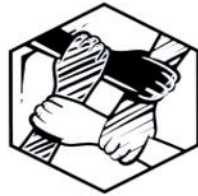




Konzeptpapier für das Profilstudium

Inklusion und Diversität





Impressum

Bianka Troll

Jessica Süßenbach

Poldi Kuhl

Anja Schwedler

Juni 2020

Leuphana Universität Lüneburg

Inhalt

1. Profilierung im Lehramtsstudium	1
1.1 Wie ist das Profilstudium organisiert?.....	1
1.1.1 Anmeldung für ein Profilstudium	1
1.1.2 Fünf Komponenten des Profilstudiums.....	2
1.2 Bescheinigung Profilstudium	4
1.3 Koordinationsstelle für Profilstudiengänge	4
2. Profilstudium Inklusion und Diversität – Inhalte und Kompetenzen.....	4
Literatur.....	8



1. Profilierung im Lehramtsstudium

Inklusion, Digitale Bildung oder sprachbewusster Unterricht – beispielhaft für globale fächerübergreifende Querschnittsthemen für Lehrkräfte – bedürfen einer kompetenten und professionellen Expertise (Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung NVL 2019). Um es zukünftigen Lehrkräften zu ermöglichen, bereits frühzeitig selbstgewählte Schwerpunkte für berufliche Aufgaben zu setzen, können sich Lehramtsstudierende der Leuphana Universität Lüneburg innerhalb ihres regulären Studiums profilieren. Studierende setzen sich dabei gezielt mit einem der zentralen Zukunftsthemen schulischer Bildung auf freiwilliger und selbstverantwortlicher Basis auseinander.

Auf Auswahlprozesse für die berufliche Praxis nach dem Studium hat die Profilierung zwar keinen direkten Einfluss, Studierende können aber aufgrund ihrer Schwerpunktsetzung für bestimmte Schulen interessanter sein, da Schulen ihre eigenen Leitbilder entwickeln und zunehmend die Möglichkeit erhalten, ihre Lehrkräfte selbst auszuwählen. Spezielle berufsfeldbezogene Kompetenzen gewinnen daher neben den fachlichen, didaktischen und pädagogischen Kompetenzen an Bedeutung.

An der Leuphana Universität Lüneburg werden daher drei Profile angeboten und bescheinigt, die die Entwicklung spezieller berufsfeldbezogener Kompetenzen ermöglichen:

- Inklusion und Diversität
- Digitales Lehren und Lernen
- Sprachliche Bildung

1.1 Wie ist das Profilstudium organisiert?

Die Entscheidung für ein Profil erfolgt freiwillig. Unabhängig von den Unterrichtsfächern und der Schulform können *alle Lehramtsstudierenden* des Bachelors „Lehren und Lernen“, des Masters „Grundschule“ und des Masters „Haupt- und Realschule“ und nach Möglichkeit der Lehrämter für die berufliche Bildung der Leuphana Universität Lüneburg *eines der drei* Profile belegen. Sie haben natürlich auch die Möglichkeit, das Lehramtsstudium ohne besondere inhaltliche Profilierung abzuschließen.

Interessierte Lehramtsstudierende können sich im Bachelor *zwischen Beginn des zweiten und Ende des vierten Semesters* für ein Profilstudium anmelden. Informationen können über die Koordinationsstelle für Profilstudiengänge eingeholt werden.

1.1.1 Anmeldung für ein Profilstudium

Studierende können sich zwischen Beginn des zweiten und Ende des vierten Semesters im B.A. Lehren und Lernen für ein Profil anmelden. Der Einstieg in das Profilstudium ist in diesem Zeitraum jederzeit möglich. Für die Anmeldung füllen die interessierten Studierenden das Anmeldeformular aus und senden es an die Koordinationsstelle für Profilstudiengänge (profilstudium.lehramt@leuphana.de). Nach der Anmeldung für das Profilstudium erarbeiten die Studierenden eine Einstiegsreflexion (siehe Kapitel 1.1.2).



1.1.2 Fünf Komponenten des Profilstudiums

Das Profilstudium erstreckt sich (in der Regel) über das Bachelor- und Masterstudium und setzt sich aus fünf wesentlichen Komponenten zusammen. Zusätzlich erarbeiten die Studierenden ein digitales Reflexionsportfolio, das in enger Verbindung mit den fünf Komponenten des Profilstudiums steht. Diese gliedern sich wie folgt:

- 1) Die erste Komponente des Profilstudiums bildet eine **schriftliche Einstiegsreflexion**. Interessierte Studierende nennen hierin ihre Beweggründe für das Profilstudium, den aktuellen Kenntnisstand zu profilbezogenen Themenfeldern und legen eigens entwickelte und interessen geleitete Leitfragen dar, welche als roter Faden für das Profilstudium dienen. Informationen und Hilfestellungen werden im Portfoli leitfaden bereitgestellt.
- 2) Studierende besuchen mindestens vier **Lehrveranstaltungen** innerhalb ihres regulären Studiums mit profilbezogener Ausrichtung, wobei mindestens eine Lehrveranstaltung im Professionalisierungsbereich und jeweils eine Veranstaltung in den beiden studierten Fächern besucht werden sollen. In mindestens zwei Lehrveranstaltungen werden profilbezogene Prüfungsleistungen absolviert (z. B. wissenschaftliche Hausarbeit, Präsentation, mündliche Prüfung etc.). Die entsprechenden Lehrveranstaltungen lassen sich in myStudy unter dem Tag "Profilstudium Inklusion und Diversität" finden. Dort kann auch die Anmeldung für die profilrelevanten Seminare vorgenommen werden.

Anmerkung: Die Anzahl der erworbenen Credits pro profilbezogener Lehrveranstaltung sind nicht von Bedeutung. Beispiel: Im Rahmen des Masterstudiums besuchen Studierende ein Projektband, welches sich über drei Semester erstreckt und 15 Creditpoints beinhaltet. Es werden ebenso profilbezogene Projektbandveranstaltungen angeboten, welche als Lehrveranstaltung für das Profil angerechnet werden können. Dabei gilt zu beachten, dass eine solche Lehrveranstaltung trotz ihres Umfangs als eine von mindestens vier Lehrveranstaltungen für das Profil angerechnet werden kann.

The image shows a search form in myStudy. It has the following elements:

- Studiengang:** A dropdown menu with 'auswählen' selected.
- Titel:** A text input field.
- Dozent/in:** A text input field.
- Erweiterte Suche:** A button with a downward arrow.
- Tags:** A dropdown menu with 'Profilstudium Inklusion und Diversität' selected.
- Termine:** Three dropdown menus with 'Alle Arten', 'Alle Tage', and 'Alle Zeiten' selected.
- Sprache:** A dropdown menu with 'Alle Sprachen' selected.
- Buttons:** 'Formular löschen' (grey) and 'suchen' (blue).

Abbildung 1. Anmeldung zu getaggtten Lehrveranstaltungen über myStudy.

- 3) Bezugnehmend auf einschlägige Positionen der Lehrkräfteprofessionalisierungsforschung wird die Anwendung wissenschaftlichen Wissens mit konkreten Erfahrungswerten in authentischen Handlungskontexten als wesentliche Bedingung für den Aufbau berufspraktischer Handlungskompetenzen gesehen (Korthagen 2016). Daher umfasst das Profilstudium „Inklusion und Diversität“ neben wissenschaftlich ausgerichteten Lehrveranstaltungen ebenso **praxisorientierte Elemente**, die an die obligatorische Schulpraktika (SPS1, SPS2, Praxisphase GHR) gebunden sind. Den Studierenden werden dadurch Einblicke in die konkrete Umsetzung von



Inklusion gewährt, wodurch sie Möglichkeiten und alternative Wege zur Gestaltung von Inklusion erkennen und reflektieren sowie vorhandene Einstellungen (von sich selbst oder anderen Personen im Schulalltag) hinterfragen und ggf. revidieren können (Amrhein 2011; Veber 2013).

- 4) Die vierte wesentliche Komponente des Profilstudiums zeigt sich in der profilbezogenen thematischen Ausrichtung einer der beiden zu verfassenden **Abschlussarbeiten** (Bachelor- oder Masterarbeit). Studierende haben hier die Möglichkeit, ein eigenes profilbezogenes Forschungsprojekt zu realisieren, um ihr Wissen anhand einer interessensgeleiteten und profilbezogenen Fragestellung zu vertiefen.
- 5) Als fünfte Komponente des Profilstudiums wird ein **Abschlussgespräch** mit den Profilstudierenden zum Ende des Masterstudiums geführt, um gemeinsam die Kompetenzentwicklung zu reflektieren. Als Vorbereitung auf das Gespräch verfassen die Studierenden ein übergreifendes Resümee in Hinblick auf die zu Beginn des Profilstudiums verfassten Leitfragen und die beobachtete und im Portfolio reflektierte Kompetenzentwicklung. Das Abschlussgespräch wird von den Dozierenden dokumentiert und den Studierenden für deren Portfolio zur Verfügung gestellt.

Tabelle 1. Übersicht der Komponenten eines Profilstudiums an der Leuphana Universität Lüneburg.

Schriftliche Einstiegsreflexion im Portfolio	Schriftliche Einstiegsreflexion, Entwicklung von Leitfragen	Begleitendes ePortfolio
Besuch von 4 Lehrveranstaltungen mit mind. zwei profalthemenbezogenen Prüfungsleistungen und Ausarbeitung von schriftlichen Reflexionen im ePortfolio	Mind. eine Veranstaltung im Professionalisierungsberiech Mind. eine Veranstaltung in Unterrichtsfach I Mind. eine Veranstaltung in Unterrichtsfach II Mind. eine weitere Veranstaltung im Rahmen des Lehramtsstudiums	
Eine wissenschaftliche Abschlussarbeit	Profilbezogene Bachelor- oder Masterarbeit	
Erprobung in der Praxis: Schriftliche Reflexion der Praxiserfahrung im Portfolio	SPS I oder SPS II oder Praxisphase GHR	
Übergreifendes Resümee und Abschlussgespräch	Schriftliche Abschlussreflexion zum Portfolio, wenn alle anderen Leistungen in Bezug auf das Profilstudium erbracht sind Abschlussgespräch, wenn alle anderen Leistungen in Bezug auf das Profilstudium erbracht sind	

Um die Entwicklung der eigenen Lehrprofessionalität längerfristig und eigenverantwortlich zu reflektieren (vgl. hierzu Michalak/Ulrich 2019, S. 5), erarbeiten die Profilstudierenden ein begleitendes ePortfolio, denn „Reflexion über die Handlung ist Voraussetzung, um implizites Wissen zu explizieren und Handlungsstränge für Veränderungen zu öffnen“ (Rolff 2013, S. 123). Bei einem Portfolio handelt es sich um eine zweckgerichtete Sammlung von schriftlichen Arbeiten (Artefakten), die den Lernprozess dokumentieren und reflektieren. Sie zeigen den Leistungsstand, die individuellen Bemühungen und die Fortschritte des*der Lernenden auf einem Gebiet (Egloffstein/Baierlein/Frötschl 2010; Karpa/Kempf/Bosse 2013). Zur Erarbeitung des Reflexionsportfolios ist ein eigenes Dokument erstellt worden (Portfolioleitfaden).



1.2 Bescheinigung Profilstudium

Auf Antrag und gegen Vorlage der entsprechenden Nachweise (ePortfolio und Transcript of Records) wird das Profilstudium von der Koordinationsstelle der Profilstudiengänge bescheinigt. Es wird nicht automatisch bescheinigt.

1.3 Koordinationsstelle für Profilstudiengänge

Die Koordinationsstelle für Profilstudiengänge steht bei allen Fragen rund um das Profilstudium per Mail (profilstudium.lehramt@leuphana.de) und nach Terminvereinbarung persönlich zur Verfügung.

2. Profilstudium Inklusion und Diversität – Inhalte und Kompetenzen

Die interessierten Profilstudierenden setzen gezielt den Schwerpunkt auf das Thema Inklusion und Diversität und erwerben spezifische Kenntnisse im Umgang mit Diversität. Die relevanten Inhalte des Themenbereichs „Inklusion und Diversität“ werden in drei Inhaltsebenen geclustert: Individualebene (u. a. Einstellung und Haltung der Lehrkraft), Unterrichtsebene (u. a. Umgang mit Diversität im Unterricht) und Schulebene (u. a. Arbeiten in multiprofessionellen Teams). Im folgenden Kapitel wird kurz in die Theorie eingeführt. Im Anschluss folgt eine Charakterisierung der Inhaltsebenen mit daran anschließender Auflistung der entsprechenden Lernziele. Die Veranstaltungen, die die Profilstudierenden besuchen, beziehen sich in ihrer Ausrichtung auf mind. eine der beschriebenen Inhaltsebenen. Die Studierenden werden dazu ermutigt, sich auf allen drei Ebenen mit der Thematik auseinanderzusetzen. Studierende können mit Hilfe der aufgelisteten Lernziele ihre eigene Kompetenzentwicklung selbstgesteuert gestalten. Diese Lernziele bieten den Rahmen für das Profilstudium, eine Orientierung für Studierende und Dozierende der profilbezogenen Veranstaltungen (Ausgestaltung der Lehrveranstaltungen, Ausrichtung der Abschlussarbeiten) sowie eine gemeinsame inhaltliche Basis für das Abschlussgespräch.

Thematische Einführung in das Profilstudium „Inklusion und Diversität“

Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, einer immer größer werdenden Diversität konstruktiv zu begegnen und allen Schüler*innen die Teilhabe am schulischen und damit auch am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Die Zusammensetzung der Lerngruppe in Schule und Unterricht hat sich verändert (Gräsel, Decristan & König, 2017), was unter anderem auf die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 und der damit einhergehenden Umsetzung inklusiver Schulen, den gesellschaftlichen Entwicklungen (z. B. durch Migration) sowie den schulstrukturellen Veränderungen (z. B. Ausbau von Gesamt- und Gemeinschaftsschulen) rückzuführen ist.

Das Profilstudium „Inklusion und Diversität“ der Leuphana Universität Lüneburg orientiert sich an einem weiten Inklusionsbegriff, welcher grundlegende Fragen, die sich dem Umgang mit Diversität im schulischen Kontext widmen, fokussiert (Werning, 2010). In Anlehnung an Ainscow, Booth und Dyson (2006) ist Inklusion ein Konstrukt, was über die Schule hinausgeht und als gesellschaftliche Wertegrundlage verstanden wird – mit dem Ziel, die Diskriminierung aufgrund sozial konstruierter Gruppenzugehörigkeiten zu überwinden. Ainscow und Kolleg*innen sehen eine inklusive Perspektive in enger Verbindung mit übergreifenden gesellschaftlichen Werten „[w]e articulate inclusive values as concerned with equity, participation, community, compassion, respect for diversity, sustainability and



entitlement“ (Ainscow et al., 2006, S. 23). In Bezug auf Bildungsprozesse leiten die Autor*innen daraus eine umfassende Perspektive von inklusiven Schulen ab: “(...) inclusion is concerned with all children and young people in schools, it is focused on presence, participation and achievement; inclusion and exclusion are linked together such that inclusion involves the active combatting of exclusion; and inclusion is seen as a never-ending process.” (Ainscow et al., 2006, S. 23). An dieser Auffassung wird deutlich, dass inklusive Bildung mehr als nur Fragen der Platzierung und Förderung von Schüler*innen mit Förderbedarf beinhaltet. Vertreter*innen eines engen Inklusionsverständnisses verstehen unter Inklusion die gemeinsame Beschulung von Schüler*innen mit einem diagnostizierten Förderbedarf bzw. einer Behinderung in Regelschulen.

Eine positive Einstellung von Lehrkräften in Bezug auf Inklusion und die Wertschätzung von Diversität (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 2012) wird häufig als Gelingensbedingung inklusiver Bildung betont (Allday, Neilsen-Gatti & Hudson 2013; Avramidis & Norwich 2002; Bosse & Spörer 2014; Gebhardt, Schwab, Nusser & Hessels 2015; Schwab & Seifert 2015; Seifried & Heyl 2016). Eine anerkennende und fähigkeitsorientierte Haltung gegenüber allen Schüler*innen und die Akzeptanz von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen spielen demnach eine wichtige Rolle für die Realisierung von Inklusion (Faber, Fischer & Heinzel 2018).

Neben einer positiven Einstellung wird dem Wissen und Können von Lehrkräften eine zentrale Funktion für eine gelingende Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems zugeschrieben (Amrhein & Badstieber 2013; Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 2012; Heinrich, Urban & Werning 2013; Wolfswinkler, Fritz-Stratmann & Scherer 2014). Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, einer steigenden Diversität konstruktiv zu begegnen. In der Forschungsliteratur wird hierbei immer wieder auf das Konzept der adaptiven Lehrkompetenz verwiesen. Dabei wird die Fähigkeit verstanden, die Planung und Durchführung des Unterrichts „[...] auf die individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden anzupassen, dass möglichst günstige Bedingungen für individuell verstehendes Lernen entstehen und beim Lernen aufrecht erhalten bleiben“ (Beck et al. 2008, S. 47). Ein adaptiver, an die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen angepasster Unterricht (Dumont 2018), stellt eine der zentralsten Anforderungen an das professionelle Handeln von Lehrkräften im Kontext inklusiver Bildung dar. Dabei sind die diagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften (Artelt & Gräsel 2009) als ein Aspekt des Professionswissens (König, Gerhard, Melzer, Rühl & Zenner 2017) von zentraler Bedeutung. Neben den diagnostischen Kompetenzen benötigen Lehrkräfte für eine erfolgreiche Umsetzung eines adaptiven Unterrichts ebenso „Fachwissen und fachdidaktisches Wissen, um vielfältige Vermittlungswege realisieren zu können, Klassenführungskompetenzen, um Unterricht effektiv umsetzen zu können und Beratungskompetenzen für individuelle Fördermaßnahmen und Elternpartizipation“ (Heinrich et al. 2013, S. 83).

Eine weitere Gelingensbedingung inklusiver Bildung ist die Bereitschaft und Kompetenz zur Kooperation mit unterschiedlichen an der Bildung beteiligten Akteuren (Trapp & Ehlscheid, 2018). Durch die gemeinsame Beschulung von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarfen stehen Lehrkräfte vor der Herausforderung u.a. gemeinsam mit Sonderpädagog*innen einen Unterricht planen und durchzuführen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass diagnostische und adaptive Lehrkompetenzen (angehender) Lehrkräfte für die Realisierung inklusiver Bildung, sowie eine positive Haltung und



Wertschätzung von Verschiedenheit und die Bereitschaft und Kompetenz zur Kooperation mit verschiedenen am Schulleben beteiligten Akteuren ausschlaggebend sind.

Beziehend auf die eben aufgeführten Aspekte professioneller Kompetenz von Lehrkräften für Inklusion lassen sich die Inhaltsbereiche des Profilstudiums „Inklusion und Diversität“ auf drei Ebenen zusammenführen:



Individualebene: Die Inhalte, die sich auf die Individualebene beziehen, widmen sich der individuellen Lehrkraft und ihren Einstellungen zu Inklusion, ihrem Wissen über Diversitätsdimensionen sowie den sozialen Konstruktionsprozessen von Diversität und Verschiedenheit. Dabei sollen die Studierenden besonders für die sozialen Konstruktionsprozesse von Diversität und Verschiedenheit sensibilisiert werden, um die Reproduktion von Kategorien beruhend auf gesellschaftlichen Konventionen, Denkgewohnheiten, Stereotypen und Vorurteilen im eigenen (pädagogischen) Handeln zu vermeiden. Angehenden Lehrpersonen wird es im Rahmen dieser Inhaltsebene ermöglicht, ihr Inklusionsverständnis zu erweitern.

Lernziele des Inhaltsbereichs Individualebene:

Die Studierenden

... kennen unterschiedliche Definitionen des Inklusionsbegriffs.

... können eigene Inklusionsdefinitionen in bestehende Inklusionskonzepte einordnen und diese hinterfragen.

... kennen und bewerten unterschiedliche Theorien zur Erklärung der Entstehung, Wahrnehmung und Verschärfung von Heterogenität/ Diversität bzw. Ungleichheit und Benachteiligung (z.B. sozialkonstruktivistisch, biologistisch, psychologisch, soziologisch, systemisch)

... kennen und bewerten gesellschaftliche Folgen psychologischer und sozialer Konstruktionsprozesse (z.B. Chancengleichheit, Bildungsgerechtigkeit, Teilhabe).

... haben Basiskenntnisse zu den spezifischen Förderbereichen „Lernen“, „Emotionale und Soziale Entwicklung“ und „Sprache“.

... reflektieren die professionellen Anforderungen des Umgangs mit Diversität und Heterogenität (vgl. KMK Standards für die Lehrerbildung BiWi (2014, Kompetenz 10)).

... wissen, wie wesentlich Anerkennung von Diversität für das Gelingen von Lernprozessen ist (vgl. KMK Standards für die Lehrerbildung BiWi (2014, Kompetenz 5)).

... vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schüler*innen (vgl. KMK Standards für die Lehrerbildung BiWi (2014, Kompetenz 5)).



Unterrichtsebene: Die zweite Ebene bezieht sich auf unterrichtliche Prozesse und das konkrete Handeln einer Lehrkraft im inklusiven Fachunterricht. Ein adaptiver Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen ist eine zentrale Anforderung an professionelles Handeln von



Lehrkräften (Heinrich, Urban & Werning 2013). Profil-Studierende setzen sich demnach vertieft mit allgemein- und fachdidaktischen Ansätzen zum Umgang mit Diversität in Schule und Unterricht sowie mit der Analyse, Planung und Reflexion von Lehr- und Lernsituationen in heterogenen Lerngruppen auseinander. Außerdem werden Fragestellungen der pädagogisch-psychologischen und sonderpädagogischen Diagnostik und Förderung vertieft bearbeitet. Ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt dieser Ebene berücksichtigt sonderpädagogische Vertiefungsmöglichkeiten in den Bereichen Lernbeeinträchtigungen, Verhaltens- und Sprachstörungen.

Lernziele des Inhaltsbereichs Unterrichtsebene:

Die Studierenden

... wissen, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen Lehren und Lernen beeinflussen und wie sie im Fachunterricht in heterogenen Lerngruppen positiv nutzbar gemacht werden können (vgl. KMK Standards für die Lehrerbildung BiWi (2019, Kompetenz 7)).

... verfügen über spezifisches fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen zu Inklusion und Diversität im Fachunterricht und können dies zur Begründung und Gestaltung eines inklusiven Fachunterrichts anwenden.

... kennen und analysieren Aspekte einer diversitätssensiblen (Fach-)didaktik.

... bewerten (fach-)didaktische Modelle zur individuellen Förderung und können diese anwenden.

... planen Fachunterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch (vgl. KMK Standards für die Lehrerbildung BiWi (2019, Kompetenz 1)).

... wählen Inhalte, Medien und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen anhand entsprechender Qualitätskriterien unter Bezug auf Curricula und ggf. individuelle Förderpläne aus (vgl. KMK Standards für die Lehrerbildung BiWi (2019, Kompetenz 1)).

... können Fachunterricht adressatenorientiert gestalten (GFD 2017).

... kennen unterschiedliche Zugänge der formellen und informellen Diagnostik zur Feststellung von Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen (z. B. Screeningverfahren, Beobachtungsverfahren, psychologische Tests) und können diese (im Fachunterricht) anwenden.

... können Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von den Schülerinnen und Schüler diagnostizieren (vgl. KMK Standards für die Lehrerbildung BiWi (2019, Kompetenz 7)).

... kennen Verfahrensschritte zur Umsetzung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung und können diese anfertigen.



Schulebene: Die Schulebene als dritte Ebene wendet sich dem Bereich der Schulentwicklung zu, da „Inklusion nicht mit dem Unterricht endet“ (Amrhein & Badstieber 2013, S. 22). Dabei spielt die Kooperation zwischen unterschiedlichen Akteur*innen innerhalb einer Schule (auch außerschulischen Akteuren) eine bedeutende Rolle. Studierende setzen sich vertieft mit Kooperationskonzepten,



Modellen der Teamentwicklung und der Teamarbeit (Heinrich, Urban & Werning 2013, S. 111) sowie mit Kommunikations- und Beratungsformen auseinander.

Lernziele des Inhaltsbereichs Schulebene:

Die Studierenden

... kennen Ziele, Methoden, Rahmenbedingungen und Prozessabläufe der Schulentwicklung und reflektieren die Herausforderungen inklusiver Schulentwicklung (vgl. KMK Standards für die Lehrerbildung BiWi (2019, Kompetenz 11)).

... verstehen ihre eigene Rolle als wesentlicher Motor der Entwicklung von Schulkultur.

... wissen um die Notwendigkeit der Kooperation in multiprofessionellen Teams und können diese bewerten.

... begreifen die Lehrertätigkeit als (multiprofessionelle) Teamarbeit und entwickeln Teamfähigkeit.

... kennen die unterschiedlichen Kooperationspartner*innen und wissen um die differenten Perspektiven und fachlich-methodischen Möglichkeiten bei der Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen (vgl. KMK Standards für die Lehrerbildung BiWi (2019, Kompetenz 7)).

... entwickeln die Bereitschaft, an kollegialen Hospitationen, kollegialer Beratung, kooperativem Feedback und Evaluation teilzunehmen.

... kennen unterschiedliche Beratungsansätze (z. B. kooperative Beratung, lösungsorientierte Beratung, systemische Beratung, kollegiale Beratung).

Literatur

Allday, R. A., Neilsen-Gatti, S. & Hudson, T. M. (2013). Preparation for Inclusion in Teacher Education Pre-Service Curricula. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher*



- Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36 (4), 298–311.
<https://doi.org/10.1177/0888406413497485>
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*.
<https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Amrhein, B. (2011). Inklusive LehrerInnenbildung – Chancen universitärer Praxisphasen nutzen. *Zeitschrift Für Inklusion*, (3). Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/84>
- Amrhein, B., & Badstieber, B. (2013). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion: eine Trendanalyse*. Bertelsmann Stiftung.
- Artelt, C. & Gräsel, C. (2009). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (34), 157–160. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.34.157>
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion. A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129–147.
<https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P. et al. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 63). Münster: Waxmann.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik* (4), 279–299.
- Dumont, H. (2018). Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 103 (6), 1.
<https://doi.org/10.1007/s11618-018-0840-0>
- Egloffstein, M., Baierlein, J. & Frötschl, C. (2010). ePortfolios zwischen Reflexion und Assessment – Erfahrungen aus der Lehrpersonenbildung. <http://www.medienpaed.com/18/egloffstein1004.pdf> (26.06.2019)
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. Verfügbar unter: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profle-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf [25.06.2019].
- Faber, L., Fischer, N., & Heinzl, F. (2018). Wertschätzung und Anerkennung als Basis professionellen Handelns von Grundschullehrerinnen und -lehrern in inklusiven Settings. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(2), 253-268.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Nusser, L. & Hessels, M. G. P. (2015). Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland – eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS). *Empirische Pädagogik*, 29 (2), 211–229.
https://doi.org/10.5771/9783845252582_13
- GFD. Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (2017): Position der Gesellschaft für Fachdidaktik zum inklusiven Unterricht unter fachdidaktischer Perspektive. Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik. Verfügbar unter: <http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Stellungnahme-zum-inkluisiven-Unterricht-Stand-28.01.2017.pdf> [23.10.2019].
- Gräsel, C., Decristan, J. & König, J. (2017). Adaptiver Umgang mit Heterogenität im Unterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 45 (4), 195-206.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive



- Schulen. In H. Döbert (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Karpa, D., Kempf, J., & Bosse, D. (2013). Das e-Portfolio in der Lehrerbildung aus Perspektive von Studierenden. *Schulpädagogik heute*, 7, 2013.
- KMK. Kultusministerkonferenz (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [22.10.2019].
- Korthagen, F. (2016). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and teaching*, 23(4), 387-405.
- König, J., Gerhard, K., Melzer, C., Rühl, A. M., Zenner, J., & Kaspar, K. (2017). Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 223-242.
- Schwab, S. & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5 (1), 73–87. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0107-7>
- Seifried, S. & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik* (1), 22–35.
- Trapp, S. & Ehlscheid, M. (2018). Kooperation und Teamarbeit als Schlüssel zu gelingender inklusiver Schulentwicklung. Theoretische und praktische Perspektiven. In M. Dziak-Mahler, T. Hennemann, S. Jaster, T. Leidig & J. Springob (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv II. (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten - theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen* (LehrerInnenbildung gestalten, Band 10, S. 101–120). Münster: Waxmann.
- Veber, M. (2013). Studentische Professionalisierung in Inklusion für Inklusion - Anregungen aus der ersten Phase der Lehrerbildung. *Seminar*, 19 (1), 66–78.
- Werning, R. (2010). Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (8), 284–291.
- Wolfswinkler, G., Fritz-Stratmann, A. & Scherer, P. (2014). Perspektiven für ein Lehrerausbildungsmodell „Inklusion“. *DDS-Die Deutsche Schule*, 106 (4), 373–385.

Internetquellen

- Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung (NVL). (2019). <http://www.verbund-lehrerbildung-niedersachsen.de/index.php?s=Tagungsinformationen>.