



PROFESSIONALISIERUNG FÜR DEN UMGANG MIT VIELFALT

Fortbildungsimpulse für Lehrkräfte und
Erzieher/-innen

Eine Momentaufnahme

Von Andreas Jantowski und Andrea Bethge

Inklusion beginnt „in den Köpfen“ oder „im Bauch“ und hat etwas mit der Grundannahme zu tun, dass dabei immer auch Haltungen und Einstellungen eine große Rolle spielen. Die Themenschwerpunkte einer auf den Umgang mit Vielfalt ausgerichteten Professionalisierung reichen von „Inklusion als die volle Teilhabe aller Schüler am Unterricht“ bis zur Klärung der Rolle von Sonderpädagogik im inklusiven System. Hier werden Themenfelder für die Lehrerfortbildung vorgestellt, die als geeignet angesehen werden, „die Ergebnisse über das Projektende hinaus zu transportieren.“

Betrachtet man die Rahmenbedingungen des Lehrberufs und die Ansprüche an Schule der Gegenwart, so wird schnell deutlich, dass sich die Professionalisierung von Lehrkräften vielen neuen Anforderungen stellen muss. Scheuch et al. schreiben dazu treffend: „Aus dem einst klassischen Lehrerberuf hat sich ein Kultur-, Gesellschafts- und Sozialberuf mit bürokratischen Tätigkeiten entwickelt. Er ist durch soziale und interaktive Emotionsarbeit gekennzeichnet und geht zugleich mit hohen Anforderungen sowie Mehrfachbelastungen einher. Das idealisierte Leitbild von Lehrkräften ist mit unterschiedlichen Rollen als Erzieher, Partner, Berater, Vermittler, Sozialarbeiter, professioneller Manager und politischer Aufklärer assoziiert“ (Scheuch 2015, 347).

Dabei ist festzuhalten, dass eine grundlegende Professionalisierung in den ersten beiden Phasen der Lehrerbildung erfolgt, keinesfalls aber eine abschließende. Blömeke (2009) zum Beispiel spricht in diesem Zusammenhang davon, dass in der universitären Lehrerbildung fortgeschrittene Kompetenzen erworben werden, sich der Lehramtsanwärter in der zweiten Phase zunehmend zum fortgeschrittenen Könnler entwickelt, jedoch erst durch die dritte Phase, die berufslebenslange Phase der Fort- und Weiterbildung, der Lehrer sich zum Könnler und Experten entwickelt. Die dritte Phase der Lehrerbildung hat damit die institutionalisierte Begleitung und Unterstützung der Berufspraxis und die Weiterentwicklung des Kompetenzaufbaus als wesentliche Ziele (Keuffer/Oelkers 2001), die mit unterschiedlichen Herausforderungen einhergehen. Zum einen folgt sie einem ganzheitlichen Professionalisierungsansatz, der der Vernetzung und Abstimmung bedarf. Sie soll einen linearen/stufenbezogenen Kanon für den kontinuierlichen Aufbau und Ausbau von Professionskompetenzen von Lehrkräften entwickeln und gleichzeitig die Bedeutung der einzel-

nen Berufsabschnittsphasen berücksichtigen (Jantowski/Merten 2014). Zum anderen muss Lehrerfort- und -weiterbildung grundsätzlich und umfassend auf die besonderen Herausforderungen der Bildungswissenschaft, Bildungspolitik und Bildungspraxis reagieren und als Mittler zwischen diesen mitunter konträr erscheinenden Aspekten fungieren. Hierbei stellt sich insbesondere die Qualifizierung von Lehrkräften für den Umgang mit Heterogenität und Vielfalt als hochaktuelles Handlungsfeld dar.

Notwendigkeit und Ziel einer besonderen, auf den Umgang mit Vielfalt ausgerichteten Professionalisierung

Wodurch zeichnet sich eine Professionalität aus, die auf Vielfalt ausgerichtet ist und diese für Lehr- und Lernprozesse konstruktiv zu nutzen weiß? Unterscheidet sie sich – und wenn ja, inwiefern – von der bisher angestrebten Professionalität der Pädagogen?

Sobald man zu recherchieren beginnt (u. a. Höhmann et al. 2009), kristallisiert sich als Zwischenfazit eine weitere Frage heraus: Stellen die oben angeführten Fragen möglicherweise eine Folge unseres auf nahezu allen Ebenen selektierenden und gruppierenden Bildungssystems dar?

In anderen Ländern scheint der Umgang mit Heterogenität und Vielfalt selbstverständlicher zu sein. In deutschen Schulen lassen sich in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität zwei Phänomene ausmachen. Zum einen wird von Lehrkräften im Angesicht vielfältiger Unterscheidungsmöglichkeiten ihrer Lernenden vor allem eine Heterogenität wahrgenommen, nämlich die der Leistung (vgl. Höhmann 2009, 31). Zum anderen werden Vielfalt und Heterogenität fast immer negativ konnotiert oder gar als Hemmnis für die Erreichung der Lehrplanziele wahrgenommen (vgl.

Schäfers 2009, 53). Man scheint noch immer vorrangig Fächer zu unterrichten.

Dies bedeutet, dass wir als Pädagogen, Lehrkräfte, Lehrerbildner und Erziehungswissenschaftler – aber auch als Eltern und als Lernende – implizit oder bewusst von einer Homogenitätsvorstellung beherrscht werden, die uns hindert, unser kreatives Potential hinsichtlich der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu entfalten. Im Kontext zunehmender Vielfalt in der Gesellschaft stehen wir damit vor der Herausforderung, kulturell zutiefst verinnerlichte Bilder von Schule, Unterricht und Lehrersein mindestens zu relativieren oder uns ganz und gar von ihnen zu trennen. Um die in der Gesellschaft vorhandene Vielfalt von Einstellungen, Überzeugungen, Lebensweisen etc. für Lernprozesse nutzbar zu machen, benötigen wir vor diesem Hintergrund dringend ein anderes Bild von Schule und

Lehrkräfte nehmen vor allem eine Heterogenität wahr: die der Leistung

Unterricht. Das betrifft das Gebäude, die Tagesstruktur, die Unterrichtsgestaltung. Es gilt, Selbstverständliches in Frage zu stellen.

Hier kann und muss Lehrerbildung, insbesondere Fort- und Weiterbildung, einen entscheidenden Beitrag leisten. Es gilt, neue Bilder von Schule und Unterricht zu entwerfen und ihre Verfestigung aktiv zu befördern, strukturell zu gestalten und Möglichkeiten zum Erwerb jener Kompetenzen vorzuhalten, die für die Umsetzung notwendig sind. Lehrkräfte sollen sich, wie von Knauer (2006) gefordert, als aktive gestalterische Subjekte im Prozess der Schul- und Unterrichtsentwicklung

betrachten. Dies gilt es in Aus- und Fortbildung zu kommunizieren und erfahrbar zu machen. Demgegenüber stellen Amrhein und Badstieber (2013) in ihrer Analyse vorhandener, auf dem weiten Inklusionsbegriff fußender, Aus- und Fortbildungscurricula fest:

- dass der Bereich der sonderpädagogischen Förderung den inhaltlichen Mittelpunkt der Qualifizierungsangebote zu den Themen Heterogenität und Inklusion darstellt: „Fast jede zweite Fortbildungsmaßnahme [...] hat das Ziel, Wissen bzw. Kompetenzen zu sonderpädagogischer Förderung zu vermitteln“ (ebd., 19);
- „dass sich die derzeitigen Angebote zum Thema Inklusion fast ausschließlich mit der Heterogenitätsdimension der Behinderung auseinandersetzen“ (ebd., 19);
- dass im Fortbildungsbereich vorrangig ein- oder mehrtägige Einzelmaßnahmen angeboten werden (ebd., 12 f.).

Damit wird deutlich, dass in der Aus- und Fortbildung eine gewisse Verkürzung des Vielfaltsbegriffs erfolgt, der sich zudem nicht mit der von Lehrkräften in erster Linie wahrgenommenen Heterogenitätsdimension deckt. Zusätzlich verwirrend wirkt sich vermutlich aus, dass sich nicht selten Module in der Ausbildung oder Angebote in der Fortbildung, die vor nicht allzu langer Zeit im Titel noch den Begriff „Sonderpädagogik“ trugen, nun unter der Überschrift „Inklusion“ wiederfinden (vgl. u. a. www.monitor-lehrerbildung.de 2015). Die von den Lehrkräften vorrangig vorgenommene Unterscheidung ihrer Schülerinnen und Schüler nach Leistung trifft damit auf Angebote zur eigenen Professionalisierung, die eine andere Unterscheidung, nämlich Aspekte von Behinderung und sonderpädagogischer Förderung, thematisieren. Diese offensichtliche Nichtpassung der Perspektiven kann den bei Lehrkräften zu den verschiedensten Anlässen thematisierten Eindruck von Überforderung bestärken. Vielfalt und Heterogenität erscheinen als etwas, das zusätzlich zum bisherigen Arbeitspensum bewältigt werden muss. Verstärkt wird dieser Eindruck vor dem Hintergrund der aus verschiedenen Ländern der Erde nach Deutschland geflüchteten Kinder und Jugendlichen, die nun ebenfalls – unter der Wahrnehmung eines anderen Heterogenitätsaspekts – beschult werden müssen. Es entsteht der Wunsch nach schnellen Lösungen, nach Hilfen für die Bewältigung des schulischen, insbesondere des unterrichtlichen Alltags.

Hinzu kommt, dass Inklusion „in den Köpfen“ – oder „im Bauch“ (Schache 2012) – beginnt, in Ein-



©picsfive – fotolia.com

Zutiefst verinnerlichte Bilder
von Schule und Unterricht ...

zelmaßnahmen jedoch kaum die diesbezüglichen impliziten subjektiven Theorien explizit gemacht, also ausgesprochen und infolgedessen reflektiert oder/und gegebenenfalls verändert oder bestätigt werden können. Insofern laufen die Einzelmaßnahmen sowohl den bisherigen Wissensbeständen zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen zuwider (Lipowsky 2016) als auch der vielfach geäußerten Grundannahme, dass Inklusion immer auch etwas mit Haltungen und Einstellungen zu tun habe.

Themenschwerpunkte einer auf den Umgang mit Vielfalt ausgerichteten Professionalisierung

Was sind geeignete Themenschwerpunkte, um in Fort- und Weiterbildungen auf die schulischen Wandlungsprozesse zu reagieren? Auf diese Frage geben verschiedene (inter)nationale Studien Antworten.

In ihrer Trendanalyse „Lehrerfortbildungen zu Inklusion in den Bundesländern“ nennen Amrhein und Badstieber (2013, 20 ff.) beispielsweise die folgenden Themenbereiche, die es zu berücksichtigen gilt:

- Inklusion als die volle Teilhabe aller Schüler am Unterricht verstehen
- Inklusion als Schulentwicklungsprozess verstehen
- Professionalisierung für erweiterte Schulleitungen gestalten
- Rolle der Sonderpädagogik im inklusiven System klären
- Akteure über die Dauer des Umsetzungsprozesses hinweg unterstützen und vernetzen
- Prozesse von Anfang an durch Evaluationen begleiten
- Professionalisierung durch einen Wechsel von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen weiterentwickeln
- Konzepte einer inklusiven Pädagogik, Didaktik und Diagnostik bereitstellen
- Multiprofessionelle Teamarbeit entwickeln
- Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Partnern stärken

Die Projektgruppe EU-MAIL – „European mixed ability and individualized learning“ – übersetzt mit „Heterogenität und Individualisiertes Lernen in Europa“ – untersuchte im Zeitraum von 2004 bis 2005 den Umgang mit Heterogenität in Form von Fallstudien in den Ländern Nordeuropas, in England und – stellvertretend für Deutschland – in Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen (Höhmann et al. 2009). Die Autorengruppe kommt im Ergebnis des Projekts zu



© Karl-Wolff-Hoffmann

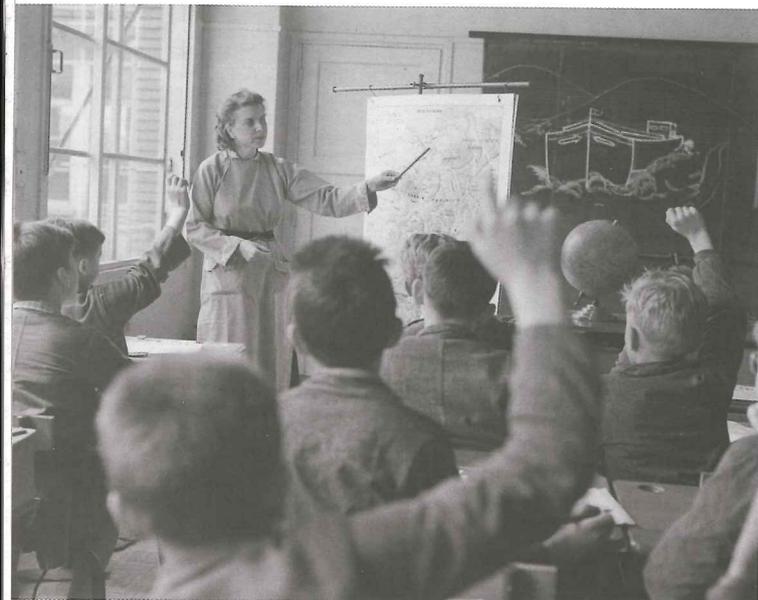
... müssen durch neue Bilder ersetzt werden:
Mathematikunterricht an einer Frankfurter IGS

dem Schluss, dass „[b]ewusst akzeptierte Vielfalt [...] Zufriedenheit bei Lehrenden und Lernenden“ (Demmer 2009, 10) schaffe. Die Projektgruppe erarbeitete die folgenden sieben Themenfelder für die Lehrerfortbildung, die sie als geeignet ansehen, die Ergebnisse über das Projektende hinaus zu transportieren (Kopp 2013, 225):

- Basis-Baustein ‚Heterogenität‘
- Basis-Baustein ‚Individualisierung des Lernens‘
- ‚Vertrauenskultur als Grundlage des Lernens‘
- ‚Lehren und Lernen im Kontext von Individualisierung‘
- ‚Selbsteinschätzung der Lernenden‘
- ‚Portfolio‘
- ‚Lernentwicklungsplan und Lernentwicklungsgespräche‘

Die Themen wurden einzeln in schulinternen Fortbildungen angeboten. In ihrer Evaluation (vgl. ebd., 230 ff.) wird deutlich, dass die angeführten Schwerpunkte inhaltlich sehr konkret und praxisorientiert formuliert sind, Verknüpfungen zwischen den Themen aber scheinbar nicht bewusst angestrebt oder befördert werden.

Die Bandbreite an Themenbereichen, die im Rahmen der weiteren Professionalisierung von Lehrkräften hinsichtlich des Umgangs mit Vielfalt bearbeitet werden könnten, sollten oder müssten, zeigen zusammenfassend allesamt die Forderung an



© picture alliance / akg

Kommunikation und Aufmerksamkeit sind „nach vorn“ gerichtet, denn die Lehrkraft kennt die richtige Antwort.

die Pädagogen, (verschiedene) Unterschiede zwischen ihren Schüler/-innen wahrzunehmen. Diese Erkenntnis könnte ein Lösungsansatz für die häufig verspürte Nichtpassung von Fortbildungsangeboten, die auf die Heterogenitätsdimensionen „Behinderung“ und „Sonderpädagogische Förderung“ ausgerichtet sind, und den subjektiven Theorien vieler Lehrkräfte sein, die vor allem fachbezogene Leistungsunterschiede wahrnehmen.

Struktur einer auf den Umgang mit Vielfalt ausgerichteten Professionalisierung:

Das Thüringer Modell

Im Ergebnis der Auseinandersetzung mit den Erfahrungen, Untersuchungen und verschiedenen Sichtweisen auf die Thematik zeigt sich, dass Inklusionspädagogik weniger einer Verknüpfung und Umsortierung bereits in der Lehrerbildung integrierter Inhalte als vielmehr einer Herangehensweise bedarf, die die Entstehung und Verfestigung anderer Bilder von Schule, von schulischer Kommunikation und Unterricht unterstützt. Inklusionspädagogik ist mehr als die Integration von sonder- oder förderpädagogischen Inhalten in die Ausbildung von Grund-, Regel- oder Berufsschullehrern. Sie muss vielmehr den Erwerb von Kompetenzen ermöglichen, die Heterogenität und Vielfalt als Ressource für die Gestaltung des Schullebens, des Unterrichts und der schulischen Kommunikation ermöglichen. Aus diesen Überlegungen lässt sich schlussfolgern, dass

bei der Konzipierung eines tendenziell wirksamen Qualifizierungsangebots nicht nur die Inhalte, sondern auch die Sprache, die Struktur, die Organisation, die Gruppe der Sich-Qualifizierenden in ihrer je eigenen Heterogenität berücksichtigt werden müssen. Um dies zu erreichen, sind folgende Grundannahmen hilfreich:

Professionalisierung im Kontext von Vielfalt und Heterogenität

- beruht auf einem weiten Inklusionsbegriff, der es ermöglicht, je nach Bedarf verschiedene Dimensionen von Heterogenität in den Blick zu nehmen und zu thematisieren;
- bedarf längerfristiger Qualifizierungsmaßnahmen, die es ermöglichen, „Input-, Erprobungs- und Reflektionsphasen“ (Amrhein/Badstieber 2013, 22) zu verbinden und Entwicklungen Einzelner als auch der Beziehungen in der Gruppe zu erleben;
- bedarf eines integrierenden Ansatzes in der Aus-, Fort- und Weiterbildung, sie kann nicht additiv gedacht werden;
- schließt schulart- bzw. lehramtsübergreifende Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote notwendig ein, ohne auf schulart- oder lehramtspezifische Angebote zu verzichten;
- nutzt die Vielfalt der Aus-, Fort- oder Weiterbildungsgruppe unmittelbar als Ressource;

Inklusionspädagogik ist mehr als die Integration von sonderpädagogischen Inhalten in die Ausbildung von Lehrern

- bedarf dynamischer handlungsleitender Unterscheidungen;
- ermöglicht es den Sich-Qualifizierenden, die je eigenen handlungsleitenden Unterscheidungen weiterzuentwickeln;
- bedarf einer dialogischen Gestaltung zwischen Qualifizierendem und Sich-Qualifizierenden;
- bedarf theoretischer und praktischer Anteile.

Zu thematisieren sind Unterrichts- und Schulentwicklung, Methoden einer begleitenden pädagogischen Diagnostik und der daraus resultierenden Lernentwicklungs- oder Förderplanung sowie geeignete Formen der Leistungseinschätzung. Während Lernentwicklungs- und Förderplanung in diesem Kontext selbst als

pädagogische Handlung aufzufassen sind, sollte die Leistungseinschätzung auf einem Bezugsnormenmix aus kriterialer und individueller Bezugsnorm beruhen (Jantowski 2015). Diese Überlegungen und Grundannahmen bilden die Grundlage für die Konzipierung eines Fortbildungskurses „Lernen und Lehren im Kontext von Inklusion“ für Lehrkräftetandems sowie eines Weiterbildungskurses „Förderung im Kontext Inklusion“ des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. Letzterer befähigt Erzieherinnen und Erzieher zu einer systembezogenen Förderung von Schülerinnen und Schülern im gemeinsamen Unterricht. Neben der Erstellung eines Curriculums für die beiden Kurse finden sich integrierte Übungs- und Reflexionsphasen. Besonderer Wert wird auf die Verwendung einer inklusionsaffinen Sprache gelegt; den Sich-Qualifizierenden wird immer wieder aufgezeigt, wie unterschiedliche Unterscheidungen zu unterschiedlichen Emotionen und mitunter völlig gegensätzlich erscheinenden Anschlusskommunikationen führen. Ziel ist es, von der gruppierenden Toleranz zur Akzeptanz von Vielfalt zu gelangen und durch dynamische, situations- und zeitgebundene Unterscheidungen Entwicklungsmöglichkeiten jedes Einzelnen zu erkennen und zu befördern.

Sprache und Kommunikation bilden folglich Schwerpunkte innerhalb der Kurse, die sich durch alle Themen ziehen. Dabei setzt sich der Fortbildungskurs für die Lehrertandems aus folgenden Themen zusammen:

- Menschenrechtliche und sozialrechtliche Grundlagen und Begriffe
- Menschenbilder und Heterogenität
- Bildungserwerb als partizipativer Prozess
- Grundlagen einer inklusionsorientierten Didaktik
- Wandel zur inklusiven Schule/Aufbau inklusiver Kultur
- Berufliches Selbstverständnis
- Teamarbeit, Kommunikation, Kooperation
- Netzwerkarbeit
- Grundlegendes Wissen über den Erwerb der Kulturtechniken
- Historische und aktuelle nationale und internationale Entwicklungen
- Leistungsbewertung im Kontext von Inklusion
- Arbeit mit Förder- und Lernentwicklungsplänen

Die insbesondere den Kurs für die Lehrkräftetandems charakterisierende dialogische Umsetzung beruht zudem auf zentralen Grundannahmen der subjekt-

wissenschaftlichen Lerntheorie (Holzkamp 1995). Die damit verbundene bedingungslose Anerkennung des Subjektstatus jedes Menschen ist ein wesentlicher Aspekt tatsächlicher Inklusion. Er ermöglicht Teilhabe

Ziel ist es, von der gruppierenden Toleranz
zur Akzeptanz von Vielfalt zu gelangen

und Selbstbestimmung statt Fürsorge und lässt die Sich-Qualifizierenden zudem selbst erleben, was sie als Lehrende in der Schule und im Unterricht tun sollen.

Zusammenfassend beruht professionelles Handeln im Kontext von Vielfalt und Heterogenität auf einem Inklusionsverständnis, das keiner vorausgehenden statischen Unterscheidungen bedarf, sondern vielmehr einschließt, stets weiter zu fragen, jedem Menschen die bedingungslose Teilhabe an der Kommunikation zu ermöglichen, statt Fördermaßnahmen spezielle Bildungsangebote vorzuhalten und zu wissen, dass Inklusion unvollendet bleibt und stets nur situativ erlebt werden kann.



© Kar-Wolf Hoffmann

Kommunikation und Aufmerksamkeit orientieren sich am Thema – verschiedene Perspektiven auf die Sache führen zu Antworten und regen zu weiterführenden Fragen an.

LITERATUR

- Amrhein, Bettina/Badstieber, Benjamin (2013): Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Bethge, Andrea: Die Lehrer-Schüler-Beziehung – Ressource für das Lernen. Beschreibung der Lehrer-Schüler-Beziehung in Bezug auf ihren Lernen herausfordernden oder nicht herausfordernden Charakter in heterogenen Lerngruppen, in denen Heranwachsende mit und ohne Beeinträchtigung lernen. Dissertation Humboldt-Universität. Berlin.
- Blömeke, Sigrid (2009): Lehrerbildung in Deutschland. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28, 1, S. 5-8.
- Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003): Booth, Tony und Ainscow, Mel: Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg Fachbereich Erziehungswissenschaften.
- Demmer, Marion (2009): Vorwort. In: Höhmann, Katrin et al. (Hrsg.): Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht. Opladen/Farmington Hills, S. 9-10.
- Feuser, Georg (2005): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Aussonderung und Integration. Darmstadt.
- Feuser, Georg (2008): Didaktik integrativen Unterrichts. Eine Problemskizze. In: Eberwein, Hans/Mand, Johannes (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn, S. 121-135.
- Höhmann, Katrin/Kopp, Rainer/Schäfers, Heidemarie/Demmer, Marianne (Hrsg.) (2009): Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht. Opladen/Farmington Hills.
- Höhmann, Katrin/Kopp, Rainer/Schäfers, Heidemarie (2009): Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Lernen über Grenzen, S. 11-13.
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.
- Jantowski, A./Merten, R. (2014): Die Zukunft der Lehrerbildung. In: Jantowski, Andreas (Hrsg.): Kontinuität und Wandel in der Bildung. 2. Aufl. Bad Berka, S. 243-255.
- Jantowski, Andreas (2015): Beurteilung von Schülerleistungen im Spannungsfeld von Standardorientierung und individueller Förderung. In: Jantowski, Andreas/Möllers, Rigobert (Hrsg.): Unterricht im Spannungsfeld zwischen Kompetenz und Standardorientierung. 2. Aufl. Bad Berka, S. 26-34.
- Keuffer, J./Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim/Basel.
- Knauer, Sabine (2006): Zur (Wieder)Entdeckung der Lehrer als Subjekte. Ein subjektwissenschaftliches Plädoyer für einen Tabubruch. In: Rhim, Thomas (Hrsg.): Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen. Wiesbaden. 2., aktual. Aufl., S. 241-256.
- Kopp, Rainer (2009): Wie können die Ergebnisse des EU-MAIL Projekts an unseren Schulen nutzbar gemacht werden? Ein Beispiel der Bausteine für die Lehrerfortbildung. In: Höhmann, Katrin et al. (Hrsg.): Lernen über Grenzen, S. 225-238.
- Lipowsky, F. (2016): Unterricht entwickeln und Lehrpersonen professionalisieren. In: Pädagogik, 7-8, S. 76-79.
- Schache, Stefan (2012): Inklusion beginnt im „Bauch“ Eine leibliche Perspektive zur Begründung einer inklusiven Kultur. Zeitschrift für Inklusion – online.net 4/2012.
- Schäfers, Heidemarie (2009): Das lernende Individuum oder wie wird eigentlich gelernt? In: Höhmann, Katrin et al. (Hrsg.): Lernen über Grenzen, S. 41-66.
- Scheuch K. et al. (2015): Lehrergesundheit. In: Deutsches Ärzteblatt Nr. 20.
- www.monitor-lehrerbildung.de (2015): Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.



Dr. Andreas Jantowski

– ist Direktor des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm).

– Andreas.Jantowski@thillm.de



Andrea Bethge

– ist am Thillm Referentin für Inklusion/Förderung und Gemeinsamen Unterricht.

– Andrea.Bethge@thillm.de