



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

# Perspektiven für eine gelingende Inklusion

Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis





# Inhaltsverzeichnis

Kerstin Merz-Atalik

Lehrerinnen- und Lehrerbildung für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion –  
Das persönliche Zwischenresümee eines „(critical) friend“ ..... 3

**Kapitel 1: Der Stand der Forschung in der „Qualitätsoffensive  
Lehrerbildung“ – Theoretische Fragen** ..... 10

---

Anja Tervooren, Kerstin Rabenstein, Susanne Gottuck, Marian Laubner

Differenz- und Normalitätskonstruktionen reflektieren. Perspektiven für eine Lehrerinnen-  
und Lehrerbildung für Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion ..... 11

Peter Hudelmaier-Mätzke, Sven Sauter

Inklusive Antinomien? Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität im Spannungsfeld von Fachdidaktik,  
Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft..... 22

**Kapitel 2: Der Stand der Umsetzung in die Praxis mit der  
„Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – Anwendungsbeispiele** ..... 32

---

Stephan Hußmann, Dorothee Schlebrowski, Stefan Schmidt, Barbara Welzel

Prozesse gestalten – Inhalte ausschärfen. Perspektiven auf eine inklusionsorientierte  
Lehrer/-innenbildung ..... 33

Petra Deger, Stefan Nessler, Veronika Schmid, Nadja Wulff

Reflexivität inklusive! Verschiedene Zugänge zum Themenfeld Heterogenität/Inklusion  
in der Heidelberger Lehrerinnen- und Lehrerbildung ..... 44

Max Haberstroh, David Jahr, Rahel Szalai, Claudia Klektau

Multiprofessionelle Perspektiven auf Schule und Unterricht – das erweiterte Inklusionsmodul  
für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ..... 54

Julia Frohn, Vera Moser

Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“: Konzeption und Operationalisierung ..... 61

Gabi Ricken

Beobachten lernen im Team – Lernaufgaben in der Lehramtsausbildung als Vorbereitung  
auf die Herausforderungen in inklusiven Schulen ..... 74

André Bresges, Iris Günthner, Conny Melzer Zukunftsstrategie der Lehrer*innenbildung in Köln: Dimensionen der Berücksichtigung von Heterogenität und Inklusion .....	85
Christine Stahl, Ulrike Schaupp, Ana da Silva Videos in der (DaZ-)Lehre und (DaZ-)Forschung .....	95
<b>Kapitel 3: Der Stand in der beruflichen Lehrerbildung in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – aktuelle Entwicklungen</b>	<b>106</b>
Ursula Bylinski, Karin Heinrichs, Manuela Niethammer, Ulrike Weyland Inklusion in der beruflichen Bildung – Hochschuldidaktische Initiativen im Rahmen der beruflichen Lehramtsausbildung .....	107
Alexandra Bach, Andrea Burda-Zoyke, Bernd Zinn Inklusionsbezogene Handlungsfelder und Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften an beruflichen Schulen .....	120
<b>Übersicht der beteiligten Projekte</b>	<b>132</b>
<b>Impressum</b>	<b>133</b>

## Vorwort

# Lehrerinnen- und Lehrerbildung für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion – Das persönliche Zwischenresümee eines „(critical) friend“

Prof. Dr. Kerstin Merz-Atalik

## 1. Einleitung

Der Homepage zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF 2017) kann man entnehmen, dass „Schulen [...] den Auftrag [haben], Schülerinnen und Schüler – aus unterschiedlichen Lebenslagen und mit unterschiedlichen Voraussetzungen – das gleiche Recht auf Bildung und Teilhabe zu ermöglichen. Lehrerinnen und Lehrer müssen dafür im Studium die notwendigen Fachkenntnisse und das methodische Wissen erwerben.“

Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ fokussiert dabei zunächst grundlegende Qualitätsaspekte einer universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung, wie

- die Kohärenz des Studiums,
- die Professionsorientierung,
- Verzahnung(en) mit Praxis,
- die Forschungsbasierung und
- Vernetzungsaspekte innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsphasen, zwischen den Phasen und zu außeruniversitären Partnern.

Diese haben als Auswahl- und im Weiteren auch als Bewertungskriterien für alle Maßnahmenbereiche eine äquivalente Bedeutung. Diese projekt- und maßnahmenübergreifende Bedeutsamkeit gilt auch für Fragen der Nachhaltigkeit der Maßnahmen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den jeweiligen Hochschulen, Fragen zum Modell- bzw. Innovationscharakter der Projekte über den Standort hinaus, für die fundierte und selbstreflexive Evaluation derselben oder bspw. die Einbettungen der Projekte insgesamt und ihrer Teilprojekte innerhalb der Hochschulen usw. Dies soll bereits eingangs verdeutlichen, dass nicht die inhaltliche Ausrichtung von Einzelprojekten alleine als Qualitätskriterium bei der Auswahl gewichtet wurde, sondern es vielmehr



Kerstin Merz-Atalik

auch im Weiteren darum gehen sollte, dass es sich nicht um *Leuchtf Feuer* (kurzlebig stark erhellend), sondern wirklich um *Leuchttürme* (langfristige, nachhaltige Impulse mit Leitcharakter und Anschlussfähigkeit) für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung am jeweiligen Standort handeln sollte.

Wesentliches Ziel der Projekte im Bereich „Heterogenität und Inklusion“ sollte es sein, die Diskrepanz zwischen den scheinbar auf der normativen Ebene klar formulierten Leitideen zum Umgang mit Vielfalt und zur Inklusion (so unter anderem in der gemeinsamen Erklärung der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz zur Hochschule der Vielfalt, 2015) von angehenden Lehrkräften und der diesbezüglichen Forschung und Entwicklungsarbeit an den Hochschulen zu verringern. Zudem soll der Aufbau von Expertise und die konkrete Umsetzung auf der Ebene der Lehrerinnen-

und Lehrerbildung an den Hochschulen unterstützt werden. Die Vielfalt der ausgewählten Modelle und Konzepte, die das Thema Heterogenität und Inklusion als Querschnittsthema oder in einzelnen Maßnahmenpaketen adressieren, sollen einen Beitrag zur Verbesserung der Erkenntnislage – wie sich bestimmte Lehrkonzepte und -modelle, Angebote, Organisationsformen, Interventionen, Ressourcen, Methoden und andere Konzepte auf die Haltungs-, Wissens- und Konzeptebene von angehenden Lehrpersonen auswirken – leisten. Erst in der Vielfalt der Zugänge wird es gelingen, den erhofften Vergleich und damit auch den Zugewinn an Erkenntnissen für eine Verbesserung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Hinblick auf Heterogenität und Inklusion zu erreichen. Fast alle der 49 Projekte (an 59 Hochschulen) fokussieren dabei auch den Aspekt der Heterogenität und Inklusion.

Die UNESCO definierte bereits vor der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention Inklusion als „einen dynamischen Ansatz des positiven Umgangs mit menschlicher Vielfalt und individuellen Differenzen nicht als Problem, sondern als Chancen, das Lernen zu bereichern“ (2005, S. 12; Übersetzung der Verfasserin).

„Inklusion wird gesehen als Prozess der Berücksichtigung und des Umgangs mit der Diversity der Bedürfnisse aller Lernenden durch die Steigerung der Partizipation beim Lernen, in Kulturen und Gemeinschaften sowie die Reduktion der Exklusion in und von Bildung. Das umfasst Veränderungen und Modifikationen in Inhalten, Handlungsweisen, Strukturen und Strategien mit einer gemeinsamen Vision, welche alle Kinder in einer bestimmten Altersspanne umfasst, sowie die Überzeugung, dass es in der Verantwortung des Regelsystems liegt, alle Kinder zu unterrichten“ (2005, S. 13; Übersetzung der Verfasserin). Inklusion ist dabei kein einmal zu erreichender Zustand, sondern ein nie endender Prozess der Suche nach geeigneteren Wegen der Berücksichtigung von Diversität (ebd.). Es geht um einen Lernprozess, in den alle Beteiligten am Bildungsprozess eingebunden werden sollten, um zu lernen, wie „man mit und von Differenzen lernt“ (ebd.). Differenzen werden als Stimulus und Impuls für das Lernen aller gesehen. Dabei geht es nicht nur um bereits als Lernende mit besonderem Bedarf etikettierte Schülerinnen und Schüler, sondern um alle, mit einem besonderen Fokus auf jene, die von Risiken der Marginalisierung,

der Exklusion oder der Beeinträchtigungen ihrer Leistungen betroffen sind (ebd.).

Dies macht es erforderlich, dass alle Lehrpersonen auf die neue Sichtweise von Diversität und für die veränderten Anforderungen an ihre professionelle Tätigkeit vorbereitet werden. Die UNESCO hat in einem Material zur Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Inklusion (2013) klar formuliert: „Inklusive Bildung erfordert ein Umdenken über die Art und Weise, wie wir Lehrende (aus-)bilden und unterstützen. Die Lehrkräfte spielen eine bedeutende Rolle bei der Gestaltung einer inklusiveren Bildung: durch ihren Zugang zu den Lernenden, die Methoden und Materialien, die sie verwenden, durch ihre Fähigkeit, die Vielfalt zu begrüßen und sie als eine Stärke zu betrachten, und ihr Leistungsvermögen, zur Adaption beizutragen und mit Herausforderungen und vielfältigen Lernbedürfnissen umzugehen. Ein Großteil der bestehenden Lehrerbildung konzentriert sich derzeit auf enge technische Fähigkeiten des Unterrichts. Es ist daher von entscheidender Bedeutung, dass die Lehrerbildung die Lehrkräfte vorbereitet, inklusiv zu sein – nicht nur, indem sie ihnen die Theorie der inklusiven Bildung vermittelt, sondern indem sie sie mit den praktischen Fähigkeiten ausstattet, die sie benötigen, um Barrieren für den Zugang, die Teilhabe und das Lernen zu identifizieren, um reflektierende, kritische Denker und Problemlöser zu sein und aktiv der Diskriminierung entgegenzuwirken“ (UNESCO, 2013, S. 5 f.; Übersetzung der Verfasserin).

Dies erfordert nach Überzeugung der Vereinten Nationen Veränderungen auf den Ebenen der Richtlinien/Politik, des Curriculums, der Methodologie sowie der Materialien (ebd.). Und so stellt die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zwar einen bedeutsamen, jedoch nicht den einzigen Faktor für das Gelingen der inklusiven Bildungsreform dar.

Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ hat versucht, mit der Fokussierung Impulse für einen dringend erforderlichen und kurzfristigen Zuwachs an Forschungserkenntnissen zu den Themen Heterogenität und Inklusion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu geben. Die für die Antragstellung und sicher auch für die Zwischenevaluation nachvollziehbar entstehende Konkurrenzsituation zwischen den Hochschulstandorten sollte jedoch nicht den Prozess des Kompetenz- und Wissensaufbaus für Deutschland dominieren. So



hat die Gutachterkommission einstimmig beim BMBF und dem Projektträger eingefordert, Veranstaltungen mit transparenter Außenwirkung, mit Möglichkeiten der Vernetzung und des interkollegialen Austauschs über den Verlauf der Projektlaufzeit zu installieren und deren Organisation zu unterstützen. Eine Atmosphäre von kritisch-konstruktivem Dialog und kollegialer Anerkennung im Rahmen der gemeinsamen Fragestellungen, Hürden und Problemlagen hat die Veranstaltung in Heidelberg begleitet.

Der Programmworkshop im Rahmen der „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ zum Thema „Inklusion und Heterogenität als Thema der Lehrer\_innenbildung: Theorien, Konzepte, Methoden“ war zugleich auch eine erste Gelegenheit für zahlreiche Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter, aus den Maßnahmenpaketen zur „Heterogenität und Inklusion“ in einen überregionalen kollegialen Austausch über entwickelte Konzepte, Strategien, Forschungsansätze und erste Erkenntnisse zu kommen. Der Workshop erfolgte zu einem Zeitpunkt, an dem an vielen Standorten noch keine Zwischen-evaluation stattgefunden hatte und man sich teilweise noch in der Implementierungs- und Sondierungsphase befand. Verbunden mit diesem Zeitpunkt barg die Aufgabe der Rolle eines *critical friend* einige, teilweise auch miteinander kollidierende Risiken und Chancen. Einerseits bestand beispielsweise das begründete Risiko, dass die Projekte unter Umständen zu früh in ihrem Verlauf unter dem Zwang standen, bereits vorzeigbare und konkurrenzfähige Präsentationen zu produzieren (wie Plakate, Präsentationen, Papiere und Flyer). Andererseits barg dieser frühe Zeitpunkt vermutlich aber gerade auch die Chance, sich im Portfolio der verschiedenen bundesweiten Ansätze und Konzepte, Forschungsmethoden und Schwerpunktsetzungen zu orientieren und zu positionieren.

Angesichts dieser vermeintlichen Risiken und Unsicherheiten darf ein besonderer Dank allen Kolleginnen und Kollegen ausgesprochen werden, die ihre Projekte im Rahmen des Programmworkshops präsentiert und damit einem kritischen Außenblick ausgesetzt haben. Es lässt sich nur erahnen, wie aufregend es für alle gewesen sein mag, in dieser Phase bereits einer breiteren, durchaus konkurrierenden Fachöffentlichkeit einen Einblick zu gewähren und sich damit den interessierten Rückfragen und dem kritischen Feedback der Community zu stellen.

## 2. Breite Forschungsperspektiven

---

Die Präsentationen und Projektberichte zeigten, was im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ bundesweit für Beiträge in Lehre und Forschung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion entstanden sind bzw. ausgebaut wurden. Zentrale und maßgebliche Forschungsfragen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung für den Umgang mit Diversität sowie zur Vermittlung von inklusiven Kompetenzen (sowohl von eher aktueller Brisanz als auch seit Jahrzehnten durch die Bildungsforschung adressierte) haben mit der Offensive und den Projekten der lehrerbildenden Hochschulen einen deutlich größeren Stellenwert eingeräumt bekommen. Dazu zählen Fragen wie: In welchem Zusammenhang steht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit dem Ziel der Steigerung von Bildungsbeteiligung und -gerechtigkeit? Welche Effekte haben Lehrerinnen- und Lehrerbildung und spezifische Studienangebote für die Selbstwirksamkeit von Studierenden im Hinblick auf die Gestaltung von inklusiven Bildungslandschaften? Wie können Lehrkräfte professionalisiert werden für die kritische Analyse und Selbstreflexion im Interesse eines Abbaus von Exklusions- und Segregationseffekten z. B. durch Haltungen und Einstellungen? Können und wie können angehende Lehrerinnen und Lehrer besser auf diversitätsorientierte Lern- oder Unterrichtsmethoden vorbereitet werden? Wie können wir Kooperations- und Co-Teaching-Kompetenzen vermitteln? Dies sind nur einige von vielen Fragen. So ist es eindeutig ein Effekt der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, dass die Aspekte „Heterogenität und Inklusion“ nun auch in Deutschland einen noch größeren Stellenwert in Lehre, Forschung und Hochschulentwicklung bekommen können.

## 3. Die Rolle von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern auf Qualifizierungsstellen

---

Insbesondere jenen sollte Anerkennung gezollt werden, die sich gleichzeitig auch mit ihren Qualifikationsarbeiten der Fachöffentlichkeit gestellt haben. Die Einbindung von Promotionen, Post-Postdoc-Qualifikationen oder Juniorprofessuren in umfangreiche bildungspolitische Reformprojekte birgt nicht nur Chancen, sondern auch vielfältige Fallstricke und Spannungsfelder.



Diese liegen unter anderem in den Herausforderungen,

1. den selbstständig zu verantwortenden wissenschaftlichen Qualifikationsprozess
2. mit dem ureigenen Erkenntnisinteresse und
3. mit den vielfältigen Interessen und Aufgaben eines Drittmittelprojektes (wie z. B. Außerdarstellung im Rahmen eines solchen Programmworkshops) sowie
4. mit externen Evaluationen von Teilprojekten/des Gesamtprojektes und
5. den ganz konkreten individuellen Projektinteressen der Hochschulleitungen und der anderen Projektbeteiligten oder Hochschulmitglieder zu verbinden.

Zusätzliche Spannungsfelder, Determinierungen oder Limitierungen der Forschung zu den Themen Integration und Inklusion im Rahmen von Qualifikationsarbeiten ergeben sich zudem bspw. durch legislative, administrative oder auch durch systeminterne Vorgaben und Strukturen. Dies soll an einem Beispiel verdeutlicht werden: Einige Projekte verfolgen das bereits durch internationale Studien als Erfolg versprechend

konnotierte Ziel der Einrichtung einer qualifizierten inklusiven Schulpraxis für die Lehramtsstudierenden im Rahmen der Maßnahmenpakete. Dies kann deutlich erschwert sein, wenn die verfügbaren oder die generellen, regionalen Kooperationschulen in den schulpraktischen Studien keine ausreichenden Ressourcen zugestanden bekommen, die für die Entwicklung einer hochwertigen inklusiven Bildung als erforderlich erachtet werden. So wirkt die real existierende Praxis indirekt auch auf die intentionalen Ausbildungsziele und zugleich auf die Ergebnisse der Begleitforschung. Daher ist es bedeutsam, die individuellen Kontextfaktoren, auch jene, die sich einschränkend auswirken, ausführlich zu dokumentieren.

Limitierungen ergeben sich auch durch Rahmenvorgaben, die nicht immer unterstützend für eine *visionäre Perspektive* im Sinne der UNESCO (siehe oben) ausfallen. Zum Beispiel wenn im Bundesland lediglich eine geringe Anzahl von ECTS für die Qualifizierung für Inklusion vorgesehen sind. So wurde in einigen Workshops auf der Veranstaltung problematisiert, dass bildungspolitische



Top-down-Strategien durchaus als förderlich für die Akzeptanz der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erlebt wurden, zum Beispiel zur Überzeugung von Kolleginnen und Kollegen in einem Fachbereich, die bislang eine ablehnende Haltung gegenüber inklusionsorientierter Bildung vertreten hatten. Manchmal jedoch scheinen diese nicht auszureichen, und an einigen Orten wurde von kontroversen Debatten zwischen Hochschulkolleginnen und -kollegen, teilweise sogar zwischen Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern, berichtet.

Fest steht: Von dem Ergebnis des qualifikationsorientierten Forschungsprozesses hängt für die Qualifikantinnen und Qualifikanten neben dem Erfolg der Projekte in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ eben auch der Ein- oder Aufstieg in der Karrierelaufbahn an einer Hochschule ab. Die Frage der Verwertbarkeit der eigenen Forschungsarbeit im Rahmen der Berufsbiografie muss für sie, neben dem konkreten Forschungsauftrag in dem Projekt, eben auch handlungsleitend sein.

Vor diesem Hintergrund zu sehen, dass es so viele andere gibt, die sich mit gleichen oder ähnlichen Fragen beschäftigen, könnte auch einschüchternd wirken oder gar verunsichern. Das Ziel, mit der eigenen Qualifikationsarbeit auch gleichzeitig „authentische“ und „innovative“ wissenschaftliche Erkenntnisse zu sichern, ist sicher in einem solchen bundesweiten Themenschwerpunkt nicht leichter. Das sollte nicht demotivieren, im Gegenteil: Das ermöglicht es auch, sich noch stärker zu fokussieren und ganz eigene Schwerpunkte zu setzen. Voraussetzung für diese Spezialisierungen jedoch ist der zeitnahe Austausch über Schwerpunkte und Fragestellungen. Daher scheinen bundesweite oder zumindest hochschulübergreifende, regionale Forschungsverbünde und Nachwuchskollegs zu den Themen Heterogenität und Inklusion im Zusammenhang mit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als geradezu unerlässlich. Die Erfahrung zeigt: Solche Netzwerke werden auch in der persönlichen beruflichen Zukunft eine wichtige Ressource darstellen.

#### 4. Eindrücke zu Governance und Nachhaltigkeit

---

Aus dem Dargestellten ergibt sich eine besondere Verantwortung für die Projektleitungsebenen:

Angesichts der Fülle an Qualifikationsarbeiten in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – insbesondere zu dem Schwerpunktbereich Heterogenität und Inklusion – erscheint es dringend erforderlich, in den Projekten, aber auch bei generellen Strukturentwicklungsplänen der Hochschulen eine nachhaltige Organisationsentwicklung anzustoßen oder einzufordern. Das ist notwendig, damit die Nachwuchsförderung im Hinblick auf die Qualifikantinnen und Qualifikanten zu dem bedeutsamen Thema nicht zu einer *Sackgasse* wird. Die Projektbeteiligten sind aufgefordert, gegenüber der Leitungs- und Steuerungsebene Verstärkungen von Strukturen, Personalressourcen und curricularen Anteilen am Studium für die Thematik Inklusion und Heterogenität einzufordern. Eine nachhaltige Organisationsentwicklung profitiert vom Aufbau von bleibenden Ressourcen und Strukturen, wie:

- sichtbaren, strukturellen Modellen oder curricularen Interventionen,
- Profilierungen durch theoretische und konzeptionelle Fokussierungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an einem Standort,
- dem Aufbau von nachhaltigen kollegialen Arbeits- oder Forschungsverbänden sowie Netzwerken (beispielsweise mit Schulpraxis, Organisationen, Stakeholdern etc.) oder
- übergreifenden curricularen Profilen zum Thema Heterogenität und Inklusion, in die nach Möglichkeit zunehmend mehr Fächer, Fächerverbünde und Disziplinen eingebunden sind (Querschnittsaufgabe und -module).

Dabei sollte noch stärker berücksichtigt werden, dass die Themen Heterogenität und Inklusion nicht nur Herausforderungen in den bildungswissenschaftlichen oder schulpädagogischen Bereichen der Hochschulen darstellen, sondern auch für alle anderen Bereiche, die für die Gestaltung einer inklusiveren Gesellschaft und den kompetenteren Umgang mit Differenz oder Heterogenität Verantwortung tragen. Zum Beispiel in den Bereichen der Rechtswissenschaften, der Architektur oder anderen Wissenschaftsdisziplinen.

An einigen Hochschulen erscheint die Umsetzung und Implementation der Projekte sozusagen als „Chefsache“, und Hochschulleitungen oder Leitungen der Professional School of Education waren auch vor Ort in Heidelberg in die Präsentationen zum Programmworkshop eingebunden. An vielen Standorten war ein überaus großes

Engagement, manchmal sogar eine Form von Enthusiasmus für die Projekte durch die Hochschulleitungen spürbar. Die Einbindung von hochschulinternen Steuerungsebenen in die Entwicklungs- und Forschungsprozesse stellt einen wesentlichen Faktor für die Nachhaltigkeit der Projekte und deren vertiefte Verankerung in den Hochschulkulturen und -gemeinschaften dar, auch über gegebene Projektlaufzeiten hinweg.

## 5. Methodenvielfalt und Ressourcenaufbau

---

Es zeigte sich, dass im Rahmen der Teilprojekte vielversprechende und vielfältige Materialien im Zusammenhang mit der Reflexion des Kompetenzzuwachses seitens der Lehramtsstudierenden entstehen. So wurden Methoden wie bspw. Videovignetten, Textvignetten etc. vorgestellt. Zur Unterstützung der Erkenntnis- und Erfahrungsreflexion mit den verschiedenen entwickelten Methoden sowie der Stärkung der Kompetenzen sollten durch die Projekte – gegebenenfalls auch eigenaktiv in dem Programmbereich „Heterogenität und Inklusion“ sowie übergreifend in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – Workshops oder Arbeitsgruppen veranstaltet oder initiiert werden, die sich mit diesen methodischen Herangehensweisen befassen. Die unterschiedlichen Zugänge können als Ressource für den Austausch und die gegenseitige Anregung im Hinblick auf Optionen, Erfahrungen und Optimierungen genutzt werden. Videografien wurden beispielsweise auf der Ebene der Selbstreflexion eingesetzt, auf der Ebene der Unterrichtsanalysen oder an anderer Stelle gleichzeitig als Material für die weitere Ausbildung und den Kompetenzzuwachs von Lehramtsstudierenden verwendet. Es erscheint förderlich, wenn ggf. auch Initiativen angeregt werden könnten, diese Materialvielfalt zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion im pädagogischen Handeln über Publikationen oder Datenbanken etc. für eine breitere Öffentlichkeit zugänglich zu machen (u. a. auch für andere Hochschulen, die in der Lehrerbildung in Deutschland aktiv sind und nicht in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ erfolgreich waren). Der Modellcharakter der Projekte könnte so wichtige Impulse geben, aber auch einen Garanten für die Nachhaltigkeit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ darstellen.

## 6. Vorläufiges Resümee

---

Interessant ist es, dass in einer solchen Fülle nun an den Hochschulen aktiv an der inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung gearbeitet werden kann und darf. Bereits Anfang der 1990er-Jahre wurde in Berlin ein Pflichtenchein für alle Lehrämter eingeführt, damals unter dem Titel „gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen“. Im Sprachjargon der Studierenden wurde dieser als „Behindertenschein“ benannt. Neben demselben gab es auch den Pflichtenchein für „Interkulturelle Pädagogik“, und die Assoziation zu der studentischen Bezeichnung liegt nahe. Diese Installation von Einzelmodulen innerhalb der Lehramtsstudiengänge hatte nur bedingt Effekte für eine inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zunächst weil diese Einzelseminare eben immer die Integration des inklusionsbezogenen Wissens und der Kompetenzen in die Studienbereiche der Fachdidaktik, die Schulpraxis und die anderen Bereiche des Lehramtsstudiums den Studierenden selbst abverlangt wurde (vgl. Merz-Atalik, 2014). Diese von Pugach und Blanton (2009) als „Discrete Models“ bezeichneten Konzepte (also additive, isolierte Modelle oder nur oberflächliche Kooperationsansätze zwischen weitgehend unveränderten Teildisziplinen, wie bspw. Sonderpädagogik und Fachdidaktik) erfordern zunächst weniger interkollegiale Kooperation und interdisziplinäre curriculare Abstimmung. Für sogenannte „Merged Models“, also Konzepte, in denen Leitideen wie der positive und kompetente professionelle Umgang mit Heterogenität oder eine inklusionsorientierte Gestaltung von Lernumgebungen und -angeboten als Ziel für alle Studienbereiche im Lehramt gefasst ist, bedarf es, dass diese Leitideen als fächer- und disziplinübergreifende Querschnittsthemen im Sinne der Kohärenz des Studiums konzeptionalisiert werden. Die Aufgabe muss als Herausforderung an alle beteiligten Disziplinen innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gesehen werden. So kann man auch dem Risiko begegnen, dass die häufig formulierte Gefahr eines Sparmodells sich dahinter verbirgt. Abschließend möchte ich auf meine ganz persönlichen Erfahrungen mit der Umstellung auf Bachelor- und Masterangebote als Prorektorin an einer Hochschule zurückgreifen. Nicht die Bologna-Reform an sich hat zur Überladung der Studiengänge geführt, sondern häufig waren es die berufsständischen und hochschulpolitischen

Interessen der einzelnen Disziplinen und Fächer, sich in einem bestimmten Umfang in dem durch die Bologna-Reform stärker quantifizierbaren Work- und Teachingload abzubilden. Häufig waren nicht die Überlegungen für ein umfassendes Kompetenzprofil eines Lehrers handlungsleitend, sondern eher die Chancen, die eigene personale Situation in Abteilungen, Arbeitsbereichen oder Instituten zu verbessern. Hochschullehrende und -leitungen sollten einfordern, dass die Lehrenden-Studierenden-Relation in stärker kollaborativ ausgerichteten Studienmodellen durch andere, konkurrenzärmere Parameter bestimmt wird. Als Akteurinnen und Akteure stecken Forschende und Lehrende in den Antinomien von Spezialisierungs- und Differenzierungserfordernissen für die Wissenschaftskarriere und dem Bedarf, die Themen Heterogenität und Inklusion als Querschnittsthema in einem Hochschulentwicklungsprozess zu verankern. Fest steht: Für die Reorganisation der Disziplinen im Sinne einer konsistenten, kongruenteren Lehrerinnen- und Lehrerbildung müssen einerseits die individuellen Ausgangsbedingungen an den Hochschulen realisiert und berücksichtigt, aber andererseits auch klare Zielsetzungen und Leitideen formuliert und im weitgehenden Konsens aller Beteiligten abgestimmt werden. In vielen Beiträgen und Workshops wurden diese Antinomien, Spannungsfelder und Widersprüche thematisiert. Das pädagogische Handeln von Lehrerinnen und Lehrern ist immer auch durch solche Antinomien bestimmt, und das gilt sicher in einem besonderen Maße für die Themen Heterogenität und Inklusion (angesichts unseres weiterhin sehr stark selektiv ausgerichteten Bildungssystems). Daher ist es wichtig, auch im Studium bereits Lernfelder zu gestalten, die durch eine klare Professionsorientierung nicht mechanistische Rezeptologien und Vorstellungen vom guten Lehren vermitteln und den Umgang mit diesen Widersprüchen erfahrbar machen.

## Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF (2017). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Heterogenität und Inklusion*. URL: [www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/heterogenitaet-und-inklusion-1751.html](http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/heterogenitaet-und-inklusion-1751.html) (10.2017)
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) & Kultusministerkonferenz (KMK) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015).
- Merz-Atalik, K. (2014). Lehrer\_innenbildung für Inklusion – „Ein Thesenanschlag“. In S. Schuppener et al. (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 266–277.
- Pugach, M. & Blanton, L. (2009). A framework for conducting research on collaborative teacher education. In: *Teaching and teacher education* 25, 575–582.
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> (10.2017)
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2013). *Promoting Inclusive Teacher Education. A series of 5 Advocacy Guides* (1: Introduction; 2: Policy; 3: Curriculum; 4: Materials; 5 Methodology). UNESCO Bangkok. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002210/221033e.pdf> (10.2017)



## Kapitel 1

# Der Stand der Forschung in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – Theoretische Fragen



# Differenz- und Normalitätskonstruktionen reflektieren. Perspektiven für eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion

Anja Tervooren, Kerstin Rabenstein, Susanne Gottuck und Marian Laubner

Seit Beginn der 1970er-Jahre wird im bundesdeutschen Kontext eine getrennte Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung kritisiert, ab dem Zeitpunkt der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 werden sukzessive die entsprechenden Gesetzgebungen auf Länderebene reformuliert. So wurden nach den Schulgesetzen auch die Lehrerausbildungsgesetze der einzelnen Bundesländer umgearbeitet und verpflichtende Studieninhalte zum Thema „Inklusion“ eingefordert.

Im Folgenden stellen wir ein an zwei Universitätsstandorten in unterschiedlichen Bundesländern entwickeltes Konzept für eine differenz- und diversitätssensible Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Zusammenhang mit der Vorbereitung auf Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion vor.

Vor dem Hintergrund historisch gewachsener Strukturen und Praktiken des Trennens in Allgemeine Erziehungswissenschaft bzw. Schulpädagogik auf der einen und Sonderpädagogik auf der anderen Seite stehen beide Standorte vor der Herausforderung, Inklusion als Querschnittsthema in allen an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beteiligten Fächern zu implementieren. Gemeinsam ist beiden, dass sie dafür die Ressourcen einer allgemeinen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die bereits einen starken Akzent auf das Thema des Umgangs mit Heterogenität gelegt hat, nutzen, diese aber neu akzentuieren. Für die Entwicklung des Konzepts, das auf die Reflexion von Differenz- und Normalitätskonstruktionen zielt, wird der Begriff der Differenz in den Mittelpunkt gestellt. Das Konzept, das wir im Folgenden vorstellen, kann u. a. in Formaten forschungsorientierten Lehrens und Lernens bzw. im Kontext der Begleitforschung zu Gestaltungsmöglichkeiten inklusiver Schule und inklusiven Unterrichts eingesetzt werden.

Wir werden zunächst die Universitätsstandorte und die dort angesiedelten Projekte vorstellen, dann die theoretischen Grundlinien des von uns entwickelten Konzepts skizzieren, um drittens konzeptionelle Vorschläge für die Lehre im Rahmen einer differenz- und diversitätssensiblen Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu formulieren. Abschließend geben wir einen Ausblick auf die Potenziale und Herausforderungen, die mit dem Einsatz des Konzepts in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verbunden sind.

## 1. Kontexte der Entwicklung: Universitätsstandorte und Projekte in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Im Weiteren richten wir den Blick auf die für unser Thema relevanten Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede beider Standorte in Bezug auf Studierendenschaft und Lehrangebot. Vor dem Hintergrund der Diversitätsstrategien beider Universitäten stellen wir dann Aufbau und Struktur der beiden Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ dar.

### 1.1 Die Universitäten Duisburg-Essen und Georg-August-Universität Göttingen als Standorte inklusionsbezogener Lehrerbildung

Die Universität Duisburg-Essen (UDE) ist eine junge Universität, 2003 in ihrer jetzigen Form entstanden und ein großer Standort der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Metropolenregion Rhein-Ruhr. Die UDE bildet Lehrerinnen und Lehrer für das Lehramt für insgesamt vier Schulformen von der Grundschule bis zum Berufskolleg aus, wobei neben 27 ästhetischen, geisteswissenschaftlichen, natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächern und ihren Fachdidaktiken die Disziplinen Erziehungswissenschaft



und Psychologie beteiligt sind. Jedes Wintersemester nehmen an der UDE ca. 1650 von insgesamt etwas über 8000 Lehramtsstudierenden ein Lehramtsstudium auf.<sup>1</sup>

Seit 2008 verfolgt die UDE eine Diversity-Strategie zur Öffnung der Hochschule für sogenannte „nicht traditionelle Zielgruppen“ mit einem programmatischen Fokus auf „Bildungsaufstieg, Leistungsheterogenität und Potenzialentfaltung“<sup>2</sup> der Studierenden. Vor Studienbeginn, in der Studieneingangsphase sowie während des Studiums existieren deshalb begleitende Maßnahmen für Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger. Die Programme „Chance hoch2“<sup>3</sup> und „Bildungsgerechtigkeit im Fokus“<sup>4</sup> bieten, je nach Maßnahme, ein breit gefächertes Mentoring für Schülerinnen und Schüler und Studierende, finanzielle Unterstützung, Angebote zur bedarfsorientierten Stärkung individueller Schreib- und Sprachkompetenzen, eine Potenzialerkennung und -förderung der Studierenden in den MINT-Fächern sowie zahlreiche Beratungsangebote. Sie zielen darauf ab, den Anteil von Abiturientinnen und Abiturienten sowie Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen aus Familien ohne akademische Vorerfahrung an der UDE zu erhöhen und ihnen einen erfolgreichen Studienabschluss zu ermöglichen.

Eine auf Inklusion bezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der UDE schließt sie an die oben beschriebene Expertise im Hinblick auf die eigene Studierendenschaft an. Darüber hinaus baut sie auf fakultätsübergreifende Schwerpunkte in Lehre und Forschung zum „Umgang mit Heterogenität und Inklusion“ vorrangig in den Bildungswissenschaften, zur „Sprachbildung in der mehrsprachigen Gesellschaft“ und in den Fachdidaktiken mit einem Fokus auf Diagnose und Förderung auf.

Die Georg-August-Universität Göttingen (GAU) wurde bereits in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts gegründet und gehört zu den traditionsreichen deutschen Universitäten. An ihr wird heute das Lehramt für Gymnasium studiert und damit auf die Tätigkeit als Lehrkraft an Gymnasien und Gesamtschulen vorbereitet. Neben dem Institut für Erziehungswissenschaft mit sieben Professuren und der Pädagogischen Psychologie sind 20 Fachwissenschaften und -didaktiken an der Ausbildung für das Lehramt für das Gymnasium beteiligt.<sup>5</sup> An der GAU studieren insgesamt rund 2500 Lehramtsstudierende, wovon jährlich ca. 450 Studierende ihr Studium aufnehmen.<sup>6</sup>

Bereits seit 2006 gibt es an der GAU Bestrebungen, durch eine Diversitätspolitik den Abbau von Diskriminierung voranzubringen. Im Jahr 2015 erfolgte die Unterzeichnung der „Charta der Vielfalt“ durch die Universität, womit die Verpflichtung einhergeht, ein vorurteilsfreies Arbeitsumfeld zu schaffen. Des Weiteren werden mit den Projekten „Brückenschlag für Studierende“ (bis Anfang 2017) und „Brückenschlag für Promovierende“ Studierende bzw. (angehende) Promovierende der ersten Generation mit zusätzlichen vorbereitenden und begleitenden Angeboten unterstützt. Zudem wurde eine Flüchtlingsinitiative ins Leben gerufen, in der sämtliche Aktivitäten im Kontext der Flüchtlingsintegration koordiniert und abgestimmt werden, um auch neue Bedarfe eruieren zu können.<sup>7</sup>

## 1.2 Die Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verbessern: ProViel und das Schlözer Programm Lehrerbildung

An der Universität Duisburg-Essen ist das Projekt „Querschnittsaufgabe inklusive Lehrer\*innenbildung“ Teil des fakultätsübergreifenden Projektzusammenhangs „Professionalisierung für Vielfalt“ (ProViel). 22 Teilprojekte arbeiten in den drei Handlungsfeldern Vielfalt und Inklusion, Skills Labs und Neue Lernräume

1 Die Studierendenschaft, die zu einem hohen Anteil aus Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern besteht – ein überdurchschnittlich hoher Anteil von 61 % der Studierenden kommt aus Nichtakademikerfamilien, die in erster Generation studieren, 36 % der Studierenden haben familiäre Migrationserfahrungen –, kommt vor allem aus dem Ruhrgebiet und den angrenzenden ländlichen Gebieten wie dem Niederrhein.

2 Diversity-Strategie der UDE: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/diversity/diversity-strategie\\_final\\_cd.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/diversity/diversity-strategie_final_cd.pdf)

3 [www.uni-due.de/chancehoch2](http://www.uni-due.de/chancehoch2)

4 [www.uni-due.de/bif](http://www.uni-due.de/bif)

5 Studierbar ist zudem Wirtschaftspädagogik in einem eigenständigen Studiengang.

6 Ca. 25 % der Studierenden stammen aus der Region oder angrenzenden Landkreisen. Rund 43 % der Lehramtsstudierenden kommen aus einer Entfernung von weniger als 100 km, und ca. 67 % der Lehramtsstudierenden sind in Niedersachsen aufgewachsen. 60 % der Studierenden sind weiblich; hinsichtlich möglicher Migrationserfahrungen sind keine Zahlen erhoben worden.

7 [www.uni-goettingen.de/de/22168.html](http://www.uni-goettingen.de/de/22168.html)

sowie Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, um innovative Konzepte für eine Professionalisierung für die unterschiedlichen Lehrämter zu entwickeln. Die in den Teilprojekten bearbeiteten Kompetenzbereiche tragen den aktuellen Erfordernissen gesellschaftlicher Entwicklungen Rechnung. Insbesondere geht es darum, Wissen und Können von angehenden Lehrerinnen und Lehrern im Kontext von Theorie und schulalltäglicher Praxis zu entwickeln sowie eine forschungsbasierte Professionsentwicklung zu verfolgen.

Das Projekt Querschnittsaufgabe inklusive Lehrer\*innenbildung (QuerILB) ist im Handlungsfeld „Vielfalt und Inklusion“ verortet.<sup>8</sup> Das Projekt zielt darauf, fachübergreifende Kooperationen und interdisziplinäre Diskussionszusammenhänge zwischen Erziehungswissenschaft, Psychologie und Fachdidaktiken zu verstärken und forschungsbasiert zu einer strukturellen Weiterentwicklung inklusionsbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der UDE beizutragen. Auf Inklusion bezogene Lehrangebote können, so die zugrunde liegende Annahme, nicht nur aus einzelnen Fächern heraus entwickelt werden, sondern es bedarf der Thematisierung inklusionsbezogener Fragen in vernetzter und aufeinander bezogener Art und Weise in unterschiedlichen Fächern. Ziel des Projekts ist deshalb, die Implementation des Gegenstandes Inklusion in allen lehramtsbildenden Studiengängen an der UDE zu begleiten und die Fächer auf der Grundlage eines multiperspektivischen Ansatzes bei der Umsetzung inklusionsbezogener Lehre zu unterstützen. In der neuen Studienordnung des bildungswissenschaftlichen Anteils der vier Lehramtsbachelor-Studiengänge, die 2016 nach der Änderung des Lehrerausbildungsgesetzes in Nordrhein-Westfalen erarbeitet wurde, wurde das Thema „Inklusion“ sowohl in einzelnen Modulen gestärkt als auch als Wahlpflichtbereich angeboten.

Hierfür vernetzt die QuerILB Expertinnen und Experten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung innerhalb und außerhalb der Universität. Über vier fachspezifische und fachübergreifende Forschungskollegs im Jahr und jährliche nationale und internationale Symposien für

Lehrende aller lehramtsbildenden Fächer sowie für Akteurinnen und Akteure in den Praxisphasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bietet das Projekt bedarfsorientierte Qualifizierungsangebote. Ziel ist es, Lehrende in den unterschiedlichen Fächern dabei zu begleiten, inklusionsbezogenes Wissen fachbezogen und theoretisch fundiert zu definieren sowie curricular zu verankern.

Darüber hinaus dokumentiert und systematisiert das Projekt nicht nur diesen Prozess, sondern erforscht auch die inklusionsbezogenen Lehrangebote in den bildungswissenschaftlichen und ausgewählten fachdidaktischen Teilstudiengängen. Dafür werden Expertinnen- und Experteninterviews mit den Ansprechpersonen für Inklusion in den Fächern und Gruppendiskussionen mit Studierenden geführt. Ausgewertet mit der Dokumentarischen Methode mit einem Fokus auf Differenzkonstruktionen und Professionsverständnisse von Lehramtsstudierenden geben Letztere Einblick in Deutungsmuster und Orientierungen der Studierenden. Die Ergebnisse ermöglichen eine forschungsbasierte Weiterentwicklung des aktuellen Lehrangebots an der Universität Duisburg-Essen.

An der Georg-August-Universität Göttingen wird in einem von drei Handlungsbereichen im Schlözer Programm Lehrerbildung das Thema „Diversität gerecht werden“ bearbeitet. Dieser Handlungsbereich gliedert sich in drei Teilprojekte mit den Schwerpunkten Inklusion, Mehrsprachigkeit und Bildungssprache/Sprachenbildung. Im Handlungsbereich „Diversität gerecht werden“ und den dazugehörigen Teilprojekten arbeiten Mitarbeiterinnen, Mitarbeiter, Professorinnen und Professoren des Instituts für Erziehungswissenschaft, des Instituts für Diversitätsforschung, der Interkulturellen Germanistik und der Didaktik der deutschen Sprache zusammen.<sup>9</sup> Die Vernetzung in die Universität hinein erfolgt vor allem über die Stabsstelle für Chancengleichheit und Diversität und das Diversitätsmanagement der Universität. Mit dem Handlungsbereich „Diversität gerecht werden“ wird das Ziel verfolgt, eine

8 Das Projekt ([www.uni-due.de/proviel/vielfalt-inklusion/quer-schnittsaufgabe.php](http://www.uni-due.de/proviel/vielfalt-inklusion/quer-schnittsaufgabe.php)), das von Nicolle Pfaff und Anja Tervooren geleitet wird, ist in der Erziehungswissenschaft verankert und kooperiert mit den Teilprojekten des Handlungsfelds aus Pädagogischer Psychologie und den Fachdidaktiken. Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektkoordinatorin ist Susanne Gottuck.

9 Im Handlungsbereich „Diversität gerecht werden“ ([www.uni-goettingen.de/spl](http://www.uni-goettingen.de/spl)) arbeiten Kerstin Rabenstein (Institut für Erziehungswissenschaft), Marian Laubner (Institut für Erziehungswissenschaft und Institut für Diversitätsforschung), Astrid Biele Mefebue und Andrea D. Bührmann (Institut für Diversitätsforschung) mit Christoph Bräuer, Sarah Reith, Delia Hülsmann (Seminar für Deutsche Philologie) und Andrea Bogner und Gesche Dumiak (Seminar für Interkulturelle Germanistik) zusammen.

diversitäts- und sprachensensible Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteile im Lehramtsstudium zu entwickeln. Grundlegend hierfür ist zum einen die Ausarbeitung eines übergreifenden Lehransatzes und die Entwicklung von Bausteinen für einzelne Lehrangebote. Zum anderen werden inklusionspädagogische, auf Mehrsprachigkeit und auf Sprachenbildung bezogene Inhalte und Kompetenzen curricular verankert und auf diese Weise in die Pflichtmodule implementiert. Somit werden Inklusion und Diversität in der Göttinger Lehrerinnen- und Lehrerbildung ebenfalls als Querschnittsaufgabe verstanden.

Darüber hinaus zielt das Projekt auf Transformationen auf der Ebene der Organisation: Ein wesentlicher Bestandteil ist hierfür die Initiierung des Netzwerks „Diversität in der Lehrer\*innenbildung“. In dem Netzwerk werden verschiedene Aspekte des Themas aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren aus Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Hochschuldidaktik und Diversitätsmanagement der GAU diskutiert. Zudem hat sich eine enge Zusammenarbeit mit dem Diversitätsaudit der Universität und der Zentralen Einrichtung für Lehrerbildung entwickelt. Hier geht es darum, die Organisationsentwicklung durch die vermehrte Thematisierung von Barrieren für die Partizipation – in einem weiten Sinne – und deren Überwindung zu unterstützen. Parallel hierzu werden Fortbildungsangebote für Dozierende entwickelt und regelmäßig angeboten.

Die Entwicklung des Lehransatzes wird durch eine formative Evaluation unterstützt: Mithilfe von Interviews, Gruppendiskussionen, offenen Fragebögen und audiografierten Seminarinteraktionen sowie studentischen Produkten der Seminararbeit werden die Thematisierungsweisen von Inklusion und Diversität durch Studierende untersucht. Ziel ist es, Differenz- und Normalitätskonstruktionen von Lehramtsstudierenden besser zu verstehen und dieses Wissen in die Weiterentwicklung des Lehransatzes einfließen zu lassen. Auf diese Weise soll die aktive Auseinandersetzung mit Barrieren für Teilhabe in Bildungskontexten und deren Überwindung zunehmend besser auf die Adressatinnen und Adressaten der Lehrangebote abgestimmt werden.

Während sich die UDE und GAU also insbesondere im Hinblick auf Studierendenschaft, Größe und Studienangebot in nicht geringem Maße unterscheiden, verstehen sie beide Inklusion und Diversität als Querschnittsaufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Sie haben zudem die Aufgabe, das Lehrangebot für inklusions- und diversitätsbezogene Fragen in vernetzter Weise für alle Fächer weiterzuentwickeln. Beide Projekte sind dabei in unterschiedlichem Ausmaß mit den Herausforderungen der Vernetzung ganz unterschiedlicher Fächer konfrontiert.

## 2. Theoretische Ansätze einer differenz- und diversitätssensiblen Lehrerinnen- und Lehrerbildung

---

Das Ziel des im Folgenden zu erläuternden Konzepts einer Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die Studierende für eine differenz- und diversitätssensible Gestaltung von Schule und Unterricht qualifiziert, ist, Studierende mit Fragen des Umgangs mit Verschiedenheit vertraut zu machen. Dieses Konzept zeichnet sich dadurch aus, dass erstens „eine enge, allein an Platzierungs- und Förderungsfragen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen orientierte Sichtweise“ zu überwinden versucht wird (Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Wissenschaft, 2012, S. 34). Zweitens soll das Konzept dazu dienen, einerseits die Wahrnehmung von Differenz(en) zu lernen und andererseits aber auch einen Umgang mit Differenz zu entwickeln, in dem Differenzen ebenso auch „vergessen“ gemacht werden können (Budde & Hummrich, 2013, Abs. 4). Wir wollen zwei Bezugspunkte, aus denen sich dieser theoretische Ansatz speist, im Folgenden erläutern: zunächst die Frage nach dem a) Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem im Kontext von Inklusion und sodann die Frage nach b) einem dem Anspruch an Inklusion angemessenen Verständnis von Differenz.

### **Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem im Kontext von Inklusion**

Die derzeitigen Versuche, Lehransätze für Schule und Unterricht im Anspruch an Inklusion in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu implementieren, sind damit konfrontiert, die bislang getrennt verlaufenden Entwicklungen von Allgemeiner Erziehungswissen-





Marian Laubner, Susanne Kottuck, Anja Tervooren und Kerstin Rabenstein

schaft bzw. Schulpädagogik auf der einen und Sonderpädagogik auf der anderen Seite aufeinander zu beziehen. In den sich seit fast einem Jahrhundert getrennt entwickelnden Diskursarenen reklamierten die erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen jeweils unterschiedliche Zuständigkeiten für sich bzw. schrieben sie der anderen Seite zu: Die Sonderpädagogik hatte sich für Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Behinderungen zuständig zu zeigen, während Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik Fragen der besonderen Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen nicht zu ihrem Gegenstand machten. Diese Aufteilung von Zuständigkeiten, die die getrennte Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung widerspiegelt und die sich auch in den getrennten Studiengängen für Regelschullehrkräfte und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zeigt, ist angesichts der normativen Ansprüche an Teilhabe und Partizipation, welche der Begriff Inklusion mit sich führt, grundlegend revisionsbedürftig geworden.

Diese Aufteilung in zwei unterschiedliche Diskursarenen und die damit verbundene Vorrangstellung des Allgemeinen vor dem Besonderen ist für die begonnene Weiterentwicklung von Schulsystem, pädagogischer Profession und erziehungswissenschaftlicher Disziplin im Anspruch von Inklusion nicht mehr haltbar. Mit dem Begriff Inklusion wird vielmehr ein Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in Anschlag gebracht, in welchem dem Allgemeinen kein Vorrang mehr vor dem Besonderen zugewiesen wird: Das Allgemeine müsste vielmehr als ein Allgemeines gedacht werden, das sich erst über das Besondere konstituiert und vor allem erst über das Besondere repräsentierbar wird (Tervooren, 2017).

Normalitätsdispositive wie das beschriebene Normalitätsdispositiv in der Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik, die sich dem Allgemeinen unter Abtrennung des Besonderen zuwenden, werden auch als historisch gewachsene Grenzziehungen zwischen Allgemeinem und Besonderem untersucht (etwa

Waldschmidt, 2012). In dieser Perspektive schlagen wir vor, den Blick umzukehren und nicht Behinderung als Kategorie bzw. Merkmal von Personen, sondern die Normativität der Erziehungswissenschaft auf der einen und der Pädagogik auf der anderen Seite, die beide zur sozialen Konstruktion von Behinderung auf ihre Weise beitragen, zum Gegenstand der Analyse zu machen. Den Anspruch an Inklusion im Bildungssystem fassen wir nicht als Markierung von etwas Besonderem auf, sondern wir verstehen Inklusion als einen Anspruch, das Besondere im Allgemeinen zu situieren.

Für die Auseinandersetzung und Reflexion des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem bzw. von Differenz schlagen wir des Weiteren vor, die Perspektive der Differenzforschung (Hirschauer, 2014; Hirschauer & Boll, 2017) mit der Normalismustheoretischen Perspektive auf Normalitätsdispositive zu verbinden (Waldschmidt, Klein & Korte, 2007; Waldschmidt, Klein, Korte & Dalman-Eken, 2007).

### **Zur Reflexion von Differenz im Anspruch von Inklusion**

Wenn aktuell im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung davon gesprochen wird, (angehende) Lehrkräfte müssten lernen, die Unterschiedlichkeit von Schülerinnen und Schülern verstärkt wahrnehmen und auf sie reagieren zu können, ist damit häufig ein Verständnis von Differenz verbunden, das diese Unterschiede als gegeben voraussetzt. So wird eine Wahrnehmung von sozialen Kategorisierungen gefördert, die u. a. in sozialstatistischen Datenerfassungen und der empirischen Bildungsforschung zur Beobachtung der Reproduktion sozialer Ungleichheiten verwendet werden (vgl. Waldschmidt, 2014). In dem von uns entwickelten Ansatz schließen wir demgegenüber an ein prozesshaftes Verständnis von Differenz als Differenzierung an (Hirschauer & Boll, 2017, S. 7; Fritzsche & Tervooren, 2012; Waldschmidt, 2014; Rabenstein, Bührmann, Biele Mefebue & Laubner, 2017; Rabenstein & Steinwand, in Review). Was heißt das genau für einen Ansatz, der die Wahrnehmung und Reflexion von Differenz durch (angehende) Lehrkräfte im Kontext von Schule und Unterricht befördern will?

Zunächst wird ein Verständnis von Differenz, das Unterschiede als gegeben ansieht, „verflüssigt“. So wird nicht danach gefragt, worin sich Schülerinnen und Schüler unterscheiden, sondern danach, wie welche

Differenzen im Kontext von Schule und Unterricht entstehen, hervorgehoben und bedeutsam gemacht werden. Dabei werden die Unterschiede der Differenzen beachtet. Hirschauer (2014) macht für die Differenzforschung darauf aufmerksam, dass die Unterschiede der Differenzen selbst – ihre theoretisch je anders zu beschreibenden Funktionen und Wirkmechanismen – noch zu wenig berücksichtigt werden. Während zum Beispiel infolge ethnisch kodierter Differenzierungen Zugehörigkeitsordnungen nach dem „Muster von wir/die Unterscheidungen“ (Hirschauer, 2014, S. 171) entstehen, werden in Genderordnungen Zuschreibungen existenzieller Verschiedenartigkeiten verhandelt. Differenzierungen nach Leistung, die mit „Ordinalskalen (i. S. von besser/schlechter)“ arbeiten, wirken demgegenüber individualisierend (ebd.). Drittens macht Hirschauer (2014, S. 180) mit dem Begriff einer „halbierte(n) Kontingenz“ darauf aufmerksam, dass Differenzen – aufgrund ihrer je bestimmten Funktionen und Wirkungsweisen – zeitweise relevant, zeitweise aber auch irrelevant gemacht werden können. Differenzierungen seien also dann beobachtbar, wenn sie in bestimmter Weise für Zugehörigkeitsordnungen wirksam (gemacht) werden; es ist aber keineswegs anzunehmen, dass sie immer auftreten oder in ihrer Nutzung signifikant sein müssen. Das heißt insgesamt für ein Konzept, das die Wahrnehmung und den Umgang mit Differenz in Schule und Unterricht verstärkt der Reflexion zugänglich machen soll, nach den Prozessen der Entstehung und Stabilisierung von Differenzverhältnissen ebenso wie nach der Destabilisierung und Entdifferenzierung von Differenzverhältnissen zu fragen.

Aus dieser Perspektive, die die Entstehung, Funktionen und Wirkmechanismen von Differenzen in den Blick nimmt, spricht einiges dafür, Behinderung – zumindest derzeit – als ein besonderes Unterscheidungskriterium zu verstehen und deshalb auch eigens zu thematisieren: Ein erstes Argument ist, dass Behinderung in Deutschland bis vor Kurzem als explizites Unterscheidungskriterium (Tervooren & Pfaff, 2017, S. 32) genutzt wurde, um unterschiedliche Beschulungsformen zu legitimieren. Durch die schulpolitischen Entscheidungen der Auflösung bzw. Verkleinerung der Förderschulen ist die Frage, als was für ein Unterscheidungskriterium „Behinderung“ im Kontext von Schule und Unterricht genau noch und weiterhin (nicht mehr) gilt, neu zu verhandeln. Ein zweites Argument für die Hervorhebung



der Kategorie Behinderung als spezifisches Unterscheidungsmerkmal ist, dass Behinderung (mehr noch als Geschlecht) im Alltags- und im wissenschaftlichen Diskurs ganz selbstverständlich im Sinne eines biologisch-medizinischen Modells als „gegeben“ thematisiert wird. Die hegemoniale Stellung einer medizinisch-biologischen Vorstellung von Behinderung macht es erforderlich, eine Perspektive auf Behinderung, die jene als kulturelle Konstruktion – und somit auch als sozialgesellschaftlich „hergestellte“ Differenz – versteht, explizit einzuführen. Mit Waldschmidt (2014) ließe sich drittens darauf hinweisen, dass intrakategoriale Unterschiede in Bezug auf die Kategorie Behinderung noch kaum berücksichtigt werden.

Die Beschäftigung mit Behinderung im Rahmen des hier vorgeschlagenen Konzepts differenz- und diversitätssensibler Lehrerinnen- und Lehrerbildung legt nahe, einerseits Behinderung als sozial-gesellschaftlich hergestellte Differenz in seiner prozesshaften Entstehung und kontextuellen (kontingenten) Wirkmächtigkeit in Schule und Unterrichtspraxis in den Blick zu nehmen. Zugleich ermöglicht das Konzept, das gesellschaftliche Gewordensein des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem infrage zu stellen und damit auch die Veränderbarkeit von normativ tradierten Ordnungen und Strukturen in der Organisation Schule, in didaktischen Arrangements, in pädagogischen Konzepten oder auch in anthropologischen Grundlagen – etwas dem Bild vom Kind – zu postulieren und voranzutreiben.

### 3. Konzeptionelle Vorschläge einer Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion

Wir schlagen drei Ebenen für eine Weiterentwicklung differenz- und diversitätssensibler Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor. Zunächst gehen wir auf Module bzw. Veranstaltungen in den erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen ein, die das Thema des Besonderen und der Heterogenität nicht eigens in den Fokus rücken (a), zweitens auf die Module, deren Thema die Heterogenität ist (b). Drittens beschäftigen wir uns mit der forschungsmethodisch ausgerichteten Begleitung schulischer Praxisphasen, in welchen

sich der Wandel hin zu einer inklusiven Gesellschaft teilweise bereits zeigt oder auch schon Teil der Schul- und Unterrichtsentwicklung und damit der Praxis- und Forschungserfahrung der Studierenden geworden ist (c).

#### **Zur Reorganisation der Themen in allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen**

Wird Inklusion als ein Konzept verstanden, das vom Allgemeinen ausgeht, ohne dessen enge Verschränkung mit dem Besonderen aus dem Blick zu verlieren, wird ein Perspektivwechsel erforderlich. Dabei kommen nicht unbedingt neue Themen in den Blick, sondern die bearbeiteten Themen werden mit anderen Akzenten versehen und reorganisiert. Diese Reorganisation von Themen ist die Grundlage dafür, um Inklusion als Querschnittsaufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und nicht allein als zusätzliches Thema zu konturieren. Den Studierenden werden inklusive Perspektiven in den unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Bereichen vorgestellt und eine Wahrnehmung eingeübt, die rekonstruiert, wie Allgemeines und Besonderes unauflöslich miteinander verschränkt sind.

Aufgabe einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik müsste es unter diesen Vorzeichen sein, in Bezug auf die eigenen Themen immer wieder das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem zu analysieren, also nicht nur die eine oder andere Seite der Dichotomie zu betrachten bzw. in den Mittelpunkt zu stellen, sondern eine Gegenüberstellung und Verhältnisbestimmung von Allgemeinem und Besonderem immer wieder anzustreben. Dabei wird gefragt werden müssen, was in der bisherigen Theorieentwicklung als allgemein begriffen, was aber auch als Besonderes von diesem Allgemeinen abgetrennt wurde. Im Mittelpunkt solch einer Perspektive steht die Erkenntnis, dass „Normalität“ ebenso wie „Behinderung“ historisch gewachsene und entsprechend wandelbare, kontingente Kategorien sind. Die Geschichte der Pädagogik, ihrer Begriffe und ihrer Organisationen kann auf diese Weise im Hinblick auf die ihnen inhärente Normativität untersucht werden. Wir möchten zwei Beispiele zur Veranschaulichung dieses Vorhabens vorstellen.

So könnte sich eine Vorlesung zur Schulpädagogik in ihrem historischen Teil zum Beispiel mit der Gründung der Hilfsschule zu Beginn des 20. Jahrhunderts und mit den daraus resultierenden Konsequenzen für die Gestal-

tion der Volksschule sowie für das Professionsverständnis der jeweiligen Lehrerinnen und Lehrer auseinandersetzen. Die Geschichte der deutschen Volksschule kann nicht ohne die Geschichte der deutschen Hilfsschule verstanden werden und bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte, um herauszuarbeiten, wie Allgemeines und Besonderes miteinander verschränkt sind und welche Konsequenzen eine Zweiteilung in ein dreigliedriges Schulsystem auf der einen und ein sich im weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts hoch ausdifferenzierendes Sonderschulsystem auf der anderen Seite auf theoretischer und praktischer Ebene nach sich zog.

Die Verschränkung von Allgemeinem und Besonderem ließe sich auch in einer Vorlesung zur Allgemeinen Didaktik in den Mittelpunkt stellen, wenn etwa das didaktische Prinzip von Amos Comenius „Omnes omnia omnino“ aus seiner großen Didaktik (1657/1993) nicht nur vorgestellt, sondern auch in Zusammenhang mit den aktuellen Entwicklungen im Bildungswesen unter dem Vorzeichen von Inklusion gestellt wird. Auch können Maria Montessoris zentrale Begriffe der vorbereiteten Umgebung und der Polarisation der Aufmerksamkeit vor dem Hintergrund ihrer Beschäftigung mit den Schriften Jean Marc Gaspard Itards und seines Schülers Eduard Séguin, der mehrere Schriften zur „Idiotenerziehung“ publizierte, gelesen werden. Unter anderen aus diesen entwickelt sie eine allgemeine Pädagogik, welche die Sinne des Menschen zentral setzt.

### **Zur Reflexion der Kategorie Behinderung in Modulen zu Heterogenität, Differenz, Inklusion oder sozialer Ungleichheit**

Der Umgang mit Differenz ist schon lange als Kernkompetenz erziehungswissenschaftlichen Forschens, Lehrens und Lernens ausgewiesen und entsprechende Module nicht nur in den Lehramtsstudiengängen implementiert. In diesen werden Wissen über Konstruktionen von Differenz, ihre historische Genese und damit auch dekonstruktive Sichtweisen auf diese Phänomene und die damit einhergehenden pädagogischen Konsequenzen erarbeitet. Während jedoch die Trias *race, class, gender* einen fast selbstverständlichen Analysefokus etwa in Debatten um soziale Ungleichheit in Organisationen, die sich mit Bildung beschäftigen, darstellte, wurde die Kategorie Behinderung lange Zeit außen vor gelassen. Durch ihre Auslagerung in die Teildisziplin der Sonderpädagogik wurden sie jedoch im Kontext allgemein- und schulpädagogischer



Zugänge einer Reflexion entzogen. In der Folge wird in den bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteilen des Lehramtsstudiums bis heute häufig ein medizinisch und individualistisch ausgerichtetes Verständnis von Behinderung perpetuiert. Um ebendieses besondere Merkmal der Kategorie Behinderung zu untersuchen, sollte einer Beschäftigung mit der Kategorie Behinderung Raum gegeben werden, die nicht allein unter dem Vorzeichen von Förderung, Unterstützung und Hilfe rangiert.

Unseres Erachtens ist dabei sowohl eine empirische als auch eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Phänomen „Behinderung“ als kulturelle Konstruktion unerlässlich. Dies würde zum einen bedeuten, im Anschluss an Dekategorisierungsansätze Kategorisierungen, die für diagnostische Prozesse entwickelt wurden, hinsichtlich ihres Einwanderns in alltagspraktische Deutungen zu untersuchen und nach den Folgen ihres Gebrauchs zu fragen (Waldschmidt & Schneider, 2007, S. 143). Zum anderen müsste die Frage nach den Normalitätskonstruktionen der Mehrheitsgesellschaft

bearbeitet werden und diese auf ihre Inklusions- und Exklusionspotenziale hin untersucht werden (Dumiak & Laubner, 2017). Diese Perspektiven auf Inklusion und Behinderung und die damit verbundene Forschung zu und Arbeit mit Normalitätskonstruktionen ermöglicht differenzierte Einblicke in Prozesse des Ein- und Ausschlusses, die Transformationsprozesse von Praktiken, Strukturen und Systemen zulassen (vgl. auch Rabenstein, Bührmann, Biele Mefebue & Laubner, 2017).

Diesen Gedanken möchten wir am Beispiel eines Ansatzes für forschungsorientierte Lehre veranschaulichen: Studierende können sich mithilfe qualitativer Forschungsmethoden – teilnehmender Beobachtungen, Befragungen, auch mithilfe von Fotografien und sogenannten geführten Rundgängen – den Perspektiven Dritter auf mögliche Barrieren für Partizipation und Teilhabe in institutionalisierten Lehr-Lern-Verhältnissen annähern. Sie erkunden, beschreiben und analysieren dabei, was wie für wen zur Barriere für was wird oder werden kann: So erschwert ein weitverzweigtes Universitäts- und/oder Schulgebäude, in dem Räume nur unzureichend ausgeschrieben sind, Neulingen die Orientierung. Viele Treppenabsätze, die die weitverzweigten Gänge miteinander verbinden, erschweren es Menschen mit Bewegungseinschränkungen, sich autonom und zügig im Gebäude bewegen zu können. Neben solchen Beobachtungen zu Raumgestaltung bzw. -nutzung werden auch Nutzerinnen und Nutzer der Institutionen (Studierende, Dozierende, Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte etc.) zu ihrer Wahrnehmung solcher Teilhabeeinschränkungen und den Möglichkeiten ihrer Veränderung befragt. Die Ergebnisse der qualitativen Forschungsarbeiten werden genutzt, um unter Studierenden und Lehrenden eine Diskussion über Möglichkeiten des Wandels von Normalität und Normalitätsvorstellungen zu initiieren.

#### **Zur Rekonstruktion von Differenzen in den Praxisphasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

Die Praxisphasen mit der universitären Begleitung durch das forschende Lernen stellen Möglichkeiten bereit, dass Studierende sich präzise auf Unterricht und Schulleben bezogen mit dem Thema des Umgangs mit Differenz und auch den Konstruktionen von Differenz in Schule und Unterricht auseinandersetzen. Die Studierenden machen ihre Praktika in Schulen, die sich in unterschiedlicher Weise selbst mit dem Anspruch auseinandersetzen, inklusiv zu werden. Im Praxissemester (bzw.

in Praxisphasen) des Masters, in dem (bzw. in denen) die Studierenden mehrere Wochen oder Monate in einer Praktikumsschule verbringen, führen sie – begleitet von einem forschungsorientierten Seminar – Forschungsprojekte durch. In diesen entwickeln sie eine eigene Fragestellung, arbeiten ein angemessenes Forschungsdesign aus, erheben selbst Daten und werten diese aus. Welchen Beitrag kann forschendes Lernen zu einem analytischen Verständnis von Differenz- und Normalitätskonstruktionen und damit zu einer differenz- und diversitätssensiblen Professionalisierung leisten?

Wir schlagen vor, den Begriff der Differenz in den Mittelpunkt zu stellen und eine Reflexion von Differenz auf der einen und Normalitätskonstruktionen auf der anderen Seite zu entwickeln, um Gestaltungsmöglichkeiten inklusiver Schule und inklusiven Unterrichts auszuloten. Dabei lässt sich mit unterschiedlichen Forschungsmethoden arbeiten, exemplarisch gehen wir hier auf die teilnehmende Beobachtung (Rabenstein, Schäffer, Gerlach & Steinwand, 2017) ein.

Zu beobachten und das Beobachtete im Anschluss zu beschreiben sowie in Beobachtungsprotokollen festzuhalten bedeutet notwendigerweise, dass Konstruktionen von Differenz vollzogen werden. Die Umwandlung von Gesehenem und Gefühltem in Sprache impliziert, auf Repräsentationslogiken zurückzugreifen. Diese werden zum Teil über Sprache ausgehandelt, aber auch verfestigt. Repräsentationslogiken können in einem spezifischen hochschuldidaktischen Setting Grundlage zur kritischen Reflexion eigener, aber auch schulischer Differenz- sowie Normalitätskonstruktionen werden.

## **4. Ausblick: Herausforderungen einer differenz- und diversitätssensiblen Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

---

Der von uns vorgestellte Ansatz geht davon aus, dass für die Vorbereitung auf die Mitwirkung an Schul- und Unterrichtsentwicklung im Anspruch an Inklusion nicht nur „einfach“ additiv neue Kompetenzen erworben werden müssen bzw. sich die Einstellungen und Haltungen des Einzelnen in Richtung einer positiven Haltung zu Inklusion verändern müssten. Vielmehr gehen wir davon aus, dass ein modifizierter Umgang



mit unterrichtlichen und schulischen Praktiken und Diskursen gefunden werden muss, für den Differenz einerseits wahrgenommen, beachtet und angemessen berücksichtigt wird, andererseits aber Differenz – insbesondere in Bezug auf Behinderung – auch normalisiert und „vergessen“ gemacht werden kann und sollte.

Damit schließen wir an die Diskussion an, die Professionalisierungsprozesse im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Habitustransformationen und Veränderung auch impliziter Wissensbestände konzeptionalisiert (Budde, 2017; Helsper, 2014; Kramer, 2014). Die Reflexion von Differenzverhältnissen in Schule und Unterricht kann nur als ein auf Dauer gestellter und zu stellender Prozess verstanden werden, in welchem sich Studierende und Lehrende mit der Produktion und Reproduktion gesellschaftlicher Differenzverhältnisse im Unterricht und durch Schule beschäftigen. Dabei wird einerseits die paradoxe Struktur pädagogischen Handelns etwa in Bezug auf die Frage von Selektieren und Fördern in den Blick genommen, andererseits muss zur Entwicklung pädagogischer Handlungsfähigkeit immer wieder an der eigenen Positionierung zu den unterschiedlichen Erwartungen an pädagogisches Handeln gearbeitet werden.

Noch nicht in den Blick genommen haben wir dabei die Differenzverhältnisse, die in der universitären Lehre selbst erzeugt, reproduziert und in Kraft gesetzt werden (Dannenbeck, Dorrance, Moldenhauer, Oehme & Platte, 2016; Mecheril, Arens, Fegter, Hoffarth, Klingler, Machold, Menz, Plößer & Rose, 2013). Mecheril et al. (2013) weisen darauf hin, wie und mit welchen Fallstricken, aber auch Potenzialen divergierende Deutungen von Differenzverhältnissen zwischen essenzialistischen und dekonstruierenden Positionierungen im universitären Kontext aufgerufen und verhandelt werden. Die Forschung zu der Frage, wie hier welche „Positionierungsverhandlungen“ (Menz & Arens, 2013, S. 106) mit welchem Potenzial für wen geführt werden können, hat erst begonnen. Das universitäre Seminar könnte dabei gerade Raum für Diskussionen, Zurückweisungen von Positionierungen sowie Auseinandersetzungen mit einer gewissen Ergebnisoffenheit und Fragilität und somit Raum für Verschiebungen im Denken und Handeln eröffnen.

## Literatur

- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 8 (4). URL: [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199) [17.11.2017].
- Budde, J. (2017). Professionalisierung und Differenzkonstruktionen im Lehramtsstudium durch begleitete Praktika. Möglichkeiten – Notwendigkeiten – Grenzen. In S. Barsch, N. Glutsch & M. Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung* (S. 34–50). Münster: Waxmann.
- Comenius, A. (1657/1993). *Große Didaktik*, übersetzt und hrsg. von Andreas Flitner, 8. überarb. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dannenbeck, C., Dorrance, C., Moldenhauer, A., Oehme, A. & Platte, A. (Hrsg.). (2016). *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dumiak, G. & Laubner, M. (2017). Stichwort Normalität. *Journal für LehrerInnenbildung*. H. 2, 43–47.
- Fritzsche, B. & Tervooren, A. (2012). Doing difference while doing ethnography. Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien in Prozessen der Subjektconstitution. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Theorie* (S. 25–39). Berlin & Toronto: Opladen.
- Helsper, W. (2014). Habitusbildung, Krise, Ontogenese und die Bedeutung der Schule – Strukturtheoretische Überlegungen. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 125–158). Wiesbaden: VS.
- Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 43, H. 3, 170–191.
- Hirschauer, S. & Boll, T. (2017). Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In S. Hirschauer (Hrsg.), *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung* (S. 7–26). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

- Kramer, R.-T. (2014). Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 125–158). Wiesbaden: VS.
- Mecheril, P., Arens, S., Fegter, S., Hoffarth, B., Klingler, B., Machold, C., Menz, M., Plöber, M. & Rose, N. (2013). *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre*. Wiesbaden: VS.
- Menz, M. & Arens, S. (2013). Bildungsräume und Positionierungsverhandlungen. ‚Universität‘ als Ort von Erkenntnisstransformation. In: P. Mecheril, S. Arens, S. Fegter, B. Hoffarth, B. Klingler, C. Machold, M. Menz, M. Plöber & N. Rose (Hrsg.), *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre* (S. 87–116). Wiesbaden: VS.
- Rabenstein, K. & Steinwand, J. (in Review.). „Un/doing difference“ im Unterricht – Ethnographie pädagogischer Ordnungsbildungen. *Zeitschrift Qualitative Sozialforschung*, H. 1 + 2, 2018.
- Rabenstein, K., Bührmann, A. D., Biele Mefebue A. & Laubner, M. (2017). Lehrer\*innenbildung, Diversitätsforschung und Diversitätsmanagement. *Journal für LehrerInnenbildung*. H. 2, 7–13.
- Rabenstein, K., Schäffer, M., Gerlach, J. & Steinwand, J. (2017). Hierarchisierungen unter Peers. Reflexionsangebote ethnographischer Forschung zu Beschämungspotentialen inklusiven Unterrichts. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 265–276). Münster: Waxmann.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2012). *Ausbildung von Lehrkräften in Berlin*. Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung, Berlin. URL: [www2.becker2011.de/uploads/2012\\_09\\_26\\_bericht\\_kommission.pdf](http://www2.becker2011.de/uploads/2012_09_26_bericht_kommission.pdf) (27.11.2017)
- Tervooren, A. (2017). Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Das Thema der Inklusion als Herausforderung. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 11–24). Wiesbaden: VS.
- Tervooren, A. & Pfaff, N. (2017). Inklusion und Differenz. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch Schulische Inklusion* (S. 31–44). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Waldschmidt, A. & Schneider, W. (2007). Disability Studies und Soziologie der Behinderung. Kultursoziologische Grenzgänge – eine Einführung. In A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.), *Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung: Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld* (S. 9–28). Bielefeld: transcript.
- Waldschmidt, A., Klein, A. & Korte, T. M. (2007). *Das Wissen der Leute. Bioethik, Alltag und Macht im Internet*. Wiesbaden: VS.
- Waldschmidt, A., Klein, A., Korte, T. M. & Dalman-Eken, S. (2007). Diskurs im Alltag – Alltag im Diskurs: Ein Beitrag zu einer empirisch begründeten Methodologie sozialwissenschaftlicher Diskursforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, Vol. 8, No. 2, o. S.
- Waldschmidt, A. (2012). Normalität – Macht – Barrierefreiheit. Zur Ambivalenz der Normalisierung. In A. Tervooren & J. Weber (für die Stiftung Deutsches Hygiene-Museum und die Klassik Stiftung Weimar) (Hrsg.), *Wege zur Kultur. Barrieren und Barrierefreiheit in Kultur- und Bildungseinrichtungen. Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Band 9* (S. 52–66). Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Waldschmidt, A. (2014). Macht der Differenz: Perspektiven der Disability Studies auf Diversität, Intersektionalität und soziale Ungleichheit. *Soziale Probleme. Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle*, Herbolzheim, 25. Jg., H. 2, 173–193.



# Inklusive Antinomien? Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität im Spannungsfeld von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft

Peter Hudelmaier-Mätzke und Sven Sauter

## 1. Heterogenität, Vielfalt, Inklusion im Projekt Lehrerbildung PLUS

Blickt man auf den Anlass unserer Zusammenkunft, so lässt sich der Versuchung nur schwer widerstehen, schon im Vorfeld von einer Erfolgsgeschichte zu sprechen. Denn kaum ein anderes Konzept aus der Erziehungswissenschaft kann eine derart beeindruckende Karriere aufweisen wie das Konzept der Heterogenität. Es hat seinen Platz inmitten schulpädagogischer Diskurse gefunden und kann als zentrales aktuelles Paradigma der deutschen Schule verstanden werden (Budde, 2015, S. 23).

Exemplarisch dafür kann die gemeinsame Erklärung der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz zur „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ von 2015 in den Blick genommen werden. Darin heißt es:

„Die Anforderungen an Lehrkräfte haben sich durch den Anspruch, den Facetten der Vielfalt in Bildung und Erziehung besser gerecht zu werden, nachhaltig verändert. Der professionelle Umgang mit Inklusion kennzeichnet künftig eine allgemeine Anforderung an die Lehrerbildung. Die Lehrerbildung für eine ‚Schule der Vielfalt‘ ist deshalb eine Querschnittsaufgabe, der sich die Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften im lehramtsbezogenen Studium gemeinsam und aufeinander abgestimmt widmen müssen“ (HRK & KRK, 2015, S. 3).

*Beeindruckend* ist diese Entwicklung deshalb, weil in weniger als 25 Jahren das durchaus nicht unumstrittene Konzept der Heterogenität zu einer neuen und nun *normativ* gesetzten Leitkategorie der Bildungswissenschaft aufrückte.

Bemerkenswert ist allerdings auch: Im Zitat findet sich sowohl der Vielfalts- als auch der Inklusionsbegriff. Nicht selten bleibt im wissenschaftlichen und noch häufiger im bildungspolitischen Diskurs unklar, auf welches notwendigerweise zu unterscheidende Konzept – Heterogenität/Diversität/Inklusion – in welchem Kontext Bezug genommen wird. Während im bildungswissenschaftlichen Feld zunehmend Systematisierungen bezüglich dieser Unterscheidung entstehen (Hormel & Emmerich, 2013; Sturm, 2016; Walgenbach, 2017), ist innerhalb der Bildungspolitik eine Differenzierung nur über die unterschiedlichen *Rekontextualisierungen* des Rechts auf eine inklusive Bildung möglich und feststellbar (Aichele & Kroworsch, 2017; Blanck, 2016).

Bereits hierbei zeigen sich erste Anzeichen unterschiedlicher Logiken, die in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufeinandertreffen und eine grundsätzlich *antinomische* Struktur aufweisen: Eine Professionslogik sowie eine Organisationslogik lassen sich voneinander unterscheiden, die in ihren jeweiligen Bereichen, Reichweiten und Wirkungen zu rekonstruieren sind (Paseka & Hinzke, 2014, S. 15).

Der Aufgabenstellung, Vielfalt, Inklusion und Heterogenität in Bildung und Erziehung besser gerecht zu werden ist ein wichtiges Motiv im Kontext der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Innerhalb vieler Projekte suchen die Akteurinnen und Akteure nach Wegen, die Qualität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kontext von Vielfalt, Inklusion und Heterogenität zu verbessern. In dieser Hinsicht ist eine Verbindung von Organisationslogik und Professionslogik offensichtlich und notwendig.

Diese Klimax – oder besser: die bildungspolitische Etablierung von Heterogenität – geschieht allerdings zu genau dem Zeitpunkt, in dem vor allem aus erziehungs-

wissenschaftlicher Perspektive die Zahl der Veröffentlichungen zum Thema kaum mehr zu überblicken ist und sich darin zunehmend auch kritische Positionen finden. Und dies vollzieht sich fast 25 Jahre nach der Veröffentlichung von Annedores Prengels „Pädagogik der Vielfalt“ (1993), dem wohl im deutschsprachigen Raum wirkmächtigsten Impuls zur Thematik.

Exemplarisch seien hier nur drei Positionen im Diskurs über Heterogenitätsorientierungen genannt (die insgesamt neun Einwände formulieren):

1. Jürgen Budde zeigt in seinen problematisierenden und empirisch gesättigten Perspektiven auf das Konzept der Heterogenität auf, dass dieser Begriff noch in den 1990er-Jahren kaum aufgegriffen wurde (Budde, 2012a; Budde, 2012b). Die bemerkenswerte Konjunktur verweise darauf, dass das Konzept der Heterogenität aufgrund seiner Offenheit bei gleichzeitiger Bündelung aktueller Herausforderungen erhebliches Potenzial für Diskurse im schulischen Feld zu bieten scheint. Budde ist an dieser Stelle vorsichtig: *Zu bieten scheint* bedeutet, dass er diesem zum *pädagogischen Jargon* zuneigenden Konzept sehr skeptisch gegenübersteht. Die unscharfe Verwendung des Begriffs ist Gegenstand seiner erhellenden Systematisierung sowie Ausgangspunkt für eine kulturtheoretische Grundlegung (Budde, 2017).

Die These von Budde ist, dass die Unbestimmtheit des Begriffs einen Perspektivenwechsel erfordere, indem Schul- und Unterrichtsforschung nicht nach dem „Umgang mit“, sondern nach den *Konstruktionen und Konzeptionen* von Heterogenität fragt. Jenseits der „Euphoriesemantiken“ zeigen sich, so kann Budde (2012a, S. 525) schlüssig darlegen, zwei dominierende Diskursarenen von Heterogenität. Zum einen die Thematik *Soziostrukturelle Heterogenität* und zum anderen die *Leistungsheterogenität der Lernenden*.

2. Im Kontext dieser beiden Differenzlinien lässt sich die Kritik von Markus Emmerich und Ulrike Hormel anschließen, die den Heterogenitätsdiskurs ebenfalls in den Blick nehmen: „Die ‚neuen‘ pädagogischen Differenzdiskurse, die mit den Begriffen Heterogenität, Diversity und Intersektionalität bezeichnet sind, treffen [...] auf keinen geschichtslosen Zustand“ (Hormel & Emmerich, 2013, S. 107).

Sie knüpfen mehr oder weniger explizit an die Debatten der 1990er-Jahre an, die aus unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen wie Interkulturelle Pädagogik, Geschlechterpädagogik oder Integrationspädagogik (wie dies die Pädagogik der Vielfalt von Annedore Prengel 1993 als Perspektive etablierte) eigenständige Teildisziplinen des Besonderen zu begründen versucht haben.

„In der Rückschau zeichnen sich dabei übergreifende Theorieprobleme ab, die – bei allen Unterschieden – sowohl für die die Bildungsreform begleitende Neukonturierung der Erziehungswissenschaft als auch für die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik und der Feministischen Pädagogik zutreffen: nämlich [...] die *Pädagogisierung sozialer Differenz*“ (Hormel & Emmerich, 2013, S. 108). Auf diese Weise werden „externe“, auf Gesellschaft bezogene Kategorien mit „internen“, *genuin pädagogischen* Kategorien in ein Passungsverhältnis gebracht.

3. Auch eine dritte Referenz bezüglich der kritischen Perspektiven auf den Heterogenitätsdiskurs kommt in Betracht. Sie stammt von Beate Wischer und Matthias Trautmann (2011). Ihre Kritik trifft vor allem drei Aspekte und benennt explizit
  - a) eine Unschärfe und Überkomplexität des Heterogenitätsbegriffs, der aus einem Denken vom einzelnen Kind resultiert,
  - b) eine Ausblendung der Struktur- und Funktionslogiken institutionalisierten Lernens und
  - c) professionstheoretische Verkürzungen durch normativ-pädagogische Lehrerinnen- und Lehrerleitbilder.

Wischer und Trautmann identifizieren das Reden über Heterogenität als „Reformdiskurs“, der einen spezifischen Reflexionstyp hervorgebracht hat: nämlich die *pädagogisch-normativen Reflexionen* innerhalb des Diskurses um Heterogenität (Trautmann & Wischer, 2013).

In der Summe zeigt sich aus dieser kritischen Perspektive Folgendes: Es werden Perspektiven-einschränkungen festgestellt, auf ein uneinheitliches Theoriekonzept hingewiesen und angemahnt, dass es bislang keine konsistenten Programmideen gebe.



Sven Sauter und Peter Hudelmaier-Mätzke

Wir nehmen diese Kritik aus der Erziehungswissenschaft sehr ernst und auf. Daher schließen wir uns an das Plädoyer von Budde für einen *Perspektivwechsel* an, „der in den Blick nimmt, inwieweit schulische Akteure, Routinen, Unterrichtsverläufe etc. selber an der Konstruktion von Heterogenität und Homogenität [...] beteiligt sind und so der Unbestimmtheit des Begriffs Heterogenität Rechnung trägt“ (Budde, 2012a, S. 530).

Damit geraten die Konstruktionen von Gleichheit und Differenz im Rahmen von kulturellen Ordnungen des schulischen Feldes in den Blick. Fachkulturen, Lernkulturen und Schulkulturen als eine *spezifische kulturelle Praxis* werden empirisch zugänglich. Sie können in einen forschenden Blick geraten:

„An dieser Stelle interessiert vor allem, dass und wie die Grundvorstellung eines praktischen Tuns von Zugehörigkeit und Differenzen impliziert, dass sie auch *nicht* getan werden können. [...] In dem Maße, in dem sinnhafte Unterscheidungen praktisch vollzogen werden, kann dieser Vollzug auch unterbrochen werden“ (Hirschauer, 2014, S. 182).

Für die Professionsentwicklung wird demnach von Bedeutung sein zu verstehen, *wann*, *warum*, *wozu* und mit *welcher* Wirkung *welche* Differenzkonstruktion vorgenommen wurde, wird und getan werden soll.

Damit wird ein kulturtheoretisches oder präziser: ein kulturwissenschaftliches Verständnis von Heterogenität in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingebracht.

Zugleich wird aber nicht negiert, dass die Heterogenitätsorientierung derzeit *das zentrale Paradigma* der deutschen Schule darstellt. Und dies in einem Bildungssystem, das bisher von einer Homogenität der Lernenden innerhalb der Lerngruppen ausging und den Auftrag hatte, Homogenität herzustellen, falls sie nicht gegeben war.

Als angemessenen theoretischen Zugang zu Heterogenität schließen wir uns daher Jürgen Budde an und reduzieren Heterogenität *nicht* auf einen singulären Begriff. Wir sehen vielmehr ein spannungsreiches Konzept innerhalb einer Trias von Differenz, Individualität und Universalität (Budde, 2015, S. 32). Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist von daher *selbst* eine Form kultureller Praxis, die beobachtet und reflektiert werden kann und auch muss. Auch das ist eine Aufgabe im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“.

Mit dieser Perspektive wird auch ein klares Plädoyer für eine kasuistische Orientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung begründet. Denn die Hervorbringung von Gleichheit und Differenz in sozialen Praktiken vollzieht sich meist unreflektiert, und nur im

konkreten Fallbezug können diese Aushandlungsprozesse sichtbar gemacht werden (Hummrich et al., 2016).

Darüber hinaus wollen wir eine weitere Perspektivenpräzisierung vorschlagen: Was sich bis hierhin als Problem bezüglich der Verwendung des Begriffs Heterogenität darstellen lässt, gilt gleichermaßen für den Begriff Inklusion. Inklusion erscheint – bei inhaltlicher Unbestimmtheit und gleichzeitiger „Euphoriesemantik“ – als gegenwärtiges Leitkonzept.

Unsere Präzisierung besteht diesbezüglich in einer konsequenten Menschenrechtsorientierung und damit in menschenrechtsinspirierten Reformforderungen an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Neuhoff, 2015). Das bedeutet konkret eine Aufhebung der Fokussierung auf die Differenz „Behinderung“, keine Zuständigkeit der Sonderpädagogik oder sonstigen „Besonderungspädagogik“ (Budde & Hummrich, 2013), sondern die Bestimmung des Auftrags und der Ausgestaltung von Bildung konsequent aus den Struktureigenschaften der Menschenrechte abzuleiten. Als elementare Strukturelemente wären hier zu nennen: Würde, Selbstbestimmung, Teilhabe und vor allem Freiheit von Diskriminierung. Diese menschenrechtliche Perspektive schafft Maßstäbe für Chancengleichheit, Bildungsgerechtigkeit und Inklusion (Niendorf & Reitz, 2016).

## 2. Professionsentwicklung im Projekt Lehrerbildung PLUS

---

Um für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus diesen theoretischen Vorüberlegungen konkrete Maßnahmen ableiten zu können, ist es erforderlich, zunächst einige Markierungen im Kontext von Professionalität, Professionalisierungen und Professionsentwicklung vorzunehmen.

Üblicherweise wird eine kurze wie schlichte Formel postuliert: Mehr Praxis! So lautet eine Forderung, die Studierende in den unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen regelmäßig erheben. Auch die Ergebnisse der Absolventinnen- und Absolventenbefragung 2014 legten diesen Wunsch der Studierenden an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg offen. Konkret heißt es dazu: „Verbesserungspotenzial sahen die Lehramtsabsolventinnen und -absolventen der

Pädagogischen Hochschulen insbesondere in einem noch stärkeren Praxisbezug innerhalb des Studiums. Diesen hielten 58 % der Absolventinnen und Absolventen des Abschlussjahres 2009 und 60 % des Abschlussjahres 2012 für stark oder sehr stark verbesserungswürdig“ (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2016, S. 48).

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung wird der Wunsch nach mehr Praxis ebenfalls vernommen und kann Forschungsbefunden zum Praxissemester gegenübergestellt werden. Diese Konfrontation haben Martin Rothland und Sarah Katharina Boecker in einem Überblicksartikel auf den Punkt gebracht. Sie schreiben diesbezüglich:

„Der Praxisbezug in der Lehrerbildung scheint unhintergebar eine eigentümliche Eigenschaft zu besitzen: Es gibt immer zu wenig davon [...]! Entsprechend gehört bis heute der Wunsch bzw. die Forderung nach mehr Praxis als ‚höhersymbolische Phrase‘ [...] untrennbar zur Geschichte der akademischen Lehrerbildung. Das studienbegleitende Praktikum kann als Übersetzung des fortwährend geforderten Praxisbezugs gelten [...] Dabei umgibt die Praktika als ‚Herzstücke‘ der Lehrerbildung insofern ein Mythos, als dass ihre Qualität und Effektivität vielfach uneingeschränkt positiv bewertet werden, diese Beurteilung jedoch weitgehend unabhängig von den tatsächlich empirisch zu beobachtenden Wirkungen vorgenommen wird [...] Ein Ausbau der Praxisphasen zählt gleichwohl zu den generellen Trends in der Entwicklung der universitären Lehrerbildung“ (Rothland & Boecker, 2015, S. 112).

Vor dem Hintergrund ihrer Forschungsbefunde und den insgesamt „wenigen vorliegenden empirischen Befunden zu verlängerten Praxisphasen können [diese] jedoch den Mehrwert des Praxissemesters gegenüber bisher etablierten, kürzeren Praxisphasen bisher nicht bestätigen und damit auch die Erwartungshaltung nicht stützen. Stattdessen wird in der Interpretation bisheriger Befunde hervorgehoben, dass weniger die Dauer von Bedeutung mit Blick auf schulpraktische Anteile im Rahmen der ersten Phase der Lehrerbildung ist“ (ebd., S. 129).

Mithin wird die *Qualität* der Praxis in den Fokus zu rücken sein. Und: Um welche Praxis handelt es sich dabei? Wie bereits angedeutet verstehen wir Lehrerinnen- und Lehrerbildung als eine kulturelle Praxis.



Was bedeutet nun „mehr Praxis“ in unserem Schritteser und Hofer (2012) folgenden Verständnis? Im Projektkontext inklusive Bildung und Heterogenität im Verbundprojekt Lehrerbildung PLUS ist angedacht, mehr Praxis anzubieten, aber keine Praxis als *savoir faire* (wissen wie), sondern im Gegenteil als *faire savoir* (wissen warum und wozu). Das heißt, wir werden den bewussten und reflektierten Umgang mit Wissen als Beitrag zur Professionsentwicklung ermöglichen und weiter auszubauen. Damit kommen wir einer weitreichenden Merkmalsbestimmung professionellen Handelns nach: „Eine akademische Ausbildung und der reflexive Umgang mit dem professionsrelevanten Wissen gelten als Bestimmungsmerkmal einer Profession“ (Dick, 2016, S. 17).

Damit weisen wir über die in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und vor allem im pädagogischen Diskurs gängige alltagsbegriffliche Polarisierung von Theorie und Praxis hinaus. Theorie ist nicht das, was an der Universität oder der Pädagogischen Hochschule stattfindet, und die Praxis ist nicht das, was in und für Schulen wichtig ist. Hochschulen und Schulen verstehen wir als verschiedene und einander fremde Praxen, die ihrerseits differente Kulturen erzeugen. Sowohl Ausbildungs- als auch Schulpraxis werden damit als kulturelle Praxen beschrieben, die ganz bestimmte Handlungs- und Deutungsmuster hervorbringen (Schritteser & Hofer, 2012, S. 141).

Des Weiteren unterscheiden wir Professionalität und Professionsentwicklung hinsichtlich zweier wichtiger Kriterien: Professionalisierung als Begriff beschreibt individuelle und kollektive Prozesse der Verberuflichung und wird als immanenter Wandlungsprozess über die Zeit gesehen, der sich von selbst vollzieht. Fehlt hierbei eine intentionale Perspektive, so steht im Begriff der Professionsentwicklung genau der geplante Prozess im Fokus, wie Michael Dick ihn beschreibt. Professionsentwicklung ist, so definiert Dick, „ein bewusst intendierter Prozess, der von konkreten Personen ausgeht, die ihre Leistungsfähigkeit und die ihres Berufsstandes insgesamt erhalten und weiterentwickeln, um damit ihre gesellschaftliche Aufgabe wahrzunehmen“ (Dick, 2016, S. 17).

Auch wenn hier die Verschränkung von individueller Leistung mit gesellschaftlicher Entwicklung (durch die hervorgehobene Betonung der Primärfunktionen der Professionen für die Gesellschaft) sehr stark akzentuiert wird, so lassen sich doch die geplanten, intentionalen und notwendigen Entwicklungsaspekte differen-

zierter in den Blick nehmen. Sie sind also keinesfalls kontingent und von zufälligen Gelegenheitsstrukturen abhängig. Das zweite wichtige Unterscheidungskriterium der Professionsentwicklung betrifft die Professionen als Vertreterinnen und Vertreter des primären gesellschaftlichen Leistungssystems, während Professionalisierung jede beliebige Tätigkeit betreffen kann.

### Expertise-Forschung und Reflexivität

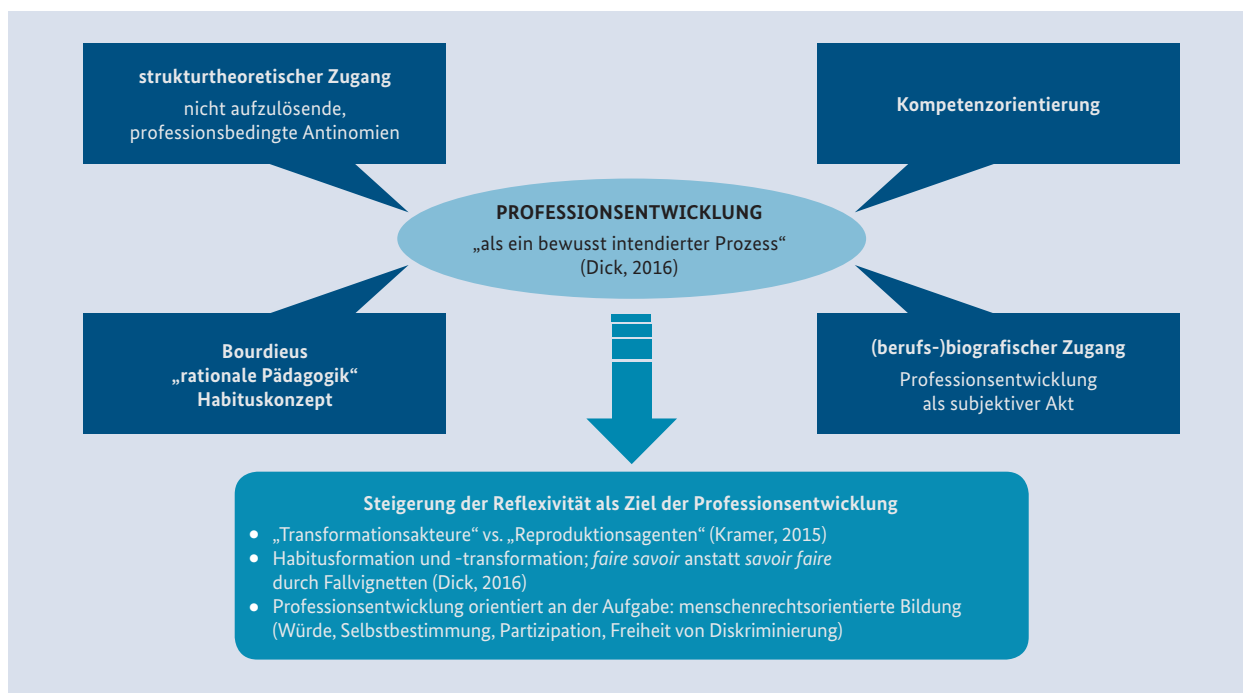
Im Hinblick auf die Befunde aus der Expertise-Forschung, die für die uns interessierenden Fragen nach der Anschlussfähigkeit in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung anschlussfähig gemacht werden, können wir auf drei Positionen zurückgreifen, die im aktuellen Diskurs wichtige Wegmarken setzen.

- I. Zum einen hat Lisa Pfahl (2014) eine wichtige Unterscheidung durchgeführt: „Professionalität zeichnet sich durch Expertentum aus und nicht durch Spezialistentum“ (S. 303). Dies betrifft vor allem die Sonderpädagogik besonders, da sich im Verlauf ihrer historischen Ausdifferenzierung das Selbstverständnis als Spezialisten für vielfältig aufgliederte Behinderungsformen nachhaltig etabliert hat.
- II. Auch Vera Moser (2016) greift diese Position auf und führt sie weiter fort: „Eine wesentliche, auch für die Sonder- und Inklusionspädagogik beschriebene Dimension von Professionalisierung sind biografisch erworbene Einstellungen und Haltungen. Hier wird nicht nur an das Persönlichkeits-Paradigma angeschlossen, sondern auch an Dimensionen des Experten-Paradigmas“ (S. 667).

Im Hinblick auf die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit Bezug auf Inklusion braucht es daher eine Professionalisierung von Fach- und Reflexionswissen *und* auch eine Integration von Wertüberzeugungen in die Ausbildung – als berufsorientierte Wissenschaftlichkeit (vgl. ebd.)

Mit dem Begriff der Professionsentwicklung sind diese beiden Dimensionen besser einzuholen. Denn im Sinne der kulturwissenschaftlichen Perspektive werden die *eigenen* Konzeptionen und Konstruktionen von Differenz und Heterogenität zum Ausgangspunkt der Rekonstruktion in der Begründung des Spezialistentums. Historisch gesehen hat die *Spezialisierung* zu getrennten disziplinären Begründungen sowie professionellen Zugriffen und





Professionsentwicklung für Inklusion: Begründungskontexte und Zielperspektiven

damit zu einer Aufteilung in getrennte Zuständigkeiten für das *Allgemeine* und das *Besondere* geführt (s. dazu den Beitrag von Tervooren et al. in diesem Band). *Expertise* dagegen reduziert die Segmentierung von Sonderpädagogik und allgemeiner Pädagogik (Pfahl, 2014, S. 296) und führt zu einer Veränderung professioneller Praktiken: einer gemeinsam geteilten professionellen Verständigung und Verantwortung für die Teilhabe *aller* am Bildungsprozess.

Um auf einen möglichst umfassenden Bereich der Bearbeitung von Differenzen im pädagogischen Feld zurückzugreifen, bietet sich – aus unserer Sicht – eine Berücksichtigung der Migrationspädagogik an. Denn die beiden erstgenannten Positionen stammen aus dem disziplinären Feld der Sonderpädagogik.

III. Aysun Dođmuş, Yasemin Karakaşođlu und Paul Mecheril stellen ihrem instruktiven Sammelband „Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft“ grundlegende Überlegungen voraus, die sich durchaus auch an andere am Thema Heterogenität und Differenz befassten pädagogische Teildisziplinen anschließen lassen. Sie stellen professionelles pädagogisches Handeln als einen Typus *reflexiven* Handelns dar. „Gegenstand pädagogischer Reflexivität sind hierbei in erster Linie nicht die individuellen Positionen und Positionierungen der

Pädagog/innen, sondern das im pädagogischen Deuten und Handeln aufscheinende und wirksam werdende erziehungswissenschaftliche, kulturelle und alltagsweltliche Wissen; ein Wissen, welches möglicherweise als unhinterfragte Selbstverständlichkeit auftritt und kaum bewusst das Deuten und Handeln anleitet. Dieses Wissen gilt es im Rahmen reflexiver Professionalität zu bearbeiten“ (Dođmuş, Karakaşođlu & Mecheril, 2016, S. 7).

Wie ein roter Faden zieht sich die *Steigerung der Reflexivität* als zentrales Merkmal für die Professionsentwicklung durch die aktuellen Ansätze der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch und vor allem im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität, Vielfalt und inklusive Bildungsansprüche.

Wir sehen in ihr im Projekt Lehrerbildung PLUS zum einen eine Klammer hinsichtlich der Beiträge, die Bildungswissenschaften, die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung leisten. Zum anderen können die oftmals als konkurrierend dargestellten gängigen Konzepte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (kompetenzorientierter Ansatz, strukturtheoretischer Ansatz, biografischer Ansatz) einen jeweils spezifischen Beitrag zur Steigerung der Reflexivität leisten.

Aus der Perspektive des strukturtheoretischen Ansatzes – der unseren Überlegungen zugrunde liegt – ist eine wesentliche Besonderheit die Begrenzung der Reichweite der Ausbildung für professionelles Lehren an einer Hochschule:

„An der Universität bzw. Pädagogischen Hochschule kann in der ersten Phase der Lehrerbildung das praktische Unterrichten nicht gelernt werden. Das wäre auch eine eher absurde Vorstellung, denn in einem Seminar oder einer Vorlesung findet sich nicht die Schulpraxis, sondern hier ist trivialerweise die Praxis des hochschulischen Lehrens, Lernens und Forschens anzutreffen“ (Rothland, 2016, S. 8).

Was in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung also zu leisten wäre, sind Habitusformation und -transformation im Rahmen kasuistisch orientierter Ausbildungsanteile. Dabei entsteht keine in die „eigene Praxis“ zu übertragende Fallvignette, die zeigen kann, „wie es geht“. Sondern das zentrale Ziel besteht in der Einübung in einen Verstehens-Modus, in dem die vielschichtige soziale und kulturelle Praxis des Lehrens und Lernens erkennbar wird.

Im Zusammenhang dieser bislang skizzierten Zugänge ist Pierre Bourdieus Ansatz einer „rationalen Pädagogik“ hochaktuell, die in der Studie „Die Illusion der Chancengleichheit“ entwickelt wurde (Bourdieu & Passeron, 1971).

Bourdieu und Passeron (1971) schreiben dazu: „Eine wirkliche rationale Pädagogik müßte auf einer Analyse der relativen Kosten der verschiedenen Unterrichtsformen [...] und der verschiedenen Typen pädagogischen Handelns [...] fußen; eine solche Analyse müßte den Inhalt und die beruflichen Ziele der Ausbildung in Rechnung stellen und niemals außer Acht lassen, dass die verschiedenen Formen der pädagogischen Beziehung ja nach sozialer Herkunft der Studenten zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Die Hypothese ist erlaubt, daß sich eine rationale Pädagogik an einer genauen Kenntnis der sozial bedingten kulturellen Ungleichheit orientieren und entschlossen sein müßte, sie zu verringern“ (S. 89).

Damit trifft Bourdieus rationale Pädagogik exakt auch das Kernanliegen einer menschenrechtsbasierten inklusiven Pädagogik: konkret den Abbau von Un-

gleichheiten und die Forderung einer demokratischen Schulentwicklung und damit auch die Aufgabe professionalisierter Lehrkräfte.

Versteht man Professionalisierung nach Bourdieu und entwickelt Wege zu einer *rationalen Pädagogik*, so muss klar sein, dass sich diese Professionalisierung nicht (alleine) darin erschöpfen kann, „didaktisch, methodisch und fachwissenschaftlich auszubilden“ (Nairz-Wirth, 2011, S. 180). Die österreichische Bildungsforscherin Erna Nairz-Wirth plädiert vor diesem Hintergrund für eine Erweiterung der eher verkürzenden Perspektive, die in einer traditionellen Sichtweise die Sozialisation von angehenden Lehrkräften nur durch eine Schwerpunktsetzung auf psychologische Diagnosetools oder Unterrichtstechnologie zu verbessern sucht. Eine solche Schwerpunktsetzung vernachlässigt, dass Lehrende handelnde Subjekte in konkreten durch sie konstruierten Praxiskontexten sind.

Bourdies Habituskonzept leistet zu einem erweiterten Verständnis von Professionalität wertvolle Hilfe. „Als Habitus versteht Bourdieu damit zur Natur gewordene Geschichte, mit der Wahrnehmungen, Deutungen und Handlungspraktiken hervorgebracht werden. In diesem Sinne wird der Habitus als Modus Operandi bezeichnet. Für die Professionalisierung kommt es nun darauf an, zu verstehen, wie diese Synthesisierung und Integrationsleistung vonstattengeht. Also [...] mit welchen praktischen, kommunikativen bzw. symbolischen ‚Mitteln‘ sie vollbracht werden“ (Dlugosch, 2003, S. 173).

Pädagogisches Handeln als Durchsetzungs- und Einprägungsarbeit entspricht damit im Modus der Durchsetzungsweisen und in den Durchsetzungsinhalten den jeweils herrschenden Orientierungen und Vorstellungen. Man könnte auch sagen: „Pädagogische Arbeit schafft den sozialen Raum mit seinen Positionen und Abständen von morgen“ (Kramer, 2015, S. 349).

Soll nun eine so grundsätzlich andere Perspektive in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wirksam verankert werden, wie sie das Ideal *inklusive Bildung* darstellt, gilt es, auf die Habitusformation einzuwirken. Dabei kann „von der Herausbildung eines Berufshabitus als Amalgam von Milieu- und beruflich spezifizierten Feldanforderungen ausgegangen werden“ (Kramer, 2015, S. 355).

Im Hinblick auf eine Professionsentwicklung „lassen sich dazu Reflexions- und Handlungsspielräume bestimmen, die zur Abschwächung von Bildungsungleichheit beitragen können und zumindest eine blinde Fortsetzung der kulturellen Willkür [im Sinne von Bourdieu; aktuell dazu: Eribon, 2017] verhindern. Der Lehrerhabitus ist als Amalgam des Herkunftshabitus mit Aspekten einer berufsbezogenen (feldspezifischen) sekundären Habitusbildung zumindest in Grenzen gestaltbar“ (Kramer, 2015, S. 356).

Eine Habitusentwicklung, so legt Nairz-Wirth schlüssig dar, kann sich nicht unabhängig vom pädagogischen Feld entwickeln. In diesem Sinne stehen Kompetenz, Feld und Habitus in einem unaufhebbaren Verweisungszusammenhang. Wie kann nun eine vom Schultyp und vom Fach unabhängige Kompetenzerweiterung stattfinden? In welchen Domänen lässt sie sich markieren? Die Befunde aus einem für diese Grundlegung wegweisenden Forschungszusammenhang aus Österreich (Schratz, Paseka & Schritteser, 2011) nennen für die Entwicklung einer professionellen Praxis die fünf Domänen *Differenzfähigkeit, Kooperation und Kollegialität, Reflexions- und Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein* und *individuelle Könnerschaft*. Sie lassen sich als charakteristische Metakompetenzen für professionelles Handeln verstehen und verweisen auf die eingangs skizzierte Überlegung, dass es sich dabei um nur ein systematisches Unterfangen und kein Zufallsprodukt handeln kann (ebd., S. 25). Ein pädagogischer Habitus entsteht nach Nairz-Wirth (2011) dann, wenn im Sinne Bourdieus beispielsweise Risikoschüler als „Chance auf Bewährung von pädagogischer Professionalität“ (S. 180) gesehen werden, wenn also ihre Bildungsteilhabe nachhaltig verbessert werden kann.

Damit wird eine *Ex-post*-Perspektive beschrieben. Diese kann in einer kasuistisch orientierten Ausbildung rekonstruiert und in der Entstehung und habituellen Verfestigung beobachtet werden. Eine der großen Herausforderungen innerhalb des Projekts Lehrerbildung PLUS wird es demnach sein nachzuweisen, ob und wie es möglich ist, auf die Habitusformation entsprechend Einfluss zu nehmen. Eine nachweisbare Steigerung der Differenzfähigkeit, Reflexions- und Diskursfähigkeit durch die im Projekt entwickelten Module könnte als vermittelt- und evaluierbare professionelle Kompetenz im Sinne eines kompetenzorientierten Ansatzes der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verstanden werden.

Wobei in diesem Zusammenhang kaum die üblichen Standardinstrumente ausreichen dürften: „Für eine empirische Erfassung greifen Selbsteinschätzungen sowie Wissenstests ebenso zu kurz wie die quantitative Erfassung solcher Merkmalskomplexe [...] Das, was Professionalität und damit den Kern der pädagogischen Arbeit beschreibt, entzieht sich weitgehend einer Quantifizierung. Es bedarf daher Methoden, die das Nicht-Messbare bzw. das Unausgesprochene sichtbar machen“ (Paseka & Hinzke, 2014, S. 16).

### 3. Konsequenzen im Projekt Lehrerbildung PLUS

Ein umfassendes Verständnis von Professionsentwicklung angesichts von Heterogenität und inklusiver Bildung erfordert eine weitreichende und konsequente Beteiligung aller an der Hochschulausbildung Mitwirkenden. Hierfür wurden im Rahmen des Maßnahmenpakets 6 im Projekt Lehrerbildung PLUS vier unterschiedliche Formate entwickelt und bislang erfolgreich zur Anwendung gebracht:

- Ein mindestens zweimal im Semester sich treffender offener Arbeitskreis diskutiert die unterschiedlichen Perspektiven auf Heterogenität, Diversität und Inklusion in ihrer Bedeutung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Als „offen“ versteht sich der Arbeitskreis, weil er alle interessierten Hochschullehrenden gleichermaßen einlädt, unabhängig von Hochschule, Projektbeteiligung, disziplinärer Verortung etc.
- Die Organisation mehrerer Fachvorträge/Workshops mit externen Expertinnen und Experten zu einer Menschenrechtsfundierung des Inklusionsbegriffs erweitert systematisch die Perspektive.
- Die Organisation von Arbeitstagen bspw. „*Inklusion trifft Fachdidaktik*“ innerhalb der beteiligten Hochschulen. Das Ziel, die Professionsentwicklung für inklusive Bildung zum gemeinsamen Thema von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft aller beteiligten Hochschulen zu machen, konnte in diesem Zusammenhang als *gemeinsames Anliegen* von Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und Erziehungswissenschaft festgestellt werden.
- Innerhalb des Maßnahmenpakets „*Inklusive Bildung und Heterogenität*“ wird in hochschul- und fakultätsübergreifenden Arbeitskreisen bezüglich der Modulentwicklung und Begleitforschung eine

Schärfung des Bewusstseins in Hinblick auf die notwendige Unterscheidung der Perspektiven Heterogenität, Diversität und inklusive Bildung angeregt – bspw. durch regelmäßige Arbeitstreffen/ Klausurtagungen/Arbeitspapiere. Hier zeigen sich allerdings nur mittel- bis längerfristig zu erreichende Zielstellungen.

Als Konsequenz für die Ausbildung der Lehrkräfte an den beteiligten Hochschulen und vor allem das angestrebte Basismodul „Inklusive Bildung“ (das hochschulübergreifend angeboten werden soll) kann das Ziel nicht darin bestehen, den „richtigen Umgang mit Heterogenität“ zu vermitteln oder „Probleme im Umgang mit Heterogenität“ zu lösen. Aufgabe ist vielmehr das Erkennen und Formulieren von typischen (Handlungs-) Problemen im Feld von Bildung und Heterogenität im Sinne des Domänenkonzepts von Paseka et al. Dadurch werden über die *Professionsentwicklung* auch Prozesse der *Strukturentwicklung* angestoßen (Schratz, Paseka & Schrittmesser, 2011, S. 23). Auf dem Weg zu diesem Ziel sind neu entstehende Kooperationen sowie kollaborative Lehr- und Lernformate wichtige Wegmarken.

Im Hinblick auf die eingangs erwähnten beiden unterschiedlichen Strukturlogiken in der Lehrerinnen- und Lehrerprofession: Professionslogik vs. Organisationslogik, die sich im Fokus der Reflexion erkennen lassen, wäre ein wesentlicher Baustein der Professionsentwicklung, diese Antinomie zu erkennen und zugleich handlungsfähig zu bleiben:

„Um solche Antinomien zu bewältigen, benötigen Professionelle die subjektive Fähigkeit und Bereitschaft, die Ungewissheit des Handelns nicht nur zu ertragen, sondern aktiv als konstitutives Moment ihres Handelns anzuerkennen und damit zu arbeiten“ (Paseka & Hinzke, 2014, S. 16).

Wenn damit klar darauf verwiesen wird, dass Reflexions- und Diskursfähigkeit sich nur in einer konkreten Handlungspraxis rekonstruieren lässt, lassen sich dadurch wiederum sehr gute Anschlüsse an das von Budde geforderte kulturtheoretische Modell herstellen.

Auf diese Weise verschränken sich die beiden geforderten Perspektivenwechsel auf einer theoretischen sowie einer methodischen Ebene.

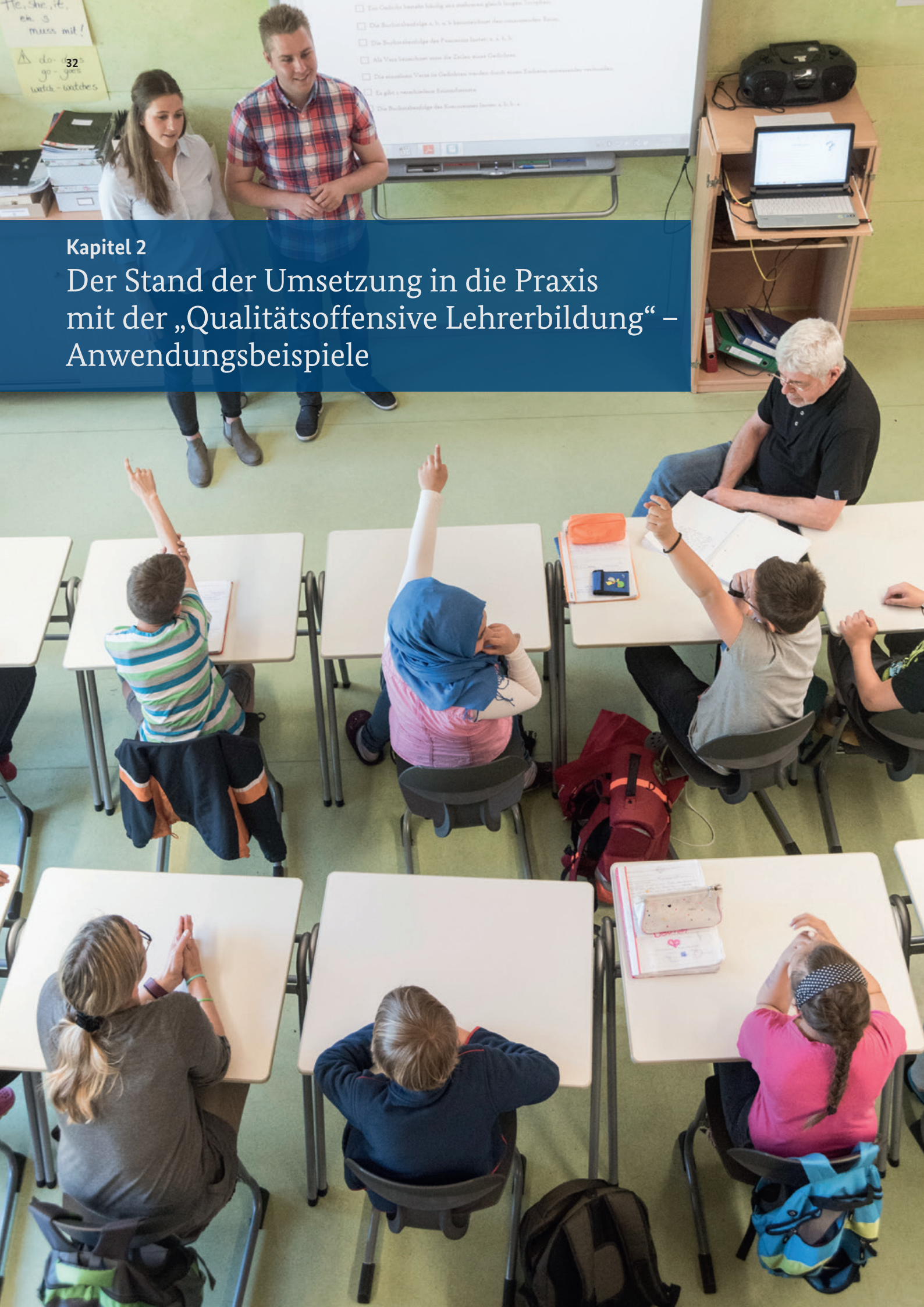
## Literatur

- Aichele, V. & Kroworsch, S. (2017). *Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht. Warum es die inklusive Schule für alle geben muss*. Position Nr. 10. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Blanck, J. M. (2015). *Die vielen Gesichter der Inklusion. Wie SchülerInnen mit Behinderung unterrichtet werden, unterscheidet sich innerhalb Deutschlands stark*. WZB Brief Bildung 30, Juni. Berlin: WZB.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Budde, J. (2012a). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 522–540.
- Budde, J. (2012b). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13 (2), o.S.
- Budde, J. (2015). Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 21–38). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 13–26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.
- Budde, J. & M. Hummrich (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion Online* (4). URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193> [15.11.2017]
- Dick, M. (2016). Professionsentwicklung als Forschungs- und Handlungsfeld. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 9–24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.
- Dlugosch, A. (2003). *Professionelle Entwicklung und Biografie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (Hrsg.). (2016). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.



- Eribon, D. (2017). *Gesellschaft als Urteil*. Berlin: Suhrkamp.
- Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontinenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 43, Heft 3, 170–191
- Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz (HRK & KKM) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015).
- Hormel, U. & Emmerich, M. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M. & Meier, M. (Hrsg.). (2016). *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R. T. (2015). „Reproduktionsagenten oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35. Jg., H. 4, 344–359.
- Moser, V. (2016). Professionsforschung. In: Hedderich, I. et al. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 665–669). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.
- Nairz-Wirth, E. (2011). Professionalisierung nach Pierre Bourdieu. In: A. Paseka, M. Schratz & I. Schritteser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* (S. 163–186). Wien: facultas.
- Neuhoff, K. (2015). *Bildung als Menschenrecht. Systematische Anfragen an die Umsetzung in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Niendorf, M. & Reitz, S. (2016). *Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2014). Der Umgang mit Dilemmasituationen. Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. *ZISU*, Jg. 3, 2014, 14–28.
- Pfahl, L. (2014). Das Recht auf Inklusion und der Wandel pädagogischer Professionalität. In: *Bildungsforschung 2020* (S. 295–307) – URL: <http://www.bmbf.de/de/6880.php>
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Rothland, M. (Hrsg.). (2016). *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8. Jg., Heft 2, 112–134.
- Schratz, M., Paseka, A. & Schritteser, I. (Hrsg.). (2011). *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: facultas.
- Schritteser, I. & Hofer, M. (2012). Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte ... In C. Kraler et al. (Hrsg.). *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel* (S. 141–154). Münster: Waxmann.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.). (2016). *Ergebnisse der Absolventenbefragung 2014 an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. Absolventinnen und Absolventen der Abschlussjahre 2009 und 2012*. Stuttgart.
- Sturm, T. (2016): *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München & Basel: Reinhardt (2. Aufl.).
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2013). Schultheoretische Anfragen zum pädagogisch-normativen Heterogenitätsdiskurs. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, Jg. 35, H. 1, 21–36.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich (2. Aufl.).





## Kapitel 2

# Der Stand der Umsetzung in die Praxis mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – Anwendungsbeispiele

Die it...  
er S  
muss mit!

do-32  
go-je  
watch-watches

- Ein Gelehrter beschränkt sich nicht auf gleich langen Versen.
- Die Buchstabenfolge a, b, c, d kennzeichnen das zusammenfassende Reim.
- Die Buchstabenfolge des Feminins lautet: a, b, c, d.
- Als Viers beschränken muss die Zeilen eines Gedichtes.
- Die einzelnen Versen im Gedichtes werden durch einen Endreim miteinander verbunden.
- Es gibt 2 verschiedene Endreimarten.
- Die Buchstabenfolge des Konsonanten lautet: a, b, c, d.



# Prozesse gestalten – Inhalte ausschärfen. Perspektiven auf eine inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung

Stephan Hußmann, Dorothee Schlebrowski, Stefan Schmidt und Barbara Welzel

Die zunehmende Diversität der Lernenden und das Thema Inklusion stellen mit Blick auf das Schul- und Bildungssystem derzeit die größten Herausforderungen dar und formulieren je unterschiedliche Anforderungen für alle Bereiche von Forschung und Lehre, Bildung und Erziehung in Schule wie Hochschule. Während im deutschsprachigen Raum das Thema Inklusion vor allem eng mit der Thematik Behinderung/ Beeinträchtigung verknüpft wird, werden im internationalen Kontext Fragen der Teilhabechancen mit unterschiedlichen Vielschichtdimensionen (sog. „Big Eight“: ability, age, ethnicity, gender identity/expression, race, religion, sexual orientation, and socioeconomic status [Plummer, 2003]) und deren Intersektionalität diskutiert. Es besteht jedoch noch längst keine politische Einigkeit darüber, was unter chancengerechter Teilhabe im Schul- und Bildungssystem in Deutschland zu verstehen sei. Somit lassen sich gegenwärtig auch über die institutionellen Anforderungen wenig verlässliche und abgesicherte Aussagen treffen. Dies gilt insbesondere für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die sich den beständig wandelnden gesellschaftlichen Herausforderungen und Rahmenbedingungen sowie den brennenden aktuellen Bildungsfragen aktiv stellen muss.

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sieht sich damit konfrontiert, Lehrerinnen und Lehrer für ein strukturell unsicheres und diverses Schulsystem zu qualifizieren. Hinzu kommt, dass die Studierendenschaft ebenfalls diverser wird und somit an die Hochschuldidaktik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ebenso inklusionsorientierte Anforderungen gestellt werden, die aber nicht spiegelbildlich zur Diversität der Schülerinnen und Schüler bearbeitet werden können. Hochschulen sind in einem anderen Sinne Bildungseinrichtungen für alle, als es für Schulen gefordert wird (Dannenbeck et al., 2016; Drolshagen et al., 2001; Rothenberg et al., 2016). So gilt es vor allem, Anforderungen auf unterschiedlichen Ebenen in den Blick zu nehmen und „als Organisation sensibel für die Heterogenität der (...) Lernenden, Lehrenden und Forschenden

sowie für die Gestaltung der Teilhabebedingungen an Hochschulbildung und -forschung zu sein“ (Dannenbeck et al., 2016, S. 11–12), um vor diesem Hintergrund eine inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu etablieren. Produktiv zu gestalten ist – mit anderen Worten – eine Komplexitätssteigerung in mehreren Dimensionen. Eine leitende Arbeitshypothese von DoProfiL (Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung) ist es, dass eine inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung dieser Komplexitätssteigerung am ehesten gerecht wird.

Bei der konkreten Umsetzung auf Hochschulebene geht es nicht nur um die Vermittlung theoretischen Stoffs, sondern auch um eine Sensibilisierung für die Thematik (Dannenbeck et al., 2016), aber auch für „geheime Lehrpläne“ (Rothenberg, 2009) und schließlich um eine sinnstiftende Handlungsorientierung für das spätere Berufsfeld. Für die Entwicklung entsprechender Inhalte und Curricula fehlen einerseits hochschuldidaktische Konzepte einer inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung und andererseits Konzepte des inklusiven Unterrichts in Schule, insbesondere konzeptionelles und didaktisches Know-how (Tenorth, 2013). In der internationalen Diskussion wird der Mangel an Studien beklagt, die wissenschaftlichen Standards genügen und zeigen könnten, wie sich inklusiver Unterricht und inklusive Schule unter realen Bedingungen wirksam umsetzen und gestalten lassen (Möller, 2013, S. 23; Kavale & Mostert, 2003). Die Situation hinsichtlich aussagekräftiger Studien und Konzepte für eine inklusionsorientierte Hochschule ist noch prekärer. Benötigt werden neben Wissensbeständen der Allgemeinen Didaktik und Erziehungswissenschaften, der Fachwissenschaften und der Fachdidaktiken auch Konzepte der Hochschuldidaktik. Wenn es um die Weiterbildung von Hochschullehrenden sowie die Veränderung von Lehrkonzeptionen in der Hochschullehre geht, sind nicht nur alle Disziplinen betroffen, sondern es ist auch die Hochschuldidaktik mit ihrem fachunabhängigen und gleichermaßen fä-

cherverbindenden Blick gefordert (Sprague & Nyqvist, 1991; Wildt, 2009). Dringend benötigt werden fachlich fundierte hochschuldidaktische Konzepte. Für eine inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedeutet dies nicht nur, die Lehrenden in den Blick zu nehmen, um gezielt Angebote zur Qualifizierung zu etablieren, sondern auch die Weiterentwicklung von Curricula (Studiengängen und Modulen) sowie die Veränderung der Lehr-/Lernkultur voranzubringen und somit für die Entwicklung einer inklusionsorientierten Lehr-/Lernkultur an der Hochschule Sorge zu tragen.

Strukturell hat sich gezeigt, dass ein hochgradig differenzierter und inklusiver Unterricht – sowohl in Schule als auch in Hochschule – der Kooperation von Lehrenden bedarf. Von besonderer Bedeutung für den gleichermaßen inklusionsorientierten wie inklusiven Umgang mit Diversität sind demnach Strukturen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in denen Studierende aller Lehrämter für alle Schulformen und auch unterschiedlicher Fächer immer wieder gemeinsam qualifiziert werden (z. B. Jennessen & Wagner, 2012, S. 339). Für nachhaltige Veränderungsprozesse ist dabei besonders förderlich, wenn auch die Lehrenden aus verschiedenen Disziplinen in Dialog treten und gemeinsam Lehrveranstaltungen entwickeln, analysieren und reflektieren. Dazu gehört beispielsweise die Auseinandersetzung mit Kooperationskonzepten und Modellen der Teamentwicklung und -arbeit, wie dem Team-Teaching oder sog. Diversitätsdialoge (Welzel, 2012).

Um einen inklusionsorientierten Umgang mit Diversität nicht nur spezifisch in einzelnen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken zu bearbeiten, ist eine Verschränkung von Einzelvorhaben und Strukturen notwendig. Inklusionsorientierung wird in DoProfiL als eine neue Grundhaltung der gesamten Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der TU Dortmund verstanden, die den Gegenstand Inklusion (im Sinne der „Big Eight“) in den Mittelpunkt für die Weiterentwicklung der Lerngegenstände in den Fächern rückt und dabei gleichzeitig die Veränderungsprozesse an der Hochschule in den Blick nimmt. Ein zentraler Punkt dieser Prozess- wie Gegenstandsorientierung ist neben der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses die organisatorische Vernetzung von Hochschulstrategie, Hochschuldidaktik, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Rehabilitationswis-

senschaften. So wird aufbauend auf einer fächerübergreifenden Vernetzung der Raum für Grundlagen- und Entwicklungsforschung zum inklusionsorientierten Umgang mit Vielfalt geöffnet. Dabei verfolgt das Projekt Ziele mit einem inhaltlichen Fokus auf die inklusionsorientierte Ausrichtung der Studienangebote und strukturelle Ziele zur Qualifizierung der Lehrenden sowie zur Integration und institutionellen Absicherung von dialogischen Strukturen in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

## Inhalte gestalten, erforschen und ausschärfen

---

Die Fragen nach inklusionsorientierten und inklusiven Lehr-/Lernkonzepten stellen sich für Schule und Unterricht auf der einen Seite und Hochschule auf der anderen Seite unterschiedlich. DoProfiL ist ein universitäres Forschungs- und Entwicklungsprojekt, welches den Fokus auf die inklusionsorientierte Lehre an der Hochschule richtet. Unterrichtsforschung spielt in DoProfiL insofern eine Rolle, als Lerngegenstände für die Schule und institutionelle Rahmenbedingungen an Schule beforscht und genutzt werden, um die inhaltliche Ausgestaltung der Hochschullehre zu stützen.

Inklusiv gestaltete Lerngelegenheiten für Schule werden häufig allein unter methodischen Aspekten diskutiert. Dabei werden das gemeinsame Lernen und individualisierte Unterrichtsformen in verschiedenen Verknüpfungen diskutiert. Gemeinsames Lernen ist dadurch charakterisiert, dass an offenen und differenzierenden Fragestellungen zum gleichen Inhalt (z. B. einem „vielschichtigen, aber logisch zusammenhängenden Themenkomplex“ [Wocken, 1998]) gearbeitet wird, wobei aber nicht exakt die gleichen Ziele von allen Lernenden erreicht werden müssen. Individualisierte Lernformen zeichnen sich durch – häufig diagnosegeleitete – auf die Fähigkeiten und Bedürfe des Einzelnen bzw. der Einzelnen zugeschnittene Arbeitspläne aus. Ein typischer Ansatz, der gemeinsames Lernen und diagnosegeleitete Individualisierung miteinander verknüpft und verschiedene Förderebenen enthält (Klassenförderung, Gruppenförderung und Individualförderung), ist der in der USA etablierte Response-to-Intervention-Ansatz (Gresham, 2002).



Die zentralen Entscheidungen, die der Auswahl des methodischen Settings notwendig vorausgehen müssen, stehen in vielen Forschungs- und Entwicklungsbe-mühungen jedoch nicht im Zentrum: die Fragen nach den Inhalten, sei es für individualisierte Förderpläne oder zur Charakterisierung des gemeinsamen Gegenstands. Eine solche Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstands ist eine zentrale fachliche und fachdidaktische Aufgabe (Hußmann & Prediger, 2016) und muss sowohl mit Blick auf den Gegenstand als auch mit Blick auf die Fähigkeitsprofile der Lernenden umgesetzt werden. Konzentriert man sich hingegen nur auf den Gegenstand, besteht die Gefahr, dass Anforderungen formuliert werden, die nicht kohärent mit den Fähigkeitsprofilen sind. Fokussiert man nur auf die Lernenden, indem man die regulären Inhalte runter-, hoch- oder umtransformiert, besteht die Gefahr, keine in sich konsistenten Lehr-/Lerngelegenheiten zu schaffen (Prediger, 2016). Die Gestaltung inklusiv ausgerichteter Lehr-/Lernarrangements sollte daher nicht vorrangig methodischen Erwägungen unterliegen, sie muss vielmehr fachlich spezifiziert (1) werden und adaptiv ausgerichtet (2) sein:

- *Gegenstandsorientierung*: Spezifizierung und Strukturierung der Lerngegenstände, sowohl theoretisch fundiert als auch empirisch abgesichert.
- *Lernendenorientierung*: Spezifizierung und Strukturierung der Denk- und Handlungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler durch adaptiv gestaltete Lerngelegenheiten.

Diese Fokussierung ist eine Gelenkstelle für die Auswahl von Theorien und Formaten für inhaltliche Schwerpunkte in den universitären Lehrveranstaltungen.

In DoProfiL wird diese Schwerpunktsetzung mit der ersten von insgesamt drei Maßnahmen ausgestaltet: „Forschungsbasierte Entwicklung innovativer Konzepte für inklusive (Fach-)Didaktiken und deren Umsetzung durch hochschuldidaktische Veranstaltungsformate“. Mit dieser Maßnahme werden unterschiedliche Ziele verfolgt:

1. Grundlagenforschung zu Inklusion und verschiedenen Diversitätsaspekten in Lern- und Bildungsprozessen. Im Zentrum steht hier ein weit gefasstes Diversitätsverständnis, welches allgemeine/fachspezifische kognitive Fähigkeiten, von Lernschwierigkeiten bis Hochbegabung, motorische/sensorische Entwicklung, emotionale/soziale Entwicklung, geis-

tige Entwicklung, kulturellen Hintergrund, sprachliche Kompetenzen, Geschlecht, soziale Herkunft und Religion einbezieht.

2. Entwicklung von allgemeinen Formaten für eine inklusionsorientierte Hochschuldidaktik.
3. Entwicklung und Erforschung von konkreten Designs für inklusionsorientierte Lehre, um sie in universitären Lehrveranstaltungen zu vermitteln.

Im Bereich der Grundlagenforschung untersuchen wir z. B. in Zusammenarbeit mit der Psycholinguistik und Mathematikdidaktik den Zusammenhang von Bilingualität und mathematischer Begabung. Das interdisziplinär angelegte Projekt nutzt ein Mixed-Methods-Design aus Blickbewegungsmessungen mittels Eye-Tracker und diagnostischer Einzelinterviews, um visuelle Wahrnehmungs-, Lösungs- und Begründungsmuster sowie typische Handlungsmuster zum algebraischen Denken mathematisch und sprachlich begabter Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I zu identifizieren.

Ebenfalls im Bereich der Grundlagenforschung wird nach Zugangswegen zu kulturellem Erbe, zu Konzepten von Gesellschaft und Religion gefragt, die kulturelle Heterogenität nicht als unterschiedliche Lernvoraussetzung begreifen, sondern als gesellschaftliche Realität, für die konstruktive Begegnungs- und Austauschformen erarbeitet werden sollen. Solche „Zeitgenossenschaft“ bedarf zunächst der fachwissenschaftlichen Neuorientierung, bevor valide hochschuldidaktische und schließlich fachdidaktische Konzepte erarbeitet werden können (Welzel, 2013, 2014, 2017; Borchers & Schüppel, 2017).

Im Bereich der fachdidaktischen Entwicklungsfor-schung (vgl. Hußmann et al., 2013) werden theoriebasierte Designs für Hochschulveranstaltungen entwickelt, die in mehreren Zyklen schrittweise verbessert werden. Beispielsweise werden in der Mathematikdidaktik und in der Sozialpädagogik praxisnahe Seminarveranstaltungen erforscht und entwickelt, die die Reflexionsfähigkeit der Studierenden und den Umgang mit Heterogenität verbessern sollen. Wir versprechen uns hier neue theoretische Erkenntnisse zum Konstrukt der Reflexionskompetenz. Die für die Erforschung und Entwicklung der Lehr-/Lernformate genutzten Designprinzipien wie z. B. Fallbezug oder Reflexionsförderung gehören zu den allgemeinen Formaten für eine inklusionsorientierte Hochschuldidaktik. Darüber hinaus nutzen wir Zugänge

wie adaptive Lernsituationen und das Universal Design for Learning (Schlüter et al., 2016), um über Fächergrenzen hinweg gemeinsame Veranstaltungsformate zu entwickeln, wie z. B. das Vorbereitungsseminar zum Praxissemester, bei dem augenblicklich die Fächer Musik, Chemie, Englisch, Sonderpädagogik und Sport ein gemeinsames, den Ideen des Universal Design for Learning verpflichtetes Konzept entwickeln und befor-schen. Dies ist nur eine Auswahl an Projekten, die aber das Spektrum verdeutlicht; eine vollständige Übersicht findet sich unter [www.doprofil.tu-dortmund.de/cms/de/Projekt/Qualifizierungsprojekte/index.html](http://www.doprofil.tu-dortmund.de/cms/de/Projekt/Qualifizierungsprojekte/index.html).

Ziel ist es, auf Grundlage dieser Befunde und Entwicklungen erstens Anforderungsprofile an (zukünftige) Lehrpersonen sowie zweitens Designs von Lehr-/Lernformaten in Abhängigkeit von den jeweiligen Lerngegenständen und Fähigkeitsprofilen der Lernenden zu beschreiben. Drittens können davon ausgehend Anforderungen für eine inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf unterschiedlichen Ebenen formuliert werden.

## Auf der Ebene der Studierenden

---

Die Lehramtsstudierenden sollen den inklusionsorientierten Umgang mit Diversität als umfassendes Bildungskonzept theoretisch kennenlernen, in universitären Lehrveranstaltungen erleben, praxisorientiert erproben und wissenschaftlich fundiert reflektieren können. Dabei soll die Etablierung eines schlüssigen, aber auch diskursiven Verständnisses von Inklusion ermöglicht werden. Ein zentrales Ziel besteht darin, die Fähigkeiten von Studierenden zur differenzierten Diagnostik und Förderung (Höbke, 2018; Hußmann et al., 2013), zur Analyse von inklusionsorientiert aufbereiteten Lerngegenständen bzw. zur Gestaltung inklusiver Lehr-/Lernarrangements in heterogenen Lerngruppen zu stärken. Bereits hier lernen alle Studierenden die Grundlagen dafür kennen, gemeinsam Themen sowie Diagnose- und Förderszenarien zu erarbeiten, um von Beginn des Studiums an in einen fachlichen Dialog zu treten (Hußmann & Selzer, 2013).

Die universitäre Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zielt auf die notwendigen fachlichen sowie auch persönlichen Kompetenzen der Lehramtsstudierenden und ihr methodisches Wissen, sodass sie möglichst

optimal für ihre künftige Profession in einem Schulsystem, das gegenwärtig vor großen gesellschaftlichen Herausforderungen steht, vorbereitet werden.

## Auf der Ebene der Inhalte

---

Die Verknüpfung zwischen den theoretischen Inhalten und den praktischen Herausforderungen stellt eine der zentralen Aufgaben für die Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Hochschule dar. Der Gegenstand Inklusion muss, will man ihn konsequent auf allen Ebenen der Lehramtsausbildung berücksichtigen, als grundlegendes Prinzip und Querstruktur angelegt werden. Es reicht nicht, additiv themenspezifische Veranstaltungen im Lehramtsstudium zu platzieren. Themenbezogene Inhalte müssen in bestehende Strukturen eingepflegt werden, sodass sie sich durch das gesamte Studium ziehen. Diese Aufgabe wird in DoProfil im Rahmen der „Maßnahme 2: Implementierung fachübergreifender und fachspezifischer Curricula“ bearbeitet. Zentral für die Entwicklung und Aufbereitung geeigneter Inhalte sind deren theoretische Fundierung, forschungsbasierte Absicherung und handlungsbezogene Verwertbarkeit. So sollen die Inhalte hinsichtlich der adressierten Diversitätsaspekte nicht nur fachlich spezifiziert und strukturiert, sondern auch entlang handlungsrelevanter Lehr-/Lernsituationen illustriert sein, sodass nicht nur träges theoretisches Wissen entsteht, sondern relevantes Wissen in komplexen Situationen aktiviert werden kann. Allgemeine Empfehlungen lassen sich hier in der Regel nicht formulieren, vielmehr muss dies für jeden Fachinhalt eigens konzeptualisiert werden.

Kern der „Maßnahme 2“ ist es, Formate zu implementieren, die auf den verschiedenen institutionellen, fachlichen, didaktischen und curricularen Ebenen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einem gemeinsamen und abgestimmten Verständnis und Handeln für eine inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung führen. Die Curricula werden systematisch um die Fokussierung auf Inklusion und Diversität erweitert und modifiziert. Ziel ist es, ein Studium mit kohärenten Ausbildungselementen anzubieten. Denn erfolgreiche inklusive Interventionen gestalten sich beim Schriftspracherwerb (Schmidt et al., 2002) anders als beim Mathematiklernen (Baker et al., 2002), im



Posterwalk zum Workshop „Inklusion und Heterogenität als Thema der Lehrer\_innenbildung: Theorien, Konzepte, Methoden“ im Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ am 4. und 5. Mai 2017 in Heidelberg mit Insa Melle, Petra Scherer und Franz-B. Wember

natur- bzw. sozialwissenschaftlichen Sachunterricht (Scruggs et al., 2008; Schmitt-Sody & Kometz, 2013), bei der Vermittlung von Kunstgeschichte (Busse & Welzel et al., 2013, 2014) oder im Musikunterricht (Kranefeld et al., 2014).

In DoProfiL werden vor diesem Hintergrund gemeinsame Veranstaltungsformate entwickelt, die perspektivisch, übersetzt in Curriculaubausteine, zu einer Defragmentierung inklusionsorientierter Lehrveranstaltungen führen. Als Grundlage für diesen Entwicklungsprozess werden alle in DoProfiL angebotenen Lehrveranstaltungen mithilfe eines eigens dafür entwickelten Rasters beschrieben. Die Beschreibung enthält z. B. Informationen zur Grundidee der Veranstaltung, zu den zu erzielenden (inklusionsorientierten) Kompetenzen, zu den berücksichtigten Diversitätsaspekten, den fokussierten Designprinzipien inklusionsorientierter Lehrveranstaltungen sowie zum jeweiligen methodischen Fokus. Darüber hinaus lässt eine webbasierte Version die Verlinkung zwischen Seminarbeschreibungen zu. Unterstützt wird so die Vernetzung sowohl für die Lehrenden wie für die Studierenden. Durchgehend

soll deutlich werden, dass die im Kontext von DoProfiL angebotenen Lehrveranstaltungen sich nicht nur explizit mit den Themenfeldern Diversität, Heterogenität, Vielfalt und Inklusion beschäftigen, sondern dass sie aufgrund der Verschränkung fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer, bildungswissenschaftlicher sowie rehabilitationswissenschaftlicher Inhalte interdisziplinäre Fragestellungen in den Blick nehmen. Auch die Verzahnung von theoretischen Inhalten und Praxiselementen trägt perspektivisch zu einem kohärenten Ausbildungskonzept und damit zur Defragmentierung universitärer Lehre im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei.

Einmal jährlich wird ein Lehrpreis, der IDEAward (Inclusion Diversity Education Award), für hervorragende Lehrleistungen im Projektspektrum von DoProfiL vergeben. Der Preis dokumentiert den besonderen Stellenwert der Lehre bzw. der Umsetzung der Maßnahmen von DoProfiL in der grundständigen Ausbildung der Lehramtsstudierenden für alle Schulformen.



## Prozesse gestalten und erforschen

Zentral für den Austausch über Lehre und Forschung (zwischen Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und Rehabilitationswissenschaften) sowie eine nachhaltige Nutzung und Weiterentwicklung der Konzepte, Materialien und Befunde sind Strukturen, die diesen Austausch nicht nur fördern, sondern auch bewusst Anlässe für Reflexion und Weiterentwicklung schaffen. Im Rahmen von DoProfiL werden diese Prozesse schwerpunktmäßig durch die „Maßnahme 3: Hochschuldidaktische Qualifizierung der Lehrenden“ gestaltet. Alle Projektbeteiligten werden in einem intensiven Erfahrungsaustausch durch regelmäßige Foren, Beratungsangebote sowie Fortbildungen begleitet.

Als Gelingensbedingungen für einen konstruktiven Austausch lassen sich folgende Aspekte herausarbeiten:

1. Beteiligung aller zentralen Akteurinnen und Akteure der Lehrerinnen- und Lehrerbildung
2. Institutionalisierte Angebote zum Austausch auf unterschiedlichen Ebenen für unterschiedliche Adressaten
3. Nachwuchsförderung
4. Abgestimmte und über die Fächer hinweg konsistente und wohlstrukturierte Lehrangebotsplanung und -konzeption.

### Beteiligung aller zentralen Akteurinnen und Akteure der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Ein konstruktiver Austausch hängt insbesondere davon ab, inwieweit es gelingt, alle Akteurinnen und Akteure an der Aktualisierung und Weiterentwicklung der Prozesse hin zur inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu beteiligen (vgl. Janssen et al., 2011, S. 36). DoProfiL versteht sich als Zusammenschluss von Akteurinnen und Akteuren aus den vielen unterschiedlichen Bereichen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in dem das Selbstverständnis sowie Standards und Methoden einer inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der TU Dortmund erarbeitet werden, um diese dann perspektivisch in allen Fächern in allen Lehramtsstudiengängen zu implementieren. Für DoProfiL stellt die Etablierung interdisziplinärer, profilgebender und lehramtsbezogener Forschungscluster ein grundlegendes Strukturelement dar. So wird aufbauend auf einer fächerübergreifenden Vernetzung der Raum für Grundlagen- und Entwicklungsforschung

zum inklusionsorientierten Umgang mit Vielfalt geboten. Hier spielt die organisatorische Vernetzung von Hochschulstrategie, Hochschuldidaktik, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Rehabilitationswissenschaften eine zentrale Rolle.

### Institutionalisierte Räume und Austauschforen

Ziel von DoProfiL ist es, dialogische Strukturen über Disziplinengrenzen hinweg in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dauerhaft zu integrieren und institutionell abzusichern. Erforderlich sind „geschützte Räume“, in denen erlerntes Wissen praxisnah erprobt, im interdisziplinären Team reflektiert und weiterentwickelt werden kann.

Eine übergreifende Zusammenarbeit auf den unterschiedlichen Hochschulebenen wird in DoProfiL beispielsweise durch die folgenden thematischen Arbeitsgruppen realisiert:

- *Universal Design for Learning als Leitlinie für adaptive Lehr-/Lernsituationen*: Der Ansatz des Universal Design for Learning wird als systematischer theoretischer Rahmen für die Planung, Analyse und Reflexion inklusiv orientierter Bildungsangebote genutzt und weiterentwickelt. Es wird z. B. gefragt, inwieweit sich dieser Zugang auf inklusionsorientierte Lehrveranstaltungen an Hochschulen und auf multimediale Studienmaterialien übertragen lässt.
- *Kultur und Heterogenität*: In dieser Arbeitsgruppe kommen Kunstgeschichte, Psycholinguistik, Theologie und Politikwissenschaft zusammen, um Themen der kulturellen Vielfalt, des Navigierens in der Vielfalt und des Community-Building in einer innovativen Weise zu verhandeln und in Vermittlungssituationen verhandelbar zu machen.
- *Videoanalyse*: Die Entwicklung geeigneter videobasierter Formate bzw. Seminarkonzeptionen für eine inklusionsorientierte (Fach-)Lehrerinnen- und (Fach-)Lehrerbildung wird von methodologischen Überlegungen begleitet. In gemeinsamen Interpretationswerkstätten wird das Generieren von Lesarten sowie eine kollegiale Validierung eröffnet.
- *Fachdidaktische Entwicklungsforschung*: Ziel ist die Stärkung der hochschulnahen fachdidaktischen Forschung durch die systematische Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Inhaltlich stehen prozessbegleitende Diagnostik und Förderung von individuellen Lern- und Entwicklungsbiografien zur Entwicklung inklusionsorientierter Lehr-/Lernformate im Zentrum. Auf der methodologischen



Ebene werden das Verstehen und Erklären von Lehr-/Lernprozessen mit der Gestaltung und Veränderung durch Unterrichtsentwicklung sowie die Weiterentwicklung von theoretischen Zugängen konsequent und iterativ aufeinander bezogen.

- *Qualitative und rekonstruktive Sozialforschung:* (Post-)Doktorandinnen und (Post-)Doktoranden widmen sich regelmäßig in Form von kollegialer Beratung sowohl der Diskussion qualitativer Forschungsmethoden und ihrer erkenntnistheoretischen Fundierung als auch der gemeinsamen Bearbeitung empirischer Materials (Interpretationsgruppe/Forschungswerkstatt).
- *Evaluation:* Es werden zum einen unterschiedliche Verfahren der externen und internen Evaluation im Rahmen des durch DoProfiL initiierten Veränderungsprozesses an der TU Dortmund diskutiert und weiterentwickelt, zum anderen werden für die Forschungsprojekte in DoProfiL die Möglichkeiten und Grenzen einer sinnvollen Verknüpfung unterschiedlicher Methoden und Daten in den Qualifikations- und Forschungsprojekten diskutiert.
- *Lehr-/Lernformate auf Hochschulebene:* Hauptfokus liegt auf der Verständigung über und der Identifizierung von exkludierenden Lehrmethoden, um entsprechend inklusionsorientierte Methoden herauszuarbeiten.

Die stetige interdisziplinäre und hochschuldidaktisch reflektierte Auseinandersetzung aller Projektbeteiligten mit den profilgebenden Themen charakterisiert einen grundlegenden Wandel in der Zusammenarbeit und befördert die strukturierte inhaltliche Abstimmung zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Rehabilitationswissenschaften.

Jährlich stattfindende Austauschformate auf der Gesamtprojektebene stellen die Präsentationstage für die (Post-)Doktorandinnen und (Post-)Doktoranden in DoProfiL, die projektinterne Fachtagung sowie das World Café dar. Die Präsentationstage bieten allen Projektbeteiligten die Möglichkeit, in regelmäßigen Abständen einen Überblick über alle Qualifizierungs-, Forschungs- und Entwicklungsprojekte in DoProfiL zu gewinnen. Auf den projektinternen Fachtagungen kommen alle Projektbeteiligten sowie der wissenschaftliche Beirat zusammen, um den diskursiven Austausch voranzutreiben sowie Möglichkeiten zur weiteren Zusammenarbeit und Vernetzung auszuloten. Hier werden zentrale Meilensteine des Projektes gemeinsam mit allen Projektbeteiligten bearbeitet. Als weiteres Element des diskursiven Austausches finden regelmäßig World Cafés mit allen Projektbeteiligten und (internationalen) externen Experten zur Stimulie-



Barbara Welzel

zung des hochschulweiten Veränderungsprozesses (im Sinne des organisationalen Lernens) statt (vgl. Prewitt, 2011; vgl. Steier et al., 2008).

Ein Alleinstellungsmerkmal der Austauschformate ist, dass Lehrende als „doppelte Expertinnen und Experten“ (Drolshagen, 2012) diese (mit-)gestalten. Dabei bringen sie sowohl ihre wissenschaftliche Perspektive als auch eigene biografische Erfahrungen in den genannten Diversitätsaspekten (z. B. Behinderungs-, Migrations- oder Hochbegabungserfahrung) ein. Ermöglicht wird dies z. B. für den Diversitätsaspekt Behinderung/Beeinträchtigung durch den Projektpartner DoBuS – Bereich Behinderung und Studium im Zentrum für Hochschulbildung der TU Dortmund.

Die strukturierte inhaltliche Abstimmung wird nicht nur durch entsprechende Arbeitsgruppen und Austauschformate gewährleistet, sondern auch durch spezifisch gestaltete Orte. Einen solchen Ort stellt das „Labprofil – Labor für forschungsbasierte und inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung“ dar. Das Labprofil ist gleichermaßen ein Ort wie ein Konzept für Inklusion und videobasierte Forschung. Es bietet allen an DoProfiL beteiligten Lehrenden und Studierenden für alle Lehrämter und für alle Fächer an der TU Dortmund die Möglichkeit, unter realen, aber günstig gestalteten Bedingungen unterrichtliche Maßnahmen in einem geschützten Raum zu erleben, zu erproben und zu reflektieren – und zwar sowohl in Laborsituationen mit Einzelpersonen, mit kleinen Schülerinnen- und Schülergruppen wie auch mit einer ganzen Schulklasse. Im Labor können vielfältige Formate an Unterrichtsmitschnitten und Videovignetten von und mit Studierenden produziert werden. Im Mittelpunkt dieser videobasierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung stehen die Formate des videobasierten Lernens am Modell („Best Practice“), die problemorientierte und fallbasierte Analyse (theoriebasierte Unterrichtsanalyse) sowie die videogestützte Unterrichtsreflexion (Gegenstand der Reflexion und Optimierung eigenen Unterrichts), um die wichtige Verbindung zwischen Theorie und Praxis herzustellen. Als gemeinsamer Ort und gemeinsames Format unterstützt das Labprofil das Explizieren, die Objektivierung und die Entwicklung einer gemeinsamen Sprache, um den Studierenden mögliche Handlungsstrategien und deren Konsequenzen für das Handeln im Unterricht näherzubringen.

### Nachwuchsförderung

Mit der starken Einbindung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern hat sich die TU Dortmund mit DoProfiL auf den Weg gemacht, generationsübergreifende Kommunikation in den unterschiedlichen Prozessen sicherzustellen und damit auch die Veränderungsprozesse entsprechend zu gestalten. Die hervorragende Qualifizierung jüngerer Kolleginnen und Kollegen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Zukunft setzt eine enge Begleitung der (Post-)Doktorandinnen und (Post-)Doktoranden vonseiten der beteiligten Professorinnen und Professoren voraus. Dazu gibt es u. a. ein wöchentlich stattfindendes Forschungskolleg für die Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler. Dies ermöglicht eine fachübergreifende enge Verzahnung von erziehungswissenschaftlichem, fachwissenschaftlichem, fachdidaktischem und (sonder-)pädagogischem Wissen sowie die Identifizierung gemeinsamer Forschungsschwerpunkte. Darüber hinaus bietet es die Möglichkeit, im Rahmen von Peer-to-Peer-Beratung eigene Forschungsarbeiten zu präsentieren und auf Wunsch auch Feedback vonseiten der Professorinnen und Professoren einzuholen.

### Abgestimmte und über die Fächer hinweg konsistente und wohlstrukturierte Lehrangebotsplanung und -konzeption

Ergänzend zum interdisziplinären fachlichen Austausch wird im Rahmen von DoProfiL ein Qualifizierungsprogramm für die (Post-)Doktorandinnen und (Post-)Doktoranden aufgelegt. Dieses bietet abgestimmt auf die zentralen Projektthemen sowie die Interessenlagen der Zielgruppe Workshops, Coaching-Angebote und Methodensprechstunden an. Um über die Projektgrenzen hinaus Vernetzungs- und Austauschmöglichkeiten zu schaffen, werden freie Workshopplätze für andere (Post-)Doktorandinnen und (Post-)Doktoranden der TU Dortmund geöffnet und von diesen wahrgenommen.

Die professionelle Kooperation als eine der zentralen Gelingensbedingungen inklusionsorientierter Lehrerinnen- und Lehrerbildung beschränkt sich nicht nur auf hochschulinterne Prozesse, vielmehr schließt sie die Vernetzung von Hochschule, Zentren für schulpraktische Lehrerinnen- und Lehrerausbildung und Schulen ein (vgl. HRK & KMK, 2015, S. 3). Die TU Dortmund kooperiert im Praxissemester mit den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung Arnsberg, Bochum, Dortmund,

Duisburg, Gelsenkirchen, Hagen und Hamm und den Schulen der Ausbildungsregion. Im Praxissemester können die Studierenden Unterrichtsszenarien realisieren und wissenschaftlich fundiert reflektieren, die sie zuvor in Lehrveranstaltungen zu adaptiven Lernsituationen und im LabprofilL entworfen und dort erstmalig erprobt haben. Im Sinne des Lernens in dialogischen Strukturen werden Studierende der allgemeinbildenden/berufsbildenden Lehrämter und des Lehramts für sonderpädagogische Förderung in Tandems oder Kleingruppen arbeiten, um einander wirksam zu unterstützen und Kooperation positiv zu erfahren. Im Praxissemester sollen die Studierenden in Form des Team-Teachings unterrichten. Es wird damit ein Doppellehrerinnen- und Doppellehrersystem simuliert, wie es in Best-Practice-Beispielen inklusiv arbeitender Schulen in der Regel genutzt wird. Die beteiligten Partnerinnen und Partner planen, führen durch, innovieren und evaluieren ihren Unterricht kooperativ. Die entstehenden professionsbezogenen Selbsterkundungen sind in berufsbiografischer Hinsicht für die Ausbildung einer gefestigten Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit von entscheidender Bedeutung. Die Kooperationen mit den Akteurinnen und Akteuren in Schule und den Zentren für schulpraktische Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sollen mit der Schwerpunktsetzung auf Theorie-Praxis-Phasen weiter intensiviert werden. Die Partnerinnen und Partner aus der Praxis beraten DoProfiL bei der Konzeptentwicklung. Ziel ist es, die Ergebnisse flächendeckend in die konzeptionelle Ausgestaltung für das Praxissemester einfließen zu lassen.

## Fazit

Mit DoProfiL unterzieht die TU Dortmund ihre Lehrerinnen- und Lehrerbildung einem grundlegenden Veränderungsprozess, der – bei Integration bisheriger Stärken – auf den systematischen Dialog aller beteiligten Akteurinnen und Akteure, aller notwendigen Bereiche und aller – teilweise verstreuten – Expertisen zielt, um Inhalte, Curricula und Lehrformate abgestimmt zu justieren und häufiger auch gänzlich zu erneuern. Alle Maßnahmen sind nicht als „Add-on“ konzipiert, sondern finden innerhalb der bestehenden, in den letzten Jahren ausgebauten Strukturen statt. Auf diese Weise sind sie von Beginn an strukturell auf Dauer gestellt. Dies gilt sowohl für die curricularen Änderungen als auch für die hochschuldidaktischen Aktivitäten.

Eine zukunftsfähige inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung bildet für ein Schulsystem im Wandel aus. Ziel muss es daher sein, künftige Lehrerinnen und Lehrer zu befähigen, im Laufe einer Berufsbiografie auch in sich verändernden Schulformen erfolgreich zu sein. Die Themen Inklusion und Inklusionsorientierung müssen unter Berücksichtigung der vielfältigen Diversitätsmerkmale multiperspektivisch und als Querschnittsthemen systematisch in der gesamten Lehrerinnen- und Lehrerbildung etabliert werden. Multiperspektivisch bedeutet hier, Inklusion und Inklusionsorientierung inklusiv kennenzulernen, zu erleben, zu erforschen, zu lehren, zu erproben, zu reflektieren, zu evaluieren, zu diskutieren und weiterzuentwickeln. Eine der zentralen Gelingensbedingungen ist die Umsetzung dieser prozessorientierten Denk- und Handlungsansätze durch alle Beteiligten auf allen Hierarchieebenen, also sowohl durch das Rektorat, das Dortmunder Kompetenzzentrum für Lehrerbildung und Lehr-/Lernforschung (DoKoLL), das Dezernat für Hochschulstrategie, die Hochschulbildung/Hochschuldidaktik, die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, die Bildungswissenschaften und die Rehabilitationswissenschaften. Hier gilt es, Disziplinengrenzen zu überwinden und eine vernetzte Verantwortungsgemeinschaft für die gesamte Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu entwickeln.

## Literatur

- Baker, S. K., Gersten, R. & Lee, D. (2002). A synthesis of empirical research on teaching mathematics to low-achieving students. *Elementary School Journal*, 103, 51–73.
- Borchers, P. & Schüppel, K. C. (Hrsg.). (2017). *Ortsbegehung: Urbanes Storytelling heute. Künstlerische und kunstwissenschaftliche Perspektiven*. Dortmunder Schriften zur Kunst/Kataloge und Essays 36, Dortmund.
- Busse, K.-P. & Welzel, B. et al. (2014). *Stadtspäher im Dortmunder U. Baukultur in Schule und Universität*. Wüstenrot Stiftung (Hrsg.). URL: [www.wuestenrotstiftung.de/wp-content/uploads/2015/03/Stadtsphaer\\_II\\_Doppelseiten.pdf](http://www.wuestenrotstiftung.de/wp-content/uploads/2015/03/Stadtsphaer_II_Doppelseiten.pdf) [10.11.2017].

- Dannenbeck, C., Dorrance, C., Moldenhauer, A., Oehme, A. & Platte, A. (2016). Inklusionssensible Hochschule. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 9–21). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Drolshagen, B. (2012). Sehen wir weiter! Zur Heterogenität der „Betroffenenperspektive“. *blind/sehbehindert*, 132 (3), 168–175.
- Drolshagen, B., Klein, R., Rothenger, B. & Tillmann, A. (2001). *Eine Hochschule für alle*. Würzburg: Edition Bentheim.
- Gresham, F. M. (2002). Responsiveness to intervention: An alternative approach to the identification of learning disabilities. In R. Bradley, L. Danielson L. & D. P. Hallahan (Hrsg.), *Identification of learning disabilities: Research to practice Mahwah* (S. 467–519). NJ: Erlbaum.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) & KMK (Kultusministerkonferenz) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. URL: [www.bildungserver.de/onlineresource.html?onlineresourcen\\_id=55568](http://www.bildungserver.de/onlineresource.html?onlineresourcen_id=55568) [10.11.2017].
- Höfble, C., Hußmann, S., Michaelis, J., Niesel, V. & Nührenböcker, M. (2018). Fachdidaktische Perspektiven auf die Entwicklung von Schlüsselkenntnissen einer förderorientierten Diagnostik. In C. Selter et al. (Hrsg.), *Diagnose und Förderung heterogener Lerngruppen – Theorien, Konzepte und Beispiele aus der MINT-Lehrerbildung* (S. 17–35). Münster: Waxmann.
- Hußmann, S., Thiele, J., Hinz, R., Prediger, S. & Ralle, B. (2013). Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In M. Komorek & S. Prediger (Hrsg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung genuin fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme* (S. 5–20). Münster: Waxmann.
- Hußmann, S. & Selter, C. (Hrsg.). (2013). *Diagnose und individuelle Förderung in der MINT-Lehrerbildung. Das Projekt dortMINT*. Münster: Waxmann.
- Hußmann, S. & Prediger, S. (2016). Specifying and structuring mathematical topics – a four-level approach for combining formal, semantic, concrete, and empirical levels exemplified for exponential growth. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 37 (Suppl. 1), 33–67.
- Janssen, J., Feller, C., Sass, E., Dahlmann, O., Abdullahian, M. & Zweier, M. (2011). Hochschule als Prozessorganisation denken – wie geht das? Das Beispiel der Hochschule Fulda. In F. Stratmann, P. Altvater & M. Hamschmidt (Hrsg.), *Prozessorientierung in Hochschulen – mehr als Tools und Referenzmodelle* (S. 25–37). Hannover: HIS, Hochschul-Informationssystem.
- Jenessen, S. & Wagner, M. (2012). Alles so schön bunt hier!? Grundlegendes und Spezifisches aus sonderpädagogischer Perspektive. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (8), 335–344.
- Kavale, K. A. & Mostert, M. P. (2003). River of Ideology, Islands of Evidence. *Exceptionality*, 11 (4), 191–208.
- Kranefeld, U., Heberle, K., Lütje-Klose, B. & Busch, T. (2014). Herausforderung Inklusion? Ein mehrperspektivischer Blick auf die JeKi-Praxis an Schulen mit gemeinsamem Unterricht (GU). In B. Clausen (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung – Research in Music Education: Vol. 35. Teilhabe und Gerechtigkeit. – Participation and Equity* (S. 95–113). Münster, New York: Waxmann.
- Möller, J. (2013). Effekte inklusiver Beschulung aus empirischer Sicht. In J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, T. Riecke-Baulecke, H.-E. Tenorth & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven. Schulmanagement-Handbuch (Bd. 146)* (S. 15–37). München: Oldenbourg.
- Plummer, D. L. (2003). Overview of the field of diversity management. In D. L. Plummer (Hrsg.), *Handbook of diversity management. Beyond awareness to competency based learning* (S. 1–49). Lanham: University Press of America.
- Prediger, S. (2016). Inklusion im Mathematikunterricht: Forschung und Entwicklung zur fokussierten Förderung statt rein unterrichtsmethodischer Bewältigung. In J. Menthe, D. Höttecke, T. Zabka, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung* (S. 361–372). Münster: Waxmann.



- Prewitt, V. (2011). Working in the café: lessons in group dialogue. *The Learning Organization*, 18 (3), 189–202.
- Rothenberg, B. (2009). *Der geheime Lehrplan der Inklusion. Behinderte Studierende an sonderpädagogischen Ausbildungsstätten. Vortrag auf der 45. Arbeitstagung der Dozenten und Dozentinnen der Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern*. URL: [www.dobus-tu-dortmund.de/cms/Medienpool/downloads/Rothenberg-Vortrag-Lehrplan.pdf](http://www.dobus-tu-dortmund.de/cms/Medienpool/downloads/Rothenberg-Vortrag-Lehrplan.pdf) [10.11.2017].
- Rothenberg, B., Welzel, B. & Zimmermann, U. (2016). Behinderung und Diversitätsmanagement. Von der Graswurzelarbeit zum Disability Mainstreaming. In U. Klein (Hrsg.), *Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung* (S. 20–40). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Schlüter, A.-K., Melle, I. & Wember, F.-B. (2016). Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens: Universal Design for Learning. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61 (3), 270–284.
- Schmidt, R. J., Rozendal, M. S. & Greenman, G. G. (2002). Reading Instruction in the Classroom: Research-Based Practices. *Remedial and Special Education*, 23 (3), 130–140.
- Schmitt-Sody, B. & Kometz, A. (2013). Experimentieren mit Förderschülern. *Naturwissenschaften im Unterricht Chemie*, 24, 40–44.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & Okolo, C. M. (2008). Science and Social Studies for Students with Disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 41 (2), 1–24.
- Sprague, J. & Nyqvist, J. D. (1991). A developmental perspective on the TA role. In J. D. Nyqvist, R. D. Abbott, D. H. Wulff & J. Sprague (Hrsg.), *Preparing the profession of tomorrow to teach: Selected readings in TA training* (S. 295–312). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Steier, F., Gyllenpalm, B., Brown, J. & Bredemeier, S. (2008). World Café. Förderung der Teilhabekultur. In N. Kersting (Hrsg.), *Politische Beteiligung. Einführung in dialogorientierte Instrumente politischer und gesellschaftlicher Partizipation* (S. 167–180). Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tenorth, H.-E. (2013). Inklusion – Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas. In J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, T. Riecke-Baulecke, H.-E. Tenorth & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven. Schulmanagement-Handbuch (Bd. 146)* (S. 6–14). München: Oldenbourg.
- Welzel, B. (2017). Keine Bildungsgerechtigkeit ohne Museumsbesuche. Museen als Lernorte verbindlich machen. In Schulverwaltung NRW (Hrsg.), *Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 28 (6), 181–183.
- Welzel, B. (2014). Living together in dignity in cultural diverse societies. In Europarat (Hrsg.), *Shared histories for a Europe without dividing lines* (S. 458–473). URL: <http://shared-histories.coe.int> [10.11.2017].
- Welzel, B. (2013). Kunstgeschichte, Bildung und kulturelle Menschenrechte. In C. Hattendorff, L. Tavernier & B. Welzel (Hrsg.), *Kunstgeschichte und Bildung* (S. 63–84). Norderstedt: BoD – Books on Demand (Dortmunder Schriften zur Kunst, Studien zur Kunstgeschichte 5).
- Welzel, B. (2012). Diversitätsdialoge in Studium und Lehre an der TU Dortmund. *Journal Hochschuldidaktik*, 23, Sept. 2012, 8–13.
- Wildt, J. (2009). Hochschuldidaktik als Hochschullehrerbildung? Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zur Förderung der Professionalisierung in der Lehre. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27 (1), 26–36.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichtes. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Wege zu einer Schule für alle* (S. 37–52). Weinheim: Beltz.

# Reflexivität inklusive! Verschiedene Zugänge zum Themenfeld Heterogenität/Inklusion in der Heidelberger Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Petra Deger, Stefan Nessler, Veronika Schmid und Nadja Wulff

Das Projekt heiEDUCATION ist ein breit angelegtes Vorhaben von Pädagogischer Hochschule (PH) und Universität Heidelberg mit besonderem Fokus auf Förderung der forschungsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung, deren inter- und transdisziplinäre Ausrichtung und die Verstärkung der Professionsorientierung. Es zielt insbesondere auf den Aufbau von Strukturen zur besseren Verbindung von Theorie und Praxis, die Stärkung der forschungsorientierten Lehre, den forschenden Zugang zu Schule und Bildung insgesamt und schließlich auf die Intensivierung sowie den Ausbau der Kooperation zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die Forschungsprojekte, die an der Verbindung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften ansetzen, sind in insgesamt fünf Fächerclustern zusammengefasst.<sup>1</sup> Strukturell und personell ist das Themenfeld Heterogenität/Inklusion im Cluster „Bildungswissenschaften“ verortet, das Arbeitsfeld sprachliche Heterogenität im Cluster „Text und Sprache“.

Zugrunde gelegt wird den Forschungen und Lehrkonzepten ein weiter Inklusionsbegriff, der unterschiedliche Formen von Ausgrenzungen und Benachteiligungen aufgreift, wie beispielsweise soziale Herkunft, Geschlecht, Migration und auch Beeinträchtigungen/Behinderungen. Insgesamt geht es um benachteiligte Gruppen, unabhängig davon, worauf diese Benachteiligung gründet (Moser et al., 2017). Inklusion und Heterogenität werden mittlerweile als Strukturmerkmale moderner Gesellschaften betrachtet. In den jüngeren Entwicklungen der Bildungsdiskussion in Baden-Württemberg hat auch die Expertenkommission zur Weiterentwicklung des Lehramtsstudiums festge-

stellt: „Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft in den jeweiligen Lerngruppen (Klassen), aber auch in den Schulen werden häufig von Lehrkräften als schwieriger werdend empfunden. Faktisch sind die Lerngruppen sowohl kulturell als auch sozial oder nach Befähigung, Interessen und Leistungsvermögen nicht homogen. Der Umgang damit bedarf einer offenen Haltung und der Fähigkeit, auf kulturelle, soziale, leistungsmäßige u. a. Diversitäten positiv diagnostisch und fördernd reagieren zu können“ (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, 2014, S. 14). Somit stellt sich als zentrale Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, im Laufe des Studiums einen Habitus herauszubilden, der einen professionellen Umgang mit Heterogenität in Bildungseinrichtungen ermöglicht.

Im Hinblick auf die Themen Inklusion/Heterogenität finden sich – unabhängig vom Projekt heiEDUCATION – verschiedene und sich ergänzende Schwerpunktsetzungen an den beiden am Projekt beteiligten Hochschulen. So wird das Themenfeld Inklusion schon seit vielen Jahren prominent im Bereich der Sonderpädagogik wie auch im Rahmen des Netzwerks „Sonderpädagogik meets Fachdidaktik“ an der Pädagogischen Hochschule bearbeitet. Zudem werden im Bereich der Bildungswissenschaften an beiden Hochschulen Forschungen durchgeführt, die Strukturmaßnahmen innerhalb des Bildungssystems im Umgang mit der zunehmenden Heterogenität der Schülerinnen und Schüler analysieren (Wacker, 2017). Auch internationale Entwicklungen und Strukturen von Bildungssystemen werden intensiv diskutiert (Sliwka, 2014). Schließlich ist in allen lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen der Pädagogischen Hochschule ein Modul im Bereich der Fachdidaktik zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen Pflichtbestandteil des Studiums. Insgesamt werden an beiden Hochschulen verschiedene Zugänge, sowohl bildungswissenschaftliche als auch fachdidaktische, angeboten, um den Studierenden die Breite des Feldes und die verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven

1 Diese Fächercluster bestehen jeweils aus mehreren affinen Fächern. Somit sind alle Unterrichtsfächer in die heiEDUCATION-Cluster eingebunden. Die Cluster tragen im Einzelnen folgende Bezeichnungen: „Kompetenz und Profession“ (in der Folge einer Neustrukturierung künftig als „Bildungswissenschaften“ bezeichnet), „Text und Sprache“, „Kulturelles Erbe“, „Gesellschaft und Gesundheit“ sowie „MINT“ (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik).

und Konzepte nahezubringen. In Analogie zur sonstigen Logik innerhalb von heiEDUCATION werden auch die Themen Inklusion und Heterogenität als transdisziplinäre Aufgaben betrachtet und forschungsorientiert, professionsbezogen und interdisziplinär vernetzt bearbeitet. Entsprechend basieren die Forschungsarbeiten zu den Themen nicht auf einer einzelnen theoretischen Perspektive, sondern gehen auf z.T. unterschiedliche methodische, theoretische und disziplinenübergreifende Ansätze zurück.

In der ursprünglichen Projektplanung war das Themenfeld Inklusion/Heterogenität in zwei Perspektiven vorgesehen: zum einen im Aufbau eines kooperativen Grundlagenmoduls „Inklusion“ an Universität und PH und zum anderen in Forschungsprojekten und der Entwicklung von Lehrkonzepten im Themenfeld sprachliche Heterogenität (Deutsch als Zweitsprache). In beiden Feldern gab es im Projektverlauf dynamische Entwicklungen, die stets neue Fragestellungen und Aufgaben mit sich brachten. Solche Veränderungen bzw. Erweiterungen betrafen die vor einigen Monaten begonnene Begleitforschung zu den Wirkungen des Grundlagenmoduls Inklusion einerseits sowie andererseits die Verbindung des Themas sprachliche Heterogenität mit Fachdidaktik, genauer mit Fachdidaktik der Naturwissenschaften. Im Folgenden wird der Fokus auf die Entwicklungen im Themenfeld in der Projektlaufzeit zu Inklusion/Heterogenität gelegt, exemplarisch anhand der eben skizzierten Zugänge.

## Grundlagenmodul Inklusion

Im Zuge der Umstellung auf die Bachelor-Master-Struktur, die in Baden-Württemberg mit Wintersemester 2015/16 mit der Einrichtung der BA-Studiengänge<sup>2</sup> begann, kam es zu einer umfassenden Reorganisation des gesamten Lehramtsstudiums. Im Hinblick auf den

2 Im Unterschied zu den Landeslehrerprüfungsordnungen, die die früheren Staatsexamensstudiengänge prüfungsrechtlich regelten, wurde mit der Umstellung auf die BA-/MA-Struktur seitens des Kultusministeriums nur noch eine sog. Rahmenverordnung (Rahmenvorgabenverordnung Lehramtsstudiengänge – RahmenVO-KM, aktueller Stand vom 27. April 2015) erlassen, in der die Grundstruktur aller Studiengänge, z. B. im Hinblick auf die Anzahl der zu studierenden Unterrichtsfächer, mögliche Fächerkombinationen sowie ein ECTS-Punkte-Korridor für bestimmte Studieninhalte, z. B. aus dem Bereich der Bildungswissenschaften, festgelegt ist. Zudem wurde bestimmt, dass das Themenfeld Inklusion wie auch der Bereich Deutsch als Zweitsprache verbindliche Studienbestandteile sein sollen.



Veronika Schmid

zunehmend verpflichtenden Studienanteil Inklusion wurde im Zuge der Kooperation von Universität und Pädagogischer Hochschule ein Modul entwickelt, das durch die Positionierung des Inhalts in unterschiedlichen Studienphasen zunächst an der Pädagogischen Hochschule erprobt werden konnte. Es wurde dort bereits 2015 eingeführt, umfassend evaluiert<sup>3</sup> und auf dieser Grundlage stetig weiterentwickelt. Aufbauend auf dieser Erfahrung und in enger Kooperation wird derzeit das entsprechende Modul an der Universität konzipiert. Gewisse Akzentverschiebungen sind erforderlich, weil das Modul zum einen in einem anderen Studienabschnitt als an der PH<sup>4</sup> verortet und zum anderen mit einer geringeren Workload (ECTS) ausgestattet ist.

3 Das Modul wurde mit einem aufwendigen Verfahren evaluiert und weiterentwickelt, das mit einem standardisierten Fragebogen, ergänzt durch einige auf das Modul zugeschnittene offene Fragen, begann. Auf Grundlage dieser Erhebung wurde von der Abteilung für Evaluation der PH Heidelberg ein Modulbericht erstellt, der wiederum Grundlage eines „Lupengesprächs“ zwischen Dozierenden und Studierenden war.

4 An der Pädagogischen Hochschule ist das Grundlagenmodul Inklusion im Bachelor verortet, an der Universität im Master. Dies ließ sich in Erarbeitung der Struktur der Studiengänge nicht anders lösen, weil unterschiedliche Umfänge von ECTS-Punkten in den beiden Profillinien (Gymnasium bzw. Sekundarstufe I) im Bereich Bildungswissenschaften zu absolvieren sind und zudem verschiedene weitere Studieninhalte aufeinander abgestimmt werden mussten.

Die Kompetenzziele des Moduls sind getragen von der Überzeugung, dass es nur in einem Prozess der Herausbildung einer professionsorientierten reflexiven Haltung möglich ist, als künftige Lehrerin oder künftiger Lehrer auf Grundlage umfassender fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenzen Schülerinnen und Schüler angemessen in ihrem Bildungsprozess zu unterstützen.

Grundvoraussetzung hierfür ist zunächst eine reflektierte Wahrnehmung strukturell bedingter Ungleichheiten und Differenzkonstruktionen im Kontext Schule. Das Grundlagenmodul „Inklusion – soziologische Dimensionen eines inklusiven Bildungssystems“ wird an der Pädagogischen Hochschule von allen Studierenden der lehramtsbezogenen Bachelorstudiengänge zu Beginn des Studiums absolviert. Gleichzeitig wird im Kontext des Grundlagenmoduls im Sinne einer forschungsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit einigen Monaten eine Begleitforschung zum inklusionsspezifischen Kompetenzerwerb der Studierenden durchgeführt. Leitend ist hierbei die Frage, ob und ggf. wie sich die Modul Inhalte und die darin erworbenen Kompetenzen auf die generellen Haltungen der Studierenden zu Inklusion und Heterogenität auswirken.

Im Folgenden wird zunächst das theoretisch-konzeptionelle Verständnis von Inklusion dargestellt, das dem Pflichtmodul zugrunde liegt. Anschließend werden Inhalte und Lernziele, Aufbau und Struktur, didaktische Vorgehensweisen und die darauf aufbauende Forschung skizziert.

Dem Modul liegt ein programmatisch „weites“, intersektionales Verständnis von Inklusion zugrunde. Im Kern geht es dabei darum, ein diversitäts- und ungleichheitssensibles Lernumfeld für alle zu schaffen (Emmerich & Hormel, 2013; Walgenbach, 2014). Konzeptioneller Ausgangspunkt des Moduls ist die Annahme, dass für einen professionellen Umgang mit Heterogenität das theoretische Fachwissen über Benachteiligungsstrukturen wie etwa ein bildungsbenachteiligtes Herkunftsmilieu oder diskriminierende Gruppenzuordnungen (etwa „Ethnizität“, „Geschlecht“, „sexuelle Orientierung“, „Religion“) zentral, aber nicht ausreichend ist. Darüber hinaus ist eine Sensibilisierung für die eigene Involviertheit in gesellschaftlich-strukturelle Machtverhältnisse von großer Bedeutung für einen professionellen Umgang mit Heterogenität

(Steinbach, 2016). Ziel ist es, ein reflexives Bewusstsein für den Umgang mit Heterogenität zu schaffen und angehende Lehrerinnen und Lehrer in die Lage zu versetzen, eigene und fremde Praktiken und Handlungsweisen in pädagogischen Kontexten im Hinblick auf mögliche benachteiligende und diskriminierende Wirkungsweisen zu reflektieren. Für ein solches Verständnis von Inklusion haben Budde und Hummrich (2013) den Begriff der „reflexiven Inklusion“ gewählt, der auch das Modul theoretisch fundiert.

Thematisch werden im Modul einerseits Ansätze behandelt, die danach fragen, wie sich ungleich verteilte Bildungschancen und Privilegien aus sozialstrukturellen Positionen ableiten lassen. Andererseits werden Ansätze thematisiert, die Schule als „Normalisierungsmacht“ in den Blick nehmen und analysieren, welche Vorstellungen von vermeintlich normabweichenden „anderen“ wie und in welcher Weise in der Lernsituation und durch Schule als Institution reproduziert werden. Das Innovative des Moduls besteht darin, diese beiden häufig vergleichsweise unverbunden nebeneinanderstehenden theoretischen Hauptströmungen der Dimensionen von Heterogenität – eine differenztheoretische<sup>5</sup> und eine ungleichheitstheoretische<sup>6</sup> – gleichermaßen in den Fokus einer professionellen Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu stellen. Dies eröffnet den Studierenden die Möglichkeit, die bislang in verschiedenen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Seminaren unabhängig voneinander vermittelten Lerninhalte zum Thema Heterogenität als Ganzes zusammenzudenken. Durch das Grundlagenmodul wird das Thema Inklusion bereits zu Beginn des Studiums prominent verankert. Es führt die Studierenden an eine wissenschaftliche Haltung heran und unterstützt so – ohne den Handlungsdruck der schulischen Praxis – eine theoriebasierte Reflexion der eigenen Überzeugungen, Differenzkonstruktionen und Normalitätsannahmen von Schule und Unterricht.

5 Differenztheoretische Zugänge fokussieren häufig auf die Konstruktion des anderen, z. B. Budde, 2013; Gildemeister, 2008; Gomolla & Radtke, 2009; Groppe, Kluckert & Matthes, 2015; Mecheril, 2010.

6 Theorien und empirische Studien zu Bildungsungleichheiten befassen sich seit Längerem mit unterschiedlichen Bildungschancen von Menschen mit bestimmten sozialen Merkmalen. Häufig thematisiert werden die Merkmale Migrationshintergrund, Gender oder soziale Herkunft (Arslan & Bozay, 2016; Hadjar, 2011; Becker & Lauterbach, 2010). Theoretisch liegen Macht-/Herrschaftstheorien (Bourdieu, 1986; Erler, 2011) oder Entscheidungstheorien (Boudon, 1974) zugrunde. Einen guten Überblick über die jüngere Diskussion liefern Becker und Solga, 2013.



Die Absolventinnen und Absolventen des Moduls sollen vor diesem Hintergrund u. a. folgende Lernziele erreichen: Die Studierenden (1) kennen Werte und Normen, die dem Konzept von Inklusion zugrunde liegen, und können Heterogenität historisch und kulturell verorten; (2) kennen Ursachen von Bildungsungleichheit sowie wissenschaftliche Ansätze zu Heterogenität und Diversität und können diese auf ihr pädagogisches Handeln in Bezug auf soziale Ungleichheit, Migration, Transkulturalität, Gender und Behinderung anwenden; (3) können ihren eigenen Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft reflektieren.

Das Grundlagenmodul besteht aus zwei Vorlesungen und einem vertiefenden Seminar. Eine Vorlesung thematisiert dabei stärker Ansätze der sozialen Ungleichheitsforschung und der Bildungsungleichheit, die andere dagegen stärker Ansätze der Diskriminierungs- bzw. Differenzforschung. Das Seminar kann nach eigenen Interessen frei gewählt werden. Vorlesungen und Seminare sind dabei inhaltlich abgestimmt. Die Seminare haben einerseits zwar einen vertiefenden Charakter, nehmen andererseits aber auch eigenständige Schwerpunktsetzungen vor. In den letzten Semestern wurden beispielsweise Seminare zu folgenden Themen angeboten: „Anderssein im Schulbuch“, „Chancengerechtigkeit und Benachteiligung“, „Praktiken der (Re-)Produktion von Differenz in schulischen Settings“, „Kultureller Rassismus“, „Macht- und Ausgrenzungsstrukturen in Schule und Gesellschaft“, „Bildung und Gender“. Das Modul wird mit einer Take Home Examination abgeschlossen. Hierbei bekommen die Studierenden aus dem Seminarkontext eine Diskussionsfrage gestellt, zu der sie einen Essay verfassen, in welchem sie Vorlesungs- und Seminarinhalte gleichermaßen integrieren sollen. Die Prüfungsleistung besteht darin, dass die Studierenden eine eigenständige Positionierung im Themenfeld Inklusion, Diversität und Bildungsgerechtigkeit vornehmen und zeigen, dass sie dazu die verschiedenen theoretischen Ansätze kontextualisieren und in reflektierter Weise miteinander in Beziehung setzen können.

In den Seminaren werden – über die Auseinandersetzung mit theoretischen Ansätzen hinaus – u. a. auch sozialkooperative hochschuldidaktische Konzepte für Lehramtsstudierende erprobt und (weiter-)entwickelt, die zur Selbstreflexion beim Umgang mit Diversität anregen sollen (z. B. Analyse der Darstellung von Heterogenitätsas-

pekten in Schulbüchern, Rollenspiele, Projektarbeit/ forschendes Lernen zum Thema Gender und Ethnizität, Video-/Filmanalysen zu unterschiedlichen Formen von Diskriminierung, Bilder von Lehrerinnen und Lehrern etc.). Auch Methoden aus der politischen und interkulturellen Erwachsenenbildung werden genutzt, um für Fragen von Bildungsungleichheiten und Diskriminierung in schulischen Kontexten zu sensibilisieren. Darüber hinaus erproben die Studierenden selbst Ansätze, die sie später im Unterricht einsetzen können (z. B. Methoden der Antidiskriminierungsarbeit und Anti-Bias-Trainings).

Begleitende Forschungsarbeiten zum Modul setzen an einem reflexiven Verständnis von Inklusion in der Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer an. Dabei wird danach gefragt, wie eine solche reflexive Inklusionskompetenz methodisch erfasst werden und wie es gelingen kann, diese Kompetenz zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern zu vermitteln. Ausgangsüberlegung dieser Forschungen war die Frage, ob mündliche Diskussionen im Seminarkontext und schriftliche Auseinandersetzungen mit verschiedenen theoretischen Positionen tatsächlich geeignete Formate sind, um einen reflexiven Umgang mit (schulischen) Ausgrenzungspraktiken anzubahnen.

In einem ersten Schritt wurde dazu in einzelnen Seminaren bereits eine qualitative Vignettenstudie (Textvignetten) mit Prä-Post-Messung durchgeführt, um unterschiedliche Argumentationsmuster von Lehramtsstudierenden zum Umgang mit Diversität zu erfassen. Als Erhebungsinstrument dienten Dilemma-Vignetten, die typische Ziel- oder Wertkonflikte im Praxisfeld Schule thematisieren. Die Vignetten wurden den Studierenden jeweils zum Veranstaltungsbeginn und zum Veranstaltungsende vorgelegt. Die Stellungnahmen der Befragten wurden anschließend inhaltsanalytisch und typenbildend ausgewertet. Die Interpretation der verbalen Daten wurde mithilfe von bereits eingeführten Skalen (z. B. Autoritarismus, soziale Dominanzorientierung, Vorurteile etc.) zusätzlich validiert.

Diese Begleitforschung zielt darauf ab herauszufinden, (a) wie die Studierenden angesichts der dargestellten Dilemma-Situation argumentieren. Zum anderen wird danach gefragt, (b) ob sich die Argumentationen in Abhängigkeit von der in den Vignetten jeweils dargestellten Diversitätsdimension unterscheiden und (c) ob Zusammenhänge zwischen bestimmten inklusionsbe-

zogenen Argumentationsmustern mit übergeordneten Einstellungen bestehen. Durch einen Vergleich der Aussagen der Studierenden zum ersten mit dem zweiten Erhebungszeitpunkt ist es schließlich auch möglich zu analysieren, (d) ob und inwiefern sich die Argumentationen der Studierenden ändern, nachdem sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Rahmen der Modulveranstaltungen über einen längeren Zeitraum mit den Themen Inklusion und Exklusion sowie Bildungsgerechtigkeit und Diversität auseinandergesetzt haben.

Es konnten drei unterschiedliche Argumentationsmuster bzw. Modi des Umgangs mit Diversität herausgearbeitet werden: „Bedrohung der Ordnung/Störung der Routine“, „Formale Akzeptanz des anderen“, „Wertschätzung des anderen“. Dabei zeigt sich u. a., dass Studierende, die dazu tendieren, von der vermeintlichen Norm abweichende Schülerinnen und Schüler als „Bedrohung der Ordnung/Störung der Routine“ wahrzunehmen, gleichzeitig auch autoritäre Einstellungen bejahen.<sup>7</sup> Erste Ergebnisse sprechen dafür, dass die inklusionsbezogenen Argumentationsmuster der Studierenden Teile von übergeordneten ideologischen Wert- und Überzeugungssystemen sind, die vergleichsweise stabil und nicht leicht zu ändern sind. Für die Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer bedeutet dies, dass noch stärker mit hochschuldidaktischen Lehr- und Lernarrangements gearbeitet werden sollte, die zu Reflexionsprozessen anregen. Dabei geht es nicht darum, die (politischen) Einstellungen der Studierenden zu ändern, sondern darum, diese noch besser in die Lage zu versetzen, die eigenen Normalitätsannahmen von Schule und Unterricht und die daraus abgeleiteten pädagogischen Handlungsweisen in Hinblick auf mögliche (ihnen immanente) diskriminierende Wirkungsweisen zu reflektieren. Die Dilemma-Methode soll (in modifizierter Form) schließlich auch eingesetzt werden, um etwa in späteren Studien die Wirksamkeit spezifischer (hochschul-)didaktischer Formate und Interventionen in Lehrveranstaltungen zu evaluieren.

7 Bei der Skala zur Erfassung von Autoritarismus handelt es sich um eine Kurzskala, die an Altemeyers (1988) Konzept des rechtsgerichteten Autoritarismus („right-wing authoritarianism“) angelehnt ist und die u. a. im Rahmen des interdisziplinären Langzeitprojekts „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ (Heitmeyer, 2002, 2012) von 2002 bis 2012 im Rahmen von repräsentativen Bevölkerungsumfragen regelmäßig eingesetzt wurde. Ausführlich zur Autoritarismusskala siehe Beierlein et al., 2014.

Als nächster Schritt ist geplant, die Wirkung und Nutzbarmachung der differenzsensibilisierenden Studieninhalte in Praxisphasen zu überprüfen. Im Rahmen eines Mixed-Methods-Design<sup>8</sup> soll untersucht werden, inwieweit sich Handlungskonzepte und Einstellungen der Studierenden im Hinblick auf das Handlungsfeld Schule zeigen, reflektiert werden bzw. verändert haben. Die Herausbildung einer heterogenitätssensiblen Haltung wird dabei als wichtiges Element des Professionalisierungsprozesses betrachtet. Gleichwohl zeigen viele Studien, dass professionelles Handeln als Lehrerin oder Lehrer nicht allein von Einstellungen, sondern auch von fachlichem und fachdidaktischem Wissen und Können abhängt. Daher wird im weiteren Projektverlauf die Verbindung zu Praxisphasen und fachlichen Dimensionen der Frage stärker in den Blick genommen.

## Sprachliche Heterogenität im Unterricht: NaWi-DaZ – Naturwissenschaftliches Arbeiten und Deutsch als Zweitsprache

---

Offen war zu Beginn des Projektes, in welcher Weise der Bereich sprachliche Heterogenität (Deutsch als Zweitsprache) inhaltlich ausgerichtet sein würde. In den ersten zwei Jahren Projektlaufzeit wurde die strukturelle Einbindung in den Bereich der Bildungswissenschaften verfolgt. Allerdings zeigte sich, dass es faktisch engere Bezüge zu den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken gab. Daher wurde eine Verlagerung in den Cluster „Text und Sprache“ vorgenommen. Die Beziehung zwischen dem Thema sprachliche Heterogenität und Fachsprache/Fachdidaktik wurde schon zu Beginn von heI EDUCATION augenfällig bei Fragestellungen zum naturwissenschaftlichen Unterricht, was zu einem clusterübergreifenden Forschungsvorhaben geführt hat, das den Themenbereich Deutsch als Zweitsprache und den naturwissenschaftlichen Fachunterricht verbindet. Dieses Projekt hat im Laufe des letzten Jahres schon große Aufmerksamkeit sowohl aufseiten von Schulen als auch bei anderen Bildungseinrichtungen erfahren.

8 Im Einzelnen ist geplant, einen quantitativen Onlinefragebogen einzusetzen, mit dem alle Studierenden im Praktikum erreicht werden können. Als qualitative Zugänge sind problemzentrierte Interviews oder Diskussionen mit Fokusgruppen vorgesehen. Näheres wird in den nächsten Monaten ausgearbeitet.

Ausgangspunkt sind auch hier Überlegungen zu Zugängen zu und Umgang mit Inklusion und Heterogenität. Seit der Verabschiedung der UN-Konvention 2006 über Rechte von Menschen mit Behinderung haben sich alle teilnehmenden Vertragsstaaten dazu verpflichtet, ein „inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“ zu gewährleisten. In der Folge bedeutet dies insbesondere für Schulen (Boban & Hinz, 2003), dass unter anderem (1) eine gemeinsame und chancengerechte Beschulung aller Schülerinnen und Schüler in der Regelschule umgesetzt wird, (2) eine chancengerechte Entwicklung aller Menschen möglich ist und (3) individuelle Unterschiede von Schülerinnen und Schülern als Normalität betrachtet werden können. Dabei ist hervorzuheben, dass Inklusion nicht auf die Heterogenitätsmerkmale Behinderung beschränkt ist, sondern beispielsweise auch Bildungsgerechtigkeit hinsichtlich sozialer und kultureller Herkunft, Geschlecht und Religion einschließt (Booth, 2008). Diese weit gefasste Inklusionsdefinition schließt auch Dimensionen der Heterogenität wie Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Erst- bzw. Zweitsprache Deutsch in der Schule mit ein. In Bildungskontexten unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit gelten gut ausgebaute Sprachkompetenzen als eine fundamentale Voraussetzung für den schulischen Erfolg, denn sie ermöglichen erst eine gelingende Partizipation an bildungs- und fachbezogenen Diskursen.

Gerade in Bezug auf die in den letzten Jahren gewachsene Anzahl der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler gewinnt die Auseinandersetzung mit Fragen der Mehrsprachigkeit und des Zweitspracherwerbs an der Bildungsinstitution Schule an Aktualität und Bedeutung (Hoffmann, Kameyama, Riedel, Sahiner & Wulff, 2017; Michalak & Kuchenreuther, 2012; Ahrenholz & Oomen-Welke, 2010; Cantone & di Venanzio, 2015). 2014 sind ca. 100.000 Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 6 und 18 Jahren nach Deutschland eingewandert (Massumi et al., 2015, S. 19). Dies machte etwa 1 % der Gesamtschülerschaft in der Bundesrepublik aus. In Baden-Württemberg waren es im Schuljahr 2016/2017 (Modellrechnung, 1.118.700 Schülerinnen und Schüler insgesamt) mehr als 3,6 % neu zugezogene Kinder und Jugendliche, die an Grundschulen, weiterführenden Schulen und an Berufsschulen unterrichtet wurden (Statistisches Landesamt BW). Durch den Vergleich der Entwicklungen im Bereich der Sekundarstufe I an Werkreal-/Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und

Gemeinschaftsschulen in den Schuljahren 2015/2016 und 2016/2017 wird deutlich, dass sich die Zahl der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler erhöht hat: Während im Schuljahr 2015/2016 8.774 Kinder und Jugendliche in 583 Vorbereitungsklassen unterrichtet worden waren, so waren es im Schuljahr 2016/2017 12.635 Schülerinnen und Schüler in den Vorbereitungsklassen der Sekundarstufe.<sup>9</sup> Damit stehen Schulen weiterhin vor der Herausforderung, Maßnahmen zur Unterstützung der neuen Schülerinnen und Schüler beim Erwerb der Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch sowie Konzepte zur erfolgreichen Integration der Neuzugewanderten in die Regelklasse – und damit auch in den naturwissenschaftlichen Fachunterricht – zu entwickeln und umzusetzen (Wulff & Nessler, 2017 i. E.). Es ist die Aufgabe der Hochschulen, erste Antworten auf die Frage zu liefern, wie eine erfolgreiche Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern in einer sprachlich heterogenen Klasse gelingen kann, die über nicht hinreichende Kompetenzen in bildungs- und fachsprachlichen Registern verfügen. Die Aufgabe der Forschung ist diesbezüglich, wissenschaftlich und empirisch begründete praxisnahe Maßnahmen zur Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern zu entwickeln und zudem Angebote zur Professionalisierung im Rahmen von Studium und Weiterbildung zu machen.

Wenn neu zugewanderte Kinder und Jugendliche beschult werden, bringen sie sowohl sprachlich als auch fachlich heterogene Voraussetzungen mit, die für Lehrkräfte in Vorbereitungs- und Regelklassen eine besondere Herausforderung darstellen. So haben diese Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Schulerfahrungen gesammelt, sind in unterschiedlichen gesellschaftlichen und kulturellen Systemen aufgewachsen und verfügen über unterschiedliche Sprachlernerfahrungen und Sprachbiografien (Nessler & Wulff, 2017 i. E.; Decker-Ernst, 2017; Mavruk & Wiethoff, 2015). Damit bringen sie unterschiedliche Erst- und weitere Zweit- und Fremdsprachen in den Unterricht mit und verfügen über unterschiedlich ausgebaute Kompetenzen in der Zielsprache Deutsch.

Damit fachliches Lernen gelingt, bedarf es seitens der Schülerinnen und Schüler eines entsprechenden Wissens um fachspezifischen Wortschatz und fachspe-

9 Diese Zahlen wurden persönlich von einer der Autorinnen beim Landesamt für Statistik Baden-Württemberg in Stuttgart erfragt.

zifische Sprachstrukturen (Kuplas, 2010). Aufseiten der Lehrkräfte bedarf es der Sensibilisierung für das Thema der Sprachbildung im Fachunterricht, des Wissens um Besonderheiten des Zweitspracherwerbs für verschiedene Altersgruppen sowie neuer Lehr-Lern-Methoden, mit denen sich fachwissenschaftliche Inhalte für Schülerinnen und Schüler mit geringen Sprachkenntnissen lernwirksam und sprachförderlich vermitteln lassen.

Unzureichende bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen erschweren das Lernen im Fach und somit die Integration in den Regelunterricht. Zwar sind in den letzten Jahren vermehrt Untersuchungen und Konzepte zum sprachlichen Lernen und zur Rolle der Sprache im Fach zu finden (Kniffka, 2012; Michalak et al., 2015; Benholz et al., 2010, 2015; Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann & Vollmer, 2013), jedoch stehen in diesen Studien die fortgeschrittenen Lernenden des Deutschen als Zweitsprache im Vordergrund. Aktuell gibt es nur wenige Konzepte, die fachliches Lernen durch Schülerinnen und Schüler mit geringen Kenntnissen in der Zweitsprache Deutsch in den Blick nehmen (Berkemeier & Wieland, 2017 i. E.).

Vor dem Hintergrund dieser Rahmenbedingungen wurde innerhalb von heiEDUCATION das interdisziplinäre Projekt *NaWi – DaZ: Naturwissenschaftliches Arbeiten und Deutsch als Zweitsprache im Unterricht* entwickelt. Dabei handelt es sich um ein fächerübergreifendes Vorhaben, das in Zusammenarbeit mit zwei Schulen, der Integrierten Gesamtschule Mannheim-Herzogenried (IGMH) und der Carlo Schmid Schule (CSS) Pforzheim, durchgeführt wird. Ziele sind unter anderem, (1) innovative Konzepte für die Lehramtsausbildung zu entwickeln, (2) angehende Lehrkräfte auf die veränderten Lehr- und Lernbedingungen im mehrsprachigen Unterrichtskontext vorzubereiten und (3) die Entwicklung von sprachförderlichen und fachlichen Unterrichtseinheiten und -materialien für Vorbereitungsklassen (VKL)<sup>10</sup> und VABO-Klassen<sup>11</sup>.

10 Vorbereitungsklassen an allgemeinbildenden Schulen.

11 Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen (VABO) ist eine von mehreren berufsvorbereitenden Bildungsgängen in Baden-Württemberg. Zielgruppe sind Jugendliche und junge Erwachsene, die einen Ausbildungsberuf anstreben, zunächst jedoch Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch aufbauen müssen. Im Detail siehe [www.km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Berufsvorbereitende+Bildungsangebote](http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Berufsvorbereitende+Bildungsangebote) (Zugriff: 26.11.2017).

Darüber hinaus wird untersucht, wie man naturwissenschaftliche und zugleich alltagsrelevante Inhalte für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe und in der Berufsschule sprachförderlich gestalten kann, damit Inhalte lernwirksam und nachhaltig vermittelt werden können. Im Fokus steht dabei die Hypothese, dass ein früher Zugang zum naturwissenschaftlichen Arbeiten in Verbindung mit Zweitspracherwerb den Aufbau der sprachlichen Handlungsmuster und den Erwerb von Fachwissen unterstützt und die Integration in den Regelunterricht – und damit auch in den Fachunterricht – erleichtert.

Somit wird im Rahmen der interdisziplinären Zusammenarbeit auf eine der aktuellen und zukünftigen Herausforderungen unserer Gesellschaft – die erfolgreiche Integration von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in Regelklassen – eingegangen. Da diese durch Flucht- und Migrationserfahrungen wertvolle Schulzeit verloren haben, ist es für sie von großer Bedeutung, dass sie in VKLs bzw. in VABO-Klassen nicht nur ihre Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch aufbauen, sondern dass sie sich naturwissenschaftliches Arbeiten und fachliche Inhalte früh aneignen können.

Das Projekt zeichnet sich somit vor allem durch seinen hohen Vernetzungscharakter verschiedener Fachbereiche aus: Durch enge Zusammenarbeit der Cluster „Text und Sprache“ und „MINT“ kann jeweils die Expertise aus beiden Bereichen eingebracht werden und dadurch wertvolle Impulse für Theorie und Praxis liefern. Eine forschungsbasierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung profitiert dabei auf zweierlei Weise: Zum einen können Lehrerinnen und Lehrer für Deutsch als Zweitsprache in ihrer Ausbildung die Themenvielfalt ihres Unterrichts um naturwissenschaftlich orientierte Fragestellungen und Methoden erweitern (Nessler & Wulff, 2017 i. E.). Zum anderen können durch aus dem Projekt entwickelte Maßnahmen Lehramtsstudierende, Referendarinnen und Referendare wie auch Lehrkräfte für das Thema Sprachbildung im Fachunterricht sensibilisiert werden. In beiden Fällen können beispielsweise das entstandene Arbeitsmaterial oder die entwickelten und in der Praxis durchgeführten Unterrichtsstunden als exemplarische Beispiele für fachwissenschaftlichen und sprachförderlichen Unterricht herangezogen werden. So finden die Beispiele aus dem Projekt derzeit Verwendung in der Vorlesung „Deutsch als Zweitsprache und Förderung von sprachlichem und fachlichem Lernen“ an der PH





Petra Deger

Heidelberg, die auch für Studierende der Universität Heidelberg geöffnet ist.

Aufseiten der Universität Heidelberg werden die Erkenntnisse aus dem Projekt beispielsweise im Fach Biologie dafür genutzt, forschungsorientierte Lehrveranstaltungen zu entwickeln und umzusetzen. Diese Lehrveranstaltungen sollen sowohl fachliche, fachdidaktische als auch sprachdidaktische Inhalte berücksichtigen. Das Ziel ist, eine theoretisch fundierte Grundlage in Bezug auf Sprachbildung im Fachunterricht im mehrsprachigen Unterrichtskontext in Regelklassen sowie die praxisorientierte Anwendung dieses Wissens zu gewährleisten.

## Ausblick

Auch im Kontext von heiEDUCATION zeigt sich, dass die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler veränderte Lehr- und Lernprozesse erforderlich macht. Ausgehend von einem sog. weiten Inklusionsbegriff, der auf verschiedene Ungleichheits- und Benachteiligungsdimensionen abzielt und Heterogenität nicht mehr als „Problem“ sieht, werden innerhalb des Projektes verschiedene Themen bearbeitet. Dabei zeigte sich im Laufe der bisherigen Projektlaufzeit, dass das Themenfeld Heterogenität/Inklusion zum

einen erheblich mehr Raum innerhalb des Projektes einnimmt, als zunächst vorgesehen war. Zum Zweiten wird deutlich, dass durch Begleitforschungsvorhaben und unvorhergesehene gesellschaftliche Entwicklungen (wie dem umfänglichen Zuzug von Kindern und Jugendlichen mit Fluchtbiografien) stetig neue Fragen aufgeworfen werden.

Neben den beiden skizzierten Schwerpunkten finden sich noch weitere, wie beispielsweise verschiedene Forschungsarbeiten zur Bedeutung von Heterogenität für schulisches Handeln oder zu Differenzdarstellungen in Schulbüchern. Insgesamt manifestiert sich an verschiedenen Forschungsfragen, dass ein professionsorientierter Lehramtsstudiengang die Bedingungen des Arbeitens für künftige Lehrerinnen und Lehrer stärker in den Mittelpunkt stellen muss. Aus diesem Grund wurden in den Bachelor- und Masterstudiengängen unterschiedliche Gelegenheiten und Formate eingebaut, an und in denen Begegnungen mit dem Thema Heterogenität stattfinden.

Beispielsweise gibt es im Bereich der Verbindung zwischen Deutsch als Zweitsprache und Fachsprache zudem bereits vielfältige Kooperationen mit Schulen. Diese Form der Praxisvernetzung gilt es noch weiter auszubauen und auch zu überprüfen, ob und in welcher Weise die Studieninhalte zum Thema Heterogenität und Inklusion tatsächlich bei den Studierenden in Einstellungen und Handlungsmuster umgesetzt werden. Diesbezüglich werden noch mehr forschende Elemente in die Lehre und den Studiengang einzubauen sein. Daher ist eine stärkere Anbindung an Praxisphasen und eine noch engere Verzahnung mit fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Zugängen geplant.

Der Vermittlung von Inklusionsthemen und der Sensibilisierung für Heterogenität auch in sprachlicher Hinsicht kam im gymnasialen Lehramt trotz der Beiträge der Bildungswissenschaften noch nicht die gebührende Aufmerksamkeit zu. Dieses Themenfeld ist nicht nur als bildungswissenschaftliches Thema auszubauen, sondern auch als Aufgabe der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung, Lehre und Weiterbildung. Nachdem seit 2015 eine ganze Reihe von Forschungs- und Entwicklungsprojekten mit diesem Fokus begonnen haben, die in verschiedenen Publikationen, Tagungspräsentationen und Kooperationen sichtbar wurden, wird es nun in einem nächsten Schritt wichtig sein, die Themen Inklusion und Hete-

rogenität noch stärker in der Verbindung von Professionsforschung, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in den Studiengängen zu verankern und gleichzeitig auch systematisch die Wirkung dieser Studieninhalte in den Praxisphasen zu überprüfen.

## Literatur

- Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (2010). *Deutsch als Zweitsprache*. DTP 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Altemeyer, B. (1988). *Enemies of freedom. Understanding Right-Wing-Authoritarianism*. Winnipeg: University of Manitoba Press.
- Arslan, E. & Bozey, K. (Hrsg.). (2016). *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R. & Solga, H. (Hrsg.). (2013). *Soziologische Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.). (2010). *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H. (Hrsg.). (2013). *Sprache im Fach*. Münster: Waxmann.
- Beierlein, C., Asbrock, F., Kauff, M. & Schmidt, P. (2014). *Die Kurzskala Autoritarismus (KSA-3). Ein ökonomisches Messinstrument zur Erfassung dreier Subdimensionen autoritärer Einstellungen*. GESIS-Working Papers 2014/35. Mannheim.
- Benholz, C., Frank, M. & Gürsoy, E. (2015). *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Benholz, C., Kniffka, G. & Winters-Ohle, E. (2010). *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte*. Münster: Waxmann.
- Berkemeier, A. & Wieland, R. (2017 i. E.). Formen-Funktionen-Relationen DaZ-curricular nutzen. In Y. Ekinci-Koks, E. Montanari & L. Selmani (Hrsg.), *Grammatik und Variaton*. Eine Festschrift für Prof. L. Hoffmann. Heidelberg: Synchron Publishers.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle (Saale).
- Booth, T. (2008). Eine internationale Perspektive auf inklusive Bildung: Werte für alle? In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis*. Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung (S. 53–73). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1986). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Budde, J. (Hrsg.). (2013). *Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). *Reflexive Inklusion. Zeitschrift für Inklusion*, 4. URL: [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199) [20.10.2017].
- Cantone, K. F. & di Venanzio, L. (2015). Spracherwerb und Mehrsprachigkeit – Notwendiges Wissen in Bildungsinstitutionen. In C. Benholz, M. Frank & E. Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht* (S. 35–50). Freiburg i. Br.: Fillibach bei Klett.
- Decker-Ernst, Y. (2017). *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen: Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg*. Schneider Hohengehren.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversität – Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Erler, I. (2011). Bildung – Ungleichheit – symbolische Herrschaft. In I. Erler, V. Laimbauer & M. Sertl (Hrsg.), *Schulheft 142: Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen* (S. 22–36). Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag.
- Gildemeister, R. (2008). Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 132–140). Wiesbaden: Springer VS.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.

- Groppe, C., Kluchert, G. & Matthes, E. (Hrsg.). (2015). *Bildung und Differenz: historische Analysen zu einem aktuellen Thema*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hadjar, A. (Hrsg.). (2011). *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heitmeyer, W. (2002). *Deutsche Zustände, Folge 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heitmeyer, W. (2012). *Deutsche Zustände, Folge 10*. Berlin: Suhrkamp.
- Hoffmann, L., Kameyama, S., Riedel, M., Sahiner, P. & Wulff, N. (Hrsg.). (2017). *Deutsch als Zweitsprache: Grundlagen für die Lehrerbildung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Kniffka, G. (2012). Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider, 208–225.
- Kuplas, S. (2010). Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung im Biologieunterricht. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 185–202). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Massumi, N., Dewitz, N. von, Griebach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut und ZfL.
- Mavruk, G. & Wiethoff, M. (2015). Zur schulischen Situation von „Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern“. In C. Benholz, M. Frank & E. Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht* (S. 215–236). Freiburg i. Br.: Fillibach bei Klett.
- Mecheril, P. (2010). Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In W. Schröer, C. Palentien, K. Hurrelmann & S. Andersen (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 54–76). Weinheim: Beltz.
- Michalak, M. & Kuchenreuther, M. (2012). *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Michalak, M., Lemke, V. & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (Hrsg.). (2014). *Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Empfehlungen*. Stuttgart.
- Moser, Th., Broekhuizen, M., Leseman, P. & Melhuish, E. (Hrsg.). (2017). *ISOTIS. Theoretical Framework*. European Union, Brussels.
- Nessler, S. & Wulff, N. (2017 i. E.). Sprachförderung trifft Naturwissenschaften: Verknüpfung von sprachlichem Lernen und naturwissenschaftlichem Arbeiten in Vorbereitungs- und VABO-Klassen. In: H. Roll et al. (Hrsg.), *Wie schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen*. MatDaF 98. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Sliwka, A. (2014). Von „Heterogenität als Problem“ zu „Diversität als Gewinn“: Alberta/Kanada als Vorbild für den Weg zu inklusiver Bildung und Didaktik. In S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 168–184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steinbach, A. (2016). Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Differenz- und Machtverhältnisse in der universitären Lehramtsausbildung. In A. Doğmuş, A. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 279–300). Wiesbaden: Springer VS.
- Wacker, A. (2017). Schulstruktur und Zweigliedrigkeit: Umbau des Bildungssystems. In Th. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 191–206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Walgenbach, K. (2015). Intersektionalität – Perspektiven auf Schule und Unterricht. In K. Bräu & Ch. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 291–302). Opladen: Budrich.
- Wulff, N. & Nessler, S. (2017 i. E.). NaWi-DaZ – Naturwissenschaftliches Arbeiten zur Förderung der produktiven Sprachkompetenzen in Vorbereitungsklassen nutzbar machen. In B. Ahrenholz et al. (Hrsg.), *Sprache im Fachunterricht*. Freiburg i. Br.: Fillibach.

# Multiprofessionelle Perspektiven auf Schule und Unterricht – das erweiterte Inklusionsmodul für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Max Haberstroh, David Jahr, Rahel Szalai und Claudia Klektau

## 1. Verortung des Teilprojekts im Projekt „Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht“ – KALEI

Das im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderte Projekt „Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht“ hat die Entwicklung einer universitären Lehrkräftebildung zum Ziel, die es Studierenden bereits im Studium ermöglicht, die Vielfalt von Lerngruppen wahrzunehmen und anzuerkennen sowie ihre Bedeutung für entsprechende Lernsituationen zu reflektieren. Dem Projekt liegt damit ein Inklusionsverständnis zugrunde, das sich auf alle Heterogenitätsdimensionen bezieht, die in Schule und Gesellschaft zu Benachteiligung führen (können). Im Fokus stehen dabei nicht die Merkmale (wie z. B. Hautfarbe, Herkunftssprache, sexuelle Identität oder sozialer Status) mit ihren Eigenschaften, sondern ihre Bewertung in Schule und Gesellschaft und die möglichen damit einherge-

henden unzulässigen Zuschreibungen von negativen Eigenschaften, hinter denen das Individuum zu verschwinden droht. Inklusion bezieht sich auf Menschenrechte und richtet sich gegen jede Form der Diskriminierung oder Marginalisierung durch Zuschreibungen und Etikettierung oder ausschließende Strukturen und Rahmenbedingungen (Hinz, 2017). Auf intersubjektiver Ebene zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern geht es damit um die Auflösung binärer Denkmuster und ihrer damit verbundenen Bewertung und Hierarchisierung zugunsten des Prinzips „egalitäre[r] Differenz als gleiche Freiheit“ (Prenzel, 2014, S. 54) im Modus der Anerkennung von Vielfalt. Ziel des Projektes ist die Ausbildung einer heterogenitätssensiblen und nicht subsumtiven Wahrnehmung bei den Studierenden durch die curriculare Profilierung einer kasuistisch-inklusionsorientierten Lehrkräftebildung. Die „Irritation internalisierter Deutungs- und Handlungsmuster über Schule und Unterricht und die Reflexion dieser Muster“ (Reh, Geiling & Heinzel, 2013, S. 917) anhand konkreter Fälle aus der Schulpraxis soll zum Band der Kasuistik werden, das sich durch

Abbildung 1: Handlungsfelder und Maßnahmen des Projektes KALEI (MLU, 2016)

Kasuistik	Inklusion	Interkulturalität	Vernetzung
Juniorprofessur „Lehrerprofessionalität“	Profilmodul „Heterogenität und Inklusion“	Juniorprofessur „Interkulturelle Kommunikation“	Forum Kasuistische Lehrerbildung
Neuausrichtung der Schulpraktika	Erweiterungsfach „DaZ für Lehrämter“	Ausweitung der Auslandspraktika	Ausbau der Lernwerkstatt
Elektronisches Fallarchiv	Inklusive Fachdidaktiken	Lehrveranstaltungen Interkulturalität	Workshops, Fortbildungen und Tagungen



die Bereiche der Lehrkräftebildung zieht. Das Projekt lässt sich in vier Handlungsfelder aufschlüsseln, die durch verschiedene konkrete Maßnahmen diesem Ziel dienen (vgl. Abb. 1).

Im Bereich Inklusion bildet das Profilmodul „Heterogenität und Inklusion“ einen elementaren Baustein. Als Teil des Regelstudiums strukturell verankert und lehramtsübergreifend konzipiert werden hier alle Studierenden des Lehramts an der Martin-Luther-Universität erreicht, und in kasuistisch geprägten Lehr-Lern-Settings soll die Bildung eines forschend-reflexiven Habitus gefördert werden. Dabei soll ein Modus der Anerkennung „egalitärer Differenz“ nicht exklusiv für die zukünftige pädagogische Beziehung der späteren Lehrpersonen zu Schülerinnen und Schülern herausgebildet werden, sondern auch auf intra- und interprofessioneller Ebene. Inklusion als eine Querschnittsaufgabe von Schule erfordert ein Verständnis der gemeinsamen Zuständigkeit und macht gute Kooperationspraxis zur Gelingensbedingung. Im Rahmen der Ganztagsentwicklung wurde am Beispiel der Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden das Wissen über die jeweils andere Profession als ein Faktor für gelingende Kooperationsbeziehungen herausgearbeitet (Speck, Olk & Stimpel, 2011). Das Profilmodul Inklusion wird diesem Defizit in der Lehrkräftebildung durch eine multiprofessionelle Besetzung der Lehrkräftestellen im Modul gerecht. So werden die Studierenden durch berufs-, aber nicht schulfremde Perspektiven auf Schule und Unterricht irritiert und erarbeiten Wissen um die „Motivlagen und Handlungslogiken“ (Speck, Olk & Stimpel, 2011, S. 80) der zukünftigen Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner.

## 2. Das Profilmodul Inklusion – Genese eines curricularen Angebots

Das Profilmodul Inklusion ist seit dem Wintersemester 2013/14 ein wesentlicher Teil der universitären Lehrkräftebildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Schon zu Beginn bestand Konsens, keine Seminare mit ausschließlichem Fokus auf die Heterogenitätsdimension Behinderung für alle Lehramter zu konzipieren und infolgedessen zur „Sonderpädagogisierung“ (Hinz, 2013) des Inklusionsbegriffs



beizutragen. Stattdessen sollte „Inklusion in ihrer vollen Breite“ (Boban, Hinz, Jahr & Szalai, 2015, S. 343) dargestellt werden und somit alle Dimensionen von Heterogenität in den Blick kommen, die in Schule und durch Schule zu Benachteiligung führen können. Das Modul bestand zunächst aus einer Vorlesung, welche vom Arbeitsbereich Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik unter Leitung von Andreas Hinz organisiert wurde, und unterschiedlichen Seminaren, welche von einer Schulpädagogin und einem Schulpädagogen angeboten wurden.

Die Seminare waren anfangs inhaltlich parallel konzipiert, differenzierten sich im Laufe der Jahre aus und akzentuierten Fragen zur Inklusion durch Schwerpunktsetzungen in den Bereichen von Didaktik, Bildungsforschung und multiprofessioneller Kooperation. Dabei brachten die Lehrenden gemäß ihrer eigenen Schwerpunktsetzung in der Forschung Themen ein und entwickelten ein gemeinsames Seminarezept. In der akademischen Lehre und insbesondere in der kollegialen Reflexion im Dozierenden-Tandem wurde deutlich, dass die Seminare von dieser mehrperspek-

tivischen Bearbeitung des Gegenstands Heterogenität und Inklusion profitieren. Inklusion als Querschnittsaufgabe von Schule sollte in der seminaristischen Arbeit aus weiteren Perspektiven, die die verschiedenen Professionen an Schule mitbringen, bearbeitet werden. Hier wurde die sozialpädagogische Expertise als eine für die moderne Schulpädagogik notwendige und unverzichtbare weitere Perspektive formuliert (Szalai, Haberstroh, Jahr & Klektau, 2017).

Die Ergänzung der Perspektiven wurde mit der Bewilligung des Projektes KALEI im Sommer 2016 in Form von zwei zusätzlichen LfbA-Stellen im Profilmodul Inklusion vollzogen. Die schulpädagogische Perspektive wurde durch eine sozialpädagogische Perspektive und einen förderpädagogischen Schwerpunkt ergänzt, und „ein multiprofessionelles Team war entstanden, das nun unter sensibler Beachtung weiterer Perspektiven und Expertisen [der Herkunftspeditionen] eine Neukonzeption des Seminarangebotes vornahm“ (Szalai, Haberstroh, Jahr & Klektau, 2017, S. 54).

### 3. Multiprofessionelle Perspektiven auf Schule und Unterricht in Basis- und Profilseminaren

Das Profilmodul besteht seit dem personellen Ausbau im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ aus einem Basisseminar, dessen Konzept im multiprofessionellen Team erarbeitet wurde und stetig weiterentwickelt wird und das unterschiedliche Perspektiven auf Schule und Unterricht berücksichtigt, sowie aus Profilseminaren, die jeweils eine Perspektive besonders in den Blick nehmen. Lehramtsstudierende aller Schulformen ab dem dritten Fachsemester belegen seit dem Wintersemester 2016/17 ein Basisseminar und ein Profilsseminar verpflichtend im Rahmen des Regelstudiums.

Im folgenden Abschnitt folgt eine detailliertere Vorstellung der Konzeption des Basisseminars. Dabei soll besonders auf die kasuistischen Elemente eingegangen



Claudia Klektau und Max Haberstroh

werden, die in den Sitzungen eingesetzt werden und damit „die reflexive Auseinandersetzung mit konkreten und authentischen Fällen“ ermöglichen (Kramer, Lewek & Schütz, 2017, S. 47). Dabei möchten wir vorwegnehmen, dass diese reflexive Auseinandersetzung aufgrund der Menge an zu vermittelndem Wissen über Inklusion und Heterogenität notwendigerweise auf ein weit gefasstes Kasuistikverständnis rekurriert. Im Basisseminar steht damit nicht die Fallrekonstruktion im Sinne einer methodologisch-wissenschaftlichen Rekonstruktion des Falls im Vordergrund, sondern die Irritation des Orientierungsrahmens und der subjektiven Urteile durch die gezielte Übernahme mehrerer Perspektiven, die sich widersprechen und den Fall damit zu einem „Fall für“ (Müller, 1997, S. 38) machen. Einem Fall für die Didaktik, für die Pädagogik oder das Recht, je nachdem, durch welche Brille auf den Fall geschaut wird.

### 3.1 Konzeption des Basisseminars „Heterogenität und Inklusion“

Für das Basisseminar „Heterogenität und Inklusion“ wurden folgende Ziele formuliert:

- Erarbeitung von Wissen über theoretische und empirische Zugänge zu Inklusion
- Erweiterung der methodischen Fähigkeiten, Inhalte heterogenitätssensibel zu vermitteln
- Erweiterung der sozialen Kompetenz, als Teil eines heterogenen Teams zu arbeiten
- Entwicklung eines eigenen kritisch-reflexiven Standpunkts zu Heterogenität und Inklusion

Die Inhalte des Basisseminars lassen sich drei thematischen Schwerpunkten zuordnen. Am Anfang stehen Sitzungen, die sich den theoretischen und empirischen Zugängen zu Inklusion widmen und zum Ziel haben, in den wissenschaftlichen Diskurs einzuführen sowie ein gemeinsames Begriffsverständnis zu erarbeiten. Hier werden verschiedene Konzeptionen zu Inklusion und Heterogenität erörtert, und mithilfe der Theorie der „trilemmatischen Inklusion“ (Boger, 2015, S. 51) wird auf deren nicht hintergehbare innere Widersprüche hingewiesen. Der zweite Schwerpunkt macht die eigenen Erfahrungen, Haltungen und subjektiven Deutungsmuster der Studierenden zum Seminargegenstand. In einer Simulation reflektieren sie Fremdheit, in der Arbeit mit Fallvignetten erörtern sie Menschenrechtsfragen in der Schule, und im Spiel „Denk mal inklusiv“, einer Adaption des Spiels „Spinclusion“ (Community Living Toronto, o. D.), stellen sie sich

Fragen zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt und finden Lösungen, die inklusiven Werten gerecht werden. Der dritte Schwerpunkt setzt den Fokus auf die Schulpraxis. Hier werden in Sitzungen zu inklusiver Diagnostik, Differenzierung, Individualisierung sowie zu kooperativen Methoden praktische Instrumente für die Gestaltung heterogenitätssensiblen Unterrichts angeboten. Das Seminar vereint damit die wissenschaftlich-reflexive theoretische Ebene mit Elementen der handlungsorientierten Methodenlehre. Die Perspektiven der Herkunftspeditionen der Dozierenden (Sozialpädagogik/Soziale Arbeit, Förderpädagogik und Schulpädagogik) finden sich in den Sitzungen wieder und bilden gemeinsam einen Wissenskanon, der u. E. für die Bildung inklusiv arbeitender Lehrkräfte nötig ist. Dabei soll hervorgehoben werden, dass der Anspruch nicht ist, Lehrkräfte zu bilden, die gleichzeitig auch Sozial- und Förderpädagogen sind und damit für alles zuständig, sondern für die verschiedenen Perspektiven der an Schule anzutreffenden Professionen zu sensibilisieren und eine Haltung der gemeinsamen Verantwortung zu etablieren. Das Wissen über die anderen Professionen wird damit zum eigenen Professionswissen.

### 3.2 Kasuistische Elemente im Basisseminar

Kasuistische Elemente werden im Seminarverlauf gezielt eingesetzt und finden sich in verschiedenen Sitzungen des Basisseminars wieder. Dabei wird der Kasuistikbegriff weit gefasst, sodass auch die Dokumentation eines Diskussionsverlaufs, der den gesellschaftlichen Diskurs zur Inklusionsdebatte wiedergibt, dazu gezählt werden kann. In anderen Sitzungen wird mit Fallvignetten gearbeitet, oder die Studierenden werden selbst zum Fall, indem sie durch Kommilitoninnen und Kommilitonen beobachtet werden und im Austausch ihre eigenen subjektiven Deutungen und Orientierungen reflektieren. In der Arbeit mit Fallvignetten ist, wie im einleitenden Teil bereits erwähnt, aufgrund der vielen zu vermittelnden Inhalte eine Fallrekonstruktion im Sinne eines methodologisch-wissenschaftlichen Zugangs nicht möglich. Stattdessen wird, angelehnt an Burkhard Müllers Konzept der multiperspektivischen Fallarbeit (Müller, 1997), der Fall zunächst unter Hinzunahme eines Bezugsrahmens betrachtet und damit zu einem *Fall von* (hier: das Schulrecht/Allgemeine Menschenrechte) gemacht und auf daraus resultierende Handlungsmöglichkeiten hin untersucht. Im Anschluss wird der gleiche Fall aus der Perspektive eines ande-



ren Bezugsrahmens (hier: Pädagogik) beleuchtet und auf die gleiche Frage hin untersucht. Hier wird also die „Unterordnung des Einzelfalles unter einen Typus oder eine verallgemeinernde Kategorie“ (Helsper, 2016, S. 55) irritiert, indem unter verschiedene, zumindest in Teilen widersprüchliche Kategorien subsumiert wird. Im Basisseminar wird an die Arbeit mit Fällen also herangeführt, indem die Subsumtionslogik als dem Einzelfall nicht (immer) gerecht werdend erkannt wird. In einzelnen Profilsseminaren wird diese Arbeit intensiviert. Hier ist vor allem das Fallseminar „Lernen an der Praxis“ zu erwähnen, in dem die Studierenden ausgewählte unterrichtliche Situationen gemeinsam interpretieren.

#### 4. Profilsseminare

---

In den Profilsseminaren wird den Studierenden die Möglichkeit gegeben, sich eine Perspektive auf Schule vertiefend und explorativ zu erschließen. Die Angebote sind vielseitig: „Demokratiepädagogik und demokratische Schulentwicklung“, „Lernen mit unterschiedlichen Voraussetzungen“, „Inklusive Diagnostik“, „Multiprofessionelle Kooperation in der Schule“ und „Lernen an der Praxis“ werden im Wintersemester 2017/18 angeboten. Die Profilsseminare sind nach Dozentin bzw. Dozent unterschiedlich konzeptualisiert. Was sie gemeinsam haben, ist die zunehmende Intensität des selbstorganisierten Lernens der Studierenden. Es wird ein relativ offener Rahmen durch die Dozierenden gesetzt, innerhalb dessen sich die Studierenden explorativ bewegen können, um eigene Themen für Seminarleistungen zu finden. Über das gemeinsame Gestalten von Seminarleistungen in heterogenen Kleingruppen, bestehend aus Studierenden unterschiedlicher Schulformen, Semesteranzahl und Fächerkombinationen, werden die Studierenden zur gemeinsamen Planung, Durchführung und Reflexion von „Unterricht“ im Sinne einer Seminargestaltung herausgefordert.

In den Seminaren mit förderpädagogischem oder sozialpädagogischem Schwerpunkt ist die vertiefte Auseinandersetzung mit „berufsfremden“ Perspektiven auf Schule Gegenstand und bietet Möglichkeiten, das eigene Berufsbild zu hinterfragen und wichtiges „Verweisungswissen“ (Schütz, 1946, zitiert nach Müller, 1997, S. 41) für die spätere Arbeit in multiprofessionellen Settings zu erlangen. Es geht damit also nicht

darum, Lehrpersonen zu bilden, die auf „allen Sätteln“ reiten können, sondern um die Entwicklung der „Fähigkeit, sich „vernünftig begründete Meinungen über Expertenschaft relevanter Wissensgebiete zu bilden“ (ebd., S. 42). Als zusätzliche Angebote finden Expertinnen- und Expertengespräche mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und mit Lehrkräften einer inklusionsorientierten Gemeinschaftsschule statt.

Das erwähnte Profilsseminar „Lernen an der Praxis. Praxeologische Analyse und inklusionspädagogische Reflexion schulischer Fälle“ verfolgt eine „diskursive Logik“ (Kunze, Dzengel & Wernet, 2014, S. 38) in dem Sinne, dass hier nicht die vorher durchgeplante Vermittlung von Wissen im Vordergrund steht, sondern das gemeinsame Entdecken und Bearbeiten inklusionspädagogischer Problemstellungen anhand ausgewählter schulischer Fälle. Praxis in Schule und Unterricht wird zum gemeinsamen Gegenstand der seminaristischen Arbeit. Das Seminar ist induktiv aufgebaut: Von der Dozentin bzw. vom Dozenten und von den Studierenden eingebrachte Fälle werden als Unterrichtsprotokolle, Transkripte oder Videoaufzeichnungen gemeinsam rekonstruiert. Auf diese Analyse aufbauend wird eine (inklusions-)pädagogische Fragestellung herausgestellt, die dann mithilfe von Theorien in der nächsten Sitzung konzeptionell besprochen und wieder auf den Fall angewendet wird. Damit geht es einerseits um einen *verstehenden* Nachvollzug der Handlungen von Akteurinnen und Akteuren in inklusionsbezogenen Kontexten – womit an die Perspektive einer rekonstruktiven Inklusionsforschung (Budde, Dlugosch & Sturm, 2017) angeschlossen wird –, andererseits (aber klar davon getrennt) um eine inklusionspädagogische Einordnung und *Bewertung* dieser Praxis. Zentrales Anliegen ist die Schulung einer professionellen Distanz, pädagogische Fälle analysieren zu können. Im Mittelpunkt stehen die „Professionalisierung reflexiver Kompetenzen und [...] die Fähigkeit, Handlungs- und Deutungspraktiken zu rekonstruieren und zu prüfen“ (Pieper, 2014, S. 9) – kurz gesagt die Entwicklung eines „forschenden Habitus“.

Mit der Neukonzipierung und Erweiterung des Inklusionsmoduls an der Universität Halle, welches sowohl einer multiprofessionellen Ausrichtung folgt als auch fallorientierte Seminarinhalte beinhaltet, sollen Studierende bereits in der ersten Phase der Ausbildung auf inklusiven Unterricht vorbereitet werden. Aufgabe des



multiprofessionellen Teams ist es dabei, Inklusion und Heterogenität aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu beleuchten und in das Lehrkonzept einzubringen. Dabei ermöglichen die kasuistischen Elemente im Basisseminar aufgrund ihrer Verkürzung (Fallvignetten) das Erkennen eigener Subsumtionslogiken, subjektiver Theorien und Vorurteile und sollen damit zur Entwicklung eines reflexiven Habitus beitragen. Durch die Subsumtion unter verschiedene Perspektiven der Professionen der Lehrenden wird eine einseitige „illustrative Kasuistik“ (Wernet, 2006, S. 84) vermieden und bietet so eine Gelegenheitsstruktur, vorschnelle Deutungen durch exemplarische Unterordnung des Einzelfalles unter verschiedene, sich widersprechende Bezugsrahmen zu irritieren. In dem vorgestellten Profildeckungsseminar wird dann überwiegend mit „technisch vermittelten Protokollen“ (ebd., S. 109) gearbeitet. Die „Rekonstruktion derjenigen Sinnstrukturen, die sich in den Protokollen [...] Ausdruck verschaffen“ (ebd., S. 110), steht im Vordergrund des Seminars. Die Seminare des Profilmoduls führen damit handlungsentlastet in die „Handhabung der Antinomie von Rekonstruktion und Subsumtion“ (Helsper, 2001, S. 14) ein und verdeutlichen den Studierenden die Notwendigkeit der Befremdung von eigener Praxis und der Entwicklung von fallverstehenden Kompetenzen.

## 5. Evaluation und Begleitforschung

Das Teilprojekt „Profilmodul Inklusion“ mit seiner Reichweite in alle Lehrämter und als Teil der lehramtsbezogenen Schlüsselqualifikationen bildet damit einen wichtigen Baustein im Rahmen des Projektes KALEI und wird in seiner Wirkung in Bezug auf eine erhöhte Heterogenitätssensibilität bei den Studierenden evaluiert. Im Multimethod-Design werden quantitative Erhebungen im Längsschnitt durchgeführt und ausgewählte Seminare des Profilmoduls qualitativ beforcht. Im Rahmen der quantitativen Evaluation wurde ein Fragebogen entwickelt, der Selbstwirksamkeitskonzepte sowie die Heterogenitätssensibilität der Studierenden in Bezug auf heterogene Lerngruppen erfasst und unter anderem mit eigens entwickelten oder adaptierten Fallvignetten arbeitet. Dabei wird ein individueller Code an die Studierenden vergeben, der eine Zuordnung der Datensätze über den Erhebungszeitraum ermöglicht, ohne die Anonymität der teilnehmenden Studierenden zu gefährden. Damit ist eine Erfassung der Nutzungs-

intensität anderer Teilprojekte im Rahmen von KALEI möglich und erlaubt die systematische Erfassung eines KALEI-Nutzungsindex, der Rückschlüsse auf die Wirksamkeit anderer Handlungsfelder und Maßnahmen (vgl. Abb. 1) zulässt.

Im Rahmen der qualitativen Begleitforschung werden im Wintersemester 2017/18 vier Basisseminare sowie ein Profildeckungsseminar des Profilmoduls Inklusion beforcht. Hier werden drei Sitzungen videografisch begleitet. Dabei wurden Sitzungen gewählt, die eine hohe Interaktionsdichte zwischen den Studierenden ermöglichen und in ihrer Konzeption Diskussionen in der Peergroup ermöglichen. Die Rekonstruktion der Orientierungen zu Heterogenität und Inklusion der Studierenden und ihre mögliche Veränderung über den Seminarzeitraum sind hier von Erkenntnisinteresse. Zusätzlich sind auch mögliche Unterschiede in den Orientierungen der Lehrenden von Interesse. Trotz gemeinsamer Planung und einheitlicher didaktischer Umsetzung des Basisseminars verbleiben die Lehrenden möglicherweise Repräsentantinnen und Repräsentanten ihrer Herkunftsprofession mit den damit einhergehenden Subsumtionslogiken oder zumindest mit unterschiedlicher Akzentuierung bestimmter Themenbereiche innerhalb eines didaktisch eng gesteckten Rahmens. In einer Gruppendiskussion mit den Lehrenden des Profilmoduls Inklusion werden ihre Orientierungen und subjektiven Theorien damit zum Forschungsgegenstand. Die umfangreiche Begleitforschung lässt hoffen, dass die Seminare empirisch auf ihre Wirksamkeit geprüft werden und weitere Entwicklungsschritte für das Modul abgeleitet werden können.

### Literatur

- Boban, I., Hinz, A., Jahr, D. & Szalai, R. (2015). Inklusive Pädagogik in der Lehrerbildung – das Inklusionsmodul an der Universität Halle. In: I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion: Theoriebildung und Praxis* (S. 342–349). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Boban, I. & Hinz, A. (2017). Das Inklusionsverständnis und seine Bedeutung für die Entwicklung von Bildungsprozessen. In: I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte* (S. 32–50). Seelze: Friedrich Verlag.

- Boger, Mai-Anh (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Budde, J., Dlugosch, A. & Sturm, T. (2017). (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung – eine Einleitung. In: J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-) Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – empirische Zugänge* (S. 11–19). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Community Living Toronto (o. D.). *Spinclusion – A game celebrating differences and including everyone*. URL: [www.spinclusion.ca/index.html](http://www.spinclusion.ca/index.html) [10.11.2017].
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1, H. 3, 7–15. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–61). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26> [15.11.2017].
- Kramer, R.-T., Lewek, T. & Schütz, S. (2017). „Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht“. Ein Projekt der Qualitätsoffensive an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Thema 3* (S. 45–67). Wien: Facultas Verlag.
- Kunze, K., Dzengel, J. & Wernet, A. (2014). Zur Fallarbeit in der seminaristischen Lehrerbildung: Theoretische Begründungen und empirische Analysen. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 37–58). Wiesbaden: Springer VS.
- MLU (2016). Ziele und Handlungsfelder des Projekts „Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht“. URL: <http://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=42384&elem=2974808> [10.11.2017].
- Müller, B. (1997). *Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit*. 3. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Pieper, I. (2014). Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehrerbildung und frühpädagogischen Ausbildungs- und Berufsfeldern. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 9–15). Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, A. (2014). Heterogenität oder Lesarten von Gleichheit und Freiheit in der Bildung. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 45–67). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Reh, S., Geiling, U. & Heinzel, F. (2013). Fallarbeit in der Lehrerbildung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 911–924). Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 69–84). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Szalai, R., Haberstroh, M., Klektau, C. & Jahr, D. (2017). Heterogenitätssensibilität für alle: Das Profilmodul Inklusion in der halleschen Lehrer\*innenbildung. In Zentrum für Lehrerbildung (Hrsg.), *10 Jahre Zentrum für Lehrerbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg* (S. 53–54).
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.

# Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“: Konzeption und Operationalisierung

Julia Frohn und Vera Moser

Ziel dieses Beitrags ist es, das im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Projekt „FDQI-HU“<sup>1</sup> entwickelte „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“ vorzustellen und dessen Nutzen für die Lehrkräfteausbildung darzulegen. Dazu wird im Folgenden eine knappe Standortbestimmung des Projektes skizziert, um darauf aufbauend erste Ergebnisse der Entwicklungsarbeit aufzuzeigen. Die Ziele von FDQI-HU bestanden darin, fachübergreifende didaktische Modelle für inklusive Lehr-Lern-Settings zu identifizieren, daraus prototypische Ansätze für den Fachunterricht abzuleiten und diese im Rahmen hochschuldidaktischer Konzepte für eine heterogenitätssensible Lehrkräftebildung einzusetzen. Um die Wirksamkeit dieser Seminare zu messen, wurde ein Evaluationsdesign entwickelt, das die Effekte veränderter adaptiver Lehrkompetenzen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen unter den Studierenden in Bezug auf die Unterrichtung heterogener Lerngruppen untersuchen sollte. In diesem Beitrag wird der momentane Umsetzungsstand dieser Projektziele dokumentiert, woraufhin abschließend Ansatzpunkte für die weitere Projektarbeit formuliert werden.

## 1. Standortbestimmung und allgemeine Projektinformationen

Das Projekt FDQI-HU hat es sich zur Aufgabe gemacht, angehende Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin für die zeitgenössischen Herausforderungen des alltäglichen inklusiven Schulunterrichts durch die Verbindung von Inklusionsforschung und fachdidaktischer Expertise zu qualifizieren. Unter Berücksichtigung des Design-Based-Resarch-Ansatzes (vgl. Reinmann, 2005; van den Akker, 1999) wurden und werden in Kooperation zwischen den sogenannten „Querlagendisziplinen“

Rehabilitationswissenschaften, Sprachbildung und Grundschuldidaktik sowie fünf Fachdidaktiken (Anglistik, Latein, Arbeitslehre, Informatik, Geschichte) heterogenitätssensible Seminare konzipiert, durchgeführt und evaluiert. Die im Tandem zwischen „Querlagen“ und Fachdidaktiken veranstalteten Seminare sollen die adaptiven Lehrkompetenzen sowie die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden hinsichtlich des Unterrichts heterogener Lerngruppen steigern. Um den Zuwachs dieser Kompetenzen zu messen, wurde im Projekt ein anspruchsvolles Evaluationsdesign konzipiert, das durch Prä-Post-Erhebungen mit Vergleichsgruppen auf Basis von Videovignetten und Fallbeispielen fundierte Einblicke in die Wirksamkeit der Seminare zu geben verspricht.

Das Thema Inklusion wurde auf Grundlage des Lehrkräftebildungsgesetzes des Landes Berlin (LBiG vom 07.02.2014) systematisch in das Studium der



Julia Frohn und Vera Moser

1 „Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin“ (FDQI-HU) wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.





Bildungswissenschaften und der Fachdidaktiken an der Humboldt-Universität zu Berlin integriert: Laut *Studien- und Prüfungsordnung für die Studienanteile Bildungswissenschaften und Sprachbildung* (2015) für die Integrierte Sekundarschule sind z. B. Kenntnisse über „sozioökonomische, geschlechtsbezogene und interkulturelle Aspekte der Heterogenität und Diversität von Schulklassen sowie die angemessene Berücksichtigung dieser Aspekte in diagnostischen Aufgaben und erzieherischen Prozessen“ (ebd., S. 6) zu vermitteln, die in den fachspezifischen Studienordnungen konkretisiert werden. Die hier geschaffenen Strukturen bilden das Fundament für die nachhaltige Implementation der im Projekt entwickelten Lehrveranstaltungen – ein Effekt, der insbesondere durch die enge Verzahnung mit der Professional School of Education (PSE) noch verstärkt wird. So fördern etwa Kooperationen mit den 23 Partnerschulen der PSE die Entwicklungen des Projekts aus praktischer Perspektive, dazu unterstützt die an der PSE angesiedelte Professur für Design-Based-Research die empirische Begleitforschung aus methodischer Sicht. Durch die direkte Beteiligung zahlreicher PSE-Mitglieder am Projekt konnte ferner ein Netzwerk etabliert werden, das eine langfristige Gestaltung der Lehrkräftebildung nach inklusiven Parametern fächer-

übergreifend ermöglicht: Hier trägt vor allem das im Projekt entwickelte „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“ dazu bei, inhaltliche Kohärenz bei gleichzeitiger fachlicher Konkretisierung zu gewährleisten. Das Modell basiert auf einem breiten, auch intersektionalen Verständnis von Inklusion, nach welchem vielfältige und z. T. eng miteinander verbundene Dimensionen von Heterogenität bewusst gemacht und reflektiert werden, um „Prozesse der Marginalisierung, Stigmatisierung und Diskriminierung zu verhindern“ (Rödel & Simon, 2017a). Das dazugehörige Evaluationskonzept gibt allerdings keine vorab festgelegten Heterogenitätsdimensionen vor, um eine schlichte Reifizierung sozialer Differenzen zu vermeiden, und arbeitet stattdessen mit einem offenen Inklusionskonzept, das auf Heterogenitätssensibilität abzielt.

Um die vielfältige Verwendung des Modells darzulegen, soll in diesem Beitrag detailliert auf dessen Entwicklung sowie auf die unterschiedlichen Operationalisierungsformen im Rahmen der Seminare eingegangen werden. Daraufhin wird das Evaluationsdesign knapp vorgestellt, das die Wirksamkeit dieser Seminare analysiert.



## 2. Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“

### 2.1 Inklusive Potenziale allgemeindidaktischer Modelle

Ursprüngliches Ziel des Projektes FDQI-HU war es, fachübergreifende didaktische Modelle für das Unterrichten heterogener Lerngruppen zu identifizieren, um sie gegebenenfalls auf die im Projekt angesiedelten Fachdidaktiken zu übertragen. Nach eingehender Prüfung verschiedener allgemeindidaktischer Modelle auf ihren inklusiven Gehalt wurde offenbar, dass die gängigen Konzepte häufig nicht ausdrücklich auf heterogene Lerngruppen ausgerichtet sind, auch wenn sie z. T. zahlreiche Anknüpfungspunkte für inklusive Settings aufweisen. Wolfgang Schulz' (1981) sogenanntes Hamburger Modell bietet z. B. im Rahmen der *Unterrichtsplanung* einen Abschnitt zur „Differenzierung und Individualisierung“ (ebd., S. 118) an, auch wenn die Bezeichnung dieses Teilkapitels als „Exkurs“ darauf verweist, dass Individualisierung als Notwendigkeit, nicht aber als ein dem Modell inhärentes Grundprinzip begriffen wird. Dennoch beinhaltet Schulz' Theorie inklusionsspezifische Ansätze, die häufig in der Rezeption keine Erwähnung finden: So basiert das Modell auf der partizipatorischen Haltung, Lehrende und Lernende „als Partner unterrichtsbezogener Planung“ (ebd., S. 81) anzuerkennen, zudem erklärt Schulz die Wechselwirkung von Kompetenz, Autonomie und Solidarität zum Grundsatz didaktischen Handelns: So müsse Kompetenz immer in Verbindung „mit *Autonomie* gefördert werden, mit einem Zuwachs an Selbstbestimmung des Denkens, Fühlens, Handelns. Und dies ist nur verantwortlich im Zusammenhang mit dem Mitdenken, Mitfühlen, Mithandeln der Person mit deren Nächsten, die den gleichen Anspruch auf Entfaltung ihrer Kompetenz, Autonomie, *Solidarität* haben“ (ebd., S. 101, Herv. im Original).

Auch Wolfgang Klafkis bildungstheoretische Didaktik bietet sich, wie z. B. von Wocken (2016) und Kullmann et al. (2014) hervorgehoben, als Grundlage für die inklusive Theoriebildung im Rahmen von FDQI-HU an, da sie sich als ein Modell für eine „Bildung für alle“ (Klafki, 2007, S. 21) begreift und damit einen dezidiert diskriminierungsvermeidenden Ansatz verfolgt. Zudem sollen Schülerinnen und Schüler dem kritischen Moment Klafkis kritisch-konstruktiver Didaktik zufolge „zu wachsender Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidari-

tätsfähigkeit in allen Lebensdimensionen“ (ebd., S. 90) befähigt werden, was auch die Reflexion gesellschaftlicher Ungleichheiten sowie deren Reproduktion in Schule und Unterricht einbezieht. Die Praxisorientierung, die im klafkischen Begriff „konstruktiv“ verankert ist, beinhaltet darüber hinaus „begründete Konzepte für eine veränderte Praxis, für eine humanere und demokratischere Schule“ (ebd., S. 90) und nimmt damit die in jüngster Zeit an Bedeutung gewinnenden partizipatorischen Prinzipien inklusiven Unterrichts (vgl. Simon, 2017a) vorweg.

Neben den von Schulz und Klafki aufgestellten didaktischen Prinzipien orientiert sich FDQI-HU in der Modellentwicklung an konstruktivistischen, ästhetischen und transformatorischen (vgl. Koller, 2012) Bildungstheorien, da im (inklusive) Unterricht Inhalte dialogisch entwickelt und – je nach Selbst- und Weltverständnis unterschiedlich – erschlossen werden. So ist nach Kersten Reich, wann immer von inklusiver Didaktik gesprochen wird, „die konstruktivistische Didaktik ein in sie eingeschlossener notwendiger Anteil“ (Reich, 2014, S. 53). Folgt man diesem Ansatz, kann ein in Anlehnung an Georg Feuser (2013a) gemäßigt interpretierter gemeinsamer Gegenstand „in der Unterrichtsplanung und didaktischen Analyse nicht als bereits gegeben vorausgesetzt werden, sondern ist etwas, das sich in der gemeinsamen Lehr- und Lerntätigkeit als gemeinsam geteilter Bedeutungsraum neu herausbildet“ (Hoffmann, 2016, S. 103). Auf Basis dieser Konzepte und erweitert um verschiedene inklusive Standards (vgl. Moser, 2012), etwa zur Leistungsbewertung und Diagnostik (vgl. Prengel, 2016), zur Modellierung von Inhalten (vgl. Riegert et al., 2015; Seitz, 2006), zu Kooperationsprinzipien (vgl. Johnson & Johnson, 2005; Wocken, 1988) oder zu sprachbildnerischen Ansätzen (vgl. Rödel, 2017) wurde in den einmal wöchentlich stattfindenden Kernteamtreffen des Projekts das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“ konzipiert, das nachfolgend knapp vorgestellt wird. Das Modell wurde in kooperativer Zusammenarbeit der Querlagendisziplinen des Projekts (Rehabilitationswissenschaften, Sprachbildung, Grundschuldidaktik) und der fünf beteiligten Fachdidaktiken entwickelt, um unterschiedlichen fachspezifischen Besonderheiten ebenso Rechnung zu tragen wie dezidiert inklusionspädagogischen Notwendigkeiten. Aus Platzgründen wird nachstehend nicht jedes Element ausführlich erläutert – stattdessen wird an dieser Stelle auf die entsprechenden Einträge im Glossar (vgl. Frohn, 2017) verwiesen, das online unter

www.hu-berlin.de/fdqi/glossar einzusehen ist und den Seminarveranstalterinnen und -veranstaltern im Projekt als fachübergreifendes Theoriegerüst dient.

### 2.2 Grundprinzipien des „Didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen“<sup>2</sup>

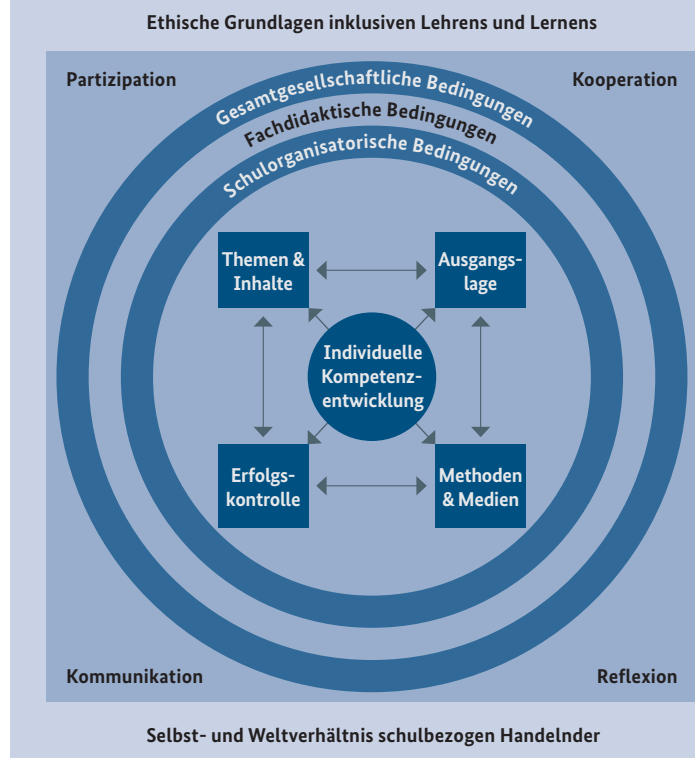
Dem Verständnis von FDQI-HU folgend, soll Inklusion die gleichberechtigte Partizipation (s. u.) aller Schülerinnen und Schüler an Schule und Unterricht im Sinne einer umfassenden Barrierefreiheit ermöglichen. Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“ eröffnet drei Ebenen, die in heterogenitätssensiblen Lehr-Lern-Settings zu beachten sind; dabei stehen die einzelnen Elemente in einem konstitutiven Wechselverhältnis zueinander und sind auf alle Akteurinnen und Akteure (Schülerinnen und Schüler, Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern, außerschulische Partnerinnen und Partner) im Spannungsfeld der inklusiven Bildung zu beziehen. So ist z. B. bei der „Erfolgskontrolle“ nicht nur die Überprüfung der Ziele von Schülerinnen und Schülern, sondern auch die der Lehrkräfte gemeint, genau wie die „individuelle Kompetenzentwicklung“ Lernende und Lehrende betrifft.

Die drei genannten Ebenen umfassen erstens die *Prozessmerkmale*, welche als übergreifende Parameter des Modells die Grundprinzipien inklusiven Unterrichts beschreiben und die Elemente *Partizipation, Kommunikation, Reflexion* und *Kooperation* beinhalten. Zweitens werden in drei Ringen die grundsätzlichen *Bedingungen* für die Planung und Reflexion heterogenitätssensibler Lehr-Lern-Settings abgebildet: Dabei handelt es sich um *gesamtgemeinschaftliche, fachdidaktische* und *schulorganisatorische* Bedingungen. Im Innenkreis des Modells sind drittens die *Strukturelemente* inklusiven Unterrichts aufgeführt, die sich am Hamburger Modell von Wolfgang Schulz orientieren, dieses jedoch aus inklusionspädagogischer Sicht modifizieren und erweitern. Sie beziehen sich auf tradierte Parameter der Unterrichtsplanung und -durchführung und sind – wie auch die Prozessmerkmale – den jeweiligen Kontexten entsprechend flexibel zu variieren. Hier stehen, in enger Anlehnung an Schulz’ Modell der Umrissplanung (Schulz, 1981, S. 82), die Elemente *Inhalte und Themen, Ausgangslage, Erfolgskontrolle* und *Methoden und Medien* in einem prinzipiellen Wechselverhältnis zueinander,

bilden dabei allerdings keine komplexitätsreduzierende Reihenfolge der Unterrichtsplanung ab.

Im Zentrum des Modells steht die *individuelle Kompetenzentwicklung*, die aus Projektperspektive das elementare Ziel inklusiven Unterrichts darstellt. Dabei werden Kompetenzen nicht, wie derzeit vielfach zu lesen, als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen“ (Klieme & Leutner, 2006, S. 879) definiert; stattdessen wird die dieser Definition zugrunde liegende Beschreibung des Kognitionspsychologen Franz E. Weinert<sup>3</sup> in ihrer Breite genutzt, um Kompetenz als multifacettiertes Konstrukt zu bestimmen, das unterschiedliche Dimensionen vereint und damit konzeptuell über Begriffe wie „Wissen“ oder „Können“ weit

Abbildung 1: Didaktisches Modell für inklusives Lehren und Lernen



2 Das didaktische Modell befindet sich in der letzten Entwicklungsphase, sodass es noch zu marginalen Veränderungen kommen kann.

3 Weinert beschreibt Kompetenzen als „die bei **Individuen** verfügbaren oder durch sie erlernbaren **kognitiven** Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen **motivationalen**, volitionalen und **sozialen** Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und **verantwortungsvoll nutzen** zu können“ (Weinert, 2001, S. 27 f.). Die Hervorhebungen durch die Autorinnen kennzeichnen die Begriffe, nach denen die Dimensionen des Kompetenzbegriffs in FDQI-HU unterschieden werden.

hinauszufragen verspricht. Demnach verfolgt FDQI-HU keine verkürzte, im Kontext der „Bildungsstandards“ entwickelte, gestufte Kompetenzkonzeption, sondern eröffnet sechs eher fluide Dimensionen des Begriffs, die im inklusiven Unterricht als Leitlinien für die *individuelle Kompetenzentwicklung* geltend gemacht werden: die individuelle Dimension (Vielfalt der Lernenden), die kognitive Dimension (Vermeidung von Leistungshierarchien auf Basis kognitiver Dispositionen), die motivationale Dimension (Berücksichtigung individueller Interessen, Fähigkeiten, Bereitschaften), die soziale Dimension (Förderung sozialer, solidarischer Prozesse), die ethisch-normative Dimension (Vorbeugung exkludierender Mechanismen) und schließlich die performative Dimension (Fokussierung gesamtpersonlicher Entwicklung im Rahmen einer prozesshaften Feedback-Kultur). Die Förderung dieser dem Kompetenzbegriff innewohnenden Vielfalt orientiert sich, wie die Rahmung des Modells nahelegt, an *ethischen Grundlagen inklusiven Lehrens* und Lernens sowie bildungstheoretisch fundierten Prinzipien, die auf dem sich kontinuierlich ändernden Verhältnis von „Selbst“ und „Welt“ beruhen.

### 2.3 Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“ – Operationalisierung

Wie aufgezeigt, führte die Recherche zu fachübergreifenden didaktischen Modellen für inklusive Lehr-Lern-Settings zur Konzeption eines eigenen Modells, was sich auch auf andere Ziele des Projekts auswirkte: Während ursprünglich geplant war, prototypische fachbezogene Unterrichtsmodelle zu entwickeln, die Standards inklusiven Unterrichts genügen und im Rahmen der Lehrkräftebildung an der Hochschule wirksam eingesetzt werden können, wurde durch die Entwicklungsarbeit ersichtlich, dass insbesondere in enorm heterogenen Kontexten kaum von prototypischen „Rezepten“ ausgegangen werden kann. Schon 1981 mahnte Wolfgang Schulz: „Ein Lehrer, der nach Rezept arbeitet, entmündigt nicht nur sich selbst“ (ebd., S. 5) und appellierte an eine dialogische Lehr-Lern-Kultur, die den relationalen Verhältnissen von Lehrenden, Lernenden und Unterrichtsinhalten ebenso gerecht zu werden sucht wie der jeweiligen Spezifik einzelner Unterrichtssituationen.

Aus diesem Grund wurden im Projekt FDQI-HU auf Basis des didaktischen Modells prototypische *Anforderungsraster* für Unterrichtssituationen entwickelt,



die situationspezifisch gefüllt werden müssen und damit (zukünftige) Lehrkräfte kontextbezogen für die Anforderungen inklusiven Unterrichts sensibilisieren sollen. Für die Entwicklung solcher Raster wurden in der Verschränkung von Prozessmerkmalen und Strukturelementen zuerst allgemeindidaktische, dann fachspezifische Fragen anhand konkreter Fachinhalte formuliert, die Prozesse der Unterrichtsplanung und -reflexion aus inklusionsspezifischer Perspektive fokussieren. Nachfolgend wird zuerst eine allgemeindidaktische Herangehensweise anhand des Prozessmerkmals *Partizipation* exemplifiziert, um daraufhin exemplarische Fragestellungen für die Fachdidaktik Informatik sowie für die Querlagendisziplin der Sprachbildung aufzuzeigen. Diese im Kernteam entwickelten Raster beziehen sich dezidiert auf die Verwendung im Schulunterricht, kommen jedoch auch – in unterschiedlichen Formen – in den FDQI-HU-Seminaren zur Anwendung. Neben der Operationalisierungsform der Raster wurde im Projekt auch mit der tradierten Form des pädagogischen Dreiecks gearbeitet, auch wenn sich entsprechende Entwicklungsansätze vorrangig auf Analysen zum Potenzial der einzelnen Fachdidaktiken beziehen und weniger für den Einsatz im Schulunterricht konzipiert sind (siehe Abschnitt 2.3.4).

### 2.3.1 Beispielraster I: Partizipation in Verbindung mit den Strukturelementen

Partizipation meint im Kontext von FDQI-HU „wesentlich mehr als bloßes Mitmachen oder Dabeisein im Alltag, [...] es geht um effektive Einflussnahme, Mitbestimmung und Entscheidungsmacht“ (Flieger, 2017, zitiert nach Simon, 2017a), sodass Partizipation als dezidiert demokratisches Moment begriffen wird. Dennoch wird hier keine ungeteilte Partizipation im Sinne uneingeschränkt gleichberechtigter Mitbestimmung angestrebt, sondern ein gemäßigter Partizipationsgrad im Hinblick auf Handlungsinself (vgl. Baumgardt, i. E.) und bereichsspezifische Mitbestimmungsformen angenommen. Darüber hinaus bezieht sich Partizipation auf

„die gestaltende Teilhabe aller Lernenden ohne Ausschluss“ (Simon, 2017a), auf umfassende Aktivierung der Schülerinnen und Schüler sowie die Förderung kokonstruktiver Lehr-Lern-Prozesse, die auch im Rahmen des Prozessmerkmals *Kooperation* (vgl. Thäle, 2017) verfolgt wird. Bezieht man nun Prinzipien der Partizipation auf die oben genannten Strukturelemente, sind – gestützt durch gängige Theorien im Inklusionsdiskurs – u. a. die nachfolgenden Fragen in der Gestaltung heterogenitätssensibler Lehr-Lern-Settings zu beachten. Natürlich können nicht für jede Einzelstunde alle Ansätze umfassend berücksichtigt werden, doch soll das Raster nicht als starres Handlungsinstrument, sondern als Orientierungshilfe für die Planung und Reflexion von Unterricht genutzt werden.

	Inhalte & Ziele	Ausgangslage	Erfolgskontrolle	Methoden & Medien
<b>Partizipation</b>	<p>Wie können Fachinhalte allen Schülerinnen und Schülern einer Lerngruppe zugänglich gemacht werden?</p> <p>Auf welchen (für die Lernenden individuellen) Ebenen kann eine Auseinandersetzung mit dem Inhalt stattfinden?</p> <p>Auf welchen individuellen Ebenen wird von den Lernenden eine Auseinandersetzung mit dem Inhalt präferiert?</p> <p>Worin besteht die individuelle Bedeutung des Inhalts für die Lernenden – fachlich und überfachlich?</p> <p>(Wie) Können die Lernenden an der Auswahl des Inhalts beteiligt werden (vgl. Seitz, 2006)?</p> <p>Wer bestimmt die Auswahl der Inhalte und Ziele und warum?</p> <p>Gibt es obligatorische und fakultative Inhalte/Ziele bzw. Anteile an Inhalten/Zielen (vgl. Prengel, 2016)?</p> <p>Wie kann der inhaltliche Kern als Basis für das gemeinsame Lernarrangement aller Lernenden dienen (vgl. Feuser, 2013b)?</p> <p>Steht ein Inhalt im Zentrum oder können/sollten es mehrere sein (vgl. Pech &amp; Rauterberg, 2016)?</p>	<p>Welche Lerninteressen und -voraussetzungen bringen die Schülerinnen und Schüler mit?</p> <p>Welche individuelle/kollektive/universelle Perspektive bringen die Schülerinnen und Schüler bezogen auf den Lerngegenstand mit und (wie) werden diese mit fachlichen Perspektiven verbunden (vgl. Seitz, 2006)?</p> <p>Wie kann die individuelle Ausgangslage bestimmt werden (in Bezug auf inhaltliche Partizipation)?</p> <p>(Wie) Können die Lernenden an der Bestimmung ihrer Ausgangslage beteiligt werden (z. B. Self-Assessment; vgl. Prengel, 2016)?</p>	<p>(Wie) Können Schülerinnen und Schüler über die Form der Erfolgskontrolle mitentscheiden?</p> <p>(Wie) Können die Lernenden in die (Re-)Formulierung, Strukturierung und Anpassung von Zielen (von außen/innen gesetzte Ziele) einbezogen werden?</p> <p>Gibt es Formen der selbstständigen und/oder kokonstruktiven Erfolgskontrolle für alle Schülerinnen und Schüler?</p> <p>(Wie) Kann eine individualisierte Erfolgskontrolle im Sinne einer benoteten Prüfung stattfinden?</p> <p>(Wie) Werden die (Selbst-)Einschätzungen der Lernenden bei Erfolgskontrollen – auch im Falle von Notengebungen – mitberücksichtigt?</p>	<p>Welche Barrieren ergeben sich aus gewählten Methoden und Medien? Wie können diese für alle Schülerinnen und Schüler umgangen werden?</p> <p>Welche Methoden und Medien eignen sich, um die Teilhabe aller Lernenden abzusichern?</p> <p>Werden unterschiedliche Methoden und Medien als Zugang zu einem Lerngegenstand angeboten?</p> <p>Inwiefern ermöglichen die Methoden und Medien individuelle Zugänge zum Unterrichtsgegenstand?</p> <p>Wie kann der Bezug auf einen gemeinsamen Lerngegenstand bei individualisierten Zugängen zu Lerninhalten erhalten bleiben?</p> <p>Welche Fähigkeiten und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern liegen der Anwendung der Methode/des Mediums zugrunde bzw. was setzt deren Anwendung voraus?</p> <p>Können die Lernenden bei didaktisch-methodischen Adaptionen mitentscheiden (vgl. Simon, 2015)?</p> <p>Stehen Methoden und Medien zur Verfügung, die ein Lernen auf allen Aneignungsebenen (enaktiv, ikonisch, symbolisch) ermöglichen (vgl. Gebauer &amp; Simon, 2012)?</p> <p>Können die Lernenden zwischen Repräsentations- und Interaktionsebenen wählen (vgl. Gebauer &amp; Simon, 2012)?</p>



### 2.3.2 Beispielraster II: Nutzung im Fach Informatik<sup>4</sup>

Das nachfolgende Raster wirft anhand der Verschränkung des Strukturelements *Themen und Inhalte* (vgl. Frohn, 2017b) und aller Prozessmerkmale des FDQI-HU-Modells Fragen zu einer konkreten Unterrichtsreihe in einer elften Klasse auf. Im Rahmen der Reihe lernen die Schülerinnen und Schüler die Programmierumgebung „Scratch“ kennen, deren Bedienung Vorkenntnisse im Programmieren sowie zu bestimmten Begriffen und Konzepten (z. B. Schleife, if-Anweisung etc.) erfordert. Aus Platzgründen werden hier die Prozessmerkmale lediglich auf das Thema bzw. die Inhalte der Reihe, also die Programmierumgebung „Scratch“, angewandt, obschon auch alle anderen Strukturelemente oder andere Fachinhalte mithilfe des Rasters auf ihren inklusiven Gehalt hin überprüft werden können.



Seminar mit Gebärdensprache an der RWTH Aachen

	Partizipation	Kommunikation	Reflexion	Kooperation
<b>Unterrichtsthemen und -inhalte</b>	<p>Wie können alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen an Programmieraufgaben teilnehmen, auch wenn eine starke Leistungsheterogenität (z. B. bzgl. Kenntnis oder Erfahrung mit verschiedenen Programmiersprachen und -umgebungen) herrscht?</p> <p>(Wie) Können die Lernenden an der Auswahl des Inhalts für ein Softwareprojekt beteiligt werden (z. B. Wahl des konkreten Themas, der Programmiersprache, der Programmierumgebung)?</p> <p>Wie können die Fachinhalte allen Lernenden zugänglich gemacht werden?</p> <p>Welche Bestandteile von Scratch sollten alle Lernenden kennen, weil sie für die weitere Arbeit benötigt werden?</p>	<p>Wie können kommunikative Prozesse im Rahmen von Softwareprojekten auf Inhaltsebene angeregt/gefördert werden?</p> <p>Welche Begriffe (auch Fachsprache) oder Aspekte des Inhalts müssen Lernende erfahren haben, damit ein Austausch und die Arbeit an einem gemeinsamen Projekt stattfinden kann?</p> <p>Welche Begriffe sollten die Schülerinnen und Schüler erlernen, um den Aufbau ihrer Programme adäquat beschreiben zu können (z. B. Objekt, Attribut, Methode, for-Schleife, while-Schleife, if-Anweisung ...)?</p>	<p>Was ist Reflexionsinhalt (z. B. Einzel- und Gruppenarbeitsprozesse, Zwischenstände, Ergebnisse)?</p> <p>Was setzt die Reflexion eines Softwareprojekts aufseiten der Lernenden und der Lehrkraft voraus?</p> <p>Wovon lasse ich als Lehrperson mich bei der Auswahl von Inhalten leiten?</p> <p>Sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, die grundlegenden Programmierkonzepte, die neu eingeführt wurden, nicht nur in ihren eigenen Programmen zu beschreiben, sondern auch in den Programmen anderer zu identifizieren und deren Funktion zu verstehen?</p>	<p>Wie kann kooperatives Arbeiten zwischen den Schülerinnen und Schülern im Rahmen eines Softwareprojekts sichergestellt werden? Konkreter: Wie kann Programmierung als kooperativer Prozess in der Gruppe gestaltet werden?</p> <p>Wie können die individuell bearbeiteten Inhalte für die gesamte Lerngruppe fruchtbar gemacht werden?</p> <p>Ist es möglich, dass die Schülerinnen und Schüler auf einer konzeptionellen Ebene zusammenarbeiten – zum Beispiel bei der Entwicklung des Storyboards in Partnerarbeit?</p>

4 Yasmin Patzer ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt FDQI-HU und vertritt die Fachdidaktik Informatik. Sie hat das nachfolgende Raster zu Themen und Inhalten in Verknüpfung mit einzelnen Strukturelementen konzipiert.

### 2.3.3 Beispielraster III: Nutzung für die Sprachbildung<sup>5</sup>

Im Projekt FDQI-HU wird Sprachbildung (vgl. Rödel, 2017) als immanenter Teil inklusiven (Fach-)Unterrichts verstanden, weshalb das z. T. noch ungeklärte Verhältnis zwischen den Konstrukten Sprachbildung und Inklusion im Rahmen des Projekts bestimmt und für den heterogenitätssensiblen Unterricht nutzbar gemacht werden soll. Da die Prinzipien der Sprach-

bildung nicht explizit im Modell abgebildet sind, kann ein entsprechendes Raster auch in diesem Bereich anhand der Verknüpfung von Prozessmerkmalen und Strukturelementen Zusammenhänge sichtbar machen, die der Unterrichtsvorbereitung und -reflexion dienen. Ausschnitthaft lässt sich diese Verschränkung mit dem Fokus auf sprachbildnerische Fragen anhand des Strukturelements *Ausgangslage* (vgl. Gloystein, 2017) wie folgt darstellen:

	Partizipation	Kommunikation	Reflexion	Kooperation
<b>Ausgangslage</b>	Welche sprachlichen Perspektiven (bezogen auf den Lerngegenstand) bringen die Lernenden mit und (wie) werden diese mit fachlichen Perspektiven verbunden (vgl. Seitz, 2006)?	Wie lange ist die Kontaktdauer zur deutschen Sprache?  Welche „sprachlichen und anderen symbolischen Ressourcen“ (Brandenburger et al., o.D., S. 12) zur Rezeption und Produktion von Bedeutung bringen die Schülerinnen und Schüler mit und wie können diese gestärkt werden?	Welche Möglichkeiten der Sprachstandsfeststellung (Profilanalyse, Tests, Schätzverfahren, Beobachtung) bietet mein Fachunterricht?  Werden die verschiedenen Sprachen im Klassenzimmer akzeptiert und wertgeschätzt (vgl. Ossner, 2006, S. 61)?	Wurden bereits Sprachstandsfeststellungen (Profilanalyse, Tests, Schätzverfahren [Selbst- und Fremdeinschätzung], Beobachtung) – z. B. im Deutschunterricht – durchgeführt? Wenn ja, inwiefern ist das Ergebnis auch für meinen Fachunterricht relevant?  Arbeiten Lehrende, pädagogische Fachkräfte, Erzieherinnen der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen sowie außerschulische Akteurinnen und Akteure und Eltern/Erziehungsberechtigte (im Sinne eines Sprachbildungsnetzwerks auf horizontaler und vertikaler Ebene) zusammen (vgl. Salem, 2013, S. 13)?

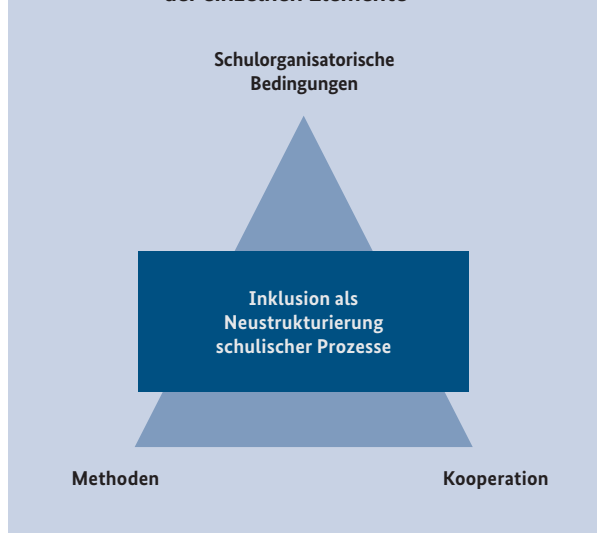
### 2.3.4 Didaktische Dreiecke zur vertieften Theoriebildung

Um Reflexionsräume für die Vertiefung und Weiterentwicklung der hier dargestellten Theoriebildung zu schaffen, wird zur Operationalisierung der Modellinhalte auch mit der pädagogischen Figur des didaktischen Dreiecks (vgl. z. B. Stebler & Reusser, 2017, S. 256) gearbeitet. So kann auf Basis der vielfältigen Begriffe des Modells durch die Fokussierung der Wechselwirkung dreier Elemente eine bestimmte Fragestellung gezielt erörtert werden. Wird etwa Inklusion als Neustrukturierung schulorganisatorischer Prozesse gedacht, kann die Trias aus „schulorganisatorischen Bedingungen“, „Kooperation“ und „Methoden“ Denkspielräume eröffnen, die erst aus dem Zusammenspiel dieser drei Para-

meter ersichtlich werden: Welche Kooperationsformen eignen sich z. B. für Methoden, die der schulorganisatorischen Form der Ganztagschule am ehesten entsprechen? Welche Art kooperativer Methoden sind einzusetzen, um schulische Bedingungen hinsichtlich inklusionsspezifischer Notwendigkeiten zu ändern? Welche Bedingungen müssen in der Einzelschule geschaffen werden, um zielführende Kooperationen zwischen Pädagoginnen und Pädagogen und/oder Schülerinnen und Schülern zu stiften? Fragen dieser Art, die hier lediglich exemplarisch aufgezeigt werden, sollen vertiefte Diskursstudien anregen, um – sonst womöglich unbeachtete – Untersuchungs- und Erprobungsfelder für Theorie und Praxis zu eröffnen. So sind anhand von zahlreichen Variationsformen sowohl mögliche Implikationen für die Planung und Durchführung von Unterricht als auch theoretische und praktische Forschungsansätze auf gesamtgesellschaftlicher, fachdidaktischer oder schulorganisatorischer Ebene zu reflektieren. Diese Art der Operationalisierung des

5 Laura Rödel ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt FDQI-HU und vertritt den Bereich der Sprachbildung. Sie hat das nachfolgende Raster zu Themen und Inhalten in Verknüpfung mit einzelnen Strukturelementen konzipiert.

**Abbildung 2: Beispiel für ein didaktisches Dreieck zur Reflexion des Zusammenspiels der einzelnen Elemente**



Modells dient der inhaltlichen Weiterentwicklung im Rahmen des Projekts ebenso wie der Sensibilisierung für die Komplexität inklusiver Lehr-Lern-Zusammenhänge unter Studierenden.

#### 2.4 Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“ – Verwendung in den Fachseminaren

Durch die inhaltliche Grundlagenarbeit im Rahmen des Projekts FDQI-HU steht den Lehrveranstaltungen in den fünf Fächern nun ein theoretisches Grundgerüst zur Verfügung, das interdisziplinär genutzt werden kann und mithilfe der jeweiligen Fachraster in den Seminaren inhaltlich konkretisiert wird. Zur einheitlichen Nutzung der einzelnen Modell-Schlagwörter wurde im Kernteam ein entsprechendes Onlineglossar (s. o.) erarbeitet, das fortlaufend an neue Entwicklungen im Diskurs angepasst werden kann. Neben ein- bis zweiseitigen Erläuterungen zu allen Modellinhalten sind im Glossar auch Einträge zu übergreifenden Themen – etwa zum inklusiven (Fach-)Unterricht (vgl. Rödel & Simon, 2017b) oder zur Heterogenitätssensibilität (vgl. Simon, 2017b) – zu finden. Ferner enthält das Glossar detaillierte Beschreibungen zu den Konstrukten „adaptive Lehrkompetenz“ (vgl. Schmitz, 2017) und „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ (vgl. Simon, 2017c), die durch die im Projekt entwickelten Seminare gesteigert werden sollen. So wird sichergestellt, dass terminologische Klarheit hinsichtlich der oft unter-

schiedlich genutzten Begriffe im Rahmen des Projekts herrscht, wobei gleichzeitig der Diskursivität der einzelnen Vokabeln anhand facettenreicher Definitionen Rechnung getragen wird. Ferner ermöglicht das Glossar die Übertragung der FDQI-HU-Inhalte auf andere Fachdidaktiken an der Humboldt-Universität zu Berlin, sodass die inklusive Lehrkräfteausbildung vielfältig und nachhaltig im Sinne der Projektziele ausgestaltet werden kann.

Im Rahmen der einzelnen Seminare sind sowohl das didaktische Modell als auch die Rasterform unterschiedlich einzusetzen: Im Sinne einer partizipativen Hochschullehre wurden z. B. einzelne Modelleinträge aus dem Glossar dazu genutzt, die Interessenlagen der Studierenden anhand der Kurztexte zu sondieren, um darauf aufbauend Vertiefungsarbeit je nach Vorkenntnissen oder Motivation anzuregen. Schließlich verfolgen alle Seminare das Ziel, methodisch als sogenannter „didaktischer Doppeldecker“ zu wirken, d. h., „in Kurs, Seminar oder Unterrichtsstunde geschieht genau das, worüber reflektiert wird“ (Wahl, 2013, S. 64). Das Raster kann wiederum entweder dazu genutzt werden, Studierende selbst Fragen zu einzelnen Fachthemen formulieren zu lassen oder im Projekt erarbeitete Raster zu reflektieren und auf konkrete Lerngruppen anzuwenden. Momentan werden Seminare sowohl in Vorbereitung auf das Praxissemester als auch zu dessen Nachbereitung angeboten, was das Raster als Planungs- und Reflexionsinstrument qualifiziert. Hier kann mit den Praxiserfahrungen der Studierenden dazu beigetragen werden, den Abstraktionsgrad von Modell und Raster zu verringern, indem konkrete Unterrichtssituationen im Fokus der Seminararbeit stehen.

Eine weitere Verwendung des Rasters liegt – wieder im Sinne der Partizipation – in der Formulierung von Aufgaben für einzelne Sitzungen. Hier können Studierende auf Basis ihrer eigenen Interessen selbst gewählte Aufgabenfelder, z. T. auch kooperativ, bearbeiten, sodass auch hier der „didaktische Doppeldecker“ gewährleistet ist. Die Studierenden arbeiten selbstbestimmt, nach eigenem Tempo und individuell forschungsorientiert. Für das Fach Latein wird z. B. eine heterogene Lerngruppe sehr konkret im Rahmen des Seminars beschrieben, woraufhin die Studierenden im Bereich „Themen/Inhalte“ zwischen folgenden Aufgaben wählen können:

	Partizipation	Kommunikation	Reflexion	Kooperation
<b>Themen/ Inhalte</b>	1. Nennen Sie die im Text aufgeführten Partizipations-ebenen. Für welche Ebene erkennen Sie die größten Potenziale für das Themenfeld „Grammatik“ im Lateinunterricht und warum?  Lit.: Simon, Toni: Partizipation	1. Wie lassen sich insbesondere grammatikalische Themen im Lateinunterricht kommunikativ behandeln/umsetzen?  2. Entwerfen Sie zum Thema „V-Perfekt“ einen kommunikativen Unterrichtseinstieg zur o.a. Lerngruppe.	1. Diskutieren Sie basale Zugänge für komplexe Übersetzungstätigkeiten im Lateinunterricht.  2. Wie kann individuelle Kompetenzentwicklung für die Schülerinnen und Schüler A, B und C aus o.a. Lerngruppe am Beispiel des Textes „Das alte Rom“ gefördert werden?	1. Welche kooperativen Lernformen eignen sich für welche Themen im Lateinunterricht?  2. Nennen Sie Beispiele aus der o.a. Lerngruppe für eine a) heterogene und b) homogene Arbeitsgruppe mit je vier Schülerinnen und Schülern – welche Gruppe hat, bezogen auf die Arbeit am Text, welche Potenziale?

Zusätzlich zur fachspezifischen Arbeit mit den Rastern werden in den Seminaren Analysen auf Basis didaktischer Dreiecke (s. o.) durchgeführt, um konkrete Dimensionen des Themenfeldes Inklusion kritisch zu reflektieren und im Detail zu untersuchen. So können die Modellinhalte mit der jeweils passenden Operationalisierungsform flexibel in den einzelnen Lehrveranstaltungen eingesetzt werden, womit Lehrenden und Lernenden ein breiter Gestaltungsspielraum bleibt und gleichzeitig die Vergleichbarkeit der Seminare aufgrund der gemeinsamen Basis gewährleistet ist.

### 3. Evaluation der Seminare

Der Evaluation liegt die Forschungshypothese zugrunde, dass die Teilnahme an einem FDQI-HU-Seminar mit einer Erhöhung der adaptiven Lehrkompetenz sowie einer Stärkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen einhergeht. Die Forschungslage zur adaptiven Lehrkompetenz zeigt, dass die situative Abstimmung des Lehrkräftehandelns auf individuelle Bedürfnisse der Lernenden direkt mit grundsätzlichen Prinzipien inklusiven Unterrichts verknüpft ist (vgl. Beck et al., 2008; Klieme & Warwas, 2011). Darüber hinaus wird mit erhöhter Selbstwirksamkeit ein kompetenteres Handeln in heterogenen Lehr-Lern-Settings angenommen (vgl. Hecht et al., 2016; Schwarzer & Jerusalem, 2002), weshalb beide in losem Zusammenhang stehenden Konstrukte Aussagen über die erhoffte Seminarwirkung zu geben versprechen. Zur fächerübergreifenden Erfassung dieser Konstrukte wurde ein standardisierter Fragenbogen im Rahmen der Lehrveranstaltungen eingesetzt, der wie folgt konzipiert wurde:

Auf Basis breiter Recherchen zu beiden Konstrukten sowie in enger Abstimmung mit der Seminarentwicklung wurden nach einer ersten Konzeptionsphase Cognitive Labs mit Studierenden durchgeführt, woraufhin der Fragebogen erneut überarbeitet und einem quantitativen Vortest unterzogen wurde. Auf Basis von Videosequenzen und einem Fallbeispiel erhebt das Instrument neben den genannten Konstrukten auch Informationen zum Inklusionsverständnis, der Heterogenitätssensibilität sowie zur Bewertung des FDQI-HU-Ansatzes unter den Studierenden. Im Sommersemester 2017 wurde der Fragebogen erstmals als quantitative Prä-Post-Erhebung mit offenen und geschlossenen Fragen – auch in Vergleichsgruppen – eingesetzt. Zur Auswertung der offenen Fragen wurden Kategorienschemata mithilfe von Intercoder Reliability Tests entwickelt, dazu konnten Expertinnen und Experten im Feld der adaptiven Lehrkompetenz für ein Online-Expertenverfahren gewonnen werden, um die Auswertung dieses Konstrukts zu optimieren. Durch Hospitationen in den einzelnen Lehrveranstaltungen wurden Implementationschecks gewährleistet, zudem dienen qualitative Interviews mit Akteurinnen und Akteuren aus den Seminaren (Lehrenden und Studierenden) der detaillierteren Erörterung einzelner Trends. Nach Abschluss der komplexen Auswertungsprozesse werden die Seminare im Sinne des Design-Based-Research-Ansatzes (DBR) überarbeitet und im Sommersemester 2018 erneut implementiert. Den Zielen von DBR folgend, sollen so „sowohl kontextualisierte Theorien des Lernens und Lehrens einschließlich Wissen zum Designprozess (theoretischer Output) als auch konkrete Verbesserungen für die Praxis und die Entfaltung innovativer Potenziale im Bildungsalltag (praktischer Output)“ (Reinmann, 2005, S. 61) entstehen.



## 4. Fazit und Ausblick

Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“ konnte nur durch die interdisziplinäre Arbeit von „Querlagendisziplinen“ und den im Projekt angesiedelten Fachdidaktiken entwickelt werden, da ohne das nötige Expertinnen- und Expertenwissen kaum ein derart facettenreiches Modell hätte entstehen können. Zudem begünstigte die gemeinsame theoretische Grundlagenarbeit auch die disziplinenübergreifende Konzeption und Durchführung der Seminare, da die beteiligten Akteurinnen und Akteure gleichermaßen mit der Theorie und miteinander vertraut wurden, was sich sehr positiv auf die Entwicklungsarbeit ausgewirkt hat.

Momentan befindet sich das Projekt in der Auswertungs- und Überarbeitungsphase, um das vielfältige Evaluationsmaterial bestmöglich für die Weiterentwicklung der Seminarstrukturen zu nutzen. Während in der ersten Durchführungsphase im Sommersemester 2017 vor allem inhaltliche Fragen fokussiert wurden, soll im Sommersemester 2018 ein stärkerer Fokus auf fächerübergreifenden Methoden im Sinne des „didaktischen Doppeldeckers“ liegen, um auch hier modulare Strukturen zu schaffen, die individuell eingesetzt werden können.

Langfristig sollen die im Projekt erarbeiteten Ansätze auch auf andere Fächer der Humboldt-Universität übertragen werden, die nicht direkt an FDQI-HU angebunden sind. Dafür ist im Februar 2018 eine gemeinsame Veranstaltung aller an der HU angebotenen Fachdidaktiken geplant, um über die Nutzungsmöglichkeiten des Modells (in Form von Glossar, Rastern und didaktischen Dreiecken) zu informieren. Darauf aufbauend ist angedacht, das Onlineglossar in ein interaktives Wiki zu überführen, sodass im Hinblick auf die Nachhaltigkeit ein kommunikatives und interdisziplinäres Instrument zum Austausch in der Lehrkräftebildung an der HU geschaffen wird.

Denkbar ist zudem, im Rahmen einer möglichen zweiten Förderphase die Verstetigung der Modellinhalte im Sinne eines hochschuldidaktischen Fortbildungsprogramms voranzutreiben und dessen Dissemination zu evaluieren. Darüber hinaus könnte, um die praktische Umsetzbarkeit des Modells zu untersuchen, die Theoriearbeit von FDQI-HU auf die zweite Ausbildungspha-

se der Lehrkräftebildung übertragen werden, um ein kohärentes und nachhaltiges Konzept für eine produktive Wechselwirkung zwischen Phase I und Phase II zu entwickeln. Hier ist die Konzeption eines allgemeindidaktischen, auf die erste Phase der Lehrkräftebildung kumulativ aufbauenden Moduls ebenso denkbar wie die Ausweitung des angestrebten Wikis auf die zweite Ausbildungsphase. In jedem Fall sollen die im Rahmen des Projekts produzierten Inhalte und Arbeitsformen über die derzeitigen Nutzungsmöglichkeiten hinaus weiterentwickelt werden.

### Literatur

- Baumgardt, I. (2018): Partizipation im inklusiven Sachunterricht – ein Beitrag für die demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung? In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.): *Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung*. Baltmannsweiler: Schneider, 26–38.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla M. & Vogt, F. (Hrsg.). (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrwissens*. Münster: Waxmann.
- Brandenburger, A., Bainski, C., Hochherz, W. & Roth, H.-J. (Hrsg.). (o. D.). *Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland* (EUCIM-TE European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching). URL: [www.eucimte.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf](http://www.eucimte.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf) [10.11.2017].
- Feuser, G. (2013a). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“. *Behinderte Menschen*, 3. URL: [austria-forum.org/af/Wissenssammlungen/Essays/Menschen\\_mit\\_Behinderung/2013](http://austria-forum.org/af/Wissenssammlungen/Essays/Menschen_mit_Behinderung/2013) [08.09.2017].
- Feuser, G. (2013b): *Inklusive Bildung – ein pädagogisches Paradoxon*. URL: [www.georg-feuser.com/conpresso/\\_data/Feuser\\_G\\_-\\_Inklusive\\_Bildung\\_\\_ein\\_p\\_dagogisches\\_Paradoxon\\_17\\_07\\_2013.pdf](http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser_G_-_Inklusive_Bildung__ein_p_dagogisches_Paradoxon_17_07_2013.pdf); S. 5.
- Frohn, J. (Hrsg.). (2017a). *FDQI-HU Glossar*. URL: [www.hu-berlin.de/FDQI-HU/glossar](http://www.hu-berlin.de/FDQI-HU/glossar) (im Erscheinen).
- Frohn, J. (2017b). Themen und Inhalte. In dies. (Hrsg.), *FDQI-HU Glossar*. URL: [www.hu-berlin.de/FDQI-HU/glossar](http://www.hu-berlin.de/FDQI-HU/glossar) (im Erscheinen).

- Gebauer, M. & Simon, T. (2012): *Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven*. URL: [www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/gebauer\\_simon.pdf](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/gebauer_simon.pdf).
- Gloystein, D. (2017). Ausgangslage. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU Glossar*. URL: [www.hu-berlin.de/FDQI-HU/glossar](http://www.hu-berlin.de/FDQI-HU/glossar) (im Erscheinen).
- Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg – Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 86–102.
- Hoffmann, T. (2016). Entwicklungsorientierte Begründung der Didaktik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Didaktik und Differenz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 91–110.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2008). Wie kooperatives Lernen funktioniert. Über die Elemente einer pädagogischen Erfolgsgeschichte. *Individuell lernen – kooperativ arbeiten. Friedrich Jahresheft*, XXVI, 16–18.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6. neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 876–903.
- Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der Individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), 805–818.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen. Fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster und New York: Waxmann, 89–108.
- LBiG: *Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin (Lehrkräftebildungsgesetz ) vom 7. Februar 2014*. URL: <http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrBiG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true> [10.11.2017].
- Moser, V. (Hrsg.). (2012). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ossner, J. (2006). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende* (2. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Pech, D. & Rauterberg, M. (2016): Wozu Didaktik? Ein Beitrag zum Verhältnis von Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.): *Didaktik und Differenz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 134–147.
- Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.). (2015). *Studien- und Prüfungsordnung für die Studienanteile Bildungswissenschaften und Sprachbildung im lehramtsbezogenen Masterstudiengang (Schwerpunkt Integrierte Sekundarschule)*, 40.
- Prenzel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrerarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In: B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49–63.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based-Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (1), 52–69.
- Riegert, J., Sansour, T. & Musenberg, O. (2015). „Gemeinsame Sache machen“. Didaktische Theoriebildung und die Modellierung der Gegenstände im inklusiven Unterricht. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60 (1), 9–23.
- Rödel, L. (2017). Sprachbildung. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU Glossar*. URL: [www.hu-berlin.de/FDQI-HU/glossar](http://www.hu-berlin.de/FDQI-HU/glossar) (im Erscheinen).
- Rödel, L. & Simon, T. (2017a). Inklusion. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU Glossar*. URL: [www.hu-berlin.de/FDQI-HU/glossar](http://www.hu-berlin.de/FDQI-HU/glossar) (im Erscheinen).

- Rödel, L. & Simon, T. (2017b). Inklusiver (Fach-)Unterricht. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU Glossar*. URL: [www.hu-berlin.de/FDQI-HU/glossar](http://www.hu-berlin.de/FDQI-HU/glossar) (im Erscheinen).
- Salem, T. (2013). Voraussetzungen für den Aufbau von Sprachbildungsnetzwerken. In T. Salem, U. Neumann, U. Michel & F. Dobutowitsch (Hrsg.), *Netzwerke für durchgängige Sprachbildung* (FörMig Material, 5). Münster: Waxmann, 13–37.
- Schulz, W. (1981). *Unterrichtsplanung*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Weinheim: Beltz, 28–53.
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem „Kern der Sache“. *Zeitschrift für Inklusion*. URL: [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184) [02.08.2017].
- Simon, T. (2015): Adaption – woran und wofür? Adaption als Kerngeschäft inklusionsorientierter Sachunterrichtsdidaktik. In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.): *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS, 229–234.
- Simon, T. (2017a). Partizipation. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU Glossar*. URL: [www.hu-berlin.de/FDQI-HU/glossar](http://www.hu-berlin.de/FDQI-HU/glossar) (im Erscheinen).
- Simon, T. (2017b). Heterogenitätssensibilität. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU Glossar*. URL: [www.hu-berlin.de/FDQI-HU/glossar](http://www.hu-berlin.de/FDQI-HU/glossar) (im Erscheinen).
- Simon, T. (2017c): Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU Glossar*. URL: [www.hu-berlin.de/FDQI-HU/glossar](http://www.hu-berlin.de/FDQI-HU/glossar) (im Erscheinen).
- Stebler, R. & Reusser, K. (2017): Adaptiv Unterrichten – jedem Kind einen persönlichen Zugang zum Lernen ermöglichen. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen; Empirische Befunde; Praxisbeispiele*. Münster: Waxman, 253–264.
- Thäle, A. (2017): Kooperation. In Frohn, J. (Hrsg.): *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. URL: [www.hu-berlin.de/fdqi/glossar](http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar).
- Van den Akker, J. (1999). Principles and Methods of Development Research. In J. van den Akker et al.: *Design Approaches and Tools in Education and Training*, Springer Science, 1–14.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl. mit Methodensammlung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinert, Franz E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In ders. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz, 17–31.
- Wocken, Hans (2016). *Am Haus der inklusiven Schule. Anbauten – Anlagen – Haltestellen*. Hamburg: Feldhaus.

# Beobachten lernen im Team – Lernaufgaben in der Lehramtsausbildung als Vorbereitung auf die Herausforderungen in inklusiven Schulen

Gabi Ricken

## 1. Ausgangspunkte für die Projekte im Handlungsfeld Inklusion

Nachhaltige Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat die Aufgabe, zukünftige Lehrkräfte so in ihren Bildungs- und Ausbildungsprozessen zu unterstützen, dass sie Kompetenzen erwerben können, die ihnen ermöglichen, sich verändernde gesellschaftliche Bedingungen in schulischen Prozessen zu reflektieren und mitgestalten zu können. An der Universität Hamburg liegt einer der entsprechenden Schwerpunkte seit einiger Zeit bereits auf der Gestaltung fachlicher Unterrichtsangebote, die fachliche Expertise und Kompetenzen erfordern, um der *Heterogenität der Lernvoraussetzungen* der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden.

Um diese Aufgabe bewältigen zu können, ist es zunächst notwendig, die damit einhergehenden Anforderungen zu skizzieren. Dem schließen sich Überlegungen zu Kompetenzen an, über die Lehrkräfte verfügen müssen, um inklusiven Prozessen in der Schule gerecht zu werden. Beide Vorüberlegungen bestimmen die Ausrichtung der Arbeiten im Handlungsfeld Inklusion im Projekt „Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen (ProfaLe)“ an der Universität Hamburg. Die Komplexität beteiligter Faktoren und Prozesse erfordert dabei eine Auswahl und Schwerpunktsetzung, um die Frage bearbeiten zu können, wie man durch universitäre Lehr-/Lernprozesse entsprechende Kompetenzentwicklungen bei Studierenden anregen kann.

Derzeit wird in Hamburg die Veränderung von Lehramtsstudiengängen vorbereitet, sodass die Projektergebnisse eine Basis sein werden für die anstehende Entwicklung von Lernangeboten und -formaten, die dem Thema Inklusion gerecht werden.

### Herausforderungen inklusiver Unterrichtsprozesse

Die Verabschiedung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen verpflichtet Deutschland zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems (vgl. UN 2008, Art. 24). Das bedeutet nunmehr, dass die bisherigen Ansätze, die die Heterogenität von Lernenden – auch Lehrenden – bereits als Grundannahme umsetzen, erweitert werden hinsichtlich ihrer Zugänglichkeit für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und Benachteiligungen. Dies gilt sowohl für diejenigen, für die Förderbedarfe bereits festgestellt wurden, als auch für Kinder und Jugendliche, bei denen sich die Entstehung von Lern- und Entwicklungsstörungen und somit ein spezifischer Unterstützungsbedarf im Sinne von Entwicklungsrisiken andeutet und die eine präventive (sonder-)pädagogische Unterstützung benötigen.

Schulen sollen sich zu *barrierefreien Lernorten* entwickeln, die für alle Kinder und Jugendlichen eine Teilhabe an Bildungs-, aber auch Erziehungsprozessen ermöglicht. Die Anerkennung des Einzelnen, seiner individuellen Leistungsentwicklungen und die Individualisierung von Lernarrangements, die zum jeweiligen Entwicklungsstand passen, muss ebenso gelingen wie der gemeinsame Dialog über Lerngegenstände, der mehr ist als nur ein „Abliefern“ von einzelnen Arbeitsberichten. Zudem sollen sich in einem lernförderlichen Unterricht alle wohlfühlen. Diese Vorstellung entspricht der in der Behinderten- und Sonderpädagogik umfassend diskutierten personalen Orientierung, Anforderungen und *Bedingungen entsprechend den Voraussetzungen und Bedarfen der Kinder und Jugendlichen zu gestalten* und sie nicht für schulische Strukturen auszuwählen (Schuck, 2011).

Eine der großen Aufgaben besteht darin, *individuell zugeschnittene Aufgaben* zu entwerfen, was derzeit bestenfalls in Ansätzen gelingt (Solzbacher, 2016). Individuelle Aufgaben so zu konstruieren, dass sie Entwicklung kognitiv anregen und zugleich ihr Schwie-



rigkeitsniveau nicht so ist, dass sich Lernende in ihrer Gruppe beschämt fühlen; dass ein Austausch und eine Kooperation zwischen ihnen und eine Partizipation an Lernprozessen möglich wird, erweist sich als nicht trivial (Krauthausen & Scherer, 2014). Weiterzuführen ist hier die Entwicklung von Konzepten, die zu gemeinsamen Lerngegenständen führen und in entsprechenden didaktisch-methodischen Vorstellungen modelliert werden können.

*Soziale Isolation* kann in der Kombination mit beschämenden Feedbacks von Lehrkräften an Schülerinnen und Schüler zu einem Risiko, zu einer Barriere werden (Buchna et al., 2015; Linderkamp, 2015). Kommunikation im Unterricht muss auf sprachlicher und nonsprachlicher Ebene so verlaufen, dass sich Lernende beteiligen können, weil sie gesprochene und geschriebene Texte verstehen können, weil der fehlende Blickkontakt im Gespräch ebenso berücksichtigt wird wie die Notwendigkeit einer parallelen Verarbeitung visueller Informationen (Beeinträchtigung des Sehens, Autismus-Spektrum-Störung, Verarbeitung von Gebärdensprache und Bildern).

Die Liste möglicher Barrieren lässt sich mit Materialien und räumlichen Bedingungen fortsetzen. Eine Orientierung im Raum, ein Zugang zu Materialien und Lernaufgaben mit möglichst geringem Aufwand erleichtert Lernprozesse. Barrieren lassen sich reduzieren, z. B. durch elektronische Materialien im ePub-Format, die über unterschiedliche Trägermedien (PC, Tablet, Smartphone, aber auch als Papierausdruck) und interaktiv variabel (z. B. durch Verlinkungen und Notizfunktionen etc.) genutzt werden können. Schriftanpassung (Größe, Zeilenabstand, Kontrast etc.) und Sprachausgabe, der Anschluss spezifischer Ein- und Ausgabemedien (Braillezeile, Brailletastatur, spezifische Tastaturen für motorisch beeinträchtigte Nutzerinnen und Nutzer etc.) und spezifische Software unterstützen Leseprozesse.

Hochwertige Unterrichtsprozesse sensu Helmke (2012) oder auch Holodinsky et al. (2017), in denen Anregung, Unterstützung und Schülerorientierung stattfinden, Lernzeit ausgenutzt wird, Lernaufgaben und -ziele sichtbar sind und ein gutes Klassenklima vorherrscht, in Verbindung mit einem professionellen Classroom-Management, zählen zu Gelingensbedingungen inklusiver Unterrichtsprozesse (Hennemann, Ricking & Huber, 2015).

Wenn man nun in der Folge Lernaufgaben und Unterrichtsprozesse so versucht zu gestalten, dass *alle* Kinder einen Zugang zur Aufgabe finden, diese übernehmen und Möglichkeiten haben, ihre Überlegungen und Kompetenzen sichtbar zu machen, dann befindet man sich in großer Nähe zum Konzept des Universal Designs of Learning (Rapp, 2014; Burgstahler, 2015). Dessen Kerngedanke besteht darin, verschiedene Möglichkeiten und Wege grundsätzlich im präventiven Sinne für Lernende zu organisieren. Aktuell wird dieses Konzept hinsichtlich seiner Nutzbarkeit für die Planung und Realisierung von Unterricht auch für schulische Bedingungen in Deutschland geprüft (Reich, 2014; Schlüter, Melle & Wember, 2016).

Inklusive Unterrichtsprozesse stellen also einen ausgesprochen komplexen Gegenstand dar, in dem viele Bedingungen zusammenspielen und viele gut vorbereitet sind. Dennoch können sich im Detail Barrieren für einzelne Kinder und Jugendliche ergeben, weil die *Aufgabenstellungen, die äußeren Bedingungen, die Materialien, die Unterstützung oder Hilfestellung, die didaktischen und sozialen Lernformen, die Form des erwarteten Ergebnisses,*



Gabi Ricken

das Feedback und die Bewertungen Barrieren enthalten.

Um diese zu erkennen, müssen konkrete Lernsituationen systematisch beobachtet, analysiert und interpretiert werden, um Hypothesen hinsichtlich der Bedingungen und aufseiten der Lernenden ableiten und Veränderungen vornehmen zu können. Herauszuarbeiten sind Ressourcen und Potenziale aufseiten der Kinder sowie Ressourcen und Potenziale in komplexen Lernumgebungen. Nicht zu vergessen ist dabei, dass Lehr- und Lernprozesse in Schulstruktur, -organisation und Schulentwicklungsprozesse eingebunden sind, die diese unterstützen oder behindern können. Inklusive Prozesse betreffen eben nicht nur den Unterricht selbst, sondern ebenso solche der Schul- und Curriculumentwicklung sowie der Beteiligung an der Fortentwicklung vom Fach und von Fachdidaktik auf der Basis der eigenen Erfahrungen mit Unterricht unter sich wandelnden Bedingungen.

Es liegt mehr als auf der Hand, dass die Bewältigung dieser Arbeit nicht durch einige wenige Lehrkräfte allein zu erfüllen ist, sondern ein Team von Expertinnen und Experten zusammenarbeiten muss, das sonderpädagogische, schulpädagogische und fachdidaktische Kompetenzen gezielt einsetzen, aufeinander beziehen, vernetzen und in gemeinsamen Lösungen integrieren kann (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012; Popp, Melzer & Methner, 2017).

### Kompetenzbereiche für inklusive Prozesse

Nach diesem Versuch, die Herausforderungen inklusiver Prozesse zu umreißen, sind nunmehr Überlegungen relevant, welche Kompetenzen Lehrkräfte benötigen, welches Professionsverständnis gegeben sein muss, um auf hohem Niveau inklusive Prozesse in der Schule gestalten zu können. Befragungen von Lehrkräften lassen sich auf vier Bereiche verdichten: Diagnostik, Lernunterstützung (individuelle Förderung) und Unterricht, Förderplanung, Kooperation und Beratung (Melzer & Hillenbrand, 2015; Hennemann et al., 2017). Diese Aufzählungen markieren zunächst erst einmal Bereiche, denen sich Aufgaben zuordnen lassen. Zugleich stellen diese Bereiche Schnittmengen zwischen Sonderpädagogen und Pädagogen des Allgemeinen Lehramts dar (Kuhl et al., 2011), woraus sich dann die Frage nach den unterschiedlichen Gewichtungen ergibt. Außerdem werden diese Kompetenzen in der Arbeit mit einzelnen Kindern sowie mit ganzen Klassen wirksam.

Inhaltlich sind Kompetenzen genauer bestimmbar:

a) *fachdidaktisch-methodische Kompetenzen* für die Unterrichtsgestaltung, die sich auf die Kenntnis und Beherrschung eines breiten Repertoires didaktisch-methodischer Handlungsmöglichkeiten und auf ein Classroom-Management beziehen, b) *diagnostische Kompetenzen* zur Feststellung von Lernausgangslagen, Identifikation von Gelegenheits- und Zugangsbarrieren, Betrachtung kognitiver, aber auch sozialer und emotional-motivationaler Prozesse, Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf sehr konkrete Unterrichtsprozesse, dem Wechselspiel zwischen Anforderungen und individuellen Prozessen (Noticing, z. B. nach Sherin, Jacobs & Philipp, 2011) und zur Beobachtung und Dokumentation von Veränderungen im Entwicklungsverlauf. Konzipierung, Planung, Realisierung und Dokumentation von Förderphasen erfordern Kenntnis und c) die Umsetzung von *Förderkonzepten* sowie über die Organisation (Hennemann, Ricking & Huber, 2015).

Lehrkräfte benötigen Kompetenzen für einen Austausch und eine Kooperation untereinander. Das schließt die Kenntnis und Anwendung verschiedener *Kooperations- und Beratungsmethoden*, die Reflexion in und über gemeinsame Arbeitsschritte ein, und schlussendlich sind Kompetenzen erforderlich, die zu einer *Organisationsentwicklung* des gesamten Systems Schule mit seiner kommunalen Einbindung beitragen.

Das in der Abbildung 1 dargestellte Modell wird derzeit in der Sozietät Inklusion in Hamburg, die die Projektarbeit im Handlungsfeld eng begleitet, hinsichtlich folgender Bereiche weiter ausdifferenziert und weiterentwickelt: Gestaltung von Lernbedingungen, Weiterbildung und Reflexion, Bewertungen von Prozessen und Ergebnissen im Rahmen unterschiedlicher Bezugssysteme sowie Feedbackformen, Wertschätzung und Akzeptanz individueller Bildungsbiografie. Alle werden relevant für die Arbeit mit einzelnen Kindern (Mittelpunkt des Kreises) und die Arbeit mit allen Kindern einer Klasse (Punktring). Während sich sonderpädagogische Kompetenzen eher in den inneren Segmenten realisieren, bilden die äußeren Kreissegmente die Kompetenzbereiche für die Arbeit mit den ganzen Klassen ab. Geeignet ist diese Sortierung, um die Dimension des Findens von Lösungen für einzelne Kinder mit spezifischen Unterstützungsbedarfen und der Suche nach Lösungen für alle Lernenden („Universal Design of Learning“ – UDL) zu verankern, die die Scheibe zu einem Kreisellmodell auf-

spannt. Zu unterscheiden sind entsprechend den Lehrerinnen- und Lehrerprofessionsmodellen von Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) die Ebenen Wissen und Überzeugungen. Die Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012) bezieht die Kompetenz des Weiteren auf Handlungen.

Erarbeitet wird hier gegenwärtig, wie trennscharf sich diese Bereiche bestimmen und abgrenzen lassen, in welcher Weise sie geeignet sind, um curriculare Entscheidungen für die Ausbildungsphasen zu treffen, wie die einzelnen Segmente inhaltlich hinsichtlich konkreter Kompetenzen zu füllen sind.

Als besonders relevant und dringend notwendig hat sich im Ergebnis der Projektarbeit erwiesen, weitere Professionsmodelle einzubeziehen. Zum einen das Modell zur pädagogischen Professionalität von Paseska, Schratz und Schritteser (2011): Dieses Modell beschreibt Kompetenzfelder, die auf der Dialektik zwischen subjektivem Handeln und zugrunde liegenden

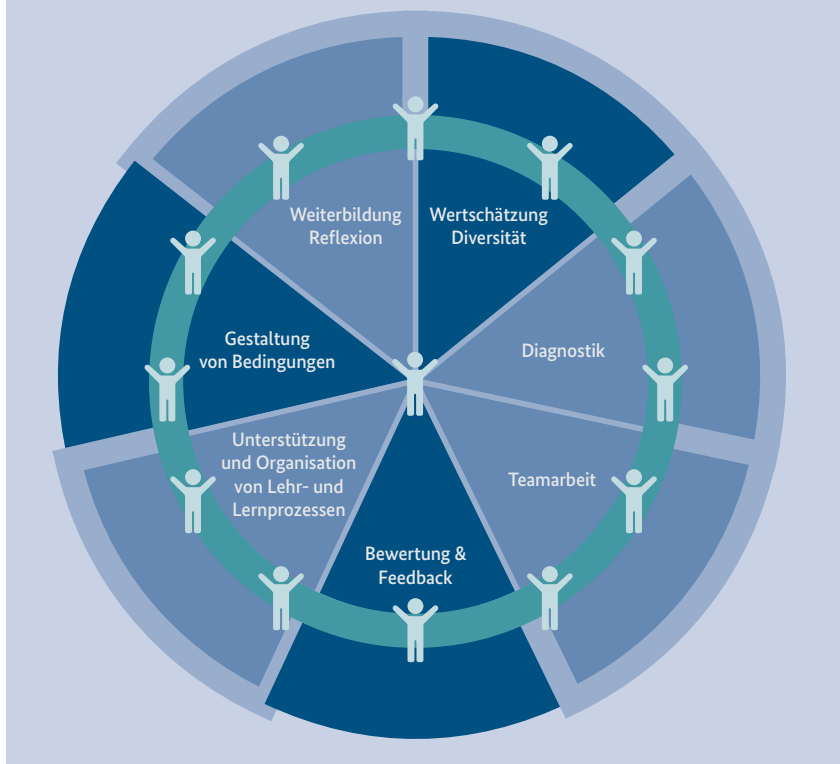
Strukturen aufbauen. Fünf Kompetenzfelder werden in diesem Modell genannt: Professionsbewusstsein, Reflexion und Diskursfähigkeit, Differenzfähigkeit, Kooperation und Kollegialität sowie Personal Mastery. Zum anderen erscheint es hilfreich, die verschiedenen Handlungsfelder als geschlossene Prozesse auszuweisen, die mit einer „Orientierungskompetenz“ die Fähigkeit zur eigenständigen Reflexion der in den unterschiedlichen Handlungsfeldern gemachten Erfahrungen und ihre Nutzung zur Beteiligung an der Entwicklung von Inklusion enthalten wie auch die Verfügung über Konzepte und Kategorien mehrerer beteiligter Disziplinen als verbindenden Kompetenzbereich ausweisen – etwa nach dem Vorbild des geschichtsdidaktischen Modells der FUER-Gruppe (Körper, Schreiber & Schöner, 2007).

Beide Vorüberlegungen – Anforderungen und der Versuch, Kompetenzbereiche zu bestimmen – führten in der Projektplanung dazu, dass inklusives Arbeiten bedeutet, sich mit komplexen Lehr-/Lernsituationen zu beschäftigen, in denen das Zusammenspiel zwischen

den individuellen Voraussetzungen der Lernenden und den Bedingungen der Lernsituationen zu analysieren und entsprechende Handlungsentscheidungen zu treffen sind. Schlussendlich sind Organisationsstrukturen an Schulen erforderlich, die die Partizipation an Bildung für alle Kinder ermöglichen.

Von den möglichen Kompetenzbereichen konzentrieren sich die Arbeiten auf den Bereich Diagnostik und Teamarbeit. Für beide Handlungsstränge sollen Perspektiven aus der Schulpädagogik, den Fachdidaktiken (Geschichte, Deutsch, Mathematik und Sachunterricht) und der Sonderpädagogik exemplarisch zu einer Perspektivenverschränkung zusammengeführt und konzeptionelle Weiterentwicklungen fortgeführt werden.

**Abbildung 1: Sortierung von Kompetenzen – ein Arbeitsmodell der Sozietät Inklusion in Hamburg**



Die Grafik zeigt die Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler einer Klasse. Ein Kind kann im Fokus stehen und zugleich Teil der Klasse sein. Im inneren Ring arbeiten die Sonderpädagogen, im äußeren Ring die Regelpädagogen.

## 2. Zielstellungen des Handlungsfeldes Inklusion im Projekt ProfaLe

---

Die Teilprojekte des Handlungsfeldes Inklusion sind in ProfaLe in drei weitere Handlungsfelder eingebunden: „*Kooperation zwischen Fächern und Fachdidaktiken*“ widmet sich an Beispielen ausgewählter Fächer der Vernetzung von Fach und Fachdidaktik in Form gemeinsamer Lehrangebote. Im Handlungsfeld „*Sprachlich-kulturelle Heterogenität*“ werden Lerngelegenheiten entwickelt, um Grundlagenwissen im Bereich Deutsch als Zweitsprache/Mehrsprachigkeit zu vermitteln und Studierende für die spezifische Sprachlichkeit schulischen Fachunterrichts zu sensibilisieren. Im Handlungsfeld „*Phasenübergreifende Kooperation*“ werden Kooperationsformate mit denen an schulpraktischen Studien beteiligten Institutionen entworfen und erprobt. Allen drei Handlungsfeldern und dem Handlungsfeld Inklusion liegt das Modell von Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) zugrunde, in dem kognitive und affektiv-motivationale Kompetenzen unterschieden werden. Kognitives Professionswissen wird durch Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen bestimmt. Überzeugungen, Berufsmotivation und Selbstregulationsfähigkeit machen die affektiv-motivationale Komponente aus.

Studien aus dem sonderpädagogischen Arbeitsbereich zeigen hier überzeugend eine Anschlussfähigkeit, indem sie belegen, wie stark Einstellungen, Haltungen und Wirksamkeitserwartungen (Urton, Wilbert & Henemann, 2015) oder auch das Selbstkompetenzerleben von Lehrkräften in schwierigen, stressigen Situationen den Verlauf und Ergebnisse inklusiver Prozesse beeinflussen (Schwer & Solzbacher, 2014). Fürsorglichkeit, die Bereitschaft, Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen und wertschätzende Feedbacks zu geben, gehören ebenso zu inklusionsrelevanten Haltungen.

Des Weiteren verwenden alle Handlungsfelder das PID-Modell (Perception, Interpretation, Decision-making) mit dem Schwerpunkt auf den Prozessen des „*noticing*“ (van Es & Sherin, 2008; Sherin, Jacobs & Philipp, 2011): Voraussetzungen (Professionswissen und affektiv-motivationale Merkmale) der Lehrkräfte beeinflussen in spezifischen Situationen die präzise Wahrnehmung

von Unterrichtssituationen („*Perception accuracy*“), deren zielangemessene Analyse und Interpretation („*interpretation*“) sowie die flexible Reaktion darauf („*decision-making*“) und führen zu konkreten Handlungen von Lehrkräften im Unterricht (Performanz).

Vor dem Hintergrund dieses Rahmens wurden für das Projekt drei Aufgabenstellungen ausgewählt: Die *Entwicklung von Seminarkonzepten*, die begleitet werden durch die *Entwicklung von Instrumenten*, die Veränderungen abzubilden gestatten, sowie die *Entwicklung einer Beratungsstelle*, die die Gestaltung barrierefreier Lehr-/Lernsettings unterstützt. Umgesetzt werden die Arbeiten durch ein Team, bestehend aus fünf Promovierenden aus der Schulpädagogik, den Fachdidaktiken Mathematik, Deutsch, Geschichte und Sachunterricht, einer Mitarbeiterin und einem Mitarbeiter aus der Behindertenpädagogik sowie einer Promovierenden der Behindertenpädagogik und professoralen Kolleginnen und Kollegen aus der Schulpädagogik, den Fachdidaktiken und der Behindertenpädagogik.

### a) Entwicklung von Seminarkonzepten

Für die Entwicklung der Seminarkonzepte wurde die multiprofessionelle Teamarbeit als Format in den Mittelpunkt gestellt. Studierende verschiedener Lehrämter, z. B. verschiedene Fachdidaktiken und Sonderpädagogik, sollen durch die Bearbeitung gemeinsamer Lernaufgaben gezielt ihre unterschiedliche Expertise zusammenführen. Beobachtungen von Lernschwierigkeiten, die einerseits durch Voraussetzungen bei Kindern und andererseits durch Barrieren in der Zugänglichkeit von Lerngelegenheiten entstehen, sowie Beobachtungen von Lernprozessen in heterogenen Lerngruppen aus fachdidaktischer, sonderpädagogischer und schulpädagogischer Perspektive sollen den Gegenstand ausmachen. Damit erfolgt zunächst eine Konzentration auf die *Erkennung von Situationen im Lernprozess*, die sich als schwierig erweisen und damit Barrieren im Lernprozess darstellen könnten (eine Teilkomponente von Noticing-Prozessen), und die *Auswertung und Reflexion der Unterrichtsbeobachtungen im Team*. Diese Lernaufgaben wurden eingebettet in Fallanalysen, d. h., konkrete Unterrichtssituationen bzw. Prozesse an Schulen wurden gemeinsam beobachtet, ausgewertet und reflektiert. Um Effekte diskutieren zu können, sollen verschiedene Seminarkonzepte quasi-experimentell entwickelt werden, um sie hinsichtlich von Wirkungen vergleichen zu können.



### b) Entwicklung von Messinstrumenten

Einstellungen, Überzeugungen und Vorkenntnisse zum inklusiven Arbeiten bei Studierenden sollten einerseits erfasst und andererseits hinsichtlich ihrer Beeinflussbarkeit durch die Seminararbeiten beobachtet werden. Dafür war eine Prüfung und Anpassung von Fragebogenverfahren zur Motivation, sich mit Inklusionsfragen zu befassen, zur Kooperationsbereitschaft zwischen Studierenden der Sonderpädagogik und der Regelschullehrkräfte, zur Selbstwirksamkeit im inklusiven Unterricht, zur Einstellung zur Inklusion und zu Vorerfahrungen mit inklusiven Lehr-/Lernsettings notwendig.

Außerdem sollten Veränderungen von Analyseprozessen erfasst werden. Dafür waren verschiedene Beurteilungsaufgaben zu konstruieren, die jeweils Beobachtungsprozesse simulieren und Bewertungen bzw. Reflexionen erfordern. Gearbeitet wurde mit unterschiedlich strukturierten Textvignetten.

### c) Beratungsstelle für barrierefreies Lehren und Lernen (Inklusive Schule ohne Barrieren – InklusoB)

Die Aufgabe der Beratungsstelle sollte in der Aufbereitung von Wissensbausteinen zum inklusiven pädagogischen Arbeiten bestehen und über verschiedene Angebote für die Gestaltung barrierefreier Lehr-/Lernprozesse an der Universität sensibilisieren.



## 3. Zwischenergebnisse und Perspektiven

### a) Seminarkonzepte

Seminare wurden bisher in der Schulpädagogik (Forschungswerkstatt), der Geschichtsdidaktik, der Mathematikdidaktik, der Deutschdidaktik, im Sachunterricht und in der Diagnostik in der Behindertenpädagogik realisiert. Die Konzeptionen wurden zunächst aus den jeweiligen Disziplinen heraus entwickelt und unterscheiden sich folglich in den inhaltlichen Zuschnitten. In allen Seminaren ist es gelungen, dass Studierende authentische Lehr-/Lernsituationen, die in inklusiven Settings stattfinden oder für die Lehrkräfte „Schwierigkeiten signalisiert“ hatten, analysieren konnten. Beobachtet wurden Barrieren, die aufgrund der Lernvoraussetzungen der Kinder entstehen oder die durch die Art der Anforderungen ausgelöst werden; Barrieren, die aus fachdidaktischen Unstimmigkeiten in Unterrichtsmaterialien (Diagnostik von Lern- und Leistungsaufgaben) resultieren, aber auch Lehrerhandeln als unterstützende oder hemmende Komponente einbeziehen oder durch räumliche Bedingungen entstehen. Mehrheitlich wurde in den Seminaren in verschiedenen Phasen gearbeitet, die sich wie folgt skizzieren lassen:

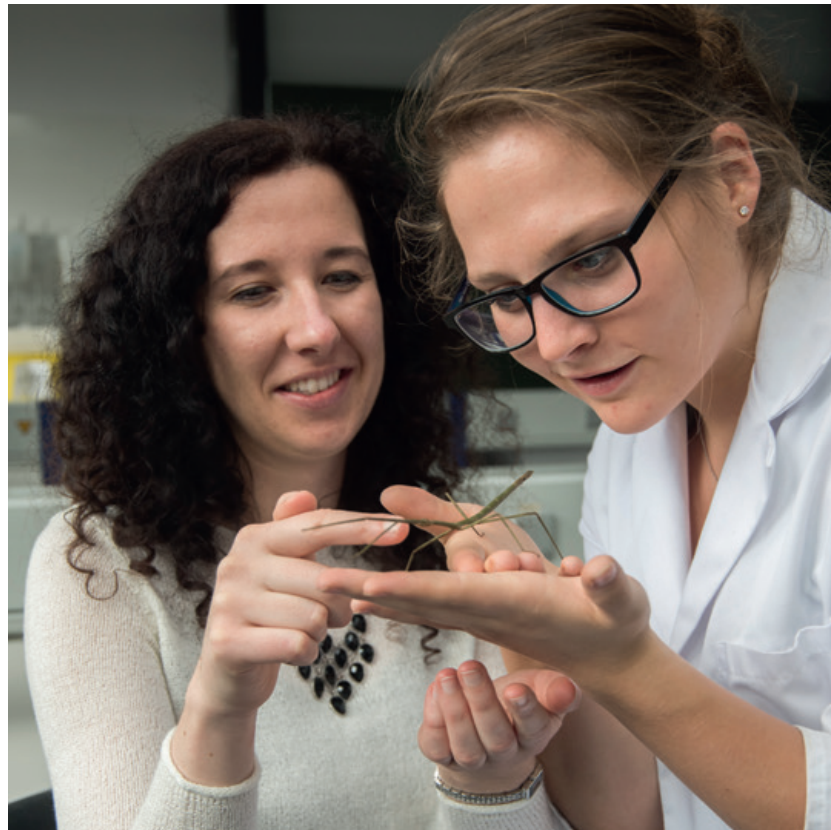
- Im mathematikdidaktischen Seminar wurden durch eine partielle Teilung der Seminare explizit verschiedene Vorwissensbereiche aktiviert: Einerseits wurde Wissen aufbereitet über die Gestaltung von Lernumwelten mit dem Konzept der natürlichen Differenzierung (Krauthausen & Scherer, 2014) und andererseits Wissen über individuelle Lernverläufe beim Erwerb mathematischer Komponenten, mögliche Schwierigkeiten und Förderansätze. Bei der Analyse von Textvignetten wurden dann die verschiedenen Perspektiven der Lernsituationen auszugswise beschrieben, ausgetauscht und aufeinander bezogen. Vor diesem Hintergrund erfolgten gemeinsame Unterrichtsplanungen.
- In den Forschungswerkstätten der Schulpädagogik wurde nach einem Input zur inklusiven Schulpraxis und zur Methode der teilnehmenden Beobachtung Unterricht an inklusiv arbeitenden Schulen beobachtet, ausgewertet und reflektiert. Anschließend entwickelten Studierende eigene Fragestellungen im Sinne des forschenden Lernens, unter denen sie unterschiedliche Prozesse weiter beobachteten. Ergebnisse

wurden abschließend hinsichtlich der Reflexionsbreite und -tiefe ausgewertet und reflektiert.

- Im deutschdidaktischen Seminar standen Vorlesegespräche als methodischer Zugang zu gemeinsamen Lerngegenständen im Mittelpunkt. Im Seminar wurden Tandems von Studierenden der Sonderpädagogik und der Regelschullehrämter gebildet. Nach einer theoretischen Vorbereitungsphase, in der Inklusion als Thema und Vorlesegespräche als Methode eingeführt wurden, wurden Vorlesegespräche über Rollenspiele simuliert, um Barrieren, die entstehen können, sichtbar zu machen und zu reflektieren. Anschließend sollten Studierende Unterrichtsbeobachtungen zu Vorlesegesprächen sammeln und auswerten.
- Im Seminar zum Sachunterricht wurden Studierende ebenfalls in die Inklusionsthematik und in das didaktische Konzept des Philosophierens mit Kindern eingeführt. Auch hier bestand der Seminarschwerpunkt in der Beobachtung der Umsetzung des Konzepts unter inklusiven schulischen Bedingungen und den Beobachtungen von Einstellungsveränderungen.
- Im geschichtsdidaktischen Seminar steht die Entwicklung von Lernaufgaben (Diagnostik von Anforderungen) im Zentrum, die Differenzierungen und Individualisierungen im historischen Denken ermöglichen, unter Einbeziehung des Scaffoldingkonzepts. Auch in diesem Seminar arbeiten Studierende der Sonderpädagogik in Tandems mit Studierenden der Regelschullehrämter zusammen. Nach einem Input zu Inklusion und Geschichtsdiagnostik werden Scaffolds über die Bearbeitung von Text- und Videovignetten entwickelt, in den sich anschließenden Praktikumsphasen erprobt und anschließend reflektiert.
- Im Diagnostikseminar beobachten Studierende ebenfalls in Tandems (die aus Studierenden verschiedener Studiengänge gebildet werden) Unterrichtssituationen, die entweder von Lehrkräften als schwierig erlebt werden oder mit einem Auftrag, z. B. die Situationen zu beobachten, in denen Lernende durch Assistenten begleitet werden. Hier erfolgt über die systematische Entwicklung von Beobachtungskategorien und deren Erprobung und Anpassung eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Schwierigkeiten in Lernprozessen. Dabei liegt der Fokus zunächst auf der Beschreibung der Situationen selbst, und erst in der letzten Phase

werden Bezüge zum Unterrichtskontext hergestellt. Aktuell wird ein Format entwickelt, in dem Studierende in Teams (bestehend aus Studierenden der Allgemeinen Lehrämter und der Sonderpädagogik mit unterschiedlichen Beobachtungserfahrungen) die gemeinsame Reflexion von Ergebnissen aus Analysen von Lernsituationen im gemeinsamen *Beratungsprozess* austauschen lernen.

Unterschiede zwischen den Seminaren bestehen im konkreten didaktischen Aufbau: Auf unterschiedliche Weise und zu unterschiedlichen Zeitpunkten werden theoretische Inputs gegeben. Die Fallarbeit konzentriert sich auf Beobachtungen und Erzählungen der Unterrichtssituationen durch Studierende oder verwendet Textvignetten, die von allen analysiert und diskutiert werden. Reflexionen des eigenen und beobachteten Handelns werden unterschiedlich organisiert. Die Sequenzierung in der methodischen Entwicklung (systematische Erarbeitung von Beobachtungskategorien, Aufbereitung der Ergebnisse) unterscheidet sich. Seminare werden partiell durch Teams von Lehrenden durchgeführt oder geplant, formativ evaluiert und adaptiert.



Unterschiedliche Formen werden gegenwärtig erprobt hinsichtlich der Fokussierung auf Beobachtungsaspekte – diese werden entweder aus dem Seminar heraus bestimmt oder aus der Situation begründet. In den Seminaren wurden in den bisherigen Phasen unterschiedliche Aspekte ausgewählt, anhand derer über Prä-Post-Vergleiche Aussagen über Veränderungen zu treffen sind. Die Teilprojekte arbeiten auch hier unterschiedlich, mit systematischen Variationen der Bedingungen und einfachen Vergleichen innerhalb eines Seminars.

Seminarprojekte haben Erfolg versprechend Pilotierungsphasen durchlaufen und werden bis zum Abschluss der Förderphase in einer zweiten bis dritten Form realisiert worden sein. Innerhalb jeder Seminarreihe erfolgen vergleichende Erhebungen zur Veränderung von Perspektiven, zu Veränderungen von Reflexionen und zur Veränderung im Beobachten und Beurteilen von Situationen. Begleitend erfolgen Erhebungen zu Einstellungen, Selbstwirksamkeit oder zur Kooperationsbereitschaft.

Perspektivisch sind die Beobachtungen zu erweitern auf spezifische Phasen der Förderung von Kindern, Scaffoldingprozesse, Formen und Wirkungen von Feedbackvarianten von Lehrkräften oder Peers. Eine bedeutsame Rolle wird die Auseinandersetzung mit Aufgabenformaten spielen müssen, die hinsichtlich ihrer Variationen zu diskutieren sind, sodass diskriminierungsfreie Differenzierungen von Aufgaben entstehen, die zugleich soziale Austauschprozesse ermöglichen. Ebenso sind die Konzentrationen der Beobachtungen auf didaktische Ansatzpunkte notwendig, damit Alleinstellungsmerkmale von Seminaren sichtbar werden, z. B. historisches Lernen, Vorlesegespräche. Dies schließt auch ein, Beobachtungen auf eigene Unterrichtshandlungen einzubeziehen. Inhaltlich gesehen sind Bausteine zum Inklusionswissen (Elemente aus der Behindertenpädagogik, den Fachdidaktiken und der Schulpädagogik) zu erarbeiten, die systematisch in die einzelnen Seminare einzubringen sind (curriculare Entwicklung). Aus hochschuldidaktischer Perspektive sind didaktische Bausteine des Erfahrungslernens zu systematisieren und weitere Formen der Teamarbeit auf der Ebene der Lehrenden zu erproben (dafür sind u. a. Auswertungen von Projekten des Lehlabors erforderlich). Trotz der Einschränkungen im Vergleich verschiedener Seminarformate, die sich aus der Platzierung in den Semesterabfolgen ergaben, sind zukünftig Vergleiche zwischen Seminaren systematisch

planbar und durchzuführen, um die Frage zu beantworten, über welche Lernaufgaben welche inklusionsrelevanten Kompetenzen ausgebildet werden können. Dies erfordert im Sinne eines Designs einen stärkeren Bezug der Seminarkonstruktionen zueinander. Hierfür sind noch spezifische Forschungsfragen und Hypothesen zu entwickeln!

### b) Entwicklung von Messinstrumenten

Entsprechend den zugrunde liegenden Kompetenzmodellen sind Kompetenzen und Veränderungen dieser auf der *Einstellungs-, der Wissens- und der Ebene der Handlungsausführungen* festzustellen. Einstellungen in Verbindung mit der erlebten Wirkung des eigenen Tuns gehören zu den am häufigsten diskutierten Bedingungen, die sich allerdings auch als recht robust gegenüber Veränderungen erweisen.

Im Sinne der Kontakthypothese sollten sich *Einstellungen* sowie die *Selbstwirksamkeit* durch die Auseinandersetzung mit inklusivem Unterricht und den Bedingungen der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf verändern. In der Arbeitsgruppe wurden für diesen Aspekt auf der Basis umfangreicher Recherchen folgende Fragebögen pilotiert:

- Fragebogen von Bosse und Spörer (2014) zur Einstellung zur Inklusion,
- semantisches Differenzial zur Erfassung von Einstellungen,
- ein Fragebogen nach Kopp (2009) zur Erfassung der Selbstwirksamkeit.

Die bisher ausgewerteten Daten aus den Pilotierungsphasen belegen eine Sensibilität für Unterschiede zwischen Studierenden der Lehramter und der Bachelor- und Masterphase. Seminarwirkungen wurden in ausgewählten Seminaren erfasst, wobei die bisherigen Daten keine Effekte im Prä- und Posttestvergleich zeigen. Aufgrund dieser Ergebnisse ist eine inhaltliche Verschiebung vorgenommen worden, und zukünftig wird die Motivation zur Auseinandersetzung mit Inklusionsaspekten erhoben. Dieser Fragebogen befindet sich ebenso wie ein Kooperationsfragebogen in der Pilotierung.

*Beobachtungs- und Reflexionskompetenzen* werden mithilfe von Textvignetten erhoben. Verwendet werden Unterrichtsauschnitte, in denen die didaktische Situation, die soziale Situation oder das Verhalten von Kindern beschrieben wird. Die Vignetten beschreiben mehr



oder weniger offene Situationen bzw. auch Situationen mit gewissen Dilemmata. Die Aufgabenstellungen sind unterschiedlich formuliert und reichen von offenen Fragen danach, wie die Handlung weitergehen könnte, bis zu konkret vorgegebenen Situationsmerkmalen (Barrieren), die hinsichtlich ihres Auftretens zu bewerten sind. Im Handlungsfeld werden zwei Formen von Ansätzen erprobt: Studierende beschreiben einerseits ihre Perspektive auf dargestellte Situationen. Diese werden qualitativ hinsichtlich der Reflexionstiefe und -breite ausgewertet, sodass sich qualitative Differenzierungen aufzeigen lassen. Andererseits beurteilen Studierende in einem Testformat Situationsbeschreibungen mit gezielten Informationen zu Barrieren. Geprüft wird dann, mit welchen quantitativen Ausprägungen Barrieren identifiziert werden.

Der erste Ansatz wird in den Promotionsprojekten in den Seminaren zur Mathematikdidaktik, zur Geschichtsdidaktik und zur Schulpädagogik verwendet. Die Ergebnisse zeigen in jeder Studie für sich genommen Zuwächse in Prä-Post-Testerhebungen. Bis zum Ende des Sommersemesters 2018 sind diese Daten zu replizieren. Der zweite Ansatz befindet sich noch in der Pilotierung in Seminaren der Behindertenpädagogik. Unterschiede zwischen Studiengängen und teilweise von Semester zu Semester können nachgewiesen werden. Gegenwärtig werden weitere Varianten entwickelt, sodass bis zum Ende des Sommersemesters eine Form vorliegen soll, die eine quantitative Auswertung von Beurteilungsfähigkeiten von Barrieren ermöglicht. Bisher wurde *inklusionsrelevantes Wissen* nicht differenziert erfasst. Nur in einem Seminar wurden Conceptmaps eingesetzt.

### c) Beratungsstelle für barrierefreies Lehren und Lernen (InkluSoB)

Die Beratungsstelle unterstützt Studierende und Lehrende in der Analyse und Bewertung von Lernsituationen hinsichtlich ihrer Zugänglichkeit. Dafür werden „Wissensbausteine“ erarbeitet, die in Lehrveranstaltungen integriert und für spezifische Aufgaben individuell genutzt werden können. Die Bedeutung von Lernbarrieren soll für Studierende darüber erkennbar werden, dass sie selbst barrierefreie Lehr-/Lernsituationen in der Universität erleben und gestalten. Deshalb werden Lehrende sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Universität begleitet, Studienbedingungen und Seminare barrierefrei zu gestalten. Auf diese Weise entsteht ein niedrigschwelliges Angebot

für verschiedene Professionen, mit dessen Hilfe eine Sensibilität für das Thema Zugänglichkeit und Barrierefreiheit im universitären Kontext entwickelt werden kann, an diese sollen sich Lehrveranstaltungen und Workshopangebote zur vertieften Bearbeitung dieses Themenbereiches anschließen.

Die Beratung verwendet das Konzept des UDL. Kooperationen existieren bereits mit dem Medienzentrum, dem Zentrum für Hochschuldidaktik, dem Zentrum für Lehrerbildung und dem Büro für die Belange von Studierenden mit Behinderungen und chronischen Krankheiten. Die Beratungsstelle wird unterstützt durch eine Peer-to-Peer-Beratung, die Studierende des Lehramtes Sonderpädagogik organisieren. Folgende Maßnahmen wurden bisher für Studierende, Lehrende sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Universität installiert:

- eine Sprechstunde für Studierende aller Lehrämter, die sich im Rahmen unterschiedlicher Studienaufgaben mit „Inklusion“ auseinandersetzen müssen,
- Workshopangebote zur Gestaltung barrierefreier Textdokumente, barrierefreier Videos, barrierefreier Präsentationen, zur Erfassung der Barrierefreiheit von Räumlichkeiten, zum Einsatz des Smartpens und barrierefreier Lehre,
- Implementierung des UDL-Konzepts in die Gestaltung von Seminaren in der Schulpädagogik, im Sachunterricht, im Chemieunterricht, im Geschichtsunterricht, in der Sportpädagogik durch einführende und begleitende Seminaranteile,
- Studierende werden im Rahmen von Forschungswerkstätten hinsichtlich der zugänglichen Gestaltung von Lernsituationen – Beispiel Zooschule – unterstützt,
- die studentische Arbeitsgruppe hat im WS 2016/17 Studierende befragt, in welchen Themen sie sich Unterstützung wünschen, um sich besser auf inklusives Arbeiten vorbereitet zu fühlen; diese Ergebnisse werden aktuell für die Beratung von Studierenden für Studierende sowie die Weiterentwicklung von Workshopangeboten aufbereitet.

Materialien und Handreichungen wurden erarbeitet für die Gestaltung barrierefreier Lehre ([www.uni-hamburg.de/studieren-mit-behinderung/infos-lehrende/mb-lehre-inklusive-massnahmen-2017-05-25.pdf](http://www.uni-hamburg.de/studieren-mit-behinderung/infos-lehrende/mb-lehre-inklusive-massnahmen-2017-05-25.pdf)) und barrierefreier Tagungen sowie barrierefreier Angebote des Studienbüros ([www.uni-hamburg.de/](http://www.uni-hamburg.de/))



studieren-mit-behinderung/infos-lehrende/mb-stuma-barrierefreier-massnahmen-2017-05-27.pdf).

In den folgenden Semestern ist die Präsenz von In-  
kluSoB weiter zu verbessern, zum Beispiel durch die  
Erweiterung der barrierefreien Seminargestaltung auf  
andere Seminare (z. B. Kooperation mit Fachdidak-  
tik Sport „Eine Halle für alle. Den Lernort Sporthalle  
barrierefrei gestalten“), barrierefreie Manuskripte  
zu Vorlesungen: Grundlagenvorlesung „Allgemeine  
Erziehungswissenschaft“, Erweiterung des Nutzernetz-  
werks, Workshopangebote zur Nutzung der Software  
Kurzweil 3000, Smartpens, Verschriftlichungen der  
Workshopinhalte zur Steigerung der Nachhaltigkeit  
der Workshopangebote, Handreichung für Lehrkräfte  
zur Gestaltung von inklusiven Lehr- und Lernprozes-  
sen am außerschulischen Lernort Zooschule und den  
Sportunterricht, Dokumentationen von Falllösungen  
in einem Archiv.

#### 4. Fazit

Das bisher durchgeführte Projekt und vor allem der  
Austausch während des Entstehungsprozesses haben  
zu vielen Gesprächen und Diskussionen zwischen  
Kolleginnen und Kollegen geführt, die ohne das Projekt  
nur an der Oberfläche oder auch gar nicht stattgefun-  
den hätten. Perspektivenverschränkung – fast schon  
ein Modewort – verspricht ein Weg zu sein, Lehre und  
Lernen, Lernen von Hochschullehrerinnen und -leh-  
rern neu zu denken.

Die vergangenen Monate haben in Hamburg allerdings  
gezeigt, dass wir nur mit dem Zur-Kenntnis-Nehmen  
und Austauschen nicht wirklich vorankommen. Viel-  
mehr sind neben Assimilationen auch Akkomodation-  
en erforderlich bis hin zu gemeinsamen Theoriekon-  
zepten, die dann auf ihre Weise „inklusiv“ wären.

Interessant wären Prozesse des noch engeren kolla-  
borativen Arbeitens, des gemeinsamen Gestaltens von  
Lehre. Dafür sind an der Universität „Doppelsteckun-  
gen“ für Veranstaltungen nötig, was derzeit kaum vor-  
stellbar scheint. Dort, wo es versucht wird, profitieren  
Lehr- und Lernprozesse spürbar.

Eine so enge Bezogenheit aufeinander dürfte gleichsam  
die Basis für Versuchsdesigns sein, mit denen spezifi-

sche Wirkungen von Lernaufgaben verglichen werden.  
Forschungen zu Lernaufgaben und Lehrformaten  
hinsichtlich der hier nicht betrachteten Kompetenzbe-  
reiche müssen sich des Weiteren anschließen.

#### Literatur

- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. (2015).  
Beyond dichotomies: Viewing competence as a con-  
tinuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 3–13.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung  
und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudie-  
renden zum inklusiven Unterricht. *Empirische  
Sonderpädagogik* (4), 279–299.
- Buchna, J., Hermanns, F., Huber, C. & Krämer, D. (2015).  
Soziale Inklusion als Herausforderung für die schu-  
lische Praxis – Impulse aus Theorie und Forschung.  
In K. Reich, D. Asselhoven & S. Kargl (Hrsg.), *Eine  
inklusive Schule für alle. Das Modell der Inklusiven  
Universitätsschule Köln* (S. 167–177). Weinheim:  
Beltz.
- Burgstahler, S. E. (Hrsg.). (2015). *Universal Design in  
Higher Education: From Principles to Practice*. Cam-  
bridge: Harvard Education Press.
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der son-  
derpädagogischen Förderung (2012). *Ein Profil  
für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. URL: [www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf) [23.11.2017].
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofes-  
sionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des  
Unterrichts. Orientierungsband*. Stuttgart: Klett.
- Hennemann, Th., Ricking, H. & Huber, C. (2015). Orga-  
nisationsformen inklusiver Förderung im Bereich  
emotional-sozialer Entwicklung. In R. Stein &  
Th. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt  
emotionale und soziale Entwicklung* (S. 110–143).  
Stuttgart: Kohlhammer.
- Hennemann, Th., Casale, G., Fitting-Dahlmann, K.,  
Hövel, D. C., Hagen, T., Leidig, T., Melzer, C., Grosche,  
M., Hillenbrand, C., Vierbuchen, M.-C. & Wilbert, J.  
(2017). Schulen auf dem Weg zur Inklusion. *Zeit-  
schrift für Heilpädagogik* (11), 532–541.

- Holodynski, M., Steffensky, M., Gold, B., Hellermann, C., Sunder, C., Fiebranz, A., Meschede, N., Glaser, O., Rauterberg, T., Todorova, M., Wolters, M. & Möller, K. (2017). Lernrelevante Situationen im Unterricht erkennen und interpretieren. Videobasierte Erfassung professioneller Unterrichtswahrnehmung von Klassenführung und Lernunterstützung im naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 283–302). Berlin: Springer Online.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik* (1), 5–25.
- Körber, A., Schreiber, W. & Schöner, A. (Hrsg.). (2007). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una.
- Krauthausen, G. & Scherer, P. (2014). *Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht – Konzepte und Praxisbeispiele aus der Grundschule*. Seelze: Kallmeyer.
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik* (1), 3–24.
- Linderkamp, F. (2015). Anforderungen an wirksames Handeln von Lehrkräften in Inklusionsschulen. In R. Krüger & C. Mähler (Hrsg.), *Gemeinsames Lernen in inklusiven Klassenzimmern* (S. 109–119). Neuwied: Carl Link Verlag.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien? *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 61–80.
- Paseka, A., Schratz, M. & Schrittmesser, I. (2011). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. Eine Einführung. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittmesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität quer denken – umdenken – neu denken* (S. 9–47). Wien: facultas.
- Popp, K., Melzer, C. & Methner, A. (2017). *Förderpläne entwickeln und umsetzen*. 3. überarbeitete Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Rapp, W. H. (2014). *Universal Design for Learning in Action: 100 Ways to Teach All Learners*. Baltimore, London, Sydney: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz.
- Schlüter, A.-K., Melle, I. & Wember, F. B. (2016). Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens: Universal Design for Learning. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61 (3), 270–285.
- Schuck, K. D. (2011). Unterricht bei heterogenen Voraussetzungen. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht. Reihe: Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 4* (S. 101–109). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.). (2014). *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sherin, M. G., Jacobs, V. R. & Philipp, R. A. (2011). *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes*. New York: Routledge.
- Solzbacher, C. (2016). Inklusive Begabtenförderung: Zum Zusammenhang von individueller Förderung und Inklusion in der Grundschule. In R. Benölken (Hrsg.), *Schriften zur mathematischen Begabungsforschung: Vol. 8. Individuelles Fördern im Kontext von Inklusion. Tagungsband aus Anlass des zehnjährigen Bestehens des Projektes „Mathe für kleine Asse“ und des einjährigen Jubiläums des Projektes „MaKosi“* (S. 93–113). Münster: WTM, Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien.
- UN – United Nations (Hrsg.). (2008). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (dreisprachige Fassung im Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 35 vom 31.12.2008). URL: [www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf](http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf) [23.11.2017].
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2015). Die Einstellung zur Inklusion und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62 (2), 147–157.
- van Es, E. & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' „learning to notice“ in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24 (2), 244–276.

# Zukunftsstrategie der Lehrer\*innenbildung in Köln: Dimensionen der Berücksichtigung von Heterogenität und Inklusion

André Bresges, Iris Günthner und Conny Melzer

Die Universität zu Köln ist eine forschungsstarke, international orientierte Exzellenzuniversität mit einem breiten Spektrum an Fächern. In den Fächern werden Studiengänge für sämtliche Lehramtstypen – Grundschule, Haupt- und Realschule, Gymnasium, Berufskolleg und sonderpädagogische Förderung – angeboten. Die Einführung des Praxissemesters hat durch eine koordinierte Aktivität des Zentrums für LehrerInnenbildung zur Formierung einer „Ausbildungsregion Köln“ geführt. In ihr sind Universität, Ausbildungsschulen und Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung miteinander vernetzt. Die Größe bringt jedoch eine erhebliche Zersplitterung der Aktivitäten in der Bildung von Lehrerinnen und Lehrern mit sich. Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften haben sich wie in vielen anderen Universitäten getrennt voneinander entwickelt und auf je eigene Forschungsschwerpunkte spezialisiert. Eine gemeinsame, vernetzte und forschungsorientierte Arbeit mit speziellem Fokus auf Bildung von Lehrerinnen und Lehrern wird im Rahmen der „Zukunftsstrategie Lehrer\*innenbildung“ forciert und erprobt. Erfolgreiche Ansätze werden zu eigenen Profilen der Bildung von Lehrerinnen und Lehrern in Köln weiterentwickelt.

Die folgenden Profile wurden im Projekt „Heterogenität und Inklusion gestalten – Zukunftsstrategie Lehrer\*innenbildung (ZuS)“ in der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert und sollen im folgenden Überblick beschrieben werden.

## 1. Competence Labs: Eine besondere Lehrveranstaltung mit Inklusionsbezug

Die Competence Labs sind ein Verbund von Lehr-Lern-Laboren, die Lehramtsstudierenden einen strukturierten und wiederholbaren Zugang zu praktischen

Lehr-Lern-Prozessen ohne die Komplexität schulischen Unterrichts bieten. Die Competence Labs haben eine Position zwischen schulischem Unterricht und universitären Laborpraktika. Zum einen sind die Räume so flexibel eingerichtet, dass mit inklusiven Schulklassen dort Unterricht, ähnlich wie in der Schule, durchgeführt werden kann. Zum anderen sind die Labore auf Flächen der Universität und in unmittelbarer Nähe zur universitären Forschung verortet. Das Zdi (Zukunft durch Innovation)-Schülerlabor „Unser Raumschiff Erde“ (<http://zdi-schuelerlabor.uni-koeln.de>) ist einem naturwissenschaftlichen Klassenraum nachgebildet. Es liegt aber direkt benachbart zu einem Media Lab des gleichen Verbundes. Hier werden digitale Medien zur Vorbereitung, Steuerung, Unterstützung und Nachbereitung der Schulklassenbesuche entwickelt und mit Schulklassen getestet. Nach jedem Besuch einer Schulklasse in einem Design-Based-Research-Ansatz (Bresges, Hoffmann, Schadschneider & Weber, 2014) werden sie iterativ verbessert. Ein weiteres Lehr-Lern-Labor befindet sich auf einer schwimmenden Forschungsstation, der „Ökologischen Rheinstation“ der Universität zu Köln. Die fachwissenschaftliche Forschung zu ökologischen Veränderungen im Rhein unter dem Einfluss des Klimawandels und der Globalisierung des Schiffsverkehrs findet in den Laboren der Zoologie im oberen Deck statt. Im unteren Deck des Schiffes können wesentliche Elemente der Forschung, wie z. B. die Untersuchung von Tieren und Pflanzen in strömendem Wasser mithilfe von Fließrinnen, nachgestellt werden. Dieses Setting dient der Verbindung fachwissenschaftlicher mit fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Forschung: Was von dem, was Gegenstand und Ergebnis moderner und lebensweltbezogener Forschung ist, könnte und sollte unter den Bedingungen der Schule überhaupt nachvollzogen werden?

Weitere Competence Labs sind die Lernstation Pulheimer Bach, ein Social Lab, ein Language Lab, die Stadt Köln als Reallabor und das schon erwähnte Media Lab. Ab 2018 steht auch ein Labor zur Nanotechnologie zur





Praxisorientierter Unterricht mit Studierenden auf der Ökologischen Rheinstation der Universität zu Köln

Verfügung. Durch eine Forschungs- und Entwicklungskooperation wird auch das Science Lab „Odysseum“ als Lehr-Lern-Labor für Lehramtsstudierende erschlossen.

Ein zentrales Büro koordiniert die Anfragen der Kooperationschulen im Netzwerk. Anfragen werden an das „passende“ Lab weitergeleitet, oder es wird ein alternatives Lab vorgeschlagen und dessen thematische Passung zum Bildungsauftrag der anfragenden Schule untersucht. Frühzeitig, in der Regel bereits ein Jahr vorher, können so „Forschungs- und Entwicklungsaufträge“ an die Dozentinnen und Dozenten der Begleitseminare kommuniziert werden – wie zum Beispiel: „Eine mehrsprachige Klasse der Europa-Grundschule will am ... die Ökologische Rheinstation besuchen. Wie können wir den Schülerinnen und Schülern durch forschendes Lernen die Ökologie von Fließgewässern nahebringen, wenn wesentliche Begriffe der Fachsprache unbekannt sind und die Herkunftssprache der Schülerinnen und Schüler respektiert und einbezogen werden soll?“

Erst durch die Arbeit des zentralen Koordinationsbüros sind die Bedingungen geschaffen, die die strukturierte

Entwicklung von Innovationen im Rahmen eines lehrerbildenden Begleitseminars möglich machen. Will man zum Beispiel die Wirkung einer punktuellen Verbesserung von Unterrichtsmaterialien und Aufgabenstellung prüfen, sollten grundsätzliche Einflussgrößen wie die Größe der Schulklasse und die Schulform sich von einem Schulklassenbesuch zum nächsten nicht grundsätzlich unterscheiden. Ist jedoch die Fragestellung, ob Erkenntnisse aus einem Schulklassenbesuch übertragbar sind, wird man versuchen, Schülerinnen und Schüler aus einer möglichst großen Breite von Schulformen und Altersstufen einzuladen.

Voraussetzung hierfür ist ein großes und stabiles Netzwerk aus kooperierenden Schulen, das gut koordiniert wird. Dies stellt aus Sicht der Dozierenden in den Begleitseminaren sicher, dass für Unterrichtsversuche die passenden Schulklassen zum geeigneten Zeitpunkt zur Verfügung stehen. Aus Sicht der Schulen ermöglicht die Vielzahl der Laborangebote, ein den Rahmenbedingungen der Schule und der Stellung im Lehrplan entsprechendes Angebot zu finden und auszuwählen. Beides zusammen ermöglicht eine stabile Kooperation



von Schule und universitärer Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu beiderseitigem Vorteil.

Das zentrale Koordinationsbüro wurde während der Laufzeit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ erheblich aufgewertet, stärker vernetzt und konnte mit einer Dauerstelle aus Mitteln der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät in eine nachhaltige Struktur überführt werden. Hier ist bereits ein wesentlicher strukturverändernder und nachhaltiger Erfolg der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ sichtbar.

Das gut kontrollierbare Umfeld des Schülerlabors gewährleistet, dass die Studierenden mit einem hohen Grad an Autonomie ihren Unterricht vorbereiten, durchführen und auswerten können. Fehler müssen nicht im Vorfeld durch die Betreuung unterbunden werden, sondern dürfen geschehen. Forschungsmethoden wie teilnehmende Beobachtung und Videografie können in diesem Umfeld gut eingeübt und durchgeführt werden. Fehler werden damit dokumentiert, von den Studierenden selbstständig oder unter Anleitung erkannt und können hilfreiche Informationen liefern, um das Nachfolgekonzept einfacher und zuverlässiger zu gestalten. Damit lässt sich im Rahmen der Competence Labs eine Fehlerkultur etablieren, die für die Entwicklung von Innovationen im Bildungssystem essenziell ist.

Die Sicherheit der Laborsituation, das Zahlenverhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden und die Verfügbarkeit von differenzierten Medien sorgen dafür, dass sich Fehler für die besuchenden Schülerinnen und Schüler nicht negativ auswirken und nur in sehr wenigen Fällen durch die Betreuerinnen und Betreuer interveniert werden muss.

Unterrichten ist eine komplexe Aufgabe, bei der viele Entscheidungen schnell getroffen werden müssen. Dies führt bei Novizen zu einer hohen Cognitive Load, die auf Kosten des Lernerfolges gehen kann (van Merriënboer & Sweller, 2005; Schmidt-Weigand, Hänze & Wodzinski, 2009). Eine Lösung aus der Pädagogischen Psychologie ist das Scaffolding (Wood, Bruner & Ross, 1976), mit dem problembasiertes Lernen in komplexen Handlungssituationen unterstützt werden kann. Besuchen die Studierenden die Competence Labs zum ersten Mal, arbeiten sie in einem Gerüst (Scaffold) von weitgehend vorgegebenen Strukturen, Zeitplänen, Aufgaben und experimentellen Settings.

Beim nächsten Besuch erhalten sie wesentlich mehr Freiräume, was einem Abbau (fading) des Gerüsts entspricht. Sie können die Struktur des Unterrichtskonzeptes verändern, indem sie zum Beispiel die Reihenfolge von Experimenten verändern, sie können einzelne Unterrichtsmaterialien ersetzen oder überarbeiten, einzelne Begriffe besser erklären und visualisieren oder weiterführende Aufgaben entwickeln. Sowohl der erste Unterrichtsversuch als auch die Veränderungen im folgenden Versuch sowie deren Effekte werden in einem Selbstbericht dokumentiert oder durch Videografie festgehalten. Dadurch entsteht langfristig eine große Datenmenge für die qualitative Auswertung.

Weder die unterstützte Annäherung an die Komplexität von Unterricht, die das Scaffolding bietet, noch die mehrfache Wiederholbarkeit des Unterrichtsversuches bei ansonsten gleichbleibenden Rahmenbedingungen können durch andere Praxisphasen in dieser Form geleistet werden. Die Competence Labs sind aber als integrierte Komponente zu verstehen: Die Studierenden sammeln bereits vor dem Praxissemester erste reflektierte Praxiserfahrung. Kommen sie aus der Praxisphase zurück, können sie in den Competence Labs Ideen weiterentwickeln und erproben, die sich in der Schule nicht mehr realisieren ließen.

Der Bezug zu Anforderungen der Inklusion wird zunächst dadurch gewährleistet, dass häufig Inklusionsklassen zum Schülerlaborbesuch eingeladen werden. In den Schulen herrscht zurzeit hohe Unsicherheit, ob in einer Inklusionsklasse überhaupt experimentiert werden kann. Einzelne Förderbedarfe, zum Beispiel im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung, erfordern zusätzlich ein höheres Maß an Strukturierung des Unterrichtes, als es mit Ansprüchen des problembasierten Lernens vereinbar ist.

In den Competence Labs konnten diese Widersprüche aufgelöst werden, indem durch die studentischen Arbeiten ein breites Angebot an differenzierten Lernmitteln entwickelt und situationsgerecht angepasst wurde. Im Umfeld der Competence Labs entstehen durch Dissertationen, Bachelor- und Masterarbeiten derzeit viele evaluierte Beispiele, wie mit differenzierten Zugängen Barrieren abgebaut und alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen aktiviert werden können. Ein großes Potenzial für den inklusiven Unterricht zeigen digitale

Medien (Bresges & Genz, 2017). Bei ihrer Vorbereitung mithilfe von E-Books auf Tablets können die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche bildhafte, textliche oder verbalsprachliche Zugänge zum Lerngegenstand und zur Aufgabenstellung suchen. Bei der gemeinsamen Erstellung von digitalen Lernprodukten, wie zum Beispiel von Videodokumentationen, bringt sich jedes Teammitglied im Rahmen seiner Möglichkeiten so ein, dass das Ergebnis das gemeinsame Verständnis der Gruppe ausdrückt. Dies sorgt gleichzeitig dafür, dass auch in stark heterogenen Lerngruppen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf einen ähnlichen Wissensstand kommen (Bresges, Hoffmann, Schadschneider & Weber, 2014).

Studierende für das Lehramt an Schulformen wie Gymnasium, Gesamtschule, Haupt- oder Realschule erleben ihr Studium als weitgehend unabhängige Auseinandersetzung mit zwei Fachwissenschaften, den zugeordneten Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften. Sie lernen die unterschiedlichen Sichten der Dozentinnen und Dozenten auf den Fachgegenstand und die Bildungsarbeit in Schulen zwar im Detail kennen, werden aber mit der Aufgabe alleingelassen, diese Sichten und Erkenntnisse zu einer unterrichtstauglichen Synthese zu verdichten.

Die Vernetzung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Sprachförderung im sprachsensiblen Fachunterricht soll in den Competence Labs durch eine gemeinsame Ausgestaltung der Unterrichtsräume und Unterrichtskonzepte stattfinden. Dies wird vielfach durch die Bildung von Tandems oder ein Team-Teaching von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften realisiert. Das Dozententeam der Competence Labs ist multidisziplinär zusammengesetzt und besteht aus wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der lehrerbildenden Fakultäten der Universität zu Köln. Dadurch ist wesentliche Expertise und die Basis für fachübergreifendes Team-Teaching vorhanden. Weitere Expertise kann durch die Verbindungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Fakultäten bedarfsgerecht hinzugeholt werden.

Auf der Grundlage dieser guten Vernetzung wollten wir fortgeschrittenen Studierenden im Masterstudium einen Lehr-Lern-Prozess anbieten, bei dem nicht allein die Dozierenden in der Verantwortung sind, die Zusam-

menhänge herzustellen. Stattdessen sollen die Studierenden in multidisziplinären Kleingruppen eine eigene Synthese der verschiedenen Standpunkte entwickeln und präsentieren und diese Synthese unter schulischen Bedingungen in den Competence Labs testen. Hierzu haben wir uns zunächst mit verschiedenen Verfahren der strukturierten Innovation wie Kaizen bzw. Demingkreis (Walton, 1988), Sechsfarbenendenken (De Bono, 1986) und Scrum (Sutherland, 2014) auseinandergesetzt. Unsere Wahl traf auf „Design Thinking“ (Beyl & Giese, 2016; Nicolai et al., 2016), weil die wesentlichen Voraussetzungen für erfolgreiches Design Thinking bereits im Konzept der Competence Labs angelegt sind:

*Multidisziplinäre Teams:* Diese sind in den Competence Labs sowohl durch die Auswahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus verschiedenen Fakultäten angelegt als auch in den Studierendengruppen, die verschiedene Fächer studieren und aus unterschiedlichen Studiengängen teilnehmen.

*Variable Räume:* Diese sind durch die Laborumgebung in den Competence Labs strukturell gegeben. Im Rahmen von Design-Thinking-Seminaren müssen die Studierenden die Räume allerdings auch als Gestaltungsräume begreifen, d. h. bereit sein, die Ausstattung der Räume und die vorhandenen Medien und Experimente zu hinterfragen und zu verändern.

*Iterativer Prozess:* Der Design-Thinking-Prozess zählt zur Klasse der konstruktivistischen Lehr-Lern-Prozesse, in dem eine Gruppe von Studierenden sich durch Entwickeln der Fragestellung, Sammeln von Daten und Primärerfahrung, Hypothesengenerierung, Entwickeln eines Experimentes bzw. Prototypes und Testung im forschenden Lernen Erkenntnisse verschafft. Hinzu kommt eine aus dem Design entlehnte, an Identifikation grenzende Betrachtung der Prozessbeteiligten. Im Falle der Competence Labs werden sowohl die das Labor besuchenden Schülerinnen und Schüler und ihre Lehrkräfte als Prozessbeteiligte verstanden als auch die Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler, die in den Competence Labs ihre Erkenntnisse vermitteln und Interesse für ihr Fach generieren wollen. Einen Ausgleich der Interessen zu erreichen und eine für alle Beteiligten gangbare Lösung zu entwickeln und zu erproben ist Ziel und Aufgabe der Lerngruppe.

In der Projektlaufzeit wird eine Adaption des Design-Thinking-Prozesses auf die Ziele und Rahmenbedingungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorgenommen. Einen Zwischenstand mit ausführlicher Darstellung der an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung angepassten Methode und weiterführende Literatur ist unter [www.physikdidaktik.uni-koeln.de/11684.html](http://www.physikdidaktik.uni-koeln.de/11684.html) einzusehen.

Die Seminare beginnen mit dem Verstehen und gegebenenfalls der Weiterentwicklung der gegebenen Aufgabenstellung, dem sogenannten „Auspacken“ (unpacking). Damit soll den Studierenden auch die Möglichkeit gegeben werden, die Aufgabenstellung auf ihre eigenen Interessen und ihr berufsbezogenes Selbstkonzept zu beziehen. In einem zweiten Schritt wird durch Beobachtung die Immersion der Studierenden in das Untersuchungsfeld und das Sammeln eigener Daten gefördert. Dies kann durch den Besuch in einer Schulklasse der kooperierenden Schule geschehen sowie durch einen Besuch der Labore der kooperierenden Fachwissenschaft. Auf der Beobachtung aufbauend sollen die Studierenden durch leitfragengestützte Interviews die Sichtweisen (Points of View – POV) der Prozessbeteiligten recherchieren und umfangreiche Recherchen zum fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Hintergrund anstellen. An dieser Stelle ähnelt das Arbeiten im Seminar dem in einem Inverted Classroom. Häufig werden die gefundenen Sichten in einer Personenbeschreibung (Persona Development) verdichtet, um es zu erleichtern, zum Beispiel die Sicht eines 40-jährigen Physikers und einer 14-jährigen Schülerin auf den Lerngegenstand anzunehmen und sich wechselweise mit beiden Sichten zu identifizieren.

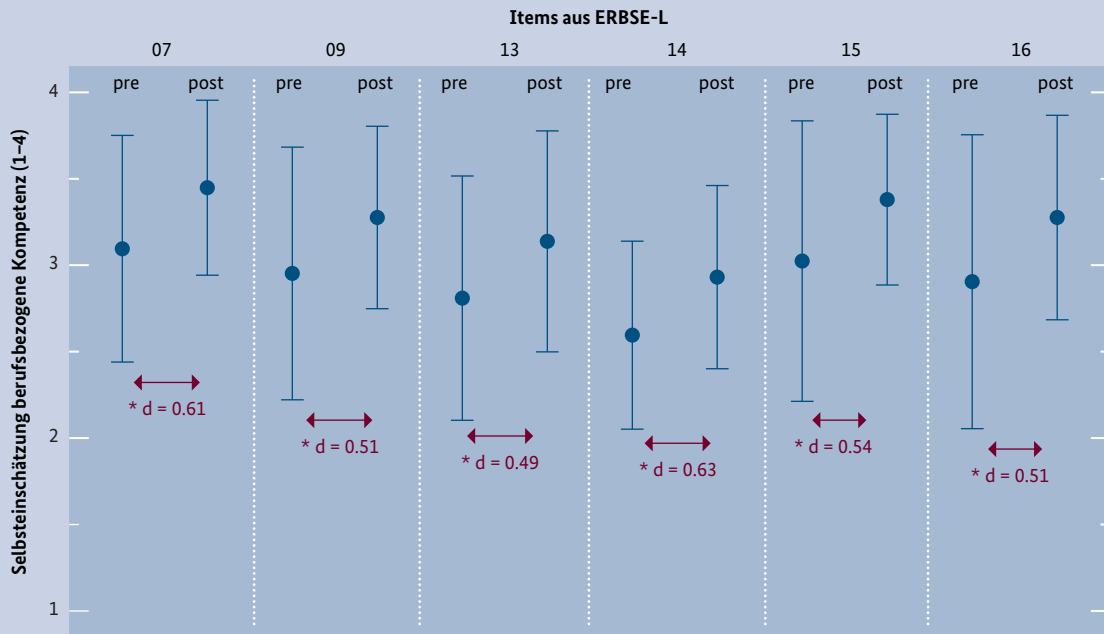
Auf Grundlage der gewonnenen Ansichten, Einsichten und Erkenntnisse sollen die Arbeitsgruppen des Seminars nun Prototypen von Lernszenarien und/oder Lernmaterialien entwickeln, die auf die Sichten aller Beteiligten Bezug nehmen. Diese werden in einem folgenden Schritt getestet. Das kann zum einen durch Präsentation und Diskussion mit den Expertinnen und Experten aus den Fachwissenschaften und zum anderen durch Unterrichtsversuche in den Competence Labs geschehen. Der Verlauf der Testung wird dokumentiert und im Seminar reflektiert. Dabei werden Ursache- und Wirkungszusammenhänge beleuchtet und diskutiert, um über den konkreten Versuch hinaus zu transferierbaren Erkenntnissen zu gelangen. Ziel ist eine iterative Verbesserung der Prototypen. Dies geschieht in den Seminaren, wurde in mehreren Fällen aber auch durch anschließende Qualifikationsarbeiten vertieft vorgenommen.

Veränderungen im berufsbezogenen Selbstkonzept der Lehramtsstudierenden, die an den Competence Labs teilnehmen, werden durch das Befragungsinstrument „Berufsbezogenes Selbstkonzept angehender Lehrkräfte“ ERBSE-L (Retelsdorf et al., 2015) erfasst. ERBSE-L wurde am Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) im Rahmen des PaLea-Projektes entwickelt und eingesetzt. Es ist ein Instrument zur mehrdimensionalen Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften. Erfasst werden die Selbstkonzeptdimensionen Fach, Innovation, Medien, Diagnostik, Erziehung und Beratung. Das Instrument soll in den Competence Labs zukünftig als quantitatives Instrument zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern eingesetzt werden.

**Abbildung 1: Signifikante positive Veränderungen im berufsbezogenen Selbstkonzept nach der Teilnahme an den Competence Labs**

Skala	Item	Item	p	d
Erziehung	06	In Konflikten zu vermitteln liegt mir.	0,013	0,62
Erziehung	07	Mir liegt es, Kinder zu motivieren.	0,013	0,61
Diagnostik	09	Es fällt mir leicht einzuschätzen, bei welchen Aufgaben andere Probleme haben.	0,034	0,52
Innovation	13	Ich kann schnell viele neue Ideen produzieren.	0,046	0,50
	14	Ich halte mich für talentiert darin, Veränderungen durchzusetzen.	0,012	0,64
Medien	15	Ich kann Präsentationsmedien angemessen einsetzen.	0,025	0,54
	16	Ich kann meine Vorträge gut durch Medieneinsatz unterstützen.	0,033	0,51

Abbildung 2: Zuwächse im berufsbezogenen Selbstkonzept der Studierenden nach den Lehrveranstaltungen



Bei den 42 Teilnehmerinnen und Teilnehmern von Competence-Labs-Veranstaltungen, die nach dem Konzept des Design Thinking angelegt waren, ergaben sich im Vergleich der Mittelwerte ungepaarter Stichproben bei sieben Items signifikante positive Zuwächse im berufsbezogenen Selbstkonzept der Studierenden von Pre- nach Posttest.

Die Probanden wurden zu Beginn (Pretest) und zum Ende des Seminars (Posttest) gebeten, ihre Zustimmung zu den in der Tabelle dargestellten Aussagen anzugeben. Für jedes Item standen vier Antwortalternativen zur Verfügung: 1 = „trifft überhaupt nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „trifft eher zu“ und 4 = „trifft völlig zu“.

In Abbildung 2 sind für die Items 07, 09, 13, 14, 15 und 16 jeweils die Mittelwerte (Punkt) und die Standardabweichung (Striche) angegeben. Dabei bezieht sich jeweils der linke Wert auf den Pretest und der rechte Wert auf den Posttest. Es wurden nur signifikante Veränderungen ( $p < 0.05$ ) dargestellt, bei der die Wahrscheinlichkeit für eine zufällige Veränderung der Werte zwischen Pretest und Posttest kleiner als 5 % ist. Items ohne signifikante Veränderung wurden nicht dargestellt. Die roten Pfeile zwischen Pre- und Postwert

stellen die Effektstärke Cohens d dar. Effektstärken zwischen 0,5 und 0,8 gelten nach Cohen als mittlere Effekte.

Von den zwanzig Items des ERBSE-L haben vier dieser Items eine besondere Nähe zu den Prinzipien des Design Thinking: schnelles Generieren von Ideen (13), Umsetzen von Innovationen und Veränderungen (14) und ein Fokus auf die Nutzerinnen und Nutzer der Entwicklung, in diesem Fall die Schülerinnen und Schüler, mit ihren Motiven und Lernhindernissen (07, 09). Damit ließen sich die positiven Effekte auf Items verschiedener Skalen durch ein neues Konstrukt erklären. Der positive Effekt der zwei Items in der Skala „Medien“ lässt sich möglicherweise auf das regelmäßige Präsentieren der Prototypen vor Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie Vertreterinnen und Vertretern der Fachwissenschaften mithilfe von Präsentationsmedien im Seminar zurückführen.

Die Stichprobe ist mit 42 Teilnehmerinnen und Teilnehmern, von denen 29 am Posttest teilgenommen haben, noch relativ klein, sodass die Aussagekraft eingeschränkt ist. Das Ergebnis zeigt jedoch bereits das Potenzial von Design Thinking als Prozess zur struktu-



rierten Entwicklung von schulorientierten Innovationen in den flexiblen und zum Innovieren einladenden Räumlichkeiten der Competence Labs an der Universität zu Köln.

## 2. Sprachförderung und Sprachentwicklung

Der Bezug zur Sprachförderung sowie zum sprachsensiblen Fachunterricht geschieht gemäß der Empfehlung der Mercator-Stiftung. Sie fordert, die Entwicklung von Kompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sollte „vorzugsweise in einer der beteiligten Fachdidaktiken angesiedelt sein oder in Kombination mit einer solchen durchgeführt werden“ (Stiftung Mercator, 2009). Die Verbindung gewährleistet, dass die Studierenden sprachsensibles Unterrichten nicht additiv als zusätzliche Aufgabe erleben, sondern gleichzeitig mit den fachdidaktischen Konzepten erlernen und erproben.

Im Unterricht der naturwissenschaftlichen Fächer ergeben sich andere Potenziale und Herausforderungen in Bezug auf sprachsensibles Unterrichten als in anderen Fächern (Stiftung Mercator, 2009). Dies liegt an den spezifischen Methoden und Inhalten dieser Fächer: Von Didaktikern und Didaktikerinnen und in Lehrplänen präferierte Konzepte sind beispielsweise der handlungs- und problemorientierte sowie der forschend-entdeckende Unterricht. Diese Konzepte haben eigene Kommunikations- und Interaktionsmuster (vgl. Rösch et al., 2013). Umfassende praxistaugliche Konzepte zum sprachsensiblen naturwissenschaftlichen Unterricht müssen sich daher aus den Methoden und Bedürfnissen des Faches entwickeln (vgl. Stiftung Mercator, 2009 sowie Rösch et al., 2013).

Bereits Bachmann & Prettenthaler (2009) sowie Bachmann & Streitberger (2010) untersuchten Kompetenzsteigerungen durch forschendes Lernen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Science-Centern. Diese bieten für Schülerinnen und Schüler ähnliche Lerngelegenheiten wie die Competence Labs der Universität zu Köln. Gesteigert wurden insbesondere die Ausdrucks- und Kombinationsfähigkeit, die Sprachentwicklung (Begriffsbildung, Argumentieren) und die sozialen Kompetenzen (ebd.).

In den Competence Labs untersuchen die Studierenden die dialogische und diskursive Kommunikationsstruktur innerhalb verschieden stark instruierender Lernsituationen auf Herausforderungen und Potenziale des sprachsensiblen Unterrichts anhand typischer naturwissenschaftlicher Unterrichts- und Interaktionsverläufe. „Gerade im Bereich der durchgängigen Sprachförderung ist es ausgesprochen wichtig, dass die Studierenden in ausreichendem Maße Kontakt zur Praxis haben und weitergehende Fragestellungen formulieren“ (Stiftung Mercator, 2009, S. 3).

Inhaltlich und methodisch gibt das beschützte Erproben des Unterrichtens vielfältige Möglichkeiten, Analogien zwischen den Kommunikationsmustern und Methoden in dieser Aktivität und denen in ihrem



André Bresges

späteren Alltag als Lehrkräfte beobachten zu können und daraus spezifische Leitlinien für sprachsensiblen naturwissenschaftlichen Unterricht abzuleiten.

So entwickeln die Studierenden die „forschende Haltung“, die sie während des Praxismesters an der Universität zu Köln bereits aufgebaut haben, weiter. Dies ist besonders wichtig, da es in Bezug auf das sprachensible Unterrichten zurzeit keine Patentrezepte gibt und viele Fragen noch offen sind.

Gerade das Design Thinking gibt hier Raum für eine multifunktional individuelle Herangehensweise und bietet den Studierenden die bestmögliche Chance, den Zusammenhang von fachlichem und sprachlichem Lernen zu durchdringen, um relevante Fragestellungen aus dem Themengebiet DaZ im Rahmen von Schulforschungsprojekten zu betrachten (vgl. Stiftung Mercator, 2009)

Das Design Thinking erscheint daher als geeignete Methode zum Aufbau folgender von der Mercator-Stiftung empfohlener Kompetenzen (Stiftung Mercator, 2009):

„Die Studierenden können:

- relevante Fragestellungen zu Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit selbst entwickeln, in Forschungsfragen überführen und so eingrenzen und formulieren, dass sie erforschbar werden
- eigene Untersuchungsszenarien entwickeln
- kleine konkrete empirische Projekte zu einschlägigen Forschungsfragen entwerfen, durchführen und auswerten sowie deren Ergebnisse beschreiben und interpretieren
- die Ergebnisse ihrer Untersuchungen und Forschungen in den Kontext der fachdidaktischen und/oder fachwissenschaftlichen Diskussion einordnen und hieraus weitergehende Fragestellungen formulieren“ (ebd., S. 10).

### 3. Studium inklusiv – inklusionsorientierte Fragestellungen im Lehramtsstudium

---

Seit der Ratifizierung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung durch die Bundesregierung 2009 wird deren Umsetzung in den Ländern auf unterschiedliche Weise gesetzlich forciert. Für den

Schulbereich hat Nordrhein-Westfalen 2014 innerhalb der 9. Schulrechtsänderung die Basis für inklusive Bildung gelegt. Außerdem wurden das Lehrerausbildungsgesetz (LABG) und die Lehramtszugangsverordnung (LZV) 2016 an die Herausforderungen inklusiver Bildung angepasst. Bereits vor dieser Veränderung setzte sich die Zukunftsstrategie Lehrer\*innenbildung der Universität zu Köln das Ziel, das Studium in allen sechs Lehramtstypen mehr an Inklusion zu orientieren. Inklusion und inklusive Bildung ist von Beginn als Querschnittsthema identifiziert worden, sodass Bildungswissenschaften, Sonderpädagogik und Fächer in die Umsetzung des Ziels einzubeziehen sind. Zudem wird von einem weiten Inklusionsbegriff ausgegangen, der nicht nur Menschen mit Behinderungen einschließt, sondern alle Menschen. Auch wenn bislang „keine allgemein anerkannte Definition von Inklusion [existiert], die trennscharf, logisch, konsistent und widerspruchsfrei wäre“ (Grosche, 2015, S. 20), stellt die aktuelle Definition der UNESCO eine hilfreiche Grundlage dar und richtet den Blick explizit auf alle Menschen in allen Bildungsbereichen.

„Inklusive Bildung ist ein Prozess, der die Kompetenzen im Bildungssystem stärkt, die notwendig sind, um alle Lernenden zu erreichen. Inklusive Bildung geht auf die verschiedenen Bedürfnisse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ein. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen sowie durch eine konsequente Reduktion von Exklusion in der Bildung. Dazu bedarf es Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien im Bildungswesen. Diese Veränderungen müssen von einer gemeinsamen Vision getragen werden, die alle Menschen einbezieht und die von der Überzeugung getragen wird, dass es in der Verantwortung des regulären Systems liegt, alle Lernenden angemessen zu unterrichten“ (Deutsche UNESCO-Kommission, 2014, S. 9).

Auch die vermehrte Ausrichtung des Lehramtsstudiums an der Universität zu Köln ist ein Prozess, der auf unterschiedlichen Ebenen initiiert und vorangebracht wird. Auf struktureller Ebene wurden zwei Möglichkeiten des Austauschs initiiert, sie werden regelmäßig durchgeführt und moderiert:

- Im Netzwerk Inklusion treffen sich Kolleginnen und Kollegen, die inklusive Bildung als Forschungsschwerpunkt oder operative Aufgabe in der täglichen Arbeit fokussieren. Dies sind neben dem Zentrum für LehrerInnenbildung und Kolleginnen und Kollegen

aus ZuS auch die Kooperationsinitiative (Fachdidaktik) Inklusion, die inklusive Universitätsschule der Stadt Köln, das Bildungsraumprojekt „School is open“, die Servicestelle Behinderung und Studium, Gender und Queer Studies und das Zentrum für Hochschuldidaktik. Dies ist also eine Austauschplattform auf Ebene verschiedener Institutionen und Einrichtungen der Universität zu Köln, die sich mit Inklusion beschäftigen.

- Innerhalb einer Zukunftswerkstatt Inklusion wird ein Austausch vor allem im Hinblick auf inklusive Bildung zwischen Dozierenden der vier lehrerbildenden Fakultäten angeregt, an dem auch Studierende der Fachschaft Inklusion teilhaben. Dieser Austausch adressiert aktuell die Diskussion um Kompetenzen angehender Lehrkräfte für inklusive Bildung, welche Aufgaben sie erfüllen sollten (z. B. aufbereitet in Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann, 2015), und die qualitative Umsetzung der LZV in allen Fächern, also auf welche Weise inklusionsorientierte Fragestellungen umfassend und ohne Redundanzen im Studium betrachtet werden können.

Auf inhaltlicher Ebene werden für Studierende verschiedene Formate zusätzlich zu den regulären, studiengangbezogenen Lehrveranstaltungen angeboten, die sich mit dem Thema Inklusion und inklusive Bildung beschäftigen und zu einem Zertifikat „Studium inklusiv“ führen. So findet jedes Semester eine Ringvorlesung statt, die im Wintersemester mit allgemeinen Fragen zur Inklusion (bspw. „Teacher Education meets Diversity“, „Inklusive Bildung – Soziale Ungleichheit in Schule und Gesellschaft“) thematisiert und im Sommersemester aktuelle Forschungsergebnisse von Forscherinnen und Forschern der Universität zu Köln und Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern adressiert. Die Vorlesung wird durch die Dozierenden im Co-Teaching-Format (immer im Tandem aus Bildungswissenschaften, Fachdidaktik und Sonderpädagogik) durchgeführt und bezieht Phasen des Peer-to-Peer-Teaching in Form eines die einzelnen Sitzungen aufbereitenden Tutoriums ein. Ein weiteres Format sind vier- und achtstündige Workshops, die besondere Themen rund um inklusive Bildung in den Mittelpunkt stellen. Themen sind „Tablets im inklusiven Unterricht“ (gemeinsam mit den Competence Labs), „Ein Blick für das Wesentliche – Barrierefreiheit an der Universität zu Köln“, „Interkulturalität im Klassenzimmer“, „Basiskompetenz Leichte und Einfache Sprache“, „Basiswork-

shop Inklusion“ sowie „Herausfordernde Situationen im inklusiven Unterricht“. Die neuen Workshops zeichnen sich durch multiperspektivisches, semester- und studiengangübergreifendes Miteinanderlernen aus. Das Studium inklusiv arbeitet eng mit der Inklusiven Universitätsschule der Stadt Köln und dem Unterstützungsnetzwerk inklusiver Schulen in Köln zusammen, um eine praxisorientierte Lehramtsausbildung sicherzustellen, die auf die Bedarfe der Schulen und angehenden Lehrkräfte ausgerichtet ist.

## Literatur

- Bachmann, G. & Streitberger, E. (2010). *Networking im Projekt Forschend Lernen. Eine Online-Fragebogenerhebung. Begleitstudie II*. Graz.
- Bachmann, G. & Pretenthaler, E. (2009). *Forschend lernen im Schulbiologiezentrum NaturErlebnisPark Graz. Eine Interviewstudie bei steirischen VolksschullehrerInnen. Begleitstudie I*. Graz.
- Beyhl T. & Giese H. (2016). The Design Thinking Methodology at Work: Capturing and Understanding the Interplay of Methods and Techniques. In H. Plattner, C. Meinel & L. Leifer (Hrsg.), *Design Thinking Research* (S. 49–65). Understanding Innovation. Springer.
- Bresges, A., Hoffmann, S., Schadschneider, A. & Weber, J. (2014). Learning by Design: Kompetenzaufbau beim Entwickeln digitaler Medien. In J. Maxton-Küchenmeister & J. Meßinger-Koppelt (Hrsg.), *Digitale Medien im naturwissenschaftlichen Unterricht* (S. 29–46). Hamburg: Joachim Herz Stiftung Verlag.
- Bresges, A. & Genz, F. (2017). Projektbeispiele für Design-Based Research im naturwissenschaftlichen Unterricht – Weiterentwicklung des Reichshofer Experimentierdesigns mit Tablets in Schulen. In S. Aufenanger & J. Bastian, *Tablets in Schule und Unterricht* (S. 63–86). VS Verlag für Sozialwissenschaften. URL: [www.springer.com/de/book/9783658138080#aboutBook](http://www.springer.com/de/book/9783658138080#aboutBook)
- Bruckermann, T., Aschermann E., Bresges, A. & Schlüter, K. (2017). Metacognitive and multimedia support of experiments in inquiry learning for science teacher preparation. *International Journal of Science Education*. DOI: 10.1080/09500693.2017.1301691 <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2017.1301691>

- De Bono, E. (1986). *Das Sechsfarbenendenken: Ein neues Trainingsmodell*. Düsseldorf: Econ-Verlag.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.). (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. 3., erweiterte Auflage. Bonn.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant, & M. Prenzel, M. (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–40). Wiesbaden: Springer VS.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien? *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 61–80.
- Merzyn, G. (1998). *Fachbestimmte Lernwege zur Förderung der Sprachkompetenz. Sprache – zentrales Medium auch im naturwissenschaftlichen Unterricht*. URL: [www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/sprachsensibler\\_FU/Fachbestimmte\\_Lernwege\\_zur\\_Foerderung\\_der\\_Sprachkompetenz\\_Naturwissenschaften\\_Mercyn.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/sprachsensibler_FU/Fachbestimmte_Lernwege_zur_Foerderung_der_Sprachkompetenz_Naturwissenschaften_Mercyn.pdf) [01.03.2017]
- Nicolai C., Klooker M., Panayotova, D., Hüsam, D. & Weinberg, U. (2016). Innovation in Creative Environments: Understanding and Measuring the Influence of Spatial Effects on Design Thinking-Teams. In: H. Plattner, C. Meinel & L. Leifer (Hrsg.), *Design Thinking Research. Understanding Innovation* (S. 125–139). Springer, Cham.
- Retelsdorf, J., Bauer, J., Gebauer, S. K., Kauper, T. & Möller, J. (2015). *Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte angehender Lehrkräfte (ERBSE-L). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. doi:10.6102/zis238
- Rösch, H., Röhner, B. & Hövelbrings, C. (Hrsg.). (2013). Integrative Sprachbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache. *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache* (S. 18). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmidt-Weigand, F., Hänze, M. & Wodzinski, R. (2009). Complex Problem Solving and Worked Examples: The Role of Prompting Strategic Behavior and Fading-in Solution Steps. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23, 129–138. URL: <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.2.129>
- Sutherland, J. (2014). *SCRUM: The Art of Doing Twice the Work in Half the Time*. New York: Random House.
- van Merriënboer, J. J. G. & Sweller, J. (o. D.). Cognitive Load Theory and Complex Learning: Recent Developments and Future Directions. *Educational Psychology Review*, 17, 147. URL: <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3951-0>
- Walton, Mary W. (1988). *The Deming Management Method*. London: Penguin.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2).
- Online:  
*Ein Leuchtturmprojekt der BMVIT-Initiative generation innovation Mercator Institut. Das DaZ-Modul in Köln*. URL: [www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/lehre/daz-modul-in-koln/](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/lehre/daz-modul-in-koln/) [01.03.2017]
- Stiftung Mercator (Hrsg.). (2009). *Modul Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerbildung in NRW*. URL: [www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/DaZ\\_Modul\\_03.pdf](http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/DaZ_Modul_03.pdf) [01.03.2017]



# Videos in der (DaZ-)Lehre und (DaZ-)Forschung

Christine Stahl, Ulrike Schaupp und Ana da Silva

## 1. Videovignetten im Bereich Deutsch als Zweitsprache im Projekt „LeHet“

Zentrale Ziele im Projekt „Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität“ (*LeHet*) sind die Innovationen und Qualitätsverbesserung in der Lehre (Antrag LeHet, 2014), u. a. durch die Verzahnung von Universität und schulischer Praxis, um so theoretische Kenntnisse in anwendungsorientiertes Wissen zu überführen. Die Gestaltung von vernetzten Lehr-/Lernangeboten erfordert eine „situationsbezogene Anwendung von fachlichem, fachdidaktischem und pädagogisch-psychologischen Wissen und Können“ (Krammer, 2014, S. 164). Hierfür eignen sich Videovignetten in besonderer Weise, da sie authentische Einblicke in die Praxis erlauben, diese hinsichtlich ihres Gelingens beurteilt und relevante – theoretisch erarbeitete – Merkmale erkannt und analysiert werden können. Des Weiteren ermöglichen Videos, das Geschehen zu „interpretieren, Optimierungsvorschläge zu generieren und Schlussfolgerungen für das eigene Handeln zu ziehen“ (ebd., S. 165). Neben dieser subjektiven Chance für die eigenen (Unterrichts-)Aktivitäten eröffnet die technische Möglichkeit, die Fallvignetten ohne unmittelbaren Handlungsdruck anzusehen. Zudem bietet sich eine vielfältige, zeitverzögerte und differenzierte, da auf Wiederholungsrezeption basierte Analyse des unterrichtlichen Geschehens an (vgl. Göbel, 2010).

Unterrichtsvideos werden in der Bildung für Lehrerinnen und Lehrer schon seit vielen Jahren in Form von Eigen- und Fremdvideos eingesetzt. Sie dienen dabei unter anderem als Grundlage für die Rekonstruktion eigener und fremder Handlungsmuster (Krammer, 2014, S. 165).

Die Aufnahmen der Videovignetten in *LeHet* werden als authentisch angesehen, da sie in realen Unterrichtssituationen oder als Rollenspiel aufgenommen werden. Der Einsatz von zwei bis vier Kameraperspektiven erlaubt einen wirklichkeitsnahen Einblick in die

videografierte Situation. Begleitendes Material, wie etwa Transkripte, weiterführende Literatur, Tafelbilder, diagnostische Verfahren, Schülerarbeiten, Arbeitsaufträge oder -blätter, vervollständigen die damit didaktisierten Videovignetten in der Lehre. Letzteres ermöglicht der interaktiv benutzbare H5P-Player<sup>1</sup>, mit dessen Hilfe die Videos mit Annotationen angereichert werden. Zudem können vollständige Unterrichtsstunden und auch deutlich kürzere Ausschnitte über das Onlinekurslabor<sup>2</sup> der Universität Augsburg gestreamt werden. Mithilfe der neuen AnnVid-Funktion können auch die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer eigenständig die Videoaufnahme an sich bearbeiten, Zeitmarker setzen, jene kommentieren, Aufgabenformate für andere Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer entwerfen usw. Das Originalvideo wird nicht verändert, daher kann die Dozentin oder der Dozent stets auf die ursprüngliche Fassung zurückgreifen.



1 Der interaktive H5P-Player (<https://h5p.org/>) ermöglicht die Unter-  
teilung audiovisueller Medieninhalte in Sinnabschnitte sowie deren  
Anreicherung mit Annotationen.

2 <https://onlinekurslabor.phil.uni-augsburg.de>

**Standortbestimmung mittels einer SWOT-Analyse**

Analyse von Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken von Videovignetten im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ an der Universität Augsburg (SWOT-Analyse):

Strengths	Opportunities
<p>Videos bieten authentisches Sprachmaterial.</p> <p>Eigenvideos erlauben den Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern fundiertes Feedback im Kurs und eigenreflexive Sichtweise über ihre Sprachverwendung und beispielsweise ihr Korrekturverhalten.</p> <p>Vier Filmperspektiven sind möglich.</p> <p>Vollständige Stundenverläufe bieten reichhaltiges Material über besondere und immer wiederkehrende DaZ-Unterrichtsaspekte.</p> <p>Vignetten lassen sich durch den HSP-Player von den Dozierenden mit Blick auf DaZ-spezifische Aufgabenstellungen didaktisieren und auch für unterschiedliche Kurse adaptieren.</p> <p>AnnVid-Funktion ermöglicht den Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern, selbstständig mit der Vignette zu arbeiten und DaZ-relevante Stellen zu markieren.</p> <p>Originalvideo steht immer zur Verfügung.</p>	<p>Schulen sind aufgrund der aktuellen Flüchtlings- und Migrationssituation für das Fach Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und die damit verbundenen Videoaufnahmen offen.</p> <p>„Als-ob-Erfahrung“ wird für Studierende möglich (Schwierigkeit, verbale, nonverbale und paraverbale Kommunikationsaspekte von DaZ-Schülerinnen und -Schülern zu verstehen).</p> <p>Quasirealität erlaubt, für den Ernstfall in der DaZ-Unterrichtsrealität zu proben bzw. sich zu erproben.</p> <p>Das nicht DaZ-spezifische Beratungsmodul erreicht viele Studierende mit DaZ-Inhalten.</p> <p>Forschungsergebnisse zur Heterogenität in Lehr-/Lernangeboten werden transferiert (Antrag S. 6).</p> <p>Im Netzwerk „Heterogenität in der Schule“ kooperieren Schulen, Universität und Institutionen der Lehrerfortbildung.</p> <p>Drei Phasen der Bildung für Lehrerinnen und Lehrer vernetzen sich.</p> <p>AnnVid-Funktion</p>
Weaknesses	Threats
<p>Ton ist schwer aufzunehmen, dadurch erschwerte Sprachrezeption.</p> <p>Sprachbezogene Bearbeitung/Didaktisierung der Videos ist aufwendig.</p> <p>Austausch der Videovignetten mit anderen Universitäten/Lehrerbildungsstätten ist rechtlich noch nicht möglich.</p> <p>Individuelle Förderung bedarf mehrerer Aufnahmezeitpunkte, um eine individuelle spracherwerbliche Entwicklung abzubilden.</p>	<p>Schülerinnen und Schüler dürfen aufgrund der fehlenden Erlaubnis durch die Eltern nicht gefilmt werden.</p>

Als besondere Herausforderung stellt sich die Aufnahme des Tons heraus. Um den Schülerinnen und Schülern eine ungezwungene, „normale“ Aufnahmesituation zu bieten, wird der Ton nicht geangelt, sondern durch Mikrofone, die an den Tischen befestigt werden, aufgenommen. Im alltäglichen „Sprachbad“ sind einzelne Wortmeldungen allerdings oft schwer zu verstehen.

## 2. Einsatz von Videovignetten in der (DaZ-)LehrerInnenbildung

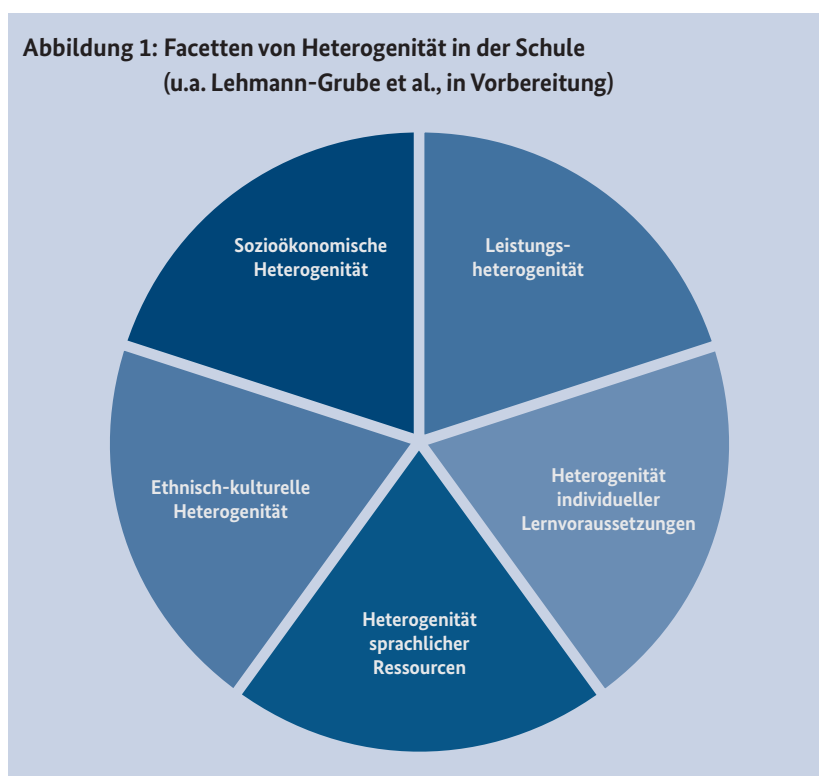
Im Rahmen des Projekts *LeHet* entstehen zwei Video-Lernmodule zu den Themen „Beratung von DaZ-SchülerInnen und Eltern“ und „Sprachsensibel unterrichten“. Grundsätzlich kann hinsichtlich Videoaufnahmen zwi-

schen Fremd- und Eigenvideos unterschieden werden. Beide Varianten haben Vor- und Nachteile. Aufbereitete Fremdvideos sind nach Mühlhausen & Mühlhausen (2012) eher für die Beschäftigung mit unterrichts- (bzw. beratungs-)konzeptionellen und strukturellen Fragen geeignet als Eigenvideos. Letztere hingegen sind eher für den „sofortigen Gebrauch“ bestimmt und werden oftmals nur durch eine Seminargruppe betrachtet (Mühlhausen, 2014). Im vorgestellten Projekt wird sowohl an eigenen als auch an fremden Videos gearbeitet und geforscht. Zwei verschiedene Settings werden eingesetzt: Videoaufnahmen von gestellten und authentischen Situationen. Eine Möglichkeit, wie aus Eigenvideos Fremdvideos werden und diese über ein Seminar hinaus genutzt werden können, wird im Folgenden näher dargestellt.

## 2.1 Praxisbeispiele anhand der Lernmodule „Beratung von DaZ-SchülerInnen“ und „Sprachsensibel unterrichten“

Der Schwerpunkt des Projekts *LeHet* liegt auf dem professionellen Umgang mit Heterogenität. Daher orientieren sich alle Lernmodule an dem hier weit gefassten Begriff von Heterogenität in der Schule. Mindestens fünf Facetten werden berücksichtigt:

Abbildung 1: Facetten von Heterogenität in der Schule (u.a. Lehmann-Grube et al., in Vorbereitung)



Der Lehrstuhl *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik* legt seinen Schwerpunkt auf die sprachliche Heterogenität. Unter der Verschiedenartigkeit sprachlicher Ressourcen versteht man zum einen die unterschiedlichen Kompetenzniveaus der Schülerinnen und Schüler, und dies sowohl in Bezug auf die Unterrichts- und Bildungssprache. Sprachliche Kompetenzen werden als Qualifikationsfächer (Ehlich, 2005) begriffen, die unterschiedliche sprachbezogene Bereiche wie zum Beispiel phonologische, morphologische, syntaktische und diskursive Fähigkeiten umfassen. Die ethnisch-kulturellen Differenzen mit Blick auf den Migrationshintergrund und die teils gegebenen familiären Situationen, durch Flucht oder Nachzug, erscheinen ebenso relevant wie die sozioökonomischen Differenzen. Die sozialen und ökonomischen

Ressourcen der Familien mit Migrationshintergrund wirken sich ähnlich wie bei den Elternhäusern ohne Migrationshintergrund in Deutschland massiv auf die Schullaufbahn aus.

Die Kompetenz, sowohl Erziehungsberechtigte als auch Schülerinnen und Schüler qualifiziert, fachkundig und individuell zu beraten, wird durch die Standards für die Lehrerbildung der KMK (2004) als ein zentrales Element von Lehrprofessionalität angesehen. Die Beratung von DaZ-Schülerinnen und -Schülern ist außerordentlich anspruchsvoll, da die besondere sprachliche, ethnisch-kulturelle und sozioökonomische Situation der Kinder und ihrer Eltern – neben dem Einsatz der generellen Beratungsskills – besondere Herausforderungen darstellt.

Im Folgenden wird der Erwerb von Beratungskompetenzen und dessen Besonderheiten skizziert, um jene auf die Situationen mit DaZ-Schülerinnen und -Schülern zu übertragen. „Hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften“ (KMK, 2004) erscheinen für die Beratungsprofessionalität erforderlich (vgl. Grünke & Brunstein, 2004; Schnebel, 2007).

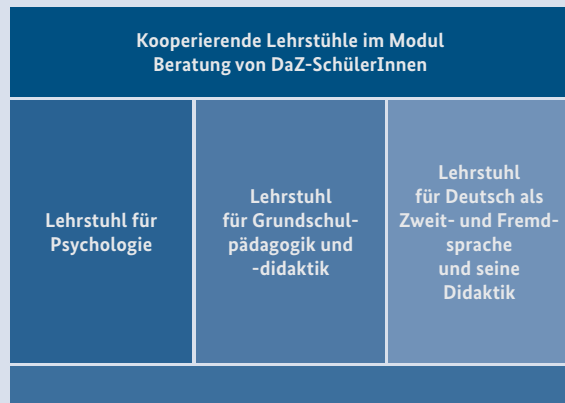
Zahlreiche Studien erlauben den Rückschluss, dass die meisten Lehrkräfte diesbezüglich nicht oder nicht ausreichend ausgebildet sind (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 119 f.). Bislang existiert in diesem Bereich wenig Forschung; Bruder et al. stellen fest, „es fehlen vor allem empirisch überprüfte, domänenspezifische Modelle wie Messinstrumente“ (2011, S. 121). Im Allgemeinen erfolgt die Beratungsausbildung anhand der Präsentation allgemein anerkannter Kommunikationsmodelle (Watzlawick, Schulz von Thun, Rogers), die losgelöst vom Schulkontext gelehrt werden und keine erfahrungsbasierte, selbstreflexive Aneignung ermöglichen.

Um der spezifischen Situation von schulischer Beratung, dem daran geknüpften Ausbildungs- und For-

schungsdesiderat und dem notwendigen Fokus auf die DaZ-Schülerinnen und -Schüler adäquat zu begegnen, werden bei Kursteilnehmerinnen und Kurseilnehmern (u. a. Referendarinnen und Referendaren) im Lernmodul „Beratung von DaZ-Schülerinnen und -Schülern“ im Tandemseminar die „Lehrkraftkompetenzen zur individuellen Beratung von Schülern und Eltern im Kontext von Heterogenität“ angebahnt und gestärkt. Die Kooperation der Lehrstühle für Psychologie, für Grundschulpädagogik und -didaktik und für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik eignet sich vor allem durch den vielperspektivischen Zusammenschluss von Fach- und Bildungswissenschaft sowie der Fachdidaktik.

**Abbildung 2: Kooperationsstruktur im Modul „Beratung von DaZ-Schülerinnen und -Schülern“**

Videobasiertes Lernmodul „Beratung von DaZ-Schülerinnen und -Schülern“ innerhalb des Seminars „Lehrkraftkompetenzen zur individuellen Beratung von Schülern und Eltern im Kontext von Heterogenität“



Das Seminar basiert beratungsbezogen auf den theoretischen Modellen von Bruder et al. (2011) bzw. Gerich et al. (2015), die speziell für Lehrkräfte und nicht nur für psychologische Fachkräfte entwickelt wurden. Daher ist die Mehrfachrolle von Lehrerinnen und Lehrern als Lehrende, Beurteilende und Beratende berücksichtigt. Vorzugsweise ist „fachliches Wissen um Sachverhalte und die Wirksamkeit von Maßnahmen, [welches] [...] auf der Grundlage personaler Ressourcen und reflektierter Erfahrung [erlauben], Wissen situationsangemessen und effektiv anzuwenden“ (Strasser & Gruber, 2003, S. 388), notwendig. Im evidenzbasierten Modell von Gerich et al.

(2015) wird die Kompetenz von Beratung in *communications skills, diagnostic skills, problemsolving skills* und *coping skills* ausdifferenziert; jede Teilkompetenz lässt sich in weiteren Aspekte wie z. B. *Paraphrasieren, Strategiewissen, Übernahme der Perspektiven* und *Umgang mit schwierigen Situationen* differenzieren.

Das Seminar orientiert sich inhaltlich an den Themen und Fragen, welche die Beratung von DaZ-Schülerinnen und -Schülern aufwirft. Unumgängliche Inhalte stellen die

- *Beratung der Schullaufbahn* (viele Eltern mit Migrationshintergrund sind in einem vom deutschen deutlich abweichenden schulischen Bildungssystem sozialisiert),
- *Kriseninterventionen* bei plötzlich eskalierenden Situationen (mitunter durch das andersartige ethnisch-kulturelle Wertesystem hervorgerufen) und
- individuellen *Sprachlernberatungen* dar.

Das Seminar basiert didaktisch-methodisch auf Rollenspielen und Videovignetten. Die allgemeinen Vorteile beim Videoeinsatz können analog zu den Vorteilen von Unterrichtsvideos v. a. in deren Anschaulichkeit und Authentizität erachtet werden (vgl. Borko, 2004; Brophy, 2004; Janik & Seidel, 2009; Reusser, 2005; Welzel & Stadler, 2005). Dies ist speziell für den Beratungsbereich wichtig, da zahlreiche Studierende sowie Referendarinnen und Referendare im Unterricht der gewählten Schulart häufig hospitieren, aber selten Beratungsgespräche oder Elternabende erleben.

Die Videoclips werden als Fremdvideo mit der situiereten Auseinandersetzung von realitätsnahen Beratungsprozessen und als Eigenvideo zur Selbstreflexion eingesetzt.

Die Fremdvideos ermöglichen v. a. eine kritisch-konstruktive Analyse von als problematisch wahrgenommenen Situationen; dies verläuft bei Eigenvideos oberflächlicher (Kleinknecht et al., 2014, S. 216). Theoretisch erarbeitete Gesprächsmethoden lassen sich überzeugend an Fremdvideos visualisieren. Zudem unterstützen positive Beratermodelle eine Adaption ins eigene Handlungsrepertoire und können das klassische Modellernen nach Bandura (1979, S. 31) ermöglichen.

Eine videobasierte Selbstreflexion erlaubt, ohne Handlungsdruck gefilmte Gespräche zu reflektieren,



und auch eine kritisch-distanzierte Analyse vom eigenen Handeln (ebd.), die durch die Intensität, die das Wahrnehmen der eigenen Person und deren Äußerungen mit sich bringt, auch in der Veränderung von inneren Haltungen resultiert. Greif fasst dies zusammen. „Ergebnisorientiert ist die Selbstreflexion, wenn die Person dabei Folgerungen für künftige Handlungen oder Selbstreflexionen entwickelt“ (Greif 2008, S. 40).

Zwei als relevant angesehene Seminarthemen werden exemplarisch zum Einsatz von Eigen- und Fremdvideos ausgeführt:

### Einsatz von Fremdvideos

Durch die in den vorausgehenden Seminaren aufgenommenen Videoclips und die vereinzelt existierenden Lehrfilme wird Beratungswissen erarbeitet wie reflektiert.

Beispielhaft sei an dieser Stelle die Deeskalation als mögliche Krisenintervention genannt:

Kulturell anders gelagerte Werte und Sozialisatio-  
nen führen schnell zu wechselseitigen Irritationen. Für zahlreiche Schülerinnen und Schüler ist es nicht einfach, Frauen – auch als Lehrkraft – als Autoritätspersonen zu akzeptieren. Ein solches Dilemma thematisierten die Studierenden in einem fiktiven Beratungsgespräch, das zeigte, wie eine Lehrerin mit dem Vater eines aufsässigen, sich ihr gegenüber despektierlich verhaltenen Sohnes spricht. Die Aufnahme, die durch das Spiel eines türkischstämmigen Studierenden weitere Authentizität gewinnt, lässt dies greifbar werden: Die Studentin (in der Rolle der Lehrerin) entwickelte eine durchgängige Gesprächsmethode von Deeskalation. Dabei nutzt sie die *problemsolving skills* mit Fokus auf die *Ressourcen und Lösungsorientierung*: Stets, wenn der autoritär gespielte türkische „Vater“ sich auf sein Stereotyp „Mein Sohn ist ein guter Sohn. Ich nix Zeit“ zurückzog, fand die Studierende einen neuen, befriedenden Ansatzpunkt und bewirkte damit einen konstruktiven Gesprächsausgang. Dieser „gestagte“ Clip wird als Best-Practice-Beispiel in den weiteren Seminaren eingesetzt.

### Einsatz von Eigenvideos

Im Seminar wird anhand von geeigneten, realen und anonymisierten Fallvignetten zunächst essenzielles Fachwissen (insbesondere Wissen über Sprachstandsdiagnoseinstrumente) kombiniert mit einer Teilberatungskompetenz vermittelt. Analog wären hier die diagnostischen Fähigkeiten, die zur Problemdefinition führen.

Beispielhaft sei hier die individuelle Sprachlernberatung als Schülerinnen- bzw. Schülergespräch genannt:

Um individuelle Sprachförderprogramme zu realisieren, sind einerseits die Erhebung der Sprachkompetenz und andererseits die Motivation der Lernenden essenziell. Die Sprachlernberatung basiert auf der Sprachlernbiografie<sup>3</sup>, „die die Lernbedürfnisse, Lernerfahrungen und den Lernstand ermittelt und im Laufe der Beratung Erfolge hinsichtlich der gesetzten Ziele evaluiert, Lernschwierigkeiten klärt und weitere Lernschritte formuliert“ (Rösch 2011, 214). Die Verbindung zwischen dem notwendigen DaZ-Fachwissen (hier sprachsensiblen Fachunterricht) und der Beratungskompetenz, das Förderprogramm motivierend, sensibel und nachhaltig mit dem Kind oder Jugendlichen zu besprechen, charakterisiert die DaZ-Beratung. Im Kurs wurde dies durch zwei Teilschritte avisiert: erstens der DaZ-Input und zweitens ein folgendes Beratungsrollenspiel. Um die Authentizität zu erhöhen, kann die Rolle des Kindes in einer Fremdsprache (Englisch, Französisch) geführt werden.

Kompetenzen, welche die Studierenden im Rahmen des Seminars erwerben:

- Schulisch relevantes Wissen in Bezug auf die Bedürfnisse der DaZ-Schülerinnen und -Schüler (z. B. Schullaufbahn, deutscher Nachhilfeunterricht ...)
- Professionelle Beratungskompetenz im Sinne des Modells nach Gerich et al. (2015)
- Haltung von Toleranz und Respekt im Gespräch (im Sinne der drei Gesprächsvariablen nach Rogers: bedingungsfreies Akzeptieren, einführendes Verstehen, Echtheit)

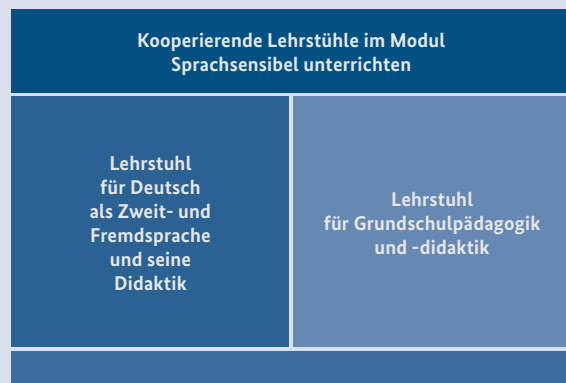
Lehrkräfte aller Schularten stehen vor der Herausforderung, den Spagat zwischen der Vermittlung von

3 Weiterführende Literatur zum Thema „Sprachbiografie“ in Franceschini & Miecznikowski (2004).

Sprache und Sachinhalten, inklusive des entsprechenden Fachvokabulars, zu schaffen. Fachlehrer:innen für Mathematik, Geschichte, Sport usw. können und sollen dabei nicht ohne Weiteres zur Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrkraft avancieren und beispielsweise grammatikalische Spezifitäten der deutschen Sprache zum Unterrichtsthema machen. Vielmehr geht es darum, sensibel zu werden für den Sprachstand sowie etwaige sprachliche Defizite der Schülerinnen und Schüler, um auf diese angemessen im Unterricht reagieren zu können. Nach Leisen (2013) ist „Sprache [...] der Schlüssel (auch) für einen gelingenden Fachunterricht“.

### Abbildung 3: Kooperationsstruktur im Modul „Sprachsensibel unterrichten“

Videobasiertes Lernmodul „Sprachsensibel unterrichten“ im Tandemseminar „Bildungssprache als Herausforderung für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler“



Bisweilen ist der Erwerb der Bildungssprache im Unterricht nur selten Lerngegenstand, weshalb es häufig zu Ausdrucks- und Verständnisschwierigkeiten in Bezug auf den Unterrichtsstoff kommt (vgl. Feilke, 2012). Die Beherrschung der Bildungssprache sowohl im komplexen schriftsprachbezogenen Bereich als auch in der alltäglich-mündlichen Kommunikation<sup>4</sup> hat direkten Einfluss auf den schulischen Erfolg (vgl. Gogolin & Lange, 2011).

Das Seminar „Bildungssprache als Herausforderung für mehrsprachige Schüler:innen“ versucht, angehende Lehrer:innen und Lehrer der ersten und zweiten Phase

für diese Thematik zu sensibilisieren und notwendiges „Handwerkszeug“ zu vermitteln, um sprachsensiblen Unterricht durchführen zu können. Schwerpunktmäßig beschäftigt sich das Seminar mit ausgewählten Werkzeugen zur Sprachstandsdiagnose, insbesondere in Anlehnung an das „Praxismaterial Förderdiagnostik“ von Junk-Deppenmeier & Jeuk (2015), der Verwendung sprachsensibler Fördermaterialien sowie dem Testen ihrer Praxistauglichkeit.

Didaktisch-methodisch basiert das Seminar unter anderem auf dem Einsatz von Videovignetten und der Durchführung einer sprachsensiblen Unterrichtsstunde in einer Übergangs- bzw. sprachlich heterogenen Klasse. Die Videovignetten werden als Fremdvideos genutzt, um Merkmale eines guten DaZ-Unterrichts in einem ersten Schritt zu illustrieren und diese in einem zweiten Schritt zu identifizieren und zu analysieren. Folgende Qualitätsmerkmale für den DaZ-Unterricht (Gogolin, 2011) werden berücksichtigt:

- Q1: Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.
- Q2: Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.
- Q3: Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.
- Q4: Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.
- Q5: Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.
- Q6: Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung.

Kompetenzen (Stahl & Krummenauer-Grasser, in Vorbereitung), die die Studierenden im Rahmen des Seminars erwerben:

- Die Kursteilnehmer:innen und Kursteilnehmer sind fähig, Merkmale/Kennzeichen der (sprachlichen) Heterogenität zu identifizieren, und betrachten kritisch unterrichtliche Situationen und Unterrichtsmaterial anhand der theoretisch erarbeiteten Heterogenitätskonzepte.

<sup>4</sup> Zur genauen Differenzierung alltags- und bildungssprachlicher Kompetenzen siehe Jim Cummins' (1981) klassische Unterscheidung von BICS und CALP.



Christine Stahl und Ulrike Schaupp

- Die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer sind in der Lage, die Begrifflichkeiten der Fach- und Bildungssprache zu unterscheiden. Sie berücksichtigen diese sprachlichen Register bei der Planung von eigenen Unterrichtseinheiten.
- Die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer lernen verschiedene Werkzeuge der Sprachstandsdiagnostik kennen und erproben eine Auswahl der Instrumente.
- Die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer erarbeiten theoretische Hintergründe zum Thema Fördermaterialien und entwickeln solche. Bei der Erprobung erfahren sie deren Chancen und Grenzen.
- Die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer leiten Merkmale eines guten sprachsensiblen Unterrichts ab und gestalten auf dieser Basis selbst Unterricht, der eine durchgängige Sprachbildung fördert.

## 2.2 Ziele und Arbeitsprodukte

Ziel der Erstellung und des Einsatzes von (DaZ-)Fallbeispielen ist der Aufbau einer Datenbank mit Videovignetten, die für die Lehrer(aus)bildung an der Universität Augsburg genutzt werden können. Die Datenbank soll unter anderem einen Austausch der aufgenommenen Videos unter den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im

Projekt *LeHet* ermöglichen. So können die in den unterschiedlichen Fach- und Bildungswissenschaften sowie Fachdidaktiken entstandenen Videos von allen 17 am Projekt beteiligten Lehrstühlen unter verschiedensten interdisziplinären Fragestellungen genutzt werden.

Es entstehen Videoaufnahmen ganzer Unterrichtsstunden, welche in voller Länge oder auch in deutlich kürzeren Abschnitten eingesehen werden können. Daneben gibt es Videos zu Beratungssituationen und Clips aus dem Bereich der Sprachstandsdiagnose, wie zum Beispiel die Erhebung von Sprachbiografien sowie die Durchführung eines Tests zum mündlichen Erzählen.

Im Rahmen einer professionellen Lerngemeinschaft, welche im folgenden Kapitel näher beschrieben wird, werden didaktische Materialien wie etwa Leitfragen zu DaZ-spezifischen Themen und Aufgaben zum selbstgesteuerten Lernen durch eigenständiges Bearbeiten der Videos entwickelt. Des Weiteren stehen Transkripte der videografierten Situationen und unterrichtsbegleitende Materialien, wie zum Beispiel Arbeitsblätter, Screening-Materialien, PowerPoint-Präsentationen oder Tafelbilder, zur Verfügung.

### 2.3 Bildung einer professionellen Lerngemeinschaft

Um ein möglichst umfassendes Bild davon zu skizzieren, an welcher Stelle aktuell Herausforderungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bestehen, und möglichst adäquat auf diese zu reagieren, wurde eine Lerngemeinschaft gegründet. Da die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache nicht für alle angehenden Lehrkräfte ein verpflichtender Studieninhalt ist, taucht bereits in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung die Herausforderung auf, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer Schülerinnen und Schüler mit defizitären alltags-, fach- und bildungssprachlichen Deutschkenntnissen unterrichten müssen, hierfür aber keine Ausbildung haben. Genau an dieser Stelle soll der Einsatz von Videografie in allen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ansetzen. Die Lerngemeinschaft, bestehend aus Universitätsdozierenden verschiedener Disziplinen, Fachseminar- und Seminarleiterinnen und -leitern für Grund- und Mittelschulen, Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schularten, Lehramtsanwärterinnen und Lehramtswärtern sowie Studierenden, setzte sich

- einerseits zum Ziel, Videoaufnahmen aus dem Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht bzw. sprachsensiblen Fachunterricht in verschiedenen Schularten aufzunehmen, und
- andererseits, diese aufgenommenen Stunden zu didaktisieren, sodass mit den Videos in allen Phasen der Lehramtsausbildung gearbeitet werden kann.

Das immer größer werdende Netzwerk ermöglichte es, Videoaufnahmen an verschiedenen Mittelschulen und an einem Gymnasium zu erstellen.

Nach Helmke und Lenske (2013) fördert gemeinschaftliches fallbasiertes Lernen die Entstehung von professionellen Lerngemeinschaften, welche erfahrungsgestützt und beobachtungsbasiert über Unterricht reflektieren.

Die Videos kommen zum einen als Eigenvideo zum Einsatz. Jede Lehrerin und jeder Lehrer, die oder der sich videografieren lässt, hat die Möglichkeit, sich von diesem Gremium beraten zu lassen bzw. konkrete Fragen zum eigenen Unterricht zu formulieren. Der gemeinsame Austausch über Unterrichtssituationen ermöglicht ein wechselseitiges Ergänzen von unterschiedlichen Perspektiven, das Geben von Feedback

sowie eine quasi-konstruktive Weiterentwicklung von unterrichtlichen Situationen. Die Lerngemeinschaftstreffen erfolgen in Präsenzveranstaltungen. Im Anschluss an die Diskussionsrunde überlegten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Lerngemeinschaft in kleineren Gruppen Aufgaben, Fragen sowie einen Erwartungshorizont für eine ausgewählte Phase des Unterrichtsvideos. Diese didaktisch aufbereiteten Videos können so in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingesetzt werden.

Zum anderen fungieren die Videoaufnahmen auch als Fremdvideos, wenn diese in die Lehrveranstaltungen implementiert werden bzw. bei gemeinsamen Kooperationstagen der ersten und zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zum Einsatz kommen. Weder Studierende noch Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter kennen in der Regel die videografierten Lehrkräfte.

Bei der Arbeit in der Lerngemeinschaft geht es um eine Unterrichtsreflexion, also einen wechselseitigen Austausch von Einschätzungen bestimmter Situationen und Handlungen der Lehrkraft im Video mit einer freien Bestimmung, was thematisiert wird; somit ist das Ergebnis offen. Bei der Unterrichtsanalyse, wie sie später im Kurs stattfindet, steht die Berücksichtigung festgelegter Kriterien und ein im Vorfeld abgesteckter Ergebnisrahmen im Fokus (Mühlhausen & Mühlhausen, 2012).

### 2.4 Zur Verfügung stehende Videovignetten in der Datenbank

Innerhalb kurzer Zeit erklärten sich verschiedene Lehrkräfte und Klassen sowie auch Schülerinnen und Schüler bereit, sich videografieren zu lassen. Nach dem Einholen der Aufnahmegenehmigungen von Kultusministerium, Schulleitung, Lehrkräften, Eltern und der Kinder und Jugendlichen begannen die Aufnahmen.

In enger Zusammenarbeit mit dem Medienlabor der Universität Augsburg werden die Aufnahmen gemeinsam geplant. Hierfür ist es notwendig, vorab den vorgesehenen Unterrichtsverlauf kurz zu skizzieren und Besonderheiten der Unterrichtsstunde zu kennen, um beispielsweise bei einem etwaigen Wechsel der Sozialform – von der Einzelarbeit in einen Sitzkreis – die Anordnung der Mikrofone so planen zu können, dass möglichst optimale Tonaufnahmen entstehen. Dane-



ben gehören auch Fotos vom Klassenraum, welche die Sitzordnung gut zeigen, zu einer guten Vorbereitung, um die Aufstellung der Kameras planen zu können. Alle Aufnahmen von Unterrichtsstunden werden mit mindestens drei Kameras gefilmt.

Folgende Unterrichtsstunden und -situationen inklusive didaktischen Materials stehen derzeit im Portal des Onlinekurslabors zur Verfügung:

- „Sommerwörter“  
Es handelt sich hierbei um eine klassische Wortschatzeinführungsstunde, welche in einer Übergangsklasse an einer bayerischen Mittelschule aufgenommen wurde. Die Schülerinnen und Schüler neun verschiedener Nationen sind zwischen 12 und 17 Jahre alt. Ziel der Stunde ist es, Wörter rund um das Thema „Sommer“ in Wort und Schrift zu erlernen. Der Sprachstand der SchülerInnen rangiert zwischen A1.1 und A2.2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen<sup>5</sup>.
- „Wie viele Luftballons passen in unser Klassenzimmer?“  
In diesem Video geht es um eine klassische Fermi-Aufgabe, die somit dem Fach Mathematik zuzuordnen ist. Diese Stunde wurde in derselben Klasse aufgenommen, in der auch das Video „Sommerwörter“ entstanden ist. Sehr anschaulich kann man in diesem Video erkennen, wie die Lehrkraft fachliches und sprachliches Lernen miteinander verknüpft.
- „Wir bauen eine Wasserreinigungsanlage“  
Diese Unterrichtsstunde aus dem Fachunterricht Chemie zeigt, wie fachliches und sprachliches Lernen bereits zu Beginn des Spracherwerbs stattfinden kann. Das Video zeigt den unterrichtlichen Alltag in Übergangsklassen mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen Alters sowie verschiedenen Sprachniveaus, welcher von Differenzierungsmaßnahmen geprägt ist.
- „Begrüßungsrituale sind kulturell verschieden“  
Wie Schülerinnen und Schüler den Übergang in die Regelklasse schaffen können und insbesondere wie sprachsensibler Unterricht in einer sprachlich

heterogenen Klasse aussehen kann, zeigt dieses Video. Gedreht wurde in einer sechsten Regelklasse an einer Mittelschule.

- „Martin Luther in Augsburg 1518“  
Ein weiterer Videoclip, welcher an einem Gymnasium aufgezeichnet wurde, gewährt Einblick in die „Sprachbegleitung“<sup>6</sup> von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund einer sechsten Jahrgangsstufe.
- Erhebung einer Sprachbiografie  
Insgesamt acht Videoclips, mit einer Dauer von circa fünf bis acht Minuten, geben Einblick in die Erhebung einer Sprachbiografie. Gefilmt wurde jeweils eine Studierende oder ein Studierender bei der Durchführung des Werkzeugs „Sprachbiografie“<sup>7</sup> mit Schülerinnen und Schülern einer Übergangsklasse an einer Mittelschule.
- Sprachstandstest „Mündliches Erzählen“  
Vier Videoclips entstanden in Einzeltestsituationen, wobei eine Schülerin oder ein Schüler einer Testperson eine Bildergeschichte erzählt. Die Dauer der Videos beträgt in etwa acht bis zehn Minuten. Gefilmt wurde mit Kindern einer jahrgangsgemischten Übergangsklasse 5/6.

### 3. Ausblick

---

Der Einsatz von Videovignetten bietet zahlreiche Lerngelegenheiten für alle an der Lehrerbildung beteiligte Personen. Die hier dargestellten Lernmodule decken nur einen Teil der Möglichkeiten ab, wie Videoclips in der (DaZ-)Lehre und (DaZ-)Forschung eingesetzt werden können. Die Weiterentwicklung der für das Projekt *LeHet* neu konzipierten Tandem-Seminare – unter Beteiligung verschiedener Lehrstühle – schärft den Blick für weiterführende Fragen aus verschiedenen Perspektiven. Von diesen zahlreichen und fachspezifischen Blickwinkeln profitieren nicht nur die Dozierenden selbst, sondern in besonderem Maße die Studierenden. Fachwissenschaft, Bildungswissenschaft und Fachdidaktik werden eng miteinander verzahnt.

5 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) bietet eine Basis für zielsprachliche Lehrpläne, curriculare Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerke usw. für Fremdsprachen in ganz Europa. Der Referenzrahmen legt Can-do-Standards auf sechs Niveaustufen (Elementare Sprachverwendung: A1, A2; Selbstständige Sprachverwendung: B1, B2; Kompetente Sprachverwendung: C1, C2) fest, die beschreiben, was Lernende in einer Fremdsprache beherrschen sollten, um sprachlich kompetent zu handeln (Rösch, 2011, S. 41 f.).

6 Bei der „Sprachbegleitung“ geht es um die Förderung der Sprachentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, welche ein staatliches Gymnasium in Bayern besuchen.

7 Siehe Junk-Deppenmeier & Jeuk (2015): Praxismaterial Förderdiagnostik, S. 11–19.

Viel Entfaltungsspielraum besteht auf der Ebene des Mediums Video. Eigenvideos avancieren nach einem Semester zu Fremdvideos in anderen Kursen und bieten neue didaktische Möglichkeiten und Lerngelegenheiten. Häufig werden sie unter anderen didaktischen Fragestellungen analysiert und bieten dabei Denkanstöße für individuelles Lernen.

Auch der Notwendigkeit, möglichst viele Lehramtsstudierende mit spezifischen Grundlagen von Deutsch als Zweitsprache vertraut zu machen, kann ein Stück weit begegnet werden. Durch die lehrstuhlübergreifende Kooperation, die mit intensivem fachlichen Diskurs der beteiligten Dozierenden einhergeht, kann ein Lernmodul wie „Beratung für DaZ-SchülerInnen“ sowohl am *Lehrstuhl für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik* wie auch am *Lehrstuhl für Grundschulpädagogik* oder am *Lehrstuhl für Psychologie* angeboten werden. So erreichen grundlegende, jegliches sprachbezogene Lehrerhandeln betreffende Inhalte von DaZ vor dem Hintergrund der zentralen Frage nach einem heterogenitätssensiblen Umgang mit Sprache immer mehr Studierende, womit eine der größten Herausforderungen aktuellen Unterrichtens in kreativ-konstruktiver Weise begegnet werden kann.

## Literatur

Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33, S. 3–15.

Brophy, J. (Hrsg.). (2004). *Using video in teacher education*. Oxford: Elsevier.

Bruder, S., Keller, S., Klug, J. & Schmitz, B. (2011). Ein Vergleich situativer Methoden zur Erfassung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. *Unterrichtswissenschaft*, 39, S. 121–135.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Hrsg.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (S. 3–49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.

Ehlich, K. (2005). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In K. Ehlich (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 11–75.

Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* 233, S. 4–13.

Förderantrag zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ der Universität Augsburg: Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität (LeHet), November 2014.

Franceschini, R. & Miecznikowski, J. (Hrsg.). (2004). *Leben mit mehreren Sprachen, Vivre avec plusieurs langues*. Sprachbiographien, Biographies langagières. Lang, Bern etc.

Gerich, M., Bruder, S., Hertel, S., Trittel, M. & Schmitz, B. (2015). What Skills and Abilities Are Essential for Counseling on Learning Difficulties and Learning Strategies? Modeling Teachers' Counseling Competence in Parent-Teacher Talks Measured by Means of a Scenario Test. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, S. 62–71.

Göbel, K. (2010). Videographie als Verfahren zur Erforschung von Lehr-/Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht. In K. Aguado, K. Schramm & J. H. Vollmer, *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren*. Kolloquium Fremdsprachenunterricht. Band 37. Frankfurt: Lang, S. 277–305.

Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintze, A., Rutten, S. & Saalman, W. (2011). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Für Mig Material 3. Waxmann.

Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–127.

- Greif, Siegfried (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings*. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 40.
- Harteringer, A. & Dresel, M. (2014). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung – Antrag der Universität Augsburg. Förderung der Lehrprofessionalität im Umgang mit Heterogenität (LeHet)*.
- Helmke, A. & Lenske, G. (2013). Unterrichtsdiagnostik als Voraussetzung für Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), S. 214–233.
- Janik, T. & Seidel, T. (Hrsg.). (2009). *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*. Münster: Waxmann.
- Junk-Deppenmeier, A. & Jeuk, S. (2015). *Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Kleinknecht, M., Schneider, J. & Syring, M. (2014). Varianten videobasierter Lehrens und Lernens in der Lehrpersonenaus- und -fortbildung – Empirische Befunde und didaktische Empfehlungen zum Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte und Videotypen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), S. 210–220.
- KMK (2004). *Vereinbarung zu den Standards für Lehrerbildung*.
- Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), S. 164–175.
- Lauth, G. W., Grünke M. & Brunstein, J. C. (Hrsg.). (2004). *Interventionen bei Lernstörungen, Förderung, Training, Therapie in der Praxis*. Göttingen: Hogrefe.
- Lehmann-Grube, S. et al. (in Vorbereitung). Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Heterogenität – Modell und Messinstrument. Eingereicht bei *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Mühlhausen, U. (2014). *Über Unterrichtsqualität ins Gespräch kommen. Szenarien für eine virtuelle Hospitation mit multimedialen Unterrichtsdokumenten und Eigenvideos*. Schneider: Hohengehren.
- Mühlhausen, J. & Mühlhausen U. (2012). *Unterrichtsanalyse online. Didaktische Kategorien mit angereicherten Unterrichtsvideos erschließen und überprüfen*. Schneider: Hohengehren.
- Reusser, K. (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos: Unterrichtsvideografie als Medium des situierten beruflichen Lernens. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5 (2), S. 8–18.
- Rösch, H. (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag.
- Rogers, C. (1983). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Client-Centered Therapy*. Frankfurt: Fischer Verlag.
- Schnebel, S. (2007). *Professionell beraten – Beratungskompetenz in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Stahl, C. & Krummenauer-Grasser, A. (in Vorbereitung). *Manual zur Lehrveranstaltung „Bildungssprache als Herausforderung für mehrsprachige SchülerInnen“ innerhalb des LeHet-Projekts*.
- Strasser, J. & Gruber, H. (2003). Kompetenzerwerb in der Beratung. Eine kritische Analyse des Forschungsstands. *Psychologie und Unterricht*, 50 (4), S. 381–399.
- Watzlawick, P. & Beavin, J. (2016). *Menschliche Kommunikation. Modelle, Störungen, Paradoxien*. Göttingen: Hogrefe Verlag (13. Auflage).
- Welzel, M. & Stadler, H. (2005). „Nimm doch mal die Kamera!“. *Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung – Beispiele und Empfehlungen aus den Naturwissenschaften*. Münster: Waxmann.



### Kapitel 3

## Der Stand in der beruflichen Lehrerbildung in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – aktuelle Entwicklungen





# Inklusion in der beruflichen Bildung – Hochschuldidaktische Initiativen im Rahmen der beruflichen Lehramtsausbildung

Ursula Bylinski, Karin Heinrichs, Manuela Niethammer und Ulrike Weyland

## 1. Einleitung

Zur Ausgestaltung einer *Schule der Vielfalt* stellen die Veränderung der Curricula, die Konzeptionierung von inklusionsbezogenen Lehrangeboten und die Entwicklung entsprechender Lehrformate in der hochschulischen Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte eine grundlegende Voraussetzung dar.

Die im Folgenden rezipierten Forschungs- und Entwicklungsprojekte setzen im Rahmen der „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte für die Ausrichtung einer beruflichen Lehramtsausbildung: die Analyse der curricularen Ebene und die Entwicklung innovativer Lehrkonzepte, Kooperationen und integrative Angebote von Bildungswissenschaften, insbesondere der Berufspädagogik und der Fachdidaktik, inhaltliche Schwerpunkte zu Wahrnehmung und Diagnostik von Vielfalt bis zu Methoden der Binnendifferenzierung, individuellen Förderung und inklusive, gemeinschaftsstiftende Lernsettings.

### Vielfalt in der beruflichen Bildung

Berufliche Schulen repräsentieren mit ihren diversen Bildungsgängen sehr unterschiedliche Zielgruppen und nicht zuletzt durch die Ausweitung eines sogenannten Übergangssystems in besonderem Maße eine *Schule der Vielfalt*. Aufgrund der bestehenden Heterogenität in den Lerngruppen ist in dieser Schulform mit Inklusion kein gänzlich neues Thema angesprochen (Kremer et al., 2015). Im Kontext der beruflichen Rehabilitation und Integrationsförderung sind seit Ende der 1960er-Jahre zielgruppenadäquate Ausbildungskonzepte entstanden, um junge Menschen, die von Ausgrenzung betroffen oder bedroht sind, in berufliche Bildungsprozesse zu integrieren (Bylinski & Rützel, 2016). Allerdings ist damit auch eine Förderlandschaft entstanden, die ein Nebeneinander von (Bildungs-) Angeboten statt ein Miteinander ausweist. Inklusion hingegen intendiert auf eine Verankerung und Ab-

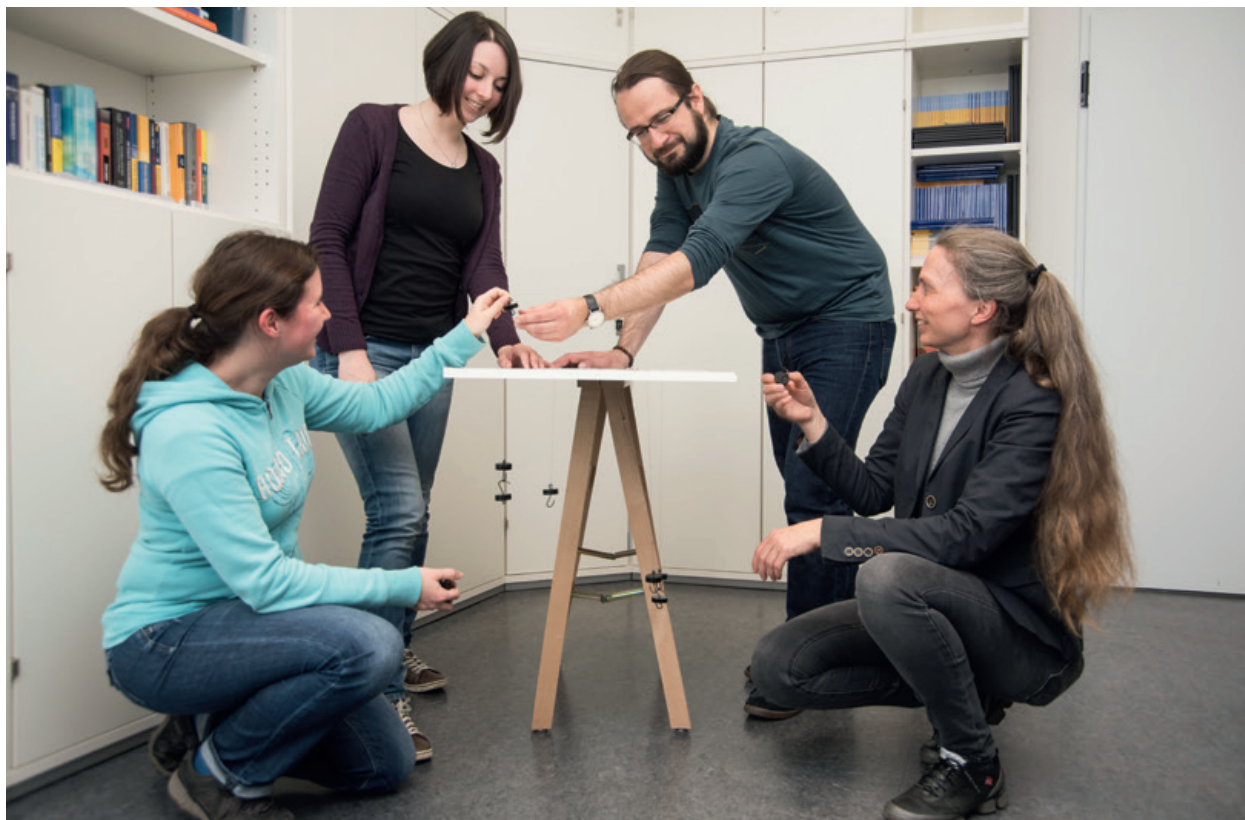
sicherung in Regelstrukturen, abseits von speziellen Maßnahmen.

### Heterogenität als Anregungspotenzial in Lerngruppen

An Erfahrungen der beruflichen Integrationsförderung kann in der inklusionsbezogenen Lehramtsausbildung angeknüpft und diese im Sinne inklusiver Bildung weiterentwickelt werden. Gleichwohl beinhaltet inklusive Bildung einen Perspektivwechsel: Unterschiedlichkeit wahrzunehmen, als Gewinn wertzuschätzen und als Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen und Entwicklung aufzugreifen. Die Integrationsperspektive erweitert sich damit um die Wertschätzung des Ungleichen: Jede und jeder ist anders, einzigartig und individuell. Inklusive Bildung geht von Heterogenität als „Normalzustand“ aus und schätzt es als „Anregungspotenzial“ (Budde & Hummrich, 2013, S. 39), um Lernende mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in der Entfaltung ihres Lernpotenzials zu unterstützen. Die Lernenden werden nicht mehr entlang sozialer Differenzkategorien betrachtet, sondern Diversität wird bewusst hergestellt, um Verschiedenheit als Normalität erlebbar zu machen.

### Soziale Differenzkategorien und Exklusionsrisiken

Inwiefern Partizipation gefördert oder gehemmt wird, entscheidet sich in gesellschaftlich relevanten Handlungssituationen; insbesondere am Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung sind Exklusionsrisiken nachweisbar (z. B. Nationale Bildungsberichterstattungen, Berufsbildungsberichte). Soziale Selektionsprozesse sind hier besonders ausgeprägt: nach schulischer Vorbildung, nach Geschlecht, nach Migrationshintergrund bzw. Staatsangehörigkeit und Region (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 103). Vor diesem Hintergrund plädieren Bildungsexpertinnen und -experten für einen Inklusionsbegriff, der an den Leitlinien der UNESCO (2009) anknüpft (Enggruber et al., 2014) und *Bildung für alle* als universellen An-



spruch formuliert: Alle Personen sollen einen gleichen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten, unabhängig von ihren jeweiligen Dispositionen.

### Veränderung in allen Handlungsfeldern und auf allen Systemebenen

Auf dem Weg zu einer inklusiven Berufsbildung ist die Ausgestaltung in allen Handlungsfeldern der beruflichen Bildung (Berufsausbildungsvorbereitung, Berufsausbildung, Fort- und Weiterbildung) genauso erforderlich wie die konzeptionelle Weiterentwicklung bewährter Unterstützungs- und Förderangebote.

Inklusive Bildung bedeutet Veränderung auf allen Ebenen des (beruflichen) Bildungssystems (Bylinski, 2016):

- *Regionale Vernetzung der Akteure* (Bildung – Erziehung – Betreuung), um eine Verknüpfung unterschiedlicher Hilfe- und Unterstützungssysteme herzustellen,
- *Veränderte Ausbildungskonzepte* auf Grundlage des Berufsbildungsgesetzes (BBiG), die Differenzierung und Individualisierung zulassen und eine zeitliche Flexibilisierung ermöglichen (bspw. Teilzeitberufsausbildung nach § 8 BBiG/§ 27 HwO),

- *Entwicklung hin zu inklusiven Organisationsstrukturen*, wie sie der Index für Inklusion analysiert: „Es gilt, inklusive Kulturen zu schaffen, inklusive Strukturen zu etablieren und inklusive Praktiken zu entwickeln“ (Boban & Hinz, 2003, S. 14),
- *Entwicklung inklusiver Lehr-/Lernarrangements*, einschließlich der Mobilisierung der Ressourcen (vgl. ebd., S. 16).

### Inklusiver Unterricht als Weiterentwicklung des Konzepts der inneren Differenzierung

Inklusiver Unterricht kann als Weiterentwicklung eines *individualisierten und differenzierten Unterrichts* betrachtet werden, der besonders die Interaktionsebene von Lehrenden und Lernenden sowie innerhalb der Lerngruppe im Blick hat (Seitz & Scheidt, 2012). Ziel ist es, Lernen zu ermöglichen, in dem alle Lernenden, ausgehend von ihren jeweiligen Lernausgangslagen, einen individuellen Lernzugang erhalten, gleichzeitig in einem Lernsetting, das sich an die gesamte Gruppe richtet. Jede und jeder lernt auf seinem Niveau, gleichzeitig aber an einem für alle gleich bedeutsamen, gemeinsamen Bildungsinhalt (vgl. Kullmann, Lütjcklose & Textor, 2014, S. 96). Didaktische Fragestellungen

richten sich auf die Gestaltung von Lernsituationen, die eine Niveaudifferenzierung herstellen und gleichzeitig gemeinschaftsstiftende, integrationsfördernde Faktoren aufnehmen. In kooperativen und solidari-schen Lern- und Arbeitssituationen (Wocken, 1998) eingebunden, werden in der heterogenen Lerngruppe *gemeinsame Ziele* verfolgt.

### Herausforderungen für die Lehramtsausbildung

Zur Bewältigung dieser Herausforderungen ist das Bildungssystem gefordert, insbesondere aber auch die Lehrkräfte. Ihr pädagogisches Handeln wird als ein wichtiger Einflussfaktor für hohe Unterrichtsqualität betrachtet, mehr noch: Die Lehrkraft wird als zentraler „Reformmotor“ für die Ausgestaltung einer *Schule der Vielfalt* (Trautmann & Wischer, 2011, S. 106) hervor-gehoben. Im Diskurs um den Umgang mit Heteroge-nität in Schule und Gesellschaft haben verschiedene Bundesländer reagiert und fordern eine verbesserte Vorbereitung (zukünftiger) Lehrpersonen im Umgang mit individuellen Lernvoraussetzungen und Persön-lichkeiten der Lernenden sowie eine Sensibilisierung für Vielfalt. Diese Themenbereiche wurden auch im Basiscurriculum der Berufs- und Wirtschaftspädagogik dokumentiert (Sektion BWP, 2014, S. 7).

Der Fachdiskurs richtet sich auf folgende Fragestel-lungen: Von welchen Anforderungen ist auszugehen, welche Kompetenzen benötigen zukünftige Lehrkräfte, welche Themen sollten von welcher Fachwissenschaft, wie Fachdidaktik oder Bildungswissenschaften, verant-wortet werden, sind die Lehrangebote integrativ oder additiv, in universitären oder stark praxisbezogenen Mo-dulen anzubieten? Darüber hinaus sind die hochschuldi-daktischen Methoden auf ihre Passung zu prüfen.

## 2. Heterogenität und Inklusion als durchgängiges Thema im beruflichen Lehramtsstudium

Das Projekt *Dealing with Diversity. Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung* der Westfälischen Wilhelms-Universität (WWU) zielt dar-auf, die Themenbereiche des professionellen Umgangs mit Heterogenität und Inklusion curricular im Lehr-amsstudium zu verankern: Im Teilprojekt 1 *Heteroge-nität als durchgängiges Thema im Curriculum* liegt der

Schwerpunkt auf der Analyse der Ausgangssituation und der Entwicklung innovativer Lehrformate.

Die Ausbildung von Lehrkräften für berufliche Schulen erfolgt in Münster in kooperativer Form: Die Studie-renden wählen eine berufliche Fachrichtung an der Fachhochschule und ein allgemeinbildendes Fach an der Universität. Das Institut für Berufliche Lehrerbil-dung stellt Lehrangebote zur Fachdidaktik sowie zur Berufspädagogik bereit. Zum Wintersemester 2015/16 wurde eine Professur *Berufliche Bildung mit dem Schwerpunkt Didaktik inklusiven Unterrichts* eingerich-tet. Die Kooperation zwischen Fachhochschule und Universität begründet die Mitarbeit in Teilprojekt 1.

### Forschungsmethodisches Vorgehen

Zur Zielerreichung des Teilprojektes 1 wurden *vier Arbeitsschritte* abgeleitet:

1. *Eine Dokumentenanalyse* der Modulbeschreibungen, Studienordnungen und Vorlesungsverzeichnisse;
2. *Interviews mit Hochschullehrenden* der Fachdidakti-ken zur vertiefenden Betrachtung der inhaltlichen Ausrichtung von Lehre;
3. *Befragungen von Studierenden*, um Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der Lehrangebote zu ermöglichen, sowie eine *Online-Befragung* und eine *Gruppendis-kussion* mit Studierenden, um deren Einstellung und Haltung zu Inklusion und Heterogenität zu explizieren;
4. *Entwicklung eines exemplarischen Lehrprojektes*.

Das *forschungsmethodische Vorgehen* beinhaltete *leit-fadengestützte Interviews* und eine *Gruppendiskussion* auf der Grundlage von zwei Fallbeispielen, um die Studierenden mit ihrer späteren Rolle als Lehrkraft zu konfrontieren. Die Auswertung erfolgte auf Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015).

### Kompetenzbereiche und Dimensionen pädagogischer Professionalität

Die Ausgestaltung inklusiver Bildungsprozesse stellt besondere Anforderungen an die Professionalität der pädagogisch Handelnden. Herausforderungen liegen darin, einerseits die individuellen (Lern-)Bedürfnisse zum Ausgangspunkt (pädagogischen) Handelns zu machen und andererseits das Lernen in heterogenen Gruppen als Gewinn aufzugreifen. Dies erfordert die Kooperation in multiprofessioneller Teamarbeit (Bylinski, 2016).

Studien (vgl. u. a. Trautmann & Wischer, 2011) unterstreichen die *Bedeutung der Einstellung und Haltung* der Lehrkräfte als Grundvoraussetzung zur Ausgestaltung inklusiver Lernsettings. Ebenso werden *diagnostische Kompetenzen* zur Wahrnehmung von Vielfalt sowie *didaktisch-methodische Kompetenzen* hervorgehoben. Als notwendige Ergänzung können *intermediäre und intersystemische Kompetenzen* betrachtet werden, um regionale Vernetzung und professionsbezogene Kooperation aufzubauen und weiterzuentwickeln (Bylinski, 2014).

Zur Entwicklung einer inklusionsbejahenden Haltung erscheint das Konzept einer reflexiven pädagogischen Professionalität (Arnold & Gómez Tutor, 2007) bedeutsam, weil es die Herausbildung von Selbstreflexivität grundlegend aufnimmt. Reflexionskompetenz kann als Kernkompetenz für den professionellen Umgang mit Heterogenität und Inklusion angesehen werden – als „Transferkompetenz“ (Bolten, 2011, S. 64) und als ein Zusammenspiel von individuellem, fachlichem und strategischem Handeln.

### Überzeugungen als Determinanten pädagogischen Handelns

Angenommen wird, dass Überzeugungen und eine inklusionsbejahende Haltung der Lehrenden konstitutiv für die Lernprozesse der Lernenden sind, sie prägen ebenso den Zugang der Studierenden zu Inklusion. Davon ausgehend wurde für die Forschungsarbeit ein sozialpsychologischer Theoriezugang gewählt (Kunter et al., 2011). Die Betrachtung fokussierte dabei auf die professionsbezogene Selbstwahrnehmung (Reusser & Pauli, 2014).

Die Auswertung der Daten bestätigte, dass subjektive Überzeugungen eine „wahrnehmungslenkende Funktion“ (Wilde & Kunter, 2016, S. 299) einnehmen und pädagogisches Handeln determinieren. Handlungsoptionen werden in Abhängigkeit der Selbstwirksamkeitserwartungen (Bandura, 1997) der Befragten reflektiert.

### Verankerung von Heterogenität und Inklusion im Curriculum

Vor diesem Hintergrund wurden additive und integrative Lehrangebote entwickelt:

### Grundlagen inklusiver Berufsbildung mit folgenden Themen

- *Inklusionsverständnis entwickeln:*  
u. a. Inklusion als erweiterte Integration, Behinderung als soziales Konstrukt, Wahrnehmung von Differenzkategorien, Vielfalt als Ressource und Gewinn
- *Rechtliche Rahmenbedingungen und Unterstützungsinstrumente nutzen:*  
UN-Behindertenrechtskonvention, Berufsbildungsgesetz, Sozialgesetzbücher
- *Index für Inklusion als Analyseinstrument anwenden:*  
inklusive Kulturen (Werte, Haltungen), inklusive Strukturen (z. B. multiprofessionelle Teamarbeit), inklusive Praktiken (Leitlinien inklusiver Didaktik)
- *Individuelle Entwicklungsprozesse initiieren und begleiten:*  
u. a. Ressourcenorientierung, mehrperspektivischer Leistungsbegriff, individuelle Qualifizierungsplanung

### Vertiefende Fragestellungen, bspw. inklusive (prozessorientierte) Diagnostik

- *Diagnostikverständnis entwickeln:*  
u. a. diagnostische Grundmethoden, Vergleich traditioneller und inklusiver Diagnostik
- *Ansätze inklusiver Diagnostik kennen und anwenden:*  
u. a. anerkennende, dialogisch-systemische Diagnostik
- *Beeinträchtigungen im Verhalten analysieren:*  
u. a. Symbolischer Interaktionismus, Labeling Approach, erlernte Hilflosigkeit
- *Perspektiven wechseln, Entwicklung initiieren:*  
u. a. Ressourcenorientierung, Salutogenese und Resilienzförderung

### Weiterführende Themen, bspw. Entwicklung einer ressourcenorientierten Perspektive

- *Ressourcen mobilisieren:*  
u. a. Erkennen eigener Ressourcen, Lösungs- versus Defizitorientierung
- *Entwicklung initiieren und begleiten:*  
u. a. Ressourcenfragen und lösungsfokussierte Fragetechnik, Perspektivenwechsel
- *Ressourcen zusammenführen:*  
u. a. Erwartungshaltungen, Chancen von Teamarbeit und Kooperation

Alle Lehrangebote nehmen den Erwerb fachlicher Kenntnisse zur Inklusion in der Berufsbildung auf, beziehen die Anwendung unterschiedlicher Methoden bzw. Instrumente mit ein und fokussieren darüber



hinaus die (Selbst-)Reflexion pädagogischen Handelns. Neben additiven Lehrangeboten konnten in Zusammenarbeit von Berufspädagogik und der Fachdidaktik beruflicher Fachrichtungen Lerneinheiten entwickelt werden, die inklusionsorientierte Fragestellungen in bestehende Lehrangebote integrieren.

### Ausblick

Die Weiterentwicklung der Lehrangebote impliziert, *Inklusion als integralen Bestandteil der Curricula* aufzunehmen. In den Bildungswissenschaften stehen berufs- und sonderpädagogische Themen im Vordergrund, in der Fachdidaktik die Ausgestaltung inklusionsbezogener Fragestellungen. Eine Verknüpfung beider Perspektiven könnte durch ein Lehrformat bereichert werden, das Team-Teaching vorsieht. Darüber hinaus stellt das Praxissemester eine wertvolle Ergänzung dar, um Erfahrungsräume herzustellen und reflektierte Erfahrung zu ermöglichen.

## 3. Förderung Professioneller Unterrichtswahrnehmung unter der Perspektive von Klassenführung und Heterogenität im beruflichen Unterricht

Im nachfolgend beschriebenen Forschungsprojekt der Arbeitsgruppe Berufspädagogik an der WWU Münster werden Lehramtsstudierende mittels Unterrichtsvideos auf den *Umgang mit Heterogenität* in der beruflichen Bildung vorbereitet. Es ist strukturell eingebettet in eine Maßnahme zur Ermöglichung reflektierter Praxiserfahrung über videobasierte Lehrmodule, welche im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an der WWU Münster gefördert wird. Inhaltlich knüpft das Projekt an die Vorarbeiten des an der WWU Münster eingerichteten Videoportals ViU (videobasierte Unterrichtsanalyse) an.

### Zielsetzung, theoretischer Rahmen und Gegenstand

Im beschriebenen Projekt wird auf das Konstrukt der *Professionellen Unterrichtswahrnehmung* als wesentlichen Bestandteil professionellen Lehrerhandelns im Unterricht und dessen Förderung bei Lehramtsstudierenden des beruflichen Lehramts rekurriert. *Professionelle Unterrichtswahrnehmung* korrespondiert u. a. mit positiven Auswirkungen auf die Leistungen von Lernenden (vgl. Roth et al., 2011) sowie auf die Instruktionfähigkeiten der Lehrkräfte (vgl. Sherin & van Es, 2009). Sie ist gekennzeichnet durch ein zielgerichtetes „Noticing“ (Erkennen lernrelevanter Merkmale/Ereignisse) und „Knowledge-based Reasoning“ (theoriebasiertes Begründen) (vgl. Sherin & van Es, 2002), da erst auf der Grundlage entsprechenden Theoriewissens über Unterricht eine selektive Aufmerksamkeitssteuerung hinsichtlich lernrelevanter Unterrichtsmerkmale gelingt. Dementsprechend werden die Studierende angehalten, die wahrgenommenen Unterrichtsmerkmale theoriebasiert zu deuten und die Deutung wiederum für die selektive Wahrnehmungssteuerung zu nutzen.

Für die Anbahnung der Professionellen Unterrichtswahrnehmung werden Unterrichtsvideos aus beruflichem Unterricht eingesetzt. An der WWU Münster wurde bereits in vorhergehenden Studien im Rahmen des o. g. Projekts ViU das Potenzial von Unterrichtsvideos zur Steigerung der Professionellen Unterrichtswahrnehmung



wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht untersucht und deren Wirksamkeit nachgewiesen (vgl. Gold, Hellermann & Holodynski, 2016). Andere Forschungsprojekte kommen zu vergleichbaren Ergebnissen (vgl. Seidel et al., 2010). Jedoch wurden diese größtenteils außerhalb der beruflichen Lehrerbildung generiert.

Als Gegenstände der Professionellen Unterrichtswahrnehmung werden in diesem Forschungsvorhaben die Themenfelder des Klassenmanagements und der Aktivierung fokussiert. Beide Aspekte sind hinsichtlich der Generierung von „aktiver Lernzeit“ für alle Lernenden bedeutsam (vgl. Helmke 2014, S. 177). Gelingt es einer Lehrkraft, mittels Maßnahmen der Klassenführung die aktive Lernzeit für alle Lernenden einer heterogenen Klasse zu steigern, so kann dies übergeordnet als ein Beitrag für einen didaktisch zielführenden *Umgang mit Heterogenität* betrachtet werden. So wurden im vorliegenden Forschungsprojekt zunächst zentrale Kategorien des Klassenmanagements auf der Grundlage bisheriger Erkenntnisse aufgearbeitet (z. B.: Haag & Streber, 2012; Kounin & Gellert, 2006; Ophardt & Thiel, 2013). Dabei wurde deutlich, dass Klassenmanagement eine notwendige Bedingung für das Generieren potenzieller Lernzeit ist. Inwiefern diese jedoch aktiv von den Lernenden genutzt wird (vgl. Helmke, 2014, S. 78 f.), hängt von weiteren Faktoren ab, wie der kognitiven Aktivierung der einzelnen Lernenden, z. B. durch aktivierende Lehrerfragen (vgl. Dubs, 2009, S. 122 ff.).

### Methodisches Vorgehen

Das vorliegende Forschungsprojekt ist als Interventionsstudie (Dissertation) angelegt. Dabei wird auf Unterrichtsvideos aus der beruflichen Pflegeausbildung zurückgegriffen, da sich in diesem Bereich eine Vielzahl an Heterogenitätsmerkmalen zeigt. Die Unterrichtsvideos/-vignetten wurden in Zusammenarbeit mit einer Kooperationsschule in NRW entwickelt und auf ihr Potenzial hinsichtlich der Aktivierung durch Lehrerfragen und des Klassenmanagements untersucht. Gegenwärtig erfolgt die Testung der bereits erstellten Videovignetten im Rahmen der Pilotierungsphase, wobei als Zielgruppe Masterstudierende aus dem beruflichen Lehramt adressiert sind.

Das Testvideo für die Interventionsstudie wurde ergänzend einem onlinegestützten Expertenrating unterzogen. Sowohl Lehrkräfte beruflicher Schulen

als auch Expertinnen und Experten aus dem universitären Kontext bewerteten die Testvideos mittels eines Kodiermanuals, welches unter Berücksichtigung der oben genannten Gegenstände des Klassenmanagements und der Aktivierung entwickelt wurde. Sequenzen, die eine hohe Übereinstimmung in der Bewertung zeigten, wurden in das Masterrating für das Testvideo als Bewertungsgrundlage für die Studierendenantworten überführt. Die Intervention ist über drei Semester angelegt; die quasi-experimentelle Anlage des Designs besteht aus einer Experimentalgruppe, in der die Videovignetten eingesetzt werden, sowie einer Kontroll- und Nullgruppe. Die Auswertung der Testergebnisse erfolgt strukturiert-inhaltsanalytisch.

### Ausblick

Die nach Ende der Projektlaufzeit zur Verfügung stehenden authentischen Unterrichtsvideos sollen zukünftig in die berufspädagogische Lehre für das Lehramt an Berufskollegs integriert werden. Geplant ist die curriculare Einbindung in das Masterstudium, in dem zwei berufspädagogische Module zur Verfügung stehen. Eine curriculare Sequenzierung ist ebenfalls avisiert, und zwar insofern, als bereits im Bachelor die Einbindung einzelner Videovignetten unter einer zielbezogenen Heranführung an die Thematik „Professionelle Unterrichtswahrnehmung“ erfolgen soll, u. a. in Form des Forschenden Lernens im Eignungs- und Orientierungspraktikum.

## 4. Sensibilisierung für individuelle Problemlagen als Voraussetzung für professionelle Unterrichtsgestaltung

Im Bamberger Projekt „Wegweisende Lehrerbildung (WegE)“ der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wird im Teilprojekt „Berufliche Bildung“ (BeBi) angestrebt, das Curriculum der universitären wirtschaftspädagogischen Studiengänge um Themen zu Heterogenität und Inklusion in der beruflichen Bildung zu erweitern. Zugleich wurde ein Entwicklungsprojekt angestoßen, das die Wahrnehmung von und den Umgang mit sozial-emotionalen Problemlagen von Schülerinnen und Schülern an beruflichen Schulen in der Lehreraus- und -weiterbildung fördern soll.

### Diagnose und Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen als Herausforderung für Lehrpersonen

Lehrkräfte in beruflichen Schulen stehen aufgrund einer heterogenen Schülerschaft (Bönsch, 2016) vor der Herausforderung, die Lernvoraussetzungen und -bedingungen der Schülerinnen und Schüler adäquat einzuschätzen, Förderbedarf zu erkennen und im Unterricht geeignete Maßnahmen zu ergreifen. Sie sollten in der Lage sein, nicht nur den Leistungsstand der Lernenden, sondern auch weitere Lernvoraussetzungen wie Motivation, Emotionen, Selbstwirksamkeitserwartungen oder kognitives Potenzial valide zu beurteilen (Warwas, Kärner & Golyszny, 2015). Darüber hinaus stellt die Diversität soziokultureller Hintergründe und Lern- und Lebensbedingungen der Lernenden (Ethnien, kulturelle und religiöse Hintergründe, sprachliche Kompetenzen, schulische Vorerfahrungen) sowie der Anteil an Jugendlichen mit förderpädagogischen Bedarfen Herausforderungen für Lehrkräfte dar (Heinrichs, Reinke & Feldmann, 2017). Der Anteil an Jugendlichen mit internalisierten psychischen Störungen in beruflichen Schulen ist größer als von Lehrkräften vermutet (Stein et al., 2015). Inwieweit es Lehrkräften gelingt, förderpädagogische Bedarfe und internalisierte sozial-emotionale Problemlagen der Lernenden zu erkennen, wurde bisher im Kontext beruflicher Bildung kaum thematisiert. Hier setzt ein im Rahmen des Bamberger Projekts der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ neu entwickeltes Seminar an.

### Modul fallbasierten Lernens zu Wahrnehmung und Umgang mit sozial-emotionalen Problemlagen

#### Curriculare Einbindung

Im Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik (M. Sc.) wird das Seminar „Lehrprofessionalität“ für Studierende im ersten oder zweiten Semester angeboten. Typisch im Studienaufbau ist die integrative Vermittlung fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Inhalte, die Orientierungen an Methoden des problem-, fallbasierten und kooperativen Lernens sowie die Förderung einer forschend-kritischen Haltung.

#### Ziele

Im Zentrum dieses Seminars steht die diagnostische Kompetenz (angehender) Lehrpersonen sowie deren Kompetenz, mit förderpädagogischen, insbesondere sozial-emotionalen Problemlagen von Schülerinnen

und Schülern an beruflichen Schulen adäquat umzugehen. Die Studierenden erarbeiten forschungsbasiert Wissen, das es ihnen ermöglicht, individuelle Bedarfe in der alltäglichen Interaktion mit Schülerinnen und Schülern valide zu erkennen („Noticing“) und diesen wissensbasiert und begründet („knowledge-based Reasoning“) begegnen können (Seidel et al., 2010; Sherin & van Es, 2009).

#### Methode

Im Seminar werden die Studierenden zunächst in Diagnostik als Aufgabe von Lehrpersonen sowie in entsprechende diagnostische Methoden eingeführt (Hesse & Latzko, 2011). Sie diskutieren die Relevanz subjektiver Theorien und Heuristiken für Lehrerhandeln sowie Urteilsfehler. Anschließend setzen sich die Studierenden mit textbasierten Fallvignetten zu ausgewählten sozial-emotionalen Problemlagen wie schulische Langeweile, Underachievement, Schulabsentismus, Prüfungsangst, Gewalt/Mobbing und Unterrichtsstörungen auseinander. In Kleingruppen recherchieren sie zu den fallspezifisch relevanten Phänomenen, formulieren forschungsbasiert Hypothesen zu deren Ursachen und Entstehung und entwickeln Handlungsmöglichkeiten der Lehrkraft. Textbasierte Fallarbeit wurde gewählt, da sie nachweislich anregen kann, sich diskursiv „mit dem Unterricht [auseinanderzusetzen], indem die Teilnehmenden aufgefordert werden, Lösungen für beobachtete Situationen zu erarbeiten und die Lösungsvorschläge kritisch zu prüfen“ (Kleinknecht, Schneider & Syring, 2014, S. 212).

Die eingesetzten Fälle wurden auf ihre ökologische Validität geprüft. Lehrpersonen schätzen die Fälle als relevant und authentisch ein (Heinrichs, Reinke & Ziegler, 2017). Erste Ergebnisse der Seminarevaluation bestätigen, dass die Studierenden sich engagiert und motiviert auf die Fälle eingelassen haben, kognitiv aktiviert und interessiert waren und die Fälle – aus einer professionell-distanzierten Lehrerperspektive (vs. Schülerperspektive) – behandeln.

#### Ausblick

Das dargestellte Seminar wird in einem erneuten Durchlauf im Wintersemester 2017/18 mit verbesserter Methodik formativ und summativ evaluiert. Es werden sowohl die Lernbedingungen aus Sicht der Studierenden während des Seminars erfasst als auch die Lernergebnisse. Darüber hinaus ist geplant, Lehrer-



fortbildungen zu den entwickelten Fällen und zugehörigen Phänomenen anzubieten. Im Zentrum wird die Fallarbeit sowie die Bereitstellung von Informationen zu Indikatoren internalisierter sozial-emotionaler Problemlagen von Lernenden stehen („Verdachtsmomente“; z. B. zu Underachievement vgl. Kärner, 2015, S. 27), zudem die Auseinandersetzung mit verschiedenen möglichen Entstehungshintergründen des gezeigten Schülerverhaltens sowie mit adäquaten und möglicherweise auch inadäquaten Handlungsoptionen. Durch Kooperation mit dem Studienseminar ist außerdem angedacht, Seminarlehrkräfte zu schulen, die ihrerseits Multiplikatorenfunktion übernehmen und Referendarinnen und Referendare im Modul „Pädagogische Diagnostik und individuelle Förderung“ im Vorbereitungsdienst in Bayern ausbilden. Die bisher thematisierten Phänomene sozial-emotionaler Problemlagen sind eine Auswahl möglicher und auch für die beruflichen Schulen relevanter Herausforderungen, die es in Zukunft schrittweise um weitere Themen zu erweitern und gegebenenfalls auch zu komplexeren und damit noch realitätsnäheren Fällen zu integrieren gilt.

## 5. Heterogenität als Bezugspunkt für die Gestaltung kognitiv und emotional aktivierenden Unterrichts

Im hier beschriebenen Teilvorhaben wird auf die Mikroebene der Bildungsgestaltung, konkret auf die Gestaltung inklusionsbezogener Lehr-Lern-Settings (= subjektorientierte Intervention), fokussiert. Der mit den genannten Aufgabenbereichen einhergehende Gestaltungsrahmen setzt Kompetenzen aufseiten der Lehrenden voraus, deren Entwicklung in der Lehrerbildung zu initiieren und zu fördern ist. Dies erfordert ein Überdenken und ggf. Anpassen der Inhalte und Ausbildungsformate. Ziel ist daher, ein Ausbildungsmodul zu entwickeln, welches die fachdidaktische Gestaltung inklusionsbezogener Lehr- und Lernsettings zum Gegenstand hat. Letztere werden daran gemessen, dass sie die Teilhabe aller Lernenden ermöglichen, was die innere Differenzierung und Individualisierung von Lehr-Lern-Settings voraussetzt (vgl. Amrhein & Reich, 2014; Ziemer, 2014). Diese Kriterien können gleichermaßen für die hochschuldidaktische Gestaltung des Ausbildungsmoduls geltend gemacht werden.

### Recht aller auf eine qualitativ hochwertige Bildung

„In keiner anderen Schulart [werden, d. A.] Lehrkräfte momentan stärker durch die Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler herausgefordert [...] als in beruflichen Schulen“ (Besand, 2014, S. 141). Dementsprechend werden im Teilvorhaben „Stärkung der Studierenden im beruflichen Lehramt – Umgang mit Heterogenität und Vielfalt“ des Verbundprojektes „Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen“ an der Technischen Universität Dresden Herausforderungen und Handlungsstrategien von Lehrenden im Umgang mit der Heterogenität zum Gegenstand der Lehramtsausbildung gemacht.

Das Recht aller auf eine qualitativ hochwertige Bildung (UNESCO, 1994, S. 6) und hierüber auf gesellschaftliche Teilhabe sowie einen Zugang zum Beschäftigungssystem zieht Fragen zur Bildungsgestaltung auf allen Ebenen und zu den Anforderungen für das Lehrerhandeln nach sich (Buchmann & Bylinski, 2013, S. 188). Im Projekt werden zwei Zugänge zur Auseinandersetzung mit diesen Fragen aufeinander bezogen. Zum einen wird mittels leitfadengestützter Interviews mit Lehrkräften der Bautechnik oder im Fach Politik an beruflichen Schulen empirisch erhoben, welche Bedarfe, Herausforderungen und Handlungsstrategien die Lehrkräfte mit dem Umgang mit Heterogenität verbinden. Zum anderen werden fachdidaktische Theorieansätze daraufhin geprüft, inwiefern diese unter den Bedingungen individualisierter Lehr- und Lernprozesse tragfähig bzw. welche Adaptationen hinsichtlich einer inklusionsbezogenen Didaktik beruflicher Fachrichtungen erforderlich sind. Im Folgenden wird ausschließlich die theoriegeleitete Erarbeitung des Ausbildungsmoduls betrachtet, wobei die Ausführungen ein vorläufiges Zwischenergebnis darstellen.

### Theoretische Rahmung für die Thematisierung der fachdidaktischen Gestaltung inklusionsbezogener Lehr- und Lern-Settings innerhalb der beruflichen Lehramtsausbildung

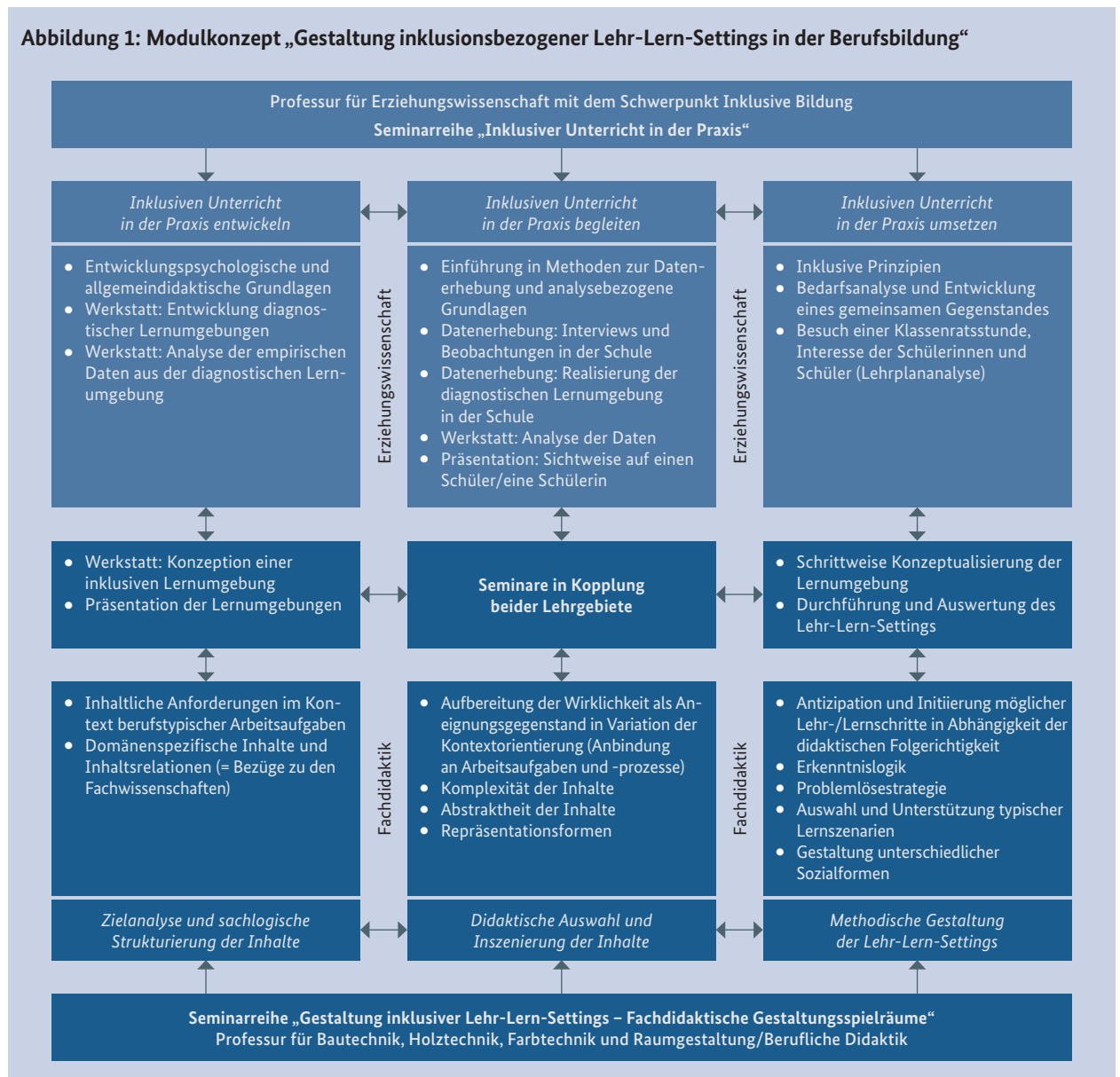
Bezugspunkte einer Didaktik der beruflichen Fachrichtung sind u. a. die typischen beruflichen Aufgaben der Lehrkräfte. Auf der Mikroebene sind das die didaktische Planung und Umsetzung von Lehr-Lern-Prozessen. Grundlegender Bezugspunkt für das Lehren ist der (per se individuelle) Lernprozess, der dadurch charakterisiert ist, dass das Individuum „auf der Basis seiner Sensibilität gegenüber der Umwelt [...] über die ‚Brücke der Wahrnehmung‘ Informationen aus der Außenwelt aufnimmt, speichert und integriert und durch Rekom-



bination des Erfahrenen selbst neue Information im System schafft und nach dieser Erfahrung handelt“ (Feuser, 1989, S. 21). Die für das Lernen zwingend notwendige Beziehung zwischen dem/der Lernenden und dem Aneignungsgegenstand/Inhalt kann demnach von außen lediglich initiiert, gefördert oder eben auch gehemmt werden. In der Trias *Lernender – Inhalt – Lehrender* (vgl. u. a. Klingberg, 1996) besteht die Funktion des Lehrenden somit in der Sicherung optimaler Bedingungen für individuelle Lernprozesse, was auf ein konditionales und nicht kausales Verhältnis von Lehren und Lernen verweist.

Die Differenzierung bzw. Individualisierung von Lehr-Lern-Prozessen erfordert insofern gleichermaßen die Analyse der individuellen Lernausgangslagen (vgl. Feuser, 1989; Prenzel, 1995) wie die Analyse und sachlogische Strukturierung der Inhalte (u. a. Niethammer & Geisler, 2017a). Letztere ermöglicht es, Lernchancen, die die jeweiligen Aneignungsgegenstände implizieren, und gleichermaßen potenzielle Lernwege und -hürden aufzudecken. Auf dieser Basis kann die Gestaltung lernförderlicher Lehr-Lern-Settings operationalisiert werden. Das schließt zum einen ein, dass die erschließbaren Inhalte und Inhaltsrelationen nach ihren Potenzialen

Abbildung 1: Modulkonzept „Gestaltung inklusionsbezogener Lehr-Lern-Settings in der Berufsbildung“





für den Lern- bzw. Entwicklungsprozess der Lernenden (Ziele) bewertet werden, und zum anderen, dass Bedingungen, die das Erschließen der Inhalte initiieren und unterstützen, geschaffen werden (= methodische Gestaltung der Lehr-Lern-Umgebung in allen Facetten). Diese bewusste Reflexion und Gestaltung der Ziel-Inhalts-Methoden-Relationen ist Voraussetzung für einen inklusionsbezogenen Unterricht. „Die veränderten Herausforderungen [...] resultieren aus der Forderung, jede/n einzelne/n Lernende/n in ihren/ seinen individuellen Lernausgangslagen und Lernprozessen wahrzunehmen, individuell zu fördern und zu unterstützen“ (Niethammer & Geisler, 2017b, S. 481). Hierbei handelt es sich, im Sinne der lehr-lerntheoretischen Didaktik (Heimann, Otto & Schulz, 1966), um einen veränderten Zugang zu den Lernenden als „Bedingungsfeld“.

In der Lehramtsausbildung muss der Fokus folglich verstärkt auf die Entscheidungen hinsichtlich der didaktischen Handlungsfelder (Ziele, Inhalte, Methoden), welche explizit an den heterogenen Lernausgangslagen der Lernenden zu spiegeln sind, gerichtet werden.

### **Differenzierende und adaptive Lehr-Lern-Settings im Kontext beruflicher Schulen als Studiengegenstand**

Um den skizzierten Herausforderungen gerecht zu werden, wird ein Modulkonzept erarbeitet, welches Inhalte der Bildungswissenschaften (verantwortet und entwickelt durch die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt inklusive Bildung) mit denen der Didaktik der beruflichen Fachrichtung Bautechnik verzahnt (vgl. Abb. 1). Während in den bildungswissenschaftlichen Zugängen die Auseinandersetzung mit den Lernausgangslagen sowie mit Methoden zur Erhebung derselben thematisiert werden, fokussieren die fachdidaktischen Zugänge auf die Analyse und Bewertung ziel-, inhalts- und methodenbezogener Differenzierungspotenziale sowie deren fachdidaktische Umsetzung in Lehr-Lern-Settings. In der semesterbegleitenden schulpraktischen Ausbildung erproben die Studierenden die gemeinsam entwickelten, differenzierenden Unterrichtsszenarien.

In beiden aufeinander bezogenen Seminarreihen werden verschiedene hochschuldidaktische Methoden eingesetzt, wobei das bestimmende Element darin besteht, dass die Studierenden mit der Gestaltung konkreter inklusionsbezogener Lehr-Lern-Settings konfrontiert sind (= fall-/problembasiertes Lernen). Entlang der Umsetzung dieser berufstypischen Arbeitsaufgabe werden die verschiedenen handlungsleitenden bzw. begründenden Wissensbestände aus Inklusionspädagogik und Fachdidaktik erarbeitet. Die Inhalte aus den bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Modulen kulminieren somit in der konkreten Arbeitsaufgabe.

### **Ausblick**

Die Seminarevaluation erfolgt zum einen ergebnisbezogen, indem die von den Studierenden entworfenen Lehr-Lern-Settings auf ihre lernerspezifischen, kognitiv und emotional aktivierenden und lernunterstützenden Merkmale geprüft und bewertet werden (qualitative Einzelfallbetrachtung). Zum anderen erfolgt die Evaluation über die Befragung der Studierenden. Mittels Fragebogen werden die Studierenden zur Reflexion des

erlebten Entwicklungs- und Studienprozesses aufgefordert (z. B. Arbeit an einer konkreten Lehraufgabe, Herausforderungen vs. empfundene Überforderung, Interesse, Perspektivwechsel). Die Seminarreihe wird über die Evaluation optimiert und in den regulären Studienbetrieb überführt. Hierzu sind Gelingensbedingungen zu erfassen und über die Einrichtung entsprechender Strukturen zu sichern.

## 6. Implikationen für die Gestaltung der hochschulischen Lehramtsausbildung

Die Themen Heterogenität und Inklusion konnten im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in vielfältiger Weise in die Hochschuldidaktik für die Ausbildung von Lehrpersonen an beruflichen Schulen aufgenommen werden. Deutlich wird, dass der produktive Umgang mit Heterogenität und Inklusion über die hochschulische Lehrerausbildung hinaus in Angeboten, die die Theorie-Praxis-Reflexion zum integralen Bestandteil haben, verankert werden muss. Alle Phasen der Lehrerbildung sind einzubeziehen, um nachhaltige Wirkungen zu erreichen. Im Zentrum steht die Lehrkraft und ihr pädagogisches Handeln – als „Schlüssel“ in diesen erforderlichen Veränderungsprozessen.

Auf Basis der im Beitrag rezipierten Forschungs- und Entwicklungsprojekte lassen sich erste Implikationen für die Lehrerausbildung ableiten. Es gilt, den Studierenden insbesondere Lerngelegenheiten anzubieten, die es ermöglichen, grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten in Bezug auf inklusionsbezogene Fragestellungen aufzubauen sowie eine reflexive Perspektive im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion einzunehmen. Zur Weiterentwicklung hochschulischer Lehrerausbildung bedarf es hierzu anschlussfähiger Forschungsarbeiten, um hochschulische Aneignungsprozesse auszugestalten. Dabei ist der Blick auch auf die Institution Hochschule zu richten und die Heterogenität der Studierenden im positiven Sinne aufzugreifen. Hochschulische Lehrerausbildung sollte zu einem „Erfahrungsraum“ werden, an dem Vielfalt als Chance gelebt und erlebt werden kann.

## Literatur

- Amrhein, B. & Reich, K. (2014). Inklusiv. Fachdidaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 31–44). Münster: Waxmann.
- Arnold, R. & Gómez Tutor, C. (2007). *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten*. Augsburg: Ziel.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Besand, A. (2014). *Monitor politische Bildung an beruflichen Schulen – Probleme und Perspektiven*. Bonn: bpb.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Bönsch, M. (2016). Heterogenität verlangt Differenzierung. *Die berufsbildende Schule*, 68 (6), 208–212.
- Bolten, J. (2011). Unschärfe und Mehrwertigkeit: Interkulturelle Kompetenz vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs. In W. Dreyer & U. Hößler (Hrsg.), *Perspektiven interkultureller Kompetenz* (S. 55–70). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Buchmann, U. & Bylinski, U. (2013). Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten* (S. 147–202). Münster: Waxmann.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). *Reflexive Inklusion. Inklusion online* (4).
- Bylinski, U. (2014). *Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bylinski, U. (2016). Begleitung individueller Wege in den Beruf: Professionalisierung für eine inklusive Berufsbildung. In U. Bylinski & J. Rützel (Hrsg.), *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung* (S. 215–231). Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Bylinski, U. & Rützel, J. (2016). Zur Einführung. Inklusion in der Berufsbildung: Perspektivwechsel und neue Gestaltungsaufgabe. In U. Bylinski & J. Rützel (Hrsg.), *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung* (S. 9–23). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2009). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht* (Pädagogik). Stuttgart: Franz Steiner.
- Enggruber, R., Gei, J., Lippegas-Grünau, P. & Ulrich, J. G. (2014). *Inklusive Berufsbildung. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor 2013*. Bonn.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Zeitschrift für Behindertenpädagogik* (28), 4–48.
- Gold, B., Hellermann, C. & Holodynski, M. (2016). Professionelle Wahrnehmung von Klassenführung – Vergleich von zwei videobasierten Erfassungsmethoden. In D. Prinz & K. Schwippert (Hrsg.), *Der Forschung – Der Lehre – Der Bildung. Aktuelle Entwicklungen der empirischen Bildungsforschung* (S. 103–118). Münster: Waxmann.
- Haag, L. & Streber, D. (2012). *Klassenführung. Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management*. Weinheim: Beltz.
- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1966). *Unterricht: Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.
- Heinrichs, K., Reinke, H. & Ziegler, S. (2017, im Druck). Besondere Problemlagen von Schülerinnen und Schülern in beruflichen Schulen – Entwicklung von Fallvignetten für die evidenzbasierte Lehrerbildung. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung – eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsinitiative Lehrerbildung*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Heinrichs, K., Reinke, H. & Feldmann, A. (2017, im Druck). Herausforderungen und Chancen in der Beschulung von Geflüchteten in Berufsintegrationsklassen aus Sicht der Schulen und Verwaltung 2015 und heute – eine Zwischenbilanz. *VLB-Akzente* (12).
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrberuflichkeit. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Auflage). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Hesse, I. & Latzko, B. (2011). *Diagnostik für Lehrkräfte*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kärner, T. (2015). *Erwartungswidrige Minderleistung und Belastung im kaufmännischen Unterricht. Analyse pädagogischer, psychologischer und physiologischer Aspekte*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Kleinknecht, M., Schneider, J. & Syring, M. (2014). Varianten videobasierter Lehrens und Lernens in der Lehrpersonenaus- und -fortbildung – Empirische Befunde und didaktische Empfehlungen zum Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte und Videotypen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), 210–220.
- Klingberg, L. (1996). *Lernen – Lehren – Unterricht. Über den Eigensinn des Didaktischen*.
- Kounin, J. S. & Gellert, M. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik – Reprints (Bd. 3). Münster: Waxmann.
- Kremer, H.-H., Kückmann, M.-A., Sloane, P. F. E. & Zoyke, A. (2015). *Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J. & Blum, W. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Auflage). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Moser, V., Kuhl, J., Schäfer, L. & Redlich, H. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 661–678.



- Niethammer, M. & Geisler, T. (2017a). Ohne vertieftes Verständnis der Aneignungsgegenstände keine individualisierte Berufsausbildung. In S. Baabe-Meijer, W. Kuhlmeier & J. Meyser (Hrsg.), *Trends beruflicher Arbeit – Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Heterogenität. Ergebnisse der Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2017* (S. 15–16).
- Niethammer, M. & Geisler, T. (2017b). Professionalisierung von Studierenden des Lehramts an berufsbildenden Schulen im Umgang mit Heterogenität. In M. Becker, C. Dittmann, J. Gillen, S. Hiestand & R. Meyer (Hrsg.), *Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften. Berufspädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften*. Münster: LIT.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt* (2. Auflage). Opladen: VS.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Roth, K. J., Garnier, H. E., Chen, C., Lemmens, M., Schwille, K. & Wickler, N. I. Z. (2011). Videobased lesson analysis. Effective science PD for teacher and student learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 48 (2), 117–148.
- Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56. Beiheft, 296–306.
- Seitz, S. & Scheidt, K. (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Inklusion* (1–2).
- Sektion BWP (2014). *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik*.
- Sherin, M. G. & van Es, E. A. (2002). Using Video to Support Teachers' Ability to Interpret Classroom Interactions. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2002*, 2532–2536.
- Sherin, M. G. & van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60 (1), 20–37.
- Stein, R., Kranert, H. W., Tulke, A. & Ebert, H. (2015). Auffälligkeiten des Verhaltens und Erlebens in der Beruflichen Bildung – Eine Studie mit den Achenbach-Skalen. *Empirische Sonderpädagogik*, 7 (4), 341–365.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS.
- UNESCO (1994). *Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education and a Framework for Action*. Spain. URL: [www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) [06.11.2017]
- Warwas, J., Kärner, T. & Golyszny, K. (2015). Diagnostische Sensibilität von Lehrpersonen im Berufsschulunterricht: Explorative Prozessanalysen mittels Continuous-State-Sampling. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 111 (3), 437–454.
- Wilde, A. & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 299–315). Münster: Waxmann.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Intergrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 37–52). Weinheim/München: Juventa.
- Ziemen, K. (2014). Inklusion und deren Herausforderungen für die (Fach-)Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 45–56). Münster: Waxmann.

# Inklusionsbezogene Handlungsfelder und Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften an beruflichen Schulen

Alexandra Bach, Andrea Burda-Zoyke und Bernd Zinn

## Ausgangssituation

Mit der Aufforderung zur Umsetzung von Inklusion und zum Umgang mit Heterogenität (VN-BRK, 2008; DUK, 2014) stellen sich veränderte Aufgaben bzw. Handlungsfelder für die Lehrenden in den allgemeinen sowie in den beruflichen Schulen dar, aus denen wiederum veränderte Anforderungen an deren professionelle Lehrkompetenz resultieren (Artikel 24 Absatz 4 VN-BRK, 2008; DUK, 2014, S. 9, 24; EADSNE, 2011; KMK, 2011; Werning & Baumert, 2013; Bylinski, 2014, 2015; Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann, 2015; Amrhein, 2015; Zoyke, 2016a, 2016b). Bislang steht jedoch empirisches Wissen über veränderte Anforderungen, Erfolgsparameter und Hemmnisse der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen zur erfolgreichen Realisierung eines inklusiven (Berufsbildungs-) Systems und zum damit verbundenen erweiterten Professionalisierungsbedarf nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung (Döbert & Weishaupt, 2013). Dies bedeutet ein Manko, da sich die Vielfalt der Lernenden an beruflichen Schulen auch im Hinblick auf zentrale Lernermerkmale sowie soziodemografische Merkmale besonders breit darstellt (z. B. Zinn, Wyrwal & Ariali, 2018), ebenso wie die facettenreichen organisatorischen Rahmenbedingungen (z. B. Bach & Schaub, 2018). Vor diesem Hintergrund scheinen die vorliegenden, nicht konsensual definierten Kompetenzkataloge die spezifischen inklusionsbezogenen Belange und Bedingungen der beruflichen Schulen, ihrer Lernenden und Lehrenden nicht hinreichend zu berücksichtigen. Dieses Forschungsdesiderat wird u. a. im Rahmen dreier inklusionsbezogener Teilprojekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an den universitären Standorten Kassel, Kiel und Stuttgart bearbeitet. Der Beitrag fasst die Entwicklungen aus diesen drei Teilprojekten zusammen, welche sich als gemeinsame Schnittmenge auch mit der Frage nach den inklusionsbezogenen Handlungsfeldern und Kompetenzen im Lehramt für berufliche Schulen befassen.

## Teilprojekt Kassel

Das Projekt der Universität Kassel „Lehrerprofessionalisierung unter Berücksichtigung von Diversität in beruflichen Bildungsgängen der Metall-, Elektro- und Bautechnik – initiieren, begleiten und reflektieren“ (DIVERSITY VET – M.E.B.) ist ein Teilprojekt des Kasseler Projekts PRONET „Professionalisierung durch Vernetzung“ der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (Bach & Schaub, 2017). Die zentralen Projektziele von DIVERSITY VET – M.E.B. sind zunächst darauf ausgerichtet, den Anforderungsbereich und Kompetenzentwicklungsbedarf zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion in der gewerblich-technischen Berufsbildung in den Domänen Metall-, Elektro- und Bautechnik auf theoretischer und explorativ-empirischer Basis zu erforschen. Danach sollen, auf den gewonnenen Erkenntnissen aufbauend, universitäre Seminare zur inklusionsbezogenen Kompetenzentwicklung für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen entwickelt werden. Eine im Vorfeld durchgeführte Stärken-Schwächen-Analyse lieferte das Ergebnis, dass in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Universität Kassel in diesem Themenfeld Verbesserungspotenzial bestand (ZLB, 2017). Ebenso ergab die Analyse des Forschungsstands, dass im Themenfeld inklusionsbezogener Kompetenzentwicklung von Lehrkräften mit allgemeinbildendem und sonderpädagogischem Schwerpunkt empirische Studien verfügbar sind (z. B. Zoyke, 2016a; Bylinski, 2016; Hillenbrand, Melzer & Hagen, 2013). Hinsichtlich der Frage, welche inklusionsbezogenen Anforderungen Lehrkräfte an (dual-kooperativen) berufsbildenden Schulen in den gewerblich-technischen Domänen primär zu bewältigen haben, liegen jedoch nur wenige empirische Daten vor (Bach, Schmidt & Schaub, 2016; Keimes & Rexing, 2016).

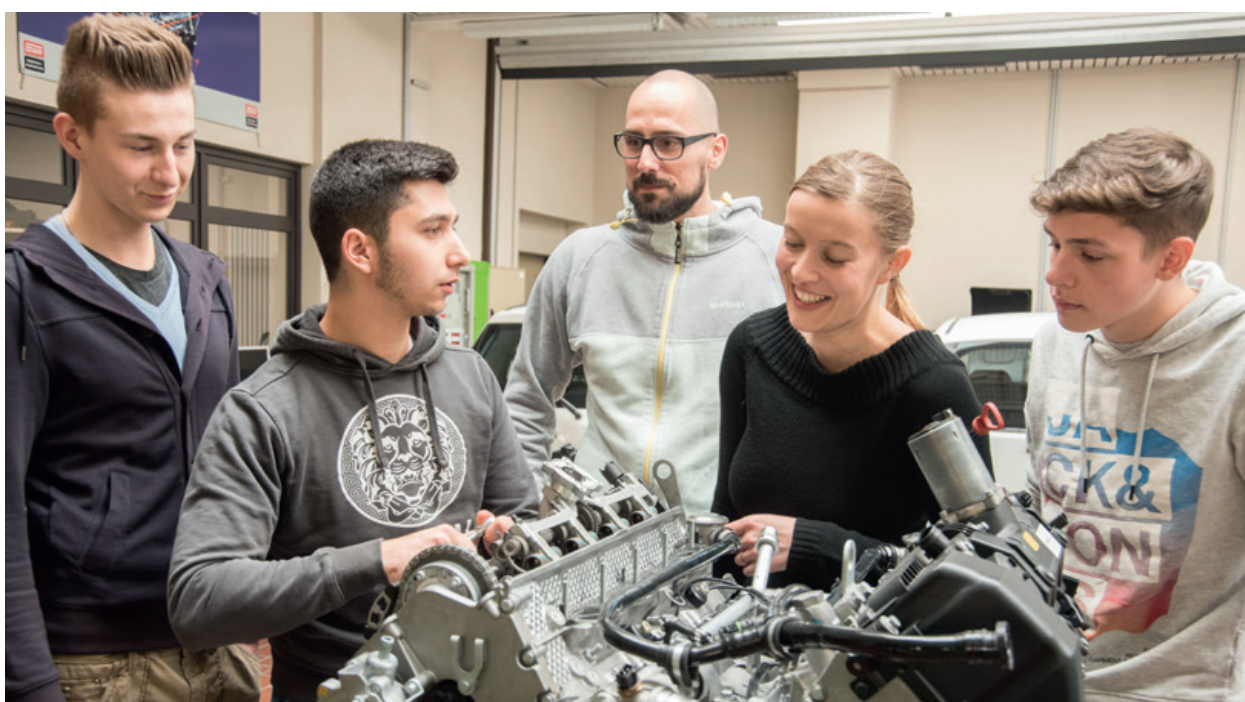
Vor diesem Hintergrund richtet sich im Projekt der besondere Fokus auf die Anforderungssituation im Umgang mit Inklusion und Heterogenität von beruflichen Lehrkräften im dualen System in den Domänen

Metall-, Elektro- und Bautechnik. Eine Ausgangsthese hierbei lautet, dass sich die strukturellen und individuellen Bedingungsfaktoren – z. B. Stufenausbildung im Bauwesen, Verbreitung und domänenspezifischer Erfolg von Fachpraktikerberufen, typische Merkmale der Auszubildenden eines Berufs und der beruflichen Anforderungen – domänenspezifisch unterscheiden (Bach & Schaub, 2018). Bestätigt sich diese Hypothese, hat das zur Konsequenz, dass sich neben einer

- ersten Stufe: inklusionsbezogene Anforderungen an alle Lehrkräfte im Bildungssystem (z. B. Diagnose unterschiedlicher Formen von Behinderungen)
- auch eine zweite Stufe: spezifische inklusionsbezogene Anforderungen an alle Lehrkräfte in der beruflichen Bildung (z. B. Lernortkooperation mit den Betrieben zu Fragen der Inklusion, Wissen über Nachteilsausgleich, ausbildungsbegleitende Hilfen etc.) und
- eine dritte Stufe: domänenspezifische inklusionsbezogene Anforderungen an und Einstellungen von bzw. Restriktionen für Lehrkräfte bestimmter beruflicher Fachrichtungen (z. B. triale Lernortkooperation [Berufsschule – Betrieb – überbetriebliche Bildungsstätten], Individualisierung des Unterrichts aus fachdidaktischer Perspektive, spezifische berufliche Anforderungen, Einstellungen als Chance oder Hemmnis von Inklusion für bestimmte Zielgruppen) unterscheiden lassen (Bach & Schaub 2018).

Dabei bauen die inklusionsbezogenen Kompetenzen der spezifischen Stufen auf den Kompetenzen der allgemeineren Stufen auf. Ob Belege für diese These vorliegen, wird zunächst durch qualitativ-explorative Interviews erforscht und für die gewerblich-technische Lehrerinnen- und Lehrerbildung hochschuldidaktisch aufbereitet. Dabei folgt das Projekt der Logik des Design-Based-Research-Ansatzes. Hier erfolgt während der Entwicklung der Lehrinnovation noch keine quasi-experimentelle Überprüfung zu ihrer Wirkung, da erst in einem ausgereiften Entwicklungszustand valide Ergebnisse zur Wirkung auf den Lernerfolg der Studierenden erzielt werden können. Deshalb werden zunächst die Gestaltungsmöglichkeiten für die Lehrinnovation theorie- und empiriegeleitet bestimmt und umgesetzt. Danach wird mit zunehmendem Erkenntnisgewinn – erzielt durch die Begleitforschung und Seminarevaluation – ein iterativer Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungsprozess in Gang gesetzt (Klees & Tillmann, 2015; Reinmann, 2005).

Zum Sachstand der Seminarentwicklung lässt sich berichten, dass das Blockseminar „Inklusion im Unterricht der beruflichen Bildung“ (4 SWS) entwickelt wurde und aktuell im Bildungs- und gesellschaftlichen Kernstudium der Universität Kassel mehrfach erprobt und weiterentwickelt wird (Bach & Schaub, 2017).





Als didaktisch-methodisches Prinzip der Lehrveranstaltung wird u. a. das forschungsorientierte Lernen (Huber, 2003, S. 11) unter Einbezug unterschiedlicher berufsbildender Kooperationsschulen des Fachgebiets Berufspädagogik im Wechsel mit theoriegeleiteten Reflexions- und Instruktionsphasen umgesetzt. Mit dieser Perspektive hospitieren die Studierenden im Unterricht der Kooperationsschulen und gehen inklusionsbezogenen Forschungsfragen nach. Zudem wurden durch die flankierende Begleit(lehr)forschung, den intensiven Diskurs mit der Berufsbildungspraxis und durch systematische Literaturrecherchen die relevanten inklusiven Inhalte und Anforderungsbereiche von Lehrkräften in der gewerblich-technischen Berufsbildung identifiziert. Darauf basierend wurde ein Curriculum für die inklusionsbezogene Lehrveranstaltung entwickelt, welches nun sukzessive erweitert und verfeinert wird. Folgende wesentliche Kompetenzbereiche – und damit auch Inhalte für die Veranstaltung – konnten für die inklusionsbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung für berufliche Schulen herausgearbeitet werden: 1. Kompetenz zur Umsetzung individueller Förderung der Einzelnen in und außerhalb des Unterrichts. 2. Wissen über gesetzliche Grundlagen, Funktionen und Strukturen beruflicher Förderpädagogik und die Kompetenz, verfügbare Hilfsmittel, strukturelle Möglichkeiten und unterstützende Personen in Anspruch zu nehmen. 3. Das Vermögen, schulinterne Team- und Schulentwicklungsarbeit sowie regionale Netzwerkarbeit zu leisten und dabei 4. förderliche Einstellungen, Haltungen und Zielperspektiven hinsichtlich einer inklusiven Berufsbildung zu entwickeln (Bach & Schaub, 2018; Zoyke, 2016a). Durch diese praxisnahe und gleichzeitig theorie- und empiriegeleitete Seminarmethodik sollen die angehenden Lehrkräfte die für eine inklusionsbezogene Kompetenzentwicklung als zentral erachteten Kompetenzdimensionen (Wissen, Handeln, Einstellung) (Bylinski & Vollmer, 2015; Hillenbrand, Melzer & Hagen, 2013) adäquat herausbilden. Die Forschungsergebnisse der Studierenden werden dokumentiert (z. B. durch Fallvignetten, Präsentationen und Forschungsportfolio), präsentiert, und mittels Diskussion und Kompetenzraster wird darüber hinaus die Kompetenzentwicklung der Studierenden reflektiert. Ebenso erfolgt eine formative Evaluation am Ende des jeweiligen Seminars in Form von Kompetenztests, u. a. entwickelt im Projekt Lebus (Teilprojekt Stuttgart), und in Form der quantitativen Metaevaluation in PRONET, entwickelt vom Team Lipowsky. In

qualitativer Hinsicht liefern Selbsteinschätzungen mittels Kompetenzrastern, die Analyse und Reflexion von erstellten Forschungsportfolios der Studierenden und mündliches Feedback Aufschluss über den Lernerfolg der Seminarteilnehmenden und über Verbesserungspotenziale der Veranstaltung. Jene Erkenntnisse fließen nach dem Design-Based-Research-Ansatz wieder in die weiterführende Seminarentwicklung ein (Bach & Schaub, 2017).

Weiterhin wurden und werden aktuell leitfadengestützte Interviews zu den Anforderungen und den Kompetenzbedarfen der berufstätigen Lehrkräfte in der gewerblich-technischen Berufsbildung umgesetzt. Denn die *„Idee der Kompetenz für die Unterrichtung von heterogenen Klassen soll (.) aus der Sicht der pädagogischen Praxis entwickelt und nicht als normative Bestimmung im Sinne eines Maßstabes an die Praxis gelegt werden“* (Langner, 2015, S. 8). Zielzahl bis Projektende sind 20 Interviews. Bisher wurde eine Vorauswertung der transkribierten Interviews vorgenommen, das Erhebungsinstrument weiterentwickelt und diverse Veröffentlichungen dazu getätigt (z. B. Bach & Schaub, 2018). Nach Beendigung der Interviews und abschließender Auswertung nach Mayring (2015) ist im Falle einer Anschlussförderung die Umsetzung einer quantitativen Befragung im Themenfeld angedacht.

Da eine wesentliche Maxime von PRONET die hochschulische Qualitätsentwicklung durch Vernetzung darstellt, ist dies auch für Diversity VET – M.E.B. eine wesentliche Strategie. Vor diesem Hintergrund wird ein intensiver inneruniversitärer Austausch vor allem im Handlungsfeld II von PRONET – Diversität und Inklusion praktiziert (ZLB, 2017). Darüber hinaus hat sich als sehr konstruktiv und zielführend die Konstitution der deutschlandweiten universitären Arbeitsgemeinschaft „Umgang mit Heterogenität und Inklusion in der beruflichen Bildung“ erwiesen. Sie setzt sich aus Professorinnen und Professoren und Mitarbeitenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zusammen, welche inklusionsbezogene Projekte in der „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ umsetzen. Ebenso erfolgt eine zunehmende regionale Vernetzung mit der „Modellregion Inklusive Bildung“ der Stadt Kassel, weiteren berufsbildenden Schulen in Kassel und dem Berufsbildungswerk. Generell hat sich die regionale, inner- und außeruniversitäre Vernetzung des Fachgebiets durch die Umsetzung des Teilprojekts im Rahmen der „Qualitäts-



offensive Lehrerbildung“ deutlich verstärkt. Diese Vernetzung wirkt sich kurz- und langfristig positiv auf die Durchführung der regulären Veranstaltungen aus, die nicht direkt in die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ einbezogen sind (Module: Technikdidaktik 1–3, Modul: Schulpraktische Studien und Modul: Lehren, Lernen und Unterrichten in der beruflichen Bildung).

## Teilprojekt Kiel

Das Teilprojekt in Kiel „Heterogenität und Inklusion im Lehramt für berufsbildende Schulen“ verfolgt das Ziel, die kohärente Verankerung der Vorbereitung auf Inklusion und den Umgang mit Heterogenität im Curriculum des Studiums zu erreichen. Diese soll zunächst im Profildbereich, d. h. in den Bildungswissenschaften und der Fachdidaktik für die berufliche Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung (Wirtschaftsdidaktik), erfolgen und sowohl integrative (durch Weiterentwicklung bestehender Module) als auch additive Elemente (durch Einführung eines neuen Moduls zum Thema Inklusion und Heterogenität) umfassen. Dabei stellt sich die Frage, welche Aufgaben sich Lehrkräften an berufsbildenden Schulen stellen und welche Kompetenzen dafür erforderlich sind. Dies kann in einer ersten Annäherung zum einen über die Analyse normativer Empfehlungen und Ordnungsgrundlagen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften an Schulen im Allgemeinen (DUK, 2014; VN-BRK, 2008; EADSNE, 2012; KMK, 2014; HRK & KMK, 2015) sowie an beruflichen Schulen im Speziellen (KMK, 2013; KMK, 2015; Sektion BWP, 2014) erfolgen. Zum anderen können hierfür erste empirische Befunde herangezogen werden, und zwar sowohl aus den allgemeinbildenden Schulen (Donnelly & Watkins, 2011; EADSNE, 2011; Demmer-Dieckmann, 2012; Heinrich, Urban & Werning, 2013; Werning & Baumert, 2013; Werning, 2014; Schuppener, 2014; Hillenbrand, Melzer & Sung, 2014; Melzer et al., 2015; Bertelsmann Stiftung, CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung, Deutsche Telekom Stiftung & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V., 2015) als auch aus den berufsbildenden Schulen bzw. dem Kontext der beruflichen Bildung (Buchmann & Bylinski, 2013; Bylinski, 2014, 2015; Zoyke, 2012; Amrhein & Badstieber, 2013). Daraus können folgende Aufgabenbereiche bzw. Handlungsfelder herauskristallisiert werden: Im Kern geht es um didaktische (curriculare und methodi-

sche) Aufgaben, d. h. zum einen um die Förderung der einzelnen Lernenden allein (z. B. individuelle Begleitung und Beratung) und in heterogenen Gruppen (z. B. gemeinsames Lernen und Binnendifferenzierung). Um die Förderung speziell auf die Lernenden abzustimmen, bedarf es zum anderen einer adäquaten Diagnose, die sowohl als Grundlage für die Förderung (z. B. um Ausgangslagen, Entwicklungsmöglichkeiten und Ziele zu ergründen) als auch zur sukzessiven Überprüfung der Entwicklung und zur Revision der Förderangebote dient. Dabei erhalten Lernprozessanalysen und Eingangsdiagnosen sowie Fragen zur Zieldifferenzierung und zur Gewährung von Nachteilsausgleich eine besondere Bedeutung. Das veränderte Aufgabenspektrum erfordert i. d. R. eine multiprofessionelle Kooperation in schulinternen (Bildungsgang-)Teams sowie in regionalen Netzwerken mit externen Akteurinnen und Akteuren (z. B. Jugendsozialarbeit, Förderzentren). Als dem das Inklusionsbezogene Handeln regulierenden und die Wahrnehmung beeinflussenden Faktor wird den inklusionsbezogenen Einstellungen eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Diese werden als Bereitschaften zur Mitwirkung an gelingender Inklusion bzw. genauer als komplexe, mehrdimensionale Konstrukte kognitiver (wertender) und diesbezüglicher affektiver (emotionaler) Überzeugungen konzeptualisiert (Zoyke, 2016a; Burda-Zoyke & Joost, 2018).

Vor dem Hintergrund der relativ dünnen Befundlage wurden leitfadengestützte Einzelinterviews mit Lehrkräften, die an beruflichen Schulen in Schleswig-Holstein in diversen Schulformen bzw. Bildungsgängen (Ausbildungsvorbereitung, berufliche Grundbildung, duale und schulische Berufsausbildung, berufliches Gymnasium, Berufsoberschule und Fachoberschule) und beruflichen Fachrichtungen (Wirtschaft und Verwaltung, Technik, Soziales und Gesundheit, Agrarwirtschaft) tätig sind, geführt. Die Gruppe der Teilnehmenden umfasst insgesamt 26 Lehrkräfte. Vier der Lehrkräfte fungieren gleichzeitig als sogenannte „Inklusionsbeauftragte“ in ihrer Schule. Drei der Teilnehmenden sind als sonderpädagogische Fachkraft in einer beruflichen Schule tätig. Ziele waren die Ausdifferenzierung und Konkretisierung der Aufgaben und erforderlichen Kompetenzen für die Lehrkräfte an beruflichen Schulen. Zwecks Fokussierung und Vertiefung wurden drei Erhebungsschwerpunkte gebildet, welche jeweils mit eigenen Interviewleitfäden bearbeitet wurden, ohne die anderen Aspekte jedoch vollständig auszu-



blenden: 1. Einstellungen, 2. Diagnostik und Förderung, 3. Multiprofessionelle Team- und Netzwerkarbeit. Die Auswertung der Interviewtranskripte erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015).

Die Ergebnisse der Interviewstudie bestätigen grundsätzlich die Bedeutsamkeit der oben skizzierten Handlungsfelder, auch wenn die Lehrkräfte durchaus Belastungen und begrenzte vorhandene Kompetenzen äußern. Der Umgang mit einem gewissen Maß an Heterogenität wird als alltäglich wahrgenommen. Zudem wird auf die allgemeinen pädagogischen und (fach-)didaktischen Aufgaben und Kompetenzen verwiesen (z. B. Binnendifferenzierung, pädagogische Diagnostik), auf die aufgebaut werden kann. In Anbetracht der vielfach benannten, insbesondere der zeitlichen und personellen Restriktionen sind stets Fragen der Umsetzbarkeit in der Praxis zu berücksichtigen, bzw. die angehenden Lehrenden sind darauf vorzubereiten, Konzepte und Instrumente in Wechselwirkung mit den gegebenen und/oder veränderlichen Rahmenbedingungen zu adaptieren. In Bezug auf die Einstel-

lungen zeigt sich, dass die grundsätzlich positiven Einstellungen im Vergleich zwischen Bildungsgängen mit steigendem Bildungsabschluss leicht abnehmen. Diagnostik und Förderung erfordern eine anlassbezogene Einarbeitung auch in ausgewählte sonderpädagogische Themenbereiche in Verbindung mit der Bereitschaft zur individuellen Weiterbildung. Zur multiprofessionellen Team- und Netzwerkarbeit erscheint u. a. die Bereitschaft zur Reflexion allein sowie unter Peers notwendig (Burda-Zoyke & Joost, 2018).

Die gewonnenen Ergebnisse fließen in die Weiterentwicklung des Bachelor- und Masterstudiengangcurriculums, insbesondere im Profil Handelslehrerinnen und -lehrer, ein und dort in die bildungswissenschaftlichen (z. B. Heterogenität im Berufsbildungssystem, Bildungsangebote für alle und für ausgewählte Zielgruppen, soziale Ungleichheiten) sowie in die wirtschaftsdidaktischen Lehrveranstaltungen (z. B. im Zusammenhang mit der Analyse von Lernvoraussetzungen, Binnendifferenzierung, Diagnostik etc.). Zudem bilden sie die Basis für die Entwicklung des ergänzen-

den Lehrangebots in Form eines neuen Moduls im dritten Mastersemester. Das Modul besteht aus einer Vorlesung, welche die Themen Sprachbildung und pädagogisch-psychologische Diagnostik umfasst, die die Studierenden im Profil Handelslehrer zusammen mit Studierenden des Lehramts Gymnasium/Gemeinschaftsschule besuchen. Zudem wird ein Seminar speziell zur Heterogenität und Inklusion in der beruflichen Bildung entwickelt. Darin lernen Studierende mittels innovativer, aktivierender Lehr-/Lernformen, insbesondere der kollegialen Fallarbeit mit Vignetten zur Diagnostik und Förderung. Erste textbasierte Vignetten liegen bereits vor, videobasierte Vignetten werden im weiteren Projektverlauf entwickelt. Zudem wird die Verbindung mit dem zukünftig einzuführenden Praxissemester zur engeren Verzahnung von Theorien und Praxis geprüft. Aktuell liegen neben Publikationen zu den Befragungsergebnissen und dem ausdifferenzierten Verständnis von inklusionsbezogenen Handlungsfeldern und damit verbundenen Kompetenzen erste Entwürfe zur integrativen Verankerung dieses Themenspektrums im Studiengangcurriculum und zu einem ergänzenden Seminar vor. Diese beiden Entwürfe werden in Anlehnung an den Forschungsansatz Design-Based Research im Rahmen der verbleibenden Projektlaufzeit implementiert und erprobt sowie zu ausgereifteren Konzepten weiter überarbeitet.

## Teilprojekt Stuttgart

---

Die Projekte „Lehrerbildung an berufsbildenden Schulen“ (LEBUS) und „Inklusionskompetenz von Lehrkräften“ (InKom) der Universität Stuttgart fokussieren die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden zu Inklusion und Umgang mit Heterogenität und deren Entwicklungsabschätzung. Zum einen geht es darum, eine systematische Verknüpfung der hochschulischen Lehrangebote mit der berufsschulischen Praxis vorzunehmen, zum anderen wird die Entwicklung eines sensitiven Tests zur Erfassung zentraler Kompetenzfacetten zu Inklusion und Umgang mit Heterogenität bei Lehramtsstudierenden im berufsbildenden Bereich vorgenommen.

Dabei stellte sich ebenfalls die Frage, über welche spezifischen Kompetenzen die berufsschulischen Lehrkräfte verfügen müssen, damit diese den Herausforderungen einer inklusiven Bildung und einer

zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft angemessen gerecht werden können. Obwohl schulformübergreifend durchaus eine hohe Aktualität zu verzeichnen ist, ist der empirische Forschungsstand, wie bereits oben skizziert, zum spezifischen Fachwissen und den einschlägigen Fähigkeiten im Bezugsfeld relevanter Handlungsfelder an gewerblich-technischen Schulen nur dürftig. Es liegen zahlreiche theoretische Ansätze und empirische Studien zur Modellierung der professionsorientierten Kompetenzen von Lehrkräften vor (z. B. Shulman, 1998; Baumert & Kunter, 2011), und es besteht weitgehender Konsens, trotz unterschiedlicher Modellierungsvorschläge von professionellen Kompetenzen, über die Topologie der zentralen Subdimensionen der Lehrkompetenz. Bezüglich der spezifischen Kompetenzen von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen im Kontext von Inklusion und Heterogenität liegen bislang keine validierten Modelle vor. In den gängigen allgemeinen Modellen zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften werden die vier Aspekte professioneller Kompetenz: Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele, motivationale Orientierungen und Selbstregulation ausgewiesen (Baumert & Kunter, 2011, S. 32). Das Professionswissen gliedert sich in die Kompetenzbereiche Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen sowie Organisationswissen und Beratungswissen. Das fachinhaltliche, fachdidaktische und (fachunabhängige) pädagogische Wissen (bzw. das pädagogisch-psychologische Wissen) zählt zum Kern der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2011; Voss & Kunter, 2011). Es ist offensichtlich, dass spezifische Kompetenzen von Lehrkräften zu Inklusion und Umgang mit Heterogenität die verschiedenen Bereiche des beschriebenen Professionswissens tangieren. Entsprechende Kompetenzen können aber nicht singular einem der fünf Kompetenzbereiche zugeordnet werden. Zudem ist zu unterstellen, dass mehrere professionsbezogene Merkmale, wie Wissen, Überzeugungen sowie motivationale und selbstregulative Merkmale, die entscheidende Voraussetzung für effektives Handeln von Lehrkräften und für den erfolgreichen Umgang mit Inklusion und Umgang mit Heterogenität bilden.

Die vorliegenden allgemeindidaktischen, meist normativ angelegten Modelle im Kontext von Inklusion und Umgang mit Heterogenität gehen davon aus, dass insbesondere Individualisierung und Differenzierung



maßgebend für die Wirksamkeit von inklusivem Unterricht in heterogenen Gruppen sind (Feuser, 2011; Amrhein & Reich, 2014; Ziemer, 2014). In weiteren einschlägigen Veröffentlichungen zu Heterogenität und Inklusion im allgemein- und berufsbildenden Bereich werden Kompetenzen der Lehrkräfte insbesondere zur Diagnostik, Förderung und Beratung als bedeutsam angesehen, um den sich veränderten Bedarfen von Inklusion und Heterogenität gerecht zu werden (z. B. Moser & Kropp, 2014; KMK, 2014; KMK, 2011; Terhart, 2015; Wasmann & Zinn, 2018). Der theoretische Forschungsstand liefert damit erste wertvolle Ansatzpunkte. Bislang ist aber wenig darüber bekannt, welches Fachwissen in den Kompetenzbereichen Diagnostik, Förderung und Beratung speziell für die Lehrkräfte an gewerblich-technischen Schulen bedeutsam ist. Anknüpfend an das damit verbundene Desiderat, wurden im Projekt LEBUS leitfadengestützte Interviews mit berufsschulischen Lehrkräften (n = 11) sowie teilnehmende Beobachtungen (n = 6) im beruflichen Unterricht an gewerblich-technischen Schulen durchgeführt. Die qualitativen Daten wurden inhaltsanalytisch (Mayring, 2015) ausgewertet.

Die Ergebnisse der beiden Studien belegen, dass im Kompetenzbereich Diagnostik Lehrkräfte im Unterricht insbesondere mit diversen Diagnoseprozessen (z. B. zu natur- und technikwissenschaftlichen Präkonzepten, Lese-Rechtschreib-Schwäche, Rechenstörung) konfrontiert werden, berufsbezogene adaptive Diagnosen (für unterschiedliche Berufe) vornehmen und umfangreiche rechtliche Aspekte bei der Diagnose beachten müssen. Lehrkräfte benötigen demnach Kenntnisse und Fähigkeiten zur Diagnostik leistungsrelevanter Merkmale der Lernenden (z. B. kognitive Leistungsfähigkeit, Basiskompetenzen), zu den Möglichkeiten und Grenzen diagnostischer Verfahren (z. B. Differenzialdiagnostik, pädagogisch-therapeutische Diagnostik, inklusive Diagnostik) und u. a. zu medizinischen Klassifikationssystemen (z. B. ICD-10), um einen Diagnoseprozess wünschenswert durchführen zu können. Im Kompetenzbereich Beratung scheinen bei den Lehrkräften vor allem Kenntnisse und Fähigkeiten zur individuellen Lernberatung (z. B. zu Lernstrategien, zur Feststellung einer Lese-Rechtschreib-Schwäche oder Rechenstörung) und zur Laufbahnberatung bedeutsam zu sein. Zudem werden im Bereich Beratung Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit Schwierigkeiten in der Beratung von Lernenden und Erziehungsberechtigten genannt.

An vielen Orten der berufsschulischen Bildungszentren haben sich im Laufe der Zeit diverse Beratungsdienste etabliert, wie bspw. Erziehungsberatungsstellen, Suchtprävention und Beratungsstellen für Menschen mit Behinderungen. Um entsprechende Beratungsmöglichkeiten zielgerichtet einsetzen zu können, müssen Lehrkräfte die Optionen und das Leistungsportfolio kennen. Im Kompetenzbereich Förderung stellen sich im berufsbildenden Unterricht vor allem die thematische und methodische Differenzierung, die Umsetzung von berufsbezogenen Förderansätzen sowie der Umgang mit Lernschwachen dar. Die ausschnittsweise skizzierten Befunde der beiden Studien lieferten wichtige Hinweise zur intendierten Instrumentenentwicklung (Wasmann & Zinn, 2018) und zur Weiterentwicklung des Schulpraxismoduls an der Universität Stuttgart, insbesondere im Hinblick auf die Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung zur Inklusion und zum Umgang mit Heterogenität an berufsbildenden Schulen (Zinn & Wasmann, 2018). Zudem wurden die Studienergebnisse zur Weiterentwicklung des Schulpraktikums genutzt. Die Studierenden müssen nunmehr zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung eine vorstrukturierte Beobachtungsaufgabe und ein Leitfadeninterview in der schulischen Praxis zur Ausgangsthematik durchführen, die dann in den nachbereitenden hochschulischen Übungen umfänglich reflektiert und besprochen werden. Die ersten Erfahrungen zur Umsetzung der neuen Konzeption deuten darauf hin, dass die Ergebnisse der bearbeiteten Studienaufgaben vielfältige Anknüpfungspunkte bereitstellen, um die Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung zu Inklusion und zum Umgang mit Heterogenität phasenübergreifend und im Bezugsfeld von Wissenschafts- und Praxisbezug zu fördern (Zinn & Wasmann, 2018).

## Fazit und Ausblick

---

Die vorstehend skizzierten drei Teilprojekte beschäftigen sich in getrennten empirischen Studien mit den inklusions- und heterogenitätsbezogenen Handlungsfeldern an beruflichen Schulen und den damit verbundenen veränderten Anforderungen an die professionelle Lehrkompetenz – deutlich wird dabei, dass die Partialergebnisse der Studien an den drei beteiligten Standorten eine breite Schnittmenge zu den Handlungsfeldern und Kompetenzbedarfen aufweisen (Bach & Schaub, 2018, Burda-Zoyke & Joost, 2018, Zinn



& Wasmann, 2018). Diese Gemeinsamkeiten, aber auch die domänenspezifischen Unterschiede gilt es in der weiteren Projektlaufzeit noch deutlicher herauszuarbeiten, ebenso wie die dazugehörigen spezifischen Implikationen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung für berufliche Schulen.

Zentrale Handlungsfelder von Lehrkräften sind demnach übergreifend Diagnostik, Beratung und Förderung, ohne dass diese trennscharf voneinander abgrenzbar sind. Lehrkräfte benötigen diagnostische Kenntnisse und Fähigkeiten, die u. a. sowohl als Basis für die Förderplanung als auch für die Optimierung der Förderprozesse notwendig sind. Die Lehrkräfte benötigen weiterhin Beratungskompetenzen, die, insbesondere bezogen auf die Lernaktivitäten und auf die Laufbahnberatung, bedeutsam für eine berufliche Ausbildung scheinen. Darüber hinaus scheinen diejenigen Förderkompetenzen relevant, die ein elaboriertes Wissen zu u. a. adaptiven Förderansätzen, deren Einsatzbedingungen und Wirkeffekten ebenso einschließen wie die Fähigkeit, dieses Wissen situationsadäquat einzusetzen. Zudem ist in Anbetracht der Ausweitung des Aufgabenspektrums die multipro-

fessionelle Team- und Netzwerkarbeit für Lehrkräfte von besonderer Bedeutung, welche wiederum auf die oben gekennzeichneten Handlungsfelder (Diagnostik, Beratung und Förderung) bezogen werden kann. Des Weiteren stellen die Einstellungen als bedeutsame handlungsregulierende Faktoren sowie das Inklusionsverständnis von Lehrkräften für ihr inklusionsbezogenes Handeln eine beachtenswerte Komponente der professionellen Lehrkompetenz i. w. S. dar. Das bislang generierte empirische Wissen bietet zum aktuellen Zeitpunkt schon wertvolle Ansatzpunkte zur Verbesserung der inklusionsbezogenen Professionalisierung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen und erlaubt es, diese im Kontext der hochschulübergreifenden Zusammenarbeit in der AG „Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung“ weiter zu schärfen.

Darüber hinaus erscheint es wichtig, die vielfältigen Zielperspektiven einer inklusiven Berufsbildung im Kontext der multiplen Handlungsfelder weiter zu erforschen. Es stellen sich in diesem Zusammenhang u. a. die Fragen: Unter welchen Bedingungen kann eine Inklusion ins berufliche Regelschulsystem



(institutionelle Inklusion), in eine anerkannte Berufsausbildung (curriculare Inklusion) oder in den ersten Arbeitsmarkt (arbeitsmarktbezogene Inklusion) erfolgen und was sind die fördernden und hemmenden Faktoren der Inklusion? Welche Rahmenbedingungen müssen geschaffen werden, damit Inklusion im berufsbildenden System gelingen kann? Letztlich hängt die inklusionsbezogene Professionalisierung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen auch von der weiteren Präzisierung der Zielsetzung sowie von empirischen Befunden zur adäquaten inklusiven beruflichen Bildung ab.

## Literatur

- Amrhein, B. (2015). Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung: Anmerkungen zu einer inklusionsorientierten Lehrer/-innenbildung. In C. Fischer (Hrsg.), *(Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule* (S. 61–67). Münster: Waxmann.
- Amrhein, B. & Badstieber, B. (2013). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse. Expertise*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Amrhein, B. & Reich, K. (2014). Inklusive Fachdidaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Lehrerbildung gestalten, Band 3* (S. 31–44). Münster: Waxmann.
- Bach, A. & Schaub, C. (2018). Anspruch und Realität in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität und Inklusion in der beruflichen Bildung im Bauwesen. Ansätze erster theoretischer und empirischer Analysen. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (im Druck). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Bach, A. & Schaub, C. (2017). P44 Lehrerprofessionalisierung unter Berücksichtigung der Diversität in beruflichen Bildungsgängen der Metall-, Elektro- und Bautechnik – initiieren, begleiten und reflektieren (Diversity VET – M.E.B.). In ZLB Kassel (Hrsg.), *Pronet – Professionalisierung durch Vernetzung* (S. 44–45). Kassel: Digital Copyblitz.
- Bach, A., Schmidt, C. & Schaub, C. (2016). Professionalisierung von Lehrkräften für eine inklusive gewerblich-technische Berufsbildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 30. URL: [www.bwpat.de/ausgabe/30/bach-schmidt-schaub](http://www.bwpat.de/ausgabe/30/bach-schmidt-schaub) [15.03.2016]
- Bach, A. (2018). Inklusive Didaktik und inklusionsbezogene Professionalisierung von Lehrkräften in der Berufsbildung im Bauwesen. In T. Tramm, T. Schlömer & M. Casper (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung* (S. 155–173). Bielefeld: wbv.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–55). Münster, New York: Waxmann.
- Bertelsmann Stiftung, CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung, Deutsche Telekom Stiftung & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2015). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?! Eine Sonderpublikation aus dem Projekt ‚Monitor Lehrerbildung‘*. URL: [www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/content/Downloads/Monitor\\_Lehrerbildung\\_Inklusion\\_04\\_2015.pdf](http://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Inklusion_04_2015.pdf) [31.03.2017]
- Buchmann, U. & Bylinski, U. (2013). Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 147–202). Münster: Waxmann.
- Burda-Zoyke, A. & Joost, J. (2018). Inklusionsbezogene Handlungsfelder und Kompetenzen des pädagogischen Personals an beruflichen Schulen. Ergebnisse einer leitfadengestützten Interviewstudie. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (im Druck). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Bylinski, U. (2016). Begleitung individueller Wege in den Beruf: Professionalisierung für eine inklusive Berufsbildung. In U. Bylinski & J. Rützel (Hrsg.), *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung* (S. 215–232). Bielefeld: wbv.

- Bylinski, U. (2014). *Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bylinski, U. (2015). Eine inklusive Berufsbildung fordert die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 213–228). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bylinski, U. & Vollmer, K. (2015). *Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung*. Hrsg. v. BIBB. Bonn (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, 162). URL: [www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7718](http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7718) [22.01.2016]
- Demmer-Dieckmann, I. (2012). Welche Kompetenzen brauchen Lehrer? *Pädagogische Führung*, 23 (1), 25–27.
- Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn. URL: [www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014\\_Leitlinien\\_inklusive\\_Bildung.pdf](http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf) [31.03.2017]
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.). *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann.
- Donnelly, V. & Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41 (3), 341–353.
- EADSNE (European Agency for Development in Special Needs Education) (2011). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen*. URL: [www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities\\_TE4I-Synthesis-Report-DE.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-DE.pdf) [31.03.2017]
- EADSNE (European Agency for Development in Special Needs Education) (2012). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. URL: [www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf) [16.07.2017]
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (S. 86–100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten* (S. 33–68). Münster: Waxmann.
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Sung, J. (2014). Lehrerbildung für Inklusion in Deutschland. Stand der Diskussion und praktische Konsequenzen. *Theory and Practice of Education*, 19 (2), 147–171.
- HRK & KMK (Hochschulrektorenkonferenz; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015*. URL: [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) [31.03.2017]
- Huber, L. (2003). Forschendes Lernen in deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In A. Obolenski (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 15–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keimes, C. & Rexing, V. (2016). Heterogenität – domänenspezifische Konkretisierung eines komplexen Phänomens im Berufsfeld Bautechnik als Basis einer inklusiven Fachdidaktik. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 30, 1–13. URL: [www.bwpat.de/ausgabe30/keimes\\_rexing\\_bwpat30.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe30/keimes_rexing_bwpat30.pdf) [18.01.2016]
- Klees, G. & Tillmann, A. (2015). Design-Based Research als Forschungsansatz in der Fachdidaktik Biologie. Entwicklung, Implementierung und Wirkung einer multimedialen Lernumgebung im Biologieunterricht zur Optimierung von Lernprozessen im Schülerlabor. *Journal für Didaktik der Biowissenschaften*, 6, 91–110.



- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in der Schule. Beschluss vom 20.10.2011*. URL: [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf) [11.09.2017]
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Beschluss vom 12.05.1995 i. d. F. vom 07.03.2013*. URL: [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1995/1995\\_05\\_12-RV\\_Lehramtstyp-5\\_.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV_Lehramtstyp-5_.pdf) [31.03.2017]
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014*. URL: [www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK\\_Lehrerbildung\\_Standards\\_Bildungswissenschaften\\_aktuell.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Lehrerbildung_Standards_Bildungswissenschaften_aktuell.pdf) [11.09.2017]
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2015). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i. d. F. vom 12.02.2015*. URL: [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf) [31.03.2017]
- Langner, A. (2015). *Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen*. Wiesbaden: Springer.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26 (61), 61–81.
- Moser, V. & Kropp, A. (2014). *Abschlussbericht: ‚Kompetenzen in inklusiven settings‘ (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte*. URL: [www.reha.hu-berlin.de/de/lehrgebiete/arp/forschung/moser-kropp\\_kis\\_abschlussbericht\\_2014.03.pdf](http://www.reha.hu-berlin.de/de/lehrgebiete/arp/forschung/moser-kropp_kis_abschlussbericht_2014.03.pdf) [26.07.2017]
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based-Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33, 52–69.
- Schuppener, S. (2014). Inklusive Schule – Anforderungen an Lehrer\_innenbildung und Professionalisierung. *Zeitschrift für Inklusion* (1–2). URL: [inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/220/221](http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/220/221) [31.03.2017]
- Sektion BWP – Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2014). *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge*. URL: [www.bwp-dgfe.de/images/Dokumente/Basiscurriculum\\_Berufs-und\\_Wirtschaftspaedagogik\\_2014.pdf](http://www.bwp-dgfe.de/images/Dokumente/Basiscurriculum_Berufs-und_Wirtschaftspaedagogik_2014.pdf) [31.03.2017]
- Shulman, L. S. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *The elementary School Journal*, 98 (5), 511–526.
- Terhart, E. (2015). Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse. In C. Fischer (Hrsg.), *(Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule* (S. 69–83). Münster: Waxmann.
- VN-BRK (Vereinte Nationen) (2008). *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesgesetzblatt II Nr. 35, S. 1419 vom 21. Dezember 2008*. URL: [www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf](http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf) [31.03.2017]
- Voss, T. & Kunter, M. (2011). Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 193–214). Münster: Waxmann.



Wasmann, C. & Zinn, B. (2018). Konzeption eines theoretischen Modells zu Kompetenzen im Bereich Inklusion und Umgang mit Heterogenität von angehenden Lehrkräften in der beruflichen Bildung. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (im Druck). Stuttgart: Steiner Verlag.

Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 601–623.

Werning, R. & Baumert, J. (2013). Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, T. Riecke-Baulcke, H. E. Tenorth & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven* (S. 38–55). München: Oldenbourg.

Ziemen, K. (2014). *Lexikon Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Zinn, B. & Wasmann, C. (2018). Ansatzpunkte zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen zu Inklusion und Heterogenität. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (im Druck). Stuttgart: Steiner Verlag.

Zinn, B., Wyrwal, C. & Ariali, S. (2018). Die Vielfalt bei Auszubildenden im gewerblich-technischen Bereich – am Beispiel der beiden Berufsfelder Elektro- und Metalltechnik. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (im Druck). Stuttgart: Steiner Verlag.

ZLB Kassel (2017). *Pronet – Professionalisierung durch Vernetzung*. Kassel: Digital Copyblitz.

Zoyke, A. (2012). *Individuelle Förderung zur Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Eine designbasierte Fallstudie in der beruflichen Rehabilitation*. Paderborn: Eusl.

Zoyke, A. (2016a). Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung. In K. Vollmer & A. Zoyke (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen* (S. 205–235). Bielefeld: Bertelsmann.

Zoyke, A. (2016b). Inklusion und Umgang mit Heterogenität im Lehramtsstudium für berufliche Schulen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (1), 57–78. URL: [www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/888/703](http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/888/703) [31.03.2017]



## Impressum

### Herausgeber

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)  
Referat Frühe und allgemeine Bildung  
11055 Berlin

### Bestellungen

schriftlich an  
Publikationsversand der Bundesregierung  
Postfach 48 10 09  
18132 Rostock  
E-Mail: publikationen@bundesregierung.de  
Internet: <http://www.bmbf.de>  
oder per  
Tel.: 030 18 272 272 1  
Fax: 030 18 10 272 272 1

### Stand

Januar 2018

### Text/Autorinnen und Autoren

BMBF  
Alexandra Bach, André Bresges, Andrea Burda-Zoyke, Ursula Bylinski, Ana da Silva, Petra Deger, Julia Frohn, Susanne Gottuck, Iris Günthner, Max Haberstroh, Karin Heinrichs, Peter Hudelmaier-Mätzke, Stephan Hußmann, David Jahr, Claudia Klektau, Marian Laubner, Conny Melzer, Kerstin Merz-Atalik, Vera Moser, Stefan Nessler, Manuela Niethammer, Kerstin Rabenstein, Gabi Ricken, Sven Sauter, Ulrike Schaupp, Dorothee Schlebrowski, Veronika Schmid, Stefan Schmidt, Christine Stahl, Rahel Szalai, Anja Tervooren, Barbara Welzel, Ulrike Weyland, Nadja Wulff, Bernd Zinn.

### Gestaltung

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld; Christiane Zay

### Druck

Druck- und Verlagshaus Zarbock GmbH & Co.KG,  
Frankfurt am Main

### Bildnachweise

Alexandra Roth, Mühlheim a. d. Ruhr

Diese Publikation wird als Fachinformation des Bundesministeriums für Bildung und Forschung kostenlos herausgegeben. Sie ist nicht zum Verkauf bestimmt und darf nicht zur Wahlwerbung politischer Parteien oder Gruppen eingesetzt werden.

