



Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?!

Eine Sonderpublikation
aus dem Projekt
»Monitor Lehrerbildung«

Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?!

INHALT

- 3 Vorwort
- 4 Wie werden Studierende auf Inklusion vorbereitet?
- 8 Welche Herausforderungen gibt es?
- 11 Wie kann Inklusion in der Lehrerbildung umgesetzt werden?

Das Online-Angebot www.monitor-lehrerbildung.de bietet kostenlos Daten und Publikationen zur ersten Phase der Lehrerbildung in Deutschland an.



Der Monitor Lehrerbildung stellt die Vielfalt des Lehramtsstudiums übersichtlich dar. Insgesamt sind über 8.000 relevante Daten und Fakten zur ersten Phase der Lehrerbildung abrufbar. Für die 16 Länder sind jeweils bis zu 70 Merkmale aufgeführt – die Länder wurden im Herbst 2014 zum dritten Mal befragt. Für die 65 teilnehmenden Hochschulen findet sich eine Zusammenstellung von je bis zu 122 Merkmalen.

Um ausgewählte Themen noch näher zu beleuchten, Ergebnisse einzuordnen und evidenzbasierte Handlungsempfehlungen zu geben, werden neben dem seit November 2012 bestehenden Online-Angebot auch Sonderpublikationen veröffentlicht. In diesen Broschüren werden Daten aus dem Monitor Lehrerbildung themenfokussiert ausgewertet und mit den Statements von Expertinnen und Experten zusammengebracht. Sie sind kostenlos verfügbar auf der Website des Monitors Lehrerbildung.

Bisher sind erschienen:



Mobilität in der Lehrerbildung – gewollt und nicht gekonnt?!
(veröffentlicht im April 2013)



Praxisbezug in der Lehrerbildung – je mehr, desto besser?!
(veröffentlicht im Oktober 2013)



Strategisches Recruitment von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern – sinnvoll und machbar?!
(veröffentlicht im April 2014)

Vorwort

Inklusion ist eines der zentralen Themen der aktuellen Bildungspolitik. Die seit 2009 in Deutschland gültige UN-Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen verpflichtet zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems. Auch wenn der Begriff der Inklusion inzwischen in aller Munde ist – Statistiken zeigen, dass Deutschland noch einen langen Weg vor sich hat, bis aus dem Schlagwort umfassend Realität wird. Die deutsche Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention hält im »Parallelbericht an den UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen« vom März 2015 fest: »Von einem inklusiven Bildungssystem ist der Vertragsstaat weit entfernt.« Der Inklusionsanteil liegt im Vergleich zu unseren europäischen Nachbarn weit unter dem Durchschnitt. Gleichzeitig steigt die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf kontinuierlich. Dies stellt Schulen wie Politik vor zusätzliche Herausforderungen.

Unser Schulsystem und damit auch die Lehrerbildung müssen einen umfassenden Paradigmenwechsel vollziehen. Damit Inklusion in der Praxis gelingt, muss sich die Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung neu orientieren und reformieren. Obwohl die UN-Behindertenrechtskonvention vor sechs Jahren in Kraft getreten ist, sind die Ausbildungsprogramme für Lehrerinnen und Lehrer an den deutschen Hochschulen noch nicht flächendeckend auf eine heterogene Schülerschaft ausgerichtet. Das ist fatal – denn auch Inklusion will gelernt sein. Die Lehrerbildung muss auf die Erfordernisse inklusiver Schulpraxis hin neu gestaltet und strukturiert werden.

Zunächst müssen die Länder und Hochschulen ein gemeinsames Verständnis von Inklusion und den sich daraus ergebenden Zielen entwickeln. Die gemeinsame Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz vom März 2015 ist ein richtiger Schritt in diese Richtung. Davon abgeleitet gehören Curricula, Methoden und Lernarrangements der Lehrerbildung auf den Prüfstand. Sämtliche Kulturen, Strukturen und Praktiken müssen kritisch in den Blick genommen werden.

Die Vorbereitung auf ein inklusives Schulsystem muss Querschnittsthema sämtlicher Studieninhalte werden. Dabei geht es nicht nur um theoretisches Wissen, ebenso entscheidend ist der Aufbau inklusiver Werte und Haltungen bei den zukünftigen Lehrkräften. Die vorliegende Publikation beleuchtet diese Aspekte in Bezug auf die erste Phase der Lehrerbildung, das Lehramtsstudium, und lotet aus, wie (zukünftige) Lehrkräfte für die mit der Inklusion verbundenen Herausforderungen qualifiziert werden können. Wir hoffen, dass Sie unseren Befunden und Schlussfolgerungen hilfreiche Anregungen und Hinweise entnehmen können.

Dr. Jörg Dräger
Mitglied des Vorstandes der Bertelsmann Stiftung

Dr. Volker Meyer-Guckel
Stellvertretender Generalsekretär des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft

Dr. Ekkehard Winter
Geschäftsführer der Deutsche Telekom Stiftung

Prof. Dr. Frank Ziegele
Geschäftsführer des CHE Centrum für Hochschulentwicklung



Inklusive Bildung bedeutet, dass allen Menschen – unabhängig von Geschlecht, Religion, ethnischer Zugehörigkeit, besonderen Lernbedürfnissen, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen – die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln.

Quelle: Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (<http://bit.ly/18nUq2t>).

Inklusionsorientierte Lehrerbildung bezeichnet Formen der ersten Phase der Lehrerbildung, die darauf abzielen, die für die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts erforderlichen Voraussetzungen (Kompetenzen, Wissen, Verständnis, Einstellungen und Werte) zu vermitteln. Diese Bereiche sollen so breit vermittelt werden, dass sie zu einem chancengerechten und individuellen Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler befähigen.

Quelle: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012): Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer (<http://bit.ly/1FwmaQV>).

Wie werden Studierende auf Inklusion vorbereitet?

Ausgangspunkt der aktuellen Diskussion um inklusive Bildung ist das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention). 2006 von der UN verabschiedet und 2009 in Deutschland in Kraft getreten, gibt es vor, dass alle Vertragsstaaten auf allen Ebenen ein inklusives Bildungssystem vorhalten müssen. Es fordert den Zugang und die Teilhabe an Bildungsangeboten für alle Menschen. Folgt man der Interpretation der UN, ist Inklusion Aufgabe aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an allen Schulen – entsprechend müssen alle Lehrkräfte in allen Ländern, in allen Phasen der Lehrerbildung für alle Lehramts-typen für inklusiven Unterricht ausgebildet werden¹.

»Inklusion« ist trotz der intensiven öffentlichen Diskussion noch längst nicht selbstverständlich. Alle 16 Länder und 65 von 71 befragten Hochschulen gaben im Herbst 2014 Auskunft², welches Verständnis sie von Inklusion haben und inwieweit das Thema Umgang mit Vielfalt und Inklusion in der Lehrerbildung bereits verankert und umgesetzt ist. Um den laufenden Entwicklungen gerecht zu werden, wurde meist nicht nur der gegenwärtige Stand abgefragt, sondern auch geplante Maßnahmen wurden erhoben.

Leitlinien der KMK setzen Inklusion als Thema in der Lehrerbildung.

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) hat einige Empfehlungen und Beschlüsse zur Inklusion verabschiedet, die vorwiegend allgemein gehaltene Hinweise zu einem Umgang mit Inklusion geben³. In den Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung für alle Lehramts-typen spricht die KMK den »pädagogischen und didaktischen Basisqualifikationen in den Themenbereichen Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie Grundlagen der Förderdiagnostik« eine besondere Bedeutung zu⁴. Die im Jahre 2014 überarbeiteten Standards für die Bildungswissenschaften und die Sonderpädagogik sehen unter anderem vor, dass Lehrerinnen und Lehrer die Herausforderungen inklusiver Schulentwicklung reflektieren⁵, also auch Fragen der Individualisierung oder Diversitätsorientierung. Somit hat die KMK erste Weichenstellungen dafür vorgenommen, dass Inklusion über alle Länder hinweg verpflichtender Bestandteil des Lehramtsstudiums werden soll. Die konkrete Ausgestaltung obliegt jedoch den einzelnen Ländern und Hochschulen.

Strukturen des Lehramtsstudiums werden unterschiedlich angepasst.

Länder und Hochschulen sind in ihrer Entscheidung bezüglich der Ausgestaltung von Studiengängen nicht gänzlich frei. Sie müssen sich an gewisse Steuerungsmechanismen, wie etwa in Bezug auf die Gesamtzahl der ECTS-Punkte oder Modulgrößen, halten. Im Rahmen dieser übergeordneten Vorgaben haben sie jedoch Spielraum, die Strukturen der Lehrerbildung individuell zu bestimmen. Dementsprechend unterschiedlich erfolgt in den Ländern die Definition von Rahmenbestimmungen und an den Hochschulen die Umsetzung der landesweiten Vorgaben und Empfehlungen. Vier Grundtypen denkbarer Gestaltungsmöglichkeiten zeigen, über welche strukturellen Änderungen das Thema Inklusion im Lehramtsstudium vermittelt werden kann⁶. In einem Land sowie an einer Hochschule können unter Umständen auch mehrere dieser Optionen zeitgleich realisiert sein.

1 Der Fokus dieser Publikation liegt – ohne dass hierdurch der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung (Vorbereitungsdienst sowie Fort- und Weiterbildung) hinsichtlich des Themas Inklusion Relevanz abgesprochen werden soll – auf der ersten Phase der Lehrerbildung, dem Lehramtsstudium.

2 Alle hier genannten Daten sind im Detail online verfügbar unter www.monitor-lehrerbildung.de. Die dortigen Angaben sind um weitere Hochschulen erweitert worden, die ihre Daten erst nach Druckschluss zur Verfügung gestellt haben. Gegenstand der Erhebung sind Ausbildungsstrukturen, nicht die individuelle Kompetenzentwicklung der Studierenden oder der an der Lehrerbildung beteiligten Akteure.

3 Eine Übersicht über die Dokumente findet sich hier: <http://bit.ly/1aIGuBR>.

4 Die Rahmenvereinbarungen aller Lehrämter finden sich hier: <http://bit.ly/1CjfsG0>.

5 Vgl. Kultusministerkonferenz (2014): Standards für die Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014): <http://bit.ly/1wKgZ7G>.

6 Die drei Modelle, die wiederholt in der Forschungsliteratur aufgezeigt werden, wurden hierfür abgewandelt und erweitert. (Vgl. Stayton/McCollum (2002): Unifying general and special education: What does the research tell us? *Teacher Education and Special Education* 25. Heft 3/2002; Pugach/Blanton (2009): A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education* 25. Heft 4/2009).

7 Die Abkürzungen der Bundesländer folgen den auf EU-Ebene vereinbarten Abkürzungen der Regionen: BW=Baden-Württemberg, BY=Bayern, BB=Brandenburg, BE=Berlin, HB=Bremen, HH=Hamburg, HE=Hessen, MV=Mecklenburg-Vorpommern, NI=Niedersachsen, NW=Nordrhein-Westfalen, RP=Rheinland-Pfalz, SL=Saarland, SN=Sachsen, SH=Schleswig-Holstein, ST=Sachsen-Anhalt, TH=Thüringen.

Mögliche Strukturveränderungen zur Vermittlung von Inklusion im Lehramtsstudium

(Quelle: Selbstauskunft der Länder und Hochschulen im Herbst 2014)⁷

Mögliche Maßnahmen	Bedeutung	Umsetzung auf Länderebene	Umsetzung auf Hochschulebene
Additive Lehrveranstaltungen	Es werden einzelne, themenspezifische Lehrveranstaltungen zur Inklusion in das Curriculum aufgenommen.	Sieben Länder sehen verpflichtende Studienbestandteile zum Umgang mit Inklusion/Heterogenität für Studierende vor. In sechs Fällen sind sie für alle Studierenden verpflichtend (BB, BY, HB, MV, RP, SH), in einem Fall nur für Studierende bestimmter Lehramtstypen (TH). Drei Länder gaben an, dass sie die Konzeption solcher Veranstaltungen planen (in einem Land für alle angebotenen Lehramtstypen (BE), in zwei Ländern nur für bestimmte Lehramtstypen (BW, SL).	Verpflichtend zu absolvierende Lehrveranstaltungen zum Thema Inklusion sind an der Mehrheit der Hochschulen für alle oder einzelne Lehramtstypen Realität oder geplant. Jedoch: 14 der befragten Hochschulen, die auf diese Frage antworteten, besitzen solche Lehrveranstaltungen nicht und planen sie auch nicht.
Inklusion als Querschnittsthema	Inklusionsbezogene Inhalte werden in bestehende Module/Veranstaltungen integriert: Es ist ein Thema, das die Bereiche Bildungswissenschaft, Fachdidaktiken und/oder Fachwissenschaften – und im besten Falle das gesamte Curriculum – durchzieht.	Elf Länder gaben an, dass sie den Hochschulen Vorgaben dazu machen oder dies planen, ob und wenn ja, in welchem Studienbereich Inklusion als Querschnittsthema zu integrieren ist. Zwei weitere Länder überlassen die Umsetzung ihren Hochschulen selbst (BY, NI). Sieben Länder haben darüber bereits Vorgaben erlassen (HB, HE, MV, RP, SL, SN, TH), vier Länder haben noch keine und planen diese (BB, BE, NW, SH). Ein Land hat Vorgaben hierzu erlassen, plant jedoch weitere (MV). Drei Länder sehen vor, dass Inklusion in allen der drei abgefragten Bereiche (Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken) integriert sein soll (HE, RP, SN). Berücksichtigt man die Planungen, wird dies zukünftig in zwei weiteren Ländern der Fall sein (MV, SH). Lässt man die Integration von Inklusion als Querschnittsthema in den Fachwissenschaften außen vor, so ist Inklusion bereits in sechs Ländern als Querschnittsthema in den beiden anderen Bereichen implementiert. Berücksichtigt man auch die Planungen, wird dies künftig in neun Ländern der Fall sein.	An 43 der Hochschulen ist Inklusion (nach eigenen Angaben) in einem oder mehreren Bereichen ein Querschnittsthema. Das Thema Inklusion ist laut Selbstauskunft nur an vier der Hochschulen (Universitäten Greifswald, Hildesheim, Oldenburg und PH Heidelberg) in allen drei Bereichen (Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken) als Querschnittsthema integriert. Betrachtet man die Planungen, so wird dies in Zukunft an acht weiteren Hochschulen (Universitäten Erlangen-Nürnberg, Göttingen, Heidelberg, Köln, Paderborn, Regensburg, Trier und PH Ludwigsburg) der Fall sein. Insgesamt ist es zum jetzigen Zeitpunkt eher noch eine Ausnahme, dass sich die Beschäftigung mit der Thematik durch das gesamte Curriculum zieht.
Umstrukturierte Studiengänge/Lehrämter	Studiengänge werden neu konzipiert, integrierte Studiengänge, in denen sonderpädagogische Inhalte z.B. als Fachrichtungen verankert sein können, sind möglich.	Drei von 13 Ländern (BY, HB, SH), in denen es den sonderpädagogischen Lehramtstypen gibt, überlegen derzeit, die Studiengänge dieses Lehramtstyps neu zu strukturieren, sie aber eigenständig beizubehalten. Berlin, Brandenburg und das Saarland bieten diesen Lehramtstyp nicht (mehr) an bzw. haben die Abschaffung bereits beschlossen.	Keine der 20 Hochschulen, an denen es sonderpädagogische Lehrämter gibt, gab an, diese abschaffen zu wollen. An sieben Hochschulen (Universitäten Erfurt, Hannover, Halle-Wittenberg, Würzburg, LMU München sowie PH Heidelberg und PH Ludwigsburg) gibt es Überlegungen, sie zwar neu zu strukturieren, aber eigenständig beizubehalten. An zwei Hochschulen (Universitäten Flensburg, HU Berlin) gibt es das Vorhaben, sie in ein integriertes Modell umzustrukturieren. Es gibt an fünf Hochschulen Studiengänge mit integrierter Förderpädagogik. Dies ist in Bielefeld, Bremen, Köln, Potsdam und Siegen der Fall. Weitere sieben Einrichtungen (Universitäten Duisburg-Essen, Eichstätt-Ingolstadt, Halle-Wittenberg, Osnabrück, HU Berlin sowie PH Ludwigsburg und PH Weingarten) planen eben solche. 52 Hochschulen gaben an, diese nicht anzubieten und ein solches Angebot auch nicht zu planen.
Lehrerbildung ohne Differenzierung nach Lehrämtern	Die Lehrerbildung wird nicht nach Lehrämtern unterschieden. Es werden stattdessen etwa sogenannte Stufenlehrämter eingeführt.	Obwohl nicht in Deutschland realisiert, wird eine gemeinsame Lehramtsausbildung für alle Altersstufen in allen Schulformen in der Forschungsliteratur diskutiert. Expertinnen und Experten schlagen vor, die bisherigen Lehramtstypen aufzulösen und sie durch eine Ausbildung nach Altersstufen der Schülerinnen und Schüler, dem sogenannten Stufenlehramt, zu ersetzen. Andere Expertinnen und Experten fordern eine Nivellierung aller Differenzierungen und eine gleiche Ausbildung für alle angehenden Lehrerinnen und Lehrer.	

Wie werden Studierende auf Inklusion vorbereitet?

Zwischenfazit Länderebene

Länder geben eine unterschiedliche Regelungstiefe vor.

Sechs Länder schreiben ihren Hochschulen vor, verpflichtende Lehrveranstaltungen zum Thema Inklusion für Studierende aller Lehramtstypen vorzusehen. Drei Länder legen fest, dass Inklusion als Querschnittsthema im gesamten Curriculum zu berücksichtigen ist. In weiteren Ländern sind entsprechende Richtlinien in Planung. Auch wenn jedes Land mindestens eine der beiden genannten Regelungen eingeführt hat oder dies plant, erscheinen die Landesvorgaben eher zurückhaltend. Ein genauerer Blick offenbart, dass bislang nur Rheinland-Pfalz vorsieht, sowohl verpflichtende Lehrveranstaltungen für alle Lehramtstypen als auch Inklusion als Querschnittsthema in allen drei Bereichen (Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften) zu implementieren. Niedersachsen sieht dies ähnlich umfassend vor, überlässt die Umsetzung jedoch den Hochschulen⁸.

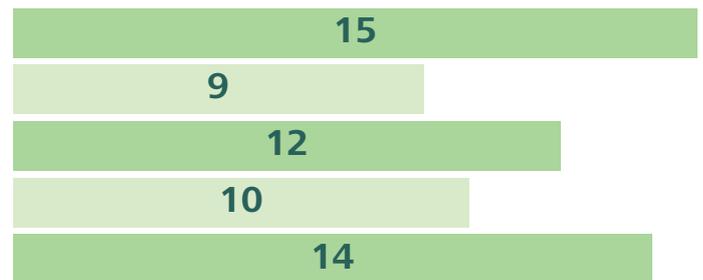


Inklusionsverständnis an den Hochschulen.

14 der 16 Hochschulen, die im Zuge der Befragungen zum Monitor Lehrerbildung auf die Frage nach ihrem an der Hochschule gelebten Inklusionsverständnis geantwortet haben, gehen von einem »weiten« Inklusionsbegriff aus, der sämtliche Heterogenitätsdimensionen umfasst, lediglich zwei Hochschulen beschränken ihn auf Behinderungen.

Verpflichtende Lehrveranstaltungen oder Module zum Thema Inklusion sind an weniger als der Hälfte der Hochschulen umgesetzt.

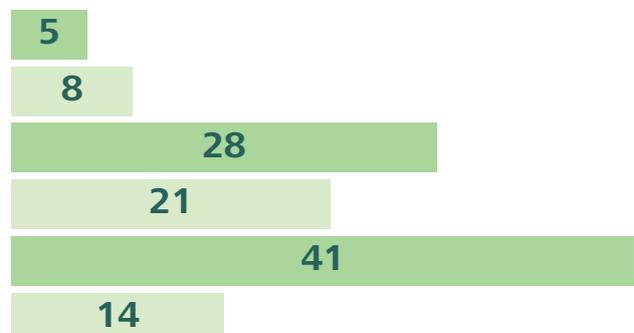
- Verpflichtende Lehrveranstaltungen für alle Lehramtstypen
- Geplante verpflichtende Lehrveranstaltungen für alle Lehramtstypen
- Verpflichtende Lehrveranstaltungen für bestimmte Lehramtstypen
- Geplante verpflichtende Lehrveranstaltungen für bestimmte Lehramtstypen
- Keine verpflichtenden Lehrveranstaltungen vorhanden oder geplant



Quelle: Selbstauskunft der Hochschulen im Herbst 2014, keine Mehrfachantworten möglich, Angaben in absoluten Zahlen, n=60

Inklusion als Querschnittsthema ist an den Hochschulen bislang hauptsächlich in den Bildungswissenschaften vorgesehen.

- Thema in den Fachwissenschaften
- Geplantes Thema in den Fachwissenschaften
- Thema in den Fachdidaktiken
- Geplantes Thema in den Fachdidaktiken
- Thema in den Bildungswissenschaften
- Geplantes Thema in den Bildungswissenschaften



Quelle: Selbstauskunft der Hochschulen im Herbst 2014, Mehrfachantworten waren möglich, Angaben in absoluten Zahlen, n=57

⁸ Hier werden nur bereits umgesetzte Maßnahmen betrachtet. Berücksichtigt man ebenfalls die Planungen, wird Inklusion künftig in fünf Ländern als Querschnittsthema in allen drei Bereichen umgesetzt sein. Darüber hinaus werden künftig in zehn Ländern Lehrveranstaltungen zum Thema Inklusion für Studierende aller oder mancher Lehramtstypen verpflichtend zu besuchen sein.

Insgesamt haben bereits 57 Hochschulen Inklusion als Querschnittsthema in einem der drei Bereiche implementiert oder planen dies. 43 von ihnen liegen in den neun Ländern, die zurzeit noch keine Vorgaben zur Verankerung von Inklusion als Querschnittsthema gemacht haben. Dennoch sehen bislang nur vier Hochschulen (Universitäten Greifswald, Hildesheim, Oldenburg und PH Heidelberg) einen »echten« Querschnitt in allen drei Bereichen vor; acht weitere Hochschulen (Universitäten Erlangen-Nürnberg, Göttingen, Heidelberg, Köln, Paderborn, Regensburg, Trier und PH Ludwigsburg) planen dies.

Die meisten Studierenden können praktische Erfahrungen in inklusiven Settings sammeln.

An der Mehrheit der Hochschulen haben alle Lehramtsstudierenden die Möglichkeit, Praktika an inklusiv arbeitenden Schulen zu absolvieren: Verpflichtend für alle Lehramter ist dies jedoch nur an vier Hochschulen (Universitäten Bremen, Flensburg, Potsdam, Universität des Saarlands), an acht Institutionen (Universitäten Bielefeld, Halle-Wittenberg, Leipzig, Osnabrück, Paderborn, Rostock, Siegen sowie PH Ludwigsburg) nur für einzelne Lehramter. Die Wahlmöglichkeit besteht an 35 Hochschulen für alle Studierende, an neun Hochschulen für Studierende ausgewählter Lehramtsstudiengänge.

Verschiedene Personalentwicklungsmaßnahmen bereiten Lehrende auf Inklusion vor.

Selbststudium	28
Fort-/Weiterbildung	25
Interne Workshops/Arbeitsgemeinschaften	24
Qualifikationsarbeiten (z.B. Promotion)	23
Sonstige Maßnahmen (z.B. Forschungsprojekte, Teilnahme an Tagungen oder Netzwerken)	7
Praxiszeit in inklusiven Kontexten	4
Maßnahmen in Planung	9
Keine Maßnahmen geplant	8

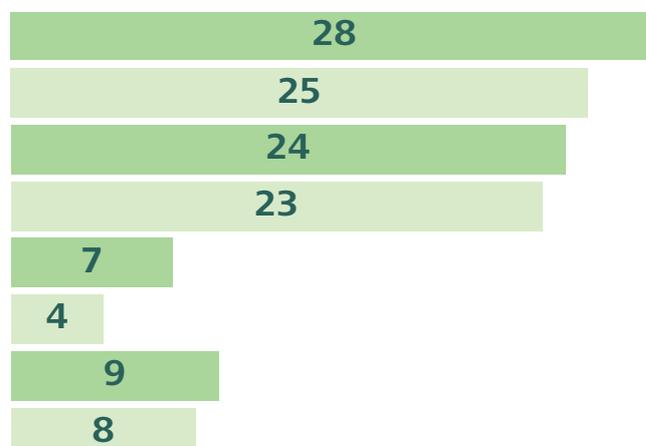
Zwischenfazit Hochschulebene

Hochschulen sind unterschiedlich weit darin, Studierende auf Inklusion vorzubereiten.

Die Ergebnisse zeigen, dass bisher nur wenige Hochschulen – darüber hinaus in sehr unterschiedlichem Ausmaß – Anstrengungen unternehmen, um Studierende angemessen auf Inklusion vorzubereiten. 19 Hochschulen gaben an, mindestens eine der abgefragten Maßnahmen zur Vermittlung von Inklusion in der Lehrerbildung anzubieten (verpflichtende Veranstaltungen zu Inklusion für alle Lehramtstypen, Inklusion als Querschnittsthema in allen drei Bereichen oder ein verpflichtendes Praktikum in inklusiven Settings für alle Studierende). Vier Hochschulen (Universitäten Bremen, Greifswald, Hildesheim und Potsdam) haben zwei Maßnahmen bereits umgesetzt und keine Hochschule alle drei Optionen⁹.

Hochschulpersonal wird teilweise darin unterstützt, sich weiterzubilden.

An allen Hochschulen, die auf diese Frage antworteten (Mehrfachantworten waren möglich), sind Professorinnen und Professoren und/oder Lehrende des akademischen Mittelbaus für die Lehre zur Inklusion in der Lehrerbildung zuständig. 34 der 56 Hochschulen, die auf diese Frage antworteten, gaben an, dass zudem auch Lehrbeauftragte die Lehre zur Inklusion in der Lehrerbildung durchführen. An vier Hochschulen gibt es weitere, sonstige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Privatdozentinnen und Privatdozenten oder abgeordnete Lehrkräfte aus dem Schuldienst). Das bereits bestehende Hochschulpersonal wird teilweise dabei unterstützt, bei Bedarf seine Kompetenzen zu erweitern, um Studierende (besser) auf die Herausforderungen in inklusiv arbeitenden Schulen vorbereiten zu können. Auf die Frage nach den genutzten bzw. geplanten Personalentwicklungsmaßnahmen antworteten 60 der befragten Hochschulen:



Quelle: Selbstauskunft der Hochschulen im Herbst 2014, Mehrfachantworten waren möglich, Angaben in absoluten Zahlen, n=60

⁹ Nicht betrachtet wurden die geplanten Initiativen sowie die Maßnahmen, die nur für bestimmte Lehramtstypen realisiert wurden bzw. werden sollen als auch die Einführung von Studiengängen mit integrierter Förderpädagogik.

Welche Herausforderungen gibt es?

1 Der Begriff der »Inklusion« wird nicht einheitlich gebraucht.

Der Begriff der Inklusion ist in den allgemeinen Sprachgebrauch übergegangen. Es bleibt jedoch vielfach unbestimmt, welche Heterogenitätsdimensionen konkret darunter subsumiert und welche Konnotationen hiermit verbunden werden. Aufgrund verschiedener Zugänge zur Thematik sind Konzepte, bildungspolitische Reformen sowie wissenschaftliche Auseinandersetzungen, auch wenn sie vermeintlich alle um das gleiche Thema kreisen, sehr uneinheitlich und teilweise sogar widersprüchlich.

Es existieren etwa verschiedene Definitionslogiken und Zählweisen. So ist z.B. schon bei der sehr engen Definition von Inklusion als dem gemeinsamen Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf weder festgelegt, ob in den KMK-Statistiken Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf erfasst werden oder solche, die sonderpädagogische Unterstützung erhalten, noch, wann ein Setting als inklusiv gilt. Das wiederum erschwert einen bundesweiten Vergleich und die Aufstellung verlässlicher Bedarfsprognosen hinsichtlich der Lehrkräfte. Auch die Klärung der Frage, welche Anforderungen ein inklusives Schulsystem an Lehrerinnen und Lehrer stellt und welche Kompetenzen (angehende) Lehrkräfte daher zukünftig benötigen, kann ohne präzise Definition des zugrunde gelegten Inklusionsverständnisses und der damit verbundenen Ziele nicht erfolgen.

»Der Begriff der Inklusion ist sehr unscharf. Das kann dazu führen, dass man aneinander vorbei redet. Wenn verschiedene Menschen den Begriff Inklusion verwenden, verstehen sie unter Umständen etwas völlig Unterschiedliches darunter. Das kann zum Beispiel durch den regionalen Kontext begründet sein: Es ist ein himmelweiter Unterschied, ob ich mich dem Thema Inklusion in einer Region nähere, deren Sozialstruktur durch hohe Bildungsabschlüsse und finanzielle Sicherheit geprägt ist, oder ob ich mich mit dem Thema in einem sozialen Brennpunkt mit hoher Jugendarbeitslosigkeit auseinandersetze.«

Dr. Daniel Mays, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Entwicklungswissenschaft und Förderpädagogik der Universität Siegen

»So notwendig die Einrichtung von Professuren und wissenschaftlichen Mitarbeiterstellen für inklusive Bildung zurzeit ist, stellen sie nur einen Zwischenschritt dar, um aktuell inklusive Bildung in Forschung, Lehre und Schule weiter zu entwickeln. Solange noch von I-Seminaren, I-Schülern, I-Klassen oder I-Schulen gesprochen wird, egal ob das »I« für Integration oder Inklusion steht, ist Deutschland noch auf einem langen Weg.«

Dr. Irene Demmer-Dieckmann, Akademische Rätin für Erziehungswissenschaft/Schul- und Berufspädagogik, Technische Universität Berlin

2 Die Rollenklärung von Lehrkräften in inklusiven Settings steht noch aus.

Die Umsetzung inklusiven Unterrichts führt zu einem teamorientierten Schulalltag und somit zu veränderten Aufgaben und Rollen der Lehrkräfte. Der bisherige Arbeitsplatz der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an speziellen Schulen und die oft noch vorherrschende »Alleinunterhalter-Rolle« der Lehrerinnen und Lehrer an den bisherigen Regelschulen werden sukzessive durch multiprofessionelle Teams¹⁰ in allgemeinbildenden Schulen abgelöst. Die Rollen weiterer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer inklusiv unterrichtenden Schule sind jedoch noch nicht hinreichend definiert. Hier steht eine Klärung des beruflichen Selbstverständnisses aller beteiligten Akteure aus, um die notwendige Basisqualifizierung für alle angehenden Lehrkräfte sowie für die spätere komplementäre Zusammenarbeit inhaltlich zu bestimmen.

In der öffentlichen Diskussion wird Inklusion häufig auf die Heterogenitätsdimension der Behinderung reduziert. Aus diesem Verständnis heraus werden Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen dann nicht selten als die Expertinnen und Experten und »Heilsbringer« für die Umsetzung von Inklusion angesehen. An speziell ausgebildete Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen dürfen jedoch keine überzogenen Erwartungen gestellt werden. Sie sind nicht automatisch Spezialistinnen und Spezialisten für jeden möglichen Förderschwerpunkt oder gar für jegliche Heterogenitätsdimension, wie etwa eines Migrationshintergrundes und kultureller oder sozialer Heterogenität. Sie verfügen über hohe Kompetenzen, von denen Regelschullehrerinnen und Regelschullehrer profitieren können, sind aber keineswegs automatisch erfahrener in inklusiven Settings, wenn sie bisher meist in Förderschulen unterrichtet haben¹¹. Hier müssen alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter inklusiver Schulen gemeinsam zielgerichtet Lehr- und Lernkonzepte entwickeln, ohne nach »meine Schüler, deine Schüler« zu unterscheiden.

Ein weiterer Aspekt: Manche Länder denken über eine Abschaffung der sonderpädagogischen Lehrämter nach, an ihre Stelle sollen integrierte Studiengänge oder Basisqualifizierungen und Grundlagenmodule für alle Lehramtsstudierenden treten. Hier muss darauf geachtet werden, dass gleichzeitig mit der Professionalisierung aller Lehrkräfte beim Umgang mit Vielfalt sichergestellt wird, dass insbesondere Spezialistinnen und Spezialisten z.B. für bestimmte Sinnesbehinderungen weiterhin adäquat und spezifisch ausgebildet werden und die sonderpädagogische Kompetenz in der Breite nicht verloren geht.

¹⁰ Dieser Begriff bezieht sich meist auf das gemeinsame Unterrichten in der Klasse durch eine Regelschullehrkraft und eine/n Sonderpädagogin/Sonderpädagogen. Daneben ist jedoch auch die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams im Unterricht, z.B. mit Integrationshelferinnen und Integrationshelfern, Psychologinnen und Psychologen, Ergotherapeutinnen und Ergotherapeuten oder anderen pädagogischen Fachkräften enorm wichtig. Vgl. Krämer-Kilic (2009): Zwei Pädagogen unterrichten gemeinsam (Teamentaching). Aspekte zur Umsetzung im gemeinsamen Unterricht (Inklusion). <http://bit.ly/1vTfCs7>.

3 Inklusion ist im Lehramtsstudium häufig ein isoliertes Thema.

Die Anpassung der Lehrerbildung an die Erfordernisse eines inklusiven Schulsystems erfolgt an manchen Hochschulen bisher nur im Rahmen pädagogischer und didaktischer Basisqualifikationen. Zu selten werden mit der Umsetzung der Inklusion zusammenhängende Aspekte in den Fachwissenschaften und den Fachdidaktiken thematisiert. Die Studierenden bekommen somit Wissen um Inklusion vermittelt, aber es bleibt für sie weitgehend im Dunkeln, wie die Anwendung dieses Wissens gestaltet werden kann und in welcher Form Auswirkungen auf andere Studieninhalte bestehen. Nur an wenigen Hochschulen durchzieht Inklusion das Curriculum wie ein roter Faden. Zu häufig wird Inklusion lediglich als zusätzlich zu berücksichtigendes Element gesehen und weniger als innovativer Grundgedanke, der sich auf alle Studieninhalte auswirkt.

»Es reicht nicht, lediglich Modulhandbücher umzuschreiben und die neuen Schlagworte dort unterzubringen. Papier ist geduldig. Wir müssen die Qualität der Lehrerausbildung in den Blick nehmen: Welche Effekte hat das, was wir in der ersten Ausbildungsphase umsetzen, wirklich?«

Dr. Daniel Mays, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Entwicklungswissenschaft und Förderpädagogik der Universität Siegen

»Die Problematik von additiven Modulen zur Inklusion ist, dass die Studierenden selber die Vernetzung z.B. mit der Fachdidaktik, den Fachwissenschaften, der Psychologie und der Soziologie herstellen müssen. Oftmals gelingt ihnen diese Integrationsleistung während des Studiums gar nicht, sondern erst in der Schulpraxis, also im Rahmen von Praktika oder später im Referendariat.«

Prof.'in Dr. Kerstin Merz-Atalik, Professorin für Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung/Inklusion, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg



FOTO: ISTOCKPOTO.COM/EVAFOTOGRAFIE

11 Vgl. Werner/Drinhaus (2012): Differenzieren – aber wie? Konzept und erste Befunde zur Beschreibung und Erfassung von Differenzierungskompetenzen bei Lehrkräften an Förderschulen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 63. Heft 9/2012; Grosche/Grünke (2008): Das sonderpädagogische Lehramtsstudium wissenschaftlicher gestalten. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 77. Heft 3/2008.

Welche Herausforderungen gibt es?

4 Ablehnende Haltungen beeinflussen die Bereitschaft zur Inklusion negativ.

Da die Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern (die sogenannten Teacher Beliefs) in der Forschung als einer der Hauptfaktoren für das Gelingen bzw. Scheitern von Inklusion angesehen wird, ist für Lehramtsstudierende die eigene Erfahrung und Reflexion, dass und wie inklusiver Unterricht gelingen kann, entscheidend. Eine besondere Herausforderung besteht darin, dass die Studierenden für inklusive Settings ausgebildet werden müssen, die meist weder sie selbst aus ihrer Schulzeit noch ihre Ausbilderinnen und Ausbilder aus dem Berufsalltag kennen. Die mangelnde Vertrautheit mit Lerngruppen breiter gefächelter Heterogenität, die über Geschlecht oder soziale Herkunft hinausgeht, gemeinsamem Unterricht, Konzepten wie Team Teaching und inklusiven Schulentwicklungsprozessen kann bei Studierenden zu falschen Vorstellungen über den zukünftigen Beruf, zu einem Gefühl der Überforderung und sogar zur innerlichen Ablehnung inklusiver Bildung führen¹². Außerdem besteht die Gefahr, dass sich eine möglicherweise existierende negative Einstellung der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner auf die Studierenden überträgt.

»Lehramtsstudierende und Lehrkräfte müssen Kompetenzen im Bereich der Diagnostik und der Förderverfahren bzw. -methoden aufbauen und erproben können. Erst damit wird die Überzeugung wachsen, dass Inklusion gelingen kann – welche die Bereitschaft zur Inklusion erhöht.«

Prof. Dr. Friedrich Linderkamp, Professor für Rehabilitationswissenschaften, Bergische Universität Wuppertal

»In einem Kollegium, das Inklusion nicht will, wird sie auch nicht klappen. Wenn ein Kollegium Inklusion idealisierend übersteigert, aber auch nicht. Es hängt also von einer realistischen, professionellen und gemeinsamen Einstellung und Haltung ab.«

Aart Pabst, Leiter UAG Inklusion der Kultusministerkonferenz

»Für Referendarsausbilderinnen und Referendarsausbilder, die keine inklusiven Erfahrungen besitzen bzw. Referendarinnen und Referendare bislang vornehmlich für homogene Lerngruppen ausgebildet haben, wird es ziemlich schwierig, weil sie selbst die Situation nicht oder wenig kennen und auch Neuland betreten müssen. Das ist letztlich in der universitären Ausbildung auch so.«

Prof. Dr. Bernd Ahrbeck, Professor für Verhaltensgestörtenpädagogik, Humboldt-Universität zu Berlin

5 Relevante Akteure haben noch nicht zusammengefunden.

Werden Reformmaßnahmen in der ersten Phase der Lehrerbildung eingeleitet, dauert es einige Jahre, bis ihre Wirkungen in der Schule angelangen. Es gibt bereits zahlreiche Maßnahmen in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung, aber es fehlt ein schlüssiges Gesamtkonzept, an dem alle drei Phasen beteiligt sind und das für alle Lehrkräfte jeglicher Schulformen konzipiert ist. Die bisher angebotenen Maßnahmen sind häufig noch in der Entwicklung, zeitlich zu kurz angelegt, stehen teilweise unverbunden nebeneinander, sind zu wenig aufeinander bezogen oder liegen in der Verantwortung unterschiedlichster Akteure. Darüber hinaus sind Praktikerinnen und Praktiker bislang zu selten in entsprechende universitäre Angebote eingebunden¹³.

»Der multiprofessionellen Kooperation kommt nach Meinung aller Länder eine Schlüsselrolle in der inklusiven Schule zu. Die dazu erforderlichen Kompetenzen müssen in der Ausbildung und, um die Wirkung zu beschleunigen, auch in der Fort- und Weiterbildung systematisch angelegt werden. Das betrifft nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Therapeutinnen und Therapeuten und andere mehr.«

Aart Pabst, Leiter UAG Inklusion der Kultusministerkonferenz

»Bei Inklusion muss es darum gehen, alle Akteure, zum Beispiel die Schulgemeinden vor Ort, in den Regionen, in diesen Entwicklungsprozess mit einzubeziehen.«

Dr. Daniel Mays, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Entwicklungswissenschaft und Förderpädagogik der Universität Siegen

12 Vgl. Demmer-Dieckmann (2014): Inklusion in der Lehrerbildung: Modelle, Beispiele, Herausforderungen; Breyer/Erhardt (2014): Inklusiv Schule gestalten durch inklusive Lehrerbildung. In: Inklusion-Online. <http://bit.ly/1zzCN6f>.

13 Vgl. Amrhein/Badstieber (2013): Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse. <http://bit.ly/1xv8UKa>.

Wie kann Inklusion in der Lehrerbildung umgesetzt werden?

1 Inklusionsverständnis präzisieren und im Lehramtsstudium implementieren!

Sowohl der Begriff »Inklusion« als auch die mit der Umsetzung der Inklusion verbundenen Ziele müssen präziser und expliziter als bisher definiert werden. Inklusion darf dabei nicht auf die Heterogenitätsdimension der Behinderung reduziert werden, sondern sie beinhaltet alle individuellen Entwicklungsbedarfe, seien es nun sprachliche Defizite oder aber auch spezifische Bedürfnisse durch eine Hochbegabung. Lehramtsstudierende müssen ein pädagogisches Grundverständnis dafür entwickeln, dass das Kind im Mittelpunkt ihrer Arbeit steht und die Einbindung aller Schülerinnen und Schüler in einen gemeinsamen Unterricht selbstverständlich ist.

Die Bestimmung der Ausbildungsinhalte bedarf der Definition der notwendigen Werte und Kompetenzen angehender Lehrerinnen und Lehrer – diese wiederum leiten sich aus den Erfordernissen in einem inklusiven Schulsystem ab. Zu erprobende Inklusionskonzepte und -maßnahmen müssen auf einem bundesweit einheitlichen Verständnis aufgebaut und entwickelt werden.

»Inklusion wird auch in Deutschland zur Normalität, die meisten Lehrerinnen und Lehrer werden Kinder mit besonderen Förderbedarfen unterrichten. Inklusion geht aber darüber hinaus. Alle Kinder brauchen ein Lernumfeld, in dem sie genau die Unterstützung bekommen, die sie für ihre Entwicklung brauchen. Diesen erweiterten Inklusionsbegriff sollten wir in den Studiencurricula aller Lehramtstypen verankern.«

Dr. Jörg Dräger, Mitglied des Vorstandes der Bertelsmann Stiftung



FOTO: ISTOCKPHOTO.COM/KAL19

Praxisbeispiel

Projekt Inklusionsorientierte Lehrerbildung (Teacher Education for Inclusion – TE4I)

Im Rahmen dieses Projekts der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (EA) wurden konkrete Kompetenzen, Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten definiert, die alle Lehrkräfte für ihre Arbeit an inklusiven Schulen benötigen. Die Ergebnisse sollen als Leitfaden für die Gestaltung und Umsetzung von Erstausbildungsprogrammen dienen.

<http://bit.ly/1wHHv7f>



Wie kann Inklusion in der Lehrerbildung umgesetzt werden?

2 Veränderung pragmatisch und beherzt angehen!

Die Einführung der Inklusion bedeutet einen grundlegenden Paradigmenwechsel für das deutsche Schulsystem. Dieser Prozess muss bewusst gestaltet und begleitet werden. Da angehende Lehrerinnen und Lehrer aber jetzt umgehend auf Inklusion vorbereitet werden müssen, kann nicht einige Jahre auf wissenschaftlich fundierte Wirksamkeitsstudien gewartet werden.

Für eine Übergangsphase, die jetzt mit aller Kraft einsetzen muss, ist zunächst pragmatisches Handeln gefragt. Den beteiligten Akteuren sollte dabei der notwendige Raum für die Erprobung innovativer Ideen und Ansätze in der Lehreraus- und -weiterbildung gegeben werden. Gegebenenfalls bieten internationale Erfahrungen übertragbare Anregungen. Forschung ist dabei notwendig, um die Wirkung implementierter Initiativen bewerten und optimieren zu können. Sie muss sinnvollerweise begleitend stattfinden, damit in den nächsten Jahren wissenschaftlich geprüft wird, welche Formen inklusiv orientierter Lehrerbildung am besten zum Aufbau notwendiger Werthaltungen und Kompetenzen führen. In der Bund-Länder-Vereinbarung über die »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« ist die »Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion« explizit neben anderen Aspekten als Programmziel benannt¹⁴ und in der ersten Bewilligungsrunde sind gleich mehrere Projekte dabei, die einen Fokus auf diese Aspekte legen¹⁵. Das ist ein Hinweis darauf, dass Projekte mit Bezug zu Inklusion verstärkt gefördert werden sollen.

»Leider existiert in der Praxis immer noch diese Annahme, es gäbe ein Modell oder Konzept, das in jeder Klasse funktioniert. Es gibt nach wie vor die Vorstellung, man könnte so etwas wie einen einheitlichen Rahmen entwickeln, wie Inklusion funktioniert. Inklusion sieht natürlich von Klassenzimmer zu Klassenzimmer unterschiedlich aus, je nachdem, welche Kinder und Jugendlichen man in der Klasse hat, welche Lernbedürfnisse, Kompetenzen und Stärken, aber auch welche Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Lernen man antrifft. Nicht zuletzt ist die Umsetzung der Inklusion auch abhängig davon, welche Kompetenzen die Lehrkräfte haben, um mit den nicht vorhersehbaren Konditionen zu arbeiten.«

Prof.'in Dr. Kerstin Merz-Atalik, Professorin für Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung/Inklusion, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

14 Vgl. Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2013): Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes. <http://bit.ly/1GHtfLZ>.

15 Vgl. Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2015): Frischer Wind für die Lehrerbildung. Erste erfolgreiche Hochschulen bei der »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« stehen fest. <http://bit.ly/1zUE4VF>.

Praxisbeispiel

Graduiertenkolleg »Inklusion, Bildung, Schule« an der Humboldt-Universität Berlin

Dieses Graduiertenkolleg soll Forschungsergebnisse zu Unterrichtsprozessen für den gemeinsamen Unterricht liefern. Im Fokus stehen dabei sowohl die bildungspolitische Steuerung von Inklusionsprozessen als auch Unterrichtsprozesse an der Einzelschule.

<http://bit.ly/1F1hnmX>



Praxisbeispiel

Lehramt mit integrierter Förderpädagogik plus Aufbau-master »Lehramt für sonderpädagogische Förderung«

An der Universität Siegen gibt es für bislang zwei Lehramtstypen Studiengänge mit integrierter Förderpädagogik. Zwei Besonderheiten kennzeichnen diese Studiengänge: Zum einen besuchen die Studierenden im Rahmen der Bildungswissenschaften Veranstaltungen mit inhaltlichem Bezug zu den Förderschwerpunkten »emotionale und soziale Entwicklung« sowie »Lernen«. Zum anderen können die Studierenden im Anschluss an das zehensemestriges Lehramtsstudium mit integrierter Förderpädagogik einen zweisemestrigen Weiterbildungsmaster »Lehramt für sonderpädagogische Förderung« absolvieren, der mit dem zusätzlichen Erwerb der Lehrbefähigung für Sonderpädagogik abschließt.

Haupt-, Real- und Gesamtschule
<http://bit.ly/1zSs8oi>



Grundschule
<http://bit.ly/1zzEyA9>



3 Lehrbildnerinnen und Lehrbildner auf die Vermittlung von Inklusion vorbereiten!

Die derzeitigen Umstrukturierungen bedingen auch, dass die Lehrbildnerinnen und Lehrbildner für eine entsprechende inklusionsorientierte Lehre qualifiziert werden müssen. Hochschuldozierende sowie die bereits an den Schulen eingesetzten Lehrkräfte müssen also entsprechend geschult und qualifiziert sein, etwa durch Weiterbildungsmasterstudiengänge. Alle Aus-, Weiter- und Fortbildungen sollten sowohl ein breites didaktisches und methodisches Repertoire als auch den Einsatz neuer und alternativer Lehrmethoden vermitteln.

»Damit die Lehrerinnen und Lehrer langfristig und nachhaltig auf die Heterogenität der Schülerschaft vorbereitet werden können, müssen die Lehrbildnerinnen und Lehrbildner entsprechend weitergebildet werden. Ziel muss es sein, dass Inklusion zu einem selbstverständlichen Thema in der Lehrerbildung wird und angemessene Berücksichtigung findet.«

Prof. Dr. Frank Ziegele, Geschäftsführer des CHE Centrum für Hochschulentwicklung

4 Rolle der Lehrerinnen und Lehrer zeitgemäß interpretieren!

Mit der Umsetzung eines inklusiven Bildungswesens verändert sich auch das Berufsbild von Lehrerinnen und Lehrern. An sie wird eine Reihe von neuen Erwartungen gestellt und weitere Kompetenzen werden eingefordert. Gleichzeitig geht es nicht darum, dass jede Lehrkraft Expertin bzw. Experte für alles wird: Die Arbeit in inklusiven Schulen ist stärker als zuvor auf eine gelingende Teamarbeit zwischen allen pädagogischen Fachkräften sowie eine inklusionsorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung angewiesen. Dies macht eine aktualisierte und differenzierte Rollendefinition der beteiligten Akteure notwendig. Ein produktiver Austausch mit anderen Expertinnen und Experten muss erlernt und vorbereitet werden¹⁶ – hierzu zählt insbesondere die Fähigkeit, in multiprofessionellen Teams zusammen arbeiten zu können. Multiprofessionalität geht dabei über die Zusammenarbeit zwischen Regelschul- und Förderschullehrkräften hinaus und bezieht auch weitere schulinterne und -externe Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner vom Sozialarbeiter bis zur Handwerkerin mit ein.

Alle Lehrkräfte müssen über pädagogische und didaktische Basisqualifikationen zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion verfügen sowie über die Grundlagen der Förderdiagnostik, nicht nur die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. Wir wollen, dass alle Fachlehrerinnen und Fachlehrer einordnen können, wer vor ihnen sitzt. Natürlich sollten sie sich dann aber im Zuge multiprofessioneller Kooperation Hilfe holen können von anderen, die in bestimmten Förderbereichen ein vertieftes Wissen haben. Das nennen wir anschlussfähige Kompetenz.

Aart Pabst, Leiter UAG Inklusion der Kultusministerkonferenz

Praxisbeispiel

Lehramt für die Primarstufe Schwerpunkt Inklusionspädagogik (LPI)

An der Universität Potsdam studieren angehende Grundschullehrkräfte die Kernfächer Deutsch und Mathematik und zudem verpflichtende Studienanteile in den Förderschwerpunkten »Sprache«, »Lernen« und »emotionale und soziale Entwicklung«. Sie sollen in die Lage versetzt werden, den Förderbedarf aller Kinder zu diagnostizieren, individuelle Lernpläne zu entwickeln und den Erwerb der schriftsprachlichen und mathematischen Basiskompetenzen professionell zu unterstützen. Sie sollen aber auch erlernen, wann und wo die eigenen Grenzen erreicht sind und Hilfe von anderen Professionen hinzugezogen werden muss.

<http://bit.ly/1E9DUkq>



Praxisbeispiel

Lehramt für sonderpädagogische Förderung

Dieser Studiengang wurde zum Wintersemester 2014/15 an der Universität Paderborn eingerichtet. Er soll Studierende bei paralleler Ausbildung in Unterrichtsfächern auf inklusionsrelevante Aspekte des Unterrichts in einer Regelschulklasse vorbereiten. Damit werden Studierende angeleitet, später ihre sonderpädagogischen Kompetenzen in Teams an Regelschulen einzubringen, während sie gleichzeitig in der Lage sind, regulären Unterricht zu gestalten und durchzuführen.

<http://bit.ly/1F1ie7h>



¹⁶ Vgl. Buholzer/Joller-Graf (2011): Integration und Inklusion an Schweizer Schulen. In: Journal für LehrerInnenbildung 11. Heft 4/2011; Keßler/Volkholz (2013): Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Hrsg.: Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg. S. 35f.

Wie kann Inklusion in der Lehrerbildung umgesetzt werden?

5 Praxisbezug stärken!

Die Wissensvermittlung grundlegender Ideen und Theorien sowie der Aufbau entsprechender Einstellungen und Kompetenzen zur Inklusion sind eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die Umsetzung eines so umfassenden Wandels wie der Inklusion. Mindestens ebenso wichtig ist es, dieses Wissen bereits während des Lehramtsstudiums in der Praxis anwenden zu können, konkrete Erfahrungen zu sammeln und diese wieder mit der Theorie zu verzahnen. Praxiserfahrungen in inklusiven Settings können die Fähigkeiten zur Anwendung inklusiver Didaktik, die fachdidaktischen Kompetenzen und das Entwickeln eigener methodischer Ideen sowie eines professionellen Selbstverständnisses befördern. Studien weisen nach, dass genügende und ausreichend begleitete Praxiserfahrungen die Einstellungen gegenüber inklusiver Bildung und Inklusion allgemein positiv verändern können und eine der wichtigsten Gelingensbedingungen sind¹⁷.

»Die Praxisphasen helfen den Studierenden, einen professionellen Fokus auf Unterricht und Schule zu gewinnen. Wichtig ist aber natürlich, dass solche Praxisphasen wissenschaftlich begleitet werden, dass sie reflexiv ausgerichtet sind und sich nicht auf eine exklusive Schule wie etwa das Gymnasium (das oft parallel zu einer Gesamtschule, Gemeinschaftsschule oder Stadtteilschule existiert) kaprizieren. Es müssen Möglichkeiten geschaffen werden, Erfahrungen in heterogenen Lerngruppen zu sammeln und Eindrücke von der dort erforderlichen professionellen Kooperation zu erhalten.«

Aart Pabst, Leiter UAG Inklusion der Kultusministerkonferenz

»Beim Praxisbezug geht es nicht allein darum, dass Studierende Kompetenzen für die Gestaltung inklusiver Schulen erwerben; sie sollten vielmehr möglichst frühzeitig eine positive Haltung zur Inklusion entwickeln – und Inklusion als Studierende selbst erfahren können. Die Hochschulen sind insoweit gefordert, ihrerseits inklusive Bildung im Sinne der Definition der Deutschen UNESCO-Kommission zu realisieren.«

Bettina Jorzik, Programmleiterin Lehre, Akademischer Nachwuchs, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft

Je früher die Lehramtsstudierenden also in ein inklusives schulisches Setting kommen, desto besser. Eine strukturierte Nachbereitung erweist sich als sehr sinnvoll. Eventuell erlebte negative Erfahrungen können reflektiert sowie gewonnene Einstellungen und subjektive Theorien wissenschaftlich fundiert aufgearbeitet werden. Individuelle Erfahrungen und Kompetenzen sollten anhand von Inklusionserfahrungen der Studierenden und Lehrenden aber auch durch die Arbeit an pädagogischen Fällen sowie Unterrichtserfahrungen Dritter reflektiert werden.

Somit ist die hochschulische Lehrerbildung gefordert, sich mit inklusiven Schulen zu vernetzen, Praxiserfahrungen in inklusiver Umgebung frühzeitig zu ermöglichen und die Studierenden durch eine gezielte Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung zu unterstützen.

Praxisbeispiel

Lehramtsstudierende in Tandems an Würzburger Grundschule

Die Lernwerkstatt der Universität Würzburg realisiert Projektseminare, in denen Lehramtsstudierende mit Inklusions- und Tandemklassen der Würzburger Heuchelhof-Grundschule arbeiten – Klassen also, in denen Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderungen gemeinsam lernen. Studierende aller Lehramter bereiten in Projekten Materialien und Themen für den Unterricht vor.

<http://bit.ly/1zSsr2l>



Praxisbeispiel

Lernwerkstatt Inklusion an der PH Heidelberg

In der Lernwerkstatt werden die Bereiche Hochschuldidaktik, Schulpraxis und Forschung miteinander verbunden, so dass Lehramtsstudierende individuell Kompetenzen für inklusiven Unterricht entwickeln und erweitern können.

<http://bit.ly/1F1iByy>



¹⁷ Vgl. Stellbrink (2012): Inklusion als Herausforderung für die Entwicklung von Unterricht, Schule und Lehrerbildung. In: Fürstenau (Hrsg.) Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung; Schöler/Merz-Atalik/Dorrance (2010): Auf dem Weg zur Schule für alle? Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich. Vergleich ausgewählter europäischer Länder und Empfehlungen für die inklusive Bildung in Bayern. <http://bit.ly/1Gb3A0>.

6 Ein phasenübergreifendes Gesamtkonzept umsetzen, das alle Akteure einbezieht!

Als Gegenstand der Lehrerbildung muss das Thema Inklusion umfassend in alle Bereiche integriert werden. Alle Lehramtsstudierenden müssen mit Maßnahmen und Initiativen einer inklusiv orientierten Lehrerbildung vertraut gemacht werden. Entsprechende Ansätze dürfen sich jedoch nicht allein auf die erste Phase der Lehrerbildung beschränken. Der Aufbau inklusiver Kompetenzen und notwendiger Praxiserfahrungen kann nur durch die Zusammenarbeit aller an der Lehrerbildung beteiligten Akteure nachhaltig gelingen¹⁸. Angebote und Inhalte sollten aufeinander aufbauen, langfristig angelegt sein, aktiv mitgestaltet werden können und durch einen Wechsel zwischen Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen gekennzeichnet sein¹⁹.

Praxisbeispiel

Arbeitsstelle Diversität und Unterrichtsentwicklung – Didaktische Werkstatt

Die didaktische Werkstatt der Universität Frankfurt versteht sich als ein Bindeglied zwischen den Phasen der Lehrerbildung. Sie verfolgt das Prinzip des forschenden Lernens. Mit Lehramtsstudierenden, berufstätigen Lehrkräften, Lehrkräften im Vorbereitungsdienst, Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern sowie Schülerinnen und Schülern sollen individuelle fachdidaktische und diagnostische Kompetenzen für inklusive Unterrichtsgestaltung weiterentwickelt werden.

<http://bit.ly/1B21Kec>



Praxisbeispiel

Entwicklungsverbund zur Lehrerbildung – Diagnose und Förderung heterogener Lerngruppen

Mit diesem Projekt verfolgen die vier Universitäten Bremen, Dortmund, Gießen und Oldenburg das Ziel, MINT-Lehramtsstudierende gezielt auf den Umgang mit heterogenen Lerngruppen vorzubereiten. Hierzu sollen die Themen „Diagnose und individuellen Förderung“ (DiF) in den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Schulpraktischen Studien des Lehramtsstudiums verankert werden. Auf diese Weise soll eine höhere Professionalisierung künftiger Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Diagnosefähigkeit und ihrer Handlungskompetenz erreicht werden.

<http://bit.ly/17KAuXx>



»Wir können sicherlich nicht in der ersten Phase der Lehrerbildung alles fundiert grundlegen, was Lehrkräfte später in ihrer schulischen Praxis benötigen. Wir müssen auf jeden Fall stärker daran arbeiten, dass es auch in der dritten Phase der Lehrerbildung, also in der Lehrerfort- und -weiterbildung viele Angebote und Konzepte gibt, um sich für die ganz spezifischen Inklusionsanforderungen in der eigenen Praxis berufsbegleitend weiter zu professionalisieren.«

Prof.'in Dr. Kerstin Merz-Atalik, Professorin für Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung/Inklusion, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

»Wir müssen die Lehrkräfte, die heute im System sind, durch Fortbildungen für inklusives Arbeiten qualifizieren. Fortbildungen werden aber nur dann wirksam sein, wenn sie Teil eines umfassenden Schulentwicklungsprozesses sind, der auf eine inklusive Schule zielt. Sind sie in einen solchen institutionellen und kollegialen Kontext eingebettet, können sie den Unterricht dauerhaft verändern.«

Dr. Ekkehard Winter, Geschäftsführer der Deutsche Telekom Stiftung

18 Vgl. Lindmeier (2014): Aktuelle bildungspolitische Bemühungen um eine inklusionsorientierte Erneuerung der deutschen Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. Heft 3/2014.

19 Vgl. Altrichter (2010): Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In: Müller/Eichenbauer/Lüders/Mayr (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung; Lipowski (2010): Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. In: Müller/Eichenberger/Lüders/Mayr (Hrsg.): a.a.O.



Verantwortlich für den Inhalt dieser Publikation

Melanie Rischke M.A., Dominik Baedorf M.Ed. und Ulrich Müller M.A.

Im Rahmen der Vorbereitung der vorliegenden Publikation wurden Interviews mit Expertinnen und Experten geführt. Wir danken insbesondere unseren Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern

- Prof. Dr. Bernd Ahrbeck,
Humboldt-Universität zu Berlin
- Dr. Irene Demmer-Dieckmann,
Technische Universität Berlin
- Prof. Dr. Friedrich Linderkamp,
Bergische Universität Wuppertal
- Dr. Daniel Mays,
Universität Siegen
- Prof.'in Dr. Kerstin Merz-Atalik,
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
- Aart Pabst,
UAG Inklusion der Kultusministerkonferenz
für wertvolle Hinweise.

Des Weiteren danken wir jenen Wissenschafts- und Kultusministerien sowie Hochschulangehörigen, welche uns auf Anfrage per E-Mail Hinweise zu Hindernissen, Erfolgsfaktoren und Good-Practice-Beispielen gegeben haben. Die Verantwortung für den Inhalt der Broschüre liegt allein bei den Herausgebern.

Herausgeber

Der Monitor Lehrerbildung und die vorliegende Publikation sind ein gemeinsames Projekt der Bertelsmann Stiftung, des CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH, der Deutsche Telekom Stiftung und des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft.

Ansprechpartner für das Projekt

Melanie Rischke M.A.
melanie.rischke@che.de

Dominik Baedorf M.Ed.
dominik.baedorf@che.de

Die vorliegende Publikation ist auch auf der Seite des Monitors Lehrerbildung unter www.monitor-lehrerbildung.de/publikationen/inklusion zu finden und steht zum Download zur Verfügung.

Kontakt

Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH
Verler Straße 6
33332 Gütersloh
Telefon 05241 97 61-57
Telefax 05241 97 61-40
info@che.de