

# Inklusiver und sprachsensibler Unterricht in der Grundschule – Evaluation einer Lehrer:innenfortbildung im Projekt „QUISUGS“

**Birgit Grasy und Elke Inckemann**

*Im Beitrag wird das Projekt „QUISUGS“ der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vorgestellt, das verschiedene inhaltliche Angebote und didaktische Formate der Grundschullehrer:innenbildung verschränkt, um die Lehrkräfte in ihren Kompetenzen für Unterrichtsplanung und unterrichtliches Handeln in heterogenen Klassen zu stärken. Dazu werden die Ansprüche „inklusiv“ und „sprachsensibel“ systematisch miteinander verknüpft. Sowohl mit angehenden als auch mit aktiven Grundschullehrkräften wird erarbeitet, angewendet und reflektiert, wie ein inklusiver und sprachsensibler Unterricht mit Blick auf verschiedene Heterogenitätslinien geplant und gestaltet werden kann. Der Beitrag stellt die Begleitforschung zu einer zyklischen Lehrer:innenfortbildung für (Praktikums-)Lehrkräfte vor. Anknüpfend an Ansätze der didaktischen Entwicklungsforschung werden die Ziele „Forschung“ und „Entwicklung“ konstruktiv miteinander verknüpft, wobei Ansätze des Design-Based Research auf die Professionalisierungsforschung übertragen werden.*

## 1. Inklusionsorientierter Unterricht als Aufgabe der Lehrer:innenbildung – Theoretische Einordnung und Forschungsstand

Gesellschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen der letzten Jahre erfordern Kompetenzen der Grundschullehrkräfte für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt und für einen gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. Um diesen Anspruch in der schulischen Praxis umzusetzen, bedarf es einer Aus-, Fort- und Weiterbildung, die Lehrkräfte auf die Anforderungen inklusionsorientierten Unterrichtshandelns vorbereitet (vgl. Heimlich, Kahlert, Lelgemann & Fischer 2016). Das Projekt „Qualifizierung für inklusiven und sprachsensiblen Unterricht in der 1., 2. und 3. Phase der Grundschullehrerbildung (QUISUGS)“ setzt u.a. mit einer hier vorgestellten Reihe für Lehrkräfte an. Deren Design sah zu Beginn des Projekts sechs Fortbildungszyklen

(10/2019 – 07/2022) mit jeweils fünf Fortbildungstagen über einen Zeitraum von je vier Monaten vor. Durch die coronabedingten Veränderungen wurde das Design ab dem zweiten Zyklus jeweils situationsabhängig angepasst.

Der im Fortbildungszusammenhang verwendete weite Inklusionsbegriff bezieht sich auf allgemeine Diversitätsmerkmale (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2015) beziehungsweise unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen (vgl. Löser & Werning 2013) von Kindern, die als „marginalisiert beziehungsweise vulnerabel gelten“ (vgl. Kiuppis 2014: 33). Das bedeutet zum einen den Einbezug der unterschiedlichen Lernausgangslagen der Schüler:innen in die Überlegungen zur Unterrichtsplanung und -gestaltung (vgl. Werning & Avci-Werning, 2016; Wildemann & Fornol 2016, SVR 2016), zum anderen den bewussten Einsatz von Wissen, Haltung und Handlungskompetenzen im Umgang mit Vielfalt. Studien zeigen jedoch, dass sich Lehrkräfte auf diese Aufgaben nur unzureichend vorbereitet fühlen, die Rahmenbedingungen kritisieren und Fortbildungen und Kooperationsstrukturen fordern (vgl. SVR 2016, VBE 2017).

Die Fortbildung ist im Anschluss an das Studium und Referendariat die maßgebende Unterstützungsmaßnahme für Lehrkräfte im Beruf (vgl. Tenorth & Tippelt 2012). „In diesem Zusammenhang ist es eine zentrale Zielsetzung von Lehrerfortbildung, professionsbezogene Lernprozesse von Lehrkräften aufrechtzuerhalten und zu initiieren“ (Göb 2017: 11). Im Rahmen der Umsetzung einer sprach- und inklusions-sensiblen Grundschule wird insbesondere die Lehrer:innenfortbildung zur „Hoffnungsträgerin“ (Amrhein & Badstieber 2012: 6), um die Lehrkräfte bei den Veränderungen der Praxis berufsbegleitend zu unterstützen. Ansatzpunkt der Fortbildungsreihe QUISUGS ist dabei derjenige Bereich, den Helmke in seinem Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts mit dem Begriff *Lehrperson* subsumiert: die professionelle Handlungskompetenz der Lehrkraft in Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Klassenführung, Diagnostik, ihre Werte und Ziele, ihre Bereitschaft zur Selbstreflexion und zur Selbstverbesserung sowie ihr Selbstwirksamkeitserleben (vgl. Helmke 2012).

Theoretische Grundlage des Forschungsdesigns ist das Modell professioneller Handlungskompetenz (vgl. Baumert & Kunter 2011), das als generisches Modell die individuellen Voraussetzungen professionellen Lehrer:innenhandelns in einen metatheoretischen Rahmen integriert. Professionelle Handlungskompetenz wird hier als Zusammenspiel von Professionswissen, Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und Fähigkeiten zur Selbstregulation konzeptualisiert. Die bisherigen Forschungen zu Facetten des Modells im Rahmen inklusiver Fragestellungen haben bisher fast ausschließlich die Bedeutung von Einstellungen, *Beliefs* und Selbstwirksamkeitserwartungen hervorgehoben (vgl. Feyerer, Dlugosch & Prammer-Semmler 2014; Kopp 2009; Rank & Scholz 2017). Die Begleitforschung zu QUISUGS versucht darüber hinaus Elemente eines inklusiv und sprachsensibel erweiterten pädagogischen und fachdidaktischen Wissens zu identifizieren.

## 2. Elemente eines erweiterten pädagogischen und fachdidaktischen Wissens für inklusiven und sprachsensiblen Unterricht

König, Gerhard, Kaspar & Melzer (2019) konzipieren das *pädagogische Wissen* für inklusiven Unterricht als eine Erweiterung der Kategorie des allgemeinen pädagogisch-psychologischen Wissens, wie es Baumert und Kunter (2006; 2011) formulieren. Sie folgen der Annahme, dass das in aktuellen Kompetenzmodellen differenzierte professionelle Wissen auf die alltäglichen Herausforderungen von Lehrkräften bezogen werden kann. Ändern sich die Anforderungen in der Praxis, wie es in Bezug auf die Planung und Gestaltung eines inklusiven und sprachsensiblen Unterrichts der Fall ist, so müssen sich auch die Konzeptionen bisheriger Wissenskategorien ändern oder erweitern. In Anlehnung an das systematische Review von über 40 aktuellen Kompetenzkatalogen aus dem deutschen Sprachraum (vgl. König, Gerhard, Kaspar & Melzer 2019) können die Anforderungsbereiche *Diagnose*, *Intervention/Förderung*, *Management/Organisation* und *Beratung/Kommunikation* extrahiert werden. Im Forschungskontext soll auf der Ebene der Diagnose das allgemeine Wissen zu Lernvoraussetzungen von Schüler:innen stärker auf besondere kognitive, soziale, sensomotorische und vor allem sprachliche Voraussetzungen fokussiert werden. Auf der Ebene der Intervention/Förderung sollen explizit Elemente einer inklusiven Didaktik mit besonderem Schwerpunkt auf Lehrmethoden, Unterrichtsplanung und -gestaltung Berücksichtigung finden.

Das *fachdidaktische Wissen* kann im Anschluss an Shulman als „Kombination und Integration von fachspezifischem pädagogischem Wissen“ bezeichnet werden, welches „Lehrkräfte dazu befähigt, Fachinhalte gemäß den Interessen und Fähigkeiten von Lernenden in fruchtbare Lerngelegenheiten zu übersetzen“ (Shulman 1987, zit. n. Lange, Kleickmann, Tröbst & Möller, 2012: 57). Da nicht davon auszugehen ist, dass sich das fachdidaktische Wissen fächerübergreifend gleich definieren lässt, sondern fachspezifische Besonderheiten existieren, werden Arbeiten aus verschiedenen Fachdidaktiken hinzugezogen. Durch eine Zusammenschau unterschiedlicher Konzeptionalisierungen des fachdidaktischen Wissens (u.a. Baumert & Kunter 2006; König, Doll, Buchholz & Förster 2017; Lange 2010) können auf einer allgemeinen Ebene die Bereiche *Wissen über Inhalte* (Potenzial fachspezifischen Lernmaterials, Ziele, Curricula), *Wissen über das Lehren und Methoden*, *Wissen über das Lernen* (Schülerkognitionen und Antizipation von Verständnisschwierigkeiten) sowie die *Kompetenz, fallabhängig eine begründete Auswahl zu treffen* unterschieden werden.

Die Lehrerfortbildungsreihe QUISUGS setzt bewusst auf der Ebene der Unterrichtsplanung und -gestaltung an, um Lehrkräfte der Regelgrundschule im Kern ihres Handelns zu unterstützen und die Erweiterung des professionellen Wissens möglichst anschlussfähig für das eigene Handeln in der Unterrichtspraxis zu machen. Planungsmodelle für inklusionsorientierten Unterricht fußen bislang weitgehend auf dem Modell der *Inklusionsdidaktischen Netze* (vgl. Kahlert & Heimlich 2012; Rank &

Scholz 2017). In den inklusionsdidaktischen Netzen werden die inhaltlichen Lernbereiche des Sachunterrichts um Entwicklungsbereiche erweitert und im Verlauf der Unterrichtsplanung miteinander verknüpft. Solche Arbeitsmodelle unterstützen Unterrichtsplanungsprozesse, da sie Inhalte strukturieren, zur Reflexion anregen und Innovationen transportieren (vgl. Kahlert & Zierer 2011). Um den Aspekt der Sprachsensibilität explizit in die Unterrichtsplanung zu integrieren, wurde das Arbeitsmodell der inklusionsdidaktischen Netze um sprachliche Reflexionskategorien erweitert (Gietl in Vorb.).

### 3. Methode und Stichprobe

Methodisch knüpft das Forschungsformat an Ansätze der didaktischen Entwicklungsforschung an, in denen die Ziele Forschung und Entwicklung konstruktiv miteinander verbunden werden. In Anlehnung an Reinmann (2005) weist der Forschungsansatz Parallelen zu einem Design-Based Research Ansatz auf, wie ihn Prediger, Quasthoff, Vogler und Heller (2015) für die Professionalisierungsforschung vorschlagen. So kann in der Fortbildungsreihe der Gestaltungsprozess an die Bedingungen des Kontextes optimal angepasst werden. Durch eine systematische Gestaltung, Durchführung, Überprüfung und erneute Weitergestaltung des Designs der einzelnen Zyklen der Lehrer:innenfortbildung soll die Komplexität des Lernens besser als bisher durchdrungen werden. Daher wird das Design im Sinne eines Gestaltungsprozesses zum Kristallisationspunkt für systematische Lernprozesse und zur Quelle für die Entwicklung von Theorien (vgl. Reinmann, 2005).

Zur Messung des Fortbildungserfolgs bezieht sich die Begleitforschung nach Lipowsky und Rzejak (2019) auf die Ebenen der unmittelbaren Reaktionen der fortgebildeten Lehrkräfte:

- Zufriedenheit und Akzeptanz (*reaction*), Evaluationsfragebogen (Prä-Post-Design)
- Weiterentwicklung von Wissen, Überzeugungen, motivationalen Voraussetzungen und Wertorientierungen (*learning*), Fragebogen (Prä-Post-Design)
- professionelles Verhalten der Fortbildungsteilnehmenden (*behaviour*) mit einer zu erwartenden Veränderung des unterrichtlichen Handelns, Längsschnittuntersuchung (Unterrichtstagebücher)

Die Erhebungsinstrumente für das QUISUGS-Lehrer:innenfortbildungskonzept wurden im Sommersemester 2019 in Seminaren der Inklusionsdidaktischen UNI-Klasse erprobt. In vier Fortbildungszyklen (11/2019-03/2020; 09/2020; 04/2021; 09/2021-01/2022) kam neben einem Evaluationsfragebogen zur Zufriedenheit und Akzeptanz der Fortbildung ein Fragebogen im Prä-Post-Design zum Einsatz, der Items zur persönlichen Bereitschaft, inklusionsorientiert zu unterrichten (vgl. Eberl 2000; N = 89,  $\alpha = .72$ ), mit Items zur Selbstwirksamkeit aus dem Fragebogen KIESEL

(vgl. Bosse & Spörer 2014; N = 89,  $\alpha = .79$ ) kombinierte. Die Zahl der Teilnehmenden lag im ersten Fortbildungszyklus bei 23, im zweiten bei 22, im dritten bei 17 und im vierten bei 19 Lehrkräften. Zusätzlich zum Fragebogen wurden Unterrichtstagebücher eingesetzt, die erste Hinweise liefern sollen, welches fachdidaktische Wissen zur Planung und Gestaltung von inklusivem und sprachsensiblen Unterricht für die Lehrkräfte relevant ist und inwieweit dieses durch die Fortbildung erweitert werden kann.

#### 4. Ergebnisse

Hinsichtlich der persönlichen Bereitschaft, inklusionsorientiert zu unterrichten, und der Selbstwirksamkeit wurden in allen Fortbildungen Zuwächse verzeichnet (siehe beispielhaft die Ergebnisse aus Zyklus 1 in Abb. 1). Insbesondere in Bezug auf individuelle Lernvoraussetzungen, inklusionsorientierte Unterrichtsplanung und sprachsensiblen Unterricht wurde ein Anstieg in den erweiterten pädagogischen und fachdidaktischen Kenntnissen über alle Zyklen deutlich.

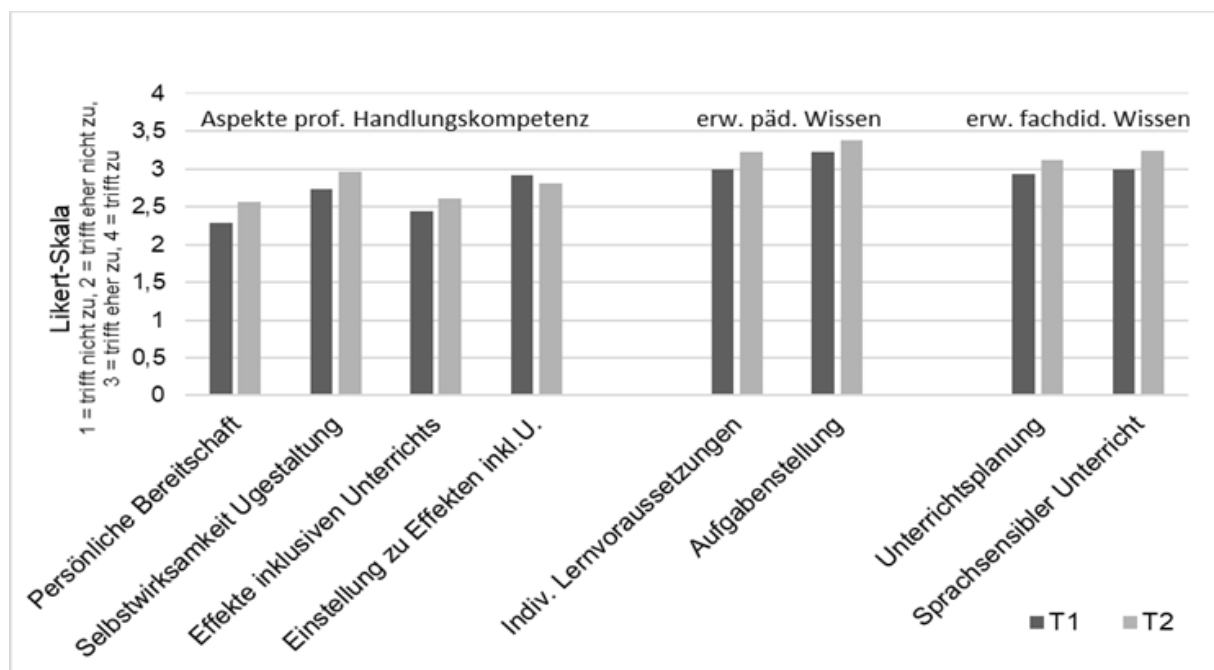


Abb. 1: Ergebnisse aus Zyklus 1 zu Aspekten professioneller Handlungskompetenz sowie erweitertem pädagogischen und fachdidaktischen Wissen, N=14

Bezüglich der Unterrichtsplanung ist die merkliche Tendenz abzulesen, dass die Lehrkräfte ihr Planungsprofil im Großen und Ganzen beibehalten, aber auf einem höheren Reflexionsniveau agieren. Durchgängig achten die Lehrkräfte mehr auf eine sprachensible und inklusive Unterrichtsgestaltung. Als besonders hilfreich für die

Unterrichtsplanung wird das Ausgehen von einem gemeinsamen fachlichen Inhalt für alle, die Kenntnis des Planungsinstruments der inklusionsdidaktischen Netze und die Kenntnis der Reflexionsfolie Sprache eingeschätzt. Die Wahrnehmung, inklusiv und sprachsensibel zu unterrichten, kann deutlich gesteigert werden. Bei der Auswertung der Unterrichtstagebücher zur Unterrichtsgestaltung (siehe beispielhaft die Ergebnisse aus Zyklus 1 in Abb. 2) wird deutlich, dass insbesondere die Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts erheblich zugenommen hat. Die Kategorien *Reflexion sprachlicher Angemessenheit der Medien*, *Integration sprachfördernder Methoden*, *Einsatz von Feedback zu Sprachhandlungen* und *Bereitstellen sprachlich unterstützender Aufgaben* erfahren einen erheblichen Zuwachs.

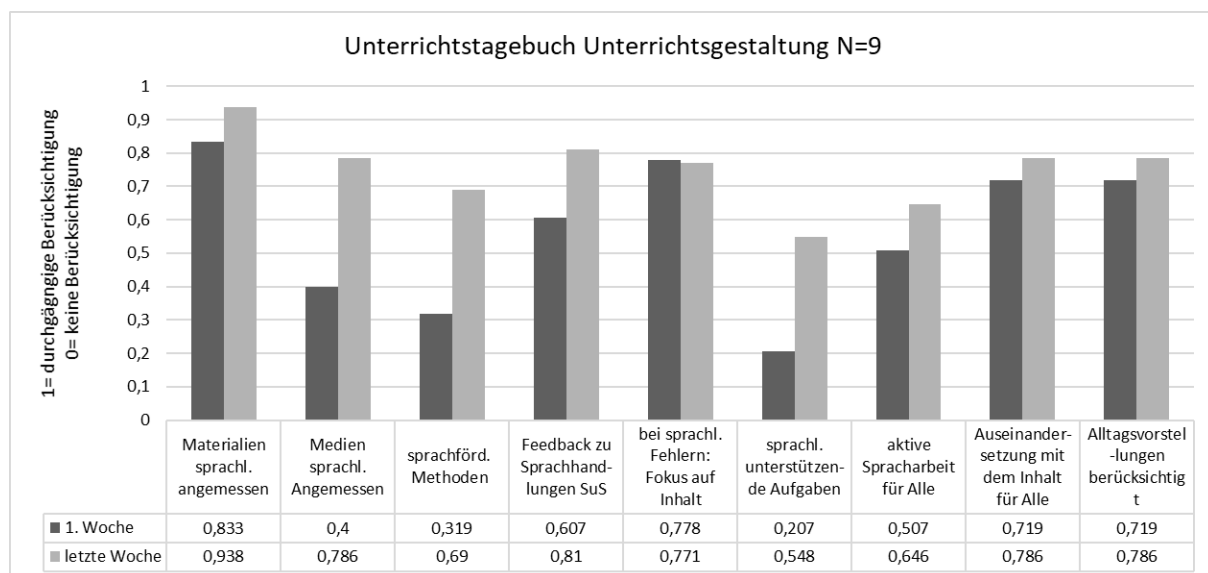


Abb. 2 Ergebnisse der Unterrichtstagebücher zur Unterrichtsgestaltung aus Zyklus 1, N=9

Von den Teilnehmenden des dritten Zyklus, die aktiv unterrichten, haben zwischen fünf und sieben Lehrkräfte an der Längsschnittuntersuchung teilgenommen. Die Ergebnisse zeigen einen moderaten Anstieg insbesondere hinsichtlich der Implementierung von Sprache als Anstoß zum Lernen und der differenzierten Lehrer:innensprache als Unterstützungsmöglichkeit für einige Schüler:innen. Auch der inklusive Gedanke eines gemeinsamen Inhalts und des Ausgangspunkts der inklusionsdidaktischen Netze wurde als besonders förderlich über den Prozess der Längsschnittstudie wahrgenommen. Der höchste Anstieg konnte hinsichtlich der fachlichen Perspektiven der Unterrichtsthemen verzeichnet werden. Bemerkenswert ist außerdem, dass sich für das Item, in dem Lehrkräfte die empfundene Anstrengung in der Planung inklusiven und sprachsensiblen Unterrichts angeben sollten, nach Abschluss der Fortbildung deutlich niedrigere Werte als zu Beginn der Längsschnittstudie ergaben.

## 5. Gestaltung und Adaption des Fortbildungsdesigns

Die inhaltliche Gestaltung der Fortbildung (siehe Abb. 3) sah in der ursprünglichen Konzeption fünf Präsenztage vor, die unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte setzen. Begleitend zur Fortbildung arbeiteten die Lehrkräfte mit Unterrichtstagebüchern zur Unterrichtsplanung und -gestaltung, anhand derer die Fortbildungsinhalte reflektiert und überprüft wurden. Über eine E-Learning Plattform waren zugleich Austausch und Kooperation unter den Teilnehmenden möglich. Hier wurden vertiefende Materialien und Medien zur Erweiterung des eigenen pädagogischen und fachdidaktischen Wissens zur Verfügung gestellt. In der ursprünglichen Konzeption als Präsenzveranstaltung fand die QUISUGS-Lehrer:innenfortbildung jedoch nur im Zyklus 1 (November 2019-März 2020) statt.

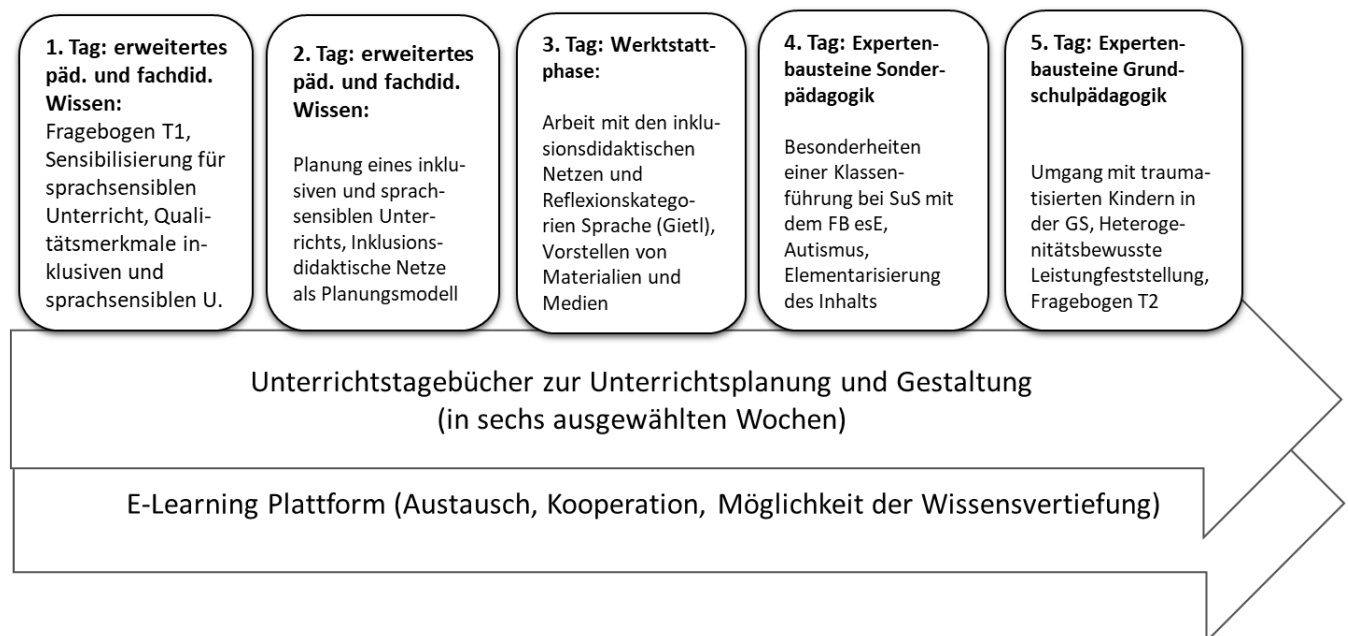


Abb. 3 Inhaltliche Gestaltung der Fortbildung (Konzeption)

Im Zuge des Pandemiegeschehens wurde für die QUISUGS-Lehrer:innenfortbildung eine Kooperation mit der Akademie für Personalführung und Schulentwicklung (ALP) entwickelt, sodass z.B. gezielt die Online-Plattform „Lehrgangsbegleiter“ der ALP Dillingen zum Austausch zwischen Projektmitarbeiterinnen und Teilnehmenden verwendet werden kann. Voraussetzung für diese pandemiebedingte Anpassung war die grundsätzliche Orientierung der Konzeption am Design-Based Research Ansatz. Nach dem Entfall des für März-Juni 2020 geplanten Zyklus fand der zweite Zyklus im September 2020 in einer dreitägigen Lehrer:innenfortbildung am Lehrerfortbildungsinstitut Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) in Dillingen statt. Hierzu wurde das Fortbildungsdesign so weiterentwickelt, dass die einzelnen Input-Vorträge aufgezeichnet wurden, um eine eventuelle Umstellung auf ein Online-Format zu gewährleisten. Die Beteiligung an den Unterrichtstagebüchern gestaltete

sich für die Lehrkräfte des zweiten Zyklus, parallel zum täglichen Unterrichts- und Schulgeschehen, als eher schwierig. Hier wurde das Design so weiterentwickelt, dass durch die Plattform QUISUGS-Home nun im Anschluss an die Fortbildung Online-Treffen zur Intervision, Reflexion der eigenen Unterrichtsplanung und -gestaltung, Fallbesprechung und Vernetzung angeboten wurden.

2021 wurde aufgrund des Pandemiegeschehens und der entsprechenden Schutzmaßnahmen erstmals eine volldigitalisierte Lehrer:innenfortbildung (Zyklus 3 im April 2021) abgehalten. Die im zweiten Zyklus erprobte digitale Fortbildungserweiterung QUISUGS-Home war dafür von großem Nutzen.

Darauf aufbauend wurde der Zyklus 4 (von September 2021 bis Januar 2022) nach dem Blended-Learning Konzept mit Präsenz- und Onlinemodulen gestaltet. Bisher wurde die teilweise bzw. vollständige Umstellung auf das Online-Format von den Teilnehmenden als ausgesprochen positiv wahrgenommen, wie die interne Evaluation der ALP im April 2021 ergab. Die Erfahrungen mit digitalen Elementen erlaubte es auch, im Herbst 2021 kurzfristig auf die wiederum veränderte Corona-Lage zu reagieren. Die ursprünglich als Präsenzveranstaltung geplanten Abschlusstage im Januar 2022 fanden wiederum im digitalen Format statt.

Da das Projekt die Daten des Längsschnittdesigns aus der Lehrer:innenbeurteilung der eigenen Unterrichtsgestaltung bezieht, wurden die Ergebnisse durch Schulschließungen und Home-Schooling teilweise beeinflusst. Insgesamt stützen die Ergebnisse jedoch das Konzept der Lehrer:innenfortbildungsreihe, die mit dem Fokus auf sprachsensiblen und inklusiven Unterricht bewusst einen weiten Inklusionsbegriff verfolgt und zudem den inhaltlichen Schwerpunkt auf die Unterrichtsplanung und -gestaltung legt. Elemente eines erweiterten pädagogischen und fachdidaktischen Wissens für einen inklusiven und sprachsensiblen Unterricht konnten identifiziert und so Hinweise auf eine Verbesserung der Unterrichtsqualität gewonnen werden.



## Literaturangaben

- Amrhein, Bettina; Badstieber, Benjamin (2013). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion: Eine Trendanalyse*. Online: <http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerfortbildungen-zu-inklusion-eine-trendanalyse>, letzter Zugriff 05. Oktober 2020.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9.4, 469–520.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011). Das Kompetenzmodell von Coactiv. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, 29-54.
- Bosse, Stefanie & Spörer, Nadine (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6, 279–299.
- Eberl, Doris (2000). *Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern in der Beurteilung von Schulleitern und Lehrern. Eine Untersuchung an Grund- und Sonderschulen in Nordrhein-Westfalen*. 1. Aufl. Psychologie und Medizin. 6. Witterschlick, Bonn: Wehle.
- Feyerer, Ewald; Dlugosch, Andrea & Prammer-Semmler, Eva (2014). *Einstellungen und Kompetenzen von LehramtstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung*. Forschungsprojekt BMUKK-20.040/0011-1/7/2011. Online: [https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten\\_PHOOE/Inklusive\\_Paedagogik\\_neu/Sammelmappe1.pdf](https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Sammelmappe1.pdf), letzter Zugriff 05. Oktober 2020.
- Gietl, Kathrin (in Vorb.). *Sachunterricht sprachsensibel planen – Entwicklung eines Arbeitsmodells auf der Grundlage der inklusionsdidaktischen Netze und Erprobung in der Lehrerbildung*. Diss. Universität München.
- Göb, Nadine (2017). Professionalisierung durch Lehrerfortbildung: Wie wird der Lernprozess der Teilnehmenden unterstützt? *Die Deutsche Schule*, 109.1, 9–27.
- Heimlich, Ulrich; Kahlert, Joachim; Lelgemann, Reinhard & Fischer, Erhard. (2016). *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmke, Andreas (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 4. Aufl. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Kahlert, Joachim & Heimlich, Ulrich (2012): Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: Heimlich, Ulrich & Kahlert, Joachim (Hrsg.): *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer, 153-190.
- Kahlert, Joachim & Zierer, Klaus. (2011). Didaktische Entwicklungsforschung aus Sicht der pragmatischen Entwicklungsarbeit. In: Einsiedler, Wolfgang (Hrsg.): *Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 71-87.
- Kiuppis, Florian (2014). *Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität. Fallstudie über den Bedeutungswandel imaginierter pädagogischer Konzepte im Kontext internationaler Organisationen*. Münster: Waxmann.
- König, Johannes; Doll, Jörg; Buchholtz, Nils; Förster, Sabrina; Kaspar, Kai; Rühl, Anna-Maria; Strauß, Sarah; Bremerich-Vos, Albert; Fladung, Ilka & Kaiser, Gabriele (2018). Pädagogisches Wissen versus fachdidaktisches Wissen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21.3, 1–38.
- König, Johannes; Gerhard, Kristina; Kaspar, Kai & Melzer, Conny (2019). Professionelles Wissen von Lehrkräften zur Inklusion: Überlegungen zur Modellierung und Erfassung mithilfe standardisierter Testinstrumente. *Pädagogische Rundschau*, 73.1, 43–65.
- Kopp, Bärbel. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1.1, 5–25.

- Lange, Kim (2010). *Zusammenhänge zwischen naturwissenschaftsbezogenem fachspezifisch-pädagogischem Wissen von Grundschullehrkräften und Fortschritten im Verständnis naturwissenschaftlicher Konzepte bei Grundschülerinnen und -schülern*. Diss. Universität Münster. Online: [http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=1011948885&dok\\_var=d1&dok\\_ext=pdf&file-name=1011948885.pdf](http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=1011948885&dok_var=d1&dok_ext=pdf&file-name=1011948885.pdf), letzter Zugriff 05. Oktober 2020.
- Lange, Kim; Kleickmann, Thilo; Tröbst, Steffen & Möller, Kornelia (2012). Fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften und multiple Ziele im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15.1, 55–75.
- Lipowsky, Frank & Rzejak, Daniela (2019). Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte. In: Platzbecker, Paul & Priebe, Botho (Hrsg.): *Zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung Katholischer Lehrerfort- und -weiterbildung. Dokumentation der Fachtagung vom 26.-27. September 2018 in Wermelskirchen*. Essen: Institut für Lehrerfortbildung, 34–74.
- Lindmeier, Christian & Lütje-Klose, Birgit (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26.51, 7-16.
- Löser, Jessica & Werning, Rolf (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive. Ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6.1, 21–33.
- Prediger, Susanne; Quasthoff, Uta; Vogler, Anna-Marietha & Heller, Vivien (2015). How to elaborate what teachers should learn? Five steps for content specification of professional development programs, exemplified by “moves supporting participation in classroom discussions”, *Journal für Mathematik-Didaktik*, 36.2, 233–257.
- Rank, Astrid & Scholz, Markus (2017). Inklusion und Sachunterricht - Unterricht planen und durchführen. In: Hellmich, Frank & Blumberg, Eva (Hrsg.): *Inklusiver Unterricht in der Grundschule*, Stuttgart: Kohlhammer, 313–322.
- Reinmann, Gabi (2005). *Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2016). *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft*. Berlin: SVR.
- Seifried, Stefanie (2015). *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess – Entwicklung, Validierung und strukturgleichungs-analytische Modellierung der Skala EFI-L*. Online: [https://opus.ph-heidelberg.de/files/140/Dissertation\\_Seifried\\_Stefanie.pdf](https://opus.ph-heidelberg.de/files/140/Dissertation_Seifried_Stefanie.pdf), letzter Zugriff 05. Oktober 2020.
- Tenorth, Heinz-Elmar & Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2012). *Beltz Lexikon Pädagogik*, 1. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Verband Bildung und Erziehung (VBE) (2017). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen*. Berlin: forsa. Online: <https://www.vbe.de/service/meinungsumfragen/inklusion-2017/?L=0>, letzter Zugriff 05. Oktober 2020.
- Werning, Rolf & Avci-Werning, Meltem (2016). *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven*. 2. Aufl. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Wildemann, Anja & Fornol, Sarah (2016). *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht*. Seelze: Klett Kallmeyer.

## Über die Autor:innen

**Prof. Dr. Elke Inckemann** ist Leiterin des Projekts „Qualifizierung in der 1. 2. und 3. Phase der Lehrerbildung für inklusiven und sprachsensiblen Unterricht in der Grundschule (QUISUGS)“.

**Korrespondenzadresse:** [Elke.Inckemann@edu.lmu.de](mailto:Elke.Inckemann@edu.lmu.de)

**Dr. Birgit Grasy** war bis 2020 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Qualifizierung in der 1. 2. und 3. Phase der Lehrerbildung für inklusiven und sprachsensiblen Unterricht in der Grundschule (QUISUGS)“ und ist inzwischen Studienrätin an der Grundschule am Grünen Markt in Erding.

**Korrespondenzadresse:** [b.grasy@outlook.de](mailto:b.grasy@outlook.de)

## Über das Projekt „QUISUGS“

Das Projekt „Qualifizierung in der 1. 2. und 3. Phase der Lehrerbildung für inklusiven und sprachsensiblen Unterricht in der Grundschule (QUISUGS)“ wird im Rahmen von „Lehrerbildung@LMU“ in der Qualitätsinitiative Lehrerbildung an der Ludwig-Maximilians-Universität München unter der Leitung von Professor Dr. Elke Inckemann realisiert.

Das Verbundprojekt hat das Ziel, durch die Verschränkung von verschiedenen inhaltlichen Angeboten und didaktischen Formaten für die 1., 2. und 3. Phase der Grundschullehrerbildung die Lehrkräfte in ihren Kompetenzen und ihrer Persönlichkeit für das Arbeiten in heterogenen Klassen zu stärken. Dabei werden die Ansprüche „inklusiv“ und „sprachsensibel“ systematisch miteinander verknüpft. Sowohl mit angehenden als auch mit aktiven Grundschullehrkräften wird erarbeitet, angewendet und reflektiert, wie ein inklusiver und sprachsensibler Unterricht mit Blick auf verschiedene Heterogenitätslinien geplant und gestaltet werden kann. Ein besonderes Augenmerk gilt in dem Projekt „QUISUGS“ den Praktikumslehrkräften, die nicht nur als Vorbild und Modell für angehende Grundschullehrkräfte inklusiven und sprachsensiblen Unterricht umsetzen, sondern die Studierenden im Umgang mit Heterogenität in Grundschulklassen kompetent beraten sollen.

**Projektwebseite:** [www.lehrerbildung-at-lmu.mzl.lmu.de/projekte\\_aktuellefoerderphase/index.html](http://www.lehrerbildung-at-lmu.mzl.lmu.de/projekte_aktuellefoerderphase/index.html)