

BzLB Beiträge zur
Lehrerbildung und Bildungsforschung

3

Silvia Greiten, Georg Geber,
Annika Gruhn, Manuela Königer (Hrsg.)

Lehrerausbildung für Inklusion

Fragen und Konzepte
zur Hochschulentwicklung



WAXMANN

Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung

Im Auftrag des Zentrums für Lehrerbildung und
Bildungsforschung der Universität Siegen

herausgegeben von
Martin Rothland

Band 3

Silvia Greiten, Georg Geber,
Annika Gruhn, Manuela Königer
(Hrsg.)

Lehrerbildung für Inklusion

Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung



Waxmann 2017
Münster · New York

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Band 3

ISSN 2509-419X

Print-ISBN: 978-3-8309-3759-3

E-Book-ISBN: 978-3-8309-8759-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2017

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Titelbild: © Room 76 Photography / fotolia.com

Satz: satz&sonders GmbH, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort	9
---------------	---

Überblicksbeiträge

Silvia Greiten, Georg Geber, Annika Grubn und Manuela Köninger

Inklusion als Aufgabe für die Lehrerausbildung. Theoretische, institutionelle, curriculare und didaktische Herausforderungen für Hochschulen	14
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Matthias Trautmann

Lehrerausbildung für die inklusive Schule. Eine Einschätzung zum Stand der Diskussion	37
---------------------------------------------------------------------------------------------	----

Kerstin Merz-Atalik

Inklusive Lehrerbildung oder Inklusionsorientierung in der Lehrerbildung?! Einblicke in internationale Erfahrungen und Konzepte	48
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Melanie Radhoff und Christiane Ruberg

Inklusion in der Lehrerausbildung. Aktuelle Strukturen und die Rolle der Universität	64
--------------------------------------------------------------------------------------------	----

Christian Fischer

Kompetenter Umgang mit Diversität und Inklusion. Anforderungen an die Lehrerbildung im Kontext der Vielfalt von Begabungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen	77
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Bettina Alavi, Teresa Sansour und Karin Terfloth

Inklusionsorientierte Lernsettings in der Lehrerbildung	93
---------------------------------------------------------------	----

Curriculumentwicklung

Ekkehard Ossowski, Magdalena Hollen und Ingrid Kunze

Der Zertifikatskurs „Sonderpädagogische Basiskompetenzen im Rahmen inklusionspädagogischer Qualifizierung“ als Teil eines inklusionsorientierten Curriculums der Lehrerbildung an der Universität Osnabrück	110
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Anna-Maria Hintz und Carina Hübner

Doppelt qualifiziert für den inklusiven Schulkontext. Konzeption des Studiums der Bildungswissenschaften mit Integrierter Förderpädagogik, des Praxissemesters sowie des Aufbaumasters „Lehramt für sonderpädagogische Förderung“ an der Universität Siegen	123
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Seminarkonzeptionen, Module und Tools

Georg Geber und Manuela Königer

Das Seminar *Unterrichten in inklusiven Lerngruppen*.
Heterogenitätsbewusstsein fördern und Heterogenität (hochschul-)
didaktisch mitdenken 136

*Daniel Mays, Lisa Schneider, Holger Zielemanns, Michelle Lok-Yan Wichmann und
Franka Metzner*

Von der Theorie zur Praxis. Ein Diskussionsbeitrag zur Veränderung der
sonderpädagogischen Lehramtsausbildung zum Umgang mit
herausfordernden Schülerinnen und Schülern durch Methoden der Fallarbeit 147

Barbara Müller-Naendrup

Lernwerkstätten an Hochschulen als Orte einer inklusionsorientierten
Lehrerbildung. Vorstellung und Analyse von Seminar- und Praxisformaten
am Beispiel der OASE-Lernwerkstatt (Uni Siegen) 155

Kathrin Müller

... praktisch nichts gelernt? Der Theorie-Praxisbezug als systemisch-
konstruktivistische Methode der Lehrerbildung für Inklusion 166

Julia Heinisch, Magdalena Sonnleitner, Meike Unverferth, Veronika Weiß und Astrid Rank

Situiertes Lernen in der LehrerInnenbildung für Inklusion 176

Dorothea Backe-Neuwald, Martin Berkemeier und Petra Bükler

Inklusion vom Kind aus denken. Einsatzmöglichkeiten des Vielfaltstableaus
im bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehramtsstudium 186

Stephanie Berner, Elisabeth Bauer und Gerd Schulte-Körne

Vorbereitung auf ein inklusives Schulsystem: Was Lehrkräfte über psychische
Belastungen und Störungen bei Schulkindern wissen sollten. Exemplarische
Vorstellung eines e-Learning-Moduls mit Fallvignette zur Förderung der
diagnostischen Kompetenz 196

Franziska Greiner

Eine Concept-Map-basierte Seminarkonzeption zur Unterstützung eines
differenzierten Wissensaufbaus im Rahmen einer reflexiv-
inklusionsorientierten Lehrkräftebildung 208

Konzeptionen zu Praxisphasen

Anne Schmidt-Peters

Professionalisierung für inklusive schulische Praxis im Sekundarbereich.
Individualisiertes Lernen als handlungsleitendes Prinzip in einem das
Praxissemester nachbereitenden Modul 220

David Rott und Donata Hillmann

Potenzialorientierter Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit
Flüchtlingshintergrund. Ein Projekt im Rahmen studentischer Praxisphasen
in der Lehrerbildung 231

Fachdidaktik*Corinna Lobmann*

- App geht's: Tablets zur Förderung der Lesefähigkeit nutzen. Ein deutschdidaktisches Seminar- und Forschungsprojekt zur formativen Diagnostik und Förderung von Lesekompetenz 242

Katrin Rolka und Natascha Albersmann

- Inklusion im Mathematikunterricht der Sekundarstufe. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Seminarkonzeptes 255

Katharina Swider und Christiane Schmidt-Maiwald

- „Verbunden“ – ein Kooperationsprojekt verstrickt eine Förderschule, ein Gymnasium und den Lehrstuhl für Kunstpädagogik der Universität Augsburg. Beitrag zum Bereich Kunst mit Schwerpunkt auf textilem Gestalten 266

Blick in die Praxis*Silvia Greiten und Thomas Franzkowiak*

- Wie haltet ihr es mit der Inklusion? Einblicke in die schulische Praxis von kooperierenden Sonder- und Regelschullehrkräften und Anliegen an die Lehrerbildung 276

- Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 289

Vorwort

Die meisten Publikationen zur inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie inklusionsorientierter Lehrerbildung in Deutschland beginnen mit dem Verweis auf die UN-Behindertenrechtskonvention und den seit 2009 initiierten Reformen in der Bildungspolitik und Bildungslandschaft. Damit markieren diese Publikationen einen Zeitpunkt, zu dem vielfältige Initiativen in der Bildungspolitik und Schullandschaft angestoßen wurden und betonten zugleich, dass es kein Zurück gibt, sondern Lösungen gesucht werden müssen.

Bemerkenswert sind die Stoßrichtungen der Reformen: Sie betrafen zuerst überwiegend Entwicklungen im Regelschulsystem, später auch in Förderschulen und erst deutlich verzögert die Lehramtsausbildung an den Hochschulen. Schon diese Reihenfolge verweist auf zentrale Probleme: Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen begannen, initiiert durch die länderspezifisch unterschiedliche Bildungspolitik, Inklusion „irgendwie“ umzusetzen. Die einen nahmen die Aufgabe engagiert an, andere positionierten sich eher kritisch zu den angestoßenen Reformen oder ließen sich in ihrer gängigen Praxis davon nur wenig beeinflussen. Ministerien skizzierten die Rahmenbedingungen, konnten aber aufgrund des Zeitdrucks und sicherlich auch der Komplexität der Thematik nur wenig konkretisieren. Dies eröffnete Chancen für die Kreativität an den Einzelschulen, erzeugte aber auch oftmals Hilflosigkeit angesichts der systemischen Bedingungen, fehlender Erfahrungen und mangelnder Kenntnisse. Vielfach versuchte man, diese Defizite durch Lehrerfortbildungen zu kompensieren. Aber auch hier zeigen sich Schwierigkeiten, da noch auf zu wenige Erfahrungen mit gelingender inklusiver Praxis zurückgegriffen werden kann, um inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung zu initiieren und Lehrkräfte angemessen fortzubilden. Verschärft wird die Situation dadurch, dass auch aktuell kein Konsens darüber besteht, wie eine inklusionsorientierte Ausbildung von Lehrkräften gestaltet werden und entsprechende Reformprozesse auf Hochschulebene aussehen könnten.

International betrachtet ist die Inklusionsthematik nicht neu. Aber Schul- und Unterrichtsentwicklungskonzepte aus Ländern mit längerer Tradition inklusiver Schulen konnten und können in Deutschland lediglich adaptiert oder modifiziert werden, da in den meisten Bundesländern – im Gegensatz zu den „Modellländern“ – noch mehrgliedrige Schulsysteme, unterschiedliche Schulformen und Schulstufen existieren. Die Vielfalt der Lehrerausbildung spiegelt diese Situation wider; die Bundesländer unterscheiden sich mit Ausrichtungen nach Schulformen und Schulstufen. Hinzu kommt noch, dass in den meisten Bundesländern Fachlehrkräfte der allgemeinbildenden Schulformen und Sonderpädagogen getrennt ausgebildet werden und auch an den Hochschulen traditionell überwiegend noch Trennungen in entsprechende Arbeitsbereiche bestehen.

Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung stehen auf der Agenda aller Bundesländer. Damit rückt die Lehreraus- und -fortbildung in den Fokus. Diese Überlegungen führten 2013 an der Universität Siegen in der Arbeitsgruppe Schulpädagogik der Sekundarstufe und der Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik zu einer Initiative, sich mit Themen zur Heterogenität und Inklusion in einer Workshopreihe interdisziplinär mit Interessierten aus der Universität und Schulen der Region zu beschäftigen. Immer mehr kreisten die Fragen um die curriculare Gestaltung der Lehrerausbildung und konkrete hochschuldidaktische Formate in den Bildungswissen-

schaften und Fachdidaktiken. Die Auseinandersetzungen mündeten 2015 in der Planung einer Tagung, mit der unter dem Thema „LehrerInnenbildung für Inklusion – Hochschuldidaktische Fragen und Konzepte“ zwei Bereiche als Akzente gesetzt werden sollten: Welche hochschuldidaktischen Fragen sind für die Weiterentwicklung der inklusionsorientierten Lehramtsausbildung relevant? Welche Konzepte zur Lehrerausbildung für Inklusion wurden bereits an Hochschulen entwickelt, erprobt und reflektiert? Die Reaktionen auf den Call for Papers zeichnen ein Bild der hochschuldidaktischen Auseinandersetzung mit der Thematik: Inklusion wird in den Bildungswissenschaften mit Blick auf die schulische Praxis zunehmend virulent. Die theoretischen Diskussionen werden aber stärker in der Sonderpädagogik geführt. Erst vereinzelt beginnen Fachdidaktiken und Fachwissenschaften mit Überlegungen zur Unterrichtsplanung und -gestaltung.

Ein Blick in die Tagungslandschaft der letzten Jahre vermittelt zum Stand des Diskurses eine etwas andere Lagerung: Dort finden sich vermehrt von sonderpädagogischen Arbeitsbereichen initiierte Tagungen, die schulbezogene Inklusionsthemen ausweisen (Bsp. DGfE Sektion Sonderpädagogik, IFO) und nachrangig jene aus den Bildungswissenschaften. Auf fachdidaktischen Tagungen (Bsp. GFD 2017) ist die Thematik in entsprechenden thematischen Strängen zunehmend vertreten. Trotz der gegenständlichen Vielfalt auf Tagungen finden sich dort bislang kaum explizit hochschuldidaktische Fragen und Themen.

Einen Schub erhielt die Inklusionsthematik in der Lehrerausbildung auf Hochschulebene sicherlich durch Projekte im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung und durch die in den Bundesländern unterschiedlichen Lehrerausbildungsverordnungen. Festzustellen ist, dass durch die Anforderungen an die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung zunehmend Bewegung in die Hochschulen, die Curricula der Lehrerausbildung und die Hochschuldidaktik kommt.

An der im Oktober 2016 an der Universität Siegen stattfindenden Tagung „LehrerInnenbildung für Inklusion“ nahmen ca. 100 Hochschullehrende, einige Lehrerinnen und Lehrer und Studierende unterschiedlicher Lehrämter teil. Die Tagung initiierte durch Keynotes, Vortragspanels und Workshops aus den Bildungswissenschaften, der Sonderpädagogik und den Fachdidaktiken einen interdisziplinären Austausch, mit den Zielen, Fragen zu formulieren, die Hochschulen für die Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung nutzen können, und hochschuldidaktische Konzepte vorzustellen, die auch an anderen Hochschulstandorten genutzt und weiterentwickelt werden können.

Für den vorliegenden Sammelband konnten Autorinnen und Autoren gewonnen werden, die sich intensiv mit curricularen und hochschuldidaktischen Fragen beschäftigt haben. Die einzelnen Beiträge setzen sich – vielfältig, kritisch, pointiert und ambitioniert – mit Grundfragen der inklusionsorientierten Lehrerausbildung auseinander. Die meisten Beiträge, und darin liegt ein großer Wert dieses Bandes, beschreiben etwas, was in Publikationen bislang wenig zu finden ist – curriculare und/oder explizit hochschuldidaktische Konzepte von Seminargestaltungen, schulpraktischen Begleitungen, Lernwerkstätten bis hin zu Tools und Elementen, die in verschiedenen Formaten der Lehramtsausbildung einsetzbar sind. Den Autorinnen und Autoren gilt ein großer Dank dafür, dass sie sich in ihren Artikeln auf diese Schwerpunkte einließen und damit einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehrerausbildung leisten.

Ein besonderer Dank gilt der AG Schulpädagogik der Sekundarstufe, der AG Grundschulpädagogik sowie der Fachkonferenz Bildungswissenschaften der Universität Siegen für die finanzielle und durch ihren personellen Einsatz auch logistische Unterstützung während der Tagung sowie

dem Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Siegen für die Mitfinanzierung dieses Sammelbandes.

Wir wünschen den Leserinnen und Lesern, dass diese Publikation zu weiteren curricularen und hochschuldidaktischen Entwicklungen in der Lehrerausbildung für Inklusion motiviert.

Silvia Greiten, Georg Geber, Annika Gruhn und Manuela Königer
Siegen, im August 2017

Überblicksbeiträge

Silvia Greiten, Georg Geber, Annika Gruhn und Manuela Köninger

Inklusion als Aufgabe für die Lehrerbildung

Theoretische, institutionelle, curriculare und didaktische Herausforderungen für Hochschulen

Abstract

Verantwortliche der Lehrerbildung an Hochschulen stehen bundesweit vor der Herausforderung, Studierende auf eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung vorzubereiten. Dies zieht für die Arbeitsbereiche Bildungswissenschaften, Sonderpädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Inklusion sowie institutionelle, curriculare und hochschuldidaktische Veränderungen und Weiterentwicklungen nach sich. Im vorliegenden Beitrag werden diese Herausforderungen als Problemstellungen und Lösungsansätze anhand von Beispielen aktueller Hochschulentwicklungen beschrieben. Ein besonderer Akzent liegt auf Entwicklungen der institutionellen, curricularen und vor allem der hochschuldidaktischen Ebene. Letztere wurde bislang weniger beachtet, ist jedoch für eine fundierte Lehrerbildung zentral. Im Fazit werden Forschungsdesiderata zur inklusionsorientierten Lehrerbildung und Anliegen an die Weiterbildung Dozierender an Hochschulen aufgezeigt. Der Beitrag schließt mit einem Überblick zur Verortung der Artikel dieses Herausgeberbandes in Hochschulentwicklungsprozesse.

Schlüsselwörter: Lehrerbildung für Inklusion, Hochschulentwicklung, Hochschuldidaktik, inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung

1. Kontext: Inklusion in der Lehrerbildung

Die Bildungspolitik und Verantwortliche an den Hochschulen stehen bundesweit vor der Herausforderung, die Lehrerbildung auf ein inklusives Schulsystem und vor allem auf inklusiven Unterricht hin zu gestalten. Die Konsequenzen aus der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (2009) ziehen vor allem in der Lehrerbildung theoretische Auseinandersetzungen zum Themenfeld Inklusion sowie institutionelle, curriculare und hochschuldidaktische Veränderungen nach sich. Zudem weisen Erfahrungen aus Seminaren und schulpraktischen Studien darauf hin, dass Studierende des Lehramtes bereits in ihrer Ausbildung an Hochschulen die Vermittlung von Kenntnissen und Auseinandersetzung mit Praxisbeispielen schulischer Inklusion erwarten. Dies gilt sowohl für die Bildungswissenschaften als auch für die Fachdidaktiken.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) formulieren in ihrer gemeinsamen Empfehlung aus dem Jahr 2015 als Ziel für alle Bundesländer, die Ausbildungsstrukturen der ersten Phase der Lehrerbildung auf eine „Schule der Vielfalt“ als „Querschnittsaufgabe“ für alle Disziplinen auszurichten (KMK & HRK, 2015; vgl. auch Moser & Demmer-Dieckmann, 2012, S. 159). Der Aufbau von Kompetenzen für ein inklusives Schulsystem im umfassenden Verständnis der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie sonderpädagogische Basiskompetenzen sollen für alle Lehrämter curricular verankert werden. Dies gilt auch für erfahrungs- und theoriegestützte Reflexion, Praxiserfahrungen im Kontext von

Vielfalt im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffes und die Vorbereitung auf (multi-)professionelle Kooperationen. Darüber hinaus soll die Lehrerbildung den Erwerb von konstruktiven Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt anbahnen. Diese Empfehlungen werden zwar überwiegend den Bildungswissenschaften zugeordnet, eine curriculare Abstimmung mit Fachdidaktiken und Fachwissenschaften wird jedoch als notwendig betont. Der Schwerpunkt der Empfehlungen liegt auf Veränderungen der Curricula für die Regelschullehrkräfte aller Schulstufen und -formen unter Beibehaltung sonderpädagogischer Expertise spezifisch ausgebildeter Lehrkräfte (KMK & HRK, 2015).

Diese grundsätzlichen und eher programmatischen Prämissen beschreiben aber noch nicht, wie Inklusion als Thema nun konkret in Hochschulen, lehramtsbezogenen Curricula, Modulen oder in der faktischen Lehre in Seminaren sowie anderen hochschuldidaktischen Formaten zu implementieren ist. Diese Leerstelle diente zum einen als Anlass für die an der Universität Siegen im Oktober 2016 durchgeführte Tagung „LehrerInnenbildung für Inklusion“, zum anderen aber auch als Ausgangspunkt für eine Sondierung aktueller Konzepte in der inklusionsorientierten Lehrerbildung. Die Recherche zu Konzepten ergab vier Ansatzpunkte für Hochschulentwicklungsprozesse und die damit verbundenen Herausforderungen.

Der erste Ansatzpunkt betrifft die *theoretische Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Diskurs zur Integration und Inklusion*, der noch immer kontrovers und vielfältig geführt wird. Über diese wissenschaftliche Weiterentwicklung des Diskurses hinaus schließen sich aber auch inhaltliche und organisatorische Fragestellungen nach kohärenten Konzepten auf drei Systemebenen der Hochschulen an: Auf der *institutionellen Ebene* geht es vor allem um Zuständigkeiten und mögliche Kooperationen der an der Lehramtsausbildung beteiligten Disziplinen wie Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und Sonderpädagogik. Entscheidungen auf dieser Ebene können wechselseitig mit der darunter liegenden *curricularen Ebene* korrespondieren, da diese sich unter anderem mit Forderungen nach zusätzlichen oder erweiterten Modulen, aufbauenden Studiengängen oder Zertifikaten konfrontiert sieht. Direkten oder indirekten Einfluss haben diese beiden hochschulsystemischen Ebenen auf die *hochschuldidaktische Ebene*, welche die konkrete Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements mit vielfältigen Konzeptionsformen, aber auch schulpraktischen Studien mit praxisvorbereitenden, -begleitenden und -nachbereitenden Veranstaltungen umfasst. Ergänzend finden sich einzelne *hochschuldidaktische Formate* wie Online-Tools und Lernwerkstätten, die flexibel in einzelne Lehrveranstaltungen oder auch in der individuellen Auseinandersetzung der Lernenden und Lehrenden mit der Thematik Inklusion einsetzbar sind.

2. Herausforderungen und Lösungsansätze für die Modifikation der Lehrerbildung

In Prozessen der Hochschulentwicklung haben einige Institutionen in der Lehrerbildung bereits Lösungsansätze auf bestehende Herausforderungen für eine institutionelle und (mitunter zumindest oberflächliche) curriculare Verankerung des Themas Inklusion gefunden. Der theoretische Diskurs hingegen weitet sich aktuell durch die zunehmende Beteiligung mehrerer Disziplinen an der Modifikation der Lehrerbildung aus: Über die Bildungswissenschaften hinaus müssen sich alle beteiligten Disziplinen Fragen zur Umsetzung inklusiver Inhalte und Praktiken stellen. Zu Lösungsansätzen auf der hochschuldidaktischen Ebene finden sich bisher

nur vereinzelte Publikationen, was auch dem Umstand Rechnung trägt, dass die Hochschuldidaktik nach wie vor „ein Stiefkind in der Bildungslandschaft“ (Reinmann, 2006, S. 8) zu sein scheint.

Die beschriebenen Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung für Inklusion werden im Folgenden systematisiert und erläutert, wobei diese Systematisierung Mängeln in der Konkretisierung der programmatischen und abstrakten Beschreibungen nur insofern begegnen kann, wie es die aktuelle Publikationslage ermöglicht.

2.1 Inklusion als Kernbegriff? Theoretische Problemstellungen und Lösungsansätze

Der wissenschaftliche Diskurs um Integration und Inklusion präsentiert sich vielseitig und kontrovers; er gleicht einer babylonischen Sprachverwirrung (Wocken, 2009), kreist um Vielfalt und Heterogenität und überträgt Fragen aus der Sonderpädagogik in die Lehrerbildung (Hinz, 2004). Für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung für Inklusion stellen sich daher grundsätzliche Fragen zur theoretischen Verortung. Die Auswahl von Zugängen in der Vielfalt an Definitionen zum Verständnis der Inklusion (Löser & Werning, 2015, S. 18), zur Einbettung in die Erziehungswissenschaft, die Soziologie, die Sozialpädagogik, die Rehabilitationswissenschaften bzw. die Sonderpädagogik und insbesondere in die Bildungswissenschaften sowie in die Fachdidaktiken stellt eine erste Herausforderung dar. National und international wird der Begriff der Inklusion mit einem unterschiedlichen begrifflichen Verständnis belegt (vgl. Hinz, 2002; Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Prengel, 2014; Löser & Werning, 2015). Auch für die deutschsprachige Diskussion fehlt zurzeit ein Konsens in Bezug auf eine Definition von Inklusion (Grosche, 2015; Amrhein, 2011a; Heinrich, Urban & Werning, 2013; Textor, 2015; Preuss-Lausitz, 2015; Löser & Werning, 2015).

Die Rahmung des Verständnisses von Inklusion konturieren die aktuell gebräuchlichen Begriffe des ‚weiten‘ und ‚engen‘ Inklusionsbegriffs sowie die Einordnung der Begriffe *Integration* und *Inklusion* in zeitlichen Abfolgen, konzeptueller Weiterentwicklung (Oelkers, 2012) oder separierter Konzepte. Der enge Inklusionsbegriff ist relativ klar umrissen: Er bezieht sich auf Maßnahmen und Entwicklungen für Menschen mit Behinderung (Löser & Werning, 2015, S. 17). Der weite Inklusionsbegriff konzentriert sich hingegen auf Heterogenität und umfasst damit weitere Dimensionen (Hascher & de Zordo, S. 168). So konstatiert Prengel:

„Inklusion wird in den einschlägigen Texten meist umschrieben als uneingeschränkte gesellschaftliche Zugehörigkeit von Menschen mit Behinderungen, die die Individualität aller betont und so im facettenreichen Spektrum der vielen Verschiedenen die zuvor hervorgehobene binärhierarchische Differenz zwischen Normalität und davon abweichenden Besonderheiten der Behinderung verblassen lässt.“ (ebd., 2014, S. 19).

Diese Erläuterungen lassen die vereinfachte Unterscheidung von ‚behindert‘ und ‚nicht behindert‘ dadurch zurück, dass hier ergänzend die Individualität ‚aller‘ angesprochen und der Blick nicht auf lediglich zwei Gruppen gelenkt wird. Das ‚weite Verständnis des Inklusionsbegriffs‘ nimmt jeden Menschen in seiner jeweiligen Individualität in den Fokus und lässt Kategorisierungen wie behindert, normal, abweichend u. a. zurück.

Definitionen zum weiten Inklusionsbegriff spiegeln nach Hinz (2014) dessen vier Eckpunkte wider: die Wertschätzung der Vielfalt der Menschen, das Verständnis von Vielfalt als über die Perspektive der Behinderung hinausgehend (in Dimensionen wie zum Beispiel unterschiedlichen

Fähigkeiten, ethnischer und sozialer Herkunft, Geschlechterrollen etc.), Inklusion als Menschenrecht verstanden sowie in Bezug auf eine Form des weltweiten gesellschaftlichen Zusammenlebens bezogen. Prengel (2014) stellt zudem heraus, dass Inklusion im weiten Verständnis auf vier Ebenen inklusiver pädagogischer Praxis umgesetzt werden muss, der institutionellen, der professionellen (die der Lehrkräfte und anderer Pädagogen), der relationalen (Anerkennung in Beziehungen) und der bildungspolitischen Ebene. Eng damit verbunden ist der Begriff der inklusionsorientierten Pädagogik. Dieser impliziert eine grundsätzlich positive Haltung gegenüber Heterogenität und rekurriert unter anderem auf die Strukturen einer ‚Pädagogik der Vielfalt‘ (Prengel, 2006), welche seit 1993 von etlichen deutschen Autorinnen und Autoren beschrieben wird. Dieses pädagogische Modell verpflichtet sich zu einer Aufnahme aller Kinder und Jugendlichen in *eine* Einrichtung sowie uneingeschränkte Teilhabe und Gemeinsamkeit auch innerhalb dieser Einrichtung (Prengel, 2014, S. 18). Mit Inklusion ist demnach das Ziel verbunden, allen verschiedenen Angehörigen der nachwachsenden Generation angemessene Grundbildung an einem wohnortnahen, gemeinsamen Ort zukommen zu lassen (Prengel, 2014). Hierbei zielt der weite Inklusionsbegriff auf „ein Maximum an sozialer Teilhabe und ein Minimum an Diskriminierung innerhalb pädagogischer Praxis“ (Heinrich, Urban & Werning, 2013, S. 74). Dieser grundsätzlichen Ausrichtung der Erziehungswissenschaft an einem weiten inklusiven Verständnis lassen sich auch der Begriff der Allgemeinen Pädagogik (Feuser, 1995, 2015; Sander, 2008) und entsprechende Konzeptualisierungen zuordnen, da sie unter der Prämisse, dass es nur einer Allgemeinen Pädagogik bedarf, um der Individualität von Kindern und Jugendlichen begegnen zu können, als Gegenentwurf zu Ordnungen oder Kategorisierungen stehen. Preuss-Lausitz (2014, S. 50) konstatiert pointiert: „Wir wissen [...] heute, [...] was generell *guten*, d. h. für *alle* Kinder lernwirksamen und zugleich sozial befriedigenden Unterricht ausmacht [...]. Guter Inklusiver Unterricht ist guter integrativer Unterricht, ist guter Unterricht“.

Im Kontext von Bildung und explizit Lehrerbildung fokussiert der weite Inklusionsbegriff demnach auf Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen (Löser & Werning, 2015, S. 18; vgl. Fischer sowie Trautmann in diesem Band). So soll die Vorstellung einer Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/nicht behindert) überwunden werden und inklusive Bildung demnach allen Kindern und Jugendlichen zukommen, auch jenen mit Risikohintergründen aufgrund erschwelter Lebensbedingungen oder mit besonderen Begabungen und Talenten (Preuss-Lausitz, 2015, S. 87).

Für das Einfordern inhaltlicher und organisationaler Konsequenzen in der Lehrerbildung der ersten Phase, die diesen Postulaten folgen, spricht vor allem ein Argument: Lehrpersonen gehen qua Professionalität im täglichen (Berufs-)Alltag mit einer heterogenen Schülerschaft um. Diese Tatsache ist konstitutiver Bestandteil ihrer professionellen (Zusammen-)Arbeit mit Schülerinnen und Schülern. Dabei ist die Erkenntnis der Heterogenität der Schülerschaft bei weitem nicht neu, sehr wohl aber die Tendenz, dass dieser Umstand positiv konnotiert (Boller, Rosowski & Stroot, 2007) und nicht ignoriert oder im Diskurs nicht länger als Belastung (Reh, 2005) wahrgenommen wird. So lässt sich eine diskursive Verschiebung hin zu einer differenzbejahenden Perspektive feststellen (Seitz, 2006; Budde, 2015, S. 22). Diese Perspektive erscheint auch notwendig, um zu klären, welche Schülerinnen und Schüler mit welchen Förderbedarfen und Lernvoraussetzungen wie unterrichtet und gefördert werden sollen (Preuss-Lausitz, 2015, S. 89f.). Auf den Punkt gebracht ist Heterogenität und der Umgang mit der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler eine Tatsache, die in den Schulen zwar immer schon gegeben war. Die theoretischen Entwicklungen, die hier dargelegt wurden, führen aber aktuell zu der Konsequenz, dass die Vermittlung

von Konzepten und Methoden im Umgang mit der Heterogenität an Studierende nun – im Sinne eines weiten Verständnisses von Inklusion – Wege aufzeigen muss, wie mit den für die Entwicklung und Bildung relevanten Unterschieden von Schülerinnen und Schülern konstruktiv umgegangen werden kann. Aufgrund des Entwicklungsfokus auf Regelschulen, die vor allem in den Sekundarstufen abschlussorientiert sind, ist zudem der Begriff der ‚Leistung‘ zu bearbeiten.

Trotz der hier eindeutig formulierten Notwendigkeit des Gebrauchs eines weiten Inklusionsverständnisses führt der uneinheitliche Gebrauch des Inklusionsbegriffs, der sich oft auf einem Kontinuum zwischen engem und weitem Begriff bewegt (Löser & Werning, 2015), auf allen hochschulischen und schulsystemischen Ebenen dazu, dass gerade diese Uneinheitlichkeit thematisiert werden muss, um für eine multiprofessionell gestaltete schulische und hochschulische Praxis die Rollen der beteiligten Akteure zu klären. Die Entscheidung oder auch ein Übereinkommen darüber, welches Verständnis von Inklusion für die Bildungswissenschaften, die Sonderpädagogik, die Fachdidaktiken und Fachwissenschaften ggf. auch interdisziplinär relevant sein soll, hat Auswirkungen auf die Ausbildung der Studierenden. Als Konsequenz der Arbeit mit dem engen Verständnis resultieren eine (unterrichtliche) Praxis und Haltung, die es erlauben, den Konstrukten der Integration zu folgen, nämlich Unterricht, Schule und Leben zwar gemeinsam zu gestalten, hierbei aber noch immer zwei Gruppen im Blick zu haben: Integrationsbedürftige – respektive ‚Integrationswürdige‘ – und Regelschülerinnen und -schüler. Aus dem weiten Verständnis des Begriffs von Inklusion heraus ist zu fordern, Studierende darauf vorzubereiten, Kinder und Jugendliche verstärkt als Individuen zu betrachten und dafür Sorge zu tragen, dass diese angemessen individuell gefördert oder gefordert werden.

Da nun aber beide Verständnisse Bestandteile der fachwissenschaftlichen, bildungspolitischen und schulischen Diskurse sind, ist – als Konsequenz für die Hochschulentwicklung – immer wieder aufzuzeigen, an welcher Stelle innerhalb eines Diskurses welches der beiden Verständnisse dominiert und welche Spannungen sich daraus ergeben können.

2.2 Institutionelle Problemstellungen und Lösungsansätze

Unbestreitbar ist – auch angesichts der schon dargelegten Forderung nach einer inklusionsorientierten Praxis – der von der KMK und HRK für die „Lehrerbildung für einen inklusiven Unterricht“ direkt geforderte „Diskurs von Bildungswissenschaften, Sonderpädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften zur Weiterentwicklung der lehramtsbezogenen Curricula, der Veränderungsprozesse unterstützt und die positiven Ansätze in Forschung und Lehre durch Hochschulsteuerungsinstrumente stärkt und absichert“ (KMK & HRK, 2015). Hier liegen sicherlich die größten institutionellen und auf Hochschullehrende professionsbezogenen Herausforderungen der nächsten Jahre: Bereiche, die auf der Hochschulebene traditionell getrennt arbeiten und in den letzten Jahrzehnten lediglich die Curricula der Lehramtsausbildung abstimmen, stehen nun vor Anforderungen anderer Art. Zu vermittelnde Ausbildungsinhalte und Kompetenzen beispielsweise zu den Bereichen Diagnostik individueller Lernvoraussetzungen auch in Bezug auf sonderpädagogische und fachbezogene Förderbedarfe, individuelle Förderung, Binnendifferenzierung im Unterricht sowie Ausgestaltung einer inklusiven Fachdidaktik, die individuelle Lernvoraussetzungen berücksichtigt, oder auch Inhalte zu Schul- und Unterrichtsentwicklung allgemein ziehen in ihrer Konsequenz die Weiterbildung der Hochschullehrenden und idealerweise engere Kooperationen der Akteure in den Hochschulen nach sich.

International finden sich Modelle, wie inklusionsorientierte Lehrerbildung institutionell verankert werden kann. Sie beschreiben, ausgehend von den ursprünglich getrennten Ausbildungsgängen des allgemeinen und sonderpädagogischen Lehramts, Möglichkeiten organisationaler Veränderungen. Stayton und Mc Collun (2002) (vgl. auch Heinrich et al., 2013, S. 95f.) haben international drei Ausbildungstypen für Regelschullehrämter identifiziert: Im *infusion model* besuchen Studierende (wenige) ausgewählte Veranstaltungen zu Inklusionsthemen. Im *collaborative training model* ist der Anteil inklusionsbezogener Veranstaltungen im Vergleich zu einem normalen Lehramtsstudium deutlich erhöht; Praxisphasen werden gemeinsam mit Studierenden der Sonderpädagogik absolviert. Das *unification model* bildet breiter aus, differenziert nicht zwischen dem allgemeinen und sonderpädagogischen Lehramt und vermittelt grundlegende Kenntnisse zur sonderpädagogischen Förderung.

Ein anderes Klassifikationssystem geht auf Pugach und Blanton (2009) zurück (vgl. auch Lindmeier 2015, S. 117ff.). Die Autoren unterscheiden drei Modelle: Im *discrete program model* bleiben die Studiengänge des allgemeinen und sonderpädagogischen Lehramts getrennt, bemühen sich aber jeweils um eine inklusionsorientierte Ausbildung. Im *integrated program model* behalten die allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrämter zwar ihre Eigenständigkeit, greifen aber weitgehend ineinander. Im *merged program model* sind die Lehrämter der Sonderpädagogik und der Regelschulen weitgehend verschmolzen. Auch wenn diese Modelle attraktiv für eine Übertragung auf das deutsche Ausbildungssystem erscheinen, muss ein Transfer dieser Klassifikationssysteme und Programmentscheidungen noch für die Vielfalt an Schulformen und entsprechenden Ausbildungscurricula in den jeweiligen Bundesländern gedacht werden, was die Entscheidungen verkompliziert. Eine planvolle Adaption der Modelle zum Transfer auf ein mehrgliedriges Schulsystem wäre erforderlich oder die Vereinheitlichung der bislang unterschiedlichen Schulformen.

Ein Blick in die Hochschul- und Schullandschaft in Deutschland wirft die Frage auf, *wer die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer worauf vorbereiten* soll. Auf der Hochschulebene zeigt sich in den Bundesländern noch überwiegend eine klare Differenz zwischen den Arbeitsbereichen für Sonderpädagogik bzw. Rehabilitationswissenschaften und den Bildungswissenschaften bzw. der Schulpädagogik. Ebenso bestehen auch oft fachliche und organisatorische Abgrenzungen zu den Fachdidaktiken. Hinzu kommt je nach Bundesland die Ausbildung nach Unterteilungen in Schulstufen (Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II) oder Schulformen (Grundschulen, verschiedene Schulformen der Sekundarstufe I, Schulformen der Sekundarstufe II (einschließlich Berufskollegs) sowie Förderschulen mit einem breiten Spektrum von Förderschwerpunkten). Der Föderalismus und die damit verbundenen unterschiedlichen Gestaltungen der Lehrerbildung auf Hochschul- und Schulebene bleiben eine Hürde für die Umsetzung der KMK-Empfehlungen (Pabst, 2015, S. 138ff.) und für den Transfer internationaler Modelle der Lehrerbildung, die sich an einem einheitlichen Schulsystem orientieren.

Für die *Frage, wer ausgebildet werden soll*, stehen in der Hochschul- und damit auch Curriculumentwicklung folgende Möglichkeiten zur Verfügung: (1) Die Spezialisierung von Sonderpädagogen und Fachlehrkräften beibehalten und auf eine Kooperation der Professionen in allen Schulformen der Regelschulen vorbereiten, (2) eine genuine Ausbildung aller Lehramtsstudierenden (aller Schulformen und -stufen) in Bezug auf förderpädagogische Themenfelder und fachwissenschaftliche und fachdidaktische Expertise in ihren Unterrichtsfächern oder, (3) neben der Fachlehrerbildung mit Inhalten zum Themenfeld Inklusion eine Sonderpädagogenausbildung zu gestalten, in der die Studierenden eine förderbezogene Spezialisierung sowie

eine Ausbildung in mindestens einem Unterrichtsfach erhalten. Zudem müssen zukünftige Lehrerinnen und Lehrer aber auch auf die systemischen Bedingungen größerer, inklusiv werdender Schulsysteme und auf Kooperation vorbereitet sein. Dass unabhängig vom gewählten System alle Lehrämter curriculare Veränderungen durchlaufen müssen, steht außer Frage (Heinrich et al., 2013, S. 94; Wolfswinkler, Fritz-Stratmann & Scherer, 2014, S. 374f., Hascher & de Zordo, 2015, S. 172).

Die Frage, *wer ausbildet* und damit die Frage nach den *Zuständigkeiten der Hochschullehrenden* verweist auf die Komplexität der institutionellen Ebene: Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Sonderpädagogik sind aktuell in unterschiedlichen Anteilen für die Lehrerbildung verantwortlich. Für die Organisation der Zuständigkeiten der Bildungswissenschaften und Sonderpädagogik bieten sich drei Optionen an: (1) Dozierende für Sonderpädagogik konzipieren entsprechende Veranstaltungen für das Regelschullehramt aller Schulformen und -stufen. Alternativ, wenn an den Hochschulen keine sonderpädagogischen Arbeitsbereiche installiert sind, übernehmen dies Gastdozierende. (2) Dozierende der Bildungswissenschaften und Schulpädagogik arbeiten sich in die Thematik ein, wie es zurzeit vermutlich an den meisten Hochschulen geschieht. (3) Möglich ist auch, wie es einige Hochschulen beispielhaft praktizieren, dass Dozierende beider Arbeitsbereiche auf der Hochschulebene eine Kooperation eingehen und dadurch voneinander lernen, um ihre Veranstaltungen realitätsnah den Anforderungen der aktuellen inklusiven Schulentwicklung anzupassen (vgl. Alavi, Sansour & Terfloth in diesem Band).

Die erste Option erscheint für eine zeitnahe Implementierung inklusiver und spezifisch sonderpädagogischer Themen in die Lehrerbildung praktikabel, reduziert aber womöglich die Inklusionsthematik auf die sonderpädagogische Perspektive im Sinne der Förderung spezifischer Beeinträchtigungen in den systemischen Bedingungen von Förderschulen. Die Konsequenz könnte eine nur geringe Vernetzung des Wissens und der abzuleitenden Handlungspraxis für inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung für die Bedingungen der Regelschulsysteme sein. Die zweite Option birgt die Gefahr, lediglich literaturgestützt an der Oberfläche der Thematik zu bleiben und die notwendige sonderpädagogische Fundierung und sich daraus ergebenden zentralen Fragen bspw. zu Kooperationen, zur Diagnostik von individuellen Lernvoraussetzungen, zur Förderplanung, zur Unterrichtsplanung und -durchführung und letztlich zur Schulentwicklung zu wenig zu erfassen. Die dritte Option erscheint erfolgversprechend und innovativ, weil die für inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung bedeutenden Themen vermutlich erst durch die enge Kooperation der beiden Professionen erkannt und bearbeitet werden können. Diese Kooperation vermag selbstverständlich besser gelingen, wenn beide Arbeitsbereiche an einer Hochschule angesiedelt sind. Aber auch falls dies nicht der Fall ist, wären Kooperationen zwischen Hochschulen sowie kooperativ konzipierte und durchgeführte Fortbildungen für Dozierende der an der Weiterentwicklung des Lehramts beteiligten Disziplinen denkbar. Das große Manko dieser Option liegt vermutlich darin, dass sie vergleichsweise mehr zeitliche, planerische und personelle Ressourcen bindet und somit nicht ohne Weiteres zu implementieren ist. Dazu bedarf es umfassender hochschulsystemischer Entwicklungen.

Für die *fachdidaktische Ausbildung* in unterschiedlichen Institutionen an den Hochschulen erscheinen diese Optionen zunächst analog denkbar, bei genauerer Betrachtung liegt aber auch hier eine Herausforderung: Die Fachdidaktiken innerhalb der Sonderpädagogik sind traditionell zu wenig entwickelt, um für alle Unterrichtsfächer unter Berücksichtigung der spezifischen sonderpädagogischen Schwerpunkte und der Schulstufen umfassend vorbereiten zu können. Die

Fachdidaktiken, die sich an der Ausbildung des Regelschullehramtes orientieren, konzentrieren sich auf ihre zugehörige Fachwissenschaft und die Umsetzung ausgewählter Inhalte für den Unterricht in den jeweiligen Schulformen. Sich explizit mit individuellen Lernvoraussetzungen im Kontext von Heterogenität, Begabungen, Behinderungen und Beeinträchtigungen sowie sonderpädagogisch relevanten individuellen Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern nebst den entsprechenden fachdidaktischen Überlegungen auseinanderzusetzen, mag für viele Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker als große Herausforderung erscheinen. Vor allem bedarf es darüber hinaus der Einarbeitung in Formen von Förderbedarfen, Behinderungen und deren fachdidaktisch relevanter Förderung. Gerade in dieser Form der Zusammenarbeit liegen allerdings beträchtliche Lern- und Weiterentwicklungspotenziale für alle beteiligten Disziplinen sowie für die Lernenden und Lehrenden (vgl. Alavi, Sansour & Terfloth in diesem Band).

Für welche Optionen sich eine Hochschule auch entscheidet, für Konzeptionsentwicklungen inklusionsorientierter Lehrerbildung stehen auf der *institutionellen Ebene* ein Diskurs zu Gestaltungsmöglichkeiten und Kooperationen von Bildungswissenschaften, Sonderpädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften im Fokus sowie eine inhaltliche und didaktische Weiterbildung für Hochschullehrende, die die relevanten Bereiche des Wissens, Handelns in der Schulpraxis und Einstellungen berücksichtigt (vgl. dazu auch Ausführungen in Döbert & Weishaupt, 2013; KMK & HRK, 2015; Pabst, 2015, S. 143 ff.). Eine systematische Fortbildung der Hochschullehrenden aus den oben genannten Disziplinen wird für die Qualitätssicherung der Ausbildung von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern unabdingbar sein. Der Einfluss, den Hochschullehrende mit ihrer Vorstellung von Inklusion und ihren Kompetenzen auf die Ausbildung von Studierenden ausüben (Rischke, Baedorf & Müller, 2015, S. 13), darf dabei nicht außer Acht gelassen werden.

Mit Entscheidungen über die Ausbildungsgänge und die Klärung von Zuständigkeiten sind tiefergehend curriculare Entscheidungen (vgl. 2.3) zu treffen: Sie beziehen sich auf die curriculare Kohärenz (*curricular coherence*), die beschriebene Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Fachbereichen oder Instituten (*faculty collaboration*), der Tiefe und Breite des Wissens (*depth of knowledge*), Beurteilung von Lehr-/Lernergebnissen (*performance/portfolio assessments*) und Zusammenarbeit zwischen Universitäten und (Ausbildungs-)Schulen (*PK-12 partnerships*) (nach Pugach, Blanton & Correa, 2011 in Lindmeier, 2015, S. 118 f.). Den engen Zusammenhang zwischen der institutionellen und der curriculare Ebene verdeutlichen die folgenden Ausführungen.

2.3 Curriculare Problemstellungen und Lösungsansätze

Bundesweit sind Veränderungen in den Curricula der Lehrerausbildung an Hochschulen mit Blick auf Inklusion beobachtbar, wenngleich mit einer großen Heterogenität in Bezug auf Inhalte und Strukturen (Walm & Wittek, 2014; vgl. zur Diskussion Hillenbrand et al., 2013, S. 37 f.; Lindmeier, 2015, S. 112 f.; Wolfswinkler, Fritz-Stratmann & Scherer, 2014, S. 374; vgl. auch Radhoff & Ruberg in diesem Band) sowie Begriffe wie ‚inklusionsorientierte‘ oder ‚inklusive‘ Lehrerbildung (Lindmeier, 2015, S. 115). Zu hinterfragen ist, ob es sich dabei lediglich um Makulatur handelt, mit der die Thematik Inklusion curricular nur als Begriffsfeld ohne ausreichende qualitative Tiefe sichtbar wird, oder sich Modifikationen auch in inhaltlicher und hochschuldidaktischer Güte zeigen. Eine qualitative Veränderung der Lehrerausbildung muss auch mitberücksichtigen, dass die Mehrzahl der Studierenden eine heterogenitätsbewusste und

inklusionorientierte Schulkultur und entsprechenden Unterricht voraussichtlich aus der eigenen Schulbiographie nicht kennt und somit auch nur begrenzt über tragfähige Konzepte für den Umgang mit inklusiven Lerngruppen verfügt (Lotze & Kiso, 2014). Die reine Vermittlung von Theorie, wie sie sich noch am schnellsten in die Hochschullehre implementieren ließe, scheint für dieses komplexe Arbeitsfeld nicht auszureichen, da von Studierenden – ohne vorherige theoretische oder praktische Berührungspunkte – eine selbstständige Verarbeitung von Konzepten in Handlungswissen in der Regel nicht erwartet werden kann.

Somit stehen Ergänzungen und Weiterentwicklungen der Curricula der Lehrerbildung aller Schulformen und -stufen, explizit auch der Sonderpädagogik, angesichts der Anforderungen an eine inklusionsorientierte Pädagogik sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung außer Frage. Dies geschieht allerdings aktuell vor dem Hintergrund, dass bislang unklar ist, was genau ein inklusives Bildungssystem sein könnte (Heinrich et al., 2013, S. 69) und wie sich dieses in der deutschen Schullandschaft abbilden ließe.

Zwei curriculare Entwicklungsperspektiven können unterschieden werden: die *grundständige curriculare Konzeption der Lehrämter* und die *feincurriculare Ausgestaltung*. Zu *grundständig curricularen Konzeptionen der Lehrämter* lassen sich inklusionsorientierte Pflichtmodule in allen Lehrämtern, Neuordnung der Lehrämter und Rollenveränderungen bzw. Veränderungen der Aufgabenbereiche der Lehrämter zuordnen. Die *feincurriculare Ausgestaltung* fokussiert vor allem auf die konkreten Inhalte. Im Folgenden werden diese Zuordnungen skizziert.

Die Forderungen nach der Implementation eines *Pflichtmoduls* zu Inklusion und Umgang mit Heterogenität für alle Lehrämter (Klemm & Preuss-Lausitz, 2011, S. 51; Moser & Demmer-Dieckmann, 2012, S. 159; Heinrich et al., 2013, S. 94) wird sukzessive umgesetzt. Der Schwerpunkt liegt dabei meist noch auf den Bildungswissenschaften (Döbert & Weishaupt, 2013). Curriculare Veränderungen innerhalb der Fachdidaktiken und letztlich Fachwissenschaften sowie auch der sonderpädagogischen Ausbildungen stehen an vielen Hochschulstandorten noch aus, wie eigene Homepagerecherchen belegen (vgl. auch Radhoff & Ruberg in diesem Band).

Zu Überlegungen *zur Neuordnung der Lehrämter* lässt sich ein Vorschlag von Heinrich et al. (2013, S. 109) auch mit Blick auf internationale Entwicklungen heranziehen. Sie beschreiben fünf Lehramtstypen: inklusive Primarstufe, Primarstufe mit Schwerpunkt Sonderpädagogik, Sekundarstufe für allgemeine inklusive Schulen, Sekundarstufe Schwerpunkt Sonderpädagogik (ein Fach und Sonderpädagogik) und einen Master: schulbezogene und berufsschulbezogene Sonderpädagogik (Berufsfeld: Beratung, Diagnostik, Förderzentren, etc.). Neben der nicht stufenbezogenen Ausbildung des Lehramts für Sonderpädagogik stehen zudem neuere Ausbildungskonzepte des verschränkten Lehramts mit einem doppelten Master zur Verfügung, die auf ein Regelschullehramt und die Qualifikation der Sonderpädagogik, allerdings mit verlängerter Studienzeit, vorbereiten (vgl. Heinrich et al., 2013, S. 71; vgl. dort auch Varianten der stufenbezogenen Lehramtsausbildung für inklusive Schulen; vgl. auch Hintz & Hübner in diesem Band).

Eine weitere Überlegung richtet sich an den *veränderten Rollen und Aufgabenbereichen* der Lehrämter in inklusiven Schulen aus: Sonderpädagogen und Fachlehrkräfte bringen in die Schul- und Unterrichtsentwicklung ihre jeweiligen Systemperspektiven (Förderschule / Regelschule) ein und können dadurch in ihren individuellen Schulsystemen nach Schulentwicklungsoptionen suchen (vgl. dazu verschiedene Aspekte nach Heinrich et al., 2013, S. 92; Schulentwicklung mit dem Index für Inklusion Booth & Ainscow (2002); Ainscow, Booth & Dyson (2006); Boban, I. & Hinz, A. (2016); vgl. inklusive Schulentwicklung nach dem Modell von Rolff (Greiten, 2017b)). In diesen Kontext kann auch die international sichtbare Veränderung der Aufgabenbe-

reiche der Lehrkraft für Sonderpädagogik von „operate“ zu „lead“ (Döbert & Weißhaupt, 2013, S. 267) und nach dem schwedischen Vorbild als „Special Educators“ oder weiterer Begriffe wie „Special needs coordinator“ (Hillenbrand et al., 2013, S. 46) eingeordnet werden, da Sonderpädagogen explizit die sonderpädagogische Perspektive in das Regelschulsystem transferieren und dadurch Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse auf vielen Ebenen initiieren und steuern können (Greiten, Franz & Biederbeck, 2016). Somit bleibt die sonderpädagogische Expertise für die inklusive Schulentwicklung unverzichtbar (Heinrich et al., 2013, S. 72) und es sollte curricular daran festgehalten werden, die Expertise der Sonderpädagogen (Hillenbrand et al., 2013, S. 52) und explizit auch zu den verschiedenen Förderbereichen aufrechtzuerhalten.

Für die Umsetzung dieser Forderung werden allerdings auch Fragen durch die gemeinsame Empfehlung der KMK & HRK (2015) zur Ausbildung von Sonderpädagogen und -pädagoginnen aufgeworfen (Hillenbrand et al., 2013, S. 35 ff.). Traditionell wurden und werden sonderpädagogische Lehrkräfte für Förderschulen ausgebildet. Förderschulen weisen aber im Vergleich zu Regelschulen deutlich andere systemische Bedingungen auf. In welcher Form auch immer Sonderschullehrkräfte in inklusiv zu entwickelnden Schulsystemen arbeiten werden, Veränderungen der Ausbildungscurricula werden unumgänglich sein: Die zu bearbeitenden Anforderungen an Sonderpädagogen und -pädagoginnen ergeben sich aus der Realität der derzeitigen Praxis im Umgang mit komplexen Schulsystemen, Fachcurricula, häufig fachfremdem und abschlussbezogenem, curricular eng getaktetem, an Bildungsstandards und Leistungsvorgaben orientiertem Unterricht, Arbeit in größeren Klassen sowie vielfältigen Kooperationen mit Fachlehrkräften anderer Schulformen (Greiten, 2014; 2016; 2017b; vgl. auch Greiten & Franzkowiak in diesem Band). Die Rollen von Sonderpädagogen und -pädagoginnen in Regelschulsystemen sind bislang wenig geklärt und die Rolle von Fachlehrkräften zu wenig diskutiert (Hillenbrand et al., 2013, S. 44). Die jeweiligen Verantwortlichkeiten und Aufgabenbereiche entwickeln sich häufig während eines Aushandlungsprozesses an den Schulen, an denen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen stundenweise oder auch mit vollen Stellen tätig sind. Die curriculare Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Lehramtsstudiengänge wird auch hinsichtlich dieser Anforderungen zu diskutieren sein, erhält momentan in den Diskussionen aber noch zu wenig Gewicht (Hillenbrand et al., 2013, S. 35). Allerdings – dies ist hier ergänzend zu erwähnen – sollten sich curriculare Veränderungen und damit einhergehende Diskussionen nicht nur auf eine Neustrukturierung der sonderpädagogischen Studiengänge beschränken. Angesichts neuer Anforderungen, die auch für das Regelschullehramt entstehen, können alle verantwortlichen Disziplinen in ihren inklusionsorientierten Entwicklungen einen Anlass zum Überdenken ihrer Inhalte sehen.

Weitere Akzente für die curriculare Weiterentwicklung setzen Zusatzqualifikationen sowie Zertifikatskurse und neu konzipierte Studiengänge zu schulischer Inklusion (Moser & Demmer-Dieckmann, 2012, S. 160 ff.; vgl. auch Ossowski, Hollen & Kunze in diesem Band). Diese Formate können teilweise von Studierenden auch unabhängig von der Ausrichtung des Lehramtes und darüber hinaus vor allem auch von Lehrerinnen und Lehrern genutzt werden. Der ‚Bildungsserver‘ bietet dazu einen Überblick über die Bundesländer (bildungsserver.de).

Die *feincurriculare Ausgestaltung* muss sich v. a. an Inhalten aus den Bereichen der Unterrichts- und Schulentwicklung orientieren – auch unter der Perspektive, dass Regelschulen mit ihren spezifischen systemischen Bedingungen und in vielen Bundesländern auch gegliederten Schulsystemen ‚inklusive‘ werden sollen (Greiten, 2014). Hier werden verschiedenste Anforderungen an adaptive Lehrkompetenzen für heterogene Lerngruppen, Diagnose- und Förderkompetenzen und Binnendifferenzierung relevant. In den Fokus rücken weiterhin die Kooperationsfähigkeit

für die Arbeit in multiprofessionellen Teams und Kompetenzen der Leistungsdifferenzierung und -bewertung (vgl. unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in Döbert & Weishaupt, 2013; Hillenbrand u. a., 2013; Heinrich et al., 2013; Rischke, Baedorf & Müller, 2015; Prengel, 2015; Moser & Kropp, 2015; Greiten, Franz & Biederbeck, 2016; Greiten, 2017a).

Insbesondere sind hier auch Diskussionen zur ‚inkluisiven Didaktik‘ zu berücksichtigen, die von Modellen bis zu Leitprinzipien reichen und dabei im Spannungsfeld klassischer didaktischer Modelle und Unterrichtsprinzipien stehen, die eher für sonderpädagogisch fokussierten Unterricht oder fachbezogenen Unterricht in Regelschulsystemen Anwendung finden (Prengel 2015, S. 36f.; vgl. Modelle im Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, Zierer, 2014). Im Kern wird es also bei der curricularen Ausgestaltung vor allem um die Frage nach gutem ‚inkluisivem‘ Unterricht gehen sowie um eine Perspektiverweiterung der pädagogischen Möglichkeiten, den gemeinsamen Unterricht in multiprofessioneller Kooperation zu gestalten (Preuss-Lausitz, 2015, S. 93f.).

Über Wissen und Umsetzungsmöglichkeiten inklusiver Unterrichtsgestaltung hinaus sind *Kenntnisse zu Schulentwicklungsmodellen und -prozessen* (auch mit Blick auf die vielfältigen Umsetzungsmöglichkeiten, die die Bundesländer entwickelt haben) und zu international sehr unterschiedlichen Schulsystemen wichtig, um nach Übertragungsmöglichkeiten in den Einzelschulen und deren individuellen systemischen Bedingungen zu suchen und die Inklusionsquote in Deutschland zu erhöhen, die im internationalen Vergleich noch niedrig ist (vgl. dazu Döbert & Weishaupt, 2013, S. 267ff.; Preuss-Lausitz, 2015, S. 86). In der feincurricularen Ausgestaltung gilt es, anwendbares Wissen zu vermitteln, aber auch transparent zu machen, dass es keine ‚Rezepte‘ für inklusiven Unterricht oder die inklusive Schule geben kann, geschweige denn, es ein bestimmtes „Organisationsmodell der Förderung aller Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der inklusiven Schule gibt“ (Heinrich et al., 2013, S. 81) oder ein Modell, das für Lernen relevante Heterogenitätsmerkmale berücksichtigt.

Über Diskussionen zur Begriffsklärung von Inklusion, Behinderung und Heterogenität und zur Vorbereitung auf die Individualität der Schülerinnen und Schüler hinaus, geraten Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern in den Blick: Die *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* erklärt, dass die wichtigste Schlussfolgerung darin bestehe, die inklusionsbezogenen Kompetenzen der Lehrkräfte zu verbessern und Berufsethos sowie positive Einstellungen zur Inklusion zu fördern. Auf dem Weg zu innovativeren Ansätzen in der Lehrerbildung seien verschiedene Anforderungen zu erfüllen, die sich aus politischen Erwartungen, bürokratischen Standards und den Interessen bestimmter Gemeinschaften ergeben (European Agency, 2011).

Aktuelle Publikationen weisen darauf hin, dass eine inklusiv orientierte Haltung, Beliefs und Einstellungen von Lehrkräften förderliche Bedingungen für die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung darstellen, aber darüber hinaus Wissen aufzubauen und vor allem Kompetenzen auszubilden sind (European Agency, 2011; Döbert & Weishaupt, 2013, S. 263; Heinrich et al., 2013, S. 86; Moser & Demmer-Diekmann, 2012, S. 153ff.). Es ist kritisch anzumerken, dass in der aktuellen Diskussion zur inklusiven Lehrerbildung die Auseinandersetzung mit und Modifikation von Einstellungen große Beachtung finden, aber der Aufbau von Wissen als dringende curriculare Modifikation für erfolgreiches Handeln, auch im Hinblick auf dessen Potenzial, die Einstellung positiv zu beeinflussen, zu undifferenziert betrachtet wird (vgl. Ausführungen dazu in Hillenbrand et al., 2013, S. 60). Darüber hinaus kommen in der Lehrerbildung der „Reflexivität als professionelle Haltung“ (Budde & Hummrich, 2013) und der Entwicklung der Reflexionskompetenz eine große Bedeutung zu, da es darauf ankommt, Differenzen zu erkennen und mit Heterogenität umzugehen.

2.4 Hochschuldidaktische Ebene: Ausgangsbedingungen und Bearbeitungsansätze

Während zu den theoretischen Diskursen über Inklusion, zu institutionellen und curricularen Herausforderungen zur Einführung der Inklusion in der Lehrerbildung bereits viel publiziert wurde, ist eine den neuen Anforderungen entsprechende Hochschuldidaktik noch wenig im Blick. Auf dieser Ebene ist zu klären, wie theoretische Ansätze, Modelle inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie Befunde entsprechender Studien in Lehr-Lern-Arrangements des Lehramtsstudiums so transferiert werden können, dass Studierende auf die inklusive schulische Praxis gut vorbereitet sind. Ebenso stellt sich die Aufgabe, in reflexiven Lehr- bzw. Lernsettings Denk- und Handlungsmuster bezüglich des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen herauszuarbeiten und ggf. zu hinterfragen (vgl. auch Häcker & Walm, 2015). Auf dieser Ebene sind also neben den theoretischen Inhalten vor allem auch Anforderungen zu bearbeiten, die auf eine Transformation von Haltungen und Einstellungen sowie die Vermittlung eines multiprofessionellen Rollenbildes abzielen (Rischke, Baedorf & Müller, 2015, S. 8).

Daraus ergibt sich die grundsätzliche Aufgabe, die heterogenen Wissensstände und Haltungen der Studierenden zu erfassen. Grubmüller, Heiß und Trumpa (2014, S. 155) untersuchten in einer Online-Umfrage an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, welche Haltungen in Bezug auf Inklusion die Studierenden innerhalb eines kooperativen Seminars (Sonderpädagogik und Allgemeine Pädagogik) aufwiesen. Hierbei stellte sich heraus, dass eine große Heterogenität in Bezug auf Wissensstände und Einstellungen besteht. Ebenso äußerten die Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer eine hohe Zustimmung zur Umsetzung von Gemeinsamen Unterricht. Gleichzeitig konstatiert die Studie aber auch Unsicherheiten in Bezug auf die spätere Tätigkeit in inklusiven Lerngruppen. Demmer-Diekmann kommt in einer Studie zur Wirksamkeit eines Seminars zum Gemeinsamen Unterricht zu ähnlichen Ergebnissen: Viele Studierende haben sich vor dem Seminar noch nicht mit Inklusion auseinandergesetzt, wodurch auch große Unterschiede in den Kenntnissen zu inklusiven Themengebieten entstanden (Demmer-Diekmann, 2008, S. 260). Interessant erscheint weiterhin, dass beide Studien eine verpflichtende Verankerung eines Seminars zum Thema Inklusion herausstellen. Dies wird in der Studie von Grubmüller, Heiß und Trumpa auch explizit von den Studierenden gefordert (ebd., S. 164). Bei Demmer-Diekmann entsteht diese Forderung nach der Implementation eines verpflichtenden Seminars aus den positiven Veränderungen in den Wissensständen und Einstellungen, die sie mit ihrer Interventionsstudie nachweisen konnte (Demmer-Diekmann, 2008, S. 262). Diese Ergebnisse verweisen somit darauf, wie elementar gerade die hochschuldidaktische Ebene ist.

Für eine Systematisierung der hochschuldidaktischen Ebene erscheint es sinnvoll, zum einen „klassische“ hochschuldidaktische Formate, zum anderen aber auch innovativere Zugangsweisen zur Vermittlung von theoretischem Wissen und Reflexionskompetenzen in Bezug auf schulische Inklusion zu nutzen (vgl. Greiner sowie Müller in diesem Band). Unter klassischen Formaten lassen sich zunächst Vorlesungen und Seminare nennen, die überwiegend auf persönlichen Kontaktzeiten basieren. Während Vorlesungen die Funktion zukommt, Wissen über einen bestimmten Bereich der jeweiligen Disziplin zu vermitteln, zielen Seminare – in didaktisch variantenreich konzipierten Formen – auch auf eine Diskussion und interaktive Anwendung der vermittelten Inhalte ab (Hilger et al., 2015, S. 13 ff.). Online-basierte Seminare oder Projektseminare bieten weitere Alternativen in der Gestaltung inklusionsorientierter Lehre (vgl. Berner, Bauer &

Schulte-Körne sowie Lohmann oder Backe-Neuwald, Berkemeier & Büker und Heinisch, Sonnleitner, Unverferth, Weiß & Rank in diesem Band).

Im Kontext der oben angeführten Forderungen nach (mehr) intra- und interdisziplinärer Zusammenarbeit sind inklusionsorientierte Seminare mit Kooperationsformen hervorzuheben, da sie über klassische Seminarkonzepte hinausgehen und durch die Verbindung unterschiedlicher Expertisen besondere Synergieeffekte versprechen. Kooperationen können hier zwischen Dozierenden einer oder mehrerer Disziplinen entstehen. Denkbar und umgesetzt sind zum einen Kooperationen zwischen Dozierenden einer bildungswissenschaftlichen Disziplin (Feuser, 2015; vgl. auch Geber & Königer sowie Mays, Metzner, Wichmann, Zielemanns & Schneider in diesem Band) oder disziplinübergreifende Verbindungen zwischen Förderpädagogik, Schulpädagogik oder Fachdidaktiken (vgl. Alavi, Sansour & Terfloth sowie Swider & Schmidt-Maiwald in diesem Band). Damit einhergehend entstehen auch Seminarformate, die eine gemeinsame Teilnahme von Studierenden unterschiedlicher Studiengänge beinhalten (Demmer-Diekmann, 2008).

Hochschuldidaktische Formen von Kooperationen können aber nicht nur innerhalb der Universität, sondern auch mit Partnern von außerhalb stattfinden. Diese Zusammenarbeit ist oft mit einer Anbindung an die inklusionsorientierte schulische Praxis verbunden. Dabei finden Kooperationen mit außeruniversitären Partnern entweder in den Räumen der Universität statt (vgl. Ossowski, Hollen & Kunze sowie Rolka & Albersmann in diesem Band) oder die Anbindung an die Praxis wird durch Projekte in den Schulen hergestellt (vgl. Rott & Hillmann in diesem Band). Zielsetzung solcher Seminare ist die Verknüpfung des theoretischen Wissens mit der schulischen Praxis, wie sie auch vermehrt für die Lehrerbildung für Inklusion als unerlässlich benannt wird (Rischke, Baedorf & Müller, 2015, S. 14; Amrhein, 2011b).

Der Zielsetzung der Theorie-Praxis-Verbindung folgend sind auch besondere Orte und Initiativen der Hochschulen, beispielsweise *Lernwerkstätten*, zu nennen, die Studierenden bereits während der ersten Phase der Lehrerbildung unter anderem die praktische Erprobung geöffneter Lehr- und Lernformen mit heterogenen Kindergruppen ermöglichen wollen (z. B. Lernwerkstatt OASE Universität Siegen: Müller-Naendrup in diesem Band; Lernwerkstatt Inklusion in Heidelberg: Franz & Sansour, 2016 sowie Alavi, Sansour & Terfloth in diesem Band) oder Fortbildungen zu dieser Thematik für Lehrerinnen und Lehrer bereitstellen. Darüber hinaus können sie auch als „biografische Haltestellen“ (Hagstedt, 2014, S. 132) für Studierende und Lehrende fungieren, die die Reflexion der eigenen Lernsozialisation und der damit verbundenen Überzeugungen und Haltungen anbieten. Das Miteinbeziehen unterschiedlichster an der Lehrerbildung beteiligter Akteure macht Lernwerkstätten und ähnliche Initiativen zu Lernorten, die Impulse auslösen können, welche über die hochschuldidaktische Ebene hinaus auch die curriculare und institutionelle Ebene berühren.

Weitere hochschuldidaktische Formate zur inklusionsorientierten Lehrerausbildung bieten Konzepte *schulpraktischer Studien*. Praxisphasen werden im Zusammenhang mit einer besseren Verzahnung von Theorie und Praxis durch eine theoriegeleitete Reflexion der Praxis besondere Bedeutung unterstellt, aber diesbezüglich auch kritisch diskutiert (Hascher, 2007). Innerhalb des Kontextes Inklusion können Praxisphasen ein besonderes Lernpotenzial bieten, da Erfahrungen inklusiver schulischer Praxis schon während des Studiums gesammelt und dann auch durch Begleitveranstaltungen theoretisch betrachtet und eingeordnet werden können (vgl. dazu Rischke, Baedorf & Müller, 2015, S. 14; Hascher & de Zordo, 2015, S. 172; Amrhein, 2011b; KMK & HRK, 2015). Neben der Erprobung eigener Unterrichtsvorhaben in inklusiven Lerngruppen

bieten sich insbesondere Verfahren an, die jenseits vom Handlungsdruck kriteriengeleitete Beobachtungen des Unterrichtsgeschehens und der Schulkultur ermöglichen (z. B. mithilfe des Index für Inklusion: Booth & Ainscow, 2002; Boban & Hinz, 2016). Auch eignen sich diese Zugänge, um Studierende dafür zu sensibilisieren, dass und wie Heterogenität im schulischen Feld immer wieder durch die beteiligten Akteurinnen und Akteure hervorgebracht wird (Budde, 2013; Schumann, 2014). Trotz einer positiven Konnotation von Praxisphasen ist eine entscheidende Frage nach dem Nutzen für die inklusionsorientierte Lehrerbildung, so Amrhein, aber nicht, wie man die praktischen Anteile im Studium rein quantitativ erhöhen kann, es geht vielmehr um die Verbesserung der Qualität der Erkenntnisse der Studierenden in einem sinnvoll gestalteten Konzept (ebd., 2011b).

Konzeptionen von Praxisphasen in inklusiven Settings weisen aktuell universitätsspezifische Unterschiede auf. Diese finden sich beispielsweise schon in Entscheidungen einiger Hochschulen, innerhalb eines Studiengangs ein Pflichtpraktikum an einer inklusiv arbeitenden Schule einzuführen. Verpflichtende inklusive Praxisphasen sind aber eher eine Seltenheit. An den meisten Universitäten in Deutschland besteht jedoch die Wahlmöglichkeit (Rischke, Baedorf & Müller, 2015, S. 7). Viele Universitäten unterbreiten das Angebot, das (Eignungs- und) Orientierungspraktikum, das Berufsfeldpraktikum sowie das Praxissemester für die Bearbeitung inklusionsorientierter Themen zu nutzen (Amrhein, 2011b; vgl. auch Rott & Hillmann sowie Schmidt-Peters in diesem Band). Zu beachten sind auch Konzeptionen, die durch inklusionsorientierte Entwicklungen der Schullandschaften zu neuen Formaten führen: Beispielsweise ist das Projekt „Praxisphasen in Inklusion (PinI)“ der Universität Münster ein Lehrangebot, das Studierenden ermöglicht, innerhalb von PinI-Seminaren eine inklusionsspezifische Betreuung ihrer Praxisphasen zu erhalten (Veber, Brimmers & Schönhofen, 2012; Rott & Hillmann in diesem Band).

In der Gestaltung von Praxisphasen stellen sich allerdings noch viele offene Fragen: Ist es sinnvoll, begleitende Seminare in einer gängigen Form von Vorbereitung, Praxisphase und Nachbereitung zu belassen, oder gelingt die Theorieanbindung an inklusive Praxis in einer ständigen Wechselwirkung zwischen Praxiserfahrungen und theoretisch basierter Reflexion besser? Inwieweit sind die zeitlich begrenzten Praxisphasen überhaupt in der Lage, grundlegende inklusive Haltungen zu verändern und Wissensbestände zu vermitteln? Diese Hoffnung ist zwar mit der Implementation von Praxisphasen verbunden, ob diese aber (vollkommen) eingelöst werden kann, ist zumindest – auch mit Blick auf mehrfach angeführte Skepsis gegenüber Praxisphasen im Allgemeinen – kritisch zu prüfen (Rothland & Boecker, 2014; Weyland, 2014).

Über die hochschuldidaktischen Formate von Seminaren und Praxisphasen hinaus ist ein Augenmerk auf *methodische Ansätze* und den *Einsatz von Medien* zu richten. Methodische Zugänge bieten sich beispielsweise mithilfe der Fallarbeit, dem Handeln mit und dem Reflektieren von konkreten Materialien (z. B. Materialien zur individuellen Förderung; Fördermaterialien für spezifische Beeinträchtigungen) an. Auch der Einsatz sogenannter neuer Medien in inklusiven Lerngruppen an Schulen eröffnet hochschuldidaktische Perspektiven. Diese können inklusionsorientierte Bildungsangebote ergänzen. Sie versprechen, in Anwendungskontexten die gleichberechtigte Teilhabe aller Lernenden mit ihren je unterschiedlichen Interessenlagen und Zugängen, Lernvoraussetzungen und -neigungen zu ermöglichen. Gerade der Einsatz von Tablets und Smartphones, die in einigen Schulen, aber auch in den privaten Haushalten der Lernenden verwendet werden, sollte im Zusammenhang mit inklusionsorientierten Fragestellungen bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung ein Thema sein. Hierbei wäre anzustreben, „die unterstützenden Technologien aus der alleinigen, funktionalen Verknüpfung mit Hilfsmitteln zu lösen

und für sinnvolle pädagogische Anwendungskontexte zu öffnen“ (Schnaak & Böhmig, 2012, S. 21). Neben dem Einsatz geeigneter Lehr-Lern-Apps (vgl. Lohmann in diesem Band) geht es auch darum, „Formen aktiver Medienarbeit, die handlungs- und produktionsorientiert vorgehen“ (Bosse, 2014, S. 150), und deren kreatives Potenzial zu erkunden und bestenfalls im Rahmen der Lehre praktisch zu erproben und kritisch zu diskutieren.

Eine weitere Möglichkeit, neue Medien auf der Ebene der hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Arrangements einzusetzen, liegt in der Integration von *E-Learning-Tools* in die Lehre: Als ein Beispiel kann auf das Tool „*DiVers*“ (www.divers.uni-koeln.de) verwiesen werden. Dieses an der RWTH Aachen und der Universität zu Köln entwickelte Instrument besteht aus einem Test, der zur Reflexion über die eigenen Erfahrungen und Kompetenzen anregen soll, Lernmodulen zu im Kontext von diversen Lerngruppen relevanten Themenfeldern (zum Beispiel „Leistungsüberprüfung“, „Kommunikation und Interaktion“ sowie „Fachinhalte“) und einem Glossar für Fachbegriffe. Während sich dieses Tool eher an Hochschullehrende richtet, spricht das „*Vielfalts-tabelleau*“ (vgl. Backe-Neuwald, Berkemeier & Büker in diesem Band) in erster Linie Pädagogen und Pädagoginnen in Aus- und Weiterbildung an. Es kann recht flexibel und unkompliziert in einzelne Seminarsitzungen einbezogen werden, um die interaktive Auseinandersetzung mit inklusiven Themenstellungen in kleineren Gruppen zu ermöglichen. Ein Beispiel für ein Tool, das zur Unterstützung der professionellen Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen pädagogischen Disziplinen bereits im Studium eingesetzt werden kann, ist der sogenannte „*Kooperationsplaner*“ (<http://kooperationsplaner.ch>; Kreis, Kosorok Labhart & Wick, 2015). Dieses online-basierte Tool soll Teams mit Mitgliedern unterschiedlicher Professionen dabei unterstützen, ihre Rolle und die damit verbundenen Verantwortlichkeiten in integrativen Lerngruppen miteinander zu klären und so zu einem koordinierten kooperativen Handeln zu gelangen bzw. dabei helfen, konzeptionelle Auffassungen und Praktiken der beteiligten Lehrenden sichtbar zu machen. Dies erfolgt mittels Fragebögen, die im Kooperationsplaner ausgefüllt und anschließend als Gesprächsgrundlage verwendet werden können.

Im Hinblick auf Medien liegen somit in der Summe vielfältige Erkundungs- und Lernmöglichkeiten für Studierende und Lehrende vor, deren Potenzial bisher scheinbar weitestgehend ungenutzt bleibt. Weiterhin finden sich trotz der hier angeführten Alternativen zur Gestaltung von hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Arrangements nur wenige Konzepte, welche eine inhaltliche Abstimmung über die Ebene der einzelnen Settings hinaus beinhalten. Hier lässt sich weiteres intra- und interdisziplinäres Entwicklungspotenzial vermuten.

3. Fazit und abzuleitende Fragen

Zumindest in Deutschland ist für die inklusionsorientierte Lehrerbildung ein Forschungsdesiderat zu identifizieren, das sich explizit auf die Lehrerbildung der allgemeinen Lehrämter und der Sonderpädagogik bezieht (vgl. auch Döbert & Weishaupt, 2013; vgl. auch Hinweise zur Orientierung an internationalen Diskursen von Lindmeier, 2015, S. 114). Intensivere Forschung zu inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung und inklusiver Lehrerbildung von Regelschullehrkräften aller Schulformen und Sonderschullehrkräften ist zu fordern (vgl. dazu auch Hillenbrand et al., 2013, S. 36f.; Döbert & Weishaupt, 2013, S. 263ff.). In der Forschung sind auch Studien an Sekundarstufenschulen und Schulformen der beruflichen Bildung und zur Professionalisierung der Lehrkräfte unterrepräsentiert. Entsprechende Forschung ist aber notwendig,

um langfristig auch die Lehrerbildung realitätsnah auf die Entwicklungsprozesse von Schulen und Kooperationen der Professionen hin vorzubereiten.

Die aktuellen Überlegungen zu theoretischen, institutionellen, curricularen und hochschuldidaktischen Herausforderungen an Schulen können in Deutschland nur für eine Übergangsphase gedacht werden, da die inklusive Schule noch nicht Realität ist. Insbesondere das differenzierte mehrgliedrige Schulsystem und die Unterschiede der Schulformen in den Bundesländern stehen noch in Reformprozessen mit ungewissem Ausgang (vgl. dazu auch Überlegungen zu kurz- und langfristigen Handlungsempfehlungen von Heinrich et al., 2013, S. 101). In dieser Übergangsphase bieten sich für die curriculare Weiterentwicklung sicherlich sogenannte Inklusionsmodule an, da sie sich zeitnah in bestehende Curricula integrieren lassen, langfristig können damit aber notwendige weitgreifende curriculare Veränderungen nicht umgangen werden. Diese sollten sich nicht nur, wie es sich in den im Abschnitt 2 dargestellten Diskussionen abzeichnet, auf die Frage fokussieren, wie sonderpädagogische Inhalte oder Studiengänge sinnvoll in bestehende oder neue Curricula zu integrieren sind. Vielmehr steckt das Innovationspotenzial inklusionsorientierter Neustrukturierungen auf allen Ebenen der Lehrerausbildung darin, dass die lehramtsbezogenen Studiengänge strukturelle und inhaltliche Veränderungen im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses vornehmen müssen. Das impliziert auch, dass nicht nur Fragen zu einer (Neu-)Positionierung sonderpädagogischer Expertise beantwortet, sondern auch alle anderen Disziplinen in Bezug auf ihre Inhalte, Ausbildungsziele und die Vernetzung untereinander überdacht werden müssen.

Dieser Beitrag verdeutlicht eindringlich, dass inklusionsorientierte Lehrerausbildung eine komplexe Aufgabe mit vielfältigen Anforderungen an die einzelnen Akteure darstellt und sich über mehrere für die Hochschulen relevanten Ebenen erstreckt, die mitunter eng miteinander verwoben sind bzw. sein sollten. Die Herausforderungen, die damit einhergehen werden, sind nicht durch einzelne Disziplinen zu kompensieren, sondern verweisen für die Lehrerausbildung in Hochschulen auf interdisziplinäre, bestenfalls kooperativ gestaltete Weiterentwicklungsprozesse. Dies betrifft insbesondere die institutionelle und curriculare, aber auch die Ebene der Lehr- bzw. Lernsettings. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Veränderungen und Reformen auf einer Ebene langfristig auch zu Veränderungen auf anderen Ebenen führen. Dies gilt sowohl für Top-down- als auch für Bottom-up-Prozesse. Daraus folgt, dass Entwicklungsprozesse möglichst nicht nur von einer Ebene aus entschieden und durchgeführt werden sollten, denn letztlich ist Lehrerausbildung für Inklusion nicht nur in einer horizontalen, sondern auch in vertikalen Kooperationsformen umzusetzen, die zumindest hochschulinterne Vorgehensweisen in der Vermittlung inklusiver Inhalte gemeinsam curricular und hochschuldidaktisch festlegen.

Die von uns identifizierten Leerstellen im Diskurs um eine Lehrerbildung für Inklusion führten zu zwei zentralen Fragestellungen, deren Bearbeitung durch die Tagung „LehrerInnenbildung für Inklusion“ und durch diesen Tagungsband vorangetrieben werden sollen:

- Welche hochschuldidaktischen Fragen sind für die Weiterentwicklung der Lehrerausbildung relevant?
- Welche Konzepte zur Lehrerausbildung für Inklusion wurden bereits an Hochschulen entwickelt, erprobt und reflektiert?

Der vorliegende Band bietet einen Einblick über an Hochschulen entwickelte und erprobte Konzeptionen für die institutionelle, curriculare und die hochschuldidaktische Ebene. Diese Konzeptionen können als eine Art Werkzeugkoffer für die Weiterentwicklung der eigenen Lehre,

aber auch als Diskussionsanlässe für darüber hinausgehende Reflexionen und Reformen auf der curricularen und institutionellen Ebene genutzt werden.

4. Einordnung der Beiträge in diesem Band

Matthias Trautmann stellt in seinem Beitrag zentrale Diskussionlinien und bildungspolitische Entscheidungen hinsichtlich der ersten Phase der Lehrerbildung im Zusammenhang mit Inklusion vor. Er arbeitet heraus, dass trotz aller damit verbundener Reformbemühungen die Grundstrukturen und Grundprobleme der Lehrerbildung unverändert bleiben.

Kerstin Merz-Atalik gibt einen Überblick über internationale Konzepte zur Lehrerbildung für Inklusion. Sie verweist auf die Problematik der in vielen Bundesländern noch vorherrschenden Segregationen von Schülerinnen und Schülern durch verschiedene Schulformen und entsprechende Lehramtsausbildungen als eine große Hürde. Sie plädiert für eine grundlegende Ausbildung in relevanten Entwicklungsfeldern für alle Lehrämter sowie für den Ausbau von Erfahrungsräumen für und mit inklusiver Bildung und Diversität an Hochschulen.

Melanie Radhoff und Christiane Ruberg geben in ihrem Artikel einen Überblick über die Umsetzungsmöglichkeiten inklusionsorientierter Lehrerausbildung an deutschen Hochschulen. Sie diskutieren, welches Verständnis von Inklusion die lehrerausbildenden Universitäten haben und welchen Einfluss dies auf die Gestaltung der Lehre nimmt. Darüber hinaus fragen sie nach dem Ertrag sogenannter *Threshold Concepts* für eine inklusionsorientierte Hochschuldidaktik.

Christian Fischer weitet die Perspektive auf inklusionsorientierte Reformen an Hochschulen, indem er für die Lehramtsausbildung Lehrinhalte zu Begabungen, Beeinträchtigungen, Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern und sowie eine Qualifizierung mit dem Fokus auf adaptiven Lehrkompetenzen zur Diagnostik, Didaktik, Kommunikation und Implementation verbunden mit einer professionellen pädagogischen Haltung zur Potenzialentwicklung fordert.

Bettina Alavi, Teresa Sansour und Karin Terfloth entwickelten ein Seminarkonzept, das eine Kooperation von Dozierenden aus Fachdidaktiken und sonderpädagogischen Fachrichtungen auf der Hochschulebene vorsieht. Mit diesem innovativen Ansatz bereiten sie Lehramtsstudierende „fallorientiert“ auf professionelles Handeln im Gemeinsamen Unterricht vor. Damit unterstützen sie auch das Anliegen der inklusionsorientierten Lehrerausbildung als *Querschnittsaufgabe durch alle Fachbereiche*.

Ekkehard Ossowski, Magdalena Hollen und Ingrid Kunze beschreiben eine innovative Möglichkeit, schulische Praxis mit der Lehramtsausbildung zu verbinden und ein universitäres Angebot zur Lehrerfortbildung zu gestalten. Ihr Beitrag erläutert die Konzeption des Zertifikatkurses „Sonderpädagogische Basiskompetenzen im Rahmen inklusionspädagogischer Qualifizierung“ und nimmt dabei auch Bezug auf die Bedeutung des Seminars im Curriculum der Lehramtsstudiengänge an der Universität Osnabrück. Dabei werden die heterogen ausgeprägten Kompetenzniveaus der Studierenden und der teilnehmenden Regelschullehrkräfte als Ressource verstanden, die bei der Auseinandersetzung mit sonderpädagogischen Inhalten genutzt werden können.

Anna-Maria Hintz und Carina Hübner stellen in ihrem Beitrag den Siegener Studiengang *Bildungswissenschaften mit Integrierter Förderpädagogik* vor, der den Versuch darstellt, das Studium des Regelschullehramts mit dem des Sonderschullehramts zu verbinden, um Studierenden so die Möglichkeit zu geben, sich auf eine inklusive schulische Praxis vorzubereiten. Hierin gehen sie außerdem auf die Einbettung des Praxissemesters und den Aufbaumaster „Lehramt für sonder-