

Begabungsförderung inklusiv – theoretische Basis und praktische Umsetzung

Marcel Veber, Ralf Benölken, Elena Doudis & Nina Berlinger

Einleitung

Im Zuge diversitätsorientierter Lehrer*innenbildung ist häufig eine Schwächenorientierung zu beobachten; z.B. wird individuelle Förderung mit Anspruchsreduzierung gleichgesetzt. Wenn Potenziale als Basis für inklusionssensible Lehr-Lern-Prozesse sind und Begabungsförderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung wie auch Lehrer*innenbildung Ausgangspunkt genommen wird, ergeben sich Chancen sowohl für individuelle als auch institutionelle Entwicklungen. Diesem Gedanken wird im folgenden Artikel nachgegangen und konkrete Umsetzungsmöglichkeiten anhand eines Lehr-Lern-Projekts im Bereich der Lehrer*innenbildung inklusive Evaluationsergebnissen aufgezeigt. Zunächst erfolgt jedoch eine theoretische Einordnung in das Themenfeld inklusiver Begabungsförderung.

Inklusive Begabungsförderung – theoretische Grundlagen

Potenzialorientierung und tradierte sonderpädagogische Verortung werden hier zur Pointierung als Pole skizziert, um den Blick auf die Chancen einer inklusiven Begabungsförderung zu richten. Dabei wird primär Bezug zur sonderpädagogischen Verortung genommen, da der Inklusionsdiskurs oft auf diese Disziplin reduziert wird; Parallelen lassen sich auch mit anderen Disziplinen aufzeigen.

Mit Ericsson und Pool ist „Potenzial ein dehnbare Gefäß, geformt von den Dingen, die wir im Lauf unseres Lebens tun. Lernen dient nicht dazu, sein Potenzial auszuschöpfen, sondern es zu entwickeln“ (2016, S. 22). Wenn dies auf alle Ebenen des Bildungssystems sowie (schulischen) Lernens übertragen wird, ist jeweils zu fragen, auf welchen Ebenen, sowie in welchen Situationen Potenziale zu finden sind. Bezogen auf individuelles Lernen im Sinne der hier verfolgten inklusionsorientierten Ausrichtung sind Potenziale, die jede Person hat, angesichts derer jede*r individuell kompetent ist, der Ausgangspunkt

für pädagogisches Handeln; somit sollte auf hierarchisierende defizitorientierte Zuschreibung verzichtet werden. Dabei können dynamische Begabungsmodelle (z.B. Müller-Oppliger in: Weigand, Hackl, Müller-Oppliger & Schmid, 2014, S. 68–76), potenzialorientierte Wendungen aktueller Behinderungsverständnisse, Basis für inklusionssensible Schul- und Unterrichtsentwicklung (Seitz und Pfahl in: Seitz, Pfahl, Lassek, Rastede & Steinhaus, 2016, S. 15–33) sein. Dies negiert keine Probleme, nimmt diese nur eben nicht als Ausgangspunkt pädagogischen Handelns. Dem gegenüber wird meist im sonderpädagogischen Verständnis eine als Problem beachtete Diversitätsfacette als Ausgangspunkt pädagogischen Handelns verstanden. So hat u.a. Dederich aktuell Behinderung aus erziehungswissenschaftlicher Warte so definiert:

„Der [...] Behinderungsbegriff hebt demgegenüber auf Erziehungsschwierigkeiten, individuelle Voraussetzungen und Ziele des Lernens, beeinträchtigte und beeinträchtigende Lebensverhältnisse sowie institutionelle Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung ab. Insofern ist Behinderung als kontextbedingtes Figur-Hintergrund-Phänomen zu fassen, das an verschiedene Deutungs- und Handlungsmuster gebunden ist und immer nur im Licht der jeweiligen ›Optik‹ und der mit ihr gekoppelten sozialen Praktiken erscheint“ (Dederich, 2016, S. 107).

Auch wenn hier differente ‚Optiken‘ und ‚soziale Praktiken‘ explizit berücksichtigt werden, ist der Ausgangspunkt ein Problem. Dies kann pädagogisches Handeln einschränken (Veber & Fischer, 2016) und den Blick von notwendigen Systemveränderungen zu individualisiert kategorialen Zuschreibungen lenken, einer Unterstützung durch Dekategorisierung (u.a. Hinz & Köpfer, 2015) im Wege stehen.

Mit Blick auf Aneignung mathematischen Denkens kann eine parallele Diskussion festgestellt werden. Auf der einen Seite erfolgen Zuschreibungen wie das Konstrukt Dyskalkulie und

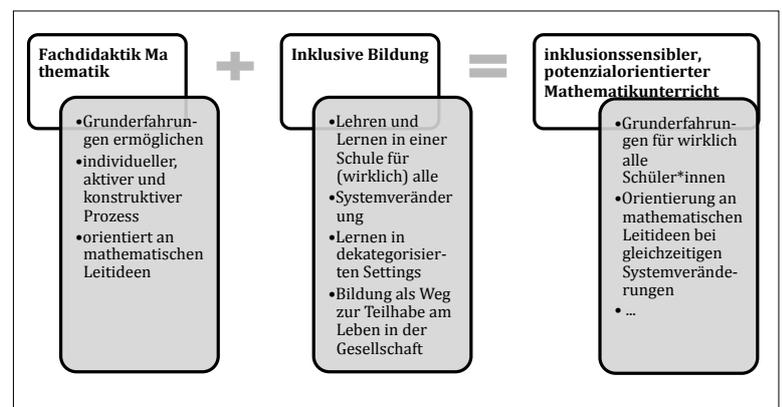
legen den Fokus auf Anpassung der als defizitär kategorisierten Entwicklung (Fiore, 2015), wobei Veränderungen auf methodisch-didaktischer Ebene kaum beachtet werden; die Verantwortung wird dem Individuum zugeschrieben. Auf der anderen Seite werden Konstrukte grundsätzlich hinterfragt und der Blick auf Systemveränderungen gerichtet (Meyerhöfer, 2011), die Inklusion erleichtern können.

Was bedeutet dies für die Verortung zwischen Defizit- und Potenzialorientierung, die nicht ‚trennscharf‘ zu vollziehen ist und neben einer Schwarz-Weiß-Unterscheidung Graustufen miteinschließt? Wenn eine Disziplin, die tradierte Sonderpädagogik, mit dieser Verortung am Problem letztlich defizitorientiert agiert, ist eine Potenzialorientierung im inklusionspädagogischen Sinn schwerlich möglich, wenn der Bezugsrahmen nicht neu definiert wird (Veber, 2016, S. 26). Es bedarf der Begrüßung von Vielfalt und nicht der Betrachtung eines Problems als Ausgangsbasis zur Realisierung inklusionssensibler Lehr-Lern-Settings an der Schnittstelle von Schulpädagogik und Fachdidaktik, wobei eine Verortung von Sonderpädagogik mit einer veränderten, weitgehend dekategorisierten Professionalisierung als subsidiäre Disziplin und Profession für eine Schule ohne Rest positive Impulse setzen kann. Im Sinne einer inklusionssensiblen Wendung der pädagogischen Ausrichtung bedarf es, dass „das Konzept der ‚disability‘ durch das von ‚giftedness‘ ersetzt“ (Hinz, 2002, S. 357) wird.

Kurzum: Wenn Potenziale Ausgangspunkt für pädagogisches Handeln sind, verändern sich – allein durch veränderte pädagogische Blickwinkel der Pädagog*innen – die Interaktionsprozesse hin zu mehr Teilhabe. Pädagog*innen erfahren, dass alle Schüler*innen auf ihrem jeweiligen Niveau kompetent und zugehörig sind; gleichzeitig können sie sich als kompetent bzw. selbstwirksam in ihrem Handeln erleben, da sie dem Anspruch von Inklusion so eher gerecht werden können. Dies schließt, klar betont, keine Negierung von Spezialexpertise ein – ganz im Gegenteil (Feyerer, 2013, S. 189).

Für die Realisierung inklusionsorientierten Mathematikunterrichts bedeutet dies, dass zunächst keine grundsätzlich neue Didaktik notwendig ist. Mand hat dies vor Jahren bezogen auf einzelne Schüler*innen bereits expliziert: „Schulschwache und auffällige Kinder und Jugendliche brauchen also keine besondere Pädagogik, sie brauchen eine Pädagogik der Individualisierung.“ (2003, S. 190) Wir gehen davon aus, dass diese Feststellung auf alle Diversitätsfacetten in ihrer intersektionalen Verschränktheit übertragen werden kann (siehe auch Beitrag von Benölken et al. in dieser Ausgabe). Anknüpfend an Überlegungen zur inklusionsorientierten Fachdidaktik Sport (Pfitzner & Veber, 2017) kann folgende Gleichung metaphorisch zu einer vereinfachenden zusammenfassenden Visualisierung dienen (Grafik 1):

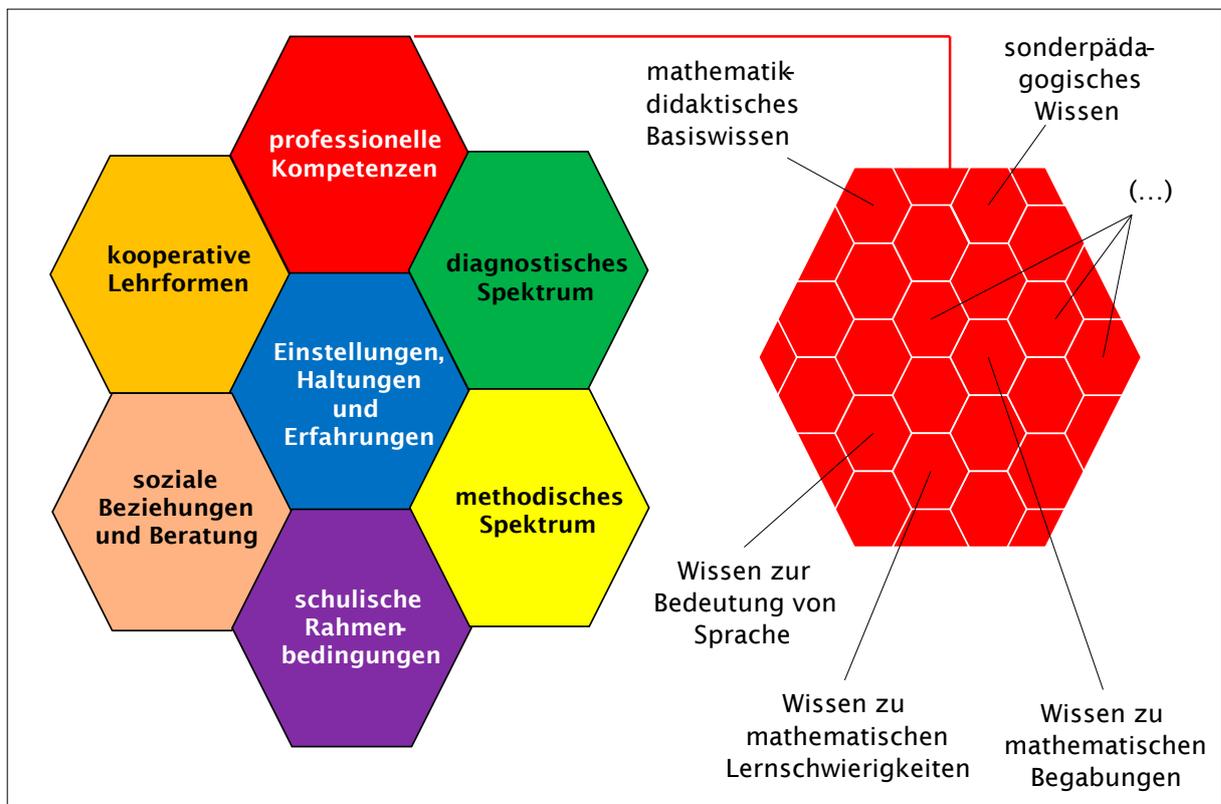
Grafik 1: Basis inklusionssensiblen, potenzialorientierten Mathematikunterrichts



Inklusiver Mathematikunterricht - IMU – begabungsorientierte Lehrer*innenbildung in inklusiven Zeiten

Das Seminar ‚Inklusiver Mathematikunterricht – IMU‘ knüpft an diese Überlegungen an und richtet sich an Studierende, die bereits über komplexeres fachdidaktisches, fachliches und schulpädagogisches Wissen verfügen. Zugleich ist es eng mit den mathematikdidaktischen Lehr-Lern-Laboren in Münster verwoben; besonders zu nennen sind hier das von Käpnick begründete begabungsorientierte Projekt ‚Mathe für kleine Asse‘ (Käpnick, 2016) sowie das von Benölken gegründete Pendant „MaKosi“ zum Bereich Rechenschwierigkeiten (Benölken, 2016). Das Ziel des Seminars ist, dass die Studierenden

Grafik 2: Elemente inklusionsorientierter Mathematiklehrer*innenbildung (vereinfachte Darstellung nach Benölken, 2017)



ihr Wissen über Möglichkeiten der Gestaltung inklusiven Mathematikunterrichts erweitern und ihre diesbezüglichen Überzeugungen und Erfahrungen reflektieren. Damit soll es einen Beitrag dazu leisten, dass sie inklusiven Mathematikunterricht planen und analysieren können. Um dies zu realisieren, werden zwei aneinander grenzende Ebenen miteinander verbunden:

- Professionalisierung von angehenden Lehrkräften bzgl. inklusiven Mathematikunterrichts.
- Entwicklung von didaktischen Materialien für den inklusiven Mathematikunterricht.

Auf die erste Facette werden wir im Folgenden näher eingehen; die zweite sei auf einen weiteren Beitrag in dieser Ausgabe verwiesen, in dem wir diese Ebene anhand eines konkreten Unterrichtsbeispiels expliziert haben (siehe Benölken et al. in dieser Ausgabe). Zentrale Ideen sind – ausgehend von der oben vorgenommenen Verortung und ganz im Sinne der interdisziplinären Anlage – eine Balance von Postulaten aus Fachdidaktik und Inklusionspädagogik zur Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen unter Beachtung der fachlichen Konsistenz sowie ein

durchgehend konstruktiv-forschendes Lernen unter ganzheitlicher Perspektive. Daher stehen diese Fragestellungen im Fokus:

- Welche Einflussfaktoren sind bei der Gestaltung inklusiven Mathematikunterrichts zu berücksichtigen?
- Wie lassen sich konkrete mathematikdidaktische Umsetzungen kennzeichnen und entsprechen jene umgekehrt den Ansprüchen einer potenzialorientierten, inklusionssensiblen Bildung?

Die in diesem Kontext behandelten Themenumfassen Überzeugungen bzgl. inklusiven Mathematikunterrichts, professionelle Kompetenzen und Diversitätsfacetten, diagnostische und methodische Fragen, schulische Rahmenbedingungen, kooperative Lehrformen sowie soziale Beziehungen und Beratungen. Um die Aufnahme von Themen zu systematisieren, wurde hierzu eine umfangreiche Quellenrecherche von Benölken durchgeführt, die der Frage nachging, welche Themen bezogen auf die Realisierung inklusionssensiblen Mathematikunterrichts von Bedeutung sind (siehe Grafik 2).

Am Beispiel des Bereichs ‚professioneller Kompetenzen‘ wird deutlich, dass hier ein reichhaltiges Ensemble aus Themenbereichen enthalten ist, das in den Seminarverlaufsplan operationalisierend überführt wurde, was der nun folgende beispielhafte Semesterverlaufsplan verdeutlichen soll (Tabelle 1):

Im Sinne des forschenden Lernens entwickeln die Studierenden zur konkreten Realisierung im Unterricht jeweils Ideen, Ansätze, Konzepte u. Ä., wobei sich die Seminargestaltung durch ein

Tabelle 1: IMU-Semesterverlaufsplan

Einstellungen, Haltungen und Erfahrungen
Historisches, Terminologisches, Konzeptuelles und Rechtliches
Zum diagnostischen Spektrum: Ebenen, Instrumente und Verfahren
Teamenteaching & Co.: Zur Bedeutung kooperativer und multiprofessioneller Lehrformen
Schulische Rahmenbedingungen: Ein wichtiger Schlüssel bei der Gestaltung inklusiven Mathematikunterrichts
Professionelle Kompetenzen und Diversitätsfacetten (insb. Unterstützungsbedarfe)
Leistungsbewertung im inklusiven Mathematikunterricht
Lineare vs. multiperspektivische Curricula: Lernlandkarten & Co. als möglicher Schlüssel individueller Lernwege
Jahrgangübergreifender Unterricht, Lernpatenschaften & Co.
„Best practice“ im inklusiven Mathematikunterricht [Expertenvortrag]
Hospitation in einer inklusiv organisierten Schule
Konkrete Beispiele des methodischen Spektrums I: Differenzierungsformen und offene, substanzielle Problemfelder
Konkrete Beispiele des methodischen Spektrums II: Offener Unterricht
Konkrete Beispiele des methodischen Spektrums III: Kooperative Lernformen
Werkstattarbeit

sehr hohes Maß an Eigenaktivität, kooperative Arbeitsformen und die Einbindung unterschiedlicher Methoden im Sinne des pädagogischen Doppeldeckers auszeichnet. Um die Seminarinhalte authentisch zu reflektieren, soweit im Seminarrahmen möglich, wird die forschende Arbeit ergänzt durch Best-practice-Vorträge, eine Hospitation in einer inklusiv arbeitenden Schule und Werkstattarbeiten. Insbesondere lernen die Studierenden, bereits bekannte fachdidaktische Konzepte bzw. Bausteine, zu adaptieren und diese für die Organisation inklusiven Mathematikunterrichts zu nutzen. Die Diskussion von Arbeitsergebnissen zielt wie angedeutet stets darauf ab, die Postulate bestmöglich zu berücksichtigen, die sich aus dem Spannungsdreieck zwischen Fach, Fachdidaktik und Inklusionspädagogik ergeben (zur Vertiefung: Benölken, Berlinger & Veber, 2017 i.D.).

Evaluationsergebnisse zur begabungsorientierten inklusionssensiblen Lehrer*innenbildung

Das IMU-Lehr-Lern-Konzept wird fortlaufend in einem aufwendigen Mixed-Methods-Design auf verschiedenen Ebenen evaluiert. Dazu werden qualitative Zugänge wie Rekonstruktion von Lernlandkarten (siehe dazu: Benölken et al., 2017 i.D.) und weitere prozessorientierte Instrumente (z.B. Schreibgespräche: siehe dazu Berlinger, Veber & Benölken, 2018 i.V.) mit quantitativ-subsumtionslogischen Instrumenten trianguliert. An dieser Stelle erfolgt ein subsumtionslogischer Evaluationsblick auf IMU, indem quantitative (Teil-)Ergebnisse der jüngst abgeschlossenen Evaluation des Durchgangs im Sommersemester 2017 vorgestellt werden (für weitere Informationen: Doudis, 2017).

Zur Einordnung dieser Teilevaluation sei kurz auf folgende Aspekte eingegangen: Laut aktuellem Stand der wissenschaftlichen Forschung tragen Lehrkräfte entscheidend zum Erfolg von Innovationen im Bildungssystem bei (Cai & Wong, 2012); dies betrifft auch oder vielleicht gerade die herausfordernde Innovation Inklusion, die nicht selten als Provokation wahrgenommen

wird (Heinrich, 2015). Insbesondere Einstellungen haben dabei für Lehrkräfte – und bereits für Lehramtsstudierende – in ihrer Bewertung handlungsleitenden Charakter (Avramidis & Norwich, 2002; Hellmich, Görel & Schwab, 2016). Für die Implementierung von Inklusion bedeutet dies, dass bereits bei Studierenden des Lehramtes angesetzt und auf deren Einstellungen, (fachliche) Überzeugungen und Emotionen bezüglich Inklusion eingegangen werden sollte; dies ist wie oben beschrieben eine tragende Säule von IMU.

Um dies empirisch im Rahmen von IMU zu erfassen, fokussiert die vorliegende Untersuchung den Zusammenhang zwischen Einstellungen zu Inklusion, arbeitsplatzbezogener Angst und mathematikdidaktischen Überzeugungen von Studierenden. Dabei wird somit untersucht, ob die Teilnahme am IMU-Seminar diese mentalen Konstrukte (positiv) beeinflusst.

Die quantitative Studie wurde im Prä-Post-Design konzipiert und die Teilnehmenden des Seminars IMU (N = 27) mittels Paper-Pencil-Fragebögen zu Anfang und Ende der Vorlesungszeit (Sommersemester 2017) befragt. Hier fanden neben einer individuellen Code-Generierung (Pöge, 2011) und soziodemografischen Items auch der EFI-L (Einstellungsfragebogen zu Inklusion für Lehrkräfte; Seifried & Heyl, 2016), die JAS (Job-Angst-Skala; Linden, Muschalla & Olbrich, 2008) und eine Modifikation des TBQ (Teacher beliefs questionnaire; Swan, 2006) Verwendung. Zusätzlich wurde eine Kontrollgruppe der MLU Halle-Wittenberg (N = 26) hinzugezogen und getestet. Diese stellte ein mathematikdidaktisches Seminar ohne explizit inklusiven Fokus dar. So konnte ein Vergleich zwischen einem Mathematikdidaktik-Seminar mit und einem ohne inklusiven Fokus vorgenommen werden – und erste Rückschlüsse auf deren Wirksamkeit gezogen werden. Insgesamt wurden hierfür 53 Grundschullehramtsstudierende befragt ($M_{Alter} = 22.80$; $SD = 2.37$; Median = 22).

Die Datenauswertung wurde mittels SPSS 24 vorgenommen. Eine Überprüfung der Skalenreliabilitäten ergab nach Modifikationen eine zufriede-

denstellende bis gute Interne Konsistenz für alle eingesetzten Inventare ($cron \alpha = .70$ bis $.90$) und eine überwiegend ausreichende für die einzelnen Subfacetten der Konstrukte ($cron \alpha > .68$) (Weiber & Mühlhaus, 2014). Hinsichtlich relevanter Variablen erwiesen sich die beiden Testgruppen in t-Tests als hinreichend varianzhomogen – und damit als geeignet für einen Vergleich (Heller, Rosemann & Gaedike, 1974). Für die Überprüfung der Zusammenhänge zwischen den drei Konstrukten und ihren Subfacetten wurden bivariate Korrelationsberechnungen für die Gesamtstichprobe vorgenommen. Zusätzlich wurden die beiden Testgruppen mittels einer Varianzanalyse (ANOVA) hinsichtlich statistisch bedeutsamer Mittelwertunterschiede im Zeitvergleich untersucht (Bortz & Döring, 2006). Dies geschah mit einem Allgemeinen Linearen Modell mit Messwiederholung über den Faktor „Intervention“ – um zu zeigen, dass die Teilnahme am Seminar IMU mögliche Unterschiede zu Semesterende zwischen den beiden Studierendengruppen erklärt.

Die befragten IMU-Studierenden wiesen zu Beginn im Mittel eine leicht positive Einstellung zu (sozialer) Inklusion, vermehrt konstruktivistisch orientierte Überzeugungen bezüglich Mathematik(-Didaktik) und niedrige Grade arbeitsplatzbezogener Angst auf. Ihre konkrete Bereitschaft zum inklusiven Unterrichten lag jedoch im leicht negativen Bereich. Die Ausprägung der Inklusionseinstellung stand in einem schwachen bis mittleren negativen Zusammenhang ($r = -.27$; $p < .05$) mit dem Grad der gesundheitsbezogenen Ängste vor dem Arbeitsplatz (Bsp.: „Die Bedingungen an meinem zukünftigen Arbeitsplatz werden mich krank machen“). Die Ausprägung der Inklusionseinstellung stand in einem mittleren bis starken positiven Zusammenhang ($r = .36$ bzw. $.40$; $p < .01$) mit einer konstruktivistischen Sicht auf (das Lehren und Lernen von) Mathematik (Bsp.: „Mathematik lernen ist eine individuelle Aktivität, basierend auf praktischem Explorieren und Reflexion“) und in einem mittleren negativen Zusammenhang ($r = -.32$; $p < .05$) mit einer transmissiven Sicht auf das Fach Mathematik (Bsp.: „Mathematik ist ein gegebenes Gerüst aus Wissen und Standard-Prozeduren“).

Die persönliche Bereitschaft zum inklusiven Unterrichten stieg bei den IMU-Teilnehmenden über das Semester im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant stärker an, wobei dieser Effekt (Cohens' $d = .90$) als stark zu bezeichnen ist. Zudem sanken die antizipatorischen Arbeitsplatzängste und Insuffizienzängste (Bsp.: „*Ich werde mich mit meiner Arbeit überfordert fühlen*“) der IMU-Teilnehmenden signifikant stärker, während die der Kontrollgruppe stagnierten bzw. anstiegen. Die beschriebenen Veränderungen lassen sich statistisch auf eine Interaktion des Seminars „IMU“ mit dem Zeitverlauf zurückführen und weisen in die gleiche Richtung wie die qualitativ-rekonstruktiven Zugänge (Benölken et al., 2017 i.D.).

Allgemein gesprochen stehen diese Ergebnisse im Einklang mit dem aktuellen Stand der Forschung. Zusätzlich – auf IMU konkretisiert – belegen sie, dass Zusammenhänge zwischen der Inklusionseinstellung und fachlich-didaktischen Überzeugungen sowie berufsbezogenen Ängsten bei Studierenden bestehen können, was für Formate wie IMU relevant ist. Bedenken bezüglich der Implementierung von Inklusion können demnach bereits in universitären Seminaren wie IMU – die Fragen der inklusiven Bildung und Schulpädagogik systematisch mit Mathematikdidaktik verbinden – gemindert und das Selbstwirksamkeitsempfinden der Lehramtsstudierenden diesbezüglich gestärkt werden. Wenn nun noch Berücksichtigung findet, dass in IMU – ausgehend von einer potenzialorientierten Warte inklusive Begabungsförderung im Mathematikunterricht expliziert wird – dazu keine neue Didaktik entwickelt wird, sondern vielmehr Aufgaben(-Zugänge) aus der Begabungsförderung geöffnet werden, unterstreicht dies die Relevanz der empirisch erfassten Veränderungen, die selbstverständlich nun noch in einem größeren Sample untersucht werden müssen: Dieser potenzialorientierte Zugang zur Realisierung inklusionsorientierter Lehr-Lern-Settings scheint, wenn die weiteren Ergebnisse der anderen Teilstudien mit berücksichtigt werden, positiven, selbstwirksamkeitsfördernden Einfluss auf die individuellen Professionalisierungsprozesse von angehenden Lehrkräften zu haben.

Gedanken zum Abschluss

Nun wurde hier aufbauend auf einer Skizzierung der theoretischen Basis von inklusiver Begabungsförderung ein mathematikorientiertes Lehr-Lern-Projekt für die erste Phase der Lehrer*innenbildung mit Evaluationsergebnissen vorgestellt. In diesem Zusammenhang konnte gezeigt werden, dass und welche positiven Impulse diese explizierte theoretische Basis für Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden haben kann. Dies stellt selbstverständlich einen Ausschnitt aus der Lehrer*innenbildung dar. Zudem ist es ein und keinesfalls der einzig mögliche Zugang zur inklusionsorientierten sowie potenzialorientierten Lehrer*innenbildung. Weitere Überlegungen und praktische Umsetzungen inklusive multidimensionaler Evaluationszugänge sind notwendig. Über eine Weiterentwicklung und Vernetzung mit Kolleg*innen würden wir uns sehr freuen und laden daher zur Zusammenarbeit ein.

Literatur

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion. A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.

Benölken, R. (2016). "MaKosi" - Ein Förder-, Lehr- und Forschungsprojekt im Themenkomplex "Rechenprobleme". In R. Benölken & F. Käpnick (Hrsg.), *Individuelles Fördern im Kontext von Inklusion* (S. 51-63). Münster: WTM.

Benölken, R. (2017). Mathematikdidaktische Perspektiven auf inklusiven Unterricht. Potenziale von Enrichmentformaten als möglicher Baustein. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F.-J. Mönks & C. Solzbacher (Hrsg.), *Potenzialentwicklung, Begabungsförderung, Bildung der Vielfalt*. Münster: Waxmann [im Druck].

Benölken, R., Berlinger, N. & Veber, M. (2017). Wie lassen sich universitäre Lehrveranstaltungen zu Inklusiver Bildung unter fachdidaktischer Perspektive konzipieren? Ein Erfahrungsbericht aus dem Lehrprojekt „Inklusiver Mathematikunterricht“ an der Universität Münster. *MNU Journal* [im Druck].

- Berlinger, N., Veber, M. & Benölken, R. (2018 i.V.). Inklusiver Mathematikunterricht – ein kooperatives Lehrprojekt zwischen Mathematikdidaktik und Bildungswissenschaften. In M. Stein, M. Jungwirth & W. Pavaricini (Hrsg.), *Forschendes Lernen - The wider view*. Münster: WTM.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., erweiterte und überarbeitete Auflage). Heidelberg: Springer.
- Cai, J. & Wong, N.-Y. (2012). *Effective Mathematics Teaching: Conceptualization, Research, and Reflections*. Verfügbar unter https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-8348-2389-2_30.pdf
- Dederich, M. (2016). Behinderung. In M. Dederich, I. Beck, G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3., erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 107-110). Stuttgart: Kohlhammer.
- Doudis, E. (2017). *Einstellungen zu Inklusion von Lehramtsstudierenden im Kontext von arbeitsplatzbezogener Angst und Überzeugungen zu Mathematik(-Didaktik). Eine quantitative Befragung im Seminar "IMU"*. Masterarbeit, Westfälische Wilhelms-Universität. Münster.
- Ericsson, K. A. & Pool, R. (2016). *Top. Die neue Wissenschaft vom bewussten Lernen*. München: Pattloch.
- Feyerer, E. (2013). *LehrerInnenbildung im Umbruch. Aktuelle Entwicklungen in Österreich*. In G. Feuser & T. Maschke (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule?* (S. 181-212). Gießen: Psychosozial-Verl.
- Fiore, N. (2015). *Dyskalkulie vorbeugen durch mathematische Frühförderung im Vorschulalter. Test eines eigenen Förderprogramms basierend auf Ideen von K. Krajewski und B. Eckstein*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Heinrich, M. (2015). *Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit*. In V. Manitiu, B. Hermsstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 235-255). Münster: Waxmann.
- Heller, K., Rosemann, B. & Gaedike, A.-K. (1974). *Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen. Eine Einführung für Pädagogen, Psychologen und Soziologen*. Stuttgart: Klett.
- Hellmich, F., Görel, G. & Schwab, S. (2016). *Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich*. *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 67-85.
- Hinz, A. & Köpfer, A. (2015). *Unterstützung trotz Dekategorisierung? Beispiele für Unterstützung durch Dekategorisierung*. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85 (1), 36.
- Hinz, A. (2002). *Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?* *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354-361.
- Käpnick, F. (2016). *Zehn Jahre "Mathe für kleine Asse" – Eine Zwischenbilanz*. In R. Benölken & F. Käpnick (Hrsg.), *Individuelles Fördern im Kontext von Inklusion* (S. 11-29). Münster: WTM.
- Linden, M. & Muschalla, B. (2008). *Job-Angst-Skala (JAS). Ein Selbstbeurteilungs-Fragebogen zur Erfassung arbeitsplatzbezogener Ängste*. Berlin. Verfügbar unter https://www.zpid.de/pub/tests/PT_9006035_JAS_Manual.pdf
- Mand, J. (2003). *Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyerhöfer, W. (2011). *Vom Konstrukt der Rechenschwäche zum Konstrukt der nicht bearbeiteten stofflichen Hürden (nbsH)*. *Pädagogische Rundschau*, 65 (4), 401-426.
- Pfitzner, M. & Veber, M. (2017). *Zählen „Behindertentore“ doppelt? – Ein theoretisch-empirischer Blick auf inklusiven Sportunterricht*. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streesse (Hrsg.), *Leistung. inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 88-95). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pöge, A. (2011). *Persönliche Codes bei Längsschnittuntersuchungen III. Methoden – Daten – Analysen*, 5 (1), 109-134.
- Seifried, S. & Heyl, V. (2016). *Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFL)*. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 22-35.

Seitz, S., Pfahl, L., Lassek, M., Rastede, M. & Steinhaus, F. (2016). Hochbegabung inklusive. Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen. Auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Weinheim: Beltz.

Swan, M. (2006). Designing and using research instruments to describe the beliefs and practices of mathematics teachers. *Research in Education*, 75, 58-70.

Veber, M. & Fischer, C. (2016). Individuelle Förderung in Inklusiver Bildung – eine potenzialorientierte Verortung. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 98-117). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Veber, M. (2016). Erfassung und Entwicklung von Teacher Beliefs in Inklusiver Bildung. Im Rahmen der ersten Phase der Lehrerbildung aufgezeigt am Projekt PinI, Westfälische Wilhelms-Universität. Münster. Verfügbar unter https://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/dd272757-6f5b-4235-83df-615eaf34e17/diss_veber.pdf

Veber, M., Benölken, R. & Berlinger, N. (2018). Inklusiver Grundschulmathematikunterricht – Chancen und Herausforderungen für die erste Phase der Lehrer*innenbildung. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer et al. (Hrsg.), *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 203-209). Wiesbaden: VS.

Veber, M., Pfitzner, M. & Benölken, R. (2018 (i.E)). Potenzialorientierte Förderung – Chancen für inklusive Bildung. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick & C. Solzbacher (Hrsg.), *Potenzialentwicklung, Begabungsförderung, Bildung der Vielfalt*. Münster: Waxmann.

Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Weigand, G., Hackl, A., Müller-Oppliger, V. & Schmid, G. (2014). *Personenorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz.