

Gloystein, Dietlind; Moser, Vera

Aufbau und Erweiterung von Heterogenitätssensibilität und diagnostischer Kompetenz durch inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine in der universitären Lehrkräftebildung. Einordnung und Weiterentwicklung der konzipierten Unterrichtseinheiten aus inklusionspädagogischer Sicht

Brodesser, Ellen [Hrsg.]; Frohn, Julia [Hrsg.]; Welskop, Nena [Hrsg.]; Liebsch, Ann-Catherine [Hrsg.]; Moser, Vera [Hrsg.]; Pech, Detlef [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 162-174. - (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Gloystein, Dietlind; Moser, Vera: Aufbau und Erweiterung von Heterogenitätssensibilität und diagnostischer Kompetenz durch inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine in der universitären Lehrkräftebildung. Einordnung und Weiterentwicklung der konzipierten Unterrichtseinheiten aus inklusionspädagogischer Sicht - In: Brodesser, Ellen [Hrsg.]; Frohn, Julia [Hrsg.]; Welskop, Nena [Hrsg.]; Liebsch, Ann-Catherine [Hrsg.]; Moser, Vera [Hrsg.]; Pech, Detlef [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 162-174 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-190268
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-190268>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

<http://www.klinkhardt.de>
Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

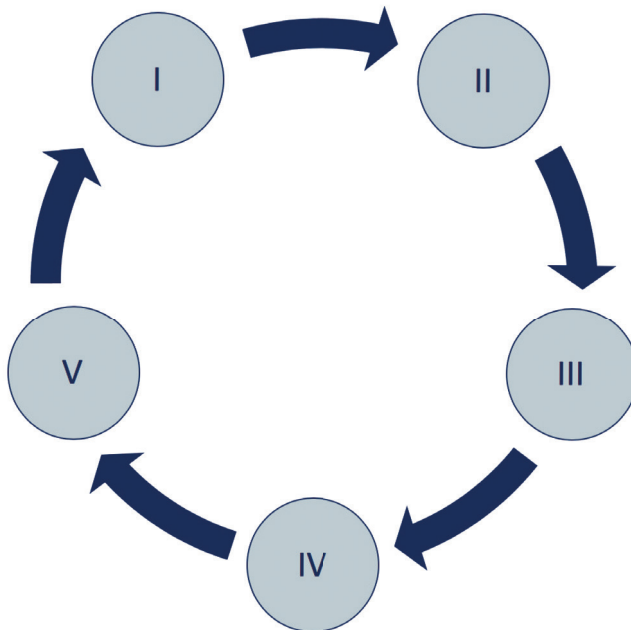


Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Ellen Brodesser / Julia Frohn /
Nena Welskop / Ann-Catherine Liebsch /
Vera Moser / Detlef Pech
(Hrsg.)

Inklusionsorientierte Lehr-Lern- Bausteine für die Hochschullehre

Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte

Brodesser / Frohn / Welskop / Liebsch / Moser / Pech
**Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine
für die Hochschullehre**

Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung

herausgegeben von Marina Egger, Julia Frohn,
Vera Moser und Detlef Pech

Ellen Brodesser
Julia Frohn
Nena Welskop
Ann-Catherine Liebsch
Vera Moser
Detlef Pech
(Hrsg.)

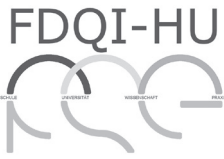
Inklusionsorientierte Lehr-Lern- Bausteine für die Hochschullehre

Ein Konzept zur Professionalisierung
zukünftiger Lehrkräfte

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

*Das diesem Buch zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1620 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.*



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2020.i. © by Julius Klinkhardt.
Satz und Grafik Umschlagseite 1: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2020.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der
Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5798-7 Digital doi.org/10.35468/5798

ISBN 978-3-7815-2361-6 Print

Inhalt

1	Einführung: Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre – eine Begründung durch Praxisbezug, Theorie und Methodik	7
	<i>Ellen Brodesser, Julia Frohn, Nena Welskop, Ann-Catherine Liebsch, Vera Moser und Detlef Pech</i>	
2	Heterogenitätssensibilität, adaptive Lehrkompetenz und Sprachbildung als Ausgangspunkte für die Entwicklung inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine	17
2.1	Heterogenitätssensibilität als Voraussetzung adaptiver Lehrkompetenz	19
	<i>Nena Welskop und Vera Moser</i>	
2.2	Lehrkräfteprofessionalisierung: adaptive Lehrkompetenz für inklusiven Unterricht	30
	<i>Julia Frohn, Lena Schmitz und Hans Anand Pant</i>	
2.3	Anschlussstellen zwischen Sprachbildung und adaptiver Lehrkompetenz für den inklusiven Unterricht	37
	<i>Julia Frohn und Laura Rödel</i>	
3	Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine: theoretische Einbettung, didaktische Kommentierung und Einsatz in der inklusionssensiblen Hochschullehre	45
3.1	Einleitung: Entwicklung und Umsetzung inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine	47
	<i>Ann-Catherine Liebsch</i>	
3.2	Der Baustein Heterogenitätssensibilität: inklusionspädagogische Grundlegung für adaptive Lehrkompetenz	52
	<i>Dietlind Gloystein</i>	
3.3	Der Baustein Adaptive diagnostische Kompetenz: ein Selbstversuch und inklusionssensible pädagogische Diagnostik als Impuls für Perspektivwechsel und professionelle Reflexion	62
	<i>Dietlind Gloystein und Julia Frohn</i>	
3.4	Der Baustein Adaptive didaktische Kompetenz: inklusive (Fach-)Didaktik und adaptive didaktische Kompetenz	76
	<i>Fabian Eckert und Ann-Catherine Liebsch</i>	
3.5	Der Baustein Adaptive Klassenführungscompetenz: effektive Klassenführung als Basis für den inklusiven Unterricht	88
	<i>Ann-Catherine Liebsch und Yasmin Patzer</i>	
3.6	Der Baustein Sprachbildung: ein Lehr-Lern-Angebot für die inklusionssensible fachdidaktische Lehre	99
	<i>Laura Rödel</i>	

4	Multiperspektivische Evaluation	111
4.1	Heterogenitätssensibilität angehender Lehrkräfte: empirische Ergebnisse <i>Lena Schmitz, Toni Simon und Hans Anand Pant</i>	113
4.2	Adaptive Lehrkompetenz: Bildung von Indizes und empirische Ergebnisse zur Wirkung universitärer Lehrveranstaltungen	124
	<i>Lena Schmitz, Ellen Brodesser und Hans Anand Pant</i>	
4.3	Den üblichen Weg verlassen. Objektiv-hermeneutische Analyse der Interviews mit Dozierenden zum Einsatz inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine in fachdidaktischen Seminaren	137
	<i>Ellen Brodesser, Nena Welskop und Julia Frohn</i>	
5	Ausblick: Inklusionsorientierung in verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung	149
5.1	Potenziale inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine für die Übertragung auf verschiedene Fachdidaktiken und für die MINT-Fächer	151
	<i>Yasmin Patzer, Julia Frohn und Niels Pinkwart</i>	
5.2	Aufbau und Erweiterung von Heterogenitätssensibilität und diagnostischer Kompetenz durch inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine in der universitären Lehrkräftebildung: Einordnung und Weiterentwicklung der konzipierten Unterrichtseinheiten aus inklusionspädagogischer Sicht	162
	<i>Dietlind Gloystein und Vera Moser</i>	
5.3	Impulse aus der Konzeption der inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine und aus dem Forschenden Lernen für die Sprachbildung in der ersten Phase der Lehrkräftebildung	175
	<i>Laura Rödel, Maria Große und Constanze Saunders</i>	
5.4	Einsatzpotenziale inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine im Vorbereitungsdienst und in der Berliner Mentoringqualifizierung	182
	<i>Nena Welskop, Ellen Brodesser und Caroline Körbs</i>	
	Anhang – Verlaufspläne für die Lehr-Lern-Bausteine	193
1.	Verlaufsplan für den Baustein Heterogenitätssensibilität	194
2.	Verlaufsplan für den Baustein Adaptive diagnostische Kompetenz	195
3.	Verlaufsplan für den Baustein Adaptive didaktische Kompetenz	197
4.	Verlaufsplan für den Baustein Adaptive Klassenführungskompetenz	198
5.	Verlaufsplan für den Baustein Sprachbildung	199
	Verzeichnis der Autor*innen	201

5.2 Aufbau und Erweiterung von Heterogenitätssensibilität und diagnostischer Kompetenz durch inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine in der universitären Lehrkräftebildung: Einordnung und Weiterentwicklung der konzipierten Unterrichtseinheiten aus inklusionspädagogischer Sicht⁵⁵

Mit den Empfehlungen von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (HRK & KMK, 2015) wurden lehrkräftebildende Hochschulen aufgefordert, Angebote für alle lehramtsbezogenen Studiengänge zu unterbreiten, die die Thematik Inklusion bzw. Heterogenität berücksichtigen, um somit die angehenden Lehrkräfte für ihre Tätigkeit in einer „Schule der Vielfalt“ (ebd.) vorzubereiten. Die Anzahl der in den bestehenden Verordnungen dafür vorgesehenen Studienpunkte ist bisher allerdings gering.

Anhand des neuen Berliner Lehrkräftebildungsgesetzes (LBiG, 2014) kann gezeigt werden, dass die Implementierung der inklusionsbezogenen Studienanteile in regulären Veranstaltungen der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken erfolgen kann und dem LBiG somit ein integriertes Verständnis dieser Studieninhalte zugrunde liegt. Die inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine, die im Rahmen des Projekts *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)* entwickelt und erprobt wurden, eignen sich für einen solchen integrativen Ansatz, weil sie flexibel in vielfältigen Lehr-Lern-Formaten der universitären Lehrkräftebildung einsetzbar sind und auch von nicht einschlägig qualifizierten Dozent*innen genutzt werden können (ausführlich hierzu siehe Beitrag 3.1 in diesem Band). Die Lehr-Lern-Bausteine schließen an aktuelle bildungstheoretische Diskurse sowie die gegenwärtige Lehr-Lern-Forschung an und zielen dabei auf die Ausbildung einer ‚Heterogenitätskompetenz‘ (siehe auch Beitrag 2.1 in diesem Band). Anhand des im Folgenden exemplarisch vorgestellten Einsatzes der Bausteine *Heterogenitätssensibilität* und *Adaptive diagnostische Kompetenz* in Seminaren der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) soll zudem gezeigt werden, dass die Verknüpfung von Theorie und Praxisbezügen ein zentrales Merkmal des Bausteinkonzepts darstellt.

5.2.1 Standards für eine Heterogenitätskompetenz der Lehrkräfte?

Die Lehrkräftebildung in der Bundesrepublik Deutschland muss sich seit der Ratifikation der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2009, aber auch aufgrund der Diskurse um eine zunehmend heterogene Schüler*innenschaft neu justieren. Die vielfach beklagte Orientierung am deutschen Mittelschichtskind ist inzwischen der Überzeugung gewichen, dass Schulklassen in allen Schulformen leistungs-, sprachlich, sozial und kulturell heterogene Lerngruppen darstellen, in denen auch Schüler*innen mit Behinderungen lernen. Insofern weisen auch die Diskurse um ‚Heterogenität‘ und ‚Inklusion‘ große Überlappungen auf und werden im Nachstehenden folglich weitgehend synonym gesetzt.

55 Auszüge aus diesem Text wurden bereits an anderer Stelle veröffentlicht: Moser, V. (2019). Lehrkraftkompetenzen im Kontext inklusiver Lernsettings. In: N. McElvany, W. Bos, H.G. Holtappels & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte von Lehrerbildung, Lehrkraftkompetenzen und Lehrkrafthandeln* (S. 87–103). Münster: Waxmann.

Dennoch sind die forschungsgestützten Erkenntnisse bezüglich notwendiger lehrer*innen-seitiger Qualifikationsmerkmale für eine ‚Schule der Vielfalt‘ noch gering. So weist beispielsweise Trautmann (2016, S. 55) darauf hin, dass Studien zur Entwicklung einer ‚spezifischen Heterogenitätskompetenz‘ bislang fehlen. Ebenso resümieren Gebhardt et al. (2018):

„Die inklusive Schule wird sich in den nächsten Jahren bis Jahrzehnten von einer Besonderheit zur Normalität entwickeln. Fraglich ist dagegen, welche Schwerpunkte, Förderkonzepte und Konzepte zur Partizipation in den einzelnen Schulen, aber auch in den inklusiven Bildungsregionen und in der Lehr- amtsausbildung gelegt werden.“ (ebd., S. 289)

Auch auf der Ebene der Bildungspolitik gibt es bislang vor allem normative Rahmungen, die der empirischen Validierung harren. So zeigt z.B. ein Blick in die UN-BRK, dass die Thematik der Lehrkräftebildung nur am Rande gestreift wird: Der hierzu einschlägige § 24 enthält neben Hinweisen auf die Ermöglichung von Zugänglichkeit von Bildung und die Stärkung des Selbstwertes von Schüler*innen mit Behinderungen auch Hinweise auf fachspezifische lehrer*innenseitige Kompetenzen im Bereich barrierefreier Kommunikation und adaptiver Unterrichtskompetenzen. Weiterhin wird auf die Bereitschaft zur Anerkennung von Vielfalt abgezielt. Damit spricht die Konvention für den Professionalisierungsprozess sowohl entsprechende Kompetenzen als auch berufsbezogene Überzeugungen an: Ein inklusives Bildungssystem zielt darauf,

„die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken; [...] Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen; [...] Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen. [...] Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.“ (UN-BRK, § 24)

Vor dem Hintergrund dieser rechtlichen Rahmung hat sich auch die Kultusministerkonferenz mit der Anpassung der eigenen Empfehlungen für die Lehrkräftebildung befasst. So wurde 2014 eine entsprechend überarbeitete Version der „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ vorgelegt sowie 2015 eine „Gemeinsame Empfehlung der Hochschulrektoren- und Kultusministerkonferenz“ erarbeitet. Vor allem mit letzterem Dokument, das den Titel „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ trägt, wird dabei auch zum Ausdruck gebracht, dass sich jede Schulform in Deutschland als ‚Schule der Vielfalt‘ zu verstehen habe:

„Alle Lehrkräfte sollten so aus-, fort- und weitergebildet werden, dass sie anschlussfähige allgmeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule, vor allem im Bereich der pädagogischen Diagnostik und der speziellen Förder- und Unterstützungsangebote entwickeln können.“ (ebd., S. 3)

Während diese Empfehlung stärker auch auf die Integration sonderpädagogischer Kompetenzen in die allgemeine Lehrkräftebildung abhebt, zielen die KMK-Standards von 2014 vor allem auf ein sehr breites Verständnis von Vielfalt ab: „Der achtsame, konstruktive und professionelle Umgang mit Vielfalt, die Fähigkeit und Bereitschaft zur Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen erhalten [...] zunehmend Bedeutung“ (ebd., S. 2). Hierzu wird, innerhalb

der vier Kompetenzbereiche ‚Unterrichten‘, ‚Erziehen‘, ‚Beurteilen‘, und ‚Innovieren‘, genauer expliziert: Die Absolvent*innen

- „wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten auch in leistungsheterogenen Gruppen beachtet werden muss“ (ebd., S. 7),
- kennen „das Spannungsverhältnis von lernförderlicher Rückmeldung und gesellschaftlicher Funktion der Leistungsbeurteilungen“ (ebd., S. 8),
- „kennen etwaige Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern beim Lernprozess und Möglichkeiten der pädagogischen Hilfen und Präventivmaßnahmen“ (ebd., S. 9),
- „kennen interkulturelle Dimensionen bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen [und] [...] die Bedeutung geschlechtsspezifischer Einflüsse auf [diese]“ (ebd.),
- „wissen, wie wesentlich Anerkennung von Diversität für das Gelingen von Lern- und Identitätsbildungsprozessen ist“ (ebd., S. 10),
- „wissen, wie Schülerinnen und Schüler im Umgang mit persönlichen Krisen- und Entscheidungssituationen unterstützt werden“ (ebd.),
- kennen „Risiken und Gefährdungen des Kinder- und Jugendalters sowie Präventions-, Interventions- und Unterstützungsmöglichkeiten“ (ebd.),
- „kennen Methoden der konstruktiven Konfliktbearbeitung sowie des Umgangs mit Gewalt und Diskriminierung“ (ebd.),
- „kennen die Grundlagen und Formen der Lernprozessdiagnostik“ (ebd.) und
- „reflektieren die professionellen Anforderungen des Umgangs mit Diversität und Heterogenität“ (ebd., S. 14).

Angesichts dieser großen Bandbreite potenzieller Differenzmerkmale, die in der Lehrkräftebildung zu berücksichtigen seien, wird deutlich, dass hier die seit den 1990er Jahren geführte Heterogenitätsdebatte ihren Niederschlag gefunden hat. Hinzu kommen in den oben genannten Empfehlungen aber auch Kindeswohlgefährdungen und psychosoziale Problemlagen sowie der Hinweis auf die grundsätzliche Antinomie des Lehrer*innenhandelns, wenn einerseits die individuelle Entwicklung des Einzelnen im Fokus steht und andererseits dem standardorientierten Selektionsauftrag von Schule entsprochen werden soll. Wie auch immer dieser Katalog von relevanten Differenzmerkmalen insgesamt zu bewerten ist, ist hier jedoch sichtbar, dass – anders als in den in den Empfehlungen von HRK und KMK – spezifische Kompetenzen in Bezug auf behinderte Schüler*innen gemäß der UN-BRK fehlen, da diese Thematik offenbar getrennt einer eigenständigen sonderpädagogischen Ausbildung vorbehalten bleiben soll.

Dieser deutliche Abgrenzung von Schul- und Sonderpädagogik folgen allerdings nicht alle Länder im Rahmen ihrer bildungspolitischen Strategien: So gibt es z.B. in Berlin, Brandenburg und Hamburg durchaus Bestrebungen, sonderpädagogische Förderbedarfe in den Bereichen Lernen, Emotional-soziale Entwicklung und Sprache in der Primarstufe nur noch in Ausnahmefällen spezifisch durch ein sonderpädagogisches Überprüfungsverfahren feststellen zu lassen zugunsten einer allgemeinen ‚sonderpädagogischen Grundversorgung‘ und einer individuellen Förderung und Lernprozessbegleitung *aller* Schüler*innen (vgl. z.B. Moser & Dietze, 2015). Insofern wären auch zumindest Primarstufenlehrkräfte in der Förderung von individuellen Lernproblematiken, Verhaltens- und sprachlichen Auffälligkeiten in Kooperation mit sonderpädagogischen Lehrkräften auszubilden. Dies entspräche auch den Empfehlungen von HRK und KMK, die, wie gezeigt, eine Ausbildung in sonderpädagogischen Basiskompetenzen für alle Lehrämter vorschlagen (ohne dabei jedoch Inhalt und Umfang genauer zu präzisieren). Insofern herrscht bereits auf bildungspolitischer Ebene keine Eindeutigkeit darüber vor, was genau

eine inklusionspädagogische Qualifikation für Lehrkräfte sein könnte. Das Fehlen einer solchen eindeutigen Steuerung mag auch bildungspolitisch motiviert sein, denn hiermit ist schließlich die Versäulung der Lehramtsstudiengänge tangiert.

Blickt man in den internationalen Diskurs, finden sich hier Empfehlungen für ein allgemeines inklusives Lehramtsstudium ohne Schultypbezug. So unterscheidet beispielsweise die European Agency for the Development in Inclusive and Special Needs Education (2011) drei verschiedene Modelle der Lehrkräftebildung für Inklusion:

- *Discrete/Infusion Modell* – Informationen über Inklusion in ein bis zwei Lehrveranstaltungen,
- *Collaborative/Integrated Modell* – Inklusion als Thematik in allen lehrerbildenden Studiengängen und
- *Inclusive/Merged Modell* – ein einziger lehrerbildender Studiengang mit einer Grundorientierung auf Inklusion.

Das LBiG hat 2014 einen Schritt in Richtung des *Inclusive/Merged Modell* unternommen, indem es nur noch einen Schulstufen-, aber keinen Schultypusbezug mehr vornimmt. Allerdings bleibt das Sonderpädagogikstudium als eine separate Säule bestehen und kann als Wahlfach im Grundschul- oder Sekundarstufenlehramt anstelle eines zweiten Unterrichtsfaches studiert werden. Darüber hinausgehend sind für alle Lehrämter Studienanteile im Umfang von 12 bis 15 Leistungspunkten (ECTS⁵⁶) in den folgenden Bereichen verbindlich: didaktische Basisqualifikationen in den Themenbereichen Sprachförderung mit Deutsch als Zweitsprache, Umgang mit Heterogenität und Inklusion, Grundlagen der Förderdiagnostik sowie Qualifikationen in den Kompetenzbereichen Gender, gesellschaftliche Vielfalt und interkulturelle Bildungsarbeit (vgl. LBiG, 2014, § 1, Abs. 2 und 3). Die Studienpunkte verteilen sich dabei grob auf sechs ECTS im Bereich der Sprachbildung (integriert in Bildungswissenschaften und Fachdidaktik) und je drei ECTS in den beiden Fachdidaktiken sowie weitere sechs ECTS in den Bildungswissenschaften. Dabei werden diese Punkte in der Regel nicht separat als Modulteil ausgewiesen, sondern sind in den Modulen von Bildungswissenschaft und Fachdidaktik im Sinne eines Querschnittsthemas ‚Inklusion und Umgang mit Heterogenität‘ in den einzelnen Qualifikationszielen berücksichtigt. So lauten z.B. die Qualifikationsziele in den bildungswissenschaftlichen Bachelor-Modulen ‚Pädagogisches Handeln in Schulen‘: Die Studierenden „beobachten Lern- und Bildungsprozesse hinsichtlich verschiedener Aspekte von Diversity [...] [und] entwickeln eine besondere Sensibilität im Umgang mit Heterogenität, dort vor allem bezüglich Aspekten von Migration und Vorbildung sowie interkultureller Vielfalt und Inklusion“ (HU, 2015, S. 9).

5.2.2 Bildungspolitische und forschungsbezogene Konsequenzen für eine Heterogenitätskompetenz der Lehrkräfte

Für die Entwicklung einer Heterogenitätskompetenz unter zukünftigen Lehrkräften kann zusammenfassend festgehalten werden:

Erstens ist ein sogenannter ‚weiter‘ Inklusionsbegriff, der verschiedene Heterogenitätsdimensionen einschließlich auch behinderungsspezifischer aufnimmt (vgl. u.a. Simon, 2019), in der Bildungspolitik bisher nicht Konsens. Dennoch wird er auch in der einschlägigen Forschung favorisiert (vgl. u.a. Gebhardt et al., 2018). Dies liegt u.a. daran, dass dies Konsequenzen für

56 Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (engl. European Credit Transfer and Accumulation System, kurz ECTS).

die bisher säulenförmigen, nach Schultypen (z.B. Lehramt an Förderschulen) ausdifferenzierten Lehramtsstudiengänge hätte, wofür es länderübergreifend derzeit keine politischen Mehrheiten gibt. Jedoch steht die Forderung nach Kooperation des pädagogischen Personals im Raum, so dass für diese Aufgabe auch gemeinsame Wissensbestände eher von Vorteil sind. Ein Befund aus einer quantitativen Studie zur Aufgabenwahrnehmung von Lehrkräften in inklusionsorientierten Schulen konnte beispielsweise belegen, dass es für überlappende Professionalisierungsprozesse durchaus Evidenzen gibt: So beschreiben sonderpädagogische und andere Lehrkräfte in inklusiven Settings quantitativ nahezu übereinstimmend vergleichbare Aufgabenwahrnehmungen im Bereich von individueller Förderung, Beratung, Kooperation und Diagnostik. Lediglich im Bereich des Klassenunterrichts finden sich professionstypische Unterschiede (vgl. Moser, Schäfer & Kropp, 2014). Dieser Befund ist eher ein Plädoyer für eine größere Überschneidung der Lehramtstypen in Bezug auf inklusionsorientierter (einschließlich sonderpädagogischer) Expertise. Dabei wäre aber zu klären, in welchem Umfang und in welchen Studienanteilen inklusions- einschließlich sonderpädagogischer Expertise in den lehrerbildenden Studiengängen aufgenommen werden sollte.

Zweitens wurde inzwischen in der Forschung belegt, dass eine inklusionssensible Lehrkräftebildung nicht nur einschlägige Kompetenzen verlangt, sondern auch die Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Überzeugungen erforderlich macht. So betont etwa Lindmeier (2014), dass eine inklusionsbezogene Expertise spezifische Werthaltungen einschlieÙe; Tippelt und Schmidt-Hertha (2013, S. 223) heben hervor, dass pädagogische Professionalität „nicht normativ entkernt sein“ könne. Normative Orientierungen in der Lehrkräftebildung rücken durch die Forderungen der UN-BRK noch einmal verstärkt in den Fokus (vgl. u.a. Moser, 2018). Insofern wären Reflexionen der eigenen Werthaltungen in Bezug auf die Unterrichtung inklusiver Lerngruppen in das Studium aufzunehmen – wobei es allerdings auch Hinweise darauf gibt, dass diesbezügliche positive Einstellungen auch von den eigenen Kompetenzeinschätzungen in diesem Bereich abhängig sind (vgl. Rouse, 2008).

Drittens scheint es nicht nur praktikabel, sondern auch inhaltlich geboten, die inklusionsbezogenen Anteile in der Lehrkräftebildung nicht im Sinne eines ausgelagerten Moduls anzubieten, sondern diese Thematik in die vorhandenen Module zu implementieren, auch um dem Eindruck entgegenzuwirken, Inklusion wäre ein additives Thema schulpädagogischen Handelns.

Und *viertens* herrscht in der Debatte um inklusionsorientierte Lehrkräftekompetenzen inzwischen Einigkeit darüber, dass diese auch im Bereich der (Fach-)Didaktiken anzusiedeln sind. Hierfür wurde im Rahmen von FDQI-HU das *Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL)* (vgl. Frohn et al., 2019; siehe auch Beitrag 3.1 in diesem Band) entwickelt, das zwischen Strukturelementen und Prozessmerkmalen inklusiven Unterrichts unterscheidet und das sowohl als Unterrichtsplanungs- als auch als Reflexionsinstrument im Bereich der Fachdidaktik angewendet werden kann. Sein Einsatz ist niedrigschwellig angesetzt, da mit theoretischen Texten zu den einzelnen Modellbestandteilen und einem Bausteinsystem für die Hochschullehre Material bereitsteht, das flexibel eingesetzt werden kann (siehe Kapitel 3 in diesem Band). Dies soll im Folgenden exemplarisch erläutert werden.

5.2.3 Erfahrungen mit dem Einsatz der Bausteine in der ersten Phase der Lehrkräftebildung

Wie können zukünftige Lehrer*innen im Rahmen der universitären Lehrkräftebildung auf die Herausforderungen inklusiven Unterrichts vorbereitet werden? Diese Frage steht im Zentrum des Projekts FDQI-HU, das fachdidaktische, sonderpädagogische, sprachbild-

nerische und allgemeindidaktische Expertisen miteinander vernetzt. In interdisziplinärer Zusammenarbeit wurde nicht nur das DiMiLL als theoretische Basis konzeptioniert, sondern es wurden darauf aufbauend auch inklusionssensible Seminare für die universitäre Lehrkräftebildung der HU entwickelt, erprobt, reflektiert und evaluiert. Nach dem ersten Seminarzyklus 2017 wurden die Lehrveranstaltungen mithilfe des Design-Based-Research-Ansatzes (vgl. Reinmann, 2017) evaluiert. Dabei wurde deutlich, dass für die Übertragbarkeit und Verstetigung der Lehransätze flexible Konzepte benötigt werden, die in die bestehenden Modulstrukturen der Studiengänge eingefügt werden können, was zu einem neuen Entwicklungsansatz für den zweiten Implementationszyklus führte: Im Jahr 2018 wurden im Projekt FDQI-HU fünf flexibel einsetzbare Lehr-Lern-Bausteine zur Vermittlung inklusionsspezifischer Inhalte und zur nachhaltigen Nutzung im Rahmen des Lehramtsstudiums konzipiert und umgesetzt. Sie beinhalten zentrale Themenstellungen inklusionssensiblen Unterrichtens und wurden in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen der Fächer Informatik, Latein, Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT), Englisch, Sachunterricht und Geschichte sowie in Sonderpädagogikseminaren eingesetzt.

Die Bausteine für den Einsatz in allen Lehrveranstaltungen orientieren sich an den Facetten des Konstrukts *Adaptive Lehrkompetenz* nach Beck et al. (2008) (siehe Beitrag 2.2 in diesem Band) und berücksichtigen die drei Kompetenzfacetten *adaptive diagnostische Kompetenz*, *adaptive didaktische Kompetenz* und *adaptive Klassenführungskompetenz*. Die Expertise der ‚Querlagen‘ von FDQI-HU (Rehabilitationswissenschaften und Sprachbildung) wird durch die Bausteine *Heterogenitätssensibilität* und *Sprachbildung* eingebracht.

Im Folgenden werden Umsetzungsbeispiele der Bausteine *Heterogenitätssensibilität* (siehe Beitrag 3.2 in diesem Band) und *Adaptive diagnostische Kompetenz* (siehe Beitrag 3.3 in diesem Band) vorgestellt. Beide Lehr-Lern-Bausteine sind fachlich nicht gebunden, sondern sensibilisieren vor allem für grundlegende, fächerübergreifende Fragestellungen inklusiven Lehrens und Lernens. Dementsprechend soll nachfolgend die Wirksamkeit der Bausteine reflektiert sowie ihr Verstetigungspotenzial über die zweite Projektphase von FDQI-HU hinaus diskutiert werden. Anschließend werden die allgemeindidaktischen Prinzipien anhand von Beispielen aus dem Seminar *Dramapädagogische Methoden für einen inklusiven Englischunterricht* fachlich konkretisiert.

5.2.3.1 Flexibler Einsatz im überfachlichen Wahlpflichtbereich (üWP)

In Kooperation von wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen von FDQI-HU und Kolleg*innen der Professional School of Education (PSE) der HU entstand ein Konzept für das üWP-Angebot der PSE.⁵⁷ Verortet in dem Modul „Übergreifende Aspekte im Lehramt – Diversität und Inklusion“ wurde die Lehrveranstaltung „Diversität und Inklusion – Aspekte von Diversität im schulischen Setting“ erstmalig im Sommersemester 2018 durchgeführt. Das Seminar besteht aus sieben Sitzungen à 90 Minuten und steht Studierenden aller Lehrämter offen. Jede Sitzung, d.h. jede thematische Einheit, wird von einer/einem oder mehreren Hochschullehrenden mit entsprechender Expertise durchgeführt. Entsprechend der Zielsetzung – „Studierende erwerben Kenntnisse zu den Themen Diversität, Profession und Inklusion und entwickeln auf den Lehrberuf und die Unterrichtsgestaltung bezogene Kompetenzen“ (HU, 2018) – werden die Bausteine mit folgenden inhaltlichen Schwerpunkten verbunden:

⁵⁷ Studiengänge enthalten Anteile zum überfachlichen Kompetenzerwerb. Der überfachliche Kompetenzerwerb dient der Herstellung disziplinübergreifender Bezüge, wie z.B. Genderkompetenzen und interkulturelle Kompetenzen, sowie der Aneignung von Schlüsselqualifikationen.

- Inklusion/Diversität: Einordnung in den historischen Kontext
- Grundlagen der Qualitätsentwicklung in inklusiven Schulen
- Inklusives Lehren und Lernen (Didaktische Modellierung) (Baustein *Heterogenitätssensibilität*)
- Gemeinsam für inklusionssensiblen Unterricht – diagnostische Implikationen und Kooperationen (Baustein *Adaptive diagnostische Kompetenz*)
- Umsetzung von inklusionssensiblen Unterricht
- Schulentwicklung mit dem „Index für Inklusion“ (vgl. Booth & Ainscow, 2002).

Die Auseinandersetzung mit der historischen Entwicklung von Sonder-, Integrations- und Inklusionspädagogik und dem Wandel im Umgang mit ethisch-pädagogischen Grundfragen ermöglicht es, darauf aufbauend Verbindungen zur aktuellen inklusiven Schulentwicklung aufzuzeigen. Dabei ermöglichen es die in den Bausteinen *Heterogenitätssensibilität* und *Adaptive diagnostische Kompetenz* enthaltenen Selbsterfahrungsübungen den Studierenden, ihre eigenen Vorstellungen und Haltungen – als wichtige Variable hinsichtlich der Umsetzung inklusiven Unterrichts – sowohl theoretisch als auch praktisch zu reflektieren. Die Übungen können zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den eigenen berufsbezogenen Überzeugungen führen, die in der Regel in der universitären Lehrkräftebildung kaum Beachtung finden (vgl. Moser, 2019).

5.2.3.2 Einsatz in den Seminaren zu schulpraktischen Studien

Auch in Veranstaltungen zu den schulpraktischen Studien finden die Bausteine regelmäßig Einsatz: Im Mittelpunkt der praktikumsvorbereiteten, -begleitenden und -nachbereitenden Seminare stehen Fragen der Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen. Im Rahmen der praxisbezogenen Aktivitäten in der Schule sammeln die Studierenden vielfältige Erfahrungen und Eindrücke. Dementsprechend empfinden viele Studierende das (anstehende) Praktikum bzw. Praxissemester als ein „stark emotionalisierendes“ (Lührmann, o.J., S. 3) und herausforderndes Ereignis, das sie nicht selten in „ihrer Wahrnehmungs- und Verarbeitungsfähigkeit überlastet“ (ebd.). Um diesem Gefühl der Belastung wirksam zu begegnen, bedarf es einer kritischen Betrachtung der Problemlage, der reflexiven Selbstbeobachtung sowie einer Rollenklarheit in Verbindung mit der selbständigen Auseinandersetzung hinsichtlich der gestellten Aufgaben und den hiermit verbundenen Anforderungen. Für erfolgreiches Veränderungs- bzw. Anpassungslernen in der eigenen Praxis sind Diskrepanzerfahrungen notwendig, deren Reflexion verdeutlicht, dass die eigenen Erklärungs- und Handlungsstrategien sowie Ziele gegebenenfalls modifiziert werden müssen (vgl. Nitsche, 2014, S. 80).

Der Baustein *Heterogenitätssensibilität* konfrontiert angehende Lehrkräfte mit den eigenen Vorstellungen und motiviert sie, „ihr eigenes fachliches Handeln auf Einseitigkeiten hin [zu] überprüfen“ (Sulze & Wagner, 2011, S. 36), d.h. „die eigene soziale Gruppenzugehörigkeit, kulturelle Prägungen sowie die eigene Verstrickung in Privilegien und Benachteiligung im institutionellen Kontext zu reflektieren und deren Auswirkungen auf das fachliche Handeln zu erkennen“ (ebd., S. 36f). Damit korrespondiert die Reflexion der eigenen Definitionen von ‚Homogenität‘ und ‚Normalität‘ im Hinblick auf Schüler*innen (siehe Beitrag 2.1 in diesem Band). Der Baustein *Adaptive diagnostische Kompetenz* konkretisiert die im Baustein *Heterogenitätssensibilität* aufgeworfenen Fragen mithilfe einer weiteren Selbsterfahrungsübung, die auf eine an Inklusion orientierte Diagnostik abzielt: Während die eine Gruppe eine Aufgabe zu lösen hat, wird sie von der anderen Gruppe hinsichtlich ihrer Leistungen, lernbezogenen Verhaltensweisen und

Fähigkeiten beobachtet. So finden sich Studierende aller lehramtsbezogenen Studiengänge in den Übungssequenzen unvermittelt in den klassischen schulischen Rollen der „Beurteilten“⁵⁸ (Schüler*innen) oder der „Urteilenden“ (Lehrkräfte) wieder.

Die Studierenden werden in den zwei Selbsterfahrungsübungen mit ihren eigenen Haltungen und Einstellungen und ihren sich daraus ergebenden Handlungsorientierungen konfrontiert. Diese oft unbewussten Denkmuster und Verhaltensweisen, die beispielsweise von Erfahrungen in der eigenen Schulzeit, bisherigen Praxiserfahrungen sowie dem Vorwissen der Studierenden beeinflusst werden, treten in den Seminarsitzungen offen zu Tage. Die an dieser Stelle beschriebenen und sich grundsätzlich stets ähnelnden Reaktionen von Studierenden stammen aus mehreren Veranstaltungsdurchgängen mit unterschiedlichen Seminargruppen.

Bei der Auswertung des Rollenspiels zum Thema Diagnostik zeigt sich, dass die erlebte Situation zunächst kaum hinterfragt wird und die Gruppe explizit dazu ermutigt werden sollte, sich kritisch zu äußern. Meist sind es die „Beurteilten“, die ihre Eindrücke als erstes offen reflektieren: „Ich habe nicht damit gerechnet, dass ich beobachtet werde!“, „Ich fand es schrecklich, dass DER so dicht neben mir stand! [...]. Ich konnte mich gar nicht mehr auf die Aufgabe konzentrieren. So dicht werde ich später als Lehrerin bestimmt nicht an Schüler*innen herantreten.“, „Ich hätte gerne gewusst, was das eigentlich war? Das war ja fast ein Test!“ Die „Urteilenden“ gaben in der Auswertung stets übereinstimmend an, dass sie die „Beurteilten“ in keiner Weise auf die diagnostische Situation vorbereitet, sondern sich umgehend ihrem Beobachtungsauftrag gewidmet hatten. Während sich die eine Gruppe der „Urteilenden“ eher aus der Distanz heraus beobachtete, setzten oder stellten sich andere Studierende – hier überwiegend Studierende der Sonderpädagogik – direkt neben die Zeichner*innen, und machten sich dabei Notizen. Besonders dieses Verhalten wurde von den „Beurteilenden“ anderer Disziplinen im Nachhinein stark kritisiert: „Ich war verwundert und verärgert darüber, wie andere Beobachter*innen die Zeichner*innen direkt und zum Teil penetrant beobachtet haben, sie damit sichtlich aus dem Konzept brachten (ich stellte mir die Frage, ob das eine Zusatzaufgabe war) und dadurch die Zeichner*innen in ihrem Handeln beeinflusst wurden.“, „Das geht doch eigentlich gar nicht! Beeinträchtigt doch das objektive Ergebnis!“ Und auch das Verhalten der „Beurteilten“ wurde von Seiten der „Urteilenden“ kritisch reflektiert: „Ich bin erstaunt darüber, wie brav die Zeichner*innen das alles mitgemacht haben. Aber da spielt wohl doch unsere eigene Schulzeit auch eine Rolle“.

Die sich anschließende Reflexionsphase dient dem Transfer der Erlebnisse und Erkenntnisse aus der Diagnostikübung auf die pädagogische Diagnostik im Kontext Schule. Mit dem Ziel, Leitgedanken für eine an Inklusion orientierter Diagnostik zu entwickeln, werden in dieser Phase beispielsweise die Unterschiede zwischen ressourcenorientierter und defizitorientierter Diagnostik und die Bedeutung von Transparenz und Partizipation für eine Diagnostik, die den ethischen Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens entspricht, diskutiert. In dieser Diskussionsphase lässt sich beobachten, dass die Studierenden zentrale Spannungs- und Themenfelder der beiden einführenden Bausteine miteinander verknüpfen. Als geeignete Impulse für die Diskussion haben sich unter anderem die folgenden Fragestellungen erwiesen: Was ist bzw. leistet Diagnostik? Wie transparent darf/soll eine inklusionssensible Diagnostik sein? Welche Bedeutung haben Partizipation und Kooperation in einer an Inklusion orientierten Diagnostik? Ist Heterogenitätssensibilität eine Voraussetzung von inklusiver Diagnostik? Wenn inklusionsorientiertes diagnostisches Verstehen und Handeln eng an Situationsbezug, Reflexion und Per-

⁵⁸ Die Begriffe „Zeichner*innen“ und „Beurteilte“ bzw. „Beobachter*innen“ und „Beurteilende“ werden im Kontext des Rollenspiels synonym verwendet.

spektivwechsel gebunden ist – was bedeutet das für mich und mein Fach? Inwieweit orientiert sich inklusive Diagnostik an fachübergreifenden und/oder fachspezifischen Bedingungen und Zielsetzungen?

5.2.3.3 Einsatz der Bausteine in interdisziplinären Fachdidaktikseminaren

Charakteristisch für die inklusionssensiblen Hochschulseminare im Rahmen von FDQI-HU war deren Entwicklung in interdisziplinären Teams, in denen fachdidaktische, sonderpädagogische und sprachbildende Perspektiven unter durchgängiger Berücksichtigung inklusiver Prinzipien zusammengeführt wurden. Um diese Synergieeffekte optimal auszuschöpfen, wurden zudem – vor allem im ersten Durchführungszyklus – auch die Seminare selbst von Lehrenden geleitet. Durch die kooperative Seminargestaltung von Lehrenden unterschiedlicher Disziplinen sollten der inhaltliche Transfer erleichtert und zugleich den individuellen Bedarfen der Studierenden Rechnung getragen werden. Im Folgenden wird dies anhand des Seminars *Dramapädagogische Methoden für einen inklusiven Englischunterricht* (vgl. Buck, 2018) exemplarisch aufgezeigt. Das für Studierende im Master vorgesehene Seminar zielte darauf ab, gleichermaßen fachdidaktische, sonder- und inklusionspädagogische sowie sprachbildende Kompetenzen der angehenden Lehrkräfte zu erweitern. Das Seminar bestand zu gleichen Anteilen aus Masterstudent*innen der Anglistik und der Sonderpädagogik. Charakteristisch für dieses Seminarformat war, dass durch den intensiven fachlichen Austausch und das gemeinsame, gleichberechtigte Lehren und Lernen (vgl. Kricke & Reich, 2016, S. 43) die Bereitschaft und Fähigkeit, disziplinübergreifend zu denken, zu diskutieren und zu forschen, gleichermaßen bei Lehrenden und Studierenden in besonderem Maße gefördert wird (vgl. Rottach, 2018, S. 10ff.). Der persönliche Kontakt der Lehrenden und das weit gefasste Konzept des kooperativen Lehrens mit der Zielsetzung der Interdisziplinarität begünstigte, wie beobachtet, das Verstehen „für das Fach“, das Zusammendenken von Inhalten, die Entwicklung einer gemeinsamen Sprache und letztendlich auch die organische Anpassung an die Seminarstruktur und deren flexible fachabhängige Ausgestaltung aller konzipierten Lehr-Lern-Bausteine. Der gezielte Einsatz der Bausteine führte u.a. dazu, dass bei den Studierenden durch die beiden Selbsterfahrungsübungen ein Anlass zur Reflexion als Reaktion auf Unsicherheit – gezielt intendiert und verstärkt durch die ungewohnte Seminarkonstellation – durch den Aufbau und die Vertiefung eines gemeinsamen Dialogs und das Interesse an der forschenden Entdeckung geschaffen werden konnte.

Mit Blick auf die konzeptionelle Vereinbarkeit von Inklusion, kommunikationsbetontem Englischunterricht und Dramapädagogik war die Einführung dahingehend angelegt, die Studierenden zunächst für die Seminarinhalte zu sensibilisieren. In einem ersten Block zu den Grundlagen von Inklusion ging es zunächst um den Austausch über das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Seminarteilnehmer*innen. Darüber hinaus wurden die Studierenden mit konzeptionellem Grundlagenwissen (Diversitätskonstrukte, Individualisierung, Chancengerechtigkeit, adaptive Lehrkompetenz im Kontext inklusiven Lehrens und Lernens etc.) vertraut gemacht. Darauf aufbauend wurde in den folgenden Sitzungen der dramapädagogische Ansatz im Kontext inklusiven Englischunterrichts erarbeitet und erprobt.

Die Arbeit am Selbstkonzept, die den Schwerpunkt zu Beginn des Seminars bildete, setzte sich aus mehreren Übungssequenzen zusammen, welche nacheinander durchgeführt, analysiert und reflektiert wurden. So setzten sich die Studierenden im Rahmen der Verständigung über einen Arbeitsbegriff ‚Inklusion‘ eigenaktiv mit Definitionen, der Grundidee von Inklusion und ihrem Selbstkonzept (Wissen, Haltungen, Werte und Überzeugungen) hinsichtlich ihres Inklusionsverständnisses auseinander. Anschließend reflektierten sie in der Gruppe den eigenen derzeitigen Standort ‚auf dem Weg zur Inklusion‘. Einige beleuchteten – unaufgefordert – ihre eigene

Kompetenzentwicklung, benannten ihre Stärken, setzten sich Entwicklungsziele und artikulierten subjektive Ausbildungsbedarfe.

Die beiden Selbsterfahrungsübungen aus den Bausteinen *Heterogenitätssensibilität* und *Adaptive diagnostische Kompetenz*⁵⁹ wurden ebenfalls im Rahmen dieses ersten thematischen Schwerpunktes durchgeführt.

Den Aussagen der Studierenden zufolge lösten die Übungen bei ihnen Verunsicherung, Skepsis und Irritation aus, führten aber auch zu neuen Erkenntnissen hinsichtlich der Handlungs- und Veränderungsmöglichkeiten bzw. zu einer steigenden Zuversicht gegenüber der gesellschaftlichen Umsetzung von Inklusion.⁶⁰ Erstaunt erschienen einige Studierende darüber, dass sie sich selbst zuvor als aufgeschlossene Inklusionsbefürworter*innen eingeschätzt hatten, ihnen durch die Übungen jedoch bewusst geworden sei, dass auch sie dass auch sie nicht frei von Vorurteilen, Vorbehalten und traditionellen Denk- und Handlungsmustern sind. Viele Studierende merkten an, dass es ihnen beispielsweise an fachlichem Wissen bezüglich professioneller Selbstreflexion fehle, sie Inklusion in Theorie und Praxis widersprüchlich erlebten und die Auflösung des Zweigruppen-Denkens mit Betonung auf die Differenzlinie Behinderung (vgl. Wevelsiep, 2015) in Schule von ihnen als manifeste Barriere wahrgenommen werde. Auch wenn fast alle Studierende grundsätzlich positive Einstellungen zu Inklusion/Heterogenität bekundeten, äußerten sie zugleich große Befürchtungen in Bezug auf die Herausforderungen, Ausgangslagen fundiert zu diagnostizieren und Unterricht passgenau zu adaptieren. Mit großer Skepsis begegneten sie der Anforderung, beispielsweise auch motorische oder emotional-soziale Ausgangslagen im Fachunterricht zu berücksichtigen und in dramapädagogischen Unterrichtsarrangements dementsprechend fachliche Lerngelegenheiten *und* Angebote zur Persönlichkeitsbildung zu verknüpfen. Die eingangs aufgeführten Kritikpunkte, Zweifel und Unsicherheiten wurden im Laufe des Seminars immer wieder inhaltlich aufgegriffen und produktiv bearbeitet. In Bezug auf einen kommunikativen Englischunterricht wurden nicht nur Beispiele für ganzheitliche und prozessorientierte Lern- und Entwicklungsbegleitungen vorgestellt sowie am Beispiel der Basiskompetenz ‚Hörverstehen‘ Zusammenhänge zwischen entwicklungs- und fachbezogenen Lernvoraussetzungen expliziert, sondern die abgeleiteten Erkenntnisse auch dramapädagogisch umgesetzt und reflektiert.

Viele Studierende wurde in diesem Seminar laut eigener Auskunft erstmals der Zusammenhang von Hör-Sprachentwicklung und Kommunikation sowie deren Einfluss auf das Erlernen einer Fremdsprache bewusst. Anderen erkannten den Einfluss der eigenen Haltung auf die Bildungsbiografie ihrer zukünftigen Schüler*innen, und wiederum andere entdeckten das Potenzial eines auf sprachliche Vielfalt und Handlungsorientierung ausgerichteten Englischunterrichts. Die meisten Studierenden gaben an, zum ersten Mal in der Lehre ein Tandem-Seminar erlebt zu haben, was sie für ihre spätere kooperative Tätigkeit im Berufsfeld Schule sowohl als Anreiz als auch selbstverständliches Ausbildungsangebot begrüßten. Die Bewusstseins-schärfung hinsichtlich Haltungen, Einstellungen und Werte im Hinblick auf schulische Heterogenität und die eigene Rolle als Lehrkraft konnten genutzt werden, um Denkwege der Studierenden zu explizieren sowie Begründungs- und Entscheidungshilfen für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen zu erhalten. Die Reflexion, der weitere Verlauf des Seminars sowie der Einsatz weiterer Materialien und Inhalte zur Qualifikation zielten schlussfolgernd auf eine Sensibilisierung für die Personalisierung

59 Die ursprünglich auf visuelle Wahrnehmung und Gedächtnisleistung fokussierende diagnostische Übung wurde in diesem Seminar fachbezogen durch eine Aufgabe zum Hörverstehen ersetzt.

60 Die Angaben stammen aus der Bilanzierung der Selbsterfahrungen und einer schriftlichen Reflexion der Studierenden am Ende des Seminars.

von Bildungsprozessen und in diesem Zusammenhang auf den Aspekt der Ausgangslage (vgl. Gloystein & Moser, 2019, S. 65ff.), die ein relevantes Strukturmerkmal im DiMiLL darstellt. So wird für die Beschreibung und Beobachtung der Ausgangslage neben der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen auch eine entwicklungstheoretische Fundierung benötigt, um kohärente Lerngelegenheiten für individualisiertes und gruppenbezogenes Lernen im dramapädagogischen Englischunterricht realisieren zu können, was zum Ende des Seminars den Ausgangspunkt für die kooperative Erarbeitung einer dramapädagogischen Unterrichtssequenz setzte.

5.2.4 Fazit und Ausblick

Die Ausführungen belegen einen vielseitigen und flexiblen Einsatz der inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine. Die Verknüpfung von Wissensvermittlung und der intensiven Reflexion eigener pädagogisch-ethischer und professionsbezogener Überzeugungen hat sich aus Projektsicht als zielführend für eine individuell-bildungsbiographische Professionalisierung (siehe Beitrag 2.2 in diesem Band) angehender Lehrer*innen in der ersten Phase der Lehrkräftebildung erwiesen.

Inwieweit der Einsatz der Bausteine in der Lehre und insbesondere in der Tandem-Lehre zu einer Steigerung der hochschuldidaktischen Qualität geführt hat, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Fest steht jedoch, dass durch Kooperation und die damit verbundene Weiterqualifizierung der Lehrenden die Bausteine flexibel und kohärent in bestehende Lehrveranstaltungen integriert werden konnten. Die hier vorgestellten Seminarformate stellen gegenüber eher traditionellen Veranstaltungsformaten alternative Herangehensweisen an Lehrveranstaltungen dar. Im Resümee zeigt sich der Einsatz der Bausteine *Heterogenitätssensibilität* und *Adaptive diagnostische Kompetenz* anhand der Ausführungen von Student*innen und Dozent*innen als innovatives Lehrkonzept, da es neben der Heterogenität von Schüler*innen auch die Vielfalt von Studierenden und Lehrenden in den Blick nimmt.

Die Evaluationsergebnisse zur Heterogenitätssensibilität der Studierenden konnten zwar keine diesbezügliche Steigerung nachweisen, jedoch die differenziertere Gewichtung von Heterogenitätskategorien, v.a. in Bezug auf schulisch relevante Merkmale, nachweisen (siehe Kapitel 4.1 in diesem Band). Dieses Ergebnis bestätigt insofern die in den hier vorgestellten Bausteinen enthaltenen Reflexionsanteile im Sinne einer berufsbiografischen Professionalisierung im Kontext Schule.

Unabhängig von der Einsatzform – z.B. als flexible Einzelbausteine oder im Verbund in der kooperativen Lehre – eignen sich die im Projekt konzipierten und mehrfach erprobten Bausteine für die Nutzung in der inklusions- und diversitätssensiblen Lehre. Studierende bewerteten ihren Einsatz durchweg positiv: Vor allem die erlebten Aha-Momente, die vorgenommenen Perspektivwechsel und die Sensibilisierung für die Vielfalt inklusionsrelevanter Aspekte werden als nachhaltig wirksam wahrgenommen.

Literatur

- Beck, E., Baer, M., Guldimann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C. & Müller, P. (Hrsg.). (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrwissens*. Münster: Waxmann.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE;
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln*. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Buck, J. (2018). Dramapädagogische Methoden für einen inklusiven Unterricht. Möglichkeitsräume und Herausforderungen. In D. Gerlach, S. Eßer & B. Roter (Hrsg.), *Inklusiver Englischunterricht. Beiträge zur Schulentwicklung* (S. 71-82). Münster: Waxmann.

- European Agency for the Development in Inclusive und Special Needs Education. (2011). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-de.pdf>. Zugegriffen 19.09.2019.
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.). (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gloystein, D. & Moser, V. (2019). Ausgangslage. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 65–67). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gebhardt, M., Kuhl, J., Wittich, C. & Wember, F. B. (2018). Inklusives Modell in der Lehramtsausbildung nach den Anforderungen der UN-BRK. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 279–292). Münster: Waxmann.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz & KMK – Ständige 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*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf. Zugegriffen 18.08.2019.
- HU – Humboldt-Universität zu Berlin. (2015). *Studien- und Prüfungsordnung für die Studienanteile Bildungswissenschaften und Sprachbildung im Bachelorstudiengang mit Lehramtsoption bzw. Lehramtsbezug*. https://gremien.hu-berlin.de/de/amb/2015/41/41_2015_MA%20BW%20-%20SB%20-Gym-_PSE_23.07.15_DRUCK.pdf. Zugegriffen 09.08.2019.
- HU – Humboldt-Universität zu Berlin (2018). *Modulbeschreibung für die fach- und professionsbezogene Ergänzung bzw. den überfachlichen Wahlpflichtbereich im Masterstudium*. https://pse.hu-berlin.de/de/studium/uewp/uewp-modul_diversitaet_pse_sose_2018_ir.pdf. Zugegriffen 20.09.2019.
- Kricke, M. & Reich, A. (2016). *Teamtaching. Eine neue Kultur des Lebens und Lernens*. Weinheim & Basel: Beltz.
- KMK – Ständige 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 16.05.2019)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. Zugegriffen 19.09.2019.
- LiBiG – Lehrkräftebildungsgesetz Berlin. (2014). *Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin vom 7. Februar 2014*. <http://gesetzte.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrBiG+BE&psml=bsbe-prod.psml&max=true&aiz=true#jlr-LehrBiGBE2014pP1>. Zugegriffen 19.09.2019.
- Lindmeier, C. (2014). Aktuelle bildungspolitische Bemühungen um eine inklusionsorientierte Erneuerung der deutschen Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 65 (3), S. 84–96.
- Lührmann, W. (o.J.). *Praxiserfahrungen. Die studentische Wahrnehmung und Verarbeitung Schulpraktischer Studien im Lehramtsstudium*. <https://www.uni-giessen.de/fbz/zentren/zfl/orga/download/downsp/praxis>. Zugegriffen 19.09.2019.
- Moser, V. (2018). Professionstheoretische Anfragen aus der Inklusionsforschung an den Lehrer*innenberuf. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptionalisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 105–118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser, V. (2019). Lehrkraftkompetenzen im Kontext inklusiver Lernsettings. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtapfels & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte von Lehrerbildung, Lehrkraftkompetenzen und Lehrkraftverhalten* (S. 87–103). Münster: Waxmann.
- Moser, V. & Dietze, T. (2015). Perspektiven sonderpädagogischer Unterstützung. Bereitstellung von Ressourcen aus nationaler und internationaler Sicht. In P. Kuhl, S. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H.A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 75–99). Wiesbaden: Springer VS.
- Moser, V., Schäfer, L. & Kropp, A. (2014). Kompetenzbereiche von Lehrkräften in inklusiven Settings. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 124–143). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nitsche, K. (2014). *UNI-Klassen – Reflexion und Feedback über Unterricht in Videolabors an Schulen*. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/16637/1/Nitsche_Kai.pdf. Zugegriffen 19.09.2019.
- Rottach, A. (2018). *Tandem Teaching – Konzeptionelle Grundlagen für die kooperative Lehre im Studiengang Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Jugendarbeit an der Hochschule Kempten*. https://www.hs-kempten.de/fileadmin/fh-kempten/FZA/JuB_Imp_So/Projektveroeffentlichungen/Tandem_Teaching.pdf. Zugegriffen 19.09.2019.
- Reinmann, G. (2017). Design-based Research. In D. Schemme & H. Novak (Hrsg.), *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis* (S. 49–61). Bielefeld: Bertelsmann.
- Rouse, M. (2008). Developing Inclusive Practice: A Role for Teachers and Teacher Education? *Education in the North* 16, S. 6–13. <https://www.abdn.ac.uk/eitn/documents/issue16/EITN-1-Rouse.pdf>. Zugegriffen 19.09.2019.

- Simon, T. (2019). Zum Inklusionsverständnis von FDQI-HU. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 21–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sulze, A. & Wagner, P. (2011). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte*. München: Deutsches Jugendinstitut. https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr_15_Annika_Sulzer_Petra_Wagner_Inklusion_in_Kindertageseinrichtungen.pdf. Zugegriffen 19.09.2019.
- Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (2013). Inklusion im Hochschulbereich. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten – Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 203–230). Münster: Waxmann.
- Trautmann, M. (2016). Schülerheterogenität als Gegenstand der Lehrer(aus)bildung. *ZBV – Zeitschrift für Bildungsverwaltung* 32 (2), S. 49–58.
- UN-BRK – UN-Behindertenrechtskonvention. *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2008): Amtliche gemeinsamen Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Liechtenstein*. https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publicationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2. Zugegriffen 19.09.2019.
- Wevelsiep, C. (2015). Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie? *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (4), S. 565–579.