



Pädagogische
Hochschule
Steiermark

Verlag PHSt

Gemeinsam
die Qualität in der
schulischen Integration
reflektieren und gestalten

Andrea Holzinger, Gerda Kernbichler, Silvia Kopp-Sixt, Peter Much, Hanns Jörg Pongratz

Inhalt

EINLEITUNG	3
THEORETISCHER RAHMEN	4
1 Qualität in der Integration	4
2 Selbstevaluation im Spiegel der Schulentwicklung	6
2.1 Allgemeine Grundlagen	6
2.2 Stationen des Evaluationszyklus	7
2.3 Methoden der Datenerhebung	8
3 Fortbildungskonzepte im Spiegel aktueller Erkenntnisse der Lehr/Lernforschung	11
METHODISCHER RAHMEN	13
4 Konkrete Hinweise zur Durchführung des Projektes am Schulstandort	13
5 Konkrete Hinweise zur Konzeption einer standortspezifischen Fortbildung	14
6 Konkrete Hinweise zur Evaluation der schulinternen Fortbildung	15
UNTERLAGEN	16
7 Fragebogen zur Evaluation der Qualität in der Integration	16
8 Reflexionsfragen zum persönlichen und schulischen Fortbildungsbedarf	20
9 Fragebogen zur Evaluation des Fortbildungsangebotes	21
10 Contracting für Lernpartnerschaft	23
11 Beispiele für konkrete Fortbildungsangebote	24
LITERATUR	25
IMPRESSUM	26

EINLEITUNG

Qualität, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zählen zu den Kernbegriffen im österreichischen Schulwesen. Im Bereich der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit speziellen Erziehungs- und Bildungsbedürfnissen ist die Auseinandersetzung mit Qualität und deren Entwicklung und Sicherung seit 20 Jahren ein zentrales Thema.

Mit der vorliegenden Broschüre möchte das Autor/inn/enteam der Pädagogischen Hochschule Steiermark Unterlagen zur Qualitätsentwicklung und –sicherung bereitstellen, die es jeder Schule ermöglichen,

- auf kooperativer Basis die eigene schulische Praxis in Bezug auf Qualitätskriterien der Struktur- und Handlungsebene zu reflektieren,
- die schuleigenen Qualitätsprofile durch bewusste Auseinandersetzung mit Qualitätskriterien auf Struktur- und Handlungsebene und durch das gezielte Angebot von Fortbildungsmaßnahmen im Bereich der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung zu verbessern
- und die entwickelten und durchgeführten Fortbildungsangebote hinsichtlich ihrer Wirkung für die Qualitätsentwicklung von integrativen/inklusiven Schulen zu evaluieren.

Die in dieser Broschüre zur Verfügung gestellten Evaluationsinstrumente und Unterlagen wurden im Rahmen eines Forschungsprojektes der Pädagogischen Hochschule Steiermark entwickelt, das in einem steirischen Bezirk in Kooperation mit der Leiterin eines Sonderpädagogischen Zentrums und mit dem Landesschulrat für Steiermark über einen Zeitraum von zwei Jahren durchgeführt wurde.

Bereits im Forschungsantrag haben wir uns das Verfassen einer Broschüre zum Ziel gesetzt, um alle interessierten Schulen dabei zu unterstützen, die Qualität der schulischen Integration an ihrem Standort selbst evaluieren und aus den Ergebnissen konkrete Maßnahmen für die Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung ableiten zu können.

Die digitale Version der Broschüre, die Fragebögen zur standortspezifischen Weiterbearbeitung sowie die Maske für die Auswertung gibt es als Download unter www.i3.phst.at .

Viel Erfolg beim Einsatz dieser Unterlagen und beim Erwerb neuer Handlungskompetenzen, Routinen und Haltungen wünschen

Andrea Holzinger, Gerda Kernbichler, Silvia Kopp-Sixt, Peter Much, Hanns Jörg Pongratz

THEORETISCHER RAHMEN

1 Qualität in der Integration

Aufgrund internationaler Studien und der langjährigen Erfahrung der in Integrationsklassen tätigen Pädagoginnen und Pädagogen haben sich Qualitätskriterien für die Gestaltung von integrativen/inklusiven Lernumgebungen herauskristallisiert, von denen sich Indikatoren ableiten lassen, mit deren Hilfe die Qualität der Integration/Inklusion auf verschiedenen Ebenen evaluiert und reflektiert werden kann.

Werner Specht (2007) beschreibt im Rahmen des Forschungsprojektes „Qualität in der Sonderpädagogik“ die **Kompetenz zur Integration**, die sich an alle Lehrerinnen und Lehrer richtet und wie folgt definiert werden kann (Specht, 2007, S. 79 f.):

„Die Kompetenz zur Integration umfasst

- eine generelle Bereitschaft zur integrativen Arbeit und zur Auseinandersetzung mit Heterogenität;
- die Bereitschaft zur Teamarbeit im Sinne einer gemeinsamen Planung, Durchführung, Evaluierung und Reflexion des Unterrichts;
- die Fähigkeit, Unterricht abwechslungsreich sowie situations- und adressatengerecht zu gestalten und Maßnahmen der Differenzierung und Individualisierung zu setzen;
- Kompetenzen in den Bereichen Beobachtung, Lernstandsdiagnostik, Förderpädagogik;
- die Mitarbeit und Mitverantwortung bei der Erstellung von individuellen Förderplänen;
- die Bereitschaft zur Kooperation mit schulischen und außerschulischen Beratungs- und Unterstützereinrichtungen sowie zur Vernetzung aller Personen, die mit den Schüler/innen zu tun haben;
- die Planung und Durchführung von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung für den gemeinsamen Unterricht aller Schüler/innen sowie
- die Bereitschaft zur Supervision der gemeinsamen Tätigkeit und zur Fort- und Weiterbildung.“ (Specht et al, 2007, S.79)

Daraus lassen sich konkrete Qualitätskriterien auf struktureller, organisatorischer und inhaltlicher Ebene ableiten (Meijer, 2005; Specht, 2007; Buchebner, 2008; Holzinger, 2009):

- **Arbeit im interdisziplinären Team und aktiver Wissenstransfer** (z.B. Informationsaustausch über die Formen der Behinderung und die daraus ableitbaren besonderen Bedürfnisse, pädagogische Interventionsmaßnahmen bzw. Möglichkeiten der Förderung u.a.)
- **Steuerungsfunktion der Schulleitung** (z.B. Sicherung der organisatorischen Rahmenbedingungen wie Klassenraum, spezielle Lehr- und Lernmittel, Zusammensetzung der Lehrer/innenteams u.a.)
- **Rolle und Funktionen des klassenführenden Lehrers/der klassenführenden Lehrerin** (z.B. hoher Anteil an Unterrichtszeit seitens des Klassenvorstandes, zentrale Verantwortung für die Kooperation im Klassenlehrer/innenteam u.a.)

- Organisation des Lehrer/innenteams (z.B. optimale Nutzung der Fachkompetenzen für die Lehrfächerverteilung, kleines Lehrer/innenteam u.a.)
- Kooperation mit Expert/inn/en (z.B. zeitlich fixierter Austausch zwischen Fachlehrer/innenteam und den einzelnen Sonderpädagog/inn/en, die Expert/inn/en für spezifische Behinderungsarten sind u.a.)
- Bündelung der Expertise externer Unterstützungssysteme (z.B. Zusammenwirken der Aktivitäten von Schulpsychologie, Sozialarbeit u.a.)
- Kooperation mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten (z.B. Elterngespräche in periodischen Abständen u.a.)
- Aktive Gestaltung einer förderlichen Lernumgebung (z.B. Durchführen von Sensibilisierungsprojekten, Schaffen eines positiven sozial-emotionalen Lernklimas durch Projekte zur Stärkung der inter- und intrapersonalen Intelligenz, Soziales Lernen, Einsatz schüler/innenzentrierter Unterrichtsformen und Förderung des kooperativen und selbst regulierten Lernens, Einsatz differenzierter Formen der Leistungsfeststellung und individueller Formen der Leistungsbeurteilung u.a.)
- Aktive kooperative Förderplanung (z.B. Entwicklung individueller Förderpläne im Team für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf u.a.)

Diese Kriterien werden weitgehend von allen mit integrativer und inklusiver Bildung befassten Personen in Schule und Verwaltung anerkannt. Trotzdem spiegeln sich dieses Wissen und diese Anerkennung nicht immer in den Handlungen und Haltungen der Personen wider.

Zahlreich sind die Initiativen, die dazu beitragen sollen, auf systemischer und persönlicher Ebene einen Perspektivenwechsel im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit speziellen Erziehungs- und Bildungsbedürfnissen herbei zu führen. Gut durchdachte Fortbildungskonzepte, die auf Nachhaltigkeit und Wirksamkeit abzielen, sind mögliche Optionen.

Dafür bedarf es aber neben einer standortspezifischen Bedarfserhebung auch einer vorangehenden Auseinandersetzung mit der Frage, welche Veranstaltungsformate und welches Lernsetting sich in der Umsetzung vor Ort den aktuellen Erkenntnissen der Lehr/Lernforschung folgend als besonders nachhaltig und wirksam erweisen.

Die Reflexion und Evaluation der integrativen Praxis und die darauf aufbauende standort-spezifische Personalentwicklung können als großes Potenzial für die Qualitätsentwicklung in der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit speziellen Erziehungs- und Bildungsbedürfnissen angesehen werden.

2 Selbstevaluation im Spiegel der Schulentwicklung

2.1 Allgemeine Grundlagen

Die Selbstevaluation¹ ist ein bedeutendes Verfahren in jedem Schulentwicklungsprozess und ein wichtiges Unterstützungselement, um sich neue Perspektiven für die Wahrnehmung, Auswertung und spätere Nutzung der im eigenen System Schule vorhandenen Ressourcen zu verschaffen. Das Engagement für Entwicklungsmöglichkeiten und die positive Einstellung aller Beteiligten (Schulleitung, Lehrkräfte, Kollegium, Schüler/innen und Eltern) gegenüber der Selbstevaluation sind wichtige Voraussetzungen für die Qualitätsentwicklung an Schulen.

Wichtig sind klare und verständliche Erstinformationen über die Schritte, Verfahren und möglichen Ziele der internen Vorhaben und die Möglichkeit zu kommunikativen Prozessen. Die Beteiligten müssen sich mit dem bestehenden Ist-Stand auseinandersetzen, die Ergebnisse der Evaluation ernst nehmen und daraus die entsprechenden Konsequenzen ziehen (Adolphy et al., 2005).

Um eine Vertrauensebene aufzubauen, empfiehlt sich Folgendes:

- Ziele der Evaluation allen Personen deutlich machen;
- im Vorfeld klären, ob der Evaluationsgegenstand überhaupt verändert und ob die Erwartungen diesbezüglich erfüllt werden können;
- mit kleinen Schritten beginnen;
- sowohl nach Stärken und Erfolgen als auch nach Schwächen und Defiziten fragen;
- die Anonymität der Daten gewährleisten;
- die Ergebnisse zeitnah rückmelden;
- beachten, dass sich männliche und weibliche Perspektiven unterscheiden;
- Konsequenzen zeitnahe mit den Beteiligten besprechen (Adolphy et al., 2005).

Von besonderer Bedeutung ist eine Atmosphäre des Vertrauens. Laut Wendt (2008, S. 29) *„...wird Vertrauen in entscheidendem Maße dadurch gefördert, dass der Einzelne und die Gruppe die Sicherheit haben können, dass Krisen und zentrale Konflikte im Prozess der Selbstevaluation professionell unter Berücksichtigung des Selbstwertgefühls des Einzelnen und des Selbstbilds der betroffenen Gruppe bearbeitet werden.“*

Der Schulleitung kommt eine entscheidende Rolle zu. Die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung mit Hilfe von Selbstevaluation zu initiieren, sowie Kolleginnen und Kollegen zu fördern und zu unterstützen ist eine der wichtigsten Aufgaben, um ein Klima des Vertrauens zu schaffen. Klare Strukturen im Vorgehen und die positive und damit energiegebende Haltung der Schulleitung helfen, den Prozess der Selbstevaluation gewinnbringend in Gang zu setzen.

¹ Selbstevaluation bedeutet, dass die Verantwortung für die systematische Durchführung, Gestaltung und Auswertung einer Evaluation bei der Schule selbst liegt. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse bilden die Grundlage für den schulischen Weiterentwicklungsprozess. Selbstevaluation dient also vorrangig der Selbstvergewisserung des eigenen Tuns, der Möglichkeit zur Selbststeuerung der eigenen Schule und eventuell auch der eigenverantwortlichen Rechenschaftslegung nach innen und nach außen. (Adolphy et al., 2005)

2.2 Stationen des Evaluationszyklus

Selbstevaluation erfolgt nach einer bestimmten Logik und lässt sich in einem Zyklus darstellen:

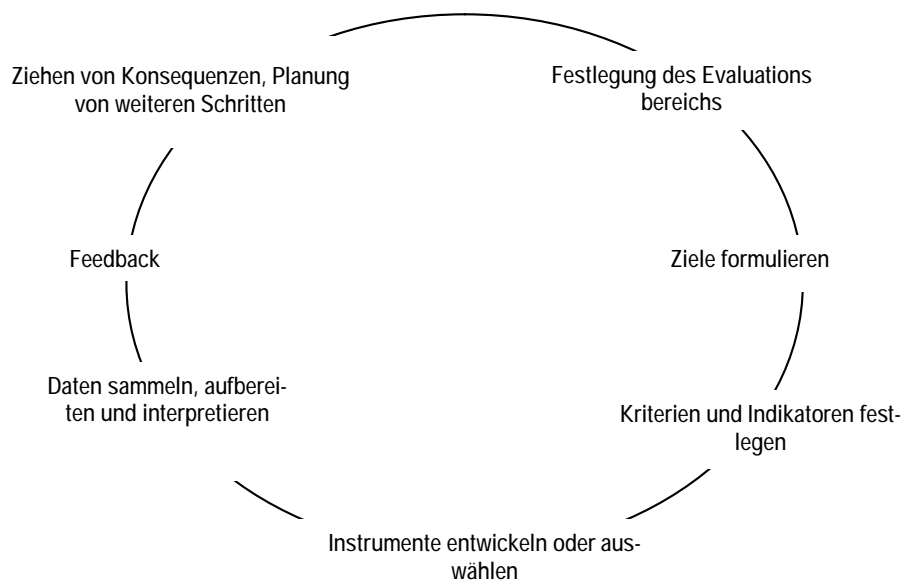


Abb. 1: Evaluationszyklus (Granzer, 2008, S. 21)

Beim Festlegen des Evaluationsbereiches ist es wichtig, sich inhaltlich und zeitlich an einem überschaubaren Rahmen zu orientieren.

Das Formulieren, Festlegen und Präzisieren der Ziele mit allen Beteiligten des Evaluationsvorhabens ist ein sehr bedeutender Schritt und es lohnt sich, die Ziele sofort schriftlich zu fixieren, denn dadurch wird die Transparenz erhöht und Missverständnisse können vermieden werden. Welches Ziel vorrangig gewählt wird, hängt von dessen Dringlichkeit (vom bestehenden zeitlichen Problemdruck) und Wichtigkeit (von seinem gesamten inhaltlichen Stellenwert) ab (König, 2007, S. 99).

Anhand der festgelegten Ziele werden Kriterien abgeleitet, die Tätigkeiten und Maßnahmen für die Erreichung der Ziele beschreiben. Auch hier muss die Entscheidung für bestimmte Kriterien getroffen werden, die schriftlich festzuhalten sind. Anschließend werden Qualitätsindikatoren gesucht, die beobachtbare Merkmale der Zielerreichung festlegen.

Danach muss geprüft werden, welche Instrumente es überhaupt gibt und ob diese für die Evaluation geeignet sind, denn diese sind „die wichtigsten Handwerkszeuge für die EvaluatorInnen“ (König 2007, S. 99). Einerseits werden Methoden benötigt, die das eigene berufliche Handeln dokumentieren, zum anderen Instrumente benötigt, die die soziale Wirklichkeit, das Verhalten und das Erleben der Schülerinnen und Schüler erfassen. Weiters muss geprüft werden, ob der Aufwand für die Erhebung der Daten vertretbar und angemessen ist. Der Evaluationszeitraum muss festgelegt und den beteiligten Personen erläutert werden. Zwischen der Datensammlung, Aufbereitung und Interpretation sollte nicht zu viel Zeit liegen und die wesentlichen Erkenntnisse sollten in Textform zusammengefasst werden.

Die Evaluation wird erst dann wirklich wirksam, wenn die Ergebnisse und Interpretationen in einem offenen Gespräch zwischen allen Beteiligten ausgetauscht werden. Nur dieses Feedback ermöglicht eine Weiterentwicklung der schulischen Qualität (Adolphy et al., 2005) und *„dieses Gebot der Aufrichtigkeit und der Offenheit gilt (...) für alle Phasen des Evaluationsprozesses, besonders aber an dieser Stelle“* (König, 2007, S. 139).

Die Ergebnisse der Evaluation werden verwertet, indem Konsequenzen aus den Ergebnissen für die pädagogische Arbeit in der Schule und für die Schulentwicklung gezogen werden. *„Die Arbeit der Selbstevaluation lohnt sich nicht, wenn die Ergebnisse in der Schublade verschwinden“* (Wendt, 2008, S. 34-35).

2.3 Methoden der Datenerhebung

Es gibt viele Methoden, um Informationen zu sammeln, der Bogen spannt sich dabei von den Möglichkeiten einer Befragung (Fragebogen, Interview, Gruppenbefragung, Experteninterview u.v.a.m.) über Beobachtungen, Inhaltsanalysen (Analyse von Dokumenten, Videos, Unterrichtsmaterialien etc.) bis hin zu Dokumentationsmethoden. Vor dem Hintergrund der Selbstevaluation wird man eher zu Methoden greifen, die wenig Aufwand mit sich bringen und eine hohe Bekanntheit aufweisen. Die Entscheidung darüber hängt letztendlich von den Evaluationsbereichen, den Erkenntnisinteressen, den Indikatoren und den zeitlichen und personellen Kapazitäten der im Forschungsprozess Involvierten ab.

Wesentliche Vorteile sind in einer Kombination von Methoden zu sehen. Gerade das Zusammenspiel von quantitativen und qualitativen Erhebungen bereichert den Forschungsprozess durch den unterschiedlichen Blickwinkel. Unabhängig von der Methode ist es wichtig, auf eine exakte und begründete Wahl der Stichproben zu achten (Vollerhebung, Wahrscheinlichkeitswahl, Quoten-auswahl etc.) denn selbst wenn die Stichprobe bestimmt ist, kann es zu Detailfragen kommen, z.B. welche Lehrer/innen bis zu welcher Teilverpflichtung am Standort bei einer Vollerhebung mit einbezogen werden sollen?

In Folge werden einige Aspekte häufig verwendeter Methoden skizziert.

Fragebogen: Ein quantitativer Zugang wie die Verwendung eines Fragebogens bringt den Vorteil mit sich, dass eine große Anzahl an Personen schnell und unkompliziert, meist anonym befragt werden kann. Der Großteil der Fragen wird in geschlossener Form mit fixen Antwortvorgaben vorliegen, ein Umstand der sowohl das Ausfüllen des Fragebogens wie auch die Auswertung wesentlich erleichtert und beide Vorgänge beschleunigt. Dennoch empfiehlt sich in Fragebögen offene Fragen oder Hybridfragen, wenn auch nicht zu viele als sozusagen „qualitative“ Ergänzungen einzufügen. Folgende Punkte sollten bei der Erstellung des Fragebogens zusätzlich berücksichtigt werden:

- Der Fragebogen sollte nicht zu umfangreich sein (max. 20 Minuten Ausfülldauer).
- Sprachliche und auch soziokulturelle Voraussetzungen der Befragten sind zu beachten.
- Die Fragen sollen gut verständlich und klar formuliert sein, niemals z.B. zwei Fragen in einer stellen.
- Die Antwortmöglichkeiten müssen vollständig und dürfen nicht überlappend sein.
- Bei zu vielen demografischen Abfragen kann durch Kombination der Antworten die Gewährleistung der Anonymität gefährdet sein, was wiederum im Vorfeld dazu führen kann, dass manche Daten von den Befragten nicht beantwortet werden.

Interview: Im Vergleich zum Fragebogen weist das Interview als qualitative Forschungsmethode vor allem die Vorteile auf, dass der/die Befragte bei Unklarheiten nachfragen bzw. der/die Interviewer/in auf neue, für den Forschungsprozess wichtige Inhalte stoßen kann. Der Forschungsprozess gewinnt an „Offenheit“, wird zur Kommunikation und erhält einen Prozesscharakter im exploratorischen Sinn. Auch können weniger Verfälschungen der Ergebnisse durch direkte Überprüfung der Ernsthaftigkeit des Antwortverhaltens erfolgen. Diesen Vorteilen stehen auch Nachteile gegenüber: ein erheblich größerer zeitlicher und organisatorischer Aufwand im Vergleich zur Durchführung einer Fragebogenerhebung pro Proband/in, der Verlust der Anonymität, selbst wenn der/dem Befragten Anonymität zugesichert wird kann durch die „face-to-face“-Situation ein entsprechendes Unbehagen entstehen (Adolphy et al., 2005; König, 2007).

Bei einem Interview ist zu überlegen, wie es inhaltlich dokumentiert werden soll. Bei einer digitalen Aufzeichnung muss im Vorfeld abgeklärt werden, wer die Transkription und die Auswertung vornimmt. Die Frage der richtigen Stichprobe hat hier ein besonderes Gewicht. Ist die Zahl der befragten Personen sehr gering, so sind auch die Rückschlüsse auf den Evaluationsbereich nicht sehr aussagekräftig, hingegen ist die Auswertung einer hohen Anzahl an Probanden mit einem hohen Zeitaufwand verbunden. Auf Folgendes ist zusätzlich zu achten:

- Bei der Durchführung des Interviews soll ein ruhiger, ungestörter Ort gewählt werden, die Anwesenheit zusätzlicher Personen ist möglichst zu vermeiden.
- Die Befragten sollen über den Zweck des Interviews und darüber, was mit den durch die Befragungen gewonnenen Daten geschieht, informiert werden.
- Eine mögliche (auch indirekte) Verbindung zwischen Interviewer/in und Befragtem/ Befragter im realen Leben kann das Interview wesentlich negativ beeinflussen.
- Der Erhebungsprozess selbst ist „reaktiv“, d. h. es besteht die Gefahr, dass das Verhalten des/der Interviewers/Interviewerin das Antwortverhalten des Befragten beeinflussen kann.
- Der Gesprächscharakter soll einem möglichst „normalen“ Gespräch entsprechen, die Gesprächsführung soll möglichst „neutral“ (z. B. ohne Emotionen, Nachdruck etc.) erfolgen.

Fragestellung im Fragebogen/Interview: Sowohl im Fragebogen als auch im Interview sollten einige Punkte beachtet werden, die das Design und den Inhalt der Fragen im Evaluationsprozess betreffen:

- Die/Der Befragte soll niemals in Verlegenheit gebracht werden.
- Aussagen/Fragen sollen „wertfrei“ und nicht z.B. suggestiv formuliert sein.
- Die Zielgruppe soll aus eigenem Erleben Angaben machen können.
- Stärken und Schwächen sollen in den Blick genommen werden.
- Die Aussagen/Fragen sollten sich immer auf beobachtbares Verhalten und Situationen beziehen und nicht darauf, dass Personen bewertet werden (Adolphy et al., 2005; König, 2007).

Dokumentation: Bei Dokumentationsmethoden wird festgehalten, was wir selber im Rahmen unseres beruflichen Handelns tun. Wir können dies „*direkt erfassen oder nachträglich dokumentieren*“ (König, 2007, S. 100). Dabei sollte überlegt werden, mit welchen technischen Hilfsmitteln der Alltag dokumentiert werden soll. Dies kann einerseits mit einer Audio- oder Videoaufzeichnung geschehen, andererseits jedoch auch schriftlich. Weiters soll auf Folgendes geachtet werden:

- Das Einverständnis aller Beteiligten bei Audio- oder Videoaufzeichnungen ist einzuholen.
- Bei einer nachträglichen Dokumentation sollen die Vergessens- und Verzerrungseffekte minimiert werden.
- Bei der Erarbeitung von Kategorien sollen sich möglichst viele Fachleute (Team, Kollegen/Kolleginnen von außen...) beteiligen.
- Eine flexible, rationelle Einpassung der Dokumentationsmethode soll im Berufsalltag optimiert werden.

Dokumentationsmethoden, die über einen längeren Zeitraum eingesetzt werden, zeigen eine aufschlussreiche Abbildung von Arbeitsprozessen (König, 2007).

Beobachtung: Der Vorteil von Beobachtungsmethoden besteht darin, dass Ereignisse direkt im Alltag und zum Zeitpunkt des Geschehens dokumentiert werden können. Falsche Angaben bzw. ein falsches Verhalten können von der/dem Beobachteten insofern nicht getätigt werden, vor allem wenn es sich um eine „verdeckte“ Beobachtung handelt. Als Nachteile sind zu sehen, dass Beobachtungen keine Aussagen über die das Verhalten bestimmenden Motive und Einstellungen ermöglichen, viele Voraussetzungen menschlichen Verhaltens überhaupt nicht „beobachtbar“ sind bzw. der Aufwand von regelmäßigen Beobachtungen sehr hoch ist – sie können insofern nur über kürzere Zeiträume hinweg erfolgen (König, 2007).

Bei Beobachtungen sind einige Regeln zu beachten:

- Eine verdeckte Beobachtung ist einer nicht verdeckten vorzuziehen.
- Beobachtungen erfolgen immer zielgerichtet und selektiv, d. h. es soll immer nur das beobachtet werden, was für den Forschungsprozess relevant ist.
- Die Möglichkeit von Beobachtungsfehlern muss Bedacht genommen und Gegenstrategien wie Kontrollbeobachtungen bzw. Beobachter/innenschulungen müssen eingeplant werden.
- Beobachtungsbögen müssen Raum für das Festhalten unerwarteter Ereignisse geben.

3 Fortbildungskonzepte im Spiegel aktueller Erkenntnisse der Lehr/Lernforschung

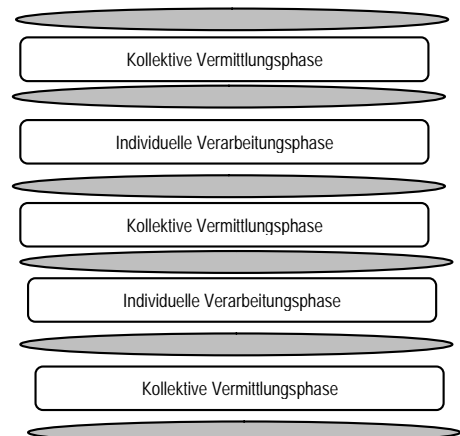
Die erwähnte Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln zeigt sich in vielen Bereichen des individuellen Handelns. Häufig kommt das in der Lehrer/innenaus- und -weiterbildung erworbene Wissen in der täglichen Unterrichtspraxis zu wenig zur Anwendung.

Die bei Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen durchgeführten Evaluationen bestätigen zwar in vielen Fällen eine hohe subjektive Zufriedenheit der Teilnehmer/innen durch die Auseinandersetzung mit den dargebotenen Inhalten, der Blick auf die pädagogische Praxis zeigt aber, dass der gewünschte Transferprozess in den beruflichen Alltag bzw. in die Schule nicht im erwarteten Ausmaß stattfindet.

Wahl (2005) macht die so genannten „Subjektiven Theorien“ bzw. naiven Alltagstheorien, die unser pädagogisches Handeln beeinflussen, dafür verantwortlich. Vielfältige Situations- und Handlungsmuster spiegeln sich in diesen Subjektiven Theorien wider und werden durch jahrelange Erfahrungen im Lehrberuf immer stärker komprimiert. Diese nunmehr „verdichteten Subjektiven Theorien“ entziehen sich meist unserer Bewusstseinskontrolle und erweisen sich als relativ resistent gegenüber Veränderungsbemühungen jeder Art, auch von Fort- und Weiterbildungsangeboten.

Um diese handlungssteuernden Subjektiven Theorien aufbrechen und umstrukturieren zu können, müssen sie zuerst durch Methoden der Konfrontation und Reflexion bewusst gemacht werden.

Dies kann durch das Sandwich-Prinzip (Wahl, 2005) erfolgen, bei dem kollektive und individuelle Lernphasen abwechseln und sich Lernende nicht nur kognitiv, sondern auch emotional mit ihren subjektiven Alltagstheorien auseinandersetzen. Während in den kollektiven Phasen die Informationsweitergabe im Vordergrund steht, steht in den individuellen Lernphasen der Transfer des Gelernten in den Unterrichtsalltag im Mittelpunkt. Dazwischen liegen Gelenkstellen, die den Übergang zwischen den Lernphasen markieren.



Auch Haltungen haben mit Subjektiven Theorien zu tun. Diese aufzubrechen und zu verändern ist schwieriger, weil sie sehr früh erworben werden und die Werte und Normen der eigenen Erziehungsbiografie widerspiegeln. Berufsspezifische Haltungen verschmelzen mit anderen vor und neben der beruflichen Sozialisation erworbenen Eigenschaften. Haltungen beeinflussen unser Handeln und können nur in der Reflexion „alter“ Handlungsmuster und in der intensiven Auseinandersetzung mit neuen Handlungsmöglichkeiten verändert werden (Holzinger, 2009).

Neben der Notwendigkeit des Wechsels zwischen Inputphasen und Transferphasen nennt Wahl (2005) auch noch die Vorsatzbildung, z.B. in Form eines Contractings, und die kollegialen Unterstützersysteme, beispielsweise das gegenseitiges Hospitieren als zielführende Interventionen. Professionalisierung wird in diesem Zusammenhang nicht nur als individuelles Wissen und Können einzelner Lehrer/innen erfasst, sondern gewinnt im kollegialen und kooperativen Zusammenwirken eine neue Qualität.

Lernpartnerschaften, kollegiales Coaching und Peer-Review gelten weiters als hochwirksame Elemente innovativer Lernumgebungen in der Erwachsenenbildung. Der Einbezug aktiver

Lernphasen erhöht die Aufmerksamkeit der Teilnehmer/innen, bewirkt ein positiveres Erleben der eigenen Kompetenzen und hat positive Auswirkungen auf die intrinsische Motivation.

Das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit wird zum Motor neuen Handelns.

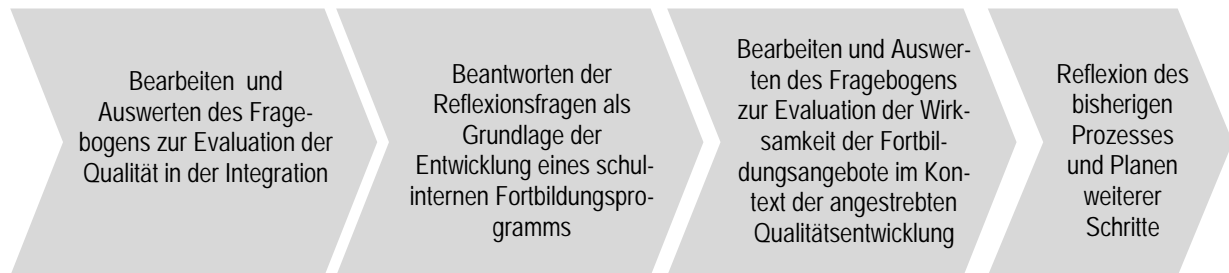
Die Erkenntnisse vieler Studien (Wahl, 2005; Altrichter, 2008; Lipowsky in Müller, 2010) zusammenfassend, sind Wirksamkeit und Nachhaltigkeit eher gegeben, wenn die Fort- und Weiterbildungen für Lehrerinnen und Lehrer

- „close to the job“ sind, also einen möglichst großen Praxisbezug, Schulbezug bzw. Standortbezug aufweisen.
- für die Teilnehmer/innen thematisch eine persönliche Relevanz haben.
- an die Präkonzepte und impliziten Theorien der Teilnehmer/innen anknüpfen.
- einen Wechsel von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen beinhalten.
- eine längerfristige Auseinandersetzung mit den Inhalten herausfordern.
- Vereinbarungen vorsehen, die die Einbettung des Gelernten in das Schulleben verbindlich regeln (Contracting).
- Impulse für Aktionsforschungsprozesse geben.
- Angebote für Beratung und Feedback beinhalten.
- den Austausch und die Vernetzung zwischen den Teilnehmer/innen anregen.
- zu Kooperationen anregen, die über die Veranstaltung hinausgehen (z.B. durch die Teilnahme mehrerer Lehrer/innen eines Schulstandortes, von Teams oder von Lehrer/innen benachbarter Schulen bzw. einer Region; weiters durch die Vernetzung mit schulnahen Unterstützungsangeboten und externen Expert/inn/en).
- von kompetenten Referent/inn/en bzw. Moderator/inn/en durchgeführt werden.
- in einer angenehmen Atmosphäre stattfinden.
- in einer auf die konkrete Situation abgestimmten zielführenden Organisationsform umgesetzt werden (z.B. Ganztagesangebot, eventuell mit Abendeinheiten, mehrteilige Angebote etc.).

Als besonders erfolgreich bewähren sich Angebote, wenn sich die Teilnehmer/innen an der Vorbereitung und Konzeption beteiligen können. Dieses aktiv gelebte Professionsbewusstsein beschreibt gleichzeitig eine der sechs Domänen von Lehrer/innenprofessionalität nach dem EPIK-Konzept (Schratz et al., 2011) und zielt auf die persönliche Offenheit für und die Bereitschaft zur Veränderung ab. Lehrerinnen und Lehrer werden so zu Gestalterinnen und Gestaltern ihres eigenen Lernens und ihrer eigenen Entwicklung (Lipowski, 2010), und die Teilnahme an der Professionalisierungsmaßnahme und die Umsetzung des Erfahrenen werden zum persönlichen Anliegen.

METHODISCHER RAHMEN

4 Konkrete Hinweise zur Durchführung des Projektes am Schulstandort



Bei den in dieser Broschüre zur Verfügung gestellten Evaluationsinstrumenten handelt es sich um

- einen Fragebogen zur Evaluation der Qualität in der Integration, der die Ebenen der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung gleichermaßen berücksichtigt. Die Fragen sind so formuliert, dass die Auswertung eine Diskrepanzanalyse zwischen Wissen und Handeln bzw. zwischen Anerkennung und persönlicher Umsetzung der Qualitätskriterien ermöglicht. Eine Maske für die Auswertung mit Erläuterungen finden Sie auf der Website des Instituts 3 der Pädagogischen Hochschule Steiermark: www.i3.phst.at
- eine Sammlung von Reflexionsfragen, die darauf abzielen, den relevanten Fortbildungsbedarf und das bevorzugte Fortbildungsdesign aus persönlicher Perspektive und aus der Perspektive des Lehrer/innenteams zu erkunden.
- einen Fragebogen zur Evaluation der Wirksamkeit der absolvierten schulinternen Fortbildung im Kontext der Qualitätsentwicklung in der Integration auf persönlicher und teambezogener Ebene.

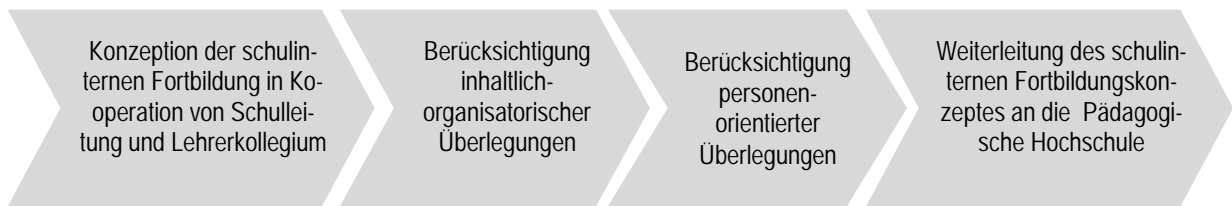
Voraussetzung für den erfolgreichen Einsatz der Instrumente ist das erkennbare Anliegen der Schulleitung, den Gedanken der gemeinsamen Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung im gesamten Kollegium zu verankern und die Vision einer Schule für alle Kinder und Jugendliche entwickeln zu wollen.

Der Veränderungsbedarf muss im Kollegium erkannt und die Bereitschaft zur Mitarbeit geweckt werden. Die eigene Erfahrungswelt zu hinterfragen, diese als eine Möglichkeit von vielen zu sehen und sich für die Erfahrungswelten der Kolleginnen und Kollegen zu interessieren, eröffnet die Wege zu neuen Perspektiven.

Für die konkrete Umsetzung des Prozesses hat sich die Bildung eines Schulentwicklungsteams (SET) bewährt, das Ideen und Impulse zur Weiterentwicklung beisteuern will und kann, und das die Schulleitung dabei unterstützt, die einzelnen Schritte eines Evaluationszyklus zu verfolgen und die Ziele nicht aus den Augen zu verlieren.

„Eine gemeinsame Vision ist lebenswichtig für eine lernende Organisation, weil sie den Schwerpunkt und die Energie für das Lernen liefert“ (Senge, 1996, S. 252) und als Leitstern fungiert, der uns langfristig den Weg zeigt (Schratz, 2007).

5 Konkrete Hinweise zur Konzeption einer standortspezifischen Fortbildung



Aus den Ergebnissen der Fragebogenuntersuchung und den persönlichen Reflexionen zur „Qualität in der Integration“ am eigenen Schulstandort lässt sich ein standortspezifisches Fortbildungskonzept entwickeln, das sich an folgenden Überlegungen orientieren soll:

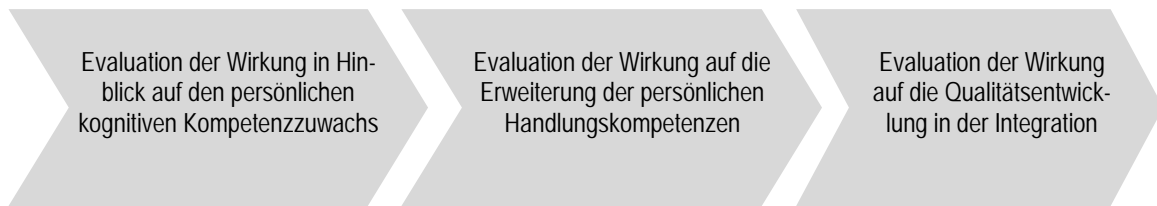
Inhaltlich-organisatorische Überlegungen

- Das neu vermittelte Wissen knüpft am Vorwissen an und nimmt auf die konkreten Situationen der Schulen vor Ort Bezug.
- Die Fortbildungen sind als mehrteilige Veranstaltungsreihen angelegt, um nachhaltige Veränderungen im Bereich der Handlungsmöglichkeiten zu erzielen.
- Gemäß dem Sandwichprinzip (Wahl, 2005) folgt auf jede Vermittlungsphase eine Verarbeitungsphase, in der alte Strategien reflektiert und mit neuen verbunden und verdichtet werden.
- In der Vermittlungsphase werden neue Inhalte mit entsprechendem theoretisch-wissenschaftlichen Hintergrund präsentiert. In der Verarbeitungsphase werden diese neuen Inhalte auf die konkrete schulische Praxis transferiert und infolge im beruflichen Alltag erprobt und einer Bewährung ausgesetzt.

Personenorientierte Überlegungen

- Dem Leitprinzip der Kollegialität folgend werden Lernpartnerschaften organisiert. Diese ermöglichen den Austausch, die Diskussion und die Reflexion von Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten.
- Im Mittelpunkt dieser stehen sowohl die Erweiterung der fachlichen und methodischen Kompetenzen als auch die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit im Sinne der Personal Mastery und der persönlichen Reflexions- und Diskursfähigkeit. An Strategien für den Umgang mit inneren Widerständen, beispielsweise gegenüber Teamarbeit oder gegenüber der Individualisierung des Unterrichts, wird gearbeitet.
- Die Verantwortung für den eigenen Lernprozess wird den beteiligten Personen bzw. den Teilnehmer/inne/n von Anfang an durch Methoden wie z.B. Contracting bewusst gemacht, indem sie Vorsätze, die sie in der Praxis umsetzen wollen, mit sich selbst vereinbaren und mit der Lernpartnerin/dem Lernpartner diskutieren und reflektieren können. Hospitationen durch die Lernpartnerin/den Lernpartner werden zum integrativen Bestandteil in den individuellen Lernphasen.

6 Konkrete Hinweise zur Evaluation der schulinternen Fortbildung



Nach Lipowsky (2010) lassen sich die Wirkungen von Fortbildungen nach der Reichweite derselben auf vier Ebenen verorten: „Auf einer ersten Ebene lassen sie sich an den unmittelbaren Reaktionen und Einschätzungen der teilnehmenden Lehrkräfte, an ihrer Zufriedenheit und Akzeptanz festmachen, zum zweiten an kognitiven Veränderungen, also z.B. an der Erweiterung des Lehrerwissens, auf einer dritten Ebene an Veränderungen im unterrichtspraktischen Handeln und auf einer vierten Ebene an Veränderungen auf Seiten der Schüler/innen, also z.B. an einem höheren Lernerfolg, einer günstigeren Motivationsentwicklung oder einem veränderten Lernverhalten“ (Lipowsky, 2010, S. 52).

Der in dieser Broschüre enthaltene Evaluationsbogen wendet sich mit seinen Fragestellungen vorrangig der zweiten und der dritten Ebene zu, nämlich der Erweiterung der Lehrer/innenkognitionen und des unterrichtlichen Handelns:

- Welche neuen Erkenntnisse, Sicht- und Handlungsweisen wurden im Verlauf des Prozesses erworben?
- Welche der erworbenen Kenntnisse, Sicht- und Handlungsweisen wurden in der Unterrichtspraxis tatsächlich umgesetzt?
- Hat das Fortbildungskonzept in der subjektiven Einschätzung zu einer Qualitätsentwicklung im Bereich der schulischen Integration beigetragen?

Die Beantwortung der letzten Frage erfordert die erneute Auseinandersetzung mit der Umsetzung der einzelnen Qualitätskriterien am Schulstandort und stellt den Ausgangspunkt für neue Zielsetzungen und Entwicklungsmaßnahmen dar. Die Reflexions- und Diskursfähigkeit der daran beteiligten Lehrer/innen und der Schulleitung sind in dieser Phase von besonderer Bedeutung.

UNTERLAGEN

7 Fragebogen zur Evaluation der Qualität in der Integration

(Grundlage zur Weiterbearbeitung)

1. Wie bewerten Sie folgende Punkte für die Qualität in der Integration?

	sehr wichtig	wichtig	eher nicht wichtig	nicht wichtig
Kooperative Planung des Unterrichts	0	0	0	0
Kooperative Durchführung des Unterrichts	0	0	0	0
Kooperative Reflexion des Unterrichts	0	0	0	0
Im Stundenplan zeitlich fixierte Teambesprechungen	0	0	0	0
Kleine Lehrer/innenteams	0	0	0	0
Mitspracherecht bei der Zusammensetzung der Lehrer/innenteams	0	0	0	0
Einsatz offener Unterrichtsformen	0	0	0	0
Soziales Lernen	0	0	0	0
Berücksichtigen individueller Lernausgangsla- gen	0	0	0	0
Differenzierte Leistungsfeststellung	0	0	0	0
Alternative Formen der Leistungsbeurteilung	0	0	0	0

2. Was setzen Sie persönlich in Ihrem Unterricht um?

	ja	eher ja	eher nein	nein
Kooperative Planung des Unterrichts	0	0	0	0
Kooperative Umsetzung des Unterrichts	0	0	0	0
Kooperative Reflexion des Unterrichts	0	0	0	0
Offene Unterrichtsformen	0	0	0	0
Wenn ja, welche?				
Soziale Lerneinheiten	0	0	0	0
Differenzierte Leistungsfeststellung	0	0	0	0
Alternative Formen der Leistungsbeurteilung	0	0	0	0

3. Was wird auf Schulebene umgesetzt?

	ja	eher ja	eher nein	nein
Im Stundenplan zeitlich fixierte Teambesprechungen	0	0	0	0
Kleine Lehrer/innenteams	0	0	0	0
Mitspracherecht bei der Zusammensetzung der Lehrer/innenteams	0	0	0	0
Keine vermehrte Ansammlung von Kindern mit besonderen Erziehungsbedürfnissen im Vergleich zu den Parallelklassen	0	0	0	0
Berücksichtigung der Leistungsheterogenität bei der Klassenbildung	0	0	0	0
Ausreichendes Raumangebot	0	0	0	0
Auflösen der Doppelbesetzungen nur in Ausnahmefällen	0	0	0	0

Bemühen um ein Arbeitsklima, in dem sich alle Lehrer/innen in gleicher Weise für alle Schüler/innen verantwortlich fühlen	0	0	0	0
Bereitstellung von speziellen Unterrichtsmaterialien	0	0	0	0
Flexible zeitliche Gestaltung der Unterrichtseinheiten	0	0	0	0

4. Die Sonderpädagogin/Der Sonderpädagoge ...

	ja	eher ja	eher nein	nein	weiß nicht
... kennt die Lernausgangslagen der Schüler/innen mit besonderen und sonderpädagogischen Förderbedürfnissen	0	0	0	0	0
... legt für diese die relevanten Förderziele fest	0	0	0	0	0
... schreibt für diese einen Förderplan	0	0	0	0	0
... informiert die Kolleg/inn/en über die Förderschwerpunkte	0	0	0	0	0
... sorgt gemeinsam mit den Kolleg/inn/en für die methodisch-didaktische Umsetzung der Förderziele	0	0	0	0	0
... dokumentiert die Förderarbeit	0	0	0	0	0
... bezieht die Erziehungsberechtigten in die Förderarbeit mit ein	0	0	0	0	0

5. Welche konkrete Rolle spielt das Sonderpädagogische Zentrum für Ihre Arbeit in der Integration?

6. Nennen Sie Faktoren, die Ihrer Meinung nach für die Arbeit in der Integration an Ihrer Schule förderlich sind:

7. Nennen Sie Faktoren, die Ihrer Meinung nach für die Arbeit in der Integration an Ihrer Schule hinderlich sind:

8. Welche Inhalte erachten Sie für die schulinterne Fortbildung als wichtig, um die Qualität der Integration an Ihrer Schule zu steigern?

9. Welche Inhalte erachten Sie für sich persönlich als wichtig, um die Qualität Ihrer Arbeit in der Integration zu steigern?

8 Reflexionsfragen zum persönlichen und schulischen Fortbildungsbedarf

Die Fragebogenerhebung ist eine effiziente Möglichkeit, um eine erste Orientierung gewinnen und den Fortbildungsbedarf eines Schulstandortes bzw. eines Bezirkes erheben zu können.

Um in einem weiteren Schritt die Lehrerinnen und Lehrer selbst in die Vorbereitung und die Konzeption von Fortbildungsangeboten zielführend einbinden zu können, hat sich die Methode des Leitfadenterviews bewährt. Dieses folgt einem Fragenkatalog, der die persönlichen Erwartungen und Wünsche an das Fortbildungsangebot einzelner Personen in den Mittelpunkt des Gesprächs stellt.

Fragenkatalog:

Fragen nach dem WAS?

- ü In welchen Bereichen - bezogen auf die Qualität in der Integration - besteht Ihres Erachtens ein konkreter Fortbildungsbedarf an Ihrem Schulstandort?
- ü Welche Inhalte aus den Bereichen der Methodik und der Didaktik erachten Sie für Ihren Schulstandort als relevant?
- ü Welche Inhalte bezogen auf das Lehrer/innenteam bzw. die Schulgemeinschaft erachten Sie für Ihren Schulstandort als relevant?
- ü Was interessiert Sie – ganz persönlich – und was würden Sie sich wünschen?

Fragen nach dem WIE?

- ü Welche Organisationsform bevorzugen Sie persönlich?
- ü Welche Organisationsform erachten Sie für Ihr Kollegium als empfehlenswert?

9 Fragenbogen zur Evaluation eines mehrteiligen Fortbildungsangebotes

(Grundlage zur Weiterbearbeitung)

1. Organisationskonzept

	ja	eher ja	eher nein	nein
War für Sie die zeitliche und terminliche Konzeption der Veranstaltungen zielführend?	0	0	0	0
Konnte in der Zeit zwischen den Fortbildungsveranstaltungen ein Transfer zur Praxis hergestellt werden?	0	0	0	0
Wurde für Sie durch das Contracting tatsächlich die Verbindlichkeit im Fortbildungsprozess verstärkt?	0	0	0	0
War der zeitliche Umfang der Fortbildung angemessen?	0	0	0	0

2. Erkenntnisprozesse

	ja	eher ja	eher nein	nein
Konnten Sie Ihre Vorkenntnisse in die Fortbildung einbringen?	0	0	0	0
Haben Sie im Verlauf der Fortbildung Erkenntnisse gewonnen, die bei Ihnen den Wunsch nach Veränderung ausgelöst haben?	0	0	0	0
Haben Sie den Austausch mit Ihrer Lernpartnerin/Ihrem Lernpartner als Mehrwert empfunden?	0	0	0	0

3. Veränderungsprozesse

	ja	eher ja	eher nein	nein
Haben sich Ihre Kompetenzen durch die Fortbildung erweitert?	0	0	0	0
War die Fortbildung für Sie ein Anstoß, Ihr eigenes Handeln zu überdenken?	0	0	0	0
Beabsichtigen Sie die erworbenen Erkenntnisse in Ihrer Praxis umsetzen?	0	0	0	0
Wenn ja, glauben Sie, dass Ihnen das auch gelingen wird?	0	0	0	0
Werden Sie Ihre Erkenntnisse mit Kolleginnen und Kollegen teilen?	0	0	0	0
Werden Sie versuchen eine Veränderung auf Schulebene zu initiieren?	0	0	0	0

4. Reflexionsprozesse

	ja	eher ja	eher nein	nein	weiß nicht
Hat die Fortbildung zu mehr Austausch über integrative Fragestellungen an Ihrer Schule geführt?	0	0	0	0	
Hat die Fortbildung zu einer Qualitätsentwicklung im Bereich der schulischen Integration beigetragen?	0	0	0	0	0

Contracting

zwischen

1. _____

2. _____

Vorhaben:

Unterschriften:

11 Beispiele für konkrete Fortbildungsangebote

Die folgenden Veranstaltungsbeschreibungen stellen eine exemplarische Auswahl aus Angeboten dar, die sich im Rahmen des von der Pädagogischen Hochschule Steiermark durchgeführten Forschungsprojektes aus den Evaluationsergebnissen und Rückmeldungen der Lehrer/innen ergeben haben. Sie wollen Anregungen für die Erstellung eigener standortspezifischer Veranstaltungen bieten.

Um den Wechsel von Input- und Transferphasen zu ermöglichen und die kollegiale Lernbegleitung zu fördern, wurden im Rahmen des Forschungsprojektes die einzelnen Angebote als Veranstaltungsreihe konzipiert. Jede Veranstaltungsreihe bestand aus drei Teilen und erstreckte sich über einen Zeitraum von vier bis fünf Monaten.

Angebot 1: Professionelle Gesprächsführung im Schulalltag

Gespräche mit Kindern, Lehrer/innen und Eltern sind ein wesentlicher Bestandteil schulischen Geschehens. Im Mittelpunkt stehen einerseits die Vermittlung theoretischen Grundlagenwissens in Bezug auf Kommunikation, andererseits Übungsmöglichkeiten in Bezug auf Gesprächstechniken, Gesprächshaltungen und Gesprächsführung:

- Worin besteht erfolgreiche Kommunikation?
- Was kann ich bei Beratungsgesprächen beachten?
- Wie agiere ich bei Konfliktgesprächen?
- Wie gelingt es mir, verständlich zu informieren?
- Welche Rolle spielt die „nonverbale Kommunikation“?
- Erfahrungsaustausch

Angebot 2: Ist dort, wo Team drauf steht, noch Team drin?

Das Unterrichten fordert uns heraus und nicht selten stoßen wir an unsere Grenzen. Gut funktionierende Teams können vieles auffangen und gerade in kritischen Situationen Halt und Sicherheit geben. Teams brauchen aber von Zeit zu Zeit die Möglichkeit ihren Teamkompass zu überprüfen:

- Haben wir noch die gleichen Ziele?
- Stimmt die Richtung noch?
- Meine Werte, deine Werte – unsere Werte?
- Legen wir einander gegenseitig Steine in den Weg?

Angebot 3: Unterricht bei schwerst mehrfach behinderten Kindern in der Schule

Der Unterricht bei schwerst mehrfach behinderten Kindern erfordert spezifische Wege und Strategien:

- bei der Erstellung von Förderplänen
- bei der Auswahl der Inhalte und der Wahl der Methoden
- beim Einsatz von Materialien und Hilfsmitteln

Im Mittelpunkt stehen die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Herausforderungen im Allgemeinen und die Arbeit an individuellen Fragestellungen der Teilnehmer/innen im Speziellen.

LITERATUR

- Adolphy, U., Kimmler-Schad, S., Klein, G., Teichmann, K., Schiller, S. & Schimitzek, C. (2005). Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Leitfaden zur Selbstevaluation an Schulen [Elektronische Version]. Weinheim/Teck: Druckerei Bräuer.
- Altrichter, H. (2008). Forschung in der Lehrerbildung. Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Steiermark am 13.03.2008. Nachlese verfügbar unter: <http://i1.phst.at/index.php?ide=1251>.
- Berger, R. & Granzer, D. (Hrsg.). (2009). Praxisbuch Selbstevaluation. Anwendung, Umsetzung und Vorlagen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Buchebner, H. (2008). Qualitätsstandards im integrativen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Erlass LSR für Steiermark. GZ.: VIII/16 - 2008.
- Granzer, D., Wendt, P. & Berger, R. (Hrsg.). (2008). Selbstevaluation in Schulen. Theorie, Praxis, Instrumente. Weinheim und Basel: Beltz.
- Gruber, H., Mandl, H., Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln* (S. 139-156). Innsbruck: Studienverlag.
- Holzinger, A. (2009). Qualitätsentwicklung in der Integration durch forschungsbasierte Fort- und Weiterbildungskonzepte. *Erziehung & Unterricht*, 3-4/2009, S.273-279. Wien: öbv
- König, J. (2007). Einführung in die Selbstevaluation. Ein Leitfaden zur Bewertung der Praxis sozialer Arbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Korinek, W. (2008). Die Rolle des Schulleiters im Kontext von Selbstevaluation. In D. Ganzer, P. Wendt & R. Berger (Hrsg.), *Selbstevaluation in Schulen. Theorie, Praxis, Instrumente* (S. 84-92). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kraler, Ch. & Schratz, M. (2008). Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In Müller, F., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S.51-72). Münster: Waxmann.
- Meijer, Cor J. W. (2005). Integrative und inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarbereich. Brüssel: Europäische Agentur für Entwicklung in der sonderpädagogischen Förderung.
- Müller, F., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.). (2010). Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann.
- Schmich, J., Schreiner, C. & Pointinger, M. (Hrsg.). (2009). Talis 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive. Graz: Leykam.
- Schratz, M. (2007). Qualität sichern. Schulprogramme entwickeln. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Schratz, M. (2011). Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext. Domänen der Lehrer/innenprofessionalität. Verfügbar unter: epik.schule.at.
- Senge, P. (1996). Die fünfte Disziplin. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Specht, W., Seel, A., Stanzel-Tischler, E., Wohlhart, D., (2007). Individuelle Förderung im System Schule. Graz: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Evaluation und Schulentwicklung.
- Wahl, D. (2005). Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wendt, P. (2008). Selbstevaluation als Teil des Qualitätsmanagements von Schulen. Selbstevaluation mit ressourcenorientierter Perspektive. In D. Ganzer, P. Wendt & R. Berger (Hrsg.), *Selbstevaluation in Schulen. Theorie, Praxis, Instrumente* (S. 25-35). Weinheim und Basel: Beltz.



Pädagogische
Hochschule
Steiermark

Verlag PHSt

Holzinger, Andrea; Kernbichler, Gerda; Kopp-Sixt, Silvia; Much, Peter & Pongratz, Hanns Jörg: Gemeinsam die Qualität in der schulischen Integration reflektieren und gestalten Graz: Verlag PHSt, 2011.

© Pädagogische Hochschule Steiermark, Hasnerplatz 12, 8010 Graz

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

www.phst.at, E-Mail: office@phst.at

Herstellung MailBoxes etc Graz

ISBN 978-3-902392-14-5