

Büker, Petra; Glawe, Katrin; Herding, Jana
**Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte für Inklusion.
Aktuelle Herausforderungen für die universitäre Lehrer*innenbildung**

Mammes, Ingelore [Hrsg.]; Rotter, Carolin [Hrsg.]: *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 276-292*



Quellenangabe/ Reference:

Büker, Petra; Glawe, Katrin; Herding, Jana: Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte für Inklusion. Aktuelle Herausforderungen für die universitäre Lehrer*innenbildung - In: Mammes, Ingelore [Hrsg.]; Rotter, Carolin [Hrsg.]: Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 276-292 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-246333 - DOI: 10.25656/01:24633

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-246333>

<https://doi.org/10.25656/01:24633>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public 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 or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Ingelore Mammes
Carolin Rotter
(Hrsg.)

Professionalisierung von Grundschullehrkräften

Kontext, Bedingungen und Herausforderungen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

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>.

2022.ig. © by Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: © G_Bartfai / istock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.
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-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5949-3 digital doi.org/10.35468/5949
ISBN 978-3-7815-2508-5 print

Inhaltsverzeichnis

Ingelore Mammes und Carolin Rotter	
Einleitung	7
Berufliches Handlungsfeld	
Susanne Miller	
Profession und Disziplin: Spezifika und Entwicklungsperspektiven der Grundschulpädagogik	17
Anke B. Liegmann, Stefanie Kötter-Mathes und Isabell van Ackeren	
Position des Grundschullehramts im Bildungssystem und Konsequenzen für die Ausbildung von Grundschullehrkräften	36
Werner Helsper	
Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven	53
Die Person der Grundschullehrkraft	
Frank Foerster	
Wer entscheidet sich für das Grundschullehramt? Personale Eingangsmerkmale von Grundschullehrkräften	75
Martin Rothland	
Berufswahl Grundschullehrer*in – Kindorientiert, nicht fachinteressiert?	95
Gisela Steins	
Frauen im Grundschullehrer*innenberuf	114
Ausbildung	
Olga Graumann	
Geschichte der Ausbildung von Grundschullehrkräften in Deutschland. Von einer „semiprofessionellen“ Tätigkeit zur Professionalität	127
Ingelore Mammes und Carolin Rotter	
Professionalisierung von Grundschullehrkräften in den Bildungswissenschaften – zwischen Anspruch und Wirklichkeit	143
Ulrike Pospiech	
Deutsch studieren für das Lehramt Grundschule: integrativ, inklusiv – differenziert und intensiv	158

Florian Schacht, Petra Scherer, Christian Schöttler und Julia Marie Stechemesser Die Ausbildung im Fach Mathematik im Lehramt Grundschule zwischen fachlicher Tiefe, didaktischem Anspruch und digitalen Möglichkeiten	176
Markus Peschel und Ingelore Mammes Der Sachunterricht und die Didaktik des Sachunterrichts als besondere Herausforderung für die Professionalisierung von Grundschullehrkräften	188
Michael Pfitzner, Ulf Gebken und Thomas Mühlbauer Professionalisierung von Grundschullehrkräften für das Unterrichtsfach Sport	204
Claudia Tenberge Ausbildung in der 2. Phase der Lehrerbildung	217
Astrid Rank Professionalisierung von Grundschullehrkräften durch Fortbildung	233
Ewald Kiel und Sabine Weiß Forschung zur Wirksamkeit der Grundschullehrer*innenausbildung	244
Aktuelle Herausforderungen	
Inga Gryl Mehr als Distance Learning: Digitalisierung als Notwendigkeit, Herausforderung und Chance in der Lehramtsbildung für die Grundschule	261
Petra Büker, Katrin Glawe und Jana Herding Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte für Inklusion: aktuelle Herausforderungen für die universitäre Lehrer*innenbildung	276
Esther Dominique Klein und Livia Jesacher-Rößler Professionalisierung von Führungspersonen an Grundschulen	293
Klaus Klemm Zum Mangel an Grundschullehrkräften	304
Angaben zu den Autor*innen	315

Petra Bükler, Katrin Glawe
und Jana Herding

Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte für Inklusion: aktuelle Herausforderungen für die universitäre Lehrer*innenbildung

Inklusion stellt eines der in den letzten Jahren meist diskutierten Themen in Schule, Bildungspolitik und Lehrer*innenbildung dar: Spätestens seit Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 gilt es, in Deutschland flächendeckend ein inklusives Schulsystem zu entwickeln. Dieses soll allen Menschen das Recht auf Teilhabe an der Gesellschaft im Allgemeinen und an Bildungsangeboten im Besonderen, das Recht auf Mitbestimmung (Partizipation) sowie die Möglichkeit, ihre Leistungspotenziale zu entwickeln, garantieren (vgl. Prengel 2012; vgl. Merz-Atalik 2017). Zu unterscheiden ist dabei zwischen einer pädagogisch-konzeptionellen Idee der Inklusion, die auf grundlegenden menschenrechtlichen und ethischen Begründungen fußt, (fach-) didaktischen und unterrichtsmethodischen sowie schulstrukturellen Implikationen (vgl. Emmerich & Moser 2020, 78). Vor dem Hintergrund eines traditionell segregierten, auf einem Homogenitätsprinzip beruhenden Schulsystems, in welchem Schüler*innen je nach (diagnostizierten) Bedarfen einem darauf spezialisierten Schultyp zugeordnet werden, erfordert der Inklusionsanspruch bis heute einen vielschichtigen Reformprozess. Die Grundschule kann hier auf Basis ihres Selbstverständnisses als diversitätsorientierte *Schule für alle Kinder* (Götz u. a. 2018) und der bereits seit den 1990er Jahren in Modelleinrichtungen erprobten *Integrationspädagogik* (im Überblick Müller & Prengel 2013) vergleichsweise gut anknüpfen. Sie weist seit Jahren in den Bildungsberichterstattungen die höchsten Quoten des Gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf in der Regelschule auf (vgl. Hollenbach-Biele & Klemm 2020). Die statistischen Zahlen und der irreführende Begriff der „Inklusionsquote“ (und davon abgeleitete Begriffe wie „Inklusionsklassen“ und „Inklusionskinder“) täuschen leicht darüber hinweg, dass bundeslandspezifisch große Unterschiede zwischen den Feststellungs- und Meldepraxen sonderpädagogischen Förderbedarfs bestehen und auf Ebene der Kommunen und der Einzelschulen sehr unterschiedliche Verständnisse

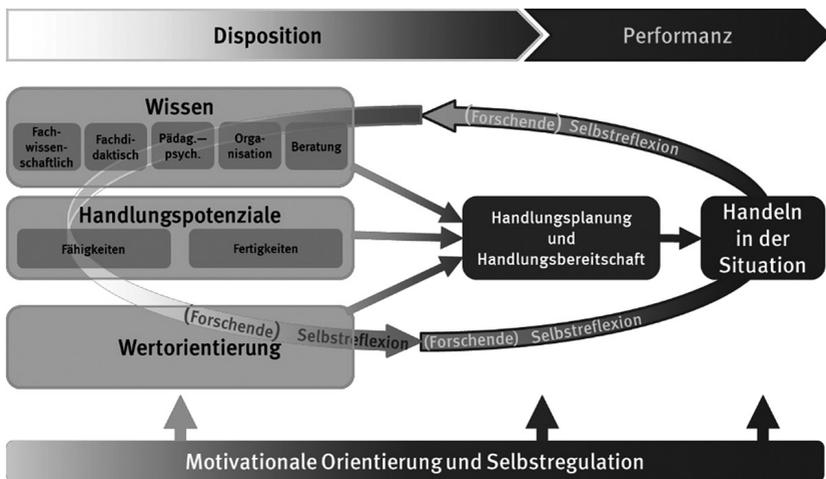
von Inklusion konzeptualisiert werden. Diese bewegen sich zwischen einem „engen“, auf kompensatorische Leistung der Schule und eine Zwei-Gruppen-Logik von Kindern mit und ohne Förderbedarf bezogenen, und einem „weiten“, auf De-Kategorisierung im Zuge eines generellen Umgangs mit Heterogenität gerichteten Inklusionsverständnis (vgl. Emmerich & Moser 2020, 78). Bei allen bis heute fortbestehenden Spannungsfeldern und Schwierigkeiten lassen sich in der Grundschullandschaft zahlreiche und zum Teil durch die empirische Lehr-/Lernforschung untermauerte (vgl. Klemm & Preuss-Lausitz 2012; Hellmich u. a. 2018) Konzepte und Praxen der sozialen Teilhabe und der niveaudifferenzierten Lehr-/Lerngestaltung finden, welche eine Innovation markieren. Gleichzeitig ist die Schule der Schauplatz, auf welchem Inklusionsbefürworter*innen, Inklusionsskeptiker*innen und Inklusionsgegner*innen in direkter Weise aufeinandertreffen und tagtäglich Handlungsentscheidungen in einem durch große strukturelle Divergenzen und Herausforderungen gekennzeichneten Feld treffen müssen. Derzeitige Lehramtsstudierende, die eine inklusiv orientierte Schule zu meist nicht als Teil der eigenen Biografie aus der Schüler*innenperspektive kennen, kommen häufig erstmalig in Praxisphasen mit der pädagogischen Tragweite der Inklusionsthematik in Berührung.

Im Jahr 2015, als die Schulreformbemühungen schon mehrere Jahre im Gange waren, formulierten die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) in ihrer gemeinsamen Empfehlung als Ziel für alle Bundesländer, die Studienstrukturen und -inhalte der ersten Phase der Lehrkräftebildung auf eine „Schule der Vielfalt“ auszurichten und den professionellen Umgang mit Heterogenität insbesondere mit Blick auf ein inklusives Schulsystem als Querschnittsaufgabe über alle Fächer hinweg systematisch und curricular zu verankern (KMK & HRK 2015).

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, einen schulformspezifischen Blick auf die Herausforderung der Professionalisierung angehender Lehrkräfte für die Tätigkeit in der inklusiven Grundschule zu eröffnen. Mit Fokussierung auf die universitäre Phase der Lehrkräftebildung werden zunächst anhand des Paderborner Modells von Reis, Seitz, Berisha-Gawlowski und anderen (2020) zentrale *Kompetenzanforderungen* skizziert, welche Studierende auf die Anforderungen des pädagogischen und didaktischen Handelns in inklusiven Settings vorbereiten sollen. Im Anschluss erfolgt ein kurzer Überblick über das Spektrum der Umsetzungsvarianten auf der Ebene der Studiengangstrukturen, bevor im zweiten Teil spezifische, mit der Gemengelage aus Anforderungen von Schule und Hochschule verbundene *Herausforderungen* für die universitäre Grundschullehrkräftebildung identifiziert werden. Dies erfolgt im Sinne einer Problemanzeige und in professionstheoretischer Rahmung. Im dritten Teil wird am Beispiel der Erprobung und Evaluation des Lehr-/Lernprojekts *inklud-e* erörtert, inwieweit rekonstruktive Fallarbeit als Gestaltungsoption in der Ausbildung von Grundschullehramtsstudierenden für eine Tätigkeit in inklusiven Grundschulen nutzbar gemacht werden kann.

1 Anforderungen

Im Rahmen der Umsetzung des nordrheinwestfälischen Lehrerausbildungsgesetzes, Inklusion in allen Lehramtsstudiengängen zu verankern (MSW 2016), wurde in einer interdisziplinären Arbeitsgruppe an der Universität Paderborn ein allgemeines, fachübergreifend anwendbares Modell entwickelt (siehe Abb. 1), welches Kompetenzen für die professionelle Gestaltung einer inklusiven Schule sowie eines Unterrichts ausweist, der differenzierend und die Schüler*innen beteiligend auf die Heterogenität der Lernstände und Lebensbedingungen von Lernenden eingeht und dabei soziale Eingebundenheit und Individualisierung zusammenführt (vgl. Reis u. a. 2020).



Modell zur Beschreibung von Kompetenzen in Anlehnung an Baumert und Kunter (2006) sowie an Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011)

Abb. 1: Kompetenzmodell Inklusion für alle Lehrämter, Reis u. a. 2020, 3.

Basierend auf kompetenztheoretischen Ansätzen von Baumert und Kunter (2006) sowie Fröhlich-Gildhoff u. a. (2011) wird in diesem Modell zunächst zwischen der Handlungsgrundlage (Disposition) und der Handlungsrealisierung (Performanz) unterschieden. Auf der Dispositionsebene, die insbesondere im Studium grundgelegt und entwickelt werden soll, geht es um das wechselseitige Zusammenspiel von Wissen, Handlungspotenzial und Wertorientierung, welches in einen Zusammenhang mit der jeweiligen Situationswahrnehmung und -analyse gestellt wird. Diese wiederum nimmt Einfluss auf die Handlungsfähigkeit „in situ“. Auch wenn eine umfassende empirische Prüfung der Wirkbeziehungen zwischen den Komponenten auf der Dispositions- und Performanzebene noch aussteht (vgl.

Emmerich & Moser 2020, 81), ist die heuristische Funktion solcher Kompetenzmodelle unbestritten (vgl. König 2020, 165). Dabei wird der Bereich Wissen in Anlehnung an Baumert und Kunter (2006) unterteilt in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen. Mit Blick auf die Qualifizierung für die inklusive Grundschule geht es hier um theoretische Auseinandersetzungen mit den wissenschaftlichen, gesellschaftlichen, bildungspolitischen und praxisbezogenen Diskursen über Inklusion (in historischer, systematischer, international-vergleichender Perspektive, aus der heraus sich beispielsweise die oben angesprochene Debatte um das Inklusionsverständnis einordnen lässt). Es geht um das Wissen um verschiedene, im Schulkontext für relevant erachtete Heterogenitätsdimensionen (wie soziale und kulturelle Herkunft, Gesundheit/Behinderung, Geschlecht, Sprache, allgemeine Lernfähigkeit) und um deren Konstruiertheit und Wirkmacht auf Teilhabechancen. In der Verknüpfung von Wissen um Risiken einer institutionellen Diskriminierung mit Reflexionen über eigene Normalitätsannahmen soll die Entwicklung einer kritisch-reflexiven Haltung unterstützt werden, aus der heraus Problematiken wie das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma in den Blick kommen können. Studien belegen, dass ein hohes Selbstwirksamkeitsgefühl der Lehrkräfte im Sinne der optimistischen Auffassung, inklusiv-pädagogisches und didaktisches Handeln trotz der Herausforderungen und Widersprüche bewältigen zu können, sowie eine Disposition der Resilienz tragfähige Grundlagen für einen professionellen pädagogisch-didaktischen Umgang mit Diversität in der Unterrichtspraxis bilden (vgl. Serke 2019). Im Bereich der Fähigkeiten und Fertigkeiten werden in der inklusionsorientierten Professionsforschung die Diagnose (im Sinne einer Erhebung individueller Lernausgangslagen), die individuelle Förderung und Lernbegleitung im Kontext eines adaptiven, differenzierten (Fach-)Unterrichts, differenzierte Leistungsmessung, individuelle Rückmeldung und Beratung wie auch die Kooperation im inter- oder multiprofessionellen Team als zentrale, zu erwerbende Kompetenzen für die inklusive Schule angeführt (vgl. Moser 2019). Gerade die multiprofessionelle Teamarbeit bedingt Kooperationsbereitschaft auf der motivationalen Ebene. Um das Spektrum der Anforderungen an eine wissenschaftlich fundierte und zugleich auf das pädagogisch-didaktische Handeln in der Schule ausgerichteten Lehrkräftebildung abzubilden, wird häufig zusammenfassend die Trias *Wissen – Können – Haltung* bemüht, wobei die Anregung zu einer kritischen, eigenständigen Reflexion der angehenden Lehrkräfte das verbindende professionalisierungswirksame Element darstellt (vgl. Glawe 2021, 175f.).

Für die Ausgestaltung der Studiengänge in Richtung inklusiver Bildung scheinen zudem die drei derzeit für die Lehrer*innenbildung häufig referenzierten Professionstheorien als Orientierungsrahmen anschlussfähig, wobei diese Ansätze jeweils eigene Impulse leisten: Mit Frey & Buhl (2018) können hier der strukturtheoretische (auf die Fähigkeit des Umgangs mit Antinomien des Lehrkräftehandelns

und den darin begründeten Unsicherheiten bezogene), der kompetenzorientierte (auf die persönliche und fachliche Entwicklung der Studierenden bezogene) sowie der berufsbiografische (auf die reflexive Relationierung beruflicher Anforderungen mit biografischen Erfahrungen und subjektiven Theorien bezogene) Ansatz angeführt werden. Als strukturtheoretische Rahmung des Umgangs mit Vielfalt wird insbesondere die Fähigkeit von Lehrpersonen bezeichnet, die es ihnen ermöglicht, Theorie und Praxis zu relationieren, um ihr Handeln in spannungsreichen bzw. widersprüchlichen Praxiskontexten zu begründen. Im Studium bildet die theoriegeleitete (Selbst-)Reflexion daher ein maßgebliches Ausbildungselement (vgl. Bolle 2013). In kompetenzorientierten Ansätzen werden Anforderungsbereiche in den bildungswissenschaftlichen Standards der Lehrer*innenbildung formuliert, in denen die Ausrichtung an den individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen als Kompetenzen für den produktiven Umgang mit Heterogenität formuliert sind (vgl. KMK & HRK 2015). Diese beiden Ansätze grundgelegt, versteht sich Professionalität im berufsbiografischen Kontext als Daueraufgabe, weshalb die reflexive Auseinandersetzung mit Verschiedenheit nicht in einer Ausbildungsphase zu verorten ist, sondern als lebenslanger Prozess – sogar als *Entwicklungsproblem* – verstanden wird (vgl. Terhart 2014).

Nicht allein im Schul-, sondern auch im Hochschulkontext stellen sich bei der Implementation des Inklusionsthemas vor allem bedingt durch die erforderlichen Veränderungen auf der strukturellen Ebene sehr grundsätzliche Fragen: *Wer soll die zukünftigen Lehrer*innen mit welcher Expertise, in welcher Disziplin und in welchem Studiengang auf was vorbereiten?* (Greiten u. a. 2017, 19). Derzeit ist die bundesdeutsche Hochschullandschaft durch die Ko-Existenz verschiedener Strukturmodelle in den Lehramtsstudiengängen geprägt: So finden sich a) die Beibehaltung eigenständiger sonderpädagogischer bzw. auch als Rehabilitationspädagogik bezeichneter Studiengänge mit dem Ziel der Ausbildung spezieller Expertisen für Schüler*innen mit speziellen Bedarfen, b) die Existenz inklusiv orientierter Sonderpädagogik neben einem (im Sinne der o.g. KMK/HRK-Empfehlung ebenfalls auf Inklusion vorbereitenden) Regelschullehramt, c) das punktuelle Ineinandergreifen von inklusiv ausgerichteten Sonder- und Regelschullehramtsstudiengängen und d) integrierte Modelle, in welchen beispielsweise durch einen Zusatzmaster (Universitäten Siegen und Bielefeld) Lehrkräfte für das Gemeinsame Lernen in inklusiven Schulen ausgebildet werden (im Überblick Greiten u. a. 2017; Trautmann 2017). Mit jeder Umsetzungsvariante werden jeweils spezifische Argumente der kontrovers geführten Inklusionsdebatte stärker gewichtet als andere: So steht Modell a) für den Erhalt hoher sonderpädagogischer Fachlichkeit (oft in zwei Förderschwerpunkten bzw. Fachrichtungen) und die Abwehr einer befürchteten De-Professionalisierung in inklusiven Settings, Modelle b) und c) für die Möglichkeit eines polyvalenten Einsatzes in der Schule bei Erhalt einer Spezialisierung und d) für die Zusammenarbeit bisher getrennt arbeitender Disziplinen und Professionen

im Kontext eines neuen Entwurfs von Schule (vgl. Trautmann 2017, 43). Empirische Befunde hinsichtlich einer Über- oder Unterlegenheit einzelner Modelle liegen bislang nicht vor.

2 Herausforderungen

Im Folgenden sollen pointiert drei Unsicherheitsterrains skizziert werden, in denen zahlreiche professionalisierungsrelevante Fragestellungen enthalten sind, für die aus unserer Sicht mit Blick auf eine Qualitätsentwicklung der ersten Phase der Grundschullehrkräftebildung ein fortgesetzter Klärungs- und Lösungsbedarf besteht.

2.1 Fragen der Disziplinen, Professionen und Gegenstände

Für die universitäre Grundschullehrkräftebildung ergeben sich in Anbetracht der gezeigten, auf der curricularen Ebene der Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken zu konkretisierenden *Kompetenzanforderungen* einerseits und den sehr unterschiedlich gerahmten *Studienstrukturen* andererseits komplexe Herausforderungen und Klärungsbedarfe: Wie lässt sich eine Grundqualifizierung aller Grundschullehramtsstudierenden für ein inklusives Schulsystem konzeptualisieren? Was ist unter „sonderpädagogischen Basiskompetenzen“ (KMK & HRK 2015, 3) für alle Lehrkräfte zu fassen? Welches Wissen (beispielsweise im Bereich von Förderschwerpunkten), welche Fähigkeiten und Fertigkeiten (beispielsweise im Bereich von Diagnose und Beratung) müssen von *allen* Studierenden erworben werden, was kann/sollte/müsste als Spezialwissen und Expertise gelten? Kann der Begriff *Heterogenität* in einer auf Vielfalt bedachten Grundschule schlicht durch den Begriff *Inklusion* ersetzt werden? Hier stellen sich grundlegende Fragen der Disziplinen, Professionen und Gegenstände. Dabei gilt es zu unterscheiden zwischen Expertise als eine auf der Aneignung von Wissen beruhenden individuellen Fähigkeit (vgl. Mieg 2005) und Expertisierung als strukturelle Kategorie im Sinne einer „Prekariisierung von Profession und eines professionellen Selbstverständnisses“ (Reh 2014, 29). Während im Bereich der Sinnesbeeinträchtigungen (Sehen, Hören) und komplexen Mehrfachbehinderungen eine Berechtigung von Spezialwissen zur bedürfnisgerechten Gestaltung von Bildungsprozessen im Sinne einer kompensatorischen Pädagogik (vgl. Weiß 2013; Moldenhauer u. a. 2020) zumeist unstrittig ist, wird in Bezug auf die als Förderschwerpunkte kategorisierten Kompetenzfelder Lernen, Emotional-Soziale Entwicklung und Sprache die Sinnhaftigkeit einer Separierung in allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Qualifikationen angezweifelt (vgl. Kottmann & Miller 2017). Als eines der hervorstechendsten Professionsmerkmale der Grundschullehrkraft gilt ihre Expertise für das Allgemeine, die breite

Zuständigkeit als Klassenlehrkraft für eine grundlegende Bildung, deren Spezialisierung in der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen für Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gesehen wird (vgl. Terhart 2020): Inwieweit ist dieses Berufsbild auch in der durch den Inklusionsanspruch erweiterten Ausprägung von Heterogenität in der Grundschule tragfähig? In multiprofessionellen Teams in der Schule wie auch im Rahmen punktueller Kollaboration von Studierenden aus allgemeinpädagogisch und sonderpädagogisch ausgerichteten Studiengängen verschwimmen gerade in den oben genannten Entwicklungsbereichen die Grenzen der Zuständigkeit. Qualitative Studien mit Grundschullehramtsstudierenden zeigen, dass insbesondere schulpraktische Erfahrungen in heterogenen Lerngruppen (Praktikum, Praxissemester) den Wunsch nach dem Erwerb von Kompetenzen für den pädagogischen Umgang mit herausforderndem Verhalten und für ein breites Spektrum an lernprozessanregender und unterstützender Förderung hervorbringen (vgl. Cornel 2021). Sie befürchten, nicht allein schlechter bezahlt, sondern für den Einsatz am selben Bildungsort (inklusive Grundschule) schlechter ausgebildet zu sein als die Studierenden mit sonderpädagogischem Abschluss. Separierende Studienstrukturmodelle leisten dem langfristigen Erhalt der Zwei-Gruppen-Zwei-Professionen-Logik in der inklusiven Schule Vorschub. Der in Anbetracht des hohen Verbindlichkeitsgrades der Umsetzung des Inklusionsauftrags erfolgte massive Aufbau neuer bzw. Ausbau vorhandener Lehramtsstudiengänge an den Universitäten hat in den letzten Jahren dazu geführt, dass in den lehramtsbezogenen Studiengängen Dozierende unterschiedlicher Traditionen und Disziplinen (traditionelle Sonderpädagogik, Inklusionspädagogik, Schulpädagogen*innen und Fachdidaktiker*innen aus verschiedenen Disziplinen sowie Bildungswissenschaftler*innen) forschen und lehren. Studierende erleben divergierende Begriffsverständnisse von Inklusion und mannigfaltige Sichtweisen auf Art und Grad des zu erwerbenden Professionswissens. Dies primär auf der individuellen Ebene der fachlichen und persönlichen Überzeugungen sowie der Präferenzen der Dozierenden zu verorten, wäre mitnichten zu kurz gegriffen. Vielmehr muss von strukturellen Disparitäten nicht nur von traditioneller Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik, sondern auch von einer inklusiv orientierten Pädagogik und Fachdidaktik ausgegangen werden: Die inklusiv pädagogische Perspektive der Infragestellung und Überwindung der kategorialen Erfassung der Lernenden steht im Spannungsverhältnis zu fachlichen Zugängen, welche in Referenz auf curricular fixierte, mehr oder weniger genormte Inhalte des Fachunterrichts darauf gerichtet sind, Unterschiede in den Lernständen der Kinder zu identifizieren, darauf aufbauend adaptive Lernprozesse zu gestalten und letztlich anhand erreichter Kompetenzstände Aussagen über die unterschiedliche Passung der Kinder zu den Leistungsanforderungen im Sinne eines meritokratischen Schulsystems zu treffen (vgl. dazu die aktuelle Diskussion in der Zeitschrift für Grundschulforschung; Ritter 2021; Vogt & Neuhaus 2021). Diese Fragen

erfordern nicht allein eine strukturelle Analyse durch die an der Professionalisierung für Inklusion beteiligten Disziplinen. Die große Herausforderung für die universitäre Lehrer*innenbildung liegt auch darin, Studierenden die aufgeführten Problemhorizonte transparent zu machen, diese auf der strukturellen Ebene zu verorten und metareflexiv zu bearbeiten. Mit Cramer (2020) sowie Kottmann & Miller (2017) kann hierin zugleich ein Lösungsansatz gesehen werden, der einer Verunsicherung der Studierenden entgegenwirkt und auf der Dispositionsebene ein Bewusstsein für die strukturell bedingten Spannungsfelder der Inklusionsthematik schaffen könnte.

2.2 Fragen im Kontext von Reflexion und Haltung

Forschungen zu den Kompetenzfacetten von Lehrkräften verweisen darauf, dass Einstellungen und motivationale Überzeugungen neben dem Professionswissen eine zentrale Rolle für die professionelle Kompetenz und damit für die Qualität des Unterrichts und den Lernerfolg der Schüler*innen spielen (vgl. Baumert & Kunter 2006; vgl. Biederbeck & Rothland 2017). Studien mit (angehenden) Grundschullehrkräften belegen signifikante Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und positiven Einstellungen sowie der Bereitschaft, inklusiv zu unterrichten (im Überblick Hellmich u. a. 2018). Die reflexive und auch selbstkritische Auseinandersetzung mit den eigenen Einstellungen, Normalitäts- und Wertevorstellungen in Bezug auf Heterogenität und Inklusion bildet damit ein unverzichtbares Professionalisierungselement. Die menschenrechtlichen und ethischen Implikationen von Inklusion (vgl. Prengel 2012) bilden eine besondere Wertegrundlage, die in freiheitlich-demokratisch verfassten Staaten wie Deutschland unverhandelbar sind. Dadurch bedingt entstehen normative Rahmungen für eine inklusive Bildung, die insbesondere an den Erziehungsauftrag der Grundschule anschließen. Gerade deshalb ist das Thema anfällig für Moralisierung oder – vor dem Hintergrund seiner politischen Dimension – gar für Ideologisierungen der Diskussion. Reis u. a. betonen, dass es nicht das Ziel der „Basisqualifizierung Inklusion“ sein könne, bei den Studierenden „eine bestimmte Haltung“ zu erreichen, sondern vielmehr die Fähigkeit gefördert werden solle, sich zu den (individuellen) Handlungsvoraussetzungen reflektiert und professionell verhalten zu können (ebd. 2020, 4). Deshalb, so die Autor*innen weiter, seien die fortwährende Reflexion sowohl der einzelnen, im oben dargestellten Modell aufgeführten Aspekte der Handlungsfähigkeit, als auch ein zirkulärer Prozess, „... durch den in forschender Absicht, verstehend und erklärend ein Zugang zum eigenen professionellen Handeln und Verhalten geschaffen wird“ (ebd.) von zentraler Bedeutung. Häcker und Walm (2015) sehen allerdings in der starken Betonung einer subjektorientierten Fähigkeitsentwicklung von Reflexivität die Gefahr, dass der referentielle Denkprozess zu einer Deprofessionalisierung führen könnte. Damit meinen die Autor*innen „... das Risiko, eigene Einflussmöglichkeiten zu

überschätzen, gesellschaftliche Probleme zu pädagogisieren, strukturelle Widersprüche auszublenden [...], zu individualisieren und von einer Ebene auf die andere zu verschieben“ (vgl. Häcker & Walm 2015, 83).

Inklusion stellt, wie gezeigt, keine völlig neue pädagogisch-didaktische Situation für die Grundschule dar, stärkt allerdings die pädagogische Dimension des Handelns von Lehrkräften und schärft die professionsbezogenen vorhandenen Antinomien, wie im vorangegangenen Abschnitt gezeigt, eher aus (vgl. Reis u. a. 2020, 4).

Daher „[...] geht es bei der ‚Inklusion für alle Lehrämter‘ darum, die (fach-)didaktischen Fertigkeiten und Fähigkeiten für eine heterogenitäts- bzw. differenzsensible Perspektive zu öffnen und die Studierenden im Rahmen des forschenden reflexiven Habitus‘ auf begründete Entscheidungen im Umgang mit Differenzen und deren selbst- und systemkritische Reflexion vorzubereiten“ (ebd., 4).

Studierende reagieren auf die Normativität der Thematik mitunter mit subtilen Praxen sozialer Erwünschtheit, etwa Prüfungen so auszurichten, wie Dozierende es vermeintlich hören wollen (vgl. Cornel 2021). Eine Herausforderung (und gleichzeitig ein Lösungsansatz) für die Lehrkräftebildung besteht daher in der Eröffnung eines *Diskursraumes*, der Studierende ermutigt, sich authentisch mit ihren Sichtweisen und auch kritischen Anfragen, Zweifeln und Ängsten einzubringen und Methoden kennenzulernen, diese professionell zu bearbeiten. Es braucht demnach ebenso Lehre und Praxiserfahrung, die Studierenden einen *Erfahrungsraum* bieten, in welchem die Entwicklung inklusionsförderlicher Selbstwirksamkeitsüberzeugungen unterstützt wird, die auch ein Bewusstsein über Grenzen des tatsächlich Machbaren wie auch der eigenen Belastbarkeit beinhalten (vgl. Wischer 2010).

2.3 Fragen der hochschuldidaktischen Gestaltung

Die angesprochenen Diskurs- und Erfahrungsräume können als umso authentischer wahrgenommen werden, wenn es gelingt, die Hochschule als Institution wie auch die Hochschullehre selbst inklusiv zu gestalten. Gemäß des (insbesondere von Wahl 2013 aufgegriffenen) Prinzips des ‚Pädagogischen Doppeldeckers‘ bleibt Inklusion kein theoretisches Konstrukt, sondern kann von den Studierenden durch eine entsprechend erfahrungsorientierte Gestaltung von bildungs-, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen gleichzeitig handelnd erlebt werden. Dies beginnt mit einer expliziten Berücksichtigung der Heterogenität der Studierenden, ihrer Teilhabevoraussetzungen (im Sinne einer barrierefreien Hochschule) und Lehr-/Lernbedürfnisse. Analog zur Herausforderung für Schulen, neue Themen und Aufgaben in einem sinnvollen, kohärenten Schulentwicklungszusammenhang zu vernetzen, geht es auch bei der Querschnittsaufgabe Inklusion in der Lehrkräftebildung darum, diese synergetisch mit weiteren zentralen Kompetenzentwicklungsbereichen, wie beispielsweise der digitalisierungsbezogenen Bildung, zu verknüpfen (vgl. Bükler u. a. 2021). In der

Grundschullehrkräftebildung können etwa Potenziale und Grenzen digitalisierter Lernmaterialien und Tools wie auch digitaler Kommunikationsformen mit Blick auf die unterrichtliche und soziale Teilhabe von Kindern analysiert werden. Dazu können neue didaktische Modelle zur Unterrichtsplanung wie das Universal Design for Learning (vgl. Rapp 2014) herangezogen werden. In einem sich zugleich im Wandel befindlichen Schul- und Hochschulsystem sind Erfahrungswissen und evidenzbasierte Wissensgrundlagen permanent ausbaufähig. Gerade wenn Dozierende nicht selbst zur Heterogenitäts- oder Inklusionsthematik forschen, gilt es sich ständig weiterzubilden, die Entwicklungen der Schulpraxis im Blick zu behalten und eine Theorie-Praxis-Relationierung zu gestalten, bei der nicht die Wissenschaft die Deutungshoheit über das Handeln beispielsweise im Praktikum oder im Praxissemester erhält, sondern Forschung sich durch die Schulpraxis selbst auf den Prüfstand stellen lässt. Professionalisierung für Inklusion stellt Dozierende nicht zuletzt auf Grund der vielfältigen Unbestimmbarkeitsmomente vor hohe fachliche und hochschuldidaktische Anforderungen, für die im besten Falle in (inter-) disziplinärer sowie ausbildungsphasenübergreifender Kooperation (beispielsweise im Praxissemester) Lösungen entwickelt werden müssen.

Affine Konzepte, die zum einen das Potenzial der Reflexion beinhalten und zum anderen einen interdisziplinären Austausch bereits im Studium zulassen sowie Wissenschaft und Praxis vernetzen, sind beispielsweise forschendes Lernen (vgl. Glawe 2021), Portfolioarbeit und situierte Lernformate wie die Fallarbeit in kollaborativen Settings.

3 Rekonstruktive Fallarbeit als Gestaltungsoption einer inklusiven Grundschullehrkräfteausbildung

Für Unterricht und Schule im Zeichen von Inklusion spielt kasuistische Lehrer*innenbildung und dessen Reflexionspostulat – im Sinne eines je situativen Erschließens von offenen, prozesshaft strukturierten Handlungssituationen – als Professionalisierungsmedium eine zunehmend bedeutsame Rolle (vgl. Moldenhauer u. a. 2020, 12). Genauer soll die gedankliche Auseinandersetzung mit Daten zu pädagogischem Handeln und pädagogischen Situationen den Studierenden Gelegenheiten bieten, sich handlungsentlastend und sanktionsfrei auf der Dispositionsebene und nicht unmittelbar involviert mit den pädagogischen Handlungsoptionen und deren Auswirkungen zu befassen.

Eben hier setzt das Projekt *inklud-e* des Arbeitsbereichs Grundschulpädagogik und Frühe Bildung der Universität Paderborn an, welches im Folgenden beispielhaft als Gestaltungsoption für die inklusive Grundschullehrkräftebildung skizziert wird. *inklud-e* steht für den Gedanken, inklusionsorientierte Basiskompetenzen in der Lehre digital unterstützt zu entwickeln. Konkret geht es um die konzeptionelle

Verknüpfung der beiden Querschnittsaufgaben Inklusion und Digitalisierung in Form von multimedialem Lehr-/Lernmaterial für die Fallarbeit. Das Konzept baut auf zwei Vorprojekten des Arbeitsbereichs auf: dem „Videportal“ und dem „Vielfaltstableau“. Das Videportal enthält selbst produzierte, in Kindergärten und Schulen gedrehte Videoclips von realen pädagogischen (Unterrichts-)Situationen, welche mit begleitenden Lernaufgaben zur Förderung der Beobachtungs-, Reflexions- sowie der Sozial- und Diskurskompetenz Studierender verknüpft werden. Beim „Vielfaltstableau“ handelt es sich um eine webbasierte, öffentlich zugängliche Sammlung von (anonymisierten) Fallportraits von Kindern und Jugendlichen mit und ohne zugeschriebenem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, die gemeinsam mit Akteur*innen aus verschiedenen Fachdisziplinen sowie aus der Schulpraxis aufgebaut und sukzessive weiterentwickelt wird (<https://vielfaltstableau.uni-paderborn.de>; Bükler u. a. 2015). Einem weiten Inklusionsverständnis folgend werden im Vielfaltstableau Kinder und Jugendliche stärken- und bedürfnisorientiert in ihrem jeweiligen komplexen Lebensumfeld und aus verschiedenen Akteur*innenperspektiven im Rahmen einer systemischen Kind-Umfeld-Analyse betrachtet, um auf dieser Basis Optionen für eine individuelle Förderung in einer heterogenen Lerngruppe zu gewinnen.

Das Projekt *inklud-e* erweitert die bisherigen Anwendungsmöglichkeiten dieser beiden Projekte, indem die Fallbeispiele aus dem Vielfaltstableau und ausgewählte Unterrichtssettings des Videportals miteinander verknüpft werden. Über spezifische Arbeitsaufgaben und Reflexionsimpulse werden die Nutzer*innen angeregt, das jeweilige „Fallkind“/den Jugendlichen gedanklich in das (fremde) Unterrichtsetting zu projizieren und das videografierte Unterrichtsetting kritisch mit Blick auf Teilhabechancen und -barrieren zu analysieren. Zielgruppe sind Dozierende und Studierende aus heterogenitätsorientierten Studiengängen; darüber hinaus kann das Material auch in der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung genutzt werden. Mit Steiner (2014) ist diese Herangehensweise der problem- und entscheidungsorientierten Kasuistikfamilie zuzuordnen. Dabei bringt die lehrende Person auf Grundlage bestimmter didaktischer Ziele einen Fall (hier aus der Sammlung des Vielfaltstableaus) in die Lerngruppe mit dem Ziel, fallbezogene Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten anhand methodisch angeleiteter Schritte zu entwickeln (Steiner 2014, 16) und auf ihr Transferpotenzial hin zu beleuchten. Auf diese Weise können Perspektiven auf Schulpraxis generiert werden, die nicht von der Suche nach unmittelbaren Lösungen auf pädagogische Handlungsprobleme auf der Performanzebene geprägt sind, sondern eine „Kultur der Distanz“ (Neuweg 2011, 42; zit. n. Moldenhauer u. a. 2020, 13) evozieren. Die Lehr-/Lernmaterialien aus *inklud-e* sind explizit für die Bearbeitung in Teamkonstellationen konzipiert, um eine dialogische Auseinandersetzung mit inklusionsrelevanten Fragestellungen zu ermöglichen: Diese können studiengangsübergreifend, interdisziplinär oder auch ausbildungsphasenübergreifend

(beispielsweise in der Kooperation von Studierenden, Lehramtsanwärter*innen und Lehrkräften) (Backe-Neuwald u. a. 2017) zusammengesetzt sein.

Die nach pädagogischen Großthemen (Unterrichtskommunikation, Raumgestaltung, Medieneinsatz, ...) systematisierten und entlang einer Progression der Kompetenzanforderungen angeordneten Aufgabensets umfassen jeweils Arbeitsaufträge auf verschiedenen bildungswissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Anforderungsniveaus, um einen flexiblen Einsatz je nach Ausgangsvoraussetzungen, Interessen und Studienphase der Lernenden sowie Ziel und Schwerpunktsetzung der Lehrveranstaltung zu gewährleisten. Didaktisch angereichert wird das Lehr-/Lernmaterial durch zusätzliche multimediale Zusatzangebote wie Audioproben zur Verdeutlichung verschiedener Hörvoraussetzungen, Interviews mit Praxisakteur*innen und Stakeholdern wie auch durch eine Vorlesefunktion von Inhalten des Vielfaltstableaus. Diese Elemente sollen für spezielle Lernausgangslagen wie auch für eine Barrierefreiheit von Lehr-/Lernmaterialien sensibilisieren. Beispielhaft sei folgendes Einsatzszenario aufgeführt: Im bildungswissenschaftlichen Vorbereitungsseminar auf das Praxissemester mit Masterstudierenden des Lehramts Grundschule an der Universität Paderborn wurde mit dem Fallbeispiel *Sandra* aus dem Vielfaltstableau gearbeitet, einem 6-jährigen Mädchen, welches vor dem Übergang in die Grundschule steht.

Anhand einer Portraitkarte sowie zusätzlich bereitgestellter Literatur können die Studierenden *Sandra* zunächst kennenlernen. Bei dem Fallkind liegt eine hochgradige Sehbeeinträchtigung vor. Im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses soll hier keine Fixierung auf den damit verknüpften Förderschwerpunkt erfolgen, sondern neben den spezifischen Bedürfnissen sollen vor allem auch *Sandras* Interessen, Kompetenzen und allgemeinen Bedürfnisse in den Blick genommen werden.

Weiterführend wird eine videographierte Arbeitsphase einer Deutschstunde, in der mit Tablets gearbeitet wird, aus dem Videoportal einbezogen. Der Beobachtungsfokus für die Betrachtung des videographierten Settings liegt zunächst allgemein auf dem Einsatz der digitalen Medien unter Einbezug bereitgestellter theoretischer Literaturgrundlagen, hier der Analyse entlang des SAMR-Modells nach Puentedura (2006). Anschließend soll *Sandra* gedanklich in das gesehene Setting projiziert werden, d.h. die zuvor durchgeführte allgemeine Videobeobachtung wird gezielt auf das Fallkind bezogen. Im Austausch unter den Studierenden wird gemeinsam die Frage diskutiert, inwieweit der im Unterrichtsvideo beobachtete Einsatz von digitalen Medien als Chance oder Barriere für *Sandras* bestmögliche Teilhabe gedeutet werden kann. In einem letzten Schritt gilt es, konkrete Handlungsalternativen für die beispielhaft gesehene Unterrichtssituation zu planen und Implikationen für die teilhabeorientierte Gestaltung des Übergangs von der KiTa in die Grundschule – sowohl für das Fallkind als auch mit Blick auf die gesamte heterogene Lerngruppe – zu gewinnen.

Im Kontext des Kompetenzmodells von Reis u. a. (2020) folgt die Aufgabenstruktur einem rekursiven Verständnis von Kompetenzentwicklung: Alle Fragestellungen auf der ersten Ebene zielen darauf ab, die professionelle *Beobachtung* sowie interessengeleitete *Wahrnehmung* von Schule auf der Dispositionsebene anzuregen, während Aufgaben der zweiten Ebene die *Analyse* des Unterrichtsgeschehens anhand von Theorien, Modellen und Konstrukten fokussieren. Diese ersten beiden Aufgabenformate dienen demnach der Auseinandersetzung mit eigenem Wissen, individuellen Erfahrungen und persönlichen Haltungen unter Schulung der Beobachtungs- und Analysefähigkeit (vgl. König u. a. 2015). Diese werden dann auf einer dritten Ebene in eine (*selbst-*)*reflexive Auseinandersetzung* überführt, in der es darum geht, Haltungen zu hinterfragen, antinomische Strukturen zu dechiffrieren, inklusionsbezogene Grunddimensionen (nach Moser 2017: Anerkennung, Teilhabe, Antidiskriminierung, Bildungsgerechtigkeit) zu analysieren, kritische Distanz einzunehmen sowie gemeinsam Handlungsoptionen auf einer künftigen Performanzebene zu entwickeln. Auf diese Weise finden struktur-, kompetenz- und biografisch orientierte Professionalisierungsansätze in der hier skizzierten Form der Fallarbeit Berücksichtigung. Die Arbeit mit *inklud-e* ist in verschiedene Richtungen variier- und erweiterbar (vgl. Backe-Neuwald u. a. 2017): So können die Fallbeispiele unter speziellen fachdidaktischen Fragestellungen fokussiert werden, aber auch Fallbeispiele aus der eigenen Praxis (beispielsweise im Kontext des Praxissemesters) eingebracht und entlang der Struktur der Fallanalyse untersucht werden. Der Kontext kann von der Unterrichtsebene auf die Schulentwicklungsebene, etwa unter Anwendung des Index für Inklusion (Achermann u. a. 2017), erweitert werden. Schließlich ergeben sich Chancen einer Perspektivenerweiterung durch den Einbezug von Lehrkräften, Schulsozialarbeiter*innen oder durch Erkundungen von inklusiv arbeitenden Schulen in die Fallarbeit. An der Universität Paderborn wurden zudem Seminarkooperationen von bildungswissenschaftlichen Bachelor-Veranstaltungen im Grundschullehramt und Veranstaltungen für Studierende der sonderpädagogischen Fachrichtung Emotional-Soziale Entwicklung erprobt. Dabei zeigten sich in der studiengangübergreifenden Fallkooperation die in Abschnitt 2.1 benannten Unsicherheiten bezüglich künftiger Professionsaufgaben und Zuständigkeiten, die einen substanziellen Anlass für die Entwicklung eines Problembewusstseins für die Teamarbeit an Schulen des Gemeinsamen Lernens boten.

Bislang vorliegende Ergebnisse der formativen Evaluation (Fragebogenstudie mit $n = 165$ Studierenden, Stand Juni 2021) zum Einsatz des Lehr-/Lernmaterials aus *inklud-e* in verschiedenen Bachelor- und Masterveranstaltungen des Grundschullehramts bestätigen, dass die Studierenden das durch die Fallarbeit initiierte offene „Denken in Möglichkeiten“ und das gedankliche „Handeln im Proberaum“ (Backe-Neuwald u. a. 2017) als Chance erachten, sich vertiefend mit

der Inklusionsthematik und den darin eingelagerten Grunddimensionen auseinanderzusetzen, Unsicherheiten im Umgang mit inklusiven Klassensettings kommunikativ zu bearbeiten und nach individuellem Bedarf Wissenslücken zu schließen. Besonders häufig wird die Praxisnähe des Materials und die als „praktische Übung“ bezeichnete Art der Auseinandersetzung für den Aufbau „einer eigenen Haltung“ seitens der Evaluationsteilnehmer*innen hervorgehoben. Hier, wie auch in anderen Studien, wird immer wieder der Wunsch nach Sicherheit gebenden methodisch-didaktischen Handlungsanleitungen für die Gestaltung inklusiven Unterrichts geäußert (vgl. Cornel 2021), was in Anbetracht des hohen Anspruchs des Inklusionsauftrags nachvollziehbar ist. Studierende aufzuschließen für ein Sich-Einlassen auf Irritationen von Normalitätsvorstellungen und eine (mitunter anstrengende) Auseinandersetzung mit differenten Fachdiskursen und Positionen, sie die Kontexteingebundenheit individuellen Handelns erfahren zu lassen und sie ko-konstruktiv bei diesen Prozessen der lernenden Auseinandersetzung zu begleiten, all dies bedarf einer hohen fachlichen und hochschuldidaktischen Qualifikation der Dozierenden.

Last but not least sei herausgestellt, dass Inklusion nicht allein eine fachübergreifende pädagogisch-didaktische Professionalisierungsaufgabe für angehende Lehrkräfte, sondern gleichermaßen für die an der Ausbildung beteiligten Akteur*innen darstellt, die bestenfalls in ein systematisches, theoriegeleitetes hochschuldidaktisches Gesamtkonzept eingebettet ist. Dies gilt es im Blick zu behalten, wenn aktuell – verstärkt durch Erfahrungen mit Homelearning während der Corona-Pandemie – Bestrebungen zunehmen, Selbstlernmaterialien für Studierende im Open Educational Resource-Format auf landes- oder bundesweiten digitalen Lernplattformen zur Verfügung zu stellen.

Viele der in diesem Beitrag angesprochenen Problemfelder und Gestaltungsoptionen von Inklusion bilden schulformübergreifend eine aktuelle Herausforderung für die universitäre Lehrkräftebildung und setzen sich darüber hinaus in der zweiten und dritten Phase fort. Dennoch, so konnte gezeigt werden, existieren spezifische Anforderungen für die Professionalisierung (angehender) Grundschullehrkräfte, die in einer „Schule für alle Kinder“ grundlegende *Bildungsprozesse* zu gestalten haben, die weit über eine individuelle *Förderung* hinausgehen. Inklusion als unabschließbarer Prozess ist auf regelmäßige empirische Absicherung und fachliche Diskussion genauso angewiesen wie auf immer wieder neue, kreative Ideen der Gestaltung. Hier gilt es, Grundschullehrkräfte der nächsten Generation zu qualifizieren und Raum für die innovative Nutzung der Potenziale von Vielfalt zu geben.

Literatur

- Achermann, B., Amirpur, D., Braunsteiner, M.-L., Demo, H., Plate, E. & Platte, A. (2017) (Hrsg.): Der Index für Inklusion. Ein Leitfadend für Schulentwicklung. Übersetzung und Adaption für deutschsprachige Bildungssysteme, basierend auf der 4. Auflage (2016) des Index for Inclusion von T. Booth und M. Ainscow. Weinheim: Beltz.
- Backe-Neuwald, D., Berkemeier, M. & Bükler, P. (2017): Inklusion vom Kind aus denken: Einsatzmöglichkeiten des Vielfaltstableaus im bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehramtsstudium. In: S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Königer (Hrsg.): Lehrerbildung für Inklusion – Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung. Münster: Waxmann, 186-195.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, 277-338.
- Biederbeck, I., & Rothland, M. (2017): Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität. In: T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 223-235.
- Bolle, R. (2013): Professionalisierung im Lehramtsstudium: Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl.
- Bükler, P., Kamin, A.M., Oevel, G., Glawe, K., Knurr, M., Menke, I., Ogdowski, J. & Schaper, F. (2021.): inklud.nrw – eine fallbasierte Lehr-/Lernumgebung zum Erwerb inklusions- und digitalisierungsbezogener Kompetenzen in der Lehrer:innenbildung. In: H.W. Wollersheim & N. Pengel (Hrsg.): Bildung in der digitalen Transformation. Münster, New York: Waxmann, 231-234.
- Bükler, P., Meier, S., Bethke, C. & Autorengruppe Vielfaltstableau (2015): Inklusion vom Kind aus denken – Das Vielfaltstableau zur Aus- und Weiterbildung in multiprofessionellen -Teams. In: C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.): Grundlagen inklusiver Bildung. Bd. 28 Immenhausen: Prolog, 70-82.
- Cornel, S. (2021): Differenz und Normalität in der Grundschule. Subjektive Theorien von Studierenden im Praxissemester. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2020): Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 269-279.
- Emmerich, M. & Moser, V. (2020): Inklusion, Diversität und Heterogenität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-17.
- Feuser, G. (2015): Zur Frage der Didaktik einer inklusionsorientierten LehrerInnen-Bildung unter Aspekten multiprofessioneller Teamarbeit. In: T. Häcker & M. Walm (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 47-67.
- Frey, A. & Buhl, H. (2018): Professionalisierung von Grundschullehrkräften – wissenschaftlich fundiert, praxisorientiert und reflexionsbasiert. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 11 (1), 199-213.
- Fröhlich-Gildhoff, I., Nentwig-Gesemann, K. & Pietsch, S. (2011): Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. In: Frühe Bildung 0, 22-30.
- Glawe, K. (2021): Kohärenz und Relationierung durch Forschen und Reflektieren im Praxissemester? Eine kritische Bilanz aus Sicht von Grundschullehramtsstudierenden. Münster: Waxmann Verlag.
- Götz, M., Müller, S., Einsiedler, W. & Vogt, M. (2018): Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: S. Müller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.): Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs. Wiesbaden: Springer, 81-91.
- Häcker, T. & Walm, M. (2015): Inklusion als Entwicklung – Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hellmich, F., Görel, G. & Löper, M. F. (Hrsg.) (2018): Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer.

- Hollenbach-Biele, N. & Klemm, K. (2020): Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/20200625_Inklusive-Bildung-Zwischen-Licht-und-Schatten_ST-IB.pdf (Abrufdatum: 14.04.2022).
- Klemm, K. & Preuss-Laustiz, U. (2012): Was ist guter inklusiver Unterricht? In: Metzger, K. & Weigl, E. (Hrsg.): Inklusion – praxisorientiert. Berlin: Cornelsen, 19-23.
- König, J., Eicken, A., Kramer, C. & Roters, B. (2015): Videos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (ViLLA): Konzeptionelle Überlegungen und erste empirische Befunde zu fachsprachlichen Anforderungen beim Lernen mit Unterrichtsvideos durch Lehramtsstudierende. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 8 (1), 77-102.
- König, J. (2020): Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 163-171.
- Kottmann, B., Miller, S. (2017): Selektion inklusive?! Widersprüche bei der Umsetzung von Inklusion in der Schule. In: T. Burger & N. Miceli (Hrsg.): Empirische Forschung im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer.
- Kultusministerkonferenz (KMK) & Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015. Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. Berlin, Bonn. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf. (Abrufdatum: 14.04.2022).
- Merz-Atalik, K. (2017): Inklusive Lehrerbildung oder Inklusionsorientierung in der Lehrerbildung?! Einblicke in internationale Erfahrungen und Konzepte. In: S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Köninger (Hrsg.): Lehrerbildung für Inklusion – Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung. Münster: Waxmann, 48-63.
- Mieg, H. A. (2005): Professionalisierung. In F. Rauner (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann (Neuaufgabe 2018), 342-349.
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2016): Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerbildungsgesetz – LABG). Düsseldorf. Online unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&v_d_id=15619&v_d_back=N208&sg=2&menu=1 (Abrufdatum 14.04.2022).
- Moldenhauer, A., Rabenstein, K., Kunze, K. & Fabel-Lamler, M. (2020): Kasuistik und Lehrer*innenbildung angesichts inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Verhältnisbestimmungen, Modellierungen und Empirie der Praxis kasuistischer Lehre. In: M. Fabel-Lamler, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik Lehrer*innenbildung – Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-28.
- Moser, V. (2017): Inklusion und Organisationsentwicklung. In: V. Moser & M. Egger (Hrsg.): Inklusion und Schulentwicklung: Konzepte, Instrumente, Befunde. Stuttgart: Kohlhammer, 15-30.
- 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 Lehrkraft Handeln. Münster: Waxmann, 87-103.
- Müller, F.J. & Prengel, A. (2013): Empirische Zugänge zu Inklusion in der Früh- und Grundschulpädagogik. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 7 (1), 7-20.
- Neuweg, G. H. (2011): Implizites Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 764-769.
- Prengel, A. (2012): Kann Inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? – Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts. In: S. Seitz, N.-K. Finnern, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 16-31.
- Puentedura, R. R. (2006): Transformation, Technology, and Education. Online unter: <http://hippasus.com/resources/tte/>. (Abrufdatum: 03.09.2021).

- Rapp, W. H. (2014): *Universal Design for Learning in Action*. Baltimore, London, Sydney: Paul H. Brooks Publishing.
- Reh, S. (2014): *Recht und moderne Schule. Beiträge zu ihrer Geschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reis, O., Seitz, S., & Berisha-Gawlowski, A. (2020): *Inklusionsbezogene Qualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Paderborn. Konzeption*. Paderborn: Universität Paderborn. Online unter: <https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Projektgruppen/2020-Konzeption-IP-UPB.pdf>. (Abrufdatum: 14.04.2022).
- Ritter, M. (2021): Strukturelle Disparitäten. Eine vergleichende Diskussion der Konzeptualisierung des Inklusionsbegriffs in Pädagogik und Fachdidaktik. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 14 (1), 99-112.
- Serke, B. (2019): *Schulisches Wohlbefinden in inklusiven und exklusiven Schulmodellen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steiner, E. (2014): Kasuistik – Ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern* 32 (1), 6-20.
- Terhart, E. (2014): Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse. In: *Lehren & Lernen* 40 (8/9), 7-12.
- Terhart, E. (2020): *Erziehungswissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 575-585.
- Trautmann, M. (2017): Lehrerausbildung für die inklusive Schule. Eine Einschätzung zum Stand der Diskussion. In: S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Königer (Hrsg.): *Lehrerausbildung für Inklusion – Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*. Münster: Waxmann, 37-47.
- Vogt, M. & Neuhaus, T. (2021): Fachdidaktiken im Spannungsfeld zwischen kompetenzorientiertem fachlichem Lernen und inklusiver Pädagogik: Vereinigungsbemühungen oder Verdeckungsgeschehen? In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 14 (1), 113-128.
- Wahl, D. (2013): *Lernumgebungen erfolgreich gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 3. Aufl.
- Weiß, H. (2013): *Inklusion in frühpädagogischen Einrichtungen – Spannungsfelder und Widersprüche*. In: *Frühe Bildung* 2 (4), 212-218.
- Wischer, B. (2010): *Alles eine Frage der richtigen Einstellung? Pädagogisches Ethos und die Widersprüche des Lehrerhandelns*. In: A. Feindt, T. Klaffke, E. Röbe, M. Rothland, E. Terhart & K.-J. Tillmann (Hrsg.): *Lehrerarbeit Lehrer sein. Friedrich Jahresheft, Seelze*, 26-29.