

Filipiak, Agnes; Albers, Timm

## **Internationalisierung in der inklusionsorientierten Lehrerbildung. Ein Lehr- und Lernforschungsprojekt**

Schmohl, Tobias [Hrsg.]: *Situiertes Lernen im Studium. Didaktische Konzepte und Fallbeispiele einer erfahrungsbasierten Hochschullehre*. Bielefeld : wbv media 2021, S. 67-77. - (TeachingXchange; 5)



Quellenangabe/ Reference:

Filipiak, Agnes; Albers, Timm: Internationalisierung in der inklusionsorientierten Lehrerbildung. Ein Lehr- und Lernforschungsprojekt - In: Schmohl, Tobias [Hrsg.]: *Situiertes Lernen im Studium. Didaktische Konzepte und Fallbeispiele einer erfahrungsbasierten Hochschullehre*. Bielefeld : wbv media 2021, S. 67-77 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-279246 - DOI: 10.25656/01:27924

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-279246>

<https://doi.org/10.25656/01:27924>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel 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-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Internationalisierung in der inklusionsorientierten Lehrerbildung – ein Lehr- und Lernforschungsprojekt

AGNES FILIPIAK, TIMM ALBERS

**Schlachworte:** Internationalisierung, Inklusion, Lehrerbildung, Kompetenzorientierung

## 1 Einleitung

Die Lehrerbildung nimmt durch die traditionell lokalen Organisationsstrukturen im Bildungsbereich und den vergleichsweise geringen Wettbewerbsvorteil durch Auslandsaufenthalte im Internationalisierungsdiskurs eine besondere Rolle ein (vgl. Leutwyler et al., 2011; Kämper-van den Boogaart, 2019). Die Forschungslage zu diesem Thema im deutschsprachigen Raum (vgl. Bühler 2017; Kricke & Kürten, 2015; Falkenhagen et al., 2019) erscheint überraschend überschaubar. In Anlehnung an Gonon (2011, S. 23 f.) lassen sich zwei zentrale Bezugspunkte des „internationalen Arguments“ in der Lehrerbildung identifizieren, die dennoch eine intensive Auseinandersetzung mit diesem Aspekt in dieser Domäne legitimieren:

- a) Die Professionalisierungsdiskussion (US-amerikanische Diskurse um Kompetenzstandards und Outcome-Orientierung)
- b) Reform der Lehrerbildung (EU/OECD als Bezugsrahmen)

Gerade im Zuge der Reformbemühungen haben internationale Vergleiche (z. B. Studien wie PISA) einen besonderen Stellenwert. Im Rahmen einer auf den Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen ausgerichteten Lehrerbildung lässt sich hier noch ein weiterer Bezugspunkt ergänzen (vgl. Leutwyler et al., 2011; HRK 2014):

- c) Das interkulturelle Argument  
*Für zukünftige Generationen von Lehrerinnen und Lehrern werden internationale Erfahrungen und interkulturelle Kompetenzen unabdingbar sein, um die Diversität in Klassenzimmern nutzen zu können, andere Lernkulturen und –konzepte kennenzulernen und als Vorbilder für grenzüberschreitendes Lernen zu dienen“ (DAAD, 2013, S. 1).*

Leutwyler, Mantel und Tresp (2011, S. 12–15) sprechen in diesem Kontext von einer „inhaltlichen Internationalisierung“. Gemeint ist hier, dass Internationalisierung in der Lehrerbildung mehr ist als eine persönliche Horizonterweiterung. Sie wird viel-

mehr systematisch in den Professionalisierungsprozess eingebunden, indem sie an berufsbezogene Kompetenzen im Sinne eines angemessenen Umgangs mit migrationsbedingter Vielfalt und eines Denkens in globalen Zusammenhängen gekoppelt wird: „Welche Kompetenzen brauchen Lehrpersonen, um ihren Berufsauftrag in einer sprachlich, ethnisch, religiös und kulturell heterogenen, weltweit verflochtenen Gesellschaft angemessen erfüllen zu können“ (ebd., S. 13). Durch die Betonung interkultureller Kompetenzen im Anforderungsprofil künftiger Lehrkräfte (vgl. HRK, 2014, S. 95; Barsch & Dziak-Mahler, 2015, S. 9 ff.; KMK 1996) erfährt Internationalisierung eine verbindliche Verankerung in der Lehrerbildung. Auch (schulische) Inklusion, die Interkulturalität als eine Form von Vielfalt mitdenkt, hat durch die UN-Behindertenrechtskonvention (2006) sowie die Salamanca-Erklärung (1994) eine internationale Tragweite. Trotz unterschiedlicher Bildungssysteme und teilweise auch Inklusionsverständnisse (vgl. Europäische Kommission, 2002; Hausotter, 2008, S. 790; Bürli, 2010) befassen sich verschiedene Nationen doch mit den gleichen Frage- und Problemstellungen (vgl. Stadelmann & Rhy, 2011, S. 113). Auch am Professionalisierungsdiskurs beteiligt sich inklusionsorientierte Lehrerbildung<sup>1</sup> durch die Erforschung spezifischer Kompetenzen für inklusive Settings – z. B. im Rahmen des international vergleichenden Projekts „Teacher Education for Inclusion (TE41)“ (vgl. Donnelly, 2011; Merz-Atalik & Franzkowiak, 2011). Das Projekt „Kompetenzentwicklung im inklusiven Unterricht (KinU)“ schließt auf verschiedenen Ebenen (vgl. Bronfenbrenner, 1979) an diese Diskurse an:

Auf der *Makro-Ebene* wird der Einfluss der nationalen Bildungs- und Ausbildungssysteme auf die Entwicklung einer „Inklusionskompetenz“ untersucht. Auf der *Meso-Ebene* wird unter Berücksichtigung unterschiedlicher Internationalisierungsstrategien (vgl. Leutwyler 2013) ein Lehr- und Lernkonzept entwickelt, das den inklusionsorientierten Kompetenzentwicklungsprozess der Studierenden fördern soll. Hier sollen besonders förderliche oder hinderliche Interventionen identifiziert werden. Auf der *Chrono-Ebene* wird parallel der Kompetenzentwicklungsprozess der Studierenden über den Verlauf der einzelnen Interventionen in den Blick genommen. Übergreifend soll außerdem erforscht werden, wie die Ebenen ineinandergreifen.

## 2 Rahmenbedingungen des Lehr- und Forschungsprojekts

Das Lehr- und Forschungsprojekt ist an zwei parallele Lehrveranstaltungen gebunden, an denen jeweils vierzig Studierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung und des Lehramts für Grundschulen teilnehmen. Die beiden Lehrveranstaltungen unterscheiden sich lediglich in einem Aspekt: Während ein Seminar an Exkursionen nach Linz und Brixen teilnimmt und dort mit den heimischen Studie-

---

<sup>1</sup> Der Begriff der „inklusionsorientierten Lehrerbildung“ meint den Anspruch einer flächendeckenden Vorbereitung aller Lehrämter auf inklusive Anforderungen in der Schule im Sinne eines professionellen und differenzbejahenden Umgangs mit Vielfalt. Der Terminus ist angelehnt an die Verwendung im Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer der European Agency for Development in Special Needs Education (2011) sowie im Monitor Lehrerbildung (2015).

renden zusammen an inklusionsspezifischen Fragestellungen arbeitet, im inklusiven Unterricht der dortigen Schulen hospitiert und an universitären Lehrangeboten teilnimmt, hospitieren die Studierenden des anderen Seminars an deutschen, inklusiv arbeitenden Schulen. Dadurch dient das zweite Seminar forschungsmethodisch als Kontrollgruppe. Das Forschungsprojekt ist auf zwei Kohorten ausgelegt. Im Lehramt für sonderpädagogische Förderung ist die Lehrveranstaltung im bildungswissenschaftlichen Modul M2 „Inklusion und Gesellschaft“ angesiedelt und deckt hier im Wahlpflichtbereich das Seminar „Spezifische Fragestellungen zu Inklusion und Gesellschaft“ ab. Im Lehramt für Grundschulen erfolgt die Verortung im Modul M2 „Bildung, Erziehung und Gesellschaft“ im Vertiefungsseminar (s. Tabelle 1). In den Modulbeschreibungen beider Studiengangmodule finden sich überschneidende Kompetenzerwartungen und Inhaltsbereiche, die eine Auseinandersetzung mit inklusiven Fragestellungen unter einer internationalen Perspektive ermöglichen:

**Tabelle 1:** Curriculare Modulzuordnung an der Universität Paderborn

Studiengang	Lehramt für sonderpädagogische Förderung	Lehramt für Grundschulen
Modul	M2 Inklusion und Gesellschaft Seminar: Spezifische Fragestellungen zu Inklusion und Gesellschaft	M2 Bildung, Erziehung und Gesellschaft Seminar: Vertiefung Bildung, Erziehung und Gesellschaft
Inhalte und Kompetenzerwartungen	<p>Kenntnisse über die Geschichte der Sonderpädagogik/Förderpädagogik, der Integrations- und Inklusionspädagogik im nationalen und internationalen Kontext</p> <p>Befähigung zur Auseinandersetzung mit ethischen, anthropologischen und intersektionalen Grundfragen der Inklusionspädagogik</p> <p>Fähigkeit zu kritischer Auseinandersetzung mit erziehungs-, sozial- und kulturwissenschaftlicher Forschung im Hinblick auf die Grundlagen, Bedingungen und Wirkungen gesellschaftlicher Differenzkategorien und Machtverhältnisse</p> <p>Fähigkeit, eigene Standpunkte und Einstellungen vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien und Modelle zu reflektieren</p>	<p>Orientierungswissen über Begriffe, methodische Zugänge und Theorien pädagogischer Geschlechterforschung, historischer, interkultureller und international vergleichender Pädagogik</p> <p>Fähigkeit zu kritischer Auseinandersetzung mit erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Forschung im Hinblick auf die Grundlagen, Bedingungen und Wirkungen von gesellschaftlichen Differenzen und deren Zusammenwirken</p> <p>Entwicklung von (Selbst-) Reflexivität bezüglich des urteilenden und handelnden Umgangs mit gesellschaftlicher Differenz</p> <p>Weiterentwicklung professionsbezogener kommunikativer Kompetenzen</p>

Die Kooperationsländer weisen in Bezug auf die Umsetzung von Inklusion Konzepte und Entwicklungen auf, die zwar vergleichbar mit denen in Deutschland sind, aber dennoch interessante Impulse liefern können. Im am Projekt beteiligten österreichischen Bildungssystem wurde z. B. Lehrerbildung erst in den letzten Jahren stärker in das universitäre System integriert und Inklusion stärker zentralistisch gesteuert, u. a.

mit der Einrichtung eines Bundeszentrums für Inklusive Bildung (vgl. Feyerer, 2016). Die italienische Lehrerbildung sieht im Vergleich dazu eine stärkere Autonomie der Landesteile vor und weist durch die bereits in den 1970er-Jahren erfolgte Abschaffung der Sonder- bzw. Förderschule eine maximale Inklusionsquote auf (vgl. Blöchle, 2010; Enders, 2013; Karlegger et al., 2014). Südtirol verfolgt seit Jahrzehnten eine integrierte Ausbildung von Lehramtsstudierenden und ergänzt das Berufsspektrum im inklusiven Unterricht um Integrationslehrkräfte und Mitarbeiter\*innen für Integration (vgl. Lemayr, 2017). Das Verständnis von Inklusion als gemeinsame Querschnittsaufgabe für alle Lehrämter (und an Bildung Beteiligten) deckt sich mit dem Inklusionskonzept und der Studienganggestaltung an der Universität Paderborn (2019) und bietet so einen wesentlichen Anker für die vergleichende Reflexion.

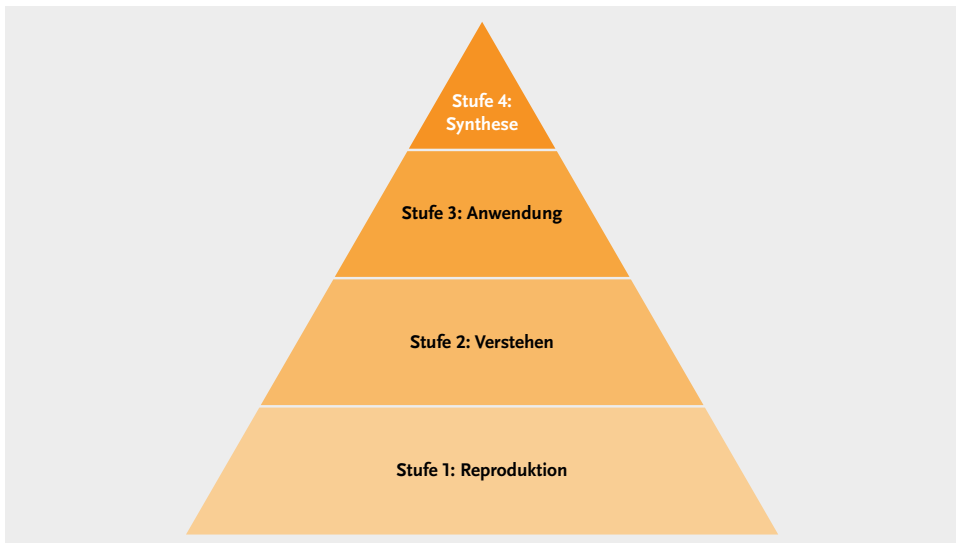
### **Konzeption eines Lehr- und Lernsettings**

Bei der Konzeption des Lehr- und Lernsettings orientiert sich das Projekt am Kompetenzbegriff nach Weinert (2001) und Baumert und Kunter (2006). In Anlehnung an die Modulbeschreibungen der Module (Tab. 1), in denen die Lehrveranstaltung platziert wird, lassen sich analog zu den Projektzielen folgende Learning Outcomes (LO) formulieren:

Die Studierenden ...

- lernen unterschiedliche Verständnisse von Inklusion kennen und reflektieren ihre eigene Position (LO1)
- kennen das deutsche Schul- und Bildungssystem, denken über den Stellenwert von Inklusion darin nach und setzen es in Beziehung zu anderen, internationalen Systemen (LO2)
- kennen die Bedeutung von sozialer Partizipation und können dies anhand von Beispielen und Forschungsergebnissen nachvollziehen (LO3)
- verstehen den Auftrag der inklusiven Schule und reflektieren die Umsetzung dieses Auftrags kritisch (LO4)
- können inklusiven Unterricht systematisch beobachten (LO5)

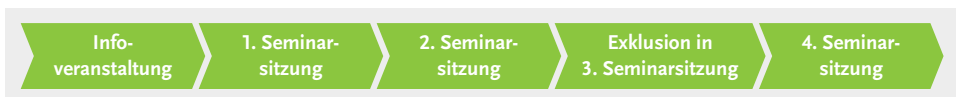
Um den Kompetenzentwicklungsprozess zu operationalisieren, wird ein Kompetenzmodell entlang der Taxonomiestufen nach Bloom (1976) entwickelt (Abb. 1). Ähnliche Ansätze, Kompetenzentwicklungsprozesse auf unterschiedlichen Ebene zu beschreiben, finden sich in der Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) für den Bereich der kompetenzorientierten Qualifizierung von Frühpädagoginnen und -pädagogen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2011).



**Abbildung 1:** Kompetenzmodell im Projekt KinU

Stufe 1 bildet hierbei den Mindeststandard, Stufe 4 den in diesem Setting maximal zu erreichenden Standard. Den Regelstandard, der notwendig ist, um die Learning Outcomes gemäß der Studienordnung zu erreichen, stellt hier die Stufe 2 dar.

Vor dem Hintergrund dieses Kompetenzmodells wird das Lehr- und Lernsetting entfaltet (Abb. 2).



**Abbildung 2:** Ablaufschema des Lehr- und Lernsettings im Projekt KinU

### **Infoveranstaltung**

Im Zuge einer kurzen Informationsveranstaltung werden die potenziellen Seminarteilnehmer\*innen über die Ziele und Abläufe des Seminars sowie der Exkursion aufgeklärt. Organisatorische und inhaltliche Fragen z. B. zum Leistungsnachweis werden beantwortet und die Gruppe lernt sich kennen. In Hinblick darauf, dass die Präsenzzeit während der Exkursion nicht durch eine Verrechnung in „Credit Points“ abgefangen werden kann und ein hohes persönliches Engagement der Studierenden vorausgesetzt wird, wird hier Gruppenprozessen verhältnismäßig viel Raum gegeben. Erst nach der Informationsveranstaltung entscheiden sich die Studierenden verbindlich zur Teilnahme.

### 1. Seminarsitzung (LO1–4)

Die erste Seminarsitzung hat zwei inhaltliche Schwerpunkte: Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive und soziale Partizipation in der inklusiven Schule. Dabei setzen sich die Studierenden intensiv mit dem Inklusionsbegriff auseinander, indem sie in Kleingruppen Kurzfilme zum Schlagwort „Inklusion“ drehen. Da die Studierenden aus dem Studium und der öffentlichen Diskussion bereits Vorkenntnisse zum Thema Inklusion haben, müssen sich die Gruppen darauf einigen, welcher Aspekt bzw. Diskussionspunkt für sie besonders zentral ist und wie sie diesen kreativ umsetzen können. Auf diese Weise können die Studierenden ihre eigenen Schwerpunkte und Vorerfahrungen einbringen und dem Plenum zur Verfügung stellen. Die Kurzfilme werden über eine E-Learning-Plattform mit den Studierenden aus Linz und Brixen ausgetauscht und reflektiert.

In einem nächsten Schritt wird das deutsche Schulsystem vor dem Hintergrund inklusiver Anforderungen reflektiert. Hierbei werden vor allem die verschiedenen Perspektiven der Grundschul- und Sonderpädagogikstudierenden konstruktiv genutzt.

In einer abschließenden „Vernissage“ werden aktuelle Forschungsergebnisse zu Inklusion und sozialer Partizipation „ausgestellt“ und regen zur vertieften Diskussion an.

### 2. Seminarsitzung (LO2 + 5)

Die zweite Seminarsitzung fokussiert die beiden Schwerpunkte Beobachtung von Erziehungs- und Bildungsprozessen in der inklusiven Schule und Inklusion in Österreich und Südtirol. Die Studierenden werden dabei angeleitet, Unterrichtsbeobachtungsbogen für ihre Hospitationen zu entwickeln. Die fertigen Bogen werden anhand authentischer Videografien aus dem Unterricht deutscher, inklusiv arbeitender Schulen erprobt und ggf. überarbeitet.

Für den zweiten thematischen Schwerpunkt bereiten die Studierenden in Kleingruppen eine Fishbowl-Diskussion vor, in der es auf deutscher Seite zu einer Entscheidung über den Fortbestand der Förderschulen kommen soll. An der Diskussion nehmen drei Gruppierungen teil: ein deutsches Team, bestehend aus Politikerinnen und Politikern, Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Regelschullehrkräften, Studierenden und Eltern. Darüber hinaus gibt es ein italienisches und ein österreichisches Team. Diese sollen ihre Erfahrungen einbringen und die Entscheidungsträger\*innen beraten. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, müssen sich die Studierenden intensiv in die Schul- und Bildungssysteme der verschiedenen Länder einarbeiten.

### Exkursion inkl. 3. Seminarsitzung (LO1,2,5)

Die dritte Seminarsitzung findet an der PH Linz zusammen mit den Studierenden der Kooperationsuniversitäten statt. In einem World Café arbeiten die Studierenden in gemischten Gruppierungen an Problemstellungen rund um Inklusion und

Reflexionsaufgaben, z. B. Erstellen gemeinsamer Concept-Maps zu einer inklusionsorientierten Lehrerbildung, Zeichnen von Cartoons, die die Bildungssysteme und Umsetzungsstrategien von Inklusion der einzelnen Länder vergleichen, oder einer Konstruktionsaufgabe aus Zuckerwürfeln, um Teamprozesse zu reflektieren.

#### 4. Seminarsitzung (LO1–5)

Die vierte Seminarsetzung dient einerseits einer gemeinsamen Abschlussreflexion der kompletten Lehrveranstaltung, andererseits integriert sie den Leistungsnachweis. Im Rahmen einer Posterpräsentation kommen Kontroll- und Experimentalgruppe zusammen und stellen ihre Erfahrungen und das Gelernte unter der folgenden Fragestellung vor:

*Wie gestaltet sich der Umgang mit Heterogenität in der Klasse? Bitte beschreiben Sie die Heterogenität und den Umgang der Lehrkraft mit der Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler. Beachten Sie dabei, sofern beobachtbar, auch die Kooperation zwischen den (Lehr-)Personen im Klassenzimmer. Reflektieren Sie Ihre Beobachtungen theoriegeleitet!*

Die Kontrollgruppe bezieht hier die Erfahrungen im Ausland mit ein. Ergänzt wird die Posterpräsentation durch eine schriftliche Ausarbeitung der Reflexion. Zur Bewertung der Leistung wird das Kompetenzmodell (Abb. 1) herangezogen.

### 3 Methodische Überlegungen

Um den Kompetenzentwicklungsprozess möglichst vollständig und individuell zu erfassen, werden im Sinne einer Triangulation verschiedene methodische Ansätze miteinander kombiniert. Mithilfe eines Fragebogens im Prä-Post-Design werden Selbstwirksamkeitserleben und Bereitschaft der Studierenden, im inklusiven Unterricht zu unterrichten, erhoben. Exemplarisch werden am Ende des Lernprozesses mit zehn Studierenden leitfadengestützte Interviews zum Kompetenzentwicklungsprozess geführt. Darüber hinaus werden Poster, schriftliche Ausarbeitungen, Diskussionen und weitere Arbeitsergebnisse aus den Seminarsitzungen mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet.

Auf Ebene der (hochschul-)didaktischen Methodik orientiert sich das Projekt an der Forderung der HRK (2014, S. 97) nach einer „weiten Arbeitsdefinition“ von Internationalisierung. Das vorliegende Projekt nutzt daher unterschiedliche Internationalisierungsstrategien in Kombination: Die Möglichkeit der Exkursion schließt an das klassische Modell in Form von Studierendenmobilität an. Leutwyler (2013, S. 8f.) weist dabei darauf hin, dass dieses Modell nur dann positive Effekte auf die Kompetenzentwicklung Studierender hat, wenn der Auslandsaufenthalt konzeptionell eingebettet und begleitet ist. Das wird hier durch die intensive Vor- und Nachbereitung sowie die Betreuung vor Ort gewährleistet. Über die Studierendenmobilität hinaus verfolgt das Projekt die Strategie der Internationalisierung „at home“ bzw. der curricu-



lumbasierten Form (ebd., S. 9 f.), d. h., dass die internationale Perspektive im Seminar thematisiert wird. Diese Strategie kommt vor allem bei der Kontrollgruppe zum Tragen. Darüber hinaus wird durch die Zusammenarbeit mit den Lehrenden der PH Linz sowie der Freien Universität Bozen auf Forschungsebene eine wesentliche Internationalisierungsstrategie genutzt (ebd., S. 11 f.). Die Kopplung dieser Strategien verspricht eine effiziente Gestaltung und Erforschung des Kompetenzentwicklungsprozesses. Da das Unterrichten in inklusiven Settings zunehmend eine multiprofessionelle Kooperation aller Beteiligten erfordert (vgl. Reich 2014, S. 91 ff.), erfolgt eine zusätzliche Öffnung der „monokulturellen“ Ausrichtung durch die Öffnung des Angebots für verschiedene Studiengänge, sodass angehende Regelschullehrkräfte und Sonderpädagoginnen und -pädagogen zusammen arbeiten.

## 4 Ergebnisse und Ausblick

Zum aktuellen Zeitpunkt ist die Auswertung der ersten Kohorte noch nicht abgeschlossen. Dennoch können in Folgenden erste Teilergebnisse aufgegriffen werden. Insgesamt wurde das Lehr- und Lernangebot von den Studierenden sehr positiv angenommen, was sich zum einen in dem hohen Engagement zeigt, das den Rahmen der erforderlichen Leistungspunkte sicherlich übersteigt, zum anderen durch die positive Seminarevaluation. Als zentralen Faktor für den Lernprozess nennen die Studierenden überwiegend die Möglichkeiten des Austausches. Dabei sind zwar durchaus die hochschuldidaktischen Methoden eines diskursiven Austausches innerhalb des Seminars gemeint (z. B. Gruppenarbeiten, Fishbowl-Diskussion), aber auch in hohem Maße die Möglichkeiten des Austausches mit Lehrenden, „Experten und Expertinnen“ (z. B. Lehrkräften im Ausland) sowie der „informelle“ Austausch jenseits des traditionellen Lehr- und Lernsettings. Alle befragten Studierenden beschreiben die unmoderierten „Tischgespräche“ während der Exkursion als besonders aufschlussreich. Gegenstand dieser Gespräche waren die Beobachtungen an den Schulen vor Ort, Vorstellungen über eine ideale Umsetzung von Inklusion und die Lehrerrolle darin sowie ein Vergleich der jeweiligen Studien- und Ausbildungsbedingungen. Grundsätzlich weisen die Studierenden (auch schon zu Beginn des Lernprozesses) eine für diesen Ausbildungsabschnitt hohe Selbstwirksamkeitserwartung und Bereitschaft in Bezug auf das zukünftige Unterrichten in inklusiven Settings auf. Die internationale Perspektive ist den Studierenden überwiegend neu, wird aber als „interessant“ wahrgenommen. Insbesondere die Verzahnung der theoretischen Auseinandersetzung mit der internationalen Perspektive mit den realen Eindrücken vor Ort wird als gewinnbringend erachtet, weil Studierende erleben, dass „die auch mit den gleichen Problemen zu kämpfen haben“. Diese Einsicht steht offenbar im Kontrast zu der oftmals medial vermittelten „Vorreiterrolle“ anderer Länder (z. B. Skandinavien). Diese Erkenntnis wird als Erleichterung wahrgenommen und steigert das Selbstwirksamkeitserleben der Studierenden.

Diese ersten Ergebnisse werden zukünftig zur Weiterentwicklung des Lehr- und Lernformats genutzt. Da der Austausch offenbar eine zentrale Rolle im Kompetenzentwicklungsprozess spielt, könnte hier ein Ausbau im Bereich des E-Learning angedacht werden, um den Studierenden über die Exkursion hinaus mehr Möglichkeiten des Austausches zu geben (z. B. Skype, Forum). Des Weiteren spielen wohl informelle Formate eine große Rolle. Hier wäre die Nutzung alternativer Lernorte denkbar. Während der erste Ansatz vor allem die Herausforderung einer technischen Abstimmung mit den Partnerhochschulen mit sich bringt (z. B. unterschiedliche E-Learning-Plattformen, verschiedene Semester- und Veranstaltungszeiten), sind informelle Austauschformate eine große Herausforderung für die konzeptionelle Einbettung, Begleitung und Sicherung der Reflexions- und Lernprozesse. Hier bieten sich sicherlich Ansatzpunkte für weitere Folgeprojekte nach der vollständigen Auswertung beider Kohorten. Der Aspekt der Internationalisierung erweitert in seiner lehramtsspezifischen Operationalisierung auf diese Weise die Perspektive der Studierendenmobilität um eine niedrigschwellige Auflösung der Standortgebundenheit in der Lehrerbildung. Diese beginnt bereits mit dem Verlassen des Seminarraums – im wörtlichen Sinne sowie virtuell – und mündet in der Einbettung von Exkursionen.

## Literatur

- Barsch, S. & Dziak-Mahler, M. (2015). Blickwechsel – Die Zukunft der LehrerInnenbildung international denken. In M. Kricke, L. Kürten (Hrsg.), *Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Theorie und Praxis* (S. 9–13). Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Blöchle, S.-J. (2010). Italien. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp & L. R. Reuter (Hrsg.), *Die Bildungssysteme Europas* (3. vollst. überarb. und erw. Auflage). Schneider.
- Bloom, B. S. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Beltz.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Harvard Univ. Press.
- Bühler, C. (Hrsg.) (2017). *Journal für LehrerInnenbildung* 17(4), Themenschwerpunkt „Internationalisierung der LehrerInnenbildung“.
- Bürli, A. (2010). Wie hast du's, Europa, mit der Integration Behinderter? *Zeitschrift für Inklusion*, 4(2). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/137>
- DAAD-Fachkonferenz „Internationalisierung der Lehrerbildung“ (Hrsg.) (2013). *Lehrerbildung muss internationaler werden. Resolution zur Internationalisierung der Lehramtsausbildung*. [https://www.daad.de/medien/veranstaltungen/lehrerbildung/2013\\_presse\\_meldung\\_resolution\\_25141.de.pdf](https://www.daad.de/medien/veranstaltungen/lehrerbildung/2013_presse_meldung_resolution_25141.de.pdf)

- Donnelly, V. (2011). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen*. Von der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. <https://www.kmk-pad.org/fileadmin/Dateien/download/VERANSTALTUNGSDOKU/Inklusion2012/TE4I-Bericht.pdf>
- Enders, A. (2013). Italiens inklusive Schulen – ein Vorbild für Deutschland? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(1), 88–101.
- Europäische Kommission (2002). *Definitionen des Begriffs „Behinderung“ in Europa: Eine vergleichende Analyse*. [www.arbeitundbehinderung.at/downloads/complete\\_report\\_de-1.pdf](http://www.arbeitundbehinderung.at/downloads/complete_report_de-1.pdf)
- Falkenhagen, C., Grimm, N. & Volkmann, L. (2019). *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*. Schöningh.
- Feyerer, E. (2016). Mit Inklusiven Modellregionen auf dem Weg zur inklusiven Schule? Österreichische Bildungspolitik zwischen Vision und Pragmatismus. *Zeitschrift für Inklusion*, 11(2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/download/361/291?inline=1>
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF)*. Heinrich.
- Gonon, P. (2011). Die Bedeutung des internationalen Arguments in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29(1), 20–26.
- Hausotter, A. (2008). Integration und Inklusion in Europa. In H. Eberwein & J. Mand (Hrsg.): *Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis* (S. 75–91). Klinkhardt.
- HRK-Audit „Internationalisierung der Hochschulen“ und Internationale Abteilung (2014). *Auf internationale Erfolge aufbauen. Beispiele guter Internationalisierungspraxis an deutschen Hochschulen*. [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-audit/Infothek/HRK-Audit\\_Auf\\_internationale\\_Erfolge\\_aufbauen.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-audit/Infothek/HRK-Audit_Auf_internationale_Erfolge_aufbauen.pdf)
- Kämper-van den Boogaart, M. (2019). Lehramtsausbildung – das Elend einer pädagogischen Provinz in einer globalisierten Welt? In C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17–34). Schöningh.
- Karlegger, I., Meraner, R. & Winkler, H. (2014). *Inklusive Bildung in den Schulen Südtirols*. *Schulpädagogik heute*, 5(10). [http://www.bildung.suedtirol.it/files/6714/3946/0492/sh10\\_Inklusion\\_Sdtirol.pdf](http://www.bildung.suedtirol.it/files/6714/3946/0492/sh10_Inklusion_Sdtirol.pdf)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1996). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf)
- Kricke, M. & Kürten, L. (Hrsg.) (2015). *Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Theorie und Praxis*. Waxmann.

- Lemayr, F. (2017). Eine Schule für alle? Das inklusive Bildungssystem in Südtirol. *Inklusion konkret. Zum gemeinsamen Unterricht ALLER* (4) (S. 58–66). [http://ph-ooe.at/fileadmin/Daten\\_PHOOE/Inklusive\\_Paedagogik\\_neu/Dateien\\_ab\\_2018/Band4\\_gesamt.pdf](http://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Dateien_ab_2018/Band4_gesamt.pdf)
- Leutwyler, B. (2013). Internationalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Überblick über Aktionsfelder und Herausforderungen. *Kentron – Journal zur Lehrerbildung* 26(2013), 7–15. [https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/zelib/Dokumente/Publicationen/kentron/kentron\\_26-2013.pdf](https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/zelib/Dokumente/Publicationen/kentron/kentron_26-2013.pdf)
- Leutwyler, B., Mantel, C. & Tremp, P. (2011). Lokale Ausrichtung – internationaler Anspruch: Lehrerinnen- und Lehrerbildung an pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29(1), 5–19.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarb. Aufl. Beltz.
- Merz-Atalik, K. & Franzkowiak, T. (2011). Das Projekt „Teacher Education für Inclusion (TE41)“ – Lehrerbildung für Inklusion der European Agency for Development in Special Needs Education. *Zeitschrift für Inklusion*, 6(3). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/85/85>
- PLAZ Paderborn (2019). *Inklusionsbezogenen Qualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Paderborn*. <https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Projektgruppen/2019-04-05-Konzeption-IP-fuer-alle.pdf>
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Beltz.
- Rischke, M., Baedorf, D. & Müller, U. (2015). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung – Vom Schlagwort zur Realität!?* [https://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor\\_Lehrerbildung\\_Inklusion\\_04\\_2015.pdf](https://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Inklusion_04_2015.pdf)
- Stadelmann, W. & Rhy, H. (2011). Zusammenarbeit zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz in Bildungsfragen am Beispiel Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29(1), 109–114.
- Weinert, F. E. (2001): Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Weinert, F. E. (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31.). Beltz.

## Autorin und Autor

M.Ed. Agnes Filipiak  
Inklusive Pädagogik  
[agnes.filipiak@upb.de](mailto:agnes.filipiak@upb.de)

Prof. Dr. Timm Albers  
Inklusive Pädagogik  
[tim.albers@upb.de](mailto:tim.albers@upb.de)