



Zertifikat *Inklusion* – *Basiskompetenzen*

Fokussierte Theorie-Praxis-Verbindung in der Lehrer_innenbildung für schulische Inklusion

Meike Unverferth^{1,*}, Astrid Rank¹ & Veronika Weiß²

¹ Universität Regensburg, ² Cabrini-Schule Offenstetten

* Kontakt: Universität Regensburg,

Lehrstuhl für Pädagogik (Grundschulpädagogik),

Universitätsstraße 31, 93053 Regensburg

meike.unverferth@ur.de

Zusammenfassung: Der Artikel gibt einen konzeptionellen und inhaltlichen Überblick über das dreisemestrige Studienangebot Zertifikat *Inklusion* – *Basiskompetenzen* (ZIB), welches seit dem Sommersemester 2016 an der Universität Regensburg angeboten wird. Interessierte Lehramtsstudierende des Grund- oder Mittelschullehramts erhalten dadurch die Möglichkeit, grundlegende Kompetenzen für ihre spätere Berufspraxis in inklusiven Settings zu erwerben. Das Gesamtkonzept zeichnet sich durch eine intensive und strukturierte Theorie-Praxis-Verzahnung aus. Während des Semesters besuchen die Studierenden jede Woche ihre Praktikumschule und erhalten Aufgaben, die die Praxiserfahrungen systematisch mit theoretischen Inhalten in Beziehung setzen. Im begleitenden Seminar an der Universität reflektieren die Studierenden ihre Erfahrungen. Die Aufgaben im Praktikum steigern sich jedes Semester in der Komplexität vom Arbeiten mit einem Kind oder Jugendlichen über das Arbeiten mit einer Kleingruppe hin zum Arbeiten mit der Klasse. Die inhaltliche Basis des Studienangebots bildet das von der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012) entwickelte *Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Es werden entsprechend drei Kompetenzbereiche zugrunde gelegt: Einstellungen, Wissen und Handeln. In Anlehnung an die zentralen Grundwerte des Profils wurden Grundlagen zu Inklusion, individueller Förderung, Beratung und Kooperation sowie Unterstützung aller Lernenden in inklusiven Settings als inhaltliche Schwerpunktthemen gesetzt. Im Artikel wird die Konzeption des ZIB dargestellt sowie an ausgewählten Ergebnissen der Begleitforschung die Wirksamkeit des zusätzlichen Studienangebots bezogen auf die Kompetenzbereiche aus Studierenden- wie auch aus Dozierendensicht dargestellt. Des Weiteren werden Einschätzungen bezüglich der Bedeutung der konzeptionellen Teile des Zertifikats anhand von Studierendenaussagen aufgezeigt.

Schlagwörter: Inklusion, Lehrer_innenbildung, reflektierte Praxis, situiertes Lernen



1 Einleitung

Um in verschiedenen inklusiven Schulsettings erfolgreich unterrichten zu können, kommt den Kompetenzen der einzelnen Lehrkräfte und somit der Lehrer_innenbildung eine entscheidende Rolle zu (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 29; Lindmeier, 2013, S. 180). Grundlegende Kompetenzen werden hierbei bereits in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung aufgebaut. Dabei stellt sich die Frage, wie die Hochschullehre gestaltet werden kann, um den Erwerb dieser Kompetenzen zu unterstützen und die Professionalisierung angehender Lehrkräfte auch zum Thema Inklusion zu ermöglichen. Erfolgversprechend erscheint die Generierung und Nutzung situierter Lerngelegenheiten während des Studiums, um so einen Bezug zu Anwendungssituationen zu schaffen und dem Aufbau nicht anwendungsbezogenen trägen Wissens vorzubeugen (vgl. Fölling-Albers, Gebauer, Rank & Hartinger, 2018).

Mit dem Zertifikat *Inklusion – Basiskompetenzen*¹ wurde an der Universität Regensburg zum Sommersemester 2016 ein zusätzliches Studienangebot für Studierende des Grund- oder Mittelschullehrantes implementiert, welches die Studierenden in ihrem Kompetenzerwerb hinsichtlich der Aufgaben schulischer Inklusion durch die Schaffung situierter Lerngelegenheiten und durch eine fokussierte Theorie-Praxis-Verbindung unterstützt. Das Studienangebot reagiert auf das Bedürfnis Studierender, sich intensiver – auch durch praktische Erfahrungen – mit dem Thema Inklusion auseinanderzusetzen. An der Universität Regensburg wurde das Thema Inklusion bisher nicht als Querschnittsthema in der Lehrer_innenbildung aufgegriffen; einzelne Lehrstühle bieten fakultative Veranstaltungen an. Auch eine praktische Auseinandersetzung im Rahmen der verpflichtenden vier schulbezogenen Praktika, welche unterschiedlich in ihrer Dauer, Gestaltung und Intensität der Begleitung durch die Universität sind, findet nicht systematisch statt.²

2 Zielsetzungen in der Lehrer_innenbildung

Professionelle Kompetenz von Lehrer_innen wird im Rahmen des kompetenztheoretischen Professionsansatzes als Zusammenspiel kognitiver und affektiv-motivationaler Aspekte verstanden. Dazu zählen das deklarative wie prozedurale Wissen, berufsbezogene Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation (vgl. u.a. Baumert & Kunter, 2011, S. 32; Herzmann & König, 2016, S. 108). Dabei wird angenommen, dass eine stärkere Ausdifferenzierung des Wissens und der Überzeugungen zu einem adaptiven und flexiblen beruflichen Handeln führt (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 45). Veränderungen in diesen Bereichen – insbesondere bezüglich des Wissens und der Überzeugungen – werden vor allem durch die Nutzung formaler Lerngelegenheiten im Rahmen der unterschiedlichen Phasen der Lehrer_innenbildung initiiert (vgl. Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011, S. 60). In welche Richtung diese Veränderungen angestoßen werden sollen bzw. welche Kompetenzen (angehende) Lehrpersonen generell erwerben müssen, ist mit Blick auf die benötigten Kompetenzen für eine Schule der Zukunft zu beantworten. Die Frage nach den künftig erforderlichen Kompetenzen von Lehrpersonen stellt damit eine Perspektive bei der Wahl und Begründung von Inhalten in der Lehrer_innenbildung dar (vgl. Scholz & Rank, 2016, S. 54).

¹ Die Universität Regensburg wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1512 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

² Beschreibungen der zu absolvierenden Praktika in der Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen, §§ 34, 36 und 38: http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I.

2.1 Zielsetzungen in der Lehrer_innenbildung für Inklusion

Das *Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*, welches in einem dreijährigen Projekt mit über 55 nationalen Expert_innen aus 25 europäischen Ländern entwickelt wurde, stellt sich etwa die Fragen: „Welche Lehrerinnen und Lehrer werden benötigt für eine inklusive Gesellschaft in einer Schule des 21. Jahrhunderts? Welche sind die grundlegenden Lehrerkompetenzen für die inklusive Bildung?“ (Europäische Agentur, 2012, S. 10) Im Profil werden Kompetenzbereiche definiert, die sich um die zugrunde gelegten Werte „Wertschätzung der Diversität der Lernenden, Unterstützung für alle Lernenden, Zusammenarbeit mit anderen und persönliche berufliche Weiterentwicklung“ gruppieren. Diese Grundwerte stellen für (angehende) Lehrpersonen die Basis für die Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse dar und leiten ihr professionelles Handeln (Europäische Agentur, 2012, S. 31). Jeder Kompetenzbereich besteht aus den drei Elementen Einstellungen (Überzeugungen), Wissen und Handeln (vgl. Europäische Agentur, 2012, S. 13). Lindmeier (2013, S. 185) fasst als Aussage des Profils zusammen, dass es für die Entwicklung einer inklusiven Schule bzw. inklusiven Unterrichts der Förderung der Kompetenzen und berufsbezogenen Einstellungen von Lehrpersonen mit einer besonderen Fokussierung des Berufsethos bedarf.

Auf die Bedeutung der im Profil benannten Elemente im Rahmen der ersten Phase der Lehrer_innenbildung verweisen verschiedene Studienergebnisse. So sind Lehramtsstudierende gegenüber Inklusion positiver eingestellt, wenn sie über ausreichende Kenntnisse (z.B. über Behinderung) verfügen (vgl. Forlin & Chambers, 2011, S. 28; Forlin, Sharma & Loreman, 2007). Die Einstellung zur schulischen Inklusion kann ebenfalls positiv durch Praxiserfahrungen in inklusiven Settings, durch eine reflexive Auseinandersetzung mit der Thematik in universitären Veranstaltungen sowie durch inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung beeinflusst werden (vgl. Forlin & Chambers, 2011, S. 28; Hellmich, Görel & Schwab, 2016, S. 80; Kopp, 2009, S. 9).

In der ersten Phase der Lehrer_innenbildung für Inklusion ergeben sich daraus die Zielsetzungen des Auf- und Ausbaus von deklarativem wie prozeduralem Wissen und der Reflexion der berufsbezogenen Überzeugungen (vgl. u.a. Kunter et al., 2011, S. 60f.; Europäische Agentur, 2012; Weyland & Wittmann, 2010, S. 19ff.), wobei deren Verknüpfung speziell im Kontext Inklusion als Herausforderung gilt (vgl. etwa Rouse, 2006, S. 11f.).

2.2 Konkrete Zielsetzungen im zusätzlichen Studienangebot ZIB

Ausgehend von den zuvor dargelegten Überlegungen und in Anlehnung an die Kompetenz- und Inhaltsbeschreibungen der Europäischen Agentur (2012, S. 13ff.) wurden für das zusätzliche Studienangebot ZIB drei Kompetenzbereiche (Überzeugungen, Wissen und Verständnis, Handlungskompetenzen) festgelegt. Diese drei Kompetenzbereiche finden sich in allen vier Inhaltsbereichen (Wertschätzung der Diversität, Unterstützung aller Lernenden, Kooperation, Berufliche Weiterentwicklung) wieder (vgl. Europäische Agentur, 2012, S. 31). Abbildung 1 auf der folgenden Seite zeigt diesen Zusammenhang auf.



Abbildung 1: Kompetenz- und Inhaltsbereiche des Zertifikats (Heinisch, Sonnleitner, Unverferth, Weiß & Rank, 2017, S. 179)

Die konkreten Zielsetzungen für die benannten Inhaltsbereiche werden im Folgenden aufgliedert nach Kompetenzbereichen dargestellt.

2.2.1 Wertschätzung der Diversität

Die Zielsetzungen für den Bereich *Wertschätzung der Diversität* beziehen sich auf eine wertschätzende Wahrnehmung der Diversität der Lernenden, eine damit einhergehende positive sprachliche Ausdrucksform und eine Inklusion verstehende und vertretende Haltung.

Tabelle 1: Konkrete Zielsetzungen für den Bereich Wertschätzung der Diversität (eigene Darstellung)

Wertschätzung der Diversität	
Wissen und Verständnis	<ul style="list-style-type: none"> – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe verstehen – Bedeutung von sprachlichen Ausdrücken im Kontext Inklusion verstehen und reflektieren
Überzeugungen	<ul style="list-style-type: none"> – Reflexion der eigenen Überzeugungen hinsichtlich Inklusion, Diversität – Reflexion der Bedeutung eigener Überzeugung für den Umgang mit Schüler_innen, Lehrpersonen, Erziehungsberechtigten
Handlungskompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> – wertschätzend auf Schüler_innen, Lehrpersonen, Erziehungsberechtigte zugehen – Verwendung angemessener, wertschätzender sprachlicher Äußerungen – Heterogenität konstruktiv in unterrichtliche Prozesse einbeziehen

2.2.2 Unterstützung aller Lernenden

Die Zielsetzungen für den Bereich *Unterstützung aller Lernenden* gehen grundlegend von einem konstruktivistischen Lernverständnis aus. Die Studierenden verstehen Lernen und etwaige Besonderheiten, initiieren entsprechend Lernprozesse und planen Lernangebote für heterogene Lerngruppen unter Berücksichtigung individueller und gemeinschaftlicher Bedürfnisse.

Tabelle 2: Konkrete Zielsetzungen für den Bereich Unterstützung aller Lernenden (eigene Darstellung)

Unterstützung aller Lernenden	
Wissen und Verständnis	<ul style="list-style-type: none"> – lerntheoretische Grundlagen, Besonderheiten des Lernens verstehen – Merkmale guten Unterrichts kennen und auf inklusiven Unterricht übertragen – didaktische Konzepte für gemeinsamen Unterricht kennen und begründen – Bedeutung von Klassenführung für gelingenden Unterricht verstehen
Überzeugungen	<ul style="list-style-type: none"> – Reflexion des eigenen Lernverständnisses – Reflexion, welchen Einfluss das eigene Lernverständnis auf die Planung und Durchführung von Unterricht hat
Handlungskompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> – Schüler_inbeobachtung durchführen – Lernstand einzelner oder einer gesamten Lerngruppe erheben und darauf passendes Lernangebot planen, durchführen, reflektieren – Klassenführung gezielt planen, einsetzen, reflektieren

2.2.3 Kooperation

Die Zielsetzungen für den Bereich *Kooperation* beziehen sich auf die Bedeutung und Gestaltung (außer)schulischer Kooperationen wie auch auf unterschiedliche Beratungssituationen im schulischen Kontext.

Tabelle 3: Konkrete Zielsetzungen für den Bereich Kooperation (eigene Darstellung)

Kooperation	
Wissen und Verständnis	<ul style="list-style-type: none"> – Bedeutung der multiprofessionellen Zusammenarbeit für inklusiven Unterricht verstehen – Bedeutung von Kommunikation in unterschiedlichen schulischen Situationen verstehen
Überzeugungen	<ul style="list-style-type: none"> – eigene Kooperationsbereitschaft hinterfragen – Gründe für gelingende / nicht gelingende Kooperation erkennen und reflektieren
Handlungskompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> – Zusammenarbeit mit Praktikumslehrpersonen – Zusammenarbeit mit Schulteam

2.2.4 Berufliche Weiterentwicklung

Die Zielsetzungen für den Bereich *Berufliche Weiterentwicklung* fokussieren Inklusion als Schulentwicklungsaufgabe.

Tabelle 4: Konkrete Zielsetzungen für den Bereich Berufliche Weiterentwicklung (eigene Darstellung)

Berufliche Weiterentwicklung	
Wissen und Verständnis	– Inklusion als Schulentwicklungsaufgabe wahrnehmen – Formen schulischer Inklusion im (bayerischen) Schulsystem
Überzeugungen	– Wahrnehmung der eigenen Person als Akteur_in in Schulentwicklungsprozessen – Reflexion der aus der eigenen Schulzeit stammenden oder durch Praktika generierten Vorstellungen von Schule und Unterricht
Handlungskompetenzen	– Unterricht innovativ gestalten

3 Didaktisch-methodische Überlegungen für das ZIB

Im Folgenden wird dargestellt, welche didaktisch-methodischen Überlegungen dem hier vorgestellten Studienangebot zugrunde liegen, um die ausgewählten Inhalte (Kap. 2.2) und die gesetzten Ziele des Auf- und Ausbaus von inklusionsbezogenem Wissen und Handlungsfähigkeiten sowie die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Überzeugungen (Kap. 2) zu erreichen.

3.1 Situiertes Lernen in der Lehrer_innenbildung

Gerade im Lehramtsstudium wird dem durch universitäre Lehrveranstaltungen erworbenen Theoriewissen eine geringe Nützlichkeit bezüglich späterer Praxis zugeschrieben (vgl. Gruber, 2006, S. 15). Das erworbene Wissen bleibt „träge“ (vgl. Renkl, 2018, S. 838); aufgrund zu großer Diskrepanz zwischen Erwerbs- und Anwendungssituation kann es nicht in die Praxis übertragen werden (vgl. Gruber, Mandl & Renkl, 2000, S. 139; Stark & Klauer, 2018, S. 764f.). Diese Annahme zum trägen Wissen dient als wesentliche theoretische Begründung für die Gestaltung situierter Lernumgebungen. Denn der Erwerb flexibel anwendbaren Wissens ist – nach dem Konzept der *situated cognition* – an den Lernkontext gebunden und damit situiert (vgl. Brown, Collins & Duguid, 1989, S. 32). Für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften kann dem situierten Lernen eine positive Wirkung auf Handlungswissen bescheinigt werden, besonders wenn die Perspektive der Lehrkräfte situiert wird und die Situation den Ausgangspunkt des Lernens bildet und nicht zur nachträglichen Illustration der Theorie herangezogen wird (vgl. zusammenfassend Fölling-Albers et al., 2018, S. 79ff.).

Die Nähe zum späteren Anwendungskontext (Authentizität der Lernsituation) ist ein zentrales Merkmal situierter Lernbedingungen (vgl. Hartinger, Lohrmann, Rank & Fölling-Albers, 2011, S. 77). In der empirischen Forschung haben sich weitere für situiertes Lernen bedeutsame Merkmale gezeigt. Es bedarf eines aktiven, selbst organisierten Lernprozesses, der in einen sozialen Kontext eingebettet ist. Zudem müssen die Lernenden durch Diskussionsanregungen und Reflexionsimpulse die Gelegenheit bekommen, Gesehenes oder Erlebtes zu artikulieren und zu reflektieren, wobei hier unterschiedliche Perspektiven und Kontexte berücksichtigt werden sollten. Eine gezielte Instruktion von Seiten der Lehrenden kann die Lernenden dabei unterstützen, wichtige Aspekte der komplexen authentischen Situation herauszuarbeiten und von der Einzelsituation auf Allgemeines zu abstrahieren. Dadurch wird eine Verknüpfung des neuen

Lerngegenstandes mit bereits erworbenem Wissen erleichtert (vgl. Fölling-Albers et al., 2018, S. 85ff.).

3.2 Praktikumserfahrungen als situierte Lerngelegenheiten

In der ersten Phase der Lehrer_innenbildung können unter anderem durch Praktika entstehende authentische Situationen zur Schaffung situierter Lerngelegenheiten genutzt werden. Durch die Arbeit an Beispielen aus dem eigenen Unterricht werden zum einen die intrinsische Motivation und zum anderen die Sensibilisierung für die eigene Praxis gestärkt (vgl. Rank, Gebauer, Hartinger, & Fölling-Albers, 2012, S. 194f.). Zudem können die Studierenden im Rahmen der Praktika Handlungsmöglichkeiten entwickeln und erproben, sodass sie sich in ihrem späteren Berufsfeld als kompetent und selbstwirksam erleben können.

Empirisch lässt sich allerdings nicht eindeutig belegen, dass Praktika immer geeignete Lerngelegenheiten im Kontext der Lehrer_innenbildung darstellen (vgl. zusammenfassend Hascher, 2012, S. 155). Es bedarf einer strukturellen Einbettung der praktischen Erfahrungen in das Seminarkonzept (vgl. zusammenfassend Keller-Schneider, 2016, S. 156f.). Die Studierenden müssen Gelegenheit zum wechselseitigen Austausch wie zur Reflexion der gemachten Erfahrungen bekommen. So kann die Komplexität der authentischen Lernsituation auch durch gezielte Unterstützung durch Dozierende reduziert und in einem weiteren Schritt abstrahiert werden (vgl. Rank, 2012a, S. 82). Dabei treten die höchsten Lerneffekte auf, wenn die Praxisbeispiele den Ausgangspunkt darstellen und die relevante Theorie zur Erklärung und zum Finden von Lösungsmöglichkeiten vermittelt und herangezogen wird (vgl. Fölling-Albers et al., 2018, S. 86; Rank, 2012b, S. 145).

3.3 Konkrete Umsetzung im ZIB

Ausgehend von den inhaltlichen wie auch methodisch-didaktischen Überlegungen entstand ein dreisemestriges zusätzliches Studienangebot, welches sich vor allem durch einen systematischen Einbezug praktischer Erfahrung in die Seminarkonzeption auszeichnet.

3.3.1 Überblick über die Veranstaltungen des ZIB

In jedem der drei Semester besuchen die Studierenden je ein Theorie- sowie Praxisseminar. Zusätzlich zu den Seminarveranstaltungen absolvieren die Studierenden in der vorlesungsfreien Zeit ein dreiwöchiges Blockpraktikum. Die inhaltlichen Schwerpunkte der einzelnen Veranstaltungen sind in Tabelle 5 zusammengefasst.

Die Theorieseminare werden in Form einer Blockveranstaltung unmittelbar vor dem jeweiligen Semester angeboten, sodass Grundlegendes zum Schwerpunktthema erarbeitet werden kann. Semesterbegleitend findet das Praxisseminar statt, welches zweiteilig aufgebaut ist. Es setzt sich zusammen aus einem Praxisvormittag, an dem die Studierenden an ihrer Praktikumsschule sind, und einem begleitenden Seminar an der Universität.

Tabelle 5: Seminarinhalte im ZIB (eigene Darstellung)

Sem.	Theorieseminar	Praxisseminar
1	<i>Grundlagen Inklusion</i> Begriffsklärung, Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe, Inklusion im (bayerischen) Schulsystem, Inklusion als Aufgabe der Schulentwicklung	<i>Individuelle Förderung</i> Schüler_inbeobachtung, Gestaltung passender Lernangebote, Lernbedürfnisse bei Vorliegen verschiedener Störungsbilder

2	<i>Lernen in inklusiven Settings</i> Lerntheoretische Grundlagen, didaktische Konzepte für gemeinsamen Unterricht	<i>Unterstützung aller Lernenden I</i> Unterrichtsformen, Differenzierung, Individualisierung, didaktische Reduktion, Elementarisierung
3	<i>Beratung und Kooperation</i> Kooperation mit (außer)schulischen Fachkräften, Kooperation mit Erziehungsberechtigten, Beratung von Erziehungsberechtigten und Schüler_innen	<i>Unterstützung aller Lernenden II</i> Klassenführung, kooperatives Lernen
ab 2	<i>Dreiwöchiges Blockpraktikum</i> Lernstand einer Lerngruppe erheben und darauf passendes Lernangebot planen, durchführen und reflektieren, konstruktive Zusammenarbeit mit Schulteam, Unterricht innovativ gestalten	

3.3.2 Praxisseminar – Praxisvormittag an der Praktikumsschule

Die Studierenden sind während der drei Semester jeweils für einen Vormittag der Woche in ihrer Praktikumsklasse, um dort Unterricht zu beobachten oder selbstständig geplante und vorbereitete Lernangebote für Schüler_innen durchzuführen. Der Fokus für die Unterrichtsbeobachtungen wie für die Gestaltung der Lernangebote variiert von Semester zu Semester in Abhängigkeit von den jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkten (s. Tab. 5). Die Komplexität der selbstgestalteten Unterrichtssituationen baut sich sukzessive auf (vgl. Keller-Schneider, 2016, S. 169; s. Abb. 2).

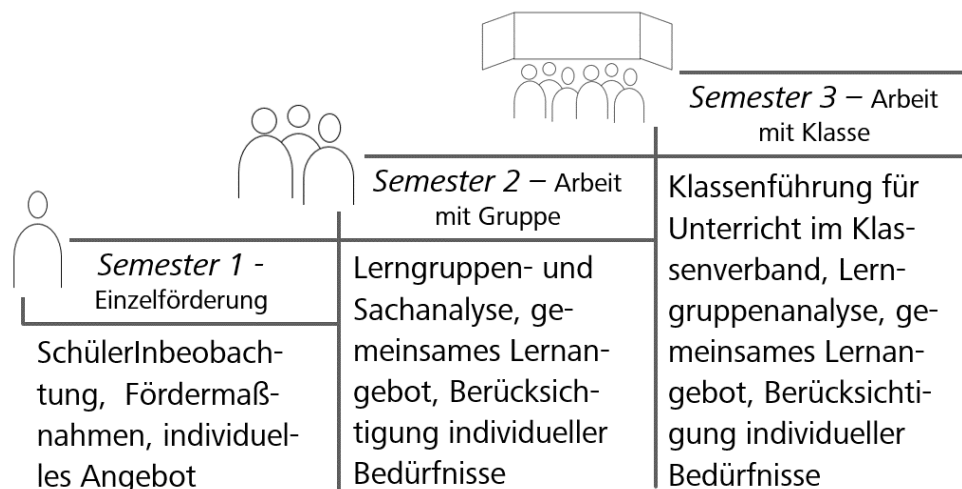


Abbildung 2: Schwerpunkte der Praxisseminare mit zunehmender Anforderung (eigene Darstellung)

Im ersten Semester wird mit einem einzelnen Kind gearbeitet, um insbesondere die individuellen Bedürfnisse und Möglichkeiten in den Blick zu nehmen. Im darauffolgenden Semester richtet sich das Lernangebot an eine Kleingruppe. Hier müssen die Studierenden zum einen die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Kinder, zum anderen kooperative Elemente berücksichtigen. Im dritten Semester entwickeln die Studierenden Lernangebote für die gesamte Klasse, wobei hier der Aspekt der Klassenführung in den Fokus rückt.

Nach Möglichkeit absolvieren die Studierenden die semesterbegleitenden Praktika jeweils in derselben Klasse, sodass sie die Schüler_innen ihrer Praktikumsklasse besser kennenlernen und intensiver an der Beziehung zu ihnen arbeiten können. Dadurch wird auch ein engerer Kontakt zu den Praktikumslehrpersonen wie zum Schulteam herge-

stellt, was eine stärkere Einbindung der Studierenden in unterrichtliche und schulische Abläufe ermöglicht.

3.3.3 Praxisseminar – Seminarveranstaltung an der Universität

Die systematische Begleitung der praktischen Erfahrungen der Studierenden erfolgt in den wöchentlich an der Universität stattfindenden Sitzungen des Praxisseminars. Abbildung 3 zeigt einen generalisierten Verlauf der Seminarsitzungen auf.

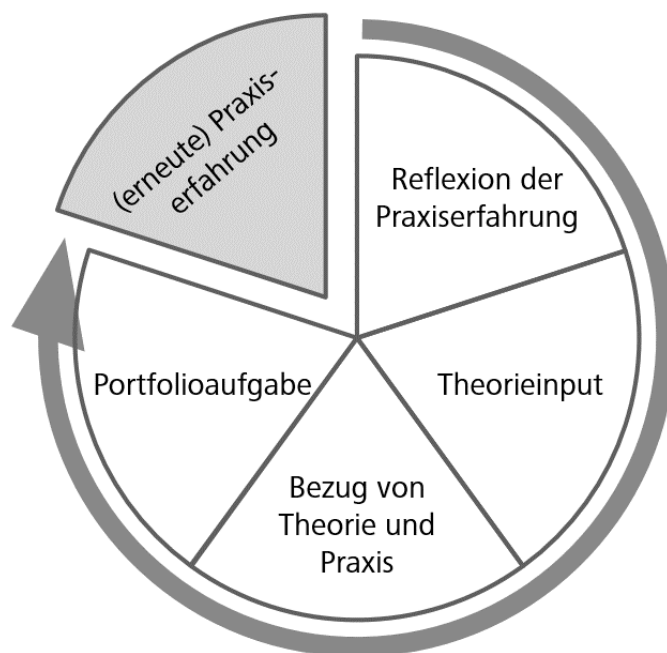


Abbildung 3: Generalisierter Verlauf einer Praxisseminarsitzung (eigene Darstellung)

Die Studierenden bringen jede Woche ihre neuen Praxiserfahrungen mit in die Seminarsitzung. Über diese Erfahrungen können die Studierenden zu Beginn der Sitzung sprechen; es finden ein Austausch mit anderen Studierenden und Dozierenden und eine (kriteriengeleitete) Reflexion statt. In jeder Sitzung des Praxisseminars erfolgt in Abhängigkeit vom jeweiligen Semesterschwerpunkt auch die Erarbeitung theoretischer Inhalte, welche in einem darauffolgenden Schritt mit den bereits gemachten Erfahrungen der Studierenden in Verbindung gebracht werden. Abschließend erhalten die Studierenden einen Arbeitsauftrag zur Vorbereitung auf die darauffolgende Sitzung – ein gezielter Beobachtungsauftrag, konkrete Fragen an die Praktikumslehrperson, Umsetzung einer thematisierten Methode etc.

3.3.4 Seminarübergreifendes Portfolio

Begleitend zu den Veranstaltungen der drei Semester führen die Studierenden ein Portfolio, welches zum Erhalt des Zertifikats eingereicht werden muss. Im Rahmen dessen werden die Studierenden zur bewussten Verknüpfung der drei Bereiche *Wissen und Verständnis*, *Überzeugungen* und *Handlungskompetenzen* aufgefordert. Die gestellten Portfolioaufgaben regen zum einen dazu an, erworbenes theoretisches Wissen in die Praxis zu transferieren, und zum anderen, die gemachten Praxiserfahrungen theoriegeleitet zu reflektieren und die eigenen Handlungen hinterfragen zu können. Zudem setzen sich die Studierenden mit ihren eigenen Überzeugungen und deren Bedeutung für ihr unterrichtliches und erzieherisches Handeln auseinander (vgl. Bade, 2013, S. 159–161; Weyland & Wittmann, 2010, S. 19ff.).

4 Bedingungen zur Durchführung des zusätzlichen Studienangebots ZIB

Im Folgenden wird auf (Gelingens-)Bedingungen sowohl auf Seiten der Studierenden als auch hinsichtlich der Gestaltung der Praktika und der universitären Lehre eingegangen.

4.1 Bedingungen auf Seiten der Studierenden

Das hier vorgestellte zusätzliche Studienangebot zeichnet sich durch sein Gesamtkonzept aus. Für die Studierenden ergibt sich dadurch die Gelegenheit, sich systematisch und in größerem Umfang, als im Regelstudium vorgesehen, mit dem Thema Inklusion auseinanderzusetzen. Insbesondere durch den hohen Praxisanteil wird ihnen auch eine intensive praktische Auseinandersetzung ermöglicht. Gerade die aufeinander aufbauenden Praxisseminare mit den wöchentlichen Praktikumsvormittagen in derselben Schule (möglichst dieselbe Klasse) führen allerdings dazu, dass die Studierenden die Veranstaltungen in der vorgesehenen Reihenfolge und auch in drei aufeinanderfolgenden Semestern absolvieren sollten. Entsprechend müssen die Studierenden über die drei Semester in ihrem Stundenplan sowohl ein Zeitfenster für das Praxisseminar an der Universität als auch für den Praktikumsvormittag freihalten. Darüber hinaus bedarf es keiner weiteren Voraussetzungen auf Seiten der Studierenden. Das Zertifikat richtet sich im Besonderen an Studienanfänger_innen ab dem zweiten Fachsemester, damit es im Rahmen der Regelstudienzeit (sieben Semester für Grund- bzw. Mittelschule) absolviert werden kann.

4.2 Bedingungen im Hinblick auf die Gestaltung des wöchentlichen Praktikums

Zur Durchführung der Praxisseminare bedarf es kooperierender Schulen bzw. Lehrpersonen, die einen Studenten oder eine Studentin als Praktikant_in in ihrer Klasse aufnehmen und diese_n über drei Semester – ohne Entlastungsstunden – begleiten. Bei der Auswahl der Schulen werden neben Grund- und Mittelschulen (davon gut die Hälfte mit dem Schulprofil Inklusion³) ebenfalls Förderschulen (alle Förderschwerpunkte mit Ausnahme des Förderschwerpunkts Hören; zum Teil ebenfalls mit Schulprofil Inklusion, zum Teil mit offenen Klassen, welche Schüler_innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf aufnehmen) berücksichtigt. Dadurch erhalten die Studierenden die Möglichkeit des Kontakts mit Schüler_innen mit Beeinträchtigungen, und die Studierenden des Regelschullehramts lernen auch sonderpädagogische Arbeitsweisen kennen. An allen Praktikumschulen wird ein Einblick in inklusives Arbeiten gegeben, da alle beteiligten Praktikumslehrkräfte vor der Aufgabe des konstruktiven Umgangs mit Heterogenität stehen, wenngleich die Bedingungen für die Gestaltung von Unterricht an den verschiedenen Schulen unterschiedlich sind.

4.3 Bedingungen im Hinblick auf die Gestaltung der universitären Lehre

Durch die Vielfalt an Praktikumschulen werden zu Beginn der Praxisseminarsitzungen von den Studierenden diverse Einzelerfahrungen geschildert. An diesem Punkt ist es bedeutsam, die Studierenden zu einer theoriebezogenen Reflexion anzuregen und bei der Abstraktion der konkreten Einzelsituation auf Allgemeines zu unterstützen. So können die unterschiedlichen Einzelerfahrungen auch für andere Studierende der

³ Erläuterungen zu Schulen mit Schulprofil Inklusion in Bayern finden sich unter: <https://www.km.bayern.de/inklusion>. Im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus wird ein enger Inklusionsbegriff verwendet, und die schulischen Umsetzungsmöglichkeiten beziehen sich auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Gruppe nutzbar und zum Ausgangspunkt von (theoretischen) Diskussionen gemacht werden. Um die Reflexionen und Diskussionen in einem gewissen Maß von Seiten der Dozierenden steuern zu können, werden den Studierenden in Abhängigkeit vom Semesterschwerpunkt zum Ende der Seminarsitzung Beobachtungsaufgaben für den kommenden Praxisvormittag mitgegeben. Anhand der fokussierten Beobachtung können Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Praxiserfahrungen in der darauffolgenden Seminarsitzung thematisiert werden.

Zur Betrachtung eines spezifischen Aspekts bietet sich ebenfalls der Einsatz von Videobeispielen aus verschiedenen Videodatenbanken an (eine Übersicht geben Petko, Prasse & Reusser, 2014). Anhand ausgewählter *Good-Practice*-Beispiele kann im Seminar gemeinsam über dieselbe Unterrichtssituation diskutiert werden. Dabei sollten die Dozierenden gerade auch im Themenfeld Inklusion die Studierenden beim Finden angemessener sprachlicher Ausdrücke unterstützen und sie zur Reflexion der Bedeutung von Sprache in diesem Kontext anregen.

5 Evaluation des zusätzlichen Studienangebots ZIB

Das vorgestellte zusätzliche Studienangebot konnte während der Projektlaufzeit (Juni 2015 bis Dezember 2018) zweimal für Studierende realisiert werden (erste Gruppe ab Sommersemester 2016, zweite Gruppe ab Sommersemester 2017). Begonnen wurde es von 46 ($n_1=26$, $n_2=20$) Studierenden (Alter: $M=21.46$, $SD=3.36$; Fachsemester: $M=3.30$, $SD=1.96$; ~98% weiblich; ~93% Studium Grundschule), wovon insgesamt 39 ($n_1=23$, $n_2=16$) Studierende das Zertifikatsstudium erfolgreich beendeten.⁴ Das semesterbegleitende Praktikum absolvierten 21 Studierende an einer Förderschule; 18 Studierende absolvierten dieses an einer Regelschule.

Projektbegleitend erfolgte eine Evaluation, um die Wirksamkeit des Studienangebots hinsichtlich der beschriebenen Kompetenzbereiche zu überprüfen. Dazu liegen unter anderem Daten aus Interviews mit einzelnen Teilnehmer_innen sowie aus den Portfolios aller Teilnehmer_innen vor.

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der qualitativen Auswertung eines Portfolioausschnitts und der Interviews, die nach Absolvierung des ZIB durchgeführt wurden, vorgestellt. Dadurch wird ein Einblick in die studentischen Einschätzungen bezüglich ihrer Veränderungen durch das Studienangebot gegeben. Darauf folgend werden auch Einschätzungen aus Sicht der Dozierenden geschildert.

5.1 Einschätzungen der Studierenden

Die teilnehmenden Studierenden wurden zum Ende des Zertifikats im Rahmen einer Portfolioaufgabe aufgefordert, ihre eigene Entwicklung hinsichtlich ihrer Einstellung gegenüber (schulischer) Inklusion, ihres inklusionsbezogenen Wissens und ihrer Kompetenzen für das Unterrichten in inklusiven Settings zu formulieren. In den Leitfadenterviews (vgl. Kruse, 2015, S. 203f.) konnte ein Teil der Studierenden ($n=4$) ähnliche Fragestellungen im Gespräch mit der Interviewleiterin weiter explizieren.

Die schriftlichen Antworten der Studierenden im Rahmen des Portfolios wie auch die mündlichen Antworten im Interview wurden jeweils in Anlehnung an die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet, wobei die Kategorien mittels fokussierter Zusammenfassung entstanden (vgl. 2018, S. 86ff.).

⁴ Diejenigen Studierenden, die das zusätzliche Studienangebot vorzeitig beendeten, begründeten dies zu meist mit Schwierigkeiten in der Vereinbarkeit der Anforderungen des zusätzlichen Studienangebots mit dem Stundenplan des regulären Studiums.

5.1.1 Wissenszuwachs

Es zeigt sich in den Antworten der Studierenden, dass sie im Bereich des Wissens einen Zugewinn für sich verzeichnen können. Die codierten Segmente im Bereich des dazugewonnenen Wissens ($n=157$) ließen sich zusammenfassend vier Oberkategorien zuordnen (s. Tab. 6). Die zugeordneten Segmente verteilen sich hierbei unterschiedlich auf die vier Kategorien. Die meisten Nennungen entfallen auf die Kategorie *Individuelle (Lern)Voraussetzungen*. Hier verweisen die Studierenden am meisten auf das im Bereich verschiedener Förderschwerpunkte dazugewonnene Wissen, welches ihrer Meinung nach notwendig für die Gestaltung individueller Lernangebote ist.

Tabelle 6: Selbstberichteter Wissenszuwachs der Studierenden durch das ZIB (eigene Darstellung)

Kategorien	Beispiel	Anzahl Segmente
Wissen zu Inklusion	„Wissen zu Inklusion (geschichtlich, politisch und aktuell)“ (FR13NA)	19
Individuelle (Lern)Voraussetzungen	„Spezifisches Wissen zu den einzelnen Förderbereichen ist sehr wichtig, da hier sonst oft Verhalten falsch interpretiert wird.“ (CH13IN)	63
Gestaltung inklusiven Unterrichts	„Ich weiß mehr über inklusive Settings, Methoden und wie es umgesetzt werden könnte.“ (WE18NA)	56
Zusammenarbeit / Kooperation	„[...] sowie ein Überblick über die unterschiedlichen Kooperationspartner der Schule sind sehr wichtig für die spätere Praxis.“ (MA28NE)	19
GESAMT		157

5.1.2 Handlungskompetenzzuwachs

Die Einschätzung hinsichtlich des Erwerbs verschiedener Handlungskompetenzen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts fällt ebenfalls positiv aus. Von den der Beschreibung des Kompetenzerwerbs zugeordneten codierten Segmenten ($n=90$) entfallen 40 auf Kompetenzen, welche sich auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts beziehen. Weitere Nennungen beziehen sich auf die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse oder eine allgemein wahrgenommene Weiterentwicklung (s. Tab. 7).

Tabelle 7: Selbstberichteter Handlungskompetenzzuwachs der Studierenden durch das ZIB (eigene Darstellung)

Kategorien	Beispiel	Anzahl Segmente
Allgemein wahrgenommene Weiterentwicklung	„Vor allem durch das Praktikum konnte ich viele Kompetenzen entwickeln.“ (KA19LA)	18
Kompetenzerweiterung in Abhängigkeit von Förderschwerpunkten	„Es kommt darauf an, um welchen sonderpädagogischen Förderbedarf es sich bei den Kindern handelt und wie stark dieser ausgeprägt ist.“ (SI27NE)	3
Förderung Sozialkompetenz	„Was die Persönlichkeit angeht, denke ich, kann ich den Kindern ein gutes Vorbild sein, was Toleranz angeht.“ (HE18JA)	2
Eingehen auf individuelle Bedürfnisse	„Ich denke, meine Kompetenzen sind im Vergleich zu anderen sehr gut, da ich jetzt besser weiß, wie man auf die unterschiedlichen Bedürfnisse eingehen kann.“ (JU14NE)	23
Gestaltung inklusiven Unterrichts	„Auch fällt es mir leichter von meinem vorbereiteten Plan abzuweichen oder zu improvisieren, wenn ich merke, dass die Lernsituation so wie sie gerade ist, nicht passt.“ (AN10LA)	40
Weiterentwicklung notwendig	„Aber ich finde, ich stehe trotzdem noch am Anfang und freue mich, noch viel zu lernen um jedes Kind optimal fördern zu können.“ (GE16IA)	4
GESAMT		90

5.1.3 Änderung der Einstellung gegenüber (schulischer) Inklusion

Die Auswertung der Beschreibungen der selbsteingeschätzten Änderung der Einstellung gegenüber (schulischer) Inklusion zeigt nicht in derselben Deutlichkeit eine positive Entwicklung wie die beiden zuvor beschriebenen Bereiche (s. Tab. 8). Vielmehr äußern sich die meisten Studierenden dahingehend differenzierter. Sie unterstützen Inklusion als gesellschaftliche und damit auch für Schule bedeutsame Idee, verweisen aber gleichzeitig darauf, dass bei den aktuellen schulischen Umsetzungsmöglichkeiten eine Entscheidung im Sinne des jeweiligen Kindes getroffen werden sollte. Es scheint, dass die Studierenden – vermutlich auch durch die Einblicke in die praktische Umsetzung – vermehrt einen fall- und systemorientierten Blickwinkel einnehmen. Es lässt sich bezüglich der Veränderung der Einstellung gegenüber (schulischer) Inklusion kein Unterschied zwischen Studierenden, die ihr wöchentliches Praktikum an einer Förderschule absolvierten, und denjenigen, die an einer Regelschule waren, ausmachen.

Tabelle 8: Selbsteingeschätzte Änderung der Einstellung gegenüber (schulischer) Inklusion durch das ZIB (eigene Darstellung)

Veränderungsrichtung	Beispiel	Anzahl Segmente
Positiv / positiver	„Trotzdem hat sich mein ‚Glaube‘ daran umso mehr verstärkt, da ich gerade in meinem Blockpraktikum und in meinem persönlichen Umfeld gesehen habe [,] wie gut es funktionieren kann und wie gut es allen Kindern tut.“ (CL06IE)	13
Differenzierter	„Ich war Inklusion schon immer positiv gegenüber eingestellt. Ich denke, dass meine Sichtweise nun differenzierter geworden ist. Ich habe gesehen wo und wie Inklusion funktioniert / funktionieren kann, aber auch wo es Grenzen gibt, die in unseren derzeitigen Schulsystem nicht oder nur schwer zu überwinden sind.“ (HA21NE)	38
Negativer	„Ich stehe der Inklusion kritischer gegenüber. Ich habe gemerkt, dass es sehr viel Zeit und Planung bedarf mit Kindern mit Förderbedarf zu arbeiten. Diese Aufgaben sind in einer Regelklasse mit 25 Kindern und nur einer Betreuungskraft nicht händelbar.“ (KA19LA)	3
Sonstiges	„Ich jetzt auch aufmerksamer darauf achte, wie und ob in den Medien über Inklusion berichtet wird.“ (RE16NA)	5
GESAMT		59

5.1.4 Zusammenfassung

Die Studierenden gaben vielfältige Antworten auf die Fragestellungen nach ihren selbsteingeschätzten Änderungen hinsichtlich der Bereiche Wissen, Handlungskompetenzen und Einstellungen. Dabei lässt sich dennoch übergreifend herausarbeiten, dass die Studierenden durch das zusätzliche Studienangebot vor allem die Schüler_innen sowie deren Bedürfnisse mehr in den Blick nehmen und zunehmend adäquater darauf reagieren können. Für den beschriebenen Entwicklungsprozess weisen die Studierenden beiden konzeptionellen Teilen des zusätzlichen Studienangebots – theoretischer Auseinandersetzung und praktischer Erprobung – Bedeutung zu. Eine Studentin formuliert es im Portfolio wie folgt:

„Ich habe im Praktikum sehr viel gelernt, erfahren und gesehen und mitgenommen. Nicht nur in Bezug auf ZIB, sondern auch Lehramt allgemein. Es waren 3 tolle, interessante und sehr lehrreiche Semester, in denen ich viel für die zukünftige Schulpraxis mitnehmen durfte. Ich bin mir sicher, dass ich heute eine inklusive Klasse viel besser leiten könnte, bzw. deutlich besser auf eine Klasse vorbereitet bin. Man denkt an Dinge/über den Tellerrand, was andere eher nicht machen würden, nicht zuletzt mangels theoretischem Background, der im Seminar vermittelt wurde. Ich bin mir auch sicher, dass wir Kinder besser einschätzen oder besser nachvollziehen können durch unser größeres Hintergrundwissen.“ (ST24NA)

In den Äußerungen im Leitfadeninterview, welches nach Ende des Zertifikats geführt wurde, lässt sich die Bedeutung beider konzeptioneller Teile für die subjektiv empfundene Weiterentwicklung ebenfalls herausarbeiten. Es werden neben den konkreten Erfahrungen in der Praxis und den theoretischen Elementen vor allem die Verknüpfung

von Theorie und Praxis sowie die Reflexion der Praxiserfahrungen im Rahmen der Seminare als Faktoren für die Entwicklung benannt. Beispielhaft werden zwei Zitate aufgeführt:

MA28NE: *„Die [...] Seminare so [...] Studie – also jetzt so studienbegleitend immer unterm Semester ähm [...] fand ich auch immer hilfreich. Also einfach nur auch so, weil ja der Schwerpunkt wirklich da auf der Reflexion lag auch. Und das war immer sehr spannend, die Erfahrungen der anderen auch mitzubekommen.“*

JO03IA: *„Und dann halt auch immer die Reflexionsfragen, dass ich darüber nachdenken konnte und dann hat sich halt einfach selber viel von dem Theoriewissen ineinander [...] verwoben.“*

5.2 Einschätzungen der Dozierenden

Als Dozierende haben wir⁵ im Verlauf der drei Semester Veränderungen in verschiedenen Bereichen wahrnehmen können, welche sich besonders gut in den Reflexionsgesprächen im Praxisseminar beobachten ließen. Die Studierenden vermittelten durch ihre Äußerungen, dass sie von einem defizit- zu einem kompetenzorientierten Blick auf ihre Schüler_innen gewechselt haben. Zudem änderten sich ihre mündlichen Beschreibungen von einer stereotyp zuschreibenden zu einer differenziert systemischen Perspektive. Ebenso erfolgte im Verlauf der drei Semester eine teilweise Übernahme des Reflexionsgesprächs durch die Studierenden selbst. Sie stellten selbstständig Verständnisfragen, die dazu führten, dass Praxiserfahrungen nochmals genauer und eventuell unter einem anderen Blickwinkel geschildert wurden. Sie berieten sich wechselseitig, indem sie Bezug auf ihre jeweils eigenen Erfahrungen und ihr bereits vorhandenes Wissen nahmen. In den drei Semestern zeigte sich ebenfalls, dass die Studierenden auch durch den intensiveren Praxiskontakt die aktuellen Rahmenbedingungen stärker hinterfragten und gemeinsam über alternative Möglichkeiten diskutierten. Es entwickelte sich bei den Studierenden ein realistischeres Bild der Praxis. Dies lässt sich auch aus den Formulierungen hinsichtlich der differenzierter gewordenen Einstellung gegenüber schulischer Inklusion herauslesen.

6 Fazit und Ausblick

Mit dem ZIB wurde eine Möglichkeit geschaffen, damit Studierende der Regelschullehrkräfte ihre Kompetenzen für das Unterrichten in einer inklusiven Schule steigern können. Dabei wurden die Bereiche Einstellungen, Wissen und Handeln besonders in den Blick genommen, wie sie aus verschiedenen Kompetenzmodellen abzuleiten sind (vgl. Kap. 2). Didaktisch wurde der oft konstatierten Praxisferne des Lehramtsstudiums mit einem hohen Anteil an Praxiselementen begegnet, die im Sinne des situierten Lernens mit instruktional begleiteten, reflexiven Phasen ergänzt wurden. Es erschien sinnvoll, die Komplexität der Praxiserfahrungen zu steigern, indem in jedem Semester die Gruppengröße zunahm, um die sich die Studierenden kümmerten. So veränderten sich auch die begleitenden Reflexionsaufgaben in ihrem Anspruch.

Die Überlegungen führten zu einem Studienangebot, das in einer einzigartigen Theorie-Praxisverzahnung alle Kompetenzen gleichermaßen bedachte und keine vernachlässigte. Das Mehr an Praxis führte nicht zu einem Weniger an Theorie, da das situierte Lernen beides ermöglicht.

Aus Studierenden- wie auch Dozierendensicht kann konstatiert werden, dass diese Überlegungen erfolgreich waren und das hier vorgestellte zusätzliche Studienangebot als gewinnbringende Lerngelegenheit wahrgenommen wird. Durch die situierten Lern-

⁵ Die Lehrveranstaltungen des zusätzlichen Studienangebots wurden durchgängig im Teamteaching von einer Grundschul- und einer Sonderpädagogin durchgeführt.

gelegenheiten stellen die Studierenden für sich einen Zugewinn an inklusionsbezogenem Wissen und eine Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten vor allem bezogen auf die Wahrnehmung und unterrichtliche Berücksichtigung individueller Bedürfnisse von Schüler_innen fest. Der hohe Anteil an praktischen Erfahrungen ermöglicht eine zunehmend differenziertere Auseinandersetzung mit den erarbeiteten Inhalten, und die Studierenden können den theoretischen Überlegungen hinsichtlich ihrer späteren Berufspraxis mehr Bedeutung zuschreiben.

Einschränkend sollte aber auch darauf verwiesen werden, dass es sich bei den hier vorgestellten Ergebnissen um Selbsteinschätzungen der Studierenden handelt. Die vorliegenden Fremdeinschätzungen von Seiten der Dozierenden beziehen sich auf die Seminarsituation an der Universität. Bezüglich der Weiterentwicklung der Handlungskompetenzen in schulischen und unterrichtlichen Situationen liegen keine Fremdeinschätzungen von Seiten der Praktikumslehrpersonen vor. Dieser Aspekt könnte in einem weiteren Schritt im Rahmen der Begleitforschung aufgenommen werden.

Das hier vorgestellte Projekt endete im Dezember 2018. Allerdings kann ein Folgeprojekt im Rahmen der zweiten Förderphase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ des Bundes und der Länder fortgesetzt werden (Laufzeit Januar 2019 bis Dezember 2023). Dafür konnte das zusätzliche Studienangebot als Zusatzstudium an der Universität Regensburg verankert werden. Dieses richtet sich nun entsprechend an alle Lehramtsstudierenden (Grundschul-, Mittelschul-, Realschul- und Gymnasiallehramt). Der Aufbau des Zusatzstudiums wird nicht verändert; die Inhalte werden aufgrund der erweiterten Studierendengruppe in Teilen modifiziert.

Literatur und Internetquellen

- Bade, P. (2013). Das Portfolio im Hamburger Referendariat: Konzeption – Erfahrungen – Entwicklung. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J.C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 158–167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum., U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung – in Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Odense & Brüssel: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung.
- Fölling-Albers, M., Gebauer, S., Rank, A., & Hartinger, A. (2018). Situiertes Lernen in der Lehrer(fort)bildung. In M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart* (S. 77–90). Münster & New York: Waxmann.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher Preparation for Inclusive Education: Increasing Knowledge but Raising Concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2007). An International Comparison of Pre-service Teacher Attitudes towards Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly*, 27 (4). Zugriff am: 26.11.2018. Verfügbar unter: <http://dsq-sds.org/article/view/53/53>. <http://dx.doi.org/10.18061/dsq.v27i4.53>
- Gruber, H. (2006). Wie der Aufbau trägen Wissens vermieden werden kann. Perspektiven für das Lernen im 21. Jahrhundert. In N. Seibert (Hrsg.), *Paradigma. Beiträge*

- ge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik* (S. 15–18). Salzweg: Tutte.
- Gruber, H., Mandl, H., & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Trägers Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139–156). Göttingen et al.: Hogrefe.
- Hartinger, A., Lohrmann, K., Rank, A., & Fölling-Albers, M. (2011). Situiertes Lernen. In E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft* (S. 77–85). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Heinisch, J., Sonnleitner, M., Unverferth, M., Weiß, V., & Rank, A. (2017). Situiertes Lernen in der LehrerInnenbildung für Inklusion. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Königer (Hrsg.), *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 176–185). Münster & New York: Waxmann.
- Hellmich, F., Görel, G., & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), 67–85.
- Herzmann, P., & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. (2016). Entwicklung der Wahrnehmung und Bearbeitung beruflicher Anforderungen in Praxisphasen mit zunehmend komplexer werdenden Anforderungen. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 155–172). Münster & New York: Waxmann.
- Kopp, B. (2009). Inklusiv Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts Grundschule? *Empirische Sonderpädagogik*, 1 (1), 5–25.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Lindmeier, C. (2013). Aktuelle Empfehlungen für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung – ein Kommentar. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64 (5), 180–193.
- Petko, D., Prasse, D., & Reusser, K. (2014). Online-Plattformen für die Arbeit mit Unterrichtsvideos: Eine Übersicht. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), 247–261.
- Rank, A. (2012a). Wie sind Studentinnen des Grundschullehramts auf sprachliche und kulturelle Heterogenität vorbereitet? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 5 (2), 79–93.
- Rank, A. (2012b). Wissen und Handeln in der Lehrerbildung – ein Lehrprojekt zum Aufbau anwendungsbezogenen Wissens. In F. Hellmich, S. Förster & F. Hoya (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven* (S. 145–148). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19137-9_24

- Rank, A., Gebauer, S., Hartinger, A., & Fölling-Albers, M. (2012). Situiertes Lernen in der Lehrerfortbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5 (2), 180–199.
- Renkl, A. (2018). Träges Wissen. In D.H. Rost, J.R. Sparfeldt & S.R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl.) (S. 838–842). Weinheim & Basel: Beltz.
- Rouse, M. (2006). Enhancing Effective Inclusive Practice. Knowing, Doing and Believing. *Kairaranga*, 7 (Special Ed.), 8–13.
- Scholz, M., & Rank, A. (2016). Perspektive Inklusion. Inklusionsverständnis und Einstellungen zur integrativen Beschulung bei Studierenden des Grundschul- und Förderschullehramts. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85 (1), 53–67. <https://doi.org/10.2378/vhn2015.art21d>
- Stark, R., & Klauer, K.J. (2018). Situiertes Lernen. In D.H. Rost, J.R. Sparfeldt & S.R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl.) (S. 763–770). Weinheim & Basel: Beltz.
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2010). *Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung 1. Phase an hessischen Hochschulen*. Zugriff am: 28.02.2017. Verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3070/pdf/Expertise_zum_Thema_Praxissemester_120710_1_D_A.pdf.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Unverferth, M., Rank, A., & Weiß, V. (2019). Zertifikat *Inklusion – Basiskompetenzen*. Fokussierte Theorie-Praxis-Verbindung in der Lehrer_innenbildung für schulische Inklusion. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (3), 214–232. <https://doi.org/10.4119/hlz-2470>

Eingereicht: 13.02.2019 / Angenommen: 20.05.2019 / Online verfügbar: 20.11.2019

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Certificate *Inklusion – Basiskompetenzen* [*Inclusion – Basic Competences*] – Focused Theory-Practice-Connection in Teacher Education for Inclusion

Abstract: The article gives a conceptual and content-related overview of the three-semester study programme *Zertifikat Inklusion – Basiskompetenzen* (ZIB), which is offered at the University of Regensburg since summer term 2016. Interested primary or secondary school teacher students are thus given the opportunity to acquire basic competences for their future professional practice in inclusive settings. The overall concept is characterized by intensive and structured theory-practice interlocking. During the semester, students attend their internship school every week and are assigned tasks that systematically relate practical experience to theoretical content. They reflect on their experiences in the accompanying practical seminar. The tasks in the internship increase each semester in complexity from working with one child or teenager to working with a small group to working with the class. The conceptual and content basis was formed by the *Profile for Inclusive Teachers*, which was developed by the European Agency for Development in Special Needs Education (2012). Accordingly, three areas of competence are taken as a basis: attitudes, knowledge, and skills. In accordance with the central basic values of the profile, the main focus is on inclusion, individual support, counselling and cooperation as well as support for all learners in

inclusive settings. The article describes ZIB's concept and uses selected results from empirical research to illustrate the effectiveness of this study program in relation to the areas of competence from both the students' and lecturers' perspective. In addition, assessments of the significance of the conceptual parts of the certificate are shown based on student statements.

Keywords: inclusion, teacher education, reflected practice, situated learning

Hochschuldidaktische Metadaten

Fachwiss. Zugehörigkeit: Erziehungswissenschaft – Grundschulpädagogik

Ausbildungsphase: erste Phase der Lehrer_innenbildung

Durchführungshinweise: Angaben von Durchführungshinweisen bezogen auf Studierende, Dozierende und das Praktikum

Evaluation: qualitative Evaluation, Erfahrungsbericht

Schulfachspezifik: keine

Schulformspezifisch: Grund- und Mittelschule

Lehrmethoden/-medien: situiertes Lernen

Lernziel: Erwerb grundlegender Kompetenzen für das Unterrichten in inklusiven Settings

Lerninhalte: Wertschätzung der Diversität, Unterstützung aller Lernenden, Kooperation, berufliche Weiterentwicklung

Oberthema: Kritisch-reflexive Praxisorientierung; Inklusionssensible Lehrer_innenbildung

Prüfungsformen: Portfolio

Prüfungsinhalte: reflexive Auseinandersetzung mit den Seminarinhalten und der eigenen Kompetenzentwicklung

Veranstaltungsart: Theorie- und Praxisseminare

Zielgruppe: Lehramt Grundschule, Lehramt Mittelschule

Zielgruppe, Umfang: Zielgruppe des im Artikel beschriebenen Lehrangebots: Studierende des Grund- und Mittelschullehramts, insgesamt 46 Studierende.

Zeitlicher Umfang: drei Semester

Forschungsmethode, empirisch: empirische Begleitforschung, qualitative Erhebungen, Inhaltsanalyse