
Günther Wolfswinkler/Annemarie Fritz-Stratmann/Petra Scherer

Perspektiven für ein Lehrerausbildungsmodell „Inklusion“

Zusammenfassung

Inklusion stellt neue Herausforderungen an die Schul- und Unterrichtsentwicklung, und Universitäten müssen ihr Lehrerausbildungsprofil für nicht sonderpädagogische Studiengänge sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in den Fachdidaktiken entsprechend erweitern. Der Beitrag diskutiert Perspektiven, wie ausgehend von bestehenden Ausbildungsinhalten in verschiedenen Ausbildungssegmenten und -phasen inklusionsrelevante Kompetenzbereiche erschlossen werden können.

Schlüsselwörter: Inklusion, Lehrerausbildung, Heterogenität

Perspectives for a Teacher Education Model “Inclusion”

Abstract

Inclusive education postulates new challenges for school development and instruction, and universities without special education programmes have to upgrade their teacher education programmes for educational sciences as well as for domain specific didactics. Based on existing modules of teacher education, the following article discusses perspectives for upgrading competencies relevant for inclusive education in different phases and areas of teacher education.

Keywords: inclusive education, teacher education, heterogeneity

1. Ein Ausbildungs-Credo im vielschichtigen Inklusionsdiskurs?

Die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. Vereinte Nationen 2008) in Deutschland 2009, deren Umsetzung in den bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrerbildung (vgl. für Deutschland KMK 2014a) und in den Schulgesetzen

(vgl. für Deutschland z.B. das neunte Schulrechtsänderungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen: MSW-NRW 2013) stellt neue Herausforderungen an die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Schulstrukturell wird das Primat der Förderschule für besondere Förderbedarfe aufgehoben, und es werden neue Standards für Diagnose, Didaktik, Kooperationskompetenzen und Sprachförderung gesetzt. Universitäten stehen vor der Herausforderung, ihr Lehrerausbildungsprofil entsprechend zu erweitern; im vorliegenden Beitrag sollen Möglichkeiten und Grenzen aufgezeigt werden.

Dies erfordert zunächst einen inneruniversitären Diskurs zur Vermittlung der unterschiedlichen Reformperspektiven: Zum einen steht die tradierte Selektionsfunktion der Leistungsdifferenzierung der Forderung nach einer verstärkten Individualisierung der Lehr-Lernprozesse als Basis einer barrierefreien Integrationsfunktion entgegen (vgl. Heinrich/Urban/Werning 2013, S. 75f.). Zum anderen ist zumindest offen, wie der tradierte, sonderpädagogische Fokus auf „special needs“ in ein inklusives, auf Adaptivität und den nicht-diskriminierenden Umgang mit Heterogenität gerichtetes inklusives Schulsystem eingebracht werden kann.

Dafür bedarf es eines internen Forums, in dem diese Positionen artikuliert und diskursiv verarbeitet werden können. Dafür muss zwischen den Beteiligten Konsens hergestellt werden, dass in der Ausbildung ein Wertesystem vertreten wird, welches ethnisch-, gender-, sozioökonomisch-, kulturell-, bildungshintergrund-, sprachlich- und behinderungsbedingte Unterschiede begrüßt (vgl. Swart/Pettipher 2014, S. 4; ähnlich Ainscow 2013 und Artiles/Kozleski 2007). Universitäten mit einem diversitätssensiblen Leitbild haben diesen Konsens bereits hergestellt und bieten sehr gute Voraussetzungen, um praktikable Lösungen zu generieren.

2. Herausforderung für Universitäten ohne sonderpädagogische Studiengänge

Mit der Aufnahme von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die bislang in unterschiedlichen Förderschulen beschult werden, wird dem bestehenden Heterogenitätsspektrum in den allgemein bildenden Schulen eine weitere Facette hinzugefügt.

So stieg die Anzahl der Schüler und Schülerinnen mit besonderem Förderbedarf zwischen 2009 und 2012 um ca. 28 Prozent auf 121.999 (vgl. Heinrich/Urban/Werning 2013, S. 70). Auch wenn es dabei immer noch große Unterschiede zwischen den Inklusionsquoten der Bundesländer gibt, so ist doch insgesamt davon auszugehen, dass Lehrer und Lehrerinnen allgemein bildender Schulen Kompetenzen erwerben müssen, um diese Herausforderungen bewältigen zu können. Die lehrausbildenden Universitäten sind entsprechend aufgerufen, ihre Curricula in diesem Sinne weiterzuentwickeln.

Universitäten mit sonderpädagogischen Studiengängen nutzen die Expertise der unterschiedlichen Disziplinen für die Curriculumentwicklung und erzeugen Synergien durch die Konzeption schulformübergreifender Lehrveranstaltungen. Von diesen Standorten, wie z.B. den Universitäten Bielefeld und Bremen, geht daher gegenwärtig auch die Initiative zur Entwicklung eines Ausbildungsmodells „Inklusion“ aus (vgl. Moser/Demmer-Dieckmann 2013, S. 158ff.). Verschiedene, modellhafte Ausbildungskonzepte und Organisationsformen sind verfügbar, um den Erwerb inklusiver Kompetenzen für alle Lehrämter zu ermöglichen (für eine Übersicht vgl. Heinrich/Urban/Werning 2013, S. 75f.). Lehrerausbildende Universitäten ohne Sonderpädagogik – und diese stellen die Mehrheit unter den Lehrerausbildenden Standorten – können nicht auf solche „Fusionseffekte“ setzen. Damit stehen sie vor einem dramatischen Expertise-Problem, für dessen Lösung im Wesentlichen zwei Organisationsformen denkbar sind: Entweder wird ein Modul „Inklusion“ neu geschaffen, das in die bildungswissenschaftlichen Studienanteile integriert wird, und für die Modulverantwortung wird entsprechend qualifiziertes Personal auf einem „leergefegten“ Markt rekrutiert. Oder inklusionspädagogische und -didaktische Inhalte werden aus einer Erweiterung bestehender Ausbildungsinhalte erschlossen, was eine partielle Erweiterung der Lehr- und Forschungsgebiete der verschiedenen, an der Ausbildung beteiligten Disziplinen erfordert.

Im vorliegenden Beitrag wird für letzteres Modell votiert, und es werden die Fachdidaktiken der verschiedenen Unterrichtsfächer, die Pädagogik, die Psychologie, die Sprachwissenschaften und die Soziologie aufgerufen, die eingrenzenden Lücken in den Lehr- und Forschungsgebieten zu schließen.

Inklusionspädagogik und -didaktik ist, trotz jahrelanger Erfahrungen mit dem Gemeinsamen Unterricht und integrativen Lerngruppen, ein junges Forschungsfeld. Dennoch zeichnet sich ein Konsens darüber ab, welche Kompetenzbereiche und Normsysteme unabdingbar sind (vgl. auch Heinrich/Urban/Werning 2013, S. 82ff.). Grundlegend ist es, den Studierenden eine spezifische Haltung zu vermitteln und sie so zu künftigen Trägerinnen und Trägern einer gelingenden, inklusiven Schulreform zu machen: „All schools need to support the concept of equal educational opportunities for all learners by ensuring access for all learners, including those who experience barriers to learning“ (Swart/Pettipher 2014, S. 4; für einen umfassenden Überblick vgl. Booth/Ainscow 2002, S. 53ff.). Im Kern müssen im Rahmen der Lehrerausbildung der Wert der individuellen Potenzialerkennung und -förderung internalisiert und generell eine positive Einstellung gegenüber Inklusion als Voraussetzung für gelingenden Unterricht erworben werden. Die Vermittlung dieser Werte ist Aufgabe aller an der Ausbildung Beteiligten. Darüber hinaus ist eine Erweiterung bestehender Ausbildungsinhalte erforderlich, und im Folgenden werden diese Kompetenzfelder abgesteckt.

3. Inklusionsdidaktische und -pädagogische Basiskompetenzen

3.1 Sonderpädagogische Basiskompetenzen für alle Lehrkräfte

Inklusiver Unterricht soll künftig von sonderpädagogischen und nicht sonderpädagogischen Lehrkräften gemeinsam gestaltet werden. Erfolgreiches Team-Teaching der unterschiedlichen Professionen ist aber voraussetzungsreich (vgl. Willmann/Reiser/Urban 2008) und bedarf einer gemeinsamen Wissensbasis. Darüber hinaus ist mit einer durchgängigen, professionsübergreifenden Doppelbesetzung von Inklusionsklassen angesichts der steigenden Inklusionsquoten und der künftig verfügbaren sonderpädagogischen Lehrkräfte nicht zu rechnen. Somit brauchen alle Lehramtsstudierenden *sonderpädagogische Basiskompetenzen*, um den spezifischen Förderbedarfen einer neuen Schülergruppe begegnen zu können.

Ein Transfer sonderpädagogischer Ausbildungsinhalte in die Lehramtsstudiengänge aller Schulformen ist also wünschenswert. Dies betrifft insbesondere die Expertise hinsichtlich des spezifischen Förderbedarfs dieser Schülergruppe, weniger die Umsetzung entsprechender Förderkonzepte in heterogenen Lerngruppen. Hierfür ist die Expertise dieser Disziplin relativ gering, da das Heterogenitätsspektrum an Förderschulen – für die bislang in erster Linie ausgebildet wurde – vergleichsweise schmal ist. Aber es vollzieht sich innerhalb der Sonderpädagogik eine intensive Debatte darüber, wie tradiertes Wissen für inklusive Settings nutzbar gemacht werden kann (vgl. z.B. Lindmeier 2014). So wird in NRW durch die Abschaffung des sogenannten AO-SF-Verfahrens (standardisierte Förderbedarfsfeststellung gemäß der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke) für die Förderbereiche „Lernen“ und „Emotionale und soziale Entwicklung“ die Förderbedarfsfeststellung für Inklusionsschulen als Grundlage für die Schulbudgetierung zurückgefahren (vgl. MSW-NRW 2014). Damit werden die sonderpädagogische Diagnostik und ihre Förderansätze von ihrer „Labeling-Funktion“ entlastet und können sich auf ihre „Kernfunktion“ konzentrieren. In diesem Kontext werden grundlegende Überlegungen zur Vermittlung sonderpädagogischer, individuell orientierter Förderansätze und zur Standardisierungsfunktion des Regelschulsystems (Leistungsbewertung, Lernstanderhebung etc.) vorgelegt (vgl. Schuck 2014). Zudem wird in der Debatte um den sogenannten „sonderpädagogischen Generalisten“ (vgl. Moser/Demmer-Dieckmann 2013, S. 162) betont, dass die Förderbedarfe der Kinder vielfach überlappend sind und eine Spezialisierung auf lediglich zwei Förderbereiche, wie noch gegenwärtig in NRW vorgesehen, häufig die realen Förderbedarfe verfehlt. Grundlage des Umgangs mit multiplen Förderbedarfen bleibt jedoch die Vermittlung von Basiskompetenzen zu spezifischen Förderbedarfen.

Sonderpädagogisches Basiswissen wird also gegenwärtig für inklusives Unterrichten erschlossen und damit übertragbar für die Curriculumentwicklung anderer

Lehrämter. Nach Werning und Baumert (2013) ist die Vermittlung umfassender sonderpädagogischer Kenntnisse nicht erforderlich. Sie empfehlen, zunächst alle angehenden Lehrkräfte in „die Grundlagen der klinischen Entwicklungspsychologie einzuführen. Hier sollen Grundkenntnisse über psychische Auffälligkeiten sowie über abweichende Entwicklungsverläufe im Kindes- und Jugendalter erworben werden“ (ebd., S. 47). Diese Kompetenzfelder können in die psychologischen Veranstaltungen des bildungswissenschaftlichen Studienanteils (z.B. „Einführung in die psychologischen Grundlagen“, „Lehr-Lernpsychologie“ und „Entwicklungspsychologie“) eingepflegt werden.

Darüber hinaus sind förderbedarfsspezifische Grundkenntnisse der Diagnose, Förderung und Prävention erforderlich. Dafür sollten einerseits der Fokus auf die quantitativ bedeutendsten Förderbedarfe „Lernen“ (in NRW: 35,8% der Kinder mit besonderem Förderbedarf), „Emotionale und Soziale Entwicklung“ (19,7%) und „Sprache“ (14,2%) (vgl. MSW-NRW 2013) gelegt, andererseits die Forschung hinsichtlich überlappender Förderbedarfe thematisiert werden. So empfehlen auch Baumert und Werning, es *allen* Lehrkräften zu ermöglichen, grundlegende Kenntnisse in „den Bereichen Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen, Verhaltensstörungen und Sprachstörungen zu erwerben. Dazu gehören theoretische Grundlagen zur Erklärung der Phänomene, Konzepte der Prävention und Intervention“ (Werning/Baumert 2013, S. 47).

Dies ist zum einen die Aufgabe der Bildungswissenschaften, die ihre Module zum Umgang mit Heterogenität um basale, pädagogisch-psychologische Kenntnisse zu einzelnen Förderbereichen erweitern müssen. Zum anderen ist der Aufbau inklusionsorientierter Ausbildungsinhalte in den *Fachdidaktiken* erforderlich (vgl. Moser u.a. 2012, S. 404f.; ähnlich Werning/Baumert 2013, S. 47). Die Fachdidaktiken haben sich 2008 verpflichtet, ihre Ausbildungsinhalte um Aspekte der individuellen Förderung und Binnendifferenzierung zu ergänzen (vgl. KMK 2014b), und inklusive Inhalte können daran geeignet andocken (siehe Kap. 3.2).

Zu bedenken ist, dass gelingender inklusiver Unterricht nicht einfach durch eine Übertragung gekürzter sonderpädagogischer Kompetenzen in die Ausbildung aller Lehrämter generiert werden kann. Das gesamte Heterogenitäts- und Beziehungsgefüge einer Klasse und einer Schule verändert sich durch Inklusion, und Universitäten müssen dieser Sicht mit einer Erweiterung ihrer heterogenitätsorientierten Ausbildungsinhalte begegnen.

3.2 Umgang mit Heterogenität und Diagnose und Förderung

Der Erwerb von Kompetenzen zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht ist an deutschen Universitäten seit 2004 obligatorisch (vgl. KMK 2014a). Damit ist bereits eine gute Ausgangsbasis für gelingendes Unterrichten in inklusiven Settings gegeben, wenngleich die Umsetzung vielerorts sicherlich noch am Anfang steht. Darüber hinaus stellen Heinzl und Prengel (2012) für den Umgang mit Kindern mit „special needs“ die Bedeutung des Zusammenhangs von Diagnostik und Didaktik für das erfolgreiche Arbeiten in inklusiven Lerngruppen heraus: Die Erhebung (Diagnostik) der verschiedenen Lernausgangslagen der Lernenden sowie eine kontinuierliche Lernverlaufdiagnostik zur Überprüfung des Lernerfolgs stellen die Basis für einen binnendifferenzierenden Unterricht und für die Auswahl bzw. Gestaltung passender Lernmaterialien dar (vgl. ebd.; ähnlich Seitz 2006). Erforderlich ist also ein Ausbildungsmodell, das förderbedarfsorientierte Kompetenzen in Diagnose und Förderung mit einem heterogenitätsorientierten, didaktischen Ansatz der Unterrichtsentwicklung verklammert.

Diese konzeptionelle Verbindung schafft die Voraussetzung für gelingenden koedukativen Unterricht in inklusiven Lerngruppen: Sonderpädagogische Kompetenzentwicklung fokussiert traditionell stark auf den individuellen Förderbedarf und die entsprechenden Diagnoseverfahren; sie werden mit einem anderen „Blickwinkel auf die Kinder beschrieben, mit einer stärkeren Aufmerksamkeit auf das einzelne Kind, seine spezielle Situation und Entwicklung sowie an einer individuellen Bezugsnorm orientiert“ (Moser/Demmer-Dieckmann 2013, S. 157). Demgegenüber sind Lehrkräfte im Primarbereich, „durch eine Zentrierung auf die Gruppe, den Überblick, den Lehrplan und die Vermittlung von Kulturtechniken, primär an einer sozialen Bezugsnorm orientiert“ (ebd.). Multiprofessionelle Teams scheitern daher häufig an der scheinbaren Unvereinbarkeit dieser beiden Perspektiven (vgl. ebd.). Nicht sonderpädagogische Lehramtsstudiengänge sind inzwischen gehalten, den Fokus über den Bereich der Leistungsbewertung hinaus auf die individuelle Bezugsnorm zu weiten und die individuelle Förderung verstärkt in den Blick zu nehmen (vgl. KMK 2014a, S. 6ff.). So würde das Verhältnis von sozialen *und* individuellen Bezugsnormen als Zielgrößen der Lehrerbildung neu gewichtet. Damit würde zwar eine gemeinsame Grundlage für multiprofessionelle Teams geschaffen, aber ein neuralgischer Punkt in der Ausbildung generiert: Es bedarf der stärkeren Aneignung von Kompetenzen zur Vermittlung dieser divergenten Bezugsnormen. Diagnostik und Förderung sollten in den Gesamtzusammenhang einer heterogenitätsorientierten Unterrichtsentwicklung gestellt werden. Dies ist die gemeinsame Aufgabe aller an der Lehramtsausbildung beteiligten Akteure, so dass neben der Entwicklungsarbeit in den einzelnen Disziplinen interdisziplinäre Abstimmungsprozesse zwischen den Fachdidaktiken der verschiedenen Unterrichtsfächer, der Pädagogik, der Psychologie, den Sprachwissenschaften und der Soziologie erforderlich sind.

Eine Ausdifferenzierung des Heterogenitätsspektrums erfordert darüber hinaus eine konzeptionelle Weiterentwicklung des methodisch-didaktischen Repertoires. Erstens verfügen (multiprofessionelle) Teams potenziell über mehr Möglichkeiten als einzelne Lehrkräfte, innere und äußere Differenzierungs- und Unterrichtsformen zu gestalten. Zweitens erfordert der besondere Förderbedarf der Schüler und Schülerinnen spezifische Ansätze. Allgemeine Qualitätskriterien und Anforderungen für eine inklusive Didaktik wurden hierfür vorgelegt (vgl. z.B. Feyerer 2012; Meister/Schnell 2013) und können als Leitlinien für die Entwicklung entsprechender Ausbildungsinhalte genutzt werden. Im Zentrum stehen das autonome, selbstbestimmte Handeln der Schüler und Schülerinnen, die Vielfalt verschiedenster Zugänge zu den Lerninhalten und die Auseinandersetzung mit den vielfältigen Lebenswelten.

Über die didaktisch-methodischen Kenntnisse hinaus werden Kompetenzen im Klassenmanagement inklusive eines störungspräventiven Unterrichts als zentral erachtet (vgl. Moser/Demmer-Dieckmann 2013, S. 161f.). Dies ist vor dem Hintergrund, dass Unterrichtsstörungen und schwierige Lerngruppen von Lehrern und Lehrerinnen als eine der beruflichen Hauptbelastungen beschrieben werden (vgl. Trautwein 2012, S. 53ff.) und sich dies durch eine Steigerung der Inklusionsquote, vor allem im Förderbereich „Soziale und Emotionale Entwicklung“, deutlich verschärfen wird, von entscheidender Bedeutung. Der Erwerb von Kompetenzen zur Herstellung einer klar strukturierten und gut organisierten Lernumgebung, auf die insbesondere Schüler und Schülerinnen mit besonderem Förderbedarf angewiesen sind, ist also unabdingbar (vgl. Sayeski/Brown 2011).

Die Erweiterung des methodisch-didaktischen Repertoires zum Umgang mit Heterogenität, die entsprechenden Vertiefungen in Diagnose und Förderung und die Verklammerung der Diagnostik und Didaktik zu einem Modell der Unterrichtsentwicklung sind eine *gemeinsame* Aufgabe von Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken. So können z.B. die Fachdidaktiken auf den in den Bildungswissenschaften geschaffenen Grundlagen der pädagogischen Diagnostik aufbauen und fachspezifische Diagnose- und Förderkompetenzen vermitteln.

Diagnostische und didaktische Kompetenzen sind für die Primarstufe in den Lernbereichen Deutsch und Mathematik, über die alle Studierende dieser Schulform erreicht werden können, und für die Sekundarstufe für alle Unterrichtsfächer erforderlich (vgl. Moser u.a. 2012, S. 404f.; ähnlich Werning/Baumert 2013, S. 47). Im Primarbereich erscheint eine Begrenzung auf lediglich zwei Lernbereiche angemessen, weil diese für alle Studierenden Pflichtbestandteil des Studiums sind, während für die Sekundarstufen Wahlfreiheit besteht.

Dabei liegen nur wenige empirisch gesicherte, fachdidaktische Forschungsbefunde zur Wirkung spezifischer Differenzierungs- und Unterrichtsformen in inklusiven Settings vor (für die Mathematik/Grundschule vgl. z.B. Krauthausen/Scherer 2014;

Scherer, im Druck). Weitere, auf die oben genannten Unterrichtsfächer bezogene fachdidaktische Perspektiven werden gegenwärtig erörtert (vgl. Fritz/Klüsener/Ehlert, im Druck; für einen Überblick vgl. Amrhein/Dziak-Mahler 2014). Ansatzpunkte für eine entsprechende Erweiterung der Ausbildungsinhalte finden sich in der nordrhein-westfälischen Lehramtszugangsverordnung (vgl. LZV 2009, S. 10), in der der Umgang mit Vielfalt und Diagnose und Förderung für alle Lehrämter und letzteres sowohl für die Bildungswissenschaften als auch für die Fachdidaktiken als Ausbildungsinhalt gesetzt werden. Zusammen mit dem Bereich DaZ/DaF (für die Sprachentwicklung) finden sich in allen Ausbildungssegmenten Möglichkeiten für eine inklusionsorientierte Erweiterung.

Inklusive Unterrichtsentwicklung steht im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Die entsprechenden ausbildungsbezogenen Anforderungen werden im folgenden Kapitel erörtert.

3.3 Schul- und Unterrichtsentwicklung in professionsübergreifenden Netzwerken

Multiprofessionelle Teams: Durch Inklusion erweitern sich die an der Unterrichtsentwicklung beteiligten Professionen deutlich. Sonderpädagogische und nicht-sonderpädagogische Lehrkräfte gestalten gemeinsam mit sozialpädagogischem Personal und Integrationshilfen die Unterrichtsprozesse. Die Abstimmung zwischen den erstgenannten Professionen ist dabei äußerst voraussetzungsreich und in der Praxis dahingehend ineffektiv, dass es nicht gelingt, die möglichen Synergieeffekte der Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen auszuschöpfen (vgl. Schwager 2011; Lütje-Klose/Willenbring 1999). Neben einer gemeinsamen Schnittmenge von Kenntnissen und Normen sind spezifische Koordinierungskompetenzen für gelingende Kooperation hilfreich. Zum einen ist es für die Beteiligten von zentraler Bedeutung, verschiedene Kooperationsmethoden (für eine Übersicht vgl. Friend/Bursuck 2009, S. 76ff.) zu kennen und anwenden zu können. Zum anderen erscheint es in der Ausbildung sinnvoll, die studentische Kooperationsfähigkeit durch die Konzeption von kooperativen Aufgabenstellungen zu stimulieren und insbesondere auch in den Praxisphasen zum Gegenstand der Reflexion zu machen (vgl. Heinrich/Urban/Werning 2013, S. 97ff.). Bereits jetzt müssen Absolventen und Absolventinnen aller Lehrämter Grundkompetenzen in reflektierter Koedukation nachweisen (vgl. MSW-NRW 2009, S. 10); analog dazu sollten auch Kompetenzen in der Reflexion gemeinsamer Kooperationen erworben werden.

Kooperationskompetenzen beziehen sich dabei nicht nur auf die Unterrichtsentwicklung, sondern stehen auch im Kontext der Schulentwicklung. Lütje-Klose u.a. (vgl. 2005, S. 86ff.) zeigen, dass Kooperationsformen, die sich im inklusiven Unterricht ausbilden und nicht durch die entsprechende Schulentwicklung, die die-

se Prozesse institutionell absichert (z.B. durch eine Stundentafel, die Raum für regelmäßige Absprachen lässt), flankiert werden, häufig nur Ad-hoc-Charakter haben und mit hohem Aufwand und Belastungen für die Beteiligten einhergehen. Daher sollten Studierende ebenfalls Kenntnisse bezüglich der Grundlagen inklusiver Organisationentwicklung erlangen.

Umweltbeziehungen: Aufbau und Pflege von Kooperationen außerhalb der Schule stellen einen weiteren, zentralen Baustein inklusiver Schulentwicklung dar (vgl. Werning 2013, S. 61ff.). Die Umweltbeziehungen von Förder- und Inklusionsschulen sind vielfältig und häufig förderbedarfsspezifisch. Dennoch zeichnet sich eine zentrale Institution ab, deren Aufbau und Arbeitsweise Studierende kennen sollten und an deren Beispiel grundlegende Kompetenzen zur Nutzung inklusionsorientierter Schule-Umweltbeziehungen erworben werden können: die Jugendhilfe. Diese ist mit Blick auf Kinder mit besonderem Förderbedarf wesentlich stärker und z.T. im gesetzlichen Auftrag an der Erziehung und der schulischen Förderung beteiligt, als dies bei sogenannten „Regelschulen“ der Fall ist.

Der Erwerb von Kompetenzen zur Schulentwicklung ist per se Ausbildungsziel. So sieht z.B. die nordrhein-westfälische Ausbildungsverordnung (vgl. MSW-NRW 2009, S. 10) den Erwerb von Grundkompetenzen zur Teilnahme und zur mitwirkenden Gestaltung bei der Schulentwicklung vor. Inklusive Schul- und Organisationsentwicklung können hier an bestehende Ausbildungsinhalte anschließen.

4. Bilanz

In Kapitel 3 wurde eine Reihe von Kompetenzbereichen identifiziert, die sich den jeweiligen Ausbildungssegmenten zuordnen lassen.

- Reflexion der eigenen Einstellung zur Inklusion und Erweiterung des methodisch-didaktischen Repertoires zum Umgang mit Heterogenität (dies schließt die Gestaltung von Lernumgebungen sowie Methoden zum Classroom-Management ein) (Bildungswissenschaften – im Folgenden: BiWi – und Fachdidaktiken);
- Grundlagen der klinischen Entwicklungspsychologie (psychische Auffälligkeiten und abweichende Entwicklungsverläufe im Kindes- und Jugendalter) (BiWi);
- vertiefende diagnostische Kenntnisse zu den spezifischen Förderbereichen „Lernen“ (BiWi und Fachdidaktik), „Emotionale und Soziale Entwicklung“ (BiWi) und „Sprache“ (Sprachforschung, insbesondere DaZ/DaF);
- Verbindung von (individuell orientierten) diagnostischen und (heterogenitätsorientierten) didaktischen Kompetenzen zur inklusiven Unterrichtsentwicklung (s.o.);
- „Kooperationsmethoden“ und „Kooperationsfähigkeit“ (BiWi);

- inklusive Schul- und Organisationsentwicklung, insbesondere professionsübergreifender Netzwerke (BiWi).

Diese Kompetenzfelder lassen sich in den bestehenden inhaltlichen Aufbau der Lehramtsausbildung integrieren. Dies spricht gegen eine Konzentration zu einem einzigen bildungswissenschaftlichen Modul „Inklusion“ (sogenanntes „Infusionsmodell“; vgl. bspw. ausführlicher in Heinrich/Urban/Werning 2013). Entsprechend sind die Ausbildungsinhalte in den Bildungswissenschaften, den Fachdidaktiken und dem DaZ/DaF-Bereich zu erweitern. Der erforderliche Aufwand gestaltet sich dabei unterschiedlich. Einige Kompetenzfelder sind durch eine partielle Erweiterung bestehender Inhalte zu erschließen, für andere ist eine Adaption angrenzender, z.B. sonderpädagogischer Wissensbestände erforderlich, und für einen dritten Bereich ist zunächst die Schließung inklusionsdidaktischer und -pädagogischer Forschungslücken Voraussetzung.

In jedem Fall erfordert die Erweiterung bestehender Inhalte mit Blick auf die Credit-Vorgaben die Kürzung in anderen Bereichen. An einigen Stellen kann dies umgangen werden, indem bestehende Lehrinhalte anhand inklusionsdidaktischer und/oder -pädagogischer Beispiele expliziert werden. Dennoch wird ein Kürzungsprozess erforderlich werden, und es steht zu erwarten, dass Universitäten diesen moderat gestalten wollen. Im Ergebnis wird ein mögliches „Ausbildungsmodell Inklusion“ lediglich sehr basale Kompetenzen umfassen. Darüber hinaus haben die Universitäten auch in modularisierten Studiengängen die Möglichkeit, im Wahlpflichtbereich Vertiefungsmöglichkeiten zu schaffen. Setzen Studierende hier über verschiedene Disziplinen und Ausbildungsphasen fortlaufend Schwerpunkte, aggregieren sich diese zu einem Ausbildungsprofil, welches durch die Universitäten gesondert dokumentiert werden kann und damit die besondere Expertise der Studierenden ausweist. Universitäten können diese Möglichkeit nutzen und ein interdisziplinär abgestimmtes, inklusionsspezifisches Vertiefungsmodell generieren und ausflaggen.

Basale oder vertiefende Kompetenzbereiche lassen sich arbeitsteilig aus den bestehenden Forschungs- und Lehrgebieten heraus entwickeln. Von zentraler Bedeutung ist aber die Abstimmung der modularisierten Inhalte zu einem „Ausbildungsmodell Inklusion“. Dies beginnt mit der Artikulation und Verarbeitung divergenter Positionen unter den Lehrenden, die wiederum die Grundlage zur Akquise interdisziplinärer Kompetenzerweiterung im Rahmen von Symposien etc. bilden, setzt sich fort bei der Verständigung auf ein inklusionssensibles Leitbild und zielt im Ergebnis auf ein interdisziplinäres Ausbildungsmodell, das über die verschiedenen Ausbildungssegmente hinweg den kumulativen Kompetenzaufbau für erfolgreiches Unterrichten in inklusiven Settings anleitet. Nur durch dieses gemeinsame Engagement aller an der Lehramtsausbildung Beteiligten lässt sich das Expertisedefizit an Hochschulen ohne sonderpädagogische Lehramtsstudiengänge überwinden.

Literatur und Internetquellen

- Ainscow, M. (2013): Developing More Equitable Education Systems: Reflections on a Three-year Improvement Initiative. In: Farnsworth, V./Solomon, Y. (Hrsg.): Reframing Educational Research. London: Routledge, S. 77-89.
- Amrhein, B./Dziak-Mahler, M. (Hrsg.) (2014): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster u.a.: Waxmann.
- Artiles, A.J./Kozleski, E.B. (2007): Beyond Convictions: Interrogating Culture, History, and Power in Inclusive Education. In: Language Arts 84, H. 4, S. 351-358.
- Booth, T./Ainscow, M. (2002): Index for Inclusion Developing Learning and Participation in Schools. URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>; Zugriffsdatum: 17.09.2014.
- Feyerer, E. (2012): Allgemeine Qualitätskriterien inklusiver Pädagogik und Didaktik. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 3. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/172/162>; Zugriffsdatum: 17.09.2014.
- Friend, M./Bursuck, W.D. (2009): Including Students with Special Needs – A Practical Guide for Classroom Teachers. Boston, MA/München: Pearson.
- Fritz, A./Klüsener, G./Ehlert, A. (im Druck): Diagnose und Förderung mathematischer Kompetenzen in der Grundschule. In: Jahreis, D. (Hrsg.): Basiswissen Inklusion. Berlin: Raabe.
- Heinrich, M./Urban, M./Werning, R. (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten – Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster u.a.: Waxmann, S. 69-133.
- Heinzel, F./Prengel, A. (2012): Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 3. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/161/151>; Zugriffsdatum: 17.09.2014.
- KMK (2014a): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014. Berlin: KMK.
- KMK (2014b): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 12.06.2014. Berlin: KMK.
- Krauthausen, G./Scherer, P. (2014): Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht – Konzepte und Praxisbeispiele aus der Grundschule. Seelze: Kallmeyer.
- Landtag NRW (2013): Erstes Gesetz zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen (9. Schulrechtsänderungsgesetz). Beschlussempfehlung und Bericht. Drucksache 16/4167. Düsseldorf.
- Lindmeier, C. (2014): Aktuelle bildungspolitische Bemühungen um eine inklusionsorientierte Erneuerung der Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 65, H. 3, S. 84-96.
- Lütje-Klose, B./Urban, M./Werning, R./Willenbring, M. (2005): Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen. Qualitative Studie zur pädagogischen Arbeit in Regionalen Integrationskonzepten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 56, H. 3, S. 82-94.
- Lütje-Klose, B./Willenbring, M. (1999): Kooperation fällt nicht vom Himmel – Möglichkeiten der Unterstützung von Kooperationen in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. In: Behindertenpädagogik, H. 1, S. 2-31.

- LZV (Lehramtzugangsverordnung) (2009): Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität. Düsseldorf: MSW.
- Meister, U./Schnell, I. (2013): Gemeinsam und individuell – Anforderungen an eine inklusive Didaktik. In: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule – Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 186-191.
- Moser, V./Demmer-Dieckmann, I., unter Mitarbeit von Lütje-Klose, B., Seitz, S., Sasse, A., Schulzeck, U. (2013): Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule – Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 155-174.
- Moser, V./Lütje-Klose, B./Seitz, S./Werning, R. (2012): Ein inklusives Bildungssystem – Konsequenzen für seine Umsetzung. In: Sonderpädagogische Förderung, H. 4, S. 402-408.
- MSW-NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen) (2009): Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität vom 18.06.2009 (GV. NRW. S. 344). Düsseldorf: MSW.
- MSW-NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen) (2013): Inklusion: Das Recht anders zu sein (MSW 11/2013). Düsseldorf: MSW.
- MSW-NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen) (2014): Entwurf einer Verordnung zur Änderung der Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung (AO-SF). Düsseldorf: MSW.
- Sayeski, K./Brown, M. (2011): Developing a Classroom Management Plan Using a Tiered Approach. In: Teaching Exceptional Children 44, H. 1, S. 8-17.
- Scherer, P. (im Druck): Inklusiver Mathematikunterricht der Grundschule – Anforderungen und Möglichkeiten aus fachdidaktischer Perspektive. In: Häcker, T.H./Walm, M. (Hrsg.): Inklusion in Schule und LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schuck, K.D. (2014): Individualisierung und Standardisierung in der inklusiven Schule – ein unauflösbarer Widerspruch? In: Die Deutsche Schule 106, H. 2, S. 162-174.
- Schwager, M. (2011): Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 62, H. 3, S. 92-98.
- Seitz, S. (2006): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem „Kern der Sache“. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 1. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/15/15>; Zugriffsdatum: 17.09.2014.
- Swart, E./Pettipher, R. (2014): A Framework for Understanding Inclusion. In: Landsberg, E./Nel, N./Kruger, D. (Hrsg.): Addressing Barriers to Learning: A South African Perspective. Hatfield, SA: Van Schaik Publishers, S. 3-27.
- Trautwein, U. (2012): Anstöße für die Bildung. In: Vodafone-Stiftung (Hrsg.): Lehre(r) in den Zeiten der Bildungsapanik. Düsseldorf: Vodafone-Stiftung, S. 48-57.
- Vereinte Nationen (2008): UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. New York: Vereinte Nationen.
- Werning, R. (2013): Inklusive Schulentwicklung. In: Moser, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule – Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 51-63.
- Werning, R./Baumert, J. (2013): Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In: Schulmanagement Handbuch 146. München: Oldenbourg, S. 39-55.
- Willmann, M./Reiser, H./Urban, M. (2008): Kooperation und Beratung zwischen Lehrkräften an Regelschulen zu Fragen der schulischen Erziehungshilfe. In: Gasteiger-Klicpera, B./Julius, H./Klicpera, C. (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Göttingen: Hogrefe, S. 950-970.

Günther Wolfswinkler, Dr., geb. 1970, Ressortleiter Professionsentwicklung im Zentrum für Lehrerbildung der Universität Duisburg-Essen.

Anschrift: Zentrum für Lehrerbildung der Universität Duisburg-Essen, Universitätsstraße 15, 45117 Essen
E-Mail: guenther.wolfswinkler@uni-due.de

Annemarie Fritz-Stratmann, Prof. Dr., geb. 1955, Universitätsprofessorin für Pädagogische Psychologie, Visiting Professor an der University of Johannesburg.

Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Berliner Platz 6-8, 45117 Essen
E-Mail: fritz-stratmann@uni-due.de

Petra Scherer, Prof. Dr., geb. 1963, Universitätsprofessorin für Didaktik der Mathematik.

Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Mathematik, Thea-Leymann-Str. 9, 45127 Essen
E-Mail: petra.scherer@uni-due.de

Diese Studie legt den Fokus auf die Persönlichkeitsaspekte (Selbstwirksamkeit, Persönlichkeitsmerkmale, Stressverarbeitungsstrategien) und die Qualität des Unterrichts von Studierenden bzw. Berufseinsteigenden und im Vergleich dazu von erfahrenen Praxislehrpersonen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich im Durchschnitt die Selbstwirksamkeit und die Qualität des Unterrichts der Studierenden bzw. Berufseinsteigenden am Ende der Ausbildung, am Anfang und am Ende des ersten Berufsjahres kaum verändern.



Mirjam Kocher

Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität

Unterricht und Persönlichkeitsaspekte von Lehrpersonen im Berufsübergang

Empirische Erziehungswissenschaft, Band 51
2014, 326 Seiten, br., 34,90 €
ISBN 978-3-8309-3110-2
E-Book: 30,99 €; ISBN: 978-3-8309-8110-7

