

## **Inklusive Bildung im Studium reflektieren – der Zertifikatskurs „Handlungswissen Inklusion“ zur Förderung der Reflexionskompetenz an der Universität zu Köln**

*Silvia Fränkel, Claus Dahlmanns, Daria Ferencik-Lehmkuhl, Vanessa Heuser, Clara Laubmeister, Curie Lee, Tatjana Leidig, Conny Melzer, Aryana Samawaki, René Schroeder & Hannah Weck*

### **Zusammenfassung**

Reflexionskompetenz gilt als Schlüsselqualifikation von Lehrkräften, insbesondere im inklusiven Unterricht, welcher durch Zielkonflikte geprägt ist und somit reflektierte Entscheidungen erfordert. Schon in der ersten Phase der Lehrkräftebildung sollte Inklusion deshalb als Querschnittsthema bearbeitet werden. Nicht nur Sonderpädagogik-, sondern alle Lehramtsstudierenden sollten die Möglichkeit erhalten, Reflexionskompetenz im Kontext inklusiver Bildung zu erwerben. Dieses Ziel verfolgt der Zertifikatskurs „Handlungswissen Inklusion“ an der Universität zu Köln. Es handelt sich hierbei um ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt unterschiedlicher Fakultäten und Arbeitsbereiche. Der Beitrag beschreibt die inhaltliche Konzeption des Zertifikatskurses und die Durchführung der Pilotierung (erste Kohorte im SoSe 2021) im Bachelorstudium der Lehrkräfteausbildenden Fakultäten. Dabei nehmen die Studierenden während des gesamten Bachelorstudiums pro Semester an mehreren Zertifikatsworkshops teil. Zur Förderung der Reflexionskompetenz wird begleitend ein E-Portfolio bearbeitet. Themen des Zertifikats sind u. a. die Reflexion unterschiedlicher Inklusionsverständnisse, Spannungsfelder wie Kategorisierung vs. Dekategorisierung, Leistungsbewertung, Chancen und Herausforderungen im Kontext von Digitalisierung in inklusiven Settings und im Rahmen des Berufsfeldpraktikums eine erste Theorie-Praxis-Reflexion. Die Themen bieten Raum, das bisher erworbene Wissen über Inklusion zu erweitern, sich damit kritisch auseinanderzusetzen und eigene Überzeugungen zu hinterfragen, um den Erwerb professioneller Handlungskompetenzen zu fördern.

### **Schlagworte**

Inklusion, Reflexion, Unterricht, Handlungswissen, E-Portfolio, Hochschuldidaktik

### **Title**

Reflecting on Inclusive Education in Higher Education – A Certificate Program  
“Handlungswissen Inklusion” to Promote Reflective Competence at the University of Cologne

### **Abstract**

Reflective competence is a key qualification particularly for teachers who teach inclusively, teaching that is marked by competing goals and one that requires reflected decisions. Starting with the first phase of teacher education, inclusion should be dealt with as a cross-cutting issue. All student teachers, not just special education students, should have the opportunity to acquire reflective competence in the context of inclusive education. The certificate course “Handlungswissen Inklusion” at the University of Cologne pursues this goal. This project is interdisciplinary, a product of cooperation between different faculties and (research) teams. This article describes the content and conceptualization of the certificate course and the implementation of its pilot cohort (summer 2021) for bachelor students in teacher education faculties. During the certificate course, students participated in several workshops per semester throughout their bachelor

studies. An e-portfolio was worked on throughout the course to promote the students' reflective competence. Certificate topics included: reflection on different conceptual understandings of inclusion, points of tension found, for example, in categorization and de-categorization, performance assessments, opportunities and challenges in the context of digitalization of inclusive settings and an initial theory-practice reflection in the context of the occupational field-related practical studies. The topics provide a space to expand previously acquired knowledge about inclusion, to critically engage with this knowledge, and to question one's own beliefs in order to promote the acquisition of professional action competencies.

### **Keywords**

Inclusion, reflection, teaching, action knowledge, e-portfolio, university didactics

### **Inhaltsverzeichnis**

1. Einleitung
  2. Qualifizierung für inklusive Bildung in der ersten Phase der Lehrkräftebildung
    - 2.1. Forschungsstand
    - 2.2. Theoretische Verortung des Zertifikatskurses
      - 2.2.1. Verortung in den Kompetenzbereichen von EADSNE (2012)
      - 2.2.2. Förderung von Reflexionskompetenz
  3. Rahmenbedingungen der Implementation an der Universität zu Köln
    - 3.1. Organisatorisch-strukturelle Verankerung in ZuS und dem „Netzwerk Inklusion“
    - 3.2. Curricularer Kontext und Lernvoraussetzungen der Studierenden
  4. Der Zertifikatskurs „Handlungswissen Inklusion“
    - 4.1. Zertifikatsworkshops
      - 4.1.1. FS 1: E-Learning Kurs „Inklusion - eine Einführung“
      - 4.1.2. FS 2: Inklusive Schulkultur: Schwerpunkt Diskriminierungskritische Schulentwicklung
      - 4.1.3. FS 3: Kategorisierung vs. Dekategorisierung
      - 4.1.4. FS 4: Inklusion durch Assistive Technologien
      - 4.1.5. FS 5: Kooperation in interdisziplinären und multiprofessionellen Teams
    - 4.2. Praxisphase
    - 4.3. Veranstaltungsreihen
      - 4.3.1. ZuS-Veranstaltungsreihe „Herausforderungen in der Schulpraxis: Inklusion und Heterogenität gestalten“
      - 4.3.2. Workshops der Lernwerkstatt
    - 4.4. E-Portfolio
    - 4.5. Evaluation
  5. Fazit
- Literatur  
Kontakt  
Zitation

## 1. Einleitung

Reflexionskompetenz wird als Kernaspekt der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften betrachtet (Combe & Kolbe, 2008; Körkkö, Kyrö-Ämmälä & Turunen, 2016; Leonhard & Rihm, 2011). Studierende besitzen zwar schon zu Beginn ihres Studiums gewisse Kompetenzen in diesem Bereich, jedoch reflektieren sie häufig auf niedrigen Reflexionsstufen und es fehlt ihnen an theoretischem Wissen, um Unterricht kritisch zu hinterfragen (Gutzwiller-Helfenfinger, Aeppli & Lötscher, 2017; Körkkö et al., 2016; Wyss, 2013). Deshalb sollte Reflexionskompetenz sollte deshalb bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung durch geeignete Angebote gefördert werden (Häcker & Walm, 2016; Kultusministerkonferenz [KMK] & Hochschulrektorenkonferenz [HRK], 2015; Roters, 2012). [1]

In diesem Beitrag wird ausgehend vom kompetenztheoretischen Ansatz (Baumert & Kunter, 2006) Reflexion als eine im Studium einzuübende Kompetenz verstanden, welche u. a. durch Professionswissen, berufsbezogene Überzeugungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten beeinflusst wird (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015). Reflexionen setzen dabei eine gewisse Distanz zum Erlebten bzw. Beobachteten voraus (Combe & Kolbe, 2008; Häcker & Rihm, 2005). Sie erschöpfen sich aber nicht in einer reinen Repetition von Erfahrungen, sondern sind durch einen „permanente[n] Perspektivwechsel zwischen Wissenschaft und Praxis“ (Wildt, 2003, S. 82f.) gekennzeichnet. Zudem gilt die Bewusstmachung und Reflexion pädagogischer Überzeugungen in der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz als Filter zwischen Wissen und Handeln (König, 2012). Reflexionskompetenz erfordert somit eine Verzahnung von theoretischem Wissen mit Handlungswissen und befähigt so zu einer kritischen Auseinandersetzung mit professionellem Handeln unter Berücksichtigung eigener Überzeugungen, Werthaltungen und motivationaler Orientierungen. [2]

Dies gilt besonders für inklusive Bildung, da hier normative Dimensionen berücksichtigt sowie verschiedene Zielkonflikte reflexiv bearbeitet werden müssen (Hackbarth & Akbaba, 2020; Neumann, 2019). Darüber hinaus wird durch Inklusion die Komplexität des Systems erhöht (Forlin, Keen & Barrett, 2008). So müssen „Forderungen nach einem (in situ unentscheidbaren) Zusammenspiel von Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenzen sowie nach Reflexivität als professionelle Haltung aufgenommen und für Inklusion fruchtbar gemacht [werden]“ (Budde & Hummrich, 2014, o. S.). Besonders im Kontext von Inklusion muss pädagogisches Handeln also stetig reflektiert und aktualisiert werden, zudem müssen Ambiguitäten toleriert werden (Faix, 2020). [3]

Eine Zieldimension der Lehrkräftebildung ist es somit, Studierende „in die domänenspezifischen, d.h. wissenschaftlich-fachlichen Denk- und Reflexionsformen gründlich einzusozialisieren, und so die Vorteile zu nutzen, die die ‚Kultur der Distanz‘ (Neuweg, 2010, S. 40) einer wissenschaftsförmigen Sozialisation zu bieten hat“ (Häcker, 2019, S. 89f.). So können die komplexen Herausforderungen inklusiver Bildung in der Praxis angemessen durchdrungen und produktiv bearbeitet werden, um eine kritisch-reflexive Praxis anzubahnen und auch für zukünftige Herausforderungen vorbereitet zu sein. [4]

Ausgehend von einem dialektischen Inklusionsverständnis (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015), welches grundsätzlich alle Schüler:innen, aber insbesondere vulnerable Gruppen berücksichtigt, wird die Fähigkeit zur Reflexion inklusiver Bildung als notwendige Aufgabe aller Lehrämter und somit als Querschnittsaufgabe für die Lehrkräftebildung verstanden. Um diese Querschnittsaufgabe zu adressieren, bedarf es fächerübergreifender Lehr-Lern-Formate, die in den grundlegenden Diskurs um Inklusion einführen und Handlungswissen für inklusive Bildung vermitteln. Der Zertifikatskurs „Handlungswissen Inklusion“ verfolgt deshalb das Ziel, die Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden aller Schulformen im Kontext inklusiver Bildung im Verlauf des gesamten Bachelorstudiums zu fördern. Dabei kann und soll es nicht darum gehen, „richtige“ und „falsche“ Verständnisweisen von Inklusion oder inklusiver Bildung zu vermitteln, sondern im Gegenteil unterschiedliche Perspektiven kennen zu lernen, zu

diskutieren und als Reflexionsfolien zu verwenden – die Perspektiven sind dabei so unterschiedlich wie die (theoretischen) Hintergründe der Expert:innen, die die einzelnen Workshops und Veranstaltungsreihen leiten (s. Kap. 4). Grundsätzlich ist der Zertifikatskurs so angelegt, dass in ihm unterschiedliche Diversitätsdimensionen berücksichtigt und im Sinne eines umfassenden Verständnisses anerkannt werden (KMK & HRK, 2015). Inklusive Bildung wird in Anlehnung an Wocken (2020) verstanden als „vielfältige Bildung aller Kinder durch gemeinsame Lernsituationen und mit einem multiprofessionellen Team“ (S. 13). Dieses Verständnis dient als grundlegender theoretischer Bezugsrahmen. Der Artikel beschreibt die Rahmenbedingungen und die Durchführung des Pilotprojektes sowie die inhaltlich-konzeptionellen Grundlagen. [5]

## 2. Qualifizierung für inklusive Bildung in der ersten Phase der Lehrkräftebildung

### 2.1. Forschungsstand

Aus dem internationalen Kontext (European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE], 2010; Pugach, Blanton, Mickelson & Boveda, 2020; Stayton & McCollum, 2002) lassen sich drei Modelle einer inklusionsorientierten Lehrer:innenbildung unterscheiden (auch Lütje-Klose, Miller & Ziegler, 2014): Im sogenannten *Infusion Model* erfolgt die Integration inklusionspädagogischer Elemente in die Ausbildungsgänge der allgemeinen Lehramtsausbildung über einzelne Veranstaltungen, ohne deren Grundstruktur und damit eine Trennung in allgemeine Lehrämter und Lehramt für sonderpädagogische Förderung grundsätzlich in Frage zu stellen. Im *Collaborative Training Model* findet systematisch eine gemeinsame Ausbildung Studierender des allgemeinen und des sonderpädagogischen Lehramtes zu inklusionsbezogenen Fragestellungen statt, die lediglich in Anteilen durch spezifische sonderpädagogische Inhalte ergänzt werden. Im *Unification Model* schließlich gibt es keine getrennte Lehramtsausbildung mehr, sondern inklusionsbezogene Inhalte sind essentieller Teil eines in einem für alle Lehramtsstudierenden gemeinsamen Curriculum. Wie inklusionsorientierte Fragestellungen in die Lehrer:innenbildung in Deutschland im Sinne dieser Modelle implementiert sind und welche Effekte auf die Entwicklung professioneller Kompetenzen sich hieraus ergeben, ist dabei trotz der erfolgten bildungspolitischen Weichenstellungen (KMK & HRK, 2015) bisher wenig untersucht (Laubner & Lindmeier, 2017). Inhaltlich liegt sowohl im nationalen wie auch internationalen Zusammenhang der Forschungsfokus insbesondere auf der Frage der Veränderung inklusionsbezogener Einstellungen (z. B. Avramidis & Norwich, 2002; Forlin & Chambers, 2011; Hillenbrand, Melzer & Hagen, 2013; Kullmann & Hülshoff, 2019; Moser, 2017). Bedingungen für die nachhaltige und wirksame Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten, auch im Sinne reflexiver Handlungskompetenz, stellt vor allem im deutschsprachigen Raum ein Desiderat dar (Hillenbrand et al., 2013; Laubner & Lindmeier, 2017). [6]

Umfassende Handlungsbedarfe zur Entwicklung einer inklusionsorientierten Lehrer:innenbildung konstatiert bereits die im Jahr 2013 vorgelegte Expertise zur Professionalisierung für inklusive Bildung (Döbert & Weishaupt, 2013). In Folge formuliert die HRK in Zusammenarbeit mit der KMK die Ausgestaltung einer inklusionsorientierten Lehrer:innenbildung als wichtiges Ziel: Demnach sollen Hochschulen eine inklusive Gesamtkonzeption durch additive und integrierte Konzepte in den nächsten zehn Jahren umsetzen (KMK & HRK, 2015). Auf dieser Basis wurden erste Bemühungen in den Ländern umgesetzt, um inklusive Anteile sowohl als fächerübergreifendes als auch als Angebot in den Fachdidaktiken und Fachwissenschaften weiter einfließen zu lassen. HRK & KMK (2020) ziehen auf Grundlage einer Befragung der Hochschulstandorte eine positive Zwischenbilanz. So konnte zum Beispiel der Bereich der Diagnostik und individuellen Förderung in den Curricula der Hochschulstandorte verstärkt verankert werden und auch andere Bereiche zeigten eine verstärkte Einbindung inklusionsrelevanter Anteile in die erste Phase der Lehrkräfteausbildung. Kritisch angemerkt werden sollte in diesem Zusammenhang aber auch, dass die Selbstauskunft einzelner Hochschulstandorte durch eigene Interessen gefärbt sein könnte und noch keine Aussage zur Qualität und Quantität (Wie viele Studierende werden tatsächlich erreicht? Wie umfangreich ist das Angebot? Wie hochwertig ist es gestaltet?) des Angebotes zulässt. Frohn & Moser (2021) kritisieren darüber

hinaus, dass die aufgeführten Beispiele von KMK & HRK mehr eine „praktische Impulsgebung als eine systematische Analyse eines Implementationsprozesses“ (o. S.) sei. Für eine genauere Untersuchung haben sie Zentren für Lehrkräftebildung in Deutschland zur konkreten Ausgestaltung befragt. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass inklusive Anteile zwar verstärkt implementiert wurden, jedoch nur in einem geringen Umfang und mit stark unterschiedlichen Inhalten und Konzepten. Sie stellen darüber hinaus fest, dass inklusive Anteile verstärkt im Studium der Sonderpädagogik implementiert wurden bzw. Anteile aus diesem „umdeklariert“ wurden (vgl. auch Merz-Atalik, 2017). Ein weiteres Ergebnis ist, dass inklusive Anteile nicht immer Pflichtangebote darstellen und häufig in den Bildungswissenschaften, viel seltener jedoch in den Fachdidaktiken oder Fachwissenschaften implementiert wurden. Auf dieser Grundlage schlussfolgern sie, dass die Umsetzung inklusiver Anteile in Deutschland noch immer ein „Flickenteppich“ ist. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Liebner & Schmaltz (2020), die 230 Modulhandbücher von 74 deutschen Hochschulen vor dem Hintergrund inklusiver Ausbildungsinhalte analysiert haben. Sie stellten fest, dass Begrifflichkeiten rund um Inklusion in Modulhandbüchern einzelner Länder gehäuft vorkommen (z. B. NRW mit 25 Codes), in anderen jedoch gar nicht (Hessen, Saarland). Dies deutet auf eine große länderspezifische Heterogenität der Umsetzung hin. Goldfriedrich, Bilz & Fischer (2020) arbeiten darüber hinaus qualitative Unterschiede innerhalb exemplarischer Ausbildungsregionen mittels Modulhandbuchanalyse heraus. Sie kommen unter anderem zu dem Ergebnis, dass in der Ausbildung noch verstärkt Wissensanteile vermittelt und weniger Einstellungen und Fertigkeiten fokussiert werden. Dabei ordnen sie die Ausbildungsinhalte in das Kompetenzprofil der EADSNE (2012) ein. Das Kompetenzprofil wurde im Rahmen des Projektes „Teacher Education for Inclusion“ der European Agency entwickelt. In dem Projekt wurden zentrale Einstellungen, Kompetenzen, Kenntnisse und Fähigkeiten herausgearbeitet, die Lehrkräfte im Kontext inklusiver Bildung erwerben sollten. Die Projektergebnisse können somit als Leitfaden für Erstausbildungsprogramme für angehende Lehrkräfte verwendet werden. Goldfriedrich, Bilz & Fischer (2020) zeigen auf, dass bestehende Curricula nur einen Teil der dort genannten Werte abbilden. In der ersten Phase der Lehrkräftebildung sollten jedoch alle Kompetenzbereiche gefördert werden. [7]

## **2.2. Theoretische Verortung des Zertifikatskurses**

### **2.2.1. Verortung in den Kompetenzbereichen von EADSNE (2012)**

Im Folgenden werden die Kompetenzbereiche von EADSNE (2012) überblicksartig genannt und deren Verknüpfung mit dem Zertifikatskurs kurz beschrieben. Die Einordnung kann nur schwerpunktmäßig erfolgen, da die Kompetenzbereiche nicht getrennt voneinander zu verstehen sind und folgerichtig auch in den unterschiedlichen Angeboten des Zertifikats immer verschiedene Bereiche gefördert werden:

1. Wertschätzung der Diversität der Lernenden (1.1 Auffassungen der inklusiven Bildung, 1.2 Sichtweisen der Lehrkräfte zur Diversität der Lernenden): Dieser Bereich wird vor allem durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Inklusionsverständnissen und Zieldimensionen von inklusiver Bildung im Rahmen der Veranstaltungen des ersten Fachsemesters erworben (vgl. Kap. 4.1.1) sowie durch die Auseinandersetzung mit inklusiver Schulentwicklung im zweiten Fachsemester (vgl. Kap. 4.1.2) und einer grundlegenden Reflexion von Kategorisierung vs. Dekategorisierung im dritten Fachsemester (vgl. Kap. 4.1.3).
2. Unterstützung aller Lernenden (2.1 Förderung des akademischen, sozialen und emotionalen Lernens aller Lernenden, 2.2 Effektive Ansätze des Lehrens in heterogenen Klassen): Dieser Bereich wird im Zertifikatskurs im Kontext eines aktuellen Themenfeldes, und zwar der assistiven Technologien, adressiert (vgl. Kap. 4.1.4). Darüber hinaus wird dieses Angebot ergänzt um Veranstaltungsreihen, die Wahlpflicht-Workshops zu einschlägigen Themen dieses Bereichs anbieten (vgl. Kap. 4.3).

3. Mit anderen zusammenarbeiten (3.1 Zusammenarbeit mit Eltern und Familien, 3.2 Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften aus dem Bildungsbereich): Dieser Kompetenzbereich wird im fünften Fachsemester aufgegriffen, in dem der Fokus auf (multi-)professioneller Kooperation zwischen Lehrkräften liegt (vgl. Kap. 4.1.5).
4. Persönliche berufliche Weiterentwicklung (4.1 Lehrkräfte als reflektierende Praktiker, 4.2 Lehrererstaubildung als Grundlage für die kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung): In diesem Kompetenzbereich liegt der Schwerpunkt des Zertifikatskurses mit dem Ziel der Herausbildung von Reflexionskompetenz im Kontext inklusiver Bildung. Diese wird querschnittlich durch Reflexionsaufgaben gefördert, die durch ein E-Portfolio dokumentiert werden (vgl. Kap. 4.4). [8]

Als Rahmenstruktur wird dabei ein *Collaborative Training Model* (EADSNE, 2010; Lütje-Klose et al., 2014) angestrebt, indem Studierende sowohl des allgemeinen wie auch des sonderpädagogischen Lehramtstyps in gemeinsamen Workshopformaten zu inklusionsbezogenen Fragestellungen reflexiv arbeiten. Dies kann als relevante Ergänzung zum sonst eher vorherrschenden Infusion Model in der nordrhein-westfälischen Lehrer:innenbildung gesehen werden. [9]

### 2.2.2. Förderung von Reflexionskompetenz

Aus dem Forschungsstand lassen sich folgende Aspekte als evidenzbasiert bezogen auf die universitäre Förderung der unterrichtsbezogenen Reflexionskompetenz ableiten:

- Arbeit mit Videovignetten als Reflexionsanlass in Bezug auf eigenes oder fremdes unterrichtliches Handeln (z. B. Herbst, 2019; Hilzensauer, 2017; Manderfeld, 2018)
- Nutzung prozessbegleitender Portfolioelemente (z. B. Bain, Ballantyne & Packer, 1999; Leonhard & Rihm, 2011; Stender, Schaper, Vogelsang & Watson, 2019; Totter & Egli, 2021)
- Höhe der Kontaktzeit im Seminar (Saylor & Johnson, 2014).
- Kombination von selbstreflexiven und fallbasierten Elementen (Baumann & Martschinke, 2021)
- Gemeinsame Entwicklung von theoriegestützten Beobachtungskriterien für inklusiven Unterricht und eine nachgehende Erprobung in einer Praxisphase (Iwers & Löbke, 2019)
- Reflexives Lernen zur Sensibilisierung für Heterogenität und sozialer Gerechtigkeit (Bentley-Williams & Morgan, 2013).
- Sequenzanalytische praxisreflexive Kasuistik in Bezug auf den Umgang mit Leistung in inklusiven Settings (Lübeck & Lau, 2021)
- Kooperative Settings in multiprofessionell zusammengesetzten Studierendengruppen (Preis, 2019). [10]

Mögliche Problemstellen sind hingegen, wenn Reflexionsaufgaben lediglich als Pflichtübung im Studium abgearbeitet werden (Häcker, 2019), oder die Schwierigkeit besteht zwischen Beobachtung und Interpretation in der Beurteilung unterrichtlichen Handelns zu differenzieren (Hilzensauer, 2017). Insbesondere bei Studierenden mit geringer Reflexionskompetenz zeigt sich eine Diskrepanz zwischen Selbsteinschätzung, Handeln und Urteilen (Abels, 2011). Die oben genannten Aspekte wurden bei der Konzeption des Zertifikatskurses berücksichtigt. [11]

### 3. Rahmenbedingungen der Implementation an der Universität zu Köln

Die Universität zu Köln ist eine der größten lehrer:innenbildenden Einrichtungen in Europa: An vier Fakultäten und zwei kooperierenden Kölner Hochschulen (Deutsche Sporthochschule und Hochschule für Musik und Tanz) werden insgesamt etwa 14.000 Lehramtsstudierende – über ein Viertel der Studierenden insgesamt – für alle fünf Lehramtstypen (Lehramt an Grundschulen,

Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen, Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen, Lehramt an Berufskollegs, Lehramt für sonderpädagogische Förderung) in über 30 Unterrichtsfächern ausgebildet. Unabhängig vom Hochschulstandort ist ein Ziel der Ausbildung die Vermittlung von professionellen – d.h. fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen – Kompetenzen, die für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen benötigt werden. [12]

Mit der Reform der Lehramtsausbildung in NRW 2009 und der Umstellung auf die Bachelor- und Masterstudiengänge ist die Lehrer:innenbildung zu einem wichtigen Motor der universitären Gesamtentwicklung geworden. So wird auch im Zukunftskonzept der Universität zu Köln – „Die Herausforderung von Wandel und Komplexität“ – die Bedeutung der Lehrer:innenbildung als Profilvermerkmal der Universität zu Köln betont. Dieses Konzept überzeugte auch die Gutachter:innen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QIB) (Hochschulrektorenkonferenz [HRK], 2014). Im Jahr 2015 startete das Projekt „Heterogenität und Inklusion gestalten – Zukunftsstrategie Lehrer\*innenbildung (ZuS)“. [13]

### **3.1. Organisatorisch-strukturelle Verankerung in ZuS und dem „Netzwerk Inklusion“**

Das Zertifikat „Handlungswissen Inklusion“ wurde durch das *Netzwerk Inklusion* im Projekt *Heterogenität und Inklusion gestalten – Zukunftsstrategie Lehrer\*innenbildung (ZuS)* an der Universität zu Köln entwickelt. Das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern geförderte Projekt hat sich eine wichtige und aktuelle gesellschaftliche und bildungspolitische Aufgabe zum Leitmotiv gemacht: Studierende sollen besser auf ihre beruflichen Herausforderungen vorbereitet werden. Zugleich sollen die dafür entwickelten Maßnahmen für einen nachhaltigen institutionellen Wandel genutzt werden. Diese Strategie wird aktuell in der zweiten Förderphase (ab 2019) in vier großen thematischen Handlungsfeldern umgesetzt: *Studium inklusiv* als thematisch strukturiertes Lehrangebot mit dem Ziel, Inklusion als Querschnittsthema in der Lehrer:innenbildung noch breiter und wirksamer zu verankern, *Competence Labs* als innovative praxisorientierte Lehr-Lernformate sowie *Nachwuchsförderung* und *Qualitätssicherung* als Mittel der Nachhaltigkeit. Die zweite Förderphase soll die bewährten Innovationen strukturell verankern und nachhaltig in die Gesamtheit der Fächer aller Lehramtsstudiengänge sowie in die zweite Ausbildungsphase transferieren; sie wird deshalb als „ZuS-Transfer“ bezeichnet. [14]

Das *Netzwerk Inklusion* wurde 2016 durch das Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) im Rahmen von ZuS als Zusammenschluss von Vertreter:innen großer Inklusions-Projekte und -Initiativen an der Universität zu Köln gegründet. Das *Netzwerk Inklusion* will sich den Herausforderungen widmen, die Inklusion als umfassender Wandlungsprozess für das deutsche Bildungssystem darstellt, dessen konkrete Umsetzung und Gestaltung die Zusammenarbeit aller daran Beteiligten in Schule, Universität und Bildungsadministration erfordert. Ziel des *Netzwerk Inklusion* ist es, sich über Schwerpunkte und Schnittstellen der vielfältigen Aktivitäten auszutauschen und inklusive Bildung an der Universität zu Köln gemeinsam zu gestalten. Vor dem Hintergrund der Ausrichtung von ZuS-Transfer ist im Rahmen des *Netzwerk Inklusion* die Idee entstanden, ein gemeinsames Zertifikat „Handlungswissen Inklusion“ zu initiieren. Dafür sollten die Aktivitäten der verschiedenen Bereiche und Projekte im Themenfeld Inklusion gebündelt werden, um ein für Studierende attraktives Kursangebot anzubieten. Inhaltlich wird beim Zertifikat an die positiven Erfahrungen des Zertifikates des *Studium inklusiv* aus der ersten Förderphase angeknüpft. Hier konnte der Mehrwert des *Studium inklusiv* im Rahmen einer Evaluation zur selbsteingeschätzten Inklusionskompetenz (Studierende: n = 115, Dozierende: n = 33) deutlich herausgestellt werden: Einstellung, Wissen und Handlungsmöglichkeiten im inklusiven Setting werden überdurchschnittlich stark durch die Maßnahmen adressiert. [15]



Abbildung 1: Einschätzung der Wirksamkeit des Studium inklusiv

Auf der Grundlage dieser Evaluationsergebnisse und unter der Berücksichtigung aktueller Gegebenheiten wurde der Zertifikatskurs weiterentwickelt. Ziel des Zertifikats ist es nun, dieses wichtige Zusatzangebot perspektivisch fest an der Universität zu Köln zu verankern, so dass Studierende die Gelegenheit erhalten, zusätzlich zu den durch die Lehramtszugangsverordnung (LZV) (IM NRW, 2021) vorgeschriebenen 5 Leistungspunkten zu inklusionsorientierten Fragestellungen (*Infusion Model*), ihr Lehramtsstudium inklusionsorientierter auszurichten und stärker lehramtsübergreifende Kollaborationsprozesse zu erproben (*Collaborative Training Model*), um sich besser auf die anstehenden Herausforderungen in einer inklusiven Schule und Gesellschaft vorzubereiten. [16]

### 3.2. Curricularer Kontext und Lernvoraussetzungen der Studierenden

Zielgruppe sind vor allem Lehramtsstudierende im Bachelor sowie (perspektivisch gesehen) Studierende aus außerschulischen Studiengängen, die für Berufsfelder im Kontext von Inklusion ausgebildet werden. Das Zertifikat basiert auf Freiwilligkeit und ist für die Absolvent:innen mit keinen zusätzlichen Credit Points (CP) verbunden. Dennoch ist es eng an den Studienplan und die Module des Studiums der Bildungswissenschaften angebunden. Um die Bildungswissenschaften im Bachelor (stärker) inklusionsorientiert auszurichten, werden die Module 1 („Erziehung“), 2 („Leistungsmessung und -beurteilung“ und 5 („Unterricht“) von Reflexionsworkshops begleitet (s. Tab. 1). In diesen Begleitworkshops soll eine angeleitete Reflexion von bildungswissenschaftlichen Inhalten fokussiert werden, so dass gemeinsam ein Transfer dieser Inhalte in inklusionsorientierte Kontexte geleistet wird. [17]

### 4. Der Zertifikatskurs „Handlungswissen Inklusion“

Im Rahmen der Pilotierung des 5-semesterigen – im Sommersemester 2021 gestarteten – Zertifikats haben ausgewählte Bachelorstudierende (N = 46) die Chance, in verschiedenen Workshops inklusionsspezifische und praxisrelevante Themen zu fokussieren. Inklusion wird dabei als Querschnittsaufgabe von den Bildungswissenschaften, den Fächern und den Praxisphasen verstanden. Ein Überblick über die Konzeption des Zertifikatskurses liefert Tabelle 1. [18]

FS	I. Workshop	II. Workshop Schwerpunkt: Reflexion	III. Praxisphase	IV. Veranstaltungsreihen	V. Reflektionsaufgaben	Kompetenzerwartungen
1	E-Learning-Modul „Inklusion – eine Einführung“	Begriffsverständnis Inklusion/Kick-Off-Veranstaltung	-	Teilnahme an 2 Veranstaltungen der ZuS-Veranstaltungsreihe „Herausforderungen in der Schulpraxis: Inklusion und Heterogenität gestalten“  2 Workshops der Lernwerkstatt als frei wählbare Optionen	E-Portfolio in ILIAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>kennen verschiedene Dimensionen von Inklusion, können diese benennen und situationspezifisch nutzen.</li> </ul>
2	Inklusive Schulkultur	Erziehen Theorie-Praxis-Verknüpfung	Inklusive Universitäts-schule (IUS)-Hospitation*			<ul style="list-style-type: none"> <li>erkennen Diskriminierungsdimensionen und ihre Intersektionalität</li> <li>reflektieren die Bedeutung der eigenen Positionierung in der Gesellschaft für das pädagogische Handeln</li> <li>untersuchen Bildungsmaterialien auf diskriminierende Ausschlüsse und reflektieren kritisch-produktiven Umgang</li> </ul>
3	Kategorisierung vs. Dekategorisierung	Beurteilen Theorie-Praxis-Verknüpfung	IUS-Hospitation*			<ul style="list-style-type: none"> <li>setzen sich kritisch mit bildungsstatistischen Analysen zur Förder- und Integrationsquote auseinander</li> <li>diskutieren vor diesem Hintergrund das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma</li> <li>reflektieren verschiedene Dimensionen von (De)Kategorisierung kritisch</li> </ul>
4	Inklusion durch Assistive Technologien	Inklusion durch Assistive Technologien Theorie-Praxis-Verknüpfung	Berufsfeldpraktikum (BFP) in ausgewählten Projekten** IUS-Hospitation*			<ul style="list-style-type: none"> <li>benennen verschiedene AT sowie Barrieren und Potentiale von AT</li> <li>reflektieren realitätsnahe, ökonomische Einsatzchancen und -möglichkeiten von AT</li> <li>können AT im Hinblick auf schulische Inklusion und gleichberechtigte Teilhabe im Unterricht einbinden</li> </ul>

5	Kooperation in interdisziplinären und multiprofessionellen Teams	Unterrichten Theorie-Praxis-Verknüpfung	BFP in ausgewählten Projekten** IUS-Hospitation*	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kennen theoretische Konzepte von Kooperation und können verschiedene Kooperationsniveaus auf der Grundlage von Forschungsbefunden erörtern.</li> <li>• sind in der Lage, Herausforderungen und Chancen innerhalb von Kooperationsbeziehungen aus der Perspektive unterschiedlicher Professionen zu erkennen, zu reflektieren und zu diskutieren.</li> <li>• können ihre eigene Rolle sowie die Rolle der anderen Profession/en in Kooperationsbeziehungen reflektieren.</li> </ul>
---	--	---	--	---

Tabelle 1: Überblick über den Zertifikatskurs „Handlungswissen Inklusion“.

\* Die Hospitation soll in einem der angegebenen Semester absolviert werden.

\*\*Das BFP soll in einem der angegebenen Semester absolviert werden. FS = Fachsemester.

#### 4.1. Zertifikatsworkshops

##### 4.1.1. FS 1: E-Learning Kurs „Inklusion - eine Einführung“

Als thematische Grundlage und ersten Baustein für den Zertifikatskurs absolvieren die Teilnehmer:innen im ersten Fachsemester (FS 1) den E-Learning Kurs „Inklusion – eine Einführung“. Das erfolgreiche Absolvieren des Kurses gilt als Voraussetzung für die Teilnahme an der Auftaktveranstaltung des Zertifikats. Die Inhalte des Kurses werden im ersten Reflexionsworkshop mit den Mitarbeiter:innen des ZuS-Handlungsfeldes *Studium inklusiv* aufgearbeitet. [19]

Der ca. vierstündige E-Learning-Kurs wird seit 2019 vom *Studium inklusiv* auf ILIAS, einer universitätsinternen Online-Lehr-Lernplattform, angeboten, um die inklusionsorientierte sowie digitale Lehre an der Universität zu Köln zu unterstützen. Der mit Videos, Audios, Links, Schätz- und Wissensfragen angereicherte Online-Kurs ist interaktiv und informiert grundlegend über wichtige Themenbereiche zur schulischen Inklusion. Somit stellt der Kurs eine ideale Basis für das Zertifikat dar und greift folgende Aspekte spezifisch auf: 1.) Verschiedene Perspektiven auf den Inklusionsbegriff und seine Bedeutung, 2.) Diversitätsdimensionen und Förderschwerpunkte, 3.) Einblicke in den wissenschaftlich sowie öffentlich geführten Diskurs, 4.) Wissensvertiefung und Reflexion, 5.) Universal Design for Learning (UDL), 6.) Co-Teaching, 7.) Grundprinzipien des Classroom-Managements, 8.) Methoden zur Unterrichts-/Seminarergestaltung. [20]

Innerhalb des Kurses sind viele Schlüsselbegriffe verlinkt und weiterführende Quellen angegeben, sodass sich die Nutzer:innen bei besonderem Interesse in einzelne Themen vertieft einlesen können. Im dazugehörigen Reflexionsworkshop (Blended-Learning) definieren Studierende ihr persönliches Verständnis von Inklusion sowie Merkmale gelingender Inklusion und reflektieren, wie sich ihr Verständnis von Inklusion durch den E-Learning Kurs bereits verändert oder erweitert hat. Der Reflexionsworkshop zum Begriffsverständnis von Inklusion geht darüber hinaus auch auf den weiten Inklusionsbegriff im Kontext von Diversität ein und

bietet die Gelegenheit, verschiedene Diversitätsdimensionen zu diskutieren. Die vier Dimensionen schulischer Inklusion nach Piezunka, Schaffus und Grosche (2017) werden im Reflexionsworkshop vorgestellt und diskutiert. Verschiedene Definitionen von Inklusion von der UNESCO (2014) und aus dem NRW-Schulgesetz werden analysiert und miteinander verglichen. Abschließend diskutieren die Teilnehmenden das Profil für Lehrer:innenbildung an inklusiven Schulen der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012). [21]

#### **4.1.2. FS 2: Inklusive Schulkultur: Schwerpunkt Diskriminierungskritische Schulentwicklung**

Der Workshop „Inklusive Schulkultur: Schwerpunkt Diskriminierungskritische Schulentwicklung“ bietet den Studierenden zunächst einen Input zur Diskriminierungskritik und zur diskriminierungskritischen Lehre. Die Studierenden nähern sich der Thematik im ersten Schritt theoretisch, indem beispielsweise der Diskriminierungsbegriff nach Albert Scherr thematisiert wird. Er versteht unter Diskriminierung [22]

die Verwendung von kategorialen, das heißt vermeintlich eindeutigen und trennscharfen Unterscheidungen zur Herstellung, Begründung und Rechtfertigung von Ungleichbehandlung mit der Folge gesellschaftlicher Benachteiligungen [...]. Den Diskriminierten wird der Status des gleichwertigen und gleichberechtigten Gesellschaftsmitglieds bestritten; ihre faktische Benachteiligung wird entsprechend nicht als ungerecht bewertet, sondern als unvermeidbares Ergebnis ihrer Andersartigkeit betrachtet. (Scherr, 2016, S. 3) [23]

Darüber hinaus wird der von der US-amerikanischen Juristin Kimberlé Crenshaw eingeführte Begriff Intersektionalität (*Intersectionality*) diskutiert. Dieser besagt, dass historisch gewordene Diskriminierungskategorien wie Geschlecht, Behinderung, Sexualität, oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren Überkreuzungen (*Intersections*) oder Interdependenzen analysiert werden müssen. In Ergänzung zu den theoretischen Grundlagen gibt es spezifische Sensibilisierungsaufgaben für die Studierenden, wie die sogenannte „PowerFlower“. Hier haben die Studierenden die Gelegenheit, ihre eigenen Privilegien zu reflektieren. Anhand von vier Fallbeispielen aus dem Unterrichtsalltag diskutieren die Teilnehmer:innen anschließend in einer Gruppenarbeit mögliche Handlungsoptionen für die unterrichtliche Praxis. Im komplementären Reflexionsworkshop „Erziehen“ analysieren die Studierenden anhand der „Handreichung für das übergreifende Thema Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity)“ (Bönkost & Apraku, 2014) ein konkretes Beispiel aus dem Fach Sozialwissenschaften hinsichtlich möglicher Diskriminierungspotenziale. [24]

#### **4.1.3. FS 3: Kategorisierung vs. Dekategorisierung**

Hinsichtlich des Gemeinsamen Lernens wird häufig auf Quoten rekuriert, um den Erfolg der Umsetzung zu beschreiben (Klemm, 2015, 2018; zusammengefasst bei Scheer & Melzer, 2020, S. 575). Berichtete Quoten sind die Förderquote (Anteil aller Schüler:innen, die einen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung zugeschrieben bekommen), die Exklusionsquote (Anteil der Schüler:innen mit Förderbedarf an Förderschulen) und die Inklusionsquote (Anteil der Schüler:innen mit Förderbedarf an Allgemeinen Schulen). Die Anteile werden immer aus der Gesamtheit aller Schüler:innen errechnet. So betrug 2018 laut KMK-Statistik die Förderquote 7,39 %, die seit 1994 kontinuierlich angestiegen ist, seit 2009 (seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)) ist sie noch einmal stärker gestiegen als in den Jahren zuvor (Scheer & Melzer, 2020, S. 580). Werden Exklusionsquote und Inklusionsquote ab 2009 getrennt analysiert, ist eine Abnahme der Exklusionsquote um jährlich 0,08 % und eine wesentlich stärkere Zunahme der Inklusionsquote um 0,23 % pro Jahr zu beobachten (Scheer & Melzer, 2020, S. 582). [25]

Diese bildungsstatistischen Analysen bergen allerdings gravierende Probleme, die mit den Studierenden im Workshop anhand der Zahlen diskutiert werden. Ein seit langem und auch

international diskutiertes Problem im Rahmen sonderpädagogischer Förderung stellt das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma dar, das „eine der zentralen Herausforderungen bei der Bearbeitung inklusionsbezogener Probleme in der Schule“ (Neumann & Lütje-Klose, 2020, S. 14) ist. Mit der Zuweisung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung gehen in der Regel auch die Zuweisung von Ressourcen an die Schule einher, in der ein:e Schüler:in lernt. So könnte der stärkere Anstieg der Inklusionsquote Ausdruck des Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas sein (Scheer & Melzer, 2020, S. 589). Oftmals gibt es auch keine klaren Entscheidungskriterien bzw. Qualitätsstandards bei sonderpädagogischen, diagnostischen Gutachten, was zu einer unzuverlässigen Bestimmung des Förderbedarfs führt (Kottmann, 2006; Scholz & Scheer, 2020) und letztlich zur Fragwürdigkeit der Quoten beiträgt. [26]

Unter anderem vor diesem Aspekt wird im Workshop die Kategorisierung diskutiert. Es sollte klar zwischen Etikettierung (Zuweisung zu einer Kategorie, die zu einem Mehr an Ressourcen in Form von zusätzlichem Personal, kleinere Klassen etc. führt) und Kategorisierung im Sinne von Symbolisation, mit der Abstraktionsprozesse und Kommunikation von Erkenntnis oder Wissen erst möglich sind, unterschieden werden (Dederich, 2015, S. 194). Dabei kann diskutiert werden, ob eine Etikettierung zur Steuerung von Inklusion tatsächlich notwendig ist (Inputbasierte Steuerung) oder nicht einfach pauschal Ressourcen vorgehalten werden sollten, ohne etikettieren zu müssen (Throughput-basierte Steuerung) (Katzenbach & Schnell, 2012, S. 29). Kategorien dagegen – im Sinne der Verwendung von Begriffen für ein beobachtetes, pädagogisches Phänomen – ermöglichen die Kommunikation bewusster Erkenntnis und sind daher nicht verzichtbar (Dederich, 2015, S. 202). Gleichwohl lässt sich über die Brauchbarkeit und Adäquatheit spezifischer Begriffe (z.B. Behinderung oder wie oft in Schule verwendet Inklusionskinder) diskutieren, v.a. über die Notwendigkeit diese gegen adäquate auszutauschen und deren Verwendung kritisch zu reflektieren. [27]

#### **4.1.4. FS 4: Inklusion durch Assistive Technologien**

Barrierefreiheit, Universal Design und Assistive Technologien (AT) sind nach der UN-BRK Grundvoraussetzungen und müssen für das Erreichen schulischer Inklusion und Teilhabe sowie Nichtdiskriminierung kombiniert werden (Bühler, 2016, S. 157ff.). Ein unreflektierter Einsatz von AT führt allerdings nicht automatisch zu gleichberechtigter Teilhabe im inklusiven Unterricht (Bühler, 2016, S. 167). Deshalb sollten insbesondere angehende Lehrkräfte sowohl theoretisch als auch praktisch geschult werden, vorhandene technologische Möglichkeiten zielgerichtet einsetzen zu können. Im *Assistive-Technology-Lab (AT-Lab)* des Projektes *ZuS* der Universität zu Köln wurde daher ein Modell zum Einsatz Assistiver Technologien im Unterricht (ATU) entwickelt. Dies basiert auf dem Partizipationsmodell von Beukelman und Mirenda (2012) und beschreibt den Einsatz von AT als zirkulären Prozess, der kontinuierlich angepasst werden kann. Beruhend auf Identifikation der Bedarfe und des Status Quo der Schüler:innen wird der Einsatz der AT geplant und anschließend im fachübergreifenden oder -spezifischen Unterricht implementiert. Am Ende findet die Evaluation des Einsatzes statt. Bei einer erwirkten Veränderung des Status Quo können neue Bedarfe identifiziert werden. Falls der Bedarf nach wie vor Bestand hat, muss überlegt werden, bei welchem Schritt erneut angesetzt wird, um die Wahl der AT, deren Einführung oder deren genauer Einsatz etc. anzupassen. Das ATU-Modell richtet sich, basierend auf dem Konzept des Universal Design for Learning (UDL), wenn möglich an alle Lernenden und berücksichtigt individuelle Personen sowie deren spezifische Bedürfnisse, ohne eine Sonderlösung oder Stigmatisierung darzustellen. [28]

Im Workshop „Inklusion durch Assistive Technologien“ lernen Studierende Methoden und Möglichkeiten kennen, wie Schüler:innen mit AT in ihrem Lernprozess unterstützt werden können. Anhand praktischer Beispiele wird das ATU-Modell, dessen Anwendung und die Gestaltung von Unterricht, Aufgaben und Arbeitsblättern vermittelt und mit Wissen über Planungs- und Kompetenzmodellen sowie den Einstellungen und Werten der Studierenden verknüpft. Dabei sollen konkrete Barrieren und Potenziale mithilfe von Fallbeispielen und Rollenspielen bzw. Simulationsübungen z. B. mit Rollstühlen, Simulationsbrillen und Langstock thematisiert und realistische Einsatzmöglichkeiten für AT im Hinblick auf schulische Inklusion

und gleichberechtigte Teilhabe erarbeitet werden. Da nach Kunter et. al (2011) eine Verknüpfung von Inklusion mit dem eigenen Unterrichtsfach förderlich ist, sollen die Studierenden dafür ein Unterrichtsthema aus einem ihrer studierten Fächer wählen und (fiktive) Schüler:innen mit und ohne (sonderpädagogischen) Unterstützungsbedarf berücksichtigen. [29]

Im dazugehörigen Reflexionsworkshop setzen sich die Studierenden mit den fertiggestellten Unterrichtsmaterialien der anderen Gruppen auseinander, indem sie zuerst die Rolle der beeinträchtigten Schüler:innen simulieren. Im Plenum wird anschließend über die gemachten Erfahrungen mit Bezug zum ATU-Modell und den ausgewählten AT reflektiert. Es wird diskutiert, ob die identifizierten Barrieren der Schüler:innen reduziert werden konnten und ob insgesamt Partizipation und Teilhabe im gewünschten Maße maximiert werden konnten. [30]

Ziel des Reflexionsworkshops ist, das adäquate Reflektieren von Unterrichtssituationen und -materialien weiterzuentwickeln. Darüber hinaus sollen positive Einstellungen im Hinblick auf „Inklusion und Digitalisierung“ gefördert werden, indem realitätsnahe, ökonomische Einsatzchancen und -möglichkeiten von AT aufgezeigt und der Aufbau von positiven Selbstkonzepten bei den Studierenden durch die Erstellung von Lehr-Lern-Aufgaben unterstützt werden. [31]

#### **4.1.5. FS 5: Kooperation in interdisziplinären und multiprofessionellen Teams**

National und international wird der Ausbau von Kooperation und Teamarbeit übereinstimmend als wichtige Gelingensbedingung inklusiver Schulen angesehen (z. B. Lütje-Klose et al., 2014; McLeskey, Waldron, Spooner & Algozzine, 2014; Werning & Baumert, 2013). Gemäß der organisationspsychologischen Definition nach Spieß (2004) ist Kooperation [32]

gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet. (S. 199) [33]

Im Kontext inklusiver Schule sind die *interdisziplinäre Kooperation* von Lehrkräften der allgemeinen Schule und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung (Lütje-Klose & Miller, 2017) und die *multi- bzw. interprofessionelle Kooperation* von Lehrkräften und weiteren Fachkräften, z.B. aus der Sozialpädagogik, Schulsozialarbeit oder Schulpsychologie (Böhm-Kasper, Demmer & Gausling, 2017; Fussangel & Gräsel, 2014), zu unterscheiden. Sowohl die interdisziplinäre als auch die multiprofessionelle Kooperation sind in Deutschland bislang schwach ausgeprägt und zudem vielfach wenig elaboriert (Massenkeil & Rothland, 2016; Preis, 2019; Trumpa, Franz & Greiten, 2016), obwohl vor dem Hintergrund der Anforderungen im Rahmen der Realisierung von Inklusion eine intensive Kooperation mit kollektiver Verantwortungsübernahme der beteiligten Fachkräfte für alle Schüler:innen erforderlich scheint (Lütje-Klose et al., 2014).[34]

Im Workshop setzen sich die Studierenden auf der Basis der Gegenstandsbestimmung von Kooperation zunächst mit der revidierten Theorie der kokonstruktiven Kooperation nach Grosche, Fussangel & Gräsel (2020) auseinander, die sich auf die Kooperation von Lehrkräften bezieht. In Abgrenzung zu den Kooperationsformen des *Austauschs* (z.B. gegenseitige Versorgung mit Material und Informationen) und der *arbeitsteiligen Kooperation* (z.B. arbeitsteilige Vorbereitung einer Unterrichtsreihe auf der Basis einer gemeinsamen Zielstellung) wird *Kokonstruktion* definiert als „gemeinsame, zyklische, intensive und interdependente Aushandlungen und Reflexionen von Innovationen und ihren Konkretisierungen“ (Grosche et al., 2020, S. 467). Das Modell der kokonstruktiven Kooperation geht davon aus, dass die Lehrkräfte durch gemeinsame Aushandlungs-, Planungs- und Reflexionsprozesse eine kollektive Verantwortungsübernahme und ein inklusives Rollenverständnis entwickeln (Grosche et al., 2020). Auf dieser Grundlage erfolgt im Anschluss eine vertiefende Auseinandersetzung mit konkreten Formen der interdisziplinären und multiprofessionellen Kooperation:

- Co-Teaching: Nach Friend et al. (2010) und Murawski (2012) umfasst Co-Teaching die gemeinsame Planung, Durchführung und Bewertung/Evaluation des Unterrichts in einer

inklusive Lerngruppe. Die Studierenden setzen sich anhand einer Fallvignette (adaptiert nach Sileo, 2011) mit den strukturellen, fachlichen und affektiv-motivationalen Voraussetzungen des Co-Teachings und den sechs Grundformen und deren Einsatzgebieten auseinander. Sie reflektieren zudem die Möglichkeiten interdisziplinärer und multiprofessioneller Kooperation im Kontext Co-Teaching.

- Kooperative Förderplanung und Problemlösen im Team: Ausgehend von einer Vorstellung der Ansätze der Kooperativen Förderplanung (Popp, Melzer & Methner, 2017) und der interdisziplinären Problemlöseteams (Huber, 2015) erproben die Studierenden anhand eines Fallbeispiels die Kooperation und Beratung in einem interdisziplinären bzw. multiprofessionellen Team. [35]

Im komplementären Reflexionsworkshop werden vor dem Hintergrund zentraler Befunde zu Aufgabenfeldern in inklusiven Settings (z. B. Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann, 2015), dem Modell der kokonstruktiven Kooperation (Grosche et al., 2020) und der Reflexion der eigenen interdisziplinären Kooperationserfahrungen im vorangegangenen Workshop Rollenerwartungen und -konflikte thematisiert sowie Gelingensfaktoren und Hindernisse für kooperative Prozesse in Schule diskutiert. [36]

#### 4.2. Praxisphase

Im Rahmen des Zertifikats „Handlungswissen Inklusion“ absolvieren die Studierenden ihr Berufsfeldpraktikum (BFP). Das BFP ist nach dem Eignungs- und Orientierungspraktikum die zweite Praxisphase in den Lehramtsstudiengängen im Bachelor (3./4.Fachsemester). Eine allgemeine Zielintention des BFP ist es, den Studierenden die Möglichkeit zu geben, in der Regel außerschulische pädagogische, soziale oder (je nach studierten Unterrichtsfächern) fachbezogene Berufe/Arbeitsbereiche kennenzulernen. [37]

Im Kontext des Zertifikats ist eine spezielle Zielintention des BFP, die teilnehmenden Studierenden zu befähigen, ihr im Zertifikat bisher erworbenes (Handlungs-)Wissen zu Inklusion in der Praxis erfahrbar und reflektierbar zu machen. Hierfür stehen den Studierenden eine Reihe von lehramtsübergreifenden BFP-Projekten zur Verfügung, die am *Zentrum für Lehrer\*innenbildung (ZfL)* angeboten werden. Die für den Rahmen des Zertifikats ausgewählten Projekte behandeln zunächst auf theoretischer Ebene besonders das Themenfeld Bildungs(un)gerechtigkeit, mit möglichen Teilthemen wie Antidiskriminierung, kulturelle Teilhabe, (Sprach-)Förderung usw. und bereiten dadurch auf das Handlungsfeld des (längerfristigen) Mentorings von (bildungsbenachteiligten) Schüler:innen vor. [38]

Die Fokussierung auf Mentoring Projekte im Zertifikat hat mehrere Vorteile: Zum einen kommen die Studierenden sehr schnell in Handlungssituationen, in denen sie – von den Koordinator:innen der Projekte professionell vorbereitet und begleitet – ihr im Rahmen des Zertifikats erworbenes (Handlungs-)Wissen zu inklusiven Praktiken in Schule und/oder an außerschulischen Lernorten einsetzen und dadurch im besten Fall eine hohe (pädagogische) Selbstwirksamkeit erfahren können. Zum anderen wird durch die stark (selbst-)reflexive Ausrichtung von Vorbereitung und Begleitung in den Mentoring-Projekten ein besonderer Fokus darauf gelegt, das erworbene Wissen – sozusagen auf Handlungsebene bzw. besser, durch die Handlungsebene – auch kognitiv noch einmal anders erfahrbar und damit auch reflektierbar zu machen. Dies führt im angestrebten Fall (durchaus im Sinne von Deweys (1896) organischem Zirkel) wiederum zu einer reflektierten (Mentoring-)Praxis. Gestärkt wird dieser Zirkel durch die längerfristige Ausrichtung des Mentoring-Konzepts, die im Vergleich zu anderen BFP-Projekten bzw. dem BFP im Allgemeinen eine Besonderheit darstellt. [39]

Ein Hauptziel dieser Projekte am ZfL ist es, die teilnehmenden Mentees im Zusammenspiel mit schulischen und außerschulischen Akteur:innen adäquat und individuell zu fördern. Gleichzeitig ist ein wichtiges Professionalisierungsziel an bzw. für die teilnehmenden Studierenden, in ihrer Mentor:innenrolle das eigene und das Handeln anderer sowie systemische Strukturen/Effekte hinsichtlich Vorurteilen und Diskriminierung zu reflektieren. Oder anders: Als universitärer

Lernraum in der Lehrer:innenbildung besteht der Anspruch an die Projekte, dass die Studierenden den „reflexiven Blick auf eigenen Erfahrungen mit (den) Facetten von Diversität“ (Stiller, 2019, S. 147) richten, um so den professionellen Blick auf Diversität und Benachteiligung im System mit der eigenen Identität in Relation zu setzen und sensibilisiert aufarbeiten zu können. Konkrete Projekte sind z. B. WEICHENSTELLUNG (<https://zfl.uni-koeln.de/projekte/weichenstellung>), PROMPT! (<https://zfl.uni-koeln.de/projekte/prompt>) und KommMit (<https://zfl.uni-koeln.de/projekte/kommmit>). [40]

### 4.3. Veranstaltungsreihen

#### 4.3.1. ZuS-Veranstaltungsreihe „Herausforderungen in der Schulpraxis: Inklusion und Heterogenität gestalten“

Die Veranstaltungsreihe „Heterogenität und Inklusion gestalten“ ist eine Fortführung und zugleich Erweiterung der Veranstaltungsreihe „Rassismuskritik in der Schulpraxis“ an der Universität zu Köln, deren Diskussionen und Evaluationen gezeigt haben, dass Lehramtsstudierende weiterführende Handlungsoptionen für ihre zukünftigen beruflichen Herausforderungen benötigen. [41]

In Kooperation mit dem *Referat für Gender und Diversity Management* und dem *Netzwerk Inklusion* an der Universität zu Köln werden Fragen zu den Themen Heterogenität und Inklusion aufgegriffen, wie z. B. „Wie sieht eine diversitätssensible Schulpraxis aus?“ „Wie werden soziales Lernen und Demokratiebildung in der Schulpraxis behandelt?“ „Wie können inklusive schulische Bildung sichergestellt und Barrieren abgebaut werden?“ So werden Einblicke in die Beratungs- und Schulpraxis gegeben, um Präventions-, Interventions-, und Handlungsoptionen von Expert:innen aus dem Feld aufzuzeigen. Dabei vertritt diese Veranstaltungsreihe einen interdisziplinären Ansatz und zielt auf die Entwicklung einer diversitätssensiblen Reflexionsfähigkeit unter Lehrkräften. [42]

Im Rahmen des Zertifikats „Handlungswissen Inklusion“ nehmen Studierende an zwei Veranstaltungen aus dieser Reihe teil. Expert:innen aus dem Themenfeld halten einen Vortrag und diskutieren anschließend mit den Teilnehmer:innen die Handlungsoptionen für die Schulpraxis. Studierende im Zertifikat bekommen zusätzlich eine Reflexionsfrage zu dem Vortrag, die sie im Rahmen des Zertifikats beantworten müssen. Die Veranstaltungsreihe „Heterogenität und Inklusion gestalten“ versteht sich als interaktives Format und richtet sich an alle Studierende und Lehrende des Lehramts sowie alle weiteren Interessierten. [43]

#### 4.3.2. Workshops der Lernwerkstatt

Als fachrichtungsübergreifende Einrichtung der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln übernimmt die Lernwerkstatt Aus- und Fortbildungsaufgaben in der Lehrer:innenbildung. Dabei zielen die inhaltlichen Schwerpunkte zum einen auf die Theorie-reflexion, Planung, Umsetzung und Evaluation schüler:innenzentrierter Lehr- und Lernformen und zum anderen auf die Auseinandersetzung mit aktuellen Themen aus der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die Lernwerkstatt bietet als

- Didaktische Werkstatt neben einem Arbeitsraum didaktische Materialien zur Einsicht und Ausleihe sowie ein intensives Beratungsangebot zur Nutzung didaktischer und diagnostischer Materialien
- Ausbildungs- und Fortbildungswerkstatt semesterbegleitende Workshops für Studierende, Lehramtsanwärter:innen, Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte zu aktuellen Themen und Konzepten, auch in Kooperation mit weiteren Partner:innen
- Forschungswerkstatt die Auseinandersetzung mit didaktischen Materialien auf der Basis des aktuellen Forschungsstandes.[44]

Der Podcast „Hörensagen“ (<https://www.hf.uni-koeln.de/40813>) ergänzt das Angebot. In jeder Folge wird eine eingeladene Person oder ein Gästeteam zu Themen aus Bildung, Erziehung, Pädagogik und Psychologie interviewt. [45]

Im Rahmen des Zertifikats „Handlungswissen Inklusion“ wählen die Studierenden aus der semesterbegleitenden Workshopreihe interessengeleitet mindestens zwei Angebote aus. Darüber hinaus können auch alle anderen Angebote der Lernwerkstatt genutzt werden. Die Workshopreihe wird von Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften und Wissenschaftler:innen gestaltet und richtet sich nicht nur an Studierende, sondern auch an bereits in der Praxis tätige Lehr- und weitere Fachkräfte. In zwei- bis vierstündigen Workshops greifen die Dozierenden Themen rund um Vielfalt und Heterogenität auf, beispielsweise Ideen zum Umgang mit rassistischen Äußerungen und Mobbing in der Schule, zur Gestaltung eines barrierearmen Unterrichts, zur Thematisierung von Diversität in Schule und Unterricht sowie zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams. Auch besondere Herausforderungen und Probleme in der kindlichen Entwicklung werden aus Sicht von Praxis und Forschung dargestellt, u.a. Depression und Angst bei Kindern und Jugendlichen. Ausgehend von einem kompakten inhaltlichen Impuls diskutieren die Teilnehmenden Ideen zum Transfer auf das eigene pädagogische Arbeitsfeld und reflektieren die Inhalte anhand leitender Fragestellungen. [46]

#### **4.4. E-Portfolio**

Wie beschrieben, nimmt das E-Portfolio auf der Lernplattform ILIAS eine besondere Bedeutung beim Auf- und Ausbau der Reflexionsfertigkeiten der Studierenden ein. [47]

Der Begriff des Portfolios wird von Häcker (2006, S. 36) wie folgt definiert: „Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt.“ Häcker bezieht sich hier v.a. auf das papierbasierte Portfolio und zwar auf der Grundlage von Paulson, Paulson & Meyer (1991). Ein E-Portfolio (Elektronisches Portfolio) unterscheidet sich von einem „herkömmlichen“, auf Papier basierenden Portfolio darin, dass neue, d.h. digitale Medien, zum Einsatz kommen können (Bräuer, 2016, S. 37f.). Unterschieden werden kann grundsätzlich – unabhängig ob E-Portfolio oder papierbasiertes Portfolio – zwischen einem „Produktportfolio“ und einem „Prozessportfolio“: Während ein Produktportfolio hauptsächlich der Leistungspräsentation dient, soll das Prozessportfolio vor allem die durch die Reflexion ausgelösten Lernprozesse prozessorientiert abbilden (Bräuer, 2016, S. 87). Das im Rahmen des Zertifikats verwendete Portfolio ist ein Prozessportfolio, das nicht auf Bewertung von Leistungen zielt, sondern den Reflexionsprozess der Teilnehmenden auf verschiedenen Ebenen fördern will: Auf den Ebenen des bloßen Beschreibens bzw. Dokumentierens (Ebene 1), des Analysierens und Interpretierens (Ebene 2), des Bewertens und Beurteilens (Ebene 3) sowie des Planens des eigenen Handelns. Um es den Studierenden zu ermöglichen, auf allen diesen Ebenen zu reflektieren, wurde bei der Konzeption der Reflexions-Aufgaben für das Portfolio auf folgende Punkte geachtet:

- Im Rahmen des Portfolios werden Aufgaben mit unterschiedlicher Reflexionstiefe bereitgestellt.
- Bei jeder Aufgabe wird darauf geachtet, welche Ebene der Reflexion mit ihr eingefordert werden.
- Die Aufgaben der verschiedenen Bausteine bauen aufeinander auf bzw. werden miteinander verknüpft, sodass sich ein konkreter Gebrauchswert für die Portfolioarbeit herausbildet. [48]

#### **4.5. Evaluation**

Zur Evaluation des Zertifikatskurses sind jeweils eine qualitative und quantitative Begleitstudie geplant. Die Datenerhebung erfolgt jeweils 1) zu Beginn des Zertifikatskurses zur Erfassung der Ausgangslage, 2) während des Zertifikatskurses vor Absolvieren der Praxisphase und 3) nach

Abschluss des Zertifikatskurses. Die quantitative Teilstudie misst die inklusionsbezogenen Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden im Kontext inklusiven Unterrichts über einen hierzu erstellten Onlinefragebogen. Die Einstellungen werden unter Verwendung der Skalen des EFI-L (Seifried & Heyl, 2016) sowie den Skalen zu berufsbezogenen Überzeugungen von Strauß & König (2017) erfasst. Zur Messung der inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeit wird auf Skalen des KIESEL (Bosse & Spörer, 2014) zurückgegriffen. Eine vorläufige Auswertung zum ersten Messzeitpunkt zeigt korrespondierend mit dem bisherigen Forschungsstand (z. B. Ruberg & Porsch, 2017) tendenziell positive Einstellungsmuster gegenüber Aspekten schulischer Inklusion, wohingegen ebenfalls kohärent zu anderen Studien (z. B. Bosse & Spörer, 2014) die Selbstwirksamkeit ambivalent erlebt wird. [49]

Die qualitative Teilstudie erfasst die Reflexionskompetenz (Hatton & Smith, 1995) der Studierenden hinsichtlich ihrer Reflexionstiefe bei der Analyse inklusiven Unterrichts. Die Ergebnisse der Prä-Studie zeigen, dass die Studierenden zu Beginn ihres BA-Studiums bereits auf einem recht hohen Niveau reflektieren können, es ihnen aber noch schwer fällt, die höchste Stufe der Reflexion (Critical Reflection) zu erreichen und Handlungsalternativen abzuwägen (Fränkel, Ferencik-Lehmkuhl & Schroeder, angenommen). [50]

## 5. Fazit

Der Zertifikatskurs „Handlungswissen Inklusion“ bietet ein breites Angebot mit dem Ziel, die Reflexionskompetenz der Studierenden im Kontext inklusiver Bildung zu fördern. Besonders an dem Angebot ist, dass (perspektivisch) alle Lehramtsstudierende adressiert und über das komplette Bachelorstudium hinweg begleitet werden, so dass kontinuierlich Reflexionsanlässe auf unterschiedlichen Ebenen geschaffen werden können. Die kokonstruktive und interdisziplinäre Entwicklung und Umsetzung des Pilotprojektes durch zahlreiche Beteiligte bündelt Expertisen und sorgt so für ein professionell abgesichertes Angebot. Die begleitende Evaluation wird zukünftig Einblick in die Entwicklung der Reflexionskompetenz der Studierenden sowie die Qualität des Angebotes liefern. [51]

Eine zukünftige Herausforderung ist die strukturelle Verankerung des Zertifikatskurses über das Pilotprojekt hinaus. Eine modulare Einbindung des Zertifikatskurses als querschnittliches Angebot wird aktuell ausgelotet und auf Basis der Evaluationsergebnisse diskutiert. Vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeit wäre ein verpflichtendes Angebot mit inklusionsrelevanten Anteilen für alle Lehramtsstudierende wünschenswert (vgl. Kap. 2). Das Zertifikat würde sich für solch ein Angebot besonders gut eignen, da es in einem kollaborativen Prozess entstanden ist, getragen und weiterentwickelt wird, wobei unterschiedliche Expertisen (z. B. die der Sonderpädagogik, der inklusiven Pädagogik und der Bildungswissenschaften) einfließen. Dies ist für die Umsetzung von Innovationen im Kontext inklusiver Curriculumentwicklung entscheidend (Pugach et al., 2020). So wird vermieden, dass bestehende Veranstaltungen „umdeklariert“ oder bloß durch kleinere inklusive Anteile ergänzt werden (vgl. Kap. 2). Ein Transfer oder Erfahrungsaustausch mit anderen Universitäten zu strukturellen und inhaltlichen Aspekten – z. B. über das „Netzwerk Inklusion“ der Universität zu Köln – ist dabei sehr willkommen, um diese Herausforderung besser bewältigen zu können. [52]

Daneben sollten weitere inklusionsorientiert ausgerichtete (fach-)didaktische Angebote sukzessive ins Lehramtsstudium integriert und mögliche Vernetzungsperspektiven ausgelotet werden, um so gesamtuniversitäre Konzepte zu entwickeln (Stayton & McCollum, 2002). Das Pilotprojekt bietet hier einen ersten Ansatz der Vernetzung und Bündelung von Expertise, auf deren Erfahrung im Prozess der Entwicklung eines inklusiven Curriculums aufgebaut werden kann. [53]

## Literatur

- Abels, S. (2011). *LehrerInnen als „Reflective Practitioner“*. Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-531-92735-0](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92735-0)
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, (2), 129–147. doi: [10.1080/08856250210129056](https://doi.org/10.1080/08856250210129056)
- Bain, J. D., Ballantyne, R. & Packer, J. (1999). Teachers and Teaching. Theory and Practice Using Journal Writing to Enhance Student Teachers' Reflectivity During Field Experience Placements. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5(1), 51–73. doi: [10.1080/1354060990050104](https://doi.org/10.1080/1354060990050104)
- Baumann, R. & Martschinke, S. (2021). Belastete Lehramtsanwärter\*innen in inklusiven Settings. Fallbasiert vs. selbstreflexiv trainieren? *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1), 86–94. doi: [10.25656/01:22109](https://doi.org/10.25656/01:22109)
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. doi: [10.1007/s11618-006-0165-2](https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2)
- Bentley-Williams, R. & Morgan, J. (2013). Inclusive education: pre-service teachers' reflexive learning on diversity and their challenging role. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(2), 173–185. doi: [10.1080/1359866X.2013.777024](https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.777024)
- Beukelman, D. R. & Mirenda, P. (2012). *Augmentative & Alternative Communication. Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs* (5. Aufl.). Baltimore, London, Sydney: Brookes Pub.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. doi: [10.1027/2151-2604/a000194](https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194)
- Böhm-Kasper, O., Demmer, C. & Gausling, P. (2017). Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganzttag. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 117–128). Münster: Waxmann.
- Bönkost, J. & Apraku, J. (2014). *Organisation Schule. Unveröffentlichtes Lehr- und Fortbildungsmaterial*. Institut für diskriminierungsfreie Bildung.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 279–299. doi: [10.25656/01:10019](https://doi.org/10.25656/01:10019)
- Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Stuttgart: UTB GmbH.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2014). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193>
- Bühler, C. (2016). Barrierefreiheit und Assistive Technologie als Voraussetzung und Hilfe zur Inklusion. In T. Bernasconi & U. Böing (Hrsg.), *Schwere Behinderung und Inklusion. Facetten einer nicht ausgrenzenden Inklusion* (S. 155–169). Oberhausen: Athena.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-531-91095-6\\_35](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35)
- Dederich, M. (2015). Kritik der Dekategorisierung. Ein philosophischer Versuch. *VHN*, 84(3), 192–205. doi: [10.2378/vhn2015.art24d](https://doi.org/10.2378/vhn2015.art24d)
- Deutsche UNSCO-Kommission. (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission e.V.
- Dewey, J. (1896). The reflex arc concept in psychology. *Psychological Review*, 3(4), 357–370. doi: [10.1037/h0070405](https://doi.org/10.1037/h0070405)
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.). (2013). *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann.

- European Agency for Development in Special Needs Education. (2010). *Teacher education for inclusion – international literature review*. Verfügbar unter: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TE4I-Literature-Review.pdf>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Verfügbar unter: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf)
- Faix, A.-C. (2020). "Lehrersein ist ja irgendwie von Widersprüchen irgendwo gekennzeichnet": Eine längsschnittliche Untersuchung Subjektiver Theorien zu gutem inklusivem Unterricht. *Pädagogische Horizonte*, 4(2), 57–79.
- Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32. doi: 10.1080/1359866X.2010.540850
- Forlin, C., Keen, M. & Barrett, E. (2008). The Concerns of Mainstream Teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(3), 251–264. doi: 10.1080/10349120802268396
- Fränkel, S., Ferencik-Lehmkuhl, D. & Schroeder, R.(i.E.). Wie reflektieren Studienanfänger:innen inklusiven Unterricht? - Ergebnisse einer qualitativen Teilstudie zur Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden im Projekt „Handlungswissen Inklusion“.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. doi: 10.1080/10474410903535380
- Frohn, J. & Moser, V. (2021). Inklusionsbezogene Studienanteile in der Lehrkräftebildung: zum Stand der Umsetzung anhand bildungspolitischer Entwicklungen und einer Befragung unter den Lehrkräftebildungszentren in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, 15(1).
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 846–864). Münster: Waxmann.
- Goldfriedrich, M., Bilz, L. & Fischer, S. M. (2020). Inklusionspädagogische Kompetenzen in der universitären Ausbildung von Grundschullehrkräften. Eine qualitative Inhaltsanalyse von Modulhandbüchern ausgewählter deutscher Studiengänge mit inklusionspädagogischem Profil. *QfI - Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 2(3). doi: 10.21248/qfi.35
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften: Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461–479. doi: 10.3262/ZP2004461
- Gutzwiller-Helfenfinger, E., Aeppli, J. & Lötscher, H. (2017). Lehramtsstudierende reflektieren eine Praxiserfahrung im Bereich "Beurteilen und Fördern": Qualität der Erfahrungsdarstellung und Multiperspektivität. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 133–146). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hackbarth, A. & Akbaba, Y. (2020). „Ihn nicht so behandeln als wäre er nutzlos“. Forschende Reflexivität im Fall von Inklusion. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Kasuistik - Lehrer\*innenbildung - Inklusion: Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 217–230). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Häcker, T. (2006). Vielfalt der Portfoliobegriffe. In Brunner, I., T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Handbuch Portfolioarbeit* (S. 33–39). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: 10.25656/01:17267

- Häcker, T. & Rihm, T. (2005). Professionelles Lehrer(innen)handeln – Plädoyer für eine situationsbezogene Wende. In G.-B. von Carlsburg & I. Musteikiene (Hrsg.), *Bildungsreform als Lebensreform* (S. 359–380). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Häcker, T. & Walm, M. (2016). Reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung in ‚inklusive‘ Zeiten. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 261–278). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 33–49. doi: [10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Herbst, S. (2019). „Auf viele Ideen wäre ich alleine nicht gekommen“. Veränderung individueller Entwicklungsziele durch Video(selbst)analyse und kollegiale Fallberatung im Praxissemester. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 234–246). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: [10.25656/01:17278](https://doi.org/10.25656/01:17278)
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 33–68). Münster: Waxmann.
- Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Münster: Waxmann.
- Hochschulrektorenkonferenz. (2014). *Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre*. Verfügbar unter: [https://www.hrk.de/uploads/media/270626\\_HRK\\_Lehrerbildung\\_web\\_02.pdf](https://www.hrk.de/uploads/media/270626_HRK_Lehrerbildung_web_02.pdf)
- Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz. (2020). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt: Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz - Stand der Umsetzung im Jahr 2020*. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2020/2020\\_12\\_10-Zwischenbericht-Umsetzung-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_12_10-Zwischenbericht-Umsetzung-Schule-der-Vielfalt.pdf)
- Huber, C. (2015). Verhaltensprobleme gemeinsam lösen! Wie sich multiprofessionelle Teams nach dem RTI-Modell effektiv organisieren lassen. *Lernen und Lernstörungen*, 4(4), 283–291. doi: [10.1024/2235-0977/a000117](https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000117)
- IM NRW. (2021). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung - LZV) vom 25. April 2016 (Fn 1). Geltende Gesetze und Verordnungen (SGV. NRW.) mit Stand vom 15.9.2021*. Verfügbar unter: [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_bes\\_text?anw\\_nr=2&gld\\_nr=2&ugl\\_nr=223&bes\\_id=34604&menu=1&sg=0&aufgehoben=N&keyword=LZV](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=34604&menu=1&sg=0&aufgehoben=N&keyword=LZV)
- Iwers, T. & Löbke, R. (2019). Entwicklung von Reflexionsmodalitäten im inklusiven Unterricht am Beispiel der Begleitung schulpraktischer Studien im Lehramtsstudium an der Universität Hamburg. *die hochschullehre*, (5), 625–638.
- Katzenbach, D. & Schnell, I. (2012). Strukturelle Voraussetzungen inklusiver Bildung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 21–39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland: Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. (2018). *Unterwegs zur inklusiven Schule: Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive*. Verfügbar unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_IB\\_Unterwegs-zur-inklusive-Schule\\_2018.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Unterwegs-zur-inklusive-Schule_2018.pdf)
- König, J. (2012). *Teachers' pedagogical beliefs. Definition and operationalisation – connections to knowledge and performance – development and change*. Münster: Waxmann. doi: [10.25656/01:21030](https://doi.org/10.25656/01:21030)
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206. doi: [10.1016/j.tate.2016.01.014](https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014)

- Kottmann, B. (2006). *Selektion in die Sonderschule: Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kullmann, H. & Hülshoff, A. (2019). „In erster Linie Kopfsache“!? Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zu schulischer Inklusion: Theoretische Grundlagen und jüngere empirische Befunde. In B. Baumert & M. Willen (Hrsg.), *Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung. Fachspezifische Zugänge zu inklusivem Unterricht im interdisziplinären Diskurs* (S. 49–69). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz. (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt: Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf)
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms*. Münster: COACTIV.
- Laubner, M. & Lindmeier, C. (2017). Forschung zur inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. Eine Übersicht über die neueren empirischen Studien zur ersten, universitären Phase. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. 1. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute* (S. 154–201). Weinheim: Beltz Juventa.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4, 240–270.
- Liebner, S. & Schmaltz, C. (2020). Teacher Training for Inclusive Education in Germany: Status Quo and Curricular Implementation. In J. Goldan, J. Lambrecht & T. Loreman (Hrsg.), *Resourcing Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education Vol. 15)* (S. 133–146). Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 7–16. doi: [10.25656/01:11565](https://doi.org/10.25656/01:11565)
- Lübeck, A. & Lau, R. (2021). Reflexion als Kernelement von Lehrer\*innenfortbildungen Erprobung und Evaluation von „sequenzanalytischer praxisreflexiver Kasuistik“ als neues Fortbildungsformat. *Die Materialwerkstatt*, 3(2), 60–72. doi: [10.11576/dimawe-4129](https://doi.org/10.11576/dimawe-4129)
- Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2017). Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und in der Schweiz. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 203–214). Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen*, (6), 69–84. doi: [10.1007/s12592-014-0165-7](https://doi.org/10.1007/s12592-014-0165-7)
- Manderfeld, K. (2018). Videobasierte Analysen als Momente der Berufsrollenreflexion im Kontext von Schulpraxisphasen. In L. Pilypaityte & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 109–128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-658-17086-8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8)
- Massenkeil, J. & Rothland, M. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. *Schulpädagogik heute*, 7(13), 1–28.
- McLeskey, J., Waldron, N. L., Spooner, F. & Algozzine, B. (2014). What are effective inclusive schools and why are they important? In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Hrsg.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (S. 3–16). New York: Routledge. doi: [10.4324/9780203102930](https://doi.org/10.4324/9780203102930)

- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen - Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 61–80. doi: [10.25656/01:11577](https://doi.org/10.25656/01:11577)
- Merz-Atalik, K. (2017). Inklusive Lehrerbildung oder Inklusionsorientierung in der Lehrerbildung?! Einblicke in internationale Erfahrungen und Konzepte. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Königer (Hrsg.), *Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung)* (Bd. 3, S. 48–63). Münster: Waxmann.
- Moser, V. (2017). Beliefs sonderpädagogischer Lehrkräfte. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. 1. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute* (S. 202–217). Weinheim: Beltz Juventa.
- Murawski, W. (2012). 10 Tips for using co-planning time more efficiently. *Teaching Exceptional Children*, 44(4), 8–15. doi: [10.1177/004005991204400401](https://doi.org/10.1177/004005991204400401)
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Münster, New York: Waxmann. doi: [10.25656/01:20787](https://doi.org/10.25656/01:20787)
- Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 3–28). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-658-27608-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9_1)
- Neuweg, G. H. (2010). Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 35–50). Münster: Waxmann.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R. & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning. *Educational Leadership*, 48(5), 60–63.
- Piezunka, A., Schaffus, T. & Grosche, M. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 207–222. doi: [10.3262/UW1704207](https://doi.org/10.3262/UW1704207)
- Popp, K., Melzer, C. & Methner, A. (2017). *Förderpläne entwickeln und umsetzen* (3. überarbeitete Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Preis, N. (2019). Multiprofessionelle Settings in der Lehrerbildung als Orte für Reflexion. *Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 2(1), 184–194. doi: [10.4119/hlz-2433](https://doi.org/10.4119/hlz-2433)
- Pugach, M. C., Blanton, L. P., Mickelson, A. M. & Boveda, M. (2020). Curriculum Theory: The Missing Perspective in Teacher Education for Inclusion. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 43(1), 85–103. doi: [10.1177/0888406419883665](https://doi.org/10.1177/0888406419883665)
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393–415. doi: [10.25656/01:18583](https://doi.org/10.25656/01:18583)
- Saylor, L. L. & Johnson, C. C. (2014). The Role of Reflection in Elementary Mathematics and Science Teachers' Training and Development: A Meta-Synthesis. *School Science and Mathematics*, 114(1), 30–39. doi: [10.1111/ssm.12049](https://doi.org/10.1111/ssm.12049)
- Scheer, D. & Melzer, C. (2020). Trendanalyse der KMK-Statistiken zur sonderpädagogischen Förderung 1994 bis 2019. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(11), 575–591.
- Scherr, A. (2016). *Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-658-10067-4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10067-4)

- Scholz, M. & Scheer, D. (2020). The Relationship Between Reading Skills and Intelligence in Students With and Without Special Educational Needs in Learning. *Frontiers in Education*, 5, 1–6. doi: [10.3389/educ.2020.00123](https://doi.org/10.3389/educ.2020.00123)
- Seifried, S. & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 22–35. doi: [10.25656/01:11852](https://doi.org/10.25656/01:11852)
- Sileo, J. (2011). Co-Teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 32–38. doi: [10.1177/004005991104300503](https://doi.org/10.1177/004005991104300503)
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation* (S. 193–247). Göttingen: Hogrefe.
- Stayton, V. D. & McCollum, J. (2002). Unifying General and Special Education: What Does the Research Tell Us? *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 25(3), 211–218. doi: [10.1177/088840640202500302](https://doi.org/10.1177/088840640202500302)
- Stender, J., Schaper, N., Vogelsang, C. & Watson, C. (2019). Professionalisierung durch Portfolioarbeit. Ein Beitrag zur Erfassung der Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 12(2), 181–206.
- Stiller, E. (2019). Das Praxisphasenportfolio im Projekt WEICHENSTELLUNG. In M. Dziak-Mahler, A. Krämer, R. Lehberger & T. Matthiesen (Hrsg.), *Weichen stellen – Chancen eröffnen. Studierende begleiten Viertklässler im Übergang zur weiterführenden Schule* (S. 139–156). Münster: Waxmann.
- Strauß, S. & König, J. (2017). Berufsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrkräften zur inklusiven Bildung. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 243–261.
- Totter, A. & Egli, J. (2021). Reflexion mittels E-Portfolio. Ein Beispiel der Online-Reflexionspraxis angehender Lehrpersonen während ihrer berufspraktischen Ausbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1), 46–55.
- Trumpa, S., Franz, E. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften - Ein narratives Review. *Die Deutsche Schule*, 108(1), 80–92.
- Werning, R. & Baumert, J. (2013). Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, T. Riecke-Baulecke, H.-E. Tenorth & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion: Forschungsergebnisse und Perspektiven* (S. 38–55). München: Oldenbourg.
- Wildt, J. (2003). Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In A. Obelenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (S. 71–84). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wocken, H. (2020). *Inklusive Bildung. Annäherungen an den Begriff der Inklusion und Forderungen an die Inklusionsforschung*. Verfügbar unter: <http://www.hanswocken.de/Texte/Inklusive%20Bildung.pdf>
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion: Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

## Kontakt

Silvia Fränkel, Universität zu Köln, Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät, Department Didaktiken der Mathematik und der Naturwissenschaften, Classen-Kappellmann-Str. 24, 50931 Köln  
E-Mail: [silvia.fraenkel@uni-koeln.de](mailto:silvia.fraenkel@uni-koeln.de)

## Zitation

Fränkel, S., Dahlmanns, C. Ferencik-Lehmkuhl, D., Heuser, V., Laubmeister, C., Leidig, T., Melzer, C., Samawaki, A., Schroeder, R. & Weck, H. (2022). *Inklusive Bildung im Studium reflektieren – der Zertifikatskurs „Handlungswissen Inklusion“ zur Förderung der Reflexionskompetenz an der Universität zu Köln*. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 4(1), doi: [10.21248/Qfl.82](https://doi.org/10.21248/Qfl.82)

**Eingereicht:** 15. Oktober 2021  
**Veröffentlicht:** 20. August 2022



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](#).