

*Clemens Hillenbrand, Matthias Schulden, Viktoria Pöchmüller,
Lisa Hasenbein, Susanne Sachenbacher, Stefanie Hölzlwimmer,
Ulrich Trautwein & Waltraud Schreiber*

Teilhabe durch historische Kompetenzen

Die KLUG-Konzeption einer evidenzbasierten Lehrkräftebildung für inklusiven Geschichtsunterricht

Zusammenfassung

Dem Geschichtsunterricht kommt insbesondere wegen der zahlreichen Orientierungsmöglichkeiten durch historisches Denken für die Teilhabe an der Gesellschaft und damit für die Umsetzung inklusiver Bildung eine große Bedeutung zu. Frühere Untersuchungen haben gezeigt, dass Lehrkräfte für eine wirksame und individuelle Unterstützung aller Lernenden entsprechendes Wissen, Können und Einstellungen benötigen. Entsprechende Qualifizierungsangebote für Geschichtslehrkräfte fehlten bisher jedoch weitgehend. An dieser Stelle setzt das Verbundprojekt „**Inklusiv Geschichte lehren (KLUG)**“ an. Es unterstützt die Implementation inklusiver Bildung durch eine theoretisch fundierte Qualifizierung von Geschichtslehrkräften. Das dem KLUG-Projekt zugrunde gelegte Verständnis historischen Lernens beruht dabei auf dem FUER-Modell (Förderung und Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins). Dieses wird verbunden mit den überfachlich gedachten Basisdimensionen der Unterrichtsqualität und dem Konzept des Universal Design for Learning, das die Zugänglichkeit für möglichst alle Lernenden unterstützt. An konkreten historischen Beispielen wird erarbeitet, wie empirisch bewährte Methoden (Feedback, Kooperatives Lernen, Advance Organizer) effektiv umgesetzt werden können.

Neben der Entwicklung des Fortbildungskonzepts besteht ein Schwerpunkt des KLUG-Projekts in der Evaluierung der Wirksamkeit des Ansatzes. Erste Analysen bestätigen bisherige Befunde zur Bedeutsamkeit von Einstellungen und Vorerfahrungen zu Inklusion sowie deren Zusammenhang für inklusiven Geschichtsunterricht.

Schlüsselworte: Lehrkräftequalifikation, Inklusiv Geschichte lehren, FUER-Modell, Universal Design for Learning (UDL), Mixed-Method-Ansatz

Abstract

History education is of great importance for participation in society and thus for the implementation of inclusive education, especially because historical thinking opens up numerous orientation opportunities for students. Past research has shown that teachers need appropriate knowledge, skills and attitudes for effective and individual support of all learners. However, respective qualification programs for history teachers have been missing so far. To address this gap, the joint project “**Teaching History in an Inclusive Setting (KLUG)**” supports the implementation of inclusive education through a theoretically sound professional development program for history teachers. The understanding of historical learning underlying the KLUG project is based on the FUER model (Research and Development of Reflexive Historical Consciousness). This is linked to the generic basic dimensions of teaching quality and to the concept of Universal Design for Learning, which supports accessibility for as many learners as possible. Concrete historical examples are used to develop an understanding of how empirically proven methods (feedback, cooperative learning, Advance Organizer) can be effectively implemented.

In addition to the training development concept, the KLUG project focuses on evaluating the effectiveness of the approach. Initial analyses confirm previous findings about the importance of attitudes towards and prior experiences of inclusion as well as their connection for inclusive history teaching.

Keywords: teacher qualification, teaching history inclusively, FUER model, Universal Design for Learning (UDL), mixed-method approach

1. Einleitung

Die Bedeutung historischen Denkens für die Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe findet im fachlichen Diskurs breite Anerkennung (Barsch & Barte, 2020; Baumann, 2014, S. 168f.; Körber, 2020, S. 256f.; Kühberger & Schneider-Reisinger, 2020, S. 31; Meyer-Hamme & Albers, 2020, S. 244f.; Schreiber, 2007; Werner, Lange & Franz, 2014, S. 259). So kann Geschichte sowohl Orientierungsleistungen in Bezug auf die Entwicklung von inklusiven Gesellschaften erbringen (vgl. auch Alavi & Lücke, 2016), als auch durch die individuelle Förderung historischer Orientierungskompetenz einen Beitrag zur gesellschaftlichen Teilhabe der Lernenden leisten (Barsch, 2011, 2016; Barsch, Degner, Kühberger & Lücke, 2020; Bräuer & Schreiber, 2016; Körber & Seidl, 2016; Körber, Seidl, Witt & Bormuth, 2020; Lehmann, 2014). Geschichtsunterricht ist daher für den Auftrag inklusiver Bildung von großem Interesse.

Während vor einigen Jahren noch vergleichsweise wenige Überlegungen für den Unterricht in inklusiven Settings bzw. für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Lehmann, 2014, S. 124) in der geschichtsdidaktischen Forschung existierten, hat sich der Diskurs dynamisch weiter entwickelt (Körber, 2019) und weitere Kontexte des Lernens in heterogenen Lerngruppen erschlossen (Barsch et al., 2020; Bartosch, Schreiber & Thomas, 2018). Die daraus entstehende Anforderung, die Implementation inklusiver Bildung durch eine wirksame Qualifizierung von Lehrkräften zu unterstützen, bildet den Gegenstand des Verbundprojekts „**Inklusiv Geschichte** lehren (KLUG)“.

Das Ziel dieses Beitrags besteht vorrangig in der Vorstellung dieser evidenzbasierten Fortbildungskonzeption für Geschichtslehrkräfte als Beitrag zur Förderung historischer Kompetenzen im inklusiven Geschichtsunterricht. Nach einer kurzen Skizze zum aktuellen Diskurs in der Geschichtsdidaktik (1) und der im KLUG-Projekt herangezogenen Theorie historischen Lernens (2) sowie der Klärung des zugrundeliegenden Verständnisses von inklusiver Bildung sowie ihrer evidenzbasierten Realisierung (3) wird das Qualifikationskonzept in der Konvergenz geschichtsdidaktischer, pädagogisch-psychologischer und sonderpädagogischer Forschungen skizziert (4). Die darauf beruhende Fortbildungskonzeption (5) zeigt die Konkretisierung dieses mehrperspektivischen Zugangs. Weil die Datenerhebung und Auswertung noch nicht abgeschlossen sind, können vorerst nur exemplarische Ergebnisse des KLUG-Projekts vorgestellt werden (6). Sie beziehen sich auf die Prä-Erhebung und verdeutlichen den Zusammenhang zwischen Einstellungen und Vorerfahrungen

zu Inklusion mit anderen wichtigen Dimensionen inklusiven Geschichtsunterrichts, z. B. der Selbstwirksamkeitserwartung.

2. Der Diskurs zum inklusiven Geschichtsunterricht

Das aktuelle „Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht“ (Barsch et al., 2020) mit dem Untertitel „Inklusive Geschichtsdidaktik“ will mit einer Aufarbeitung der bisherigen Forschungsansätze zu einem Zwischenergebnis kommen. Es verwendet den Terminus Diversität im Titel, um einen Wandel der „Perspektive von einer spezifisch sonderpädagogischen Betrachtung zunehmend hin zu einem weiten Verständnis von Inklusion“ (Barsch et al., 2020, S. 9) auszudrücken. Daher berücksichtigen die Beiträge gemäß einem intersektionalen Verständnis (vgl. Hinni & Zurbriggen, 2018) zahlreiche Kategorien von Diversität. Es fehlt jedoch bisher an konkreten Projekten zur Umsetzung in der Lehrkräftebildung. Dies kann als ein Beleg für die Dynamik des Diskurses in der Geschichtsdidaktik angesehen werden, in dem über das Phänomen Behinderung hinausgehend Diversitätskriterien in geschichtsdidaktischen Kontexten thematisiert werden. Dabei muss allerdings die Rückfrage erlaubt sein, ob nicht bereits der von der UNESCO 1994 initiierte Begriff Inklusion genau ein solches Verständnis meint. „Inclusive schools must recognize and respond to the diverse needs of their students“ (UNESCO, 1994, S. 11). Insofern beinhaltet der internationale Begriff „inclusive education“ (UN, 2006, §24) auch diese Diversitätskriterien.

Das KLUG-Projekt greift den Auftrag zu *inklusive Bildung für alle* konsequent auf, indem „diverse needs of their students“ in der ganzen Breite verstanden wird. Insofern besteht Übereinstimmung mit dem im Handbuch skizzierten Anliegen eines weiten Verständnisses von Inklusion. Im KLUG-Projekt wird davon ausgegangen, dass die Vermittlung von Kompetenzen für Lehrkräfte dazu beiträgt, im Rahmen des Unterrichts diesen unterschiedlichen Bedarfen aller Lernenden (UNESCO, 2014) möglichst weitgehend gerecht zu werden, und das auf der Basis evidenzbasierter Vorgehensweisen (Hillenbrand & Casale, 2021).

Der bisherige Diskurs der Geschichtsdidaktik zum Auftrag inklusiver Bildung, wie er im Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht aufgegriffen wird und wie Körber (2019) ihn in einem Überblicksreferat zusammenfasst, reflektiert normative und ideale Positionen des Begriffs inklusiver Bildung (Körber, 2019, S. 9ff.) und gelangt so zu einem Verständnis von Inklusion als einer regulativen Idee (Körber, 2019, S. 12). Körber expliziert seine Aufgabenbestimmung in komplexen, die Reflexivität herausstellenden „Prinzipien für Geschichtslernen“ (Körber, 2019, S. 17), die in modalverbialen Formulierungen von Empfehlungen und Aufforderungen („sollte“) ausgedrückt werden und in der Zielbeschreibung mündet, das „vielfältige Spektrum der Geschichtsbezüge und Deutungen zu erkunden und dafür und dabei wissenschaftlich valide Begriffe, Methoden und Kriterien für eigenständiges kritisches Denken zu entwickeln“ (Körber, 2019, S. 29). Die Frage, wie aus Anforderungen und

Reflexivität konkretes unterrichtliches Handeln wird, ist damit allerdings noch nicht beantwortet.

Das KLUG-Fortbildungskonzept entwickelt eine Lehrkräftefortbildung und legt dafür eine theoriebasierte Analyse der Zielsetzungen und Anforderungen zugrunde. Die Theoriebasis bildet einerseits das FUER-Kompetenzstrukturmodell (Körper, Schreiber & Schöner, 2007; Schreiber, 2008; Schreiber, Wagner, Trautwein & Brefeld, 2019) (vgl. Abschnitt 3). Zum anderen beziehen wir uns auf die generischen Basisdimensionen guten Unterrichts (Trautwein, Schreiber & Hasenbein, 2021) und den Ansatz des Universal Designs of Learning (vgl. Abschnitt 4).

Durch ein Mixed Method-Konzept wird im KLUG-Projekt die Wirksamkeit des Ansatzes untersucht. Damit leistet das Projekt einen Beitrag, um die Lücke empirischer Forschung zur Geschichts-Lehrkräfte-Fortbildung zu schließen.

3. Zur Theorie historischen Lernens

Das dem KLUG-Konzept zugrunde gelegte Verständnis historischen Lernens beruht auf dem FUER-Modell (Förderung und Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins). Kompetenzförderlicher Unterricht basiert auf einer Fragestellung, die zum Ziel hat, Beschäftigung mit Vergangem zu aktivieren und das Suchen nach Antworten methodisch reguliert zu steuern. Dies beinhaltet auch, dass die betreffende Fragestellung Teil einer historischen Narration und deren Diskussion ist. Bei der Entwicklung der Fragestellung erfolgt ein Abgleich mit Orientierungsproblemen, die Gegenstand der Beschäftigung mit Vergangem sind. Die für den Prozess notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften werden durch die drei prozeduralen Kompetenzbereiche der historischen Frage-, Methoden-, und Orientierungskompetenz ausgedrückt. Unter der kategorial gedachten Sachkompetenz, die sich in der Modellierung mit allen genannten Bereichen überlappt, ist die Fähigkeit gemeint, durch Begriffskonzepte inhalts-, theorie-, methoden- und subjektbezogen zu kategorisieren und strukturieren. Darüber hinaus unterscheidet das FUER-Modell basale, konventionelle und elaborierte Niveaus (Trautwein et al., 2021).

Bezogen auf die Ausdifferenzierung der Fragestellung folgt das KLUG-Projekt einem Ansatz Rüsens (2013), wonach zentrale Themen historischen Lernens sich auf Grundspannungen des Lebens beziehen lassen, die universell, also für alle Menschen bedeutsam sind. Als anthropologische Merkmale können sie auf unterschiedlichen Ebenen, in unterschiedlicher Breite und Tiefe bearbeitet werden, abhängig von Lern- und Leistungsvoraussetzungen, von vorhandenen Kompetenzen und Wissensstrukturen, aber auch von Erfahrungen und Interessen. Krieg und Frieden, arm und reich, religiös und nicht religiös, Macht und Ohnmacht, Handeln und Leiden, gut und böse – das sind zeitüberschreitende Themen, die sich in Geschehnissen der Vergangenheit konkretisieren und in ihrer Bedeutung für Gegenwart und Zukunft verstehen lassen.

Diese Grundspannungen, so Rüsen, sind universalhistorisch gesehen *Motoren der Veränderung* (Rüsen, 2013, S. 116–123). Entwicklungen zwischen Natur und Kultur verweisen z.B. auf den Wert der Nachhaltigkeit, zwischen Mann und Frau auf Gleichheit, zwischen Macht und Ohnmacht auf Gerechtigkeit, zwischen Freund und Feind auf Frieden, zwischen innen und außen auf die Anerkennung von Differenz (Rüsen, 2013). Das Fach Geschichte kann damit Prozesse, die für Inklusion und Exklusion von Bedeutung sind, transparent und konkret und damit Inklusion als historisches Thema zugänglich machen (Barsch & Lingelbach, 2020; Erdmann & Hasberg, 2011; Lücke, 2015; Schreiber & Trautmannsberger, 2018).

4. Inklusive Bildung

Eine wichtige Grundlage aller Forschung zum Thema Inklusion besteht nach Grosche (2015) in der Klärung des zugrundeliegenden Inklusionsbegriffs. Das KLUG-Projekt bezieht sich, wie schon gesagt, auf die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Dort wird ein allgemeines Bildungsrecht definiert, ganz besonders akzentuiert für Lernende aller Altersstufen, die aufgrund ihrer Behinderung unter der Gefahr der Marginalisierung und Benachteiligung am Bildungssystem teilnehmen (United Nations, 2006, § 24). Für die Umsetzung dieses lebenslangen Lernens enthält die UN-Konvention explizite Forderungen nach einer überprüfbaren Verbesserung der Bildungsprozesse durch nachgewiesenermaßen wirksame Maßnahmen: „Effective individualized support measures are provided in environments that maximize academic and social development, consistent with the goal of full inclusion“ (ebd.). Lehrkräfte, auch im Geschichtsunterricht, benötigen zur Realisierung inklusiver Bildung demnach das Wissen, Können und die Einstellungen für eine wirksame individuelle Unterstützung aller Lernenden (Döbert & Weishaupt, 2013). Denn nach einem aktuellen Überblick zur internationalen Forschung zu inklusiver Bildung scheint die Struktur und das „Setting allein (inklusiv vs. segregierend) eine weniger bedeutende Rolle zu spielen als die konkrete Ausgestaltung inklusiver Bildung“ (Hillenbrand & Casale, 2021, S. 21). Der Fokus ist daher auf proximale Faktoren (Wild, Lütje-Klose, Neumann & Gorges, 2018) und damit auf „die Qualität pädagogischer und sonderpädagogischer Förderung“ zu richten (Hillenbrand & Casale, 2021, S. 21) – nur dann kann inklusive Bildung für die Lernenden positiv wirksam werden.

In der Pädagogischen Psychologie wie auch der sonderpädagogischen Forschung liegen inzwischen zahlreiche und differenzierte Befunde über die wirksame Gestaltung von Unterrichtsprozessen vor, die eine fundamentale Orientierung für die Auswahl und Implementation spezifischer Maßnahmen der Unterstützung erlauben, aber es mangelt bisher an Applikationen auf den Geschichtsunterricht. Kunter und Trautwein unterscheiden in ihrer Konzeption, welche die Handlungen der Lehrkräfte in den Mittelpunkt stellt, zwei Ebenen, die Oberflächen- und die Tiefenstruktur. Zu den *Oberflächenmerkmalen* oder *Sichtstrukturen* gehören Organisationsformen (z.B. Klassenunterricht, differenzierte Lerngruppen), Unterrichtsmethoden (z.B. Projekt-

arbeit, Direkte Instruktion) sowie Sozialformen (z. B. Gruppen-/Partner-/Einzelarbeit) (Kunter & Trautwein, 2013, S. 63f.).

Die tatsächlichen Lehr-Lernprozesse finden jedoch unterhalb dieser Oberflächenstrukturen statt. Die „Qualität der Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lerninhalten oder die Art der Interaktionen zwischen den handelnden Personen“ (Kunter & Trautwein, 2013, S. 64) ist die wirksamere Strukturebene. Hier lassen sich die *Tiefenstrukturen* von Unterricht zuordnen (Tabelle 1), die für die kognitive, soziale und motivationale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern besonders wichtig sind:

Tabelle 1: Dimensionen von Tiefenstrukturen (Kunter & Trautwein, 2013, S. 77)

Dimension	Erklärung	Beispiele
Klassenführung (Classroom Management)	Wie gut gelingt es, den Unterricht so zu steuern, dass möglichst wenige Störungen auftreten, alle Schüler beim Lernen beteiligt sind und Unterrichtszeit effektiv genutzt wird?	Frühe Einführung von Regeln und Routinen Konsequenter Umgang mit Störungen Gut geplante Bereitstellung von Unterrichtsmaterial
Potenzial zur kognitiven Aktivierung	Zu welchem Grad werden die Lernenden angeregt, sich aktiv mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen und sich dabei vertieft mit den Inhalten zu beschäftigen?	Aufgaben, die an das Vorwissen anknüpfen Diskurs, der Meinungen der Schüler aufgreift Inhalte, die kognitive Konflikte bei den Lernenden auslösen
Konstruktive Unterstützung	Auf welche Weise hilft die Lehrkraft den Lernenden, wenn Verständnisprobleme auftreten und wie sehr ist die Interaktion zwischen Lehrkräften und Lernenden durch Wertschätzung und Respekt geprägt?	Konstruktiver Umgang mit Fehlern Geduld und ein angemessenes Tempo Freundliche, respektvolle Beziehungen

Die Unterscheidung von Sicht- und Tiefenstrukturen wird empirisch dadurch belegt, dass die beiden Ebenen relativ unabhängig voneinander variieren (Knoll, 2003; Lipowsky, 2002; Veenman, Kenter & Post, 2000). Während Sichtstrukturen den Rahmen der Unterrichtsgestaltung vorgeben, konnte in zahlreichen Studien ermittelt werden, dass den Tiefenstrukturen in Bezug auf den Lernerfolg der Schüler:innen eine deutlich größere Erklärungsmacht zukommt (Hattie, 2009; Seidel & Shavelson, 2007; Wang, Haertel & Walberg, 1993). Aus diesem Grund werden sie häufig auch als „Dimensionen der Unterrichtsqualität“ bezeichnet (Kunter & Trautwein, 2013, S. 66).

Um den vielfältigen Bedarfen der Lernenden entsprechend die Lernangebote zu gestalten und dabei potentielle Barrieren zu minimieren, kann das international breit bewährte Prinzip des *Universal Design for Learning* (UDL) eine orientierende Funktion einnehmen (Cook & Rao, 2018; Rose & Meyer, 2002). Im Gegensatz zur klassischen Differenzierung, bei der die Lernmaterialien unter zumeist großem Zeitaufwand auf die Lernvoraussetzungen einzelner Schülerinnen und Schüler angepasst

werden, werden gemäß Konzept des UDL allen Lernenden verschiedene Materialien in unterschiedlichen Medien und Lernniveaus angeboten. Das bedeutet auch, dass alle Lernende Zugriff auf Unterstützungsangebote wie Texte in Leichter Sprache, Untertitel, Vorlesefunktionen oder Piktogramme haben.

Für das KLUG-Projekt wurden gezielt Unterrichtsverfahren ausgewählt, die – sofern sie gut umgesetzt werden – in Einklang mit den Basisdimensionen der Unterrichtsqualität stehen und sich durch angemessene Effektstärken anbieten, bspw.:

- *Feedback von der Lehrperson an die Lernenden* und damit die gezielte Rückmeldung über Aspekte der Leistungen oder des Verstehens der Schülerinnen und Schüler ($d = 0,73$) (Beywl & Zierer, 2018, S. 206; Hattie & Timperley, 2007) ermöglicht die konstruktive Unterstützung der Lernenden durch die Lehrkraft.
- *Kooperatives Lernen* ($d = 0,59$) (Beywl & Zierer, 2018, 251f.) und *Peer-Tutoring* ($d = 0,55$) (Beywl & Zierer, 2018, S. 221) strukturieren das Classroom Management und können das Interesse an den Lerninhalten sowie die Problemlösefähigkeit verstärken. Auch lassen sich positive Effekte auf das Wohlbefinden, das Gefühl der Wertschätzung und auf interpersonale Beziehungen beobachten (Beywl & Zierer, 2018, S. 252f.).
- Der Einsatz des *Advance Organizers* ($d = 0,41$) (Beywl & Zierer, 2018, S. 199) dient der Vorstrukturierung des Lernprozesses für die Lernenden. Durch die Verknüpfung der Inhalte mit deren Vorwissen besitzt der Einsatz des Advance Organizers ein hohes Potenzial zur kognitiven Aktivierung der Schüler:innen.

Hinzu kommt die Nutzung der durch Digitalität eröffneten Möglichkeiten der Lernunterstützung. Bezug genommen wird u. a. auf das in Nordrhein-Westfalen flächendeckend zur Verfügung stehende digitale Lehrwerk mBook gemeinsames Lernen (<https://digitale-schule.nrw/>). Die skizzierten Ansätze bilden die zentralen Themen der Fortbildungsreihe; sie werden an historischen Themen aus unterschiedlichen Epochen und Inhaltsfeldern konkretisiert, nicht zuletzt auch an historischen Beispielen von Inklusion und Exklusion.

5. Projekt KLUG: Qualifizierung und Evaluation

Der zentrale Gegenstand des KLUG-Projekts besteht in der Entwicklung (1) und Evaluation (2) eines theoretisch fundierten Fortbildungsprogramms für Geschichtslehrkräfte der Sekundarstufe I, welches der Vertiefung fachlicher sowie überfachlich-pädagogisch-psychologischer Lehrerkompetenzen für gemeinsames Lernen von Menschen mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen dient. Die Angebote wurden von einer Projektgruppe aus der Geschichtsdidaktik, der pädagogischen Psychologie und der Sonderpädagogik erstellt und durchgeführt.

Die Fortbildung erstreckt sich insgesamt über ein halbes Jahr und besteht aus zwei ganztägigen Präsenzveranstaltungen sowie sechs 90-minütigen, virtuell stattfindenden E-Sessions (mit Live-Moderation) (Tabelle 2). Diese synchronen Elemente

werden ergänzt durch fortlaufende Coaching-Angebote über eine digitale Lernplattform, welche „on demand“ abgerufen werden können (Blended Learning-Konzept). Alle Veranstaltungen und Materialien verfolgen das Ziel, geschichtsdidaktische Themen mit der Qualifikation für einen wirksamen, digital unterstützenden und inklusiven Unterricht zu verzahnen:

Tabelle 2: Qualifizierungsmaßnahme KLUG

Veranstaltung	Thema	Historische Beispielthemen
Präsenzveranstaltung 1	Grundlagen zu gutem, digitalem und inklusivem Geschichtsunterricht	
E-Session 1	Zielklarheit herstellen: Leitende Fragestellungen & Advance Organizer	Erster Weltkrieg (u. a. Kriegsversehrte, für „Exklusion-Inklusion“).
E-Session 2	Kernkonzepte vermitteln: Begriffsarbeit & direkte Instruktion	Erster Weltkrieg, u. a. das Konzept „Propaganda“
E-Session 3	Aus der Fülle der (digitalen) Angebote geeignete Materialien auswählen, unter Beachtung von Zielklarheit, Arbeitsgedächtnis, Vorwissen, Orientierungspotential.	Reformation, Konfessionelles Zeitalter, Quellen und Darstellungen zu ausgewählten Themen
E-Session 4	Methodenkompetenz (Re- und De-Konstruktion) stärken: Peergestützte Verfahren & Feedback	Augusteisches Zeitalter (Re-Konstruktion), für Exklusion/Inklusion epochenspezifische Beispiel von der Rolle des pater familiaris zu Euthanasie (De-Konstruktion)
Präsenzveranstaltung 2	Motivation, Digitalität, Differenzierung	DDR, Differenzierung an Bsp. Diktatur/Ideologie/Staatssicherheit (Exklusion durch Überwachung)
E-Session 5	Differenzierung verwirklichen: Methoden und Formate der Differenzierung	Migration, (Längsschnitt); Inklusion/Exklusion an biographischen und strukturellen Beispielen
E-Session 6	Erfassung der Lernausgangslagen und Lernverlaufsdiagnostik	19./20. Jhdt.

Zur Überprüfung der Wirksamkeit der Qualifizierungsmaßnahme kommt ein randomisiertes Kontrollgruppendesign (Interventionsgruppe vs. Wartekontrollgruppe) mit Prä- und Post-Test zur Anwendung, um die Effekte der Intervention auf (1) Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte, (2) fachliche und fachdidaktische Kompetenzen (erfasst mithilfe eines standardisierten Tests) sowie auf (3) Unterrichtsqualität (erfasst über Schüler:innen-Urteile und einen Kompetenztest für Schüler:innen) zu untersuchen. In weitergehenden, qualitativen Analysen wird auf Arbeitsergebnisse und Unterrichtsbeobachtungen der Lehrkräfte zurückgegriffen, die inhaltsanalytisch ausgewertet werden.

6. Erste Ergebnisse

In die ersten deskriptivstatistischen Analysen werden zunächst ausgewählte Variablen und Konstrukte einbezogen, die Fragen inklusiver Bildung – insbesondere individuelle Vorerfahrungen mit und Einstellungen der Lehrkräfte zu inklusivem Unterricht – fokussieren. Die Daten zur Analyse der Effektivität der Fortbildung liegen zum aktuellen Zeitpunkt noch nicht vollständig vor. In die hier berichteten Analysen fließen die Daten aus der Befragung von $N = 73$ Lehrkräften ($n = 41$ weiblich und $n = 32$ männlich) aus Nordrhein-Westfalen ein. Die befragten Personen sind zwischen 28 und 60 Jahre alt und unterrichten das Fach Geschichte in unterschiedlichen Schulformen (Sekundarschule, Gesamtschule, Gymnasium) mit einer Berufserfahrung zwischen zwei und 32 Jahren.

Die analysierten Daten entstammen einer Fragebogenerhebung für alle Lehrkräfte der Fortbildung; der Zeitpunkt der Befragung lag vor dem Start der Fortbildung. Es ist davon auszugehen, dass die Teilnahme an einer entsprechenden Fortbildungsreihe von Selektionsprozessen beeinflusst ist. Dennoch zeigen die deskriptiv-statistischen Ergebnisse, dass auch innerhalb eines erwartbar selektiven Samples substantielle Unterschiede auftreten.

Die *Abbildungen 1 und 2* vergleichen die Einschätzung der Mittelwertskalen anhand von Boxplots. Die Skalen (Abb. 1) erfahren mehrheitlich eine fünfstufige Einschätzung, wobei nur den Skalen zur Erfassung des „Umgangs mit auftretenden Schwierigkeiten“ (VINS) und der „Selbstwirksamkeit“ (SWGÜ) (Abb. 2) ein vierstufiges Rating zugrunde liegt. In der Einschätzung der Items auf der vier- bzw. fünfstufigen Ratingskala entspricht ein Wert von 1 jeweils keiner Zustimmung, ein Wert von 4 bzw. 5 starker Zustimmung. Die Skala „Vorerfahrung im inklusiven Unterricht“ zeigt eine geringe Anzahl an Vorerfahrungen mit inklusivem Unterricht (keine bis maximal ein oder zwei Kontakte im Jahr). In den weiteren Skalen zeigt sich dennoch, orientiert am Median, eine positive Tendenz in der Einschätzung durch die Lehrkräfte.

Die *Abbildungen* finden Ergänzung in *Tabelle 3*, die die deskriptive Statistik zusammenstellt. Neben Lagemaßen werden Korrelationen zwischen den ausgewählten Mittelwertskalen aufgezeigt.

Cronbachs Alpha liegt mit Werten zwischen .61 und .94 im zufriedenstellenden bis hohen Bereich. Allerdings gilt es hierbei, den Einfluss unterschiedlicher Itemzahlen zwischen den Skalen zu berücksichtigen (Schmidt-Atzert & Amelang, 2012).

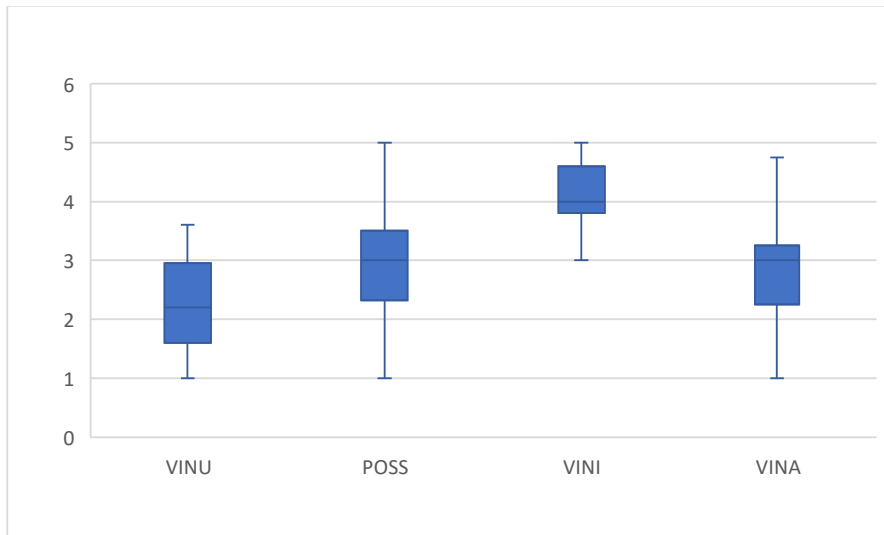


Abbildung 1: Boxplots zu den Mittelwertskalen; VINU = Vorerfahrung im inklusiven Unterricht, POSS = Position zum (inklusive) Schulsystem, VINI = Einstellung zu neuen Unterrichtsmethoden, VINA = Position der Umgebung zum inklusiven Schulsystem

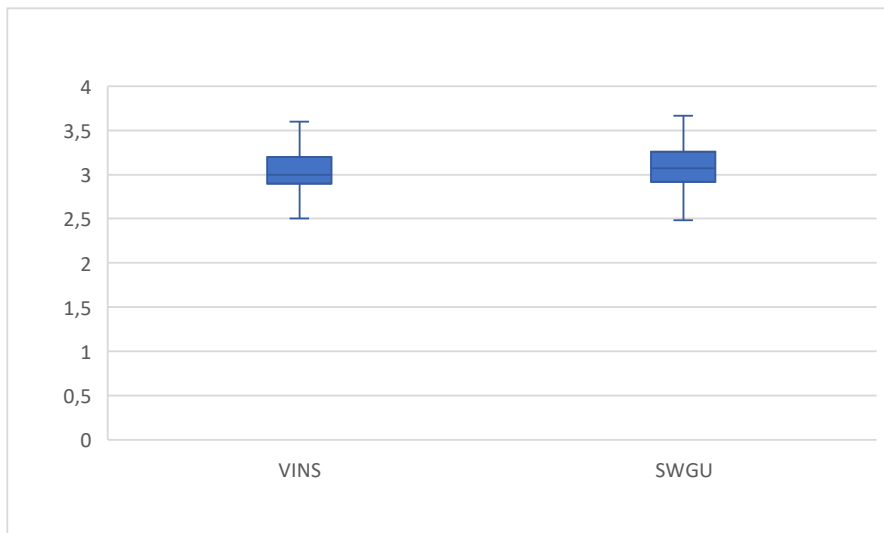


Abbildung 2: Boxplots zu den Mittelwertskalen; VINS = Umgang mit auftretenden Schwierigkeiten, SWGU = Selbstwirksamkeit

Tabelle 3: M, SD und Korrelationen sowie Cronbachs Alpha der Mittelwertskalen; N = 73

Skala	2	3	4	5	6	M (SD)	Cronbachs α
1 VINU (n = 71)	.242*	.054	.010	-.019	-.044	2.22 (.774)	.61
2 POSS (n = 71)		.341**	.679**	.001	-.018	2.96 (.922)	.94
3 VINI (n = 71)			.254*	-.117	.192	4.11 (.639)	.83
4 VINA (n = 70)				-.142	-.031	2.71 (.874)	.84
5 VINS (n = 71)					.285*	3.05 (.270)	.75
6 SWGU (n = 70)						3.09 (.343)	.91

Anmerkungen: VINU = Vorerfahrung im inklusiven Unterricht, POSS = Position zum (inklusive) Schulsystem, VINI = Einstellung zu neuen Unterrichtsmethoden, VINA = Position der Umgebung zum inklusiven Schulsystem, VINS = Umgang mit auftretenden Schwierigkeiten, SWGU = Selbstwirksamkeit; * $p < .05$, ** $p < .01$

Ausgewählte Skalen korrelieren signifikant miteinander. Konzentrierte Betrachtung erfährt die erhobene Einstellung zu Inklusion (hier: POSS, eine Adaption des PREIS; Lüke & Grosche, 2016), da sich Lehrkräfte hinsichtlich dessen voneinander unterscheiden und in der Folge weitere Variablen variieren. So korreliert die Einstellung zu Inklusion auf einem Prüfniveau von $p < .05$ ($r = .242$) mit „Vorerfahrungen im inklusiven Unterricht“ (VINU). Auf einem Niveau von $p < .01$ sind weiterhin die Korrelationen zu „Einstellung zu neuen Unterrichtsmethoden“ (VINI; $r = .341$) und „Position der Umgebung zum inklusiven Schulsystem“ (VINA; $r = .679$) signifikant (Tab. 3).

Eine Teilung der Stichprobe nach Geschlecht zeigt keine signifikanten Unterschiede in der Einschätzung der Einstellung zu Inklusion ($d \leq |.2|$) durch weibliche und männliche Lehrkräfte. Eine aussagekräftige Aufteilung der Stichprobe in repräsentative Altersgruppen bzw. nach Berufserfahrung in Jahren ist aufgrund der geringen Stichprobengröße nicht möglich.

Die Skala zur Erfassung der Einstellung zu Inklusion (Med = 3) führt in der Teilung zwischen dem zweiten und dritten Quartil zu einer Gruppe von Lehrkräften mit einer *eher negativen* Einstellung zu Inklusion ($n = 38$; 1. und 2. Quartil) versus einer *eher positiven* Einstellung zu Inklusion ($n = 33$; 3. und 4. Quartil). Tabelle 4 bildet anhand der generierten Teilstichproben die deskriptive Statistik ab. Während innerhalb der Gruppe von Lehrkräften mit einer *eher negativen* Einstellung zu Inklusion die Korrelation zu deren Vorerfahrungen im inklusiven Unterricht keine Signifikanz erreicht, ist die Korrelation von $r = .375$ zwischen der Einstellung und den Vorerfahrungen in der Gruppe der Lehrkräfte mit einer *eher positiven* Einstellung signifikant ($p < .05$). Die Befunde legen den Schluss nahe, dass Vorerfahrungen von befragten Geschichtslehrkräften im inklusiven Unterricht, beispielsweise Vorerfahrungen im Umgang mit Menschen mit Behinderung, mit einer eher positiven Einstellung zu Inklusion zusammenhängen.

Tabelle 4: M, SD und Korrelationen zwischen Vorerfahrungen im inklusiven Unterricht und Einstellung zu Inklusion; n = 38 „eher neg. Einstellung zu Inklusion“, n = 33 „eher positive Einstellung zu Inklusion“

	Skala	2	4	M (SD)
„eher negative Einstellung zu Inklusion“	1 VINU	.218		2.15 (.823)
	2 POSS			2.28 (.557)
„eher positive Einstellung zu Inklusion“	3 VINU		.375*	2.29 (.718)
	4 POSS			3.75 (.559)

Anmerkungen: VINU = Vorerfahrung im inklusiven Unterricht, POSS = Position zum (inklusiven) Schulsystem; *p<.05

Der Faktor „Einstellung zu Inklusion“ (POSS) zeichnet sich damit bereits in einer ersten deskriptiven Analyse der Daten als relevanter Einflussfaktor ab. Dieser steht in Zusammenhang mit weiteren der ausgewählten Skalen und korreliert mit Vorerfahrungen im inklusiven Unterricht, der Einstellung der Lehrkräfte zu neuen Unterrichtsmethoden und der Position der Umgebung zu einem inklusiven Schulsystem.

Den Einfluss einer *eher positiven* versus *eher negativen* Einstellung auf die einzelnen Variablen gilt es perspektivisch in den Blick bei weiteren Auswertungsschritten zu nehmen, beispielsweise hinsichtlich des Selbstwirksamkeitserlebens der Lehrkräfte. Nach Abschluss der Datenerhebung soll es darüber hinaus möglich sein, Prä-Post-Vergleiche vor und nach Erhalt der Fortbildung anzustellen.

7. Diskussion und Fazit

Die Fähigkeit und Bereitschaft zu einer reflektierten und selbstreflexiven historischen Orientierung stellt eine Kompetenz dar, die für die Individuen einen Beitrag für ihre Autonomie und Verantwortung in einer Gesellschaft bedeutet. Guter Geschichtsunterricht unterstützt und ermöglicht diese Kompetenzentwicklung bei allen Lernenden.

Das KLUG-Projekt will einen Beitrag leisten, durch das Zusammendenken geschichtsdidaktischer, unterrichtspsychologischer und sonderpädagogischer Ansätze und die Nutzung digitaler Möglichkeiten die Passung des Geschichtsunterrichts in Bezug auf diese Zielsetzung zu optimieren. Den Lehrkräften werden theoretisch und empirisch fundierte Grundlagen für eine wirksame Unterrichtsgestaltung angeboten, wobei der Dreh- und Angelpunkt ein vertieftes Verständnis von generischen wie von fachspezifischen Tiefenstrukturen ist. Auf dieser Grundlage wird die Forderung der UN-Konvention nach individueller und bedarfsbezogener Passung der Bildungssysteme erfüllt: Die Entwicklung kognitiv aktivierender Fragestellungen, die Vergangenes erschließen und darüber hinaus historische Orientierung grundlegen, bilden den Ausgangspunkt, darauf abgestimmte Aufgabenstellungen und Materialien schaffen konkrete Lerngelegenheiten, die durch zielgerichtete Unterstützungsangebote eine Zugänglichkeit für alle eröffnen – gerade auch für Lernende, die unter Bar-

rieren aufwachsen müssen. Das Handeln von Lehrkräften im inklusiven Geschichtsunterricht zielt auf die Ermöglichung solcher individuellen Lernprozesse – für alle.

Die ersten Analysen bestätigen die Relevanz von Einstellungen und Vorerfahrungen zu Inklusion sowie deren Zusammenhang auch für die Umsetzung von Inklusion im Geschichtsunterricht. Nicht zuletzt auf diesen Ergebnissen basierend, zielt die KLUG-Fortbildung auf eine konsequente Auseinandersetzung mit dem Inklusionskonzept der UN. Weitergehende Analysen über die Messzeitpunkte hinweg werden die Wirksamkeit der Qualifizierungsmaßnahme auf mehreren Ebenen prüfen, qualitative Ergebnisse geben dann Zugang zu den individuellen Prozessen teilnehmender Lehrkräfte.

Literatur

- Alavi, B. & Lücke, M. (Hrsg.). (2016). *Wochenschau Wissenschaft. Geschichtsunterricht ohne Verlierer? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Barsch, S. (2011). Geschichtsdidaktik und Sonderpädagogik – Historische Kompetenzen im Fokus sonderpädagogischer Förderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62, 136–142.
- Barsch, S. (2016). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen denken historisch – Einblicke in die empirische Forschung. In B. Alavi & M. Lücke (Hrsg.), *Wochenschau Wissenschaft. Geschichtsunterricht ohne Verlierer? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik* (S. 71–84). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Barsch, S. & Barte, B. (2020). Historisches Denken von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Einblicke in die Forschung. In S. Barsch, B. Degner, C. Kühberger & M. Lücke (Hrsg.), *Wochenschau Geschichte. Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht: Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 188–201). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Barsch, S., Degner, B., Kühberger, C. & Lücke, M. (Hrsg.). (2020). *Wochenschau Geschichte. Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht: Inklusive Geschichtsdidaktik*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Barsch, S. & Lingelbach, G. (2020). Disability history. Behinderung als Inhalt historischen Forschens und als Gegenstand im Geschichtsunterricht. In S. Barsch, B. Degner, C. Kühberger & M. Lücke (Hrsg.), *Wochenschau Geschichte. Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht: Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 179–187). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Bartosch, U., Schreiber, W. & Thomas, J. (Hrsg.). (2018). *Inklusives Leben und Lernen in der Schule: Berichte aus dem Forschungsverbund zu Inklusion an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Baumann, S. (2014). Das Thema Französische Revolution im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. In S. Barsch & W. Hasberg (Hrsg.), *Wochenschau Geschichte. Inklusiv – exklusiv: Historisches Lernen für alle* (S. 164–182). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Beywl, W. & Zierer, K. (2018). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe, 4. unveränderte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bräuer, B. & Schreiber, W. (2016). Orientierungsgelegenheiten: Theoriebildung für gemeinsames Geschichtslernen in inklusiven Klassen. In C. Kühberger & R. Schneider (Hrsg.), *Inklusion im Geschichtsunterricht: Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpäda-*

- gogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts (S. 85–102). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Cook, S. C. & Rao, K. (2018). Systematically Applying UDL to Effective Practices for Students With Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 41(3), 179–191. <https://doi.org/10.1177/0731948717749936>
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (2013). *Inklusive Bildung professionell gestalten: Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann.
- Erdmann, E. & Hasberg, W. (2011). *Facing – mapping – bridging diversity: Foundation of a European discourse on history education*. Wochenschau Wissenschaft. Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Reprinted.). London: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hillenbrand, C. & Casale, G. (2021). Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive. In C. Mähler & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Inklusion. Chancen und Herausforderungen* (S. 11–28). Göttingen: Hogrefe.
- Hinni, C. & Zurbruggen, C. (2018). Trend: Intersektionalität in der Sonderpädagogik. Perspektiven für die Analyse der Wechselbeziehungen von Behinderung und anderen Ungleichheitsdimensionen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87(2), 167–172. <https://doi.org/10.2378/vhn2018.art17d>
- Knoll, S. (2003). *Verwendung von Aufgaben in Einführungsphasen des Mathematikunterrichts* (unveröffentlichte Dissertation). Freie Universität Berlin.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts. Schulpädagogik*. Braunschweig: Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838538952>
- Körber, A. (2019). *Geschichtslernen in der Migrationsgesellschaft: Sich in und durch Kontroversen zeitlich orientieren lernen*. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-178341
- Körber, A. (2020). Inklusive Geschichtskultur. In S. Barsch, B. Degner, C. Kühberger & M. Lücke (Hrsg.), *Wochenschau Geschichte. Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht: Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 250–258). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Körber, A., Seidl, P., Witt, D. & Bormuth, H. (2020). Inklusives Geschichtslernen via Scaffolding von Aufgaben. In S. Barsch, B. Degner, C. Kühberger & M. Lücke (Hrsg.), *Wochenschau Geschichte. Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht: Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 405–423). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Körber, A., Schreiber, W. & Schöner, A. (Hrsg.). (2007). *Kompetenzen: Band 2. Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una.
- Körber, A. & Seidl, P. (2016). Interkulturelles Geschichtslernen 2.0? Aktualisierte und neue Herausforderungen angesichts der Integration Geflüchteter. In G. Markmann & C. Osburg (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen in der Schule: Impulse für eine inklusive Praxis* (S. 197–202). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kühberger, C. & Schneider-Reisinger, R. (2020). Subjektorientierung. In S. Barsch, B. Degner, C. Kühberger & M. Lücke (Hrsg.), *Wochenschau Geschichte. Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht: Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 27–36). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Lehmann, K. (2014). Theaterarbeit und historisches Lernen an der Förderschule. In S. Barsch & W. Hasberg (Hrsg.), *Wochenschau Geschichte. Inklusiv – exklusiv: Historisches Lernen für alle* (S. 115–152). Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.
- Lipowsky, F. (2002). Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung – Auf die Mikroebene kommt es an. In U. Michailow-Drews & W. Wallrabenstein

- (Hrsg.), *Beiträge zur Reform der Grundschule: Bd. 114. Freiarbeit in der Grundschule: Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis* (S. 126–159). Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.
- Lücke, M. (2015). Inklusion und Geschichtsdidaktik. In J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 197–205). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lücke, T. & Grosche, M. (2016). *Professionsunabhängige Einstellungsskala zum Inklusiven Schulsystem (PREIS)*. <https://doi.org/10.6084/M9.FIGSHARE.2245630>
- Meyer-Hamme, J. & Albers, H. (2020). Historische Identitäten im inklusiven Geschichtsunterricht. In S. Barsch, B. Degner, C. Kühberger & M. Lücke (Hrsg.), *Wochenschau Geschichte. Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht: Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 236–248). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Rose, D. H. & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the Digital Age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rüsen, J. (2013). *Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft*. Göttingen: Böhlau. <https://doi.org/10.7788/boehlau.9783412212193>
- Schmidt-Atzert, L. & Amelang, M. (2012). *Psychologische Diagnostik: Mit 82 Tabellen* (5. Aufl.). Springer-Lehrbuch. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-17001-0>
- Schreiber, W. (2008). Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 198–212. <https://doi.org/10.25656/01:4345>
- Schreiber, W. (2007). Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen. In A. Körber, W. Schreiber & A. Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen: Band 2. Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (S. 236–264). Neuried: ars una.
- Schreiber, W. & Trautmannsberger, R. (2018). Empowerment und Partizipation als Ziele inklusiven Fachunterrichts: Digitale Module zur Unterstützung von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. In U. Bartosch, W. Schreiber & J. Thomas (Hrsg.), *Inklusives Leben und Lernen in der Schule: Berichte aus dem Forschungsverbund zu Inklusion an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt* (S. 207–244). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schreiber, W., Wagner, W., Trautwein, U. & Brefeld, U. (2019). Zur empirischen Beforschung des mBooks Belgien: Die Chancen eines Methodenmix. In C. Kühberger, R. Bernhard & C. Bramann (Hrsg.), *Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Bd. 6. Das Geschichtsschulbuch: Lehren – Lernen – Forschen* (S. 57–79). Münster: Waxmann.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499. <https://doi.org/10.3102/0034654307310317>
- Trautwein, U., Schreiber, W. & Hasenbein, L. (2021). Geschichtsdidaktische Forschung und allgemeine Unterrichtsforschung: Unbekannte Verwandte? *Unterrichtswissenschaft*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00120-z>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO.
- UNESCO. (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Verfügbar unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), Article 24 – Education*. Verfügbar unter: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html>
- Veenman, S., Kenter, B. & Post, K. (2000). Cooperative Learning in Dutch Primary Classrooms. *Educational Studies*, 26(3), 281–302. <https://doi.org/10.1080/03055690050137114>
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249. <https://doi.org/10.3102/00346543063003249>

- Werner, B., Lange, B. & Franz, E.-K. (2014). „Zeit ist das, was man einer Uhr abliest“ ... oder? – Umgang mit Zeit als zentrale Kompetenz für gesellschaftliche Teilhabe. In S. Trumpp, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauf (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 259–274). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wild, E., Lütje-Klose, B., Neumann, P. & Gorges, J. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110(2), 109–123. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.02>