

Inklusionsbezogene Lehrkräftekompetenzen: Eine definitorische Leerstelle

Tagung zur Eröffnung des
ANNELIE-WELLENSIEK-ZENTRUMS FÜR INKLUSIVE BILDUNG
16. November 2020
PH Heidelberg

Prof. Dr. Vera Moser

Kathrin und Stefan Quandt Stiftungsprofessur für Inklusionsforschung

Institut für Sonderpädagogik der Goethe-Universität Frankfurt

V.Moser@em.uni-frankfurt.de

Lehrkräftebildung in Deutschland

Föderal organisiert, auf der Grundlage von KMK Empfehlungen, Lehrkräftebildungsgesetzen der Länder (nicht in allen Ländern vorhanden), Studien- und Prüfungsordnungen inkl. Modulbeschreibungen; nicht in allen Bundesländern wurde das Staatsexamen abgeschafft (z.B. in HE)

Umsetzungsprobleme:

- 1. Inklusion ist nicht klar definiert** – vgl. KMK-Standards für Bildungswissenschaften (2014/2019) schließt in Heterogenitätsverständnis Inklusion nicht ein; HRK/KMK (2015) hingegen benennt „*allgemeinpädagogische 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*“ – zählen dann auch Studienanteile DAZ dazu? Und was konkret ist mit sonderpädagogischen Basiskompetenz gemeint?

Lehrkräftebildung in Deutschland

2. Inklusionsanteile integriert vs. addiert

Die European Agency for the Development in Inclusive und Special Needs Education (2011) benennt drei verschiedene Modelle der Lehrkräftebildung für Inklusion:

- *Discrete/Infusion Modell* – umfasst Informationen über Inklusion in 1-2 Lehrveranstaltungen
- *Collaborative/Integrated Modell* – Inklusion ist eine Thematik in allen lehrerbildenden Studiengängen
- *Inclusives/Merged Modell* – ein einziger lehrerbildender Studiengang mit einer Grundorientierung auf Inklusion

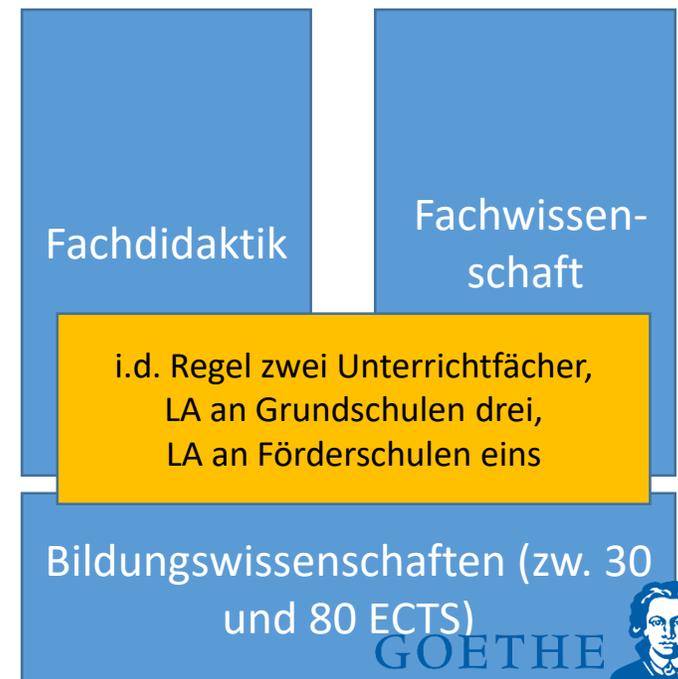
Lehrkräftebildung in Deutschland

3. Inklusion irritiert die Struktur der Lehrkräftebildung (Versäulung)

- Lehramt an Grundschulen (Primarstufe)
- Lehramt an Haupt-/Real-/Gesamtschulen (Sek. I)
- Lehramt an Gymnasien (Sek. II)
- Lehramt an Beruflichen Schulen (Sek. II)
- Lehramt an Förderschulen (Primarstufe und Sek. I)

insg. 300 ECTS

bei LA an Förderschulen mind. 120 ECTS
Sonderpädagogik



Lehrkräftebildung in Deutschland

4. Sonderpädagogische Studienanteile

- Eine integrierte Form des Sonderpädagogikstudiums in die anderen Lehramtsstudiengänge ist nur möglich, wenn 120 ECTS erhalten bleiben (KMK-Vorgabe), d.h. die ersetzt ein Unterrichtsfach im Grund- bzw. Sekundarstufenlehramt (Modell Berlin), ein sonderpädagogisches Querschnittsangebot mit geringerem Umfang (altes Modell Bielefeld) verliert Fakultas für die Förderschule; daher die Fragen nach Umfang und Inhalten einer „sonderpädagogischen Basiskompetenz“ (alle oder nur ausgewählte *Fachrichtungen?*)
- die Entscheidung, Sonderpädagogik entweder im Grund- oder Sekundarstufenlehramt zu studieren, zieht auch Besoldungsfragen nach sich (Bsp.: Berlin Umsetzung der Forderung ‚A13 für alle Lehrkräfte‘)

Aktuelle Erhebung Anteile Inklusion in den lehrerbildenden Studiengängen in Deutschland

Daten der eigenen Umfrage erhoben zwischen 28.5. und 8.6.2020

Anfrage an alle Zentren für Lehrer_innenbildung und Deutschland (N=66) [vgl. https://www.fachportal-paedagogik.de/forschungsinformation/Zentren-fuer-Lehrerbildung-in-Deutschland-12198-de.html#Baden_Wuerttemberg]

Rücklauf: N=33

„Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen!

Wie Sie sicherlich wissen, hat es im Jahr 2015 einen Beschluss zur Implementierung von Inklusion in allen lehrerbildenden Studiengängen seitens der Hochschulrektoren- und Kultusministerkonferenz mit folgendem Wortlaut gegeben:

„Alle Lehrkräfte sollten so aus-, fort- und weitergebildet werden, dass sie anschlussfähige allgemeinpädagogische 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.“

Gemäß dieser Definition würde ich gerne untersuchen, inwiefern dies bereits umgesetzt ist und würde Sie freundlich bitten, mir hierzu in Bezug auf Ihre Hochschule anzugeben, inwiefern in diesem Sinne verpflichtende Studienanteile in den lehrerbildenden Studiengängen verankert sind.“

Aktuelle Erhebung Anteile Inklusion in den lehrerbildenden Studiengängen in Deutschland

Befunde:

- Nahezu alle der an der Erhebung beteiligten Universitäten haben ca. **6 ECTS** für die Thematik Inklusion reserviert, i.d.R. integriert in **Bildungswissenschaften**, z.T. auch in den Fachdidaktiken, nicht in den Fachwissenschaften
- Einige Hochschulen haben ein eigenes ‚**Inklusionsmodul**‘ i.S. eines additiven Modells (z.B. PH Heidelberg, Universität Stuttgart, Universität Vechta, Bonn, Halle)
- Häufiger und v.a. in den Lehrämtern der **Grund- und Sekundarstufe I** ist die **Vorbereitung auf heterogene Lerngruppen** thematisiert (z.B. Bremen, Frankfurt, Hamburg, Lüneburg, Paderborn, Erlangen- Nürnberg) und dies zumeist in den **Bildungswissenschaften**, an einigen Hochschulen werden sonderpädagogische Inhalte für die anderen Lehrämter vorgehalten, z.T. als Wahlpflichtmodul (z.B. MV, Hamburg, Frankfurt)
- Im **gymnasialen Lehramt** finden sich teilweise Regelungen, dass keine inklusions- oder sonderpädagogische Basiskompetenzen erworben werden müssen (z.B. Universität Stuttgart)
- Im **förderpädagogischen Lehramt** sind die ausgewiesenen Inklusionsanteile z.T. unvergleichlich hoch (z.B. 66 ECTS Uni Köln, 45 ECTS Erfurt)

Aktuelle Erhebung Anteile Inklusion in den lehrerbildenden Studiengängen in Deutschland

Befunde:

- nur wenige Universitäten gaben an, dass **es keinerlei Vereinbarungen** dazu gibt, z.B. fehlt eine Verabredung hierzu in der Rahmenvorgabenverordnung Lehramtsstudiengänge in BW, auch Kassel gibt an, noch keine verbindlichen Verabredungen zu inklusionsspezifischen Anteilen in den Lehrerbildenden Studiengängen zu haben
- Viele verwiesen auf **freiwillige Angebote in dieser Thematik**
- Die Projekte der **Qualitätsoffensive Lehrerbildung** wurden öfters genannt i.S. impulsgebender Funktion
- In einigen Bundesländern finden sich **explizite Regelungen in den Lehrerbildungsgesetzen**, z.B.

MV: § 5 LBiG „(6) In allen Lehrämtern sind die bildungswissenschaftlichen und praktischen Anteile grundsätzlich unter Berücksichtigung des Leitbildes Inklusion auszugestalten.“

Brandenburg: LBiG § 3 „(4) Im Lehramtsstudium (...) werden im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Studien die Grundlagen der allgemeinen Inklusionspädagogik und –didaktik vermittelt. Sie umfassen mindestens ein Zehntel der jeweils für die Bildungswissenschaften vorgesehenen Studien- und Prüfungsleistungen.“

Berlin: § 1 LBiG „(2) (...) Den pädagogischen und didaktischen Basisqualifikationen in den Themenbereichen Sprachförderung mit Deutsch als Zweitsprache, Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie Grundlagen der Förderdiagnostik kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.“

Fazit

- An nahezu allen betrachteten Hochschulen gibt es **zumindest auf der Ebene der Modulbeschreibungen Angebote zu Inklusion, wenn auch in geringem Umfang (ca. 6 ETCS)**, dies sind i.d.R. implementierte Angebote im Bereich der **Bildungswissenschaften** – es scheint sich hier aber auch ein Trend abzuzeichnen, stärker auf das Label ‚**Heterogenität**‘ zu setzen
- Eine stärkere Ausrichtung auf diese Thematik ist nur an wenigen Universitäten erkennbar, z.B. Uni Potsdam, aber hier scheint Inklusion auch stark mit Sonderpädagogik identifiziert
- Eine **Aufhebung der Versäulung der Lehrkräftebildung** - z.B. durch eine starke querschnittliche Verlagerung inklusions- und sonderpädagogischer Studienanteile - ist aufgrund der KMK Vorgaben nicht möglich; ein Kompromiss sind hier Lehrex- und -importe wie z.B. in HH oder Frankfurt
- Das Berliner Modell ist tatsächlich ein traditionelles Sonderpädagogikstudium, allerdings bezogen auf entweder den Primar- oder den Sekundarstufenbereich – Sonderpädagogik im Bereich SEK 2 ist i.d.R. nur in der Beruflichen Bildung zu finden
- Es bleibt weiterhin ungeklärt, **welche inklusionsbezogenen Studienanteile überhaupt sinnvoll sind**

Heuristik inklusionsbezogener Lehrkräftekompetenzen (Moser 2019)

Professionswissen	Überzeugungen/ Werthaltungen	Motivationale Orientierungen	Selbstregulation
Fach- und fach- didaktisches Wissen	Pädagogisch- psychologisches Wissen		
Erfassung individueller Ausgangslagen; Schaffung differenzierter Lerngelegenheiten; adaptive, individualisierte Lernbegleitung; individuelle Messung und Rückmeldung von Lernständen	Herstellung förderlichen Unterrichtsklimas; Classroom- management Organisations- und Beratungswissen Kollegiale Kooperation in Unterrichts- und Schulentwicklung	Reflexion der Heterogenitäts- sensibilität (kulturelle, geschlechtliche, kognitive, verhaltensbezogene, sprachliche Differenz); Fähigkeiten zur Beziehungsgestaltung	Verantwortlicher Umgang mit eigener Ressource Reflexion der Berufswahlmotivation und der Bereitschaft zur Bewältigung von Anforderungen

Mein Dank gilt den Personen, die für diese Umfrage umfangreiche Auskünfte zur Verfügung gestellt haben:

Prof. Dr. Volker Ulm, Universität Bayreuth; Dr. Robert Steegers, Bonner Zentrum für Lehrerbildung (BZL); Franziska Schreiter, TU Chemnitz; Dr. Ellen Christoforatu, Universität Kassel; Julika Thomas und Prof. Dr. Kerstin Merz-Atalik, PH Ludwigsburg; Mirko Wendland, Universität Potsdam/Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung; Dr. Matthias Erhardt, PSE Universität Würzburg; Dr. Astrid von der Lühe, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Zentrum für Lehrerbildung; Daniela Maas, Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln; Dr. Martin Jungwirth, Geschäftsführer Zentrum für Lehrerbildung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster; Angelina Berisha, Universität Paderborn, Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung, PLAZ-Professional School; Prof. Dr. Alexander Kauertz, Zentrum für Lehrerbildung am Campus Landau; Jana Zimmermann, Lehrerbildungszentrum der RWTH Aachen; Team der Heidelberg School of Education; Johannes Hütten, Regensburger Universitätszentrum für Lehrerbildung (RUL); Dr. Sigrid Heinecke, Universität Erfurt; Dr. Anna-Theresia Decker, Universität Vechta, Zentrum für Lehrerbildung; Prof. Dr. Bärbel Kopp, Martina Koch und Dr. Steffi Schieder-Niewierra, Zentrum für Lehrerinnen-und Lehrerbildung der Universität Nürnberg-Erlangen; Prof. Dr. Jessica Süßenbach, Leuphana Universität Lüneburg; Prof. Dr. Natascha Korff, Universität Bremen; Annette Huppert, Zentrum für Lehrerbildung, Universität Marburg; Prof. Dr. Joachim Schroeder, Universität Hamburg; Dr. Maria-Theresia Müller, ZfL Universität Halle-Wittenberg; Maik Walm, Universität Rostock; Bettina Dyriw, Tübingen School of Education (TüSE); Alexander Biedermann, Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung (ZLS) der Universität Leipzig; Tobias Wunsch, Universität Karlsruhe; Dr. Georg Matthias Schneider, Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsinnovation der Universität Mannheim; Tina Czaja, Zentrum für Lehrerbildung der TU Dresden; Dr. Günther Wolfswinkler, Projektkoordination ProViel Zentrum für Lehrerbildung Universität Duisburg-Essen; Dr. Albrecht Lonzig, Zentrum für Lehrerbildung der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg; Sebastian Ellinghaus, Universität Osnabrück, Dr. Birgit Weyand, Zentrum für Lehrerbildung der Universität Trier; Dr. Julia Frohn, PSE HU Berlin –und an Maren Middeke, Universität Frankfurt, für die Zusammenstellung