

Irene Demmer-Dieckmann

Inklusion in der Lehrerbildung: Modelle, Beispiele, Herausforderungen¹

„Wir können auf vielen Ebenen über Inklusion sprechen: auf der Konzeptebene, der politischen Ebene, der normativen Ebene und der Forschungsebene – aber am Ende ist es immer noch die Lehrkraft, die mit den unterschiedlichsten Schülerinnen und Schülern im Unterricht zurechtkommen muss! Es sind die Lehrkräfte, die die Grundsätze der inklusiven Bildung umsetzen müssen. Wenn eine Lehrerin oder ein Lehrer nicht in der Lage ist, in der Regelschule Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Bedürfnissen zu unterrichten, sind alle guten Absichten einer inklusiven Bildung wertlos. Daher besteht die Herausforderung für die Zukunft darin, entsprechende Curricula zu entwickeln und die Lehrer für den Umgang mit Diversität auszubilden“ (Meijer 2011, S. 5).

Im fünften Jahr nach Inkrafttreten der Behindertenrechtskonvention ist beim Thema Inklusion von Lehrkräften immer noch häufig zu hören „Dafür bin ich doch gar nicht ausgebildet“ oder „Hilfe, ich muss inkludieren“, so kürzlich der Titel einer Lehrerfortbildung. Die Umgestaltung der Lehramtsstudiengänge an die anspruchsvollen Anforderungen inklusiver Bildung ist für die Hochschulen eine große Herausforderung.

Dieser Beitrag konzentriert sich auf die allgemeine Lehrerbildung und gibt einen Überblick über internationale und deutsche Modelle. Am Beispiel von Berlin wird vorgestellt, wie Inklusion demnächst verstärkt in der Lehrerbildung umgesetzt werden wird und welche Erfahrungen mit Integrationsseminaren vorliegen, die an der TU Berlin seit 15 Jahren verpflichtend sind. Die Ergebnisse einer mehrjährigen Wirksamkeitsstudie dieser Seminare werden vorgestellt.

Inhaltsverzeichnis:

1. Auftrag zur Qualifizierung
2. Internationale und deutsche Modelle der inklusionsorientierten Lehrerbildung
3. Inklusive Bildung benötigt eine inklusive Lehrerbildung: Das Beispiel Berlin
4. Auf dem Weg zur inklusiven Fachdidaktik
5. Das Pflichtseminar Integrationspädagogik an der TU Berlin
6. Studie zur Wirksamkeit der Integrationsseminare an der TU Berlin
7. Herausforderungen an die Lehrerbildung

Das Menschenrecht auf inklusive Bildung ist keine bildungspolitische Modeerscheinung oder eine Reform, die in Kürze wieder verschwunden sein wird. Inklusive Bildung ist zum völkerrechtlich verankerten Menschenrecht geworden und ist keine Frage der persönlichen Einstellung mehr. Die Behindertenrechtskonvention der UN liegt seit Dezember 2006 vor und ist seit dem 26.03.2009 in Deutschland gültig. Die Schulgesetze aller Bundesländer müssen

¹ Schriftliche Fassung des Vortrags vom 28.03.2014 beim 7. Bundestreffen der Zentren für Lehrerbildung „Chancengleichheit durch Inklusion – Neue Professionalisierungsstrategien in der Lehrerbildung“ in Potsdam.

entsprechend angepasst werden, erst wenige haben dies bereits getan (Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen). Laut Studie des Deutschen Instituts für Menschenrechte (2014, S. 7) sind zwar „nicht unerhebliche Änderungen und Anpassung des Landesschulrechts an die menschenrechtlichen Vorgaben ... vorgenommen worden. Kein Land jedoch erfüllt alle im Recht auf inklusive Bildung angelegten Kriterien“.

158 von 193 UN-Staaten haben wie Deutschland die Behindertenrechtskonvention unterzeichnet, das sind mehr als 80% aller Staaten. Europaweit haben wir eine durchschnittliche Integrationsquote von ca. 80% und eine Förderschulquote von ca. 20%: Inklusion ist in Europa die Regel und Sonderbeschulung die Ausnahme. In Deutschland ist es umgekehrt: Im Schuljahr 2012/13 werden 28% der Schülerinnen und Schüler integrativ und 72% in Förderschulen unterrichtet. Der Föderalismus zeigt seine Folgen mit Spannweiten in den Integrationsquoten von 15 % in Niedersachsen bis 63% in Bremen (KMK 2014a).

Es geht nicht mehr um die Frage ob, sondern **wie** die Hochschulen die Lehrkräfte auf die Anforderungen der inklusiven Bildung vorbereiten. Die Phase, in der nur wenige Hochschulen ihrer Lehrerinnen und Lehrer auf diese Erfordernisse vorbereiteten, ist vorbei.

Inklusive Bildung erfordert eine inklusive Lehrerbildung. Alle Lehramtsstudiengänge müssen daher an die Anforderungen inklusiver Bildung angepasst werden. Die Ausbildungsstrukturen vieler Bundesländer entsprechen nicht mehr der Schulrealität, sie hinken der Schulwirklichkeit hinter her und bereiten die zukünftigen Lehrpersonen nicht bzw. nicht ausreichend auf die schulische Realität vor, geschweige denn, dass sie innovativ wären. Auch Schulstrukturreformen müssen sich in der Struktur der Lehramtsausbildung widerspiegeln. Vor allem Grund- und Gemeinschaftsschulen (Berlin und Schleswig-Holstein) benötigen sie, aber auch Regional-, Mittel-, Stadtteil- bzw. Integrierte Sekundarschulen. Die UN-Konvention muss auch in Gymnasien und Berufsschulen umgesetzt werden.

Eine Lehrerbildung, die weiterhin nach Schulformen (einschließlich acht verschiedene Formen von Förderschulen) oder Beamtenlaufbahnen trennt, muss überwunden werden. Eine am Lebensalter der Lernenden orientierte Stufenlehrausbildung ist erforderlich.

Unterschiedlich lange Ausbildungszeiten nach dem Motto „Kleine Kinder, kleiner Master, kleines Referendariat, kleines Gehalt, aber hohes Lehrdeputat“ spiegeln die unterschiedliche Wertigkeit der Lehrämter. Nur einige Bundesländer (HH, NRW, Berlin ab 2015) haben für alle Schulformen und -stufen den großen Master von vier Semestern eingeführt.

Methodisch-didaktisch zielen sowohl die Strukturreformen vieler Bundesländer als auch die Umsetzung der UN-Konvention auf individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen (vgl. Demmer-Dieckmann 2008). Das bedeutet konkret: flexible Formen der Differenzierung für langsame und schnelle Lerner, für Jungen und Mädchen sowie für Schüler mit Migrationshintergrund. Jeder Schüler wird auf seinem Niveau gefordert und gefördert, egal ob mit oder ohne Förderbedarf.

1. Auftrag zur Qualifizierung

Die Behindertenrechtskonvention formuliert in § 24.4 folgenden Qualifizierungsauftrag: Die Vertragsstaaten treffen „geeignete Maßnahmen zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens“.

Der Beschluss der KMK „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ vom 20.10.2011 (S. 20) lautet: „Die Länder gewährleisten, dass sich Lehrkräfte aller Schulformen in Aus-, Fort- und Weiterbildungen auf einen inklusiven Unterricht vorbereiten“.

„Den pädagogischen und didaktischen Basisqualifikationen in den Themenbereichen **Umgang mit Heterogenität** und **Inklusion** sowie **Grundlagen der Förderdiagnostik** kommt dabei eine besondere Bedeutung zu“, führt die KMK in ihren Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung der Lehrämter im Abschnitt 2.2 vom 07.03.2013 bzw. 10.03.2013 aus [Hervorhebung I.D.D.].

Dieser Satz wurde z. B. wörtlich in den §1 des neuen Berliner Lehrkräftebildungsgesetzes vom 07.02.2014 aufgenommen und um den Bereich „Sprachförderung mit Deutsch als Zweitsprache“ ergänzt.

Bei der Ausgestaltung und Formulierung von Kompetenzen lässt die KMK die Ausbildungsstätten in „Einsamkeit und Freiheit“, denn außer den genannten Themenbereichen gibt es bisher keine weiteren Aussagen. Eine entsprechende Überarbeitung der Standards der Lehrerbildung oder der Fachprofile für die Fächer liegen noch nicht vor.

Insgesamt muss man konstatieren, dass es noch keine gesicherten Erkenntnisse und noch zu wenig Forschung darüber gibt, welche Kompetenzen die Ausbildungsstätten vermitteln sollten (vgl. Heinrich u.a. 2013, Lindmeier 2013 und 2014, Moser u.a. 2012).

Da viele internationale und europäische Länder deutlich weiter in der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention sind und eine Qualifizierung ihrer Lehrerinnen und Lehrer etabliert haben, werden im Folgenden zunächst internationale und anschließend deutsche Modelle vorgestellt.

2. Internationale und deutsche Modelle der inklusionsorientierten Lehrerbildung

International werden drei Modelle der inklusionsorientierten Lehrerbildung unterschieden (vgl. Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 2011, S. 26-36 und 2012a und 2012b, Heinrich u.a. 2013, S. 95ff; Lindmeier 2013, S. 180ff; Pugach and Blanton 2009).

1. Getrennte Modelle: discret model, infusion model

Eine oder wenige Lehrveranstaltungen zur Inklusion werden angeboten. Der Aufbau und das Curriculum des Lehramtsstudiums bleiben insgesamt unverändert und inklusive Bildung kommt als Thema additiv hinzu. Für Regel- und Sonderpädagogen gibt es zwei getrennte Ausbildungen. Insgesamt erfolgt lediglich eine „Infusion Inklusion“.

2. Integrierte Modelle: integrated model, collaborative training model

Teile des Curriculums werden in diesem Modell umgestaltet und mehrere Lehrveranstaltungen zur Inklusion sind in den lehramtsbildenden Studiengängen verpflichtend. Eine Kooperation von Regel- und Sonderpädagogik findet verstärkt statt. Ein einfacher **oder** doppelter Abschluss ist möglich.

3. Verschmolzene Modelle: merged model, unification model

In diesem Modell gilt das gleiche Curriculum für alle Lehramtsstudierende, das sie für die Arbeit in inklusiven Schulen vorbereitet. Inklusion stellt eine Grundorientierung dar. Die Absolventinnen und Absolventen bekommen einen Abschluss für Schul- und Sonderpädagogik und können in beiden Berufen arbeiten. Dieses Modell ist vor allem in Kanada und Neuseeland verbreitet, auch in den USA realisieren 25% der lehrerbildenden Universitäten dieses Modell (vgl. Lindmeier 2013, S. 184).

In den Veröffentlichungen der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2011 und 2012a) ist ausgeführt, welche europäischen Länder welche Modelle verwirklichen.

Die Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012a und 2012b) hat außerdem in dem dreijährigen Projekt „Inklusionsorientierte Lehrerbildung“ ein Profil mit Expertinnen und Experten aus 25 europäischen Ländern erarbeitet: Teacher Education for Inclusion (TE4I). „Als Grundlage für die Arbeit aller Lehrkräfte in der inklusiven Bildung wurden die folgenden vier für Unterricht und Lernen zentralen Werte ermittelt:

1. Wertschätzung der Diversität der Lernenden – Unterschiede werden als Ressource und Bereicherung für die Bildung wahrgenommen;
2. Unterstützung aller Lernenden – Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen aller Lernenden;
3. Mit anderen zusammenarbeiten – Zusammenarbeit und Teamteaching sind wesentliche Ansätze für alle Lehrkräfte;
4. Kontinuierliche persönliche berufliche Weiterbildung – Unterrichten ist eine Lerntätigkeit und Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen“.

Auf acht Seiten werden diese vier Grundwerte in sehr anspruchsvolle Lehrkompetenzen konkretisiert, die sich auf die drei Bereiche Einstellungen, Wissen und Fähigkeiten beziehen (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 2012b, S. 1).

Modelle in Deutschland

Eine Übersicht, welche Modelle an den 65 deutschen Hochschulen mit Lehramtsstudiengängen angeboten werden, liegt nicht vor. Auch der Sachstand der KMK (2014b) thematisiert dies z.B. in keiner Weise. Aus verschiedenen Veröffentlichungen, Vorträgen und von der jeweiligen Homepage der Hochschule müssen diese Informationen mühsam zusammengetragen werden. So ist es sehr hilfreich, dass das Centrum für Hochschulentwicklung für den Herbst 2014 einen Schwerpunkt Inklusion gesetzt hat und eine entsprechende Befragung aller Hochschulen und Länder vorbereitet und eine Broschüre mit dem Schwerpunkt Inklusion vorlegen wird.

Aufgrund von bereits erfolgten Befragungen der Hochschulen und Länder kam das Centrum für Hochschulentwicklung 2012 zu folgender Aussage: „Bei den sonderpädagogischen Lehrämtern ist das Gewicht der Inklusion erwartungsgemäß hoch, bei den Lehrämtern der Grundschule bzw. Primarstufe ist nur an 14 Prozent der Hochschulen, die für diesen Typen ausbilden und die auf die Frage antworteten, Inklusion ein verpflichtender Schwerpunkt, der auf dem Abschlusszeugnis ausgewiesen wird. Bei den Lehrämtern für die Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium sind es 7 Prozent der Hochschulen. Nicht in allen Ausbildungsgängen ist demnach die Inklusion als Thema gleichermaßen angekommen“

(http://www.che.de/cms/?getObject=5&getNewsID=1499&getCB=398&getLang=de#projekt_ebox; siehe auch www.Monitor-Lehrerbildung.de).

Folgende Modelle können unterschieden werden:

1. Getrennte Studiengänge mit Seminarangeboten
2. Verpflichtender Studieninhalt
3. Grundständige Studiengänge inklusive Pädagogik mit Doppelqualifizierung.

Außerdem gibt es berufsbegleitende Weiterbildungsmaster.

Zu 1: Getrennte Studiengänge mit Seminarangeboten

Im Grundschullehramt ist ein Lehrangebot zur Integration an 55% der ausbildenden Einrichtungen vorhanden. Zu diesem Ergebnis einer online-Umfrage kam Franzkowiak 2010. Häufig ist es aber nur ein Angebot und keine Pflichtveranstaltung. Oft sind es Lehrveranstaltungen im sonderpädagogischen Bereich, die auch von angehenden Grundschullehrerinnen besucht werden können (z.B. Frankfurt/M., Gießen, HU-Berlin, Köln, Würzburg). In 45% der Grundschullehrerausbildung gab es laut Franzkowiak keinerlei Angebot, obwohl die Grundschule die integrativste Schulform ist.

Zu 2: Verpflichtender Studieninhalt

An immer mehr Hochschulen gibt es in den allgemein bildenden Lehrämtern verpflichtende Lehrveranstaltungen zur Integration/Inklusion. Häufig sind sie im Bereich der Erziehungswissenschaft angesiedelt, wie z.B. an der TU Berlin, wo eine solche Verpflichtung bereits seit 1999 besteht, diesbezügliche Erfahrungen werden unter Punkt 5 und 6 beschrieben.

Umfang und inhaltliche Schwerpunkte sind je Bundesland und z.T. je Hochschule verschieden:

- In NRW müssen durch die Reform des Lehrerbildungsgesetzes von 2009 sonderpädagogische Inhalte in vielen Lehramtsstudiengängen realisiert werden.
- An der Universität Bremen müssen ab Wintersemester 2011/12 alle Lehramtsstudierende eine Basisqualifikation im Umfang von 15 Leistungspunkten für die Bereiche Inklusive und Interkulturelle Pädagogik und Deutsch als Zweitsprache studieren.
- Im Mecklenburg-Vorpommern müssen seit 2011 im Lehramt Grund- und Regionalschule 22 Leistungspunkte in sonderpädagogischen Inhalten studiert werden.

- Hessen führte durch die Novellierung des Lehrerbildungsgesetzes von 2011 Module mit Schwerpunkt Heterogenität/Diversität ein.
- In Berlin sind zum Wintersemester 2015/16 12 bzw. 15 Leistungspunkte in Inklusion fester Bestandteil des Studiums aller Lehrämter.
- In Baden-Württemberg werden mit der Reform der Lehrerausbildung ab Wintersemester 2015/16 Module zu Grundfragen der Inklusion in allen Lehramtsstudiengängen etabliert.
- In Halle-Wittenberg in Sachsen-Anhalt wurde zum WS 2013/14 für alle Lehramtsstudierende ein verpflichtendes Modul zur Inklusiven Pädagogik eingerichtet. Dafür wurden zwei Mitarbeiter neu eingestellt und bewusst dem Zentrum für Lehrerbildung mit der Begründung zugeordnet, Inklusion sei ein übergeordnetes Thema der Lehrerbildung.

Zu 3: Grundständige Studiengänge Inklusive Pädagogik mit Doppelqualifizierung

Grundständige Studiengänge wurden bisher in

- Bielefeld mit dem Titel „Integrierte Sonderpädagogik“,
- in Bremen mit dem Titel „Inklusive Pädagogik“ und
- aktuell in Potsdam mit dem Titel „Primarstufe mit Profil Inklusionspädagogik“ realisiert.

In **Bielefeld**, einer Universität ohne Ausbildung für Lehrkräfte der Sonderpädagogik, hat Dagmar Hänsel mit ihrem Team ab Wintersemester 2002/03 den Studiengang Integrierte Sonderpädagogik aufgebaut. Bielefeld hat damit bundesweit das erste Studienmodell entwickelt, das innovativ die getrennten Studiengänge von Regelschullehramt und Sonderpädagogik überwindet. Ab 2011 ist die Doppelqualifikation Studienschwerpunkt Integrierte Sonderpädagogik nur noch für das Lehramt an Grundschule möglich. Die Förderschwerpunkte Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung können gewählt werden (s. im Text von Moser, Demmer-Dieckmann u.a. 2012 den Beitrag von Lütje-Klose, S. 161-163).

In **Bremen** wurde, angelehnt an das Bielefelder Modell, ebenfalls ein Kombinationslehramt Inklusive Pädagogik entwickelt. Seit 2008 kann das Lehramt für Sonderpädagogik ausschließlich als Kombinationslehramt studiert werden. Außerdem wurden alle Bremer Lehramtsstudiengänge zum Wintersemester 2011/2012 neu strukturiert. Die Doppelqualifizierung umfasst seitdem das Lehramt Sonderpädagogik in Kombination mit dem grundschulbezogenen Lehramt mit zwei Unterrichtsfächern. Es werden auch spezifische Kenntnisse inklusiver Fachdidaktik in den Lernbereichen Mathematik und Deutsch vermittelt. Die Förderschwerpunkte Lernen, Soziale und emotionale Entwicklung, Geistige Entwicklung und Sprache/Kommunikation können in Bremen studiert werden. Erst nach dem Abschluss des Studiums müssen die Studierenden entscheiden, in welchem Lehramt sie ihr Referendariat absolvieren und später arbeiten wollen (s. im Text von Moser, Demmer-Dieckmann u.a. 2012 den Beitrag von Seitz, S. 163f.)

An der Universität **Potsdam** werden seit dem WS 2013/14, neben dem regulären Lehramt für die Primarstufe, 60 Plätze für das Lehramt für die Primarstufe mit Schwerpunktbildung Inklusionspädagogik im Bachelor realisiert; ab dem WS 2016/2017 aufbauend auch im

Master. Allgemeine Inklusionspädagogik und -didaktik sowie die Förderschwerpunkte Sprache, Lernen sowie Emotionale-soziale Entwicklung werden im Bachelor mit 75 Leistungspunkten und im Master mit 24 Leistungspunkten studiert (vgl. <http://www.uni-potsdam.de/studium/studienangebot/lehramt/lehramt-ab-wise-20132014.html>).

Berufsbegleitende Weiterbildungsmaster

Neben der Lehrererstausbildung sind berufsbegleitende Weiterbildungsmaster eingerichtet worden.

Eine Zusatzqualifikation im Rahmen eines MA-Studiengangs, der an ein allgemeines Lehramtsstudium (BA) angeschlossen werden kann, ist an der Universität Bielefeld im Rahmen eines zweisemestrigen sonderpädagogischen Masterstudiums möglich.

Seit dem Wintersemester 2013/14 bietet die Universität Bremen einen Weiterbildungsstudiengang Master Inklusive Pädagogik an. Der Studiengang richtet sich an Lehrkräfte an Bremischen Schulen, die sich für die Praxis in inklusiven Oberschulen bzw. anderen Schulen mit Sekundarstufe weiterbilden und die Lehrbefähigung für das Lehramt Sonderpädagogik erwerben möchten (vgl. <http://www.uni-bremen.de/weiterbildung/fuer-den-beruf/angebote-nach-themenfeldern/erziehung-bildung/inklusive-paedagogik.html>).

Die Stiftungsuniversität Hildesheim startete im Oktober 2011 den berufsbegleitenden Master-Studiengang „Inklusive Pädagogik und Kommunikation“. Der kostenpflichtige Weiterbildungsstudiengang (5.340 €) ist länderübergreifend in Kooperation mit der Schweiz angelegt und kann über 2 Jahre berufsbegleitend studiert werden. Als Zielgruppe sind Schulleitungen, Lehrkräfte, behördlichen Vertreter und im Bildungsbereich agierende Personen aufgeführt (vgl. <http://www.uni-hildesheim.de/weiterbildung/win/inklusion/master-inklusion-fragen/>).

An der Evangelischen Hochschule Darmstadt startet voraussichtlich im September 2014 ein berufsbegleitender fünfsemestriger Masterstudiengang „Systementwicklung Inklusion“ mit 25 Studienplätzen und 9.800 € Kosten. Die Absolventinnen und Absolventen sollen befähigt werden, inklusive Entwicklungen auf der Systemebene zu initiieren, zu gestalten und zu begleiten (vgl. <http://www.eh-darmstadt.de/studiengaenge/systementwicklung-inklusion/>).

3. Inklusive Bildung benötigt eine inklusive Lehrerbildung:

Das Beispiel Berlin

Seit dem 07.02.2014 gibt es in Berlin ein neues Lehrkräftebildungsgesetz, das ab WS 2015/16 umgesetzt wird (vgl. Lehrkräftebildungsgesetz 2014). Ziel der Reform der Lehrerbildung ist vor allem die Anpassung der Lehrämter an die veränderte Berliner Schulstruktur und an die Herausforderungen im Schulalltag. Im Anschluss an die 6jährige Grundschule gibt es in Berlin im Sekundarbereich nur zwei „Säulen“: Das Gymnasium und die Integrierte Sekundarschule, ergänzt durch 22 Gemeinschaftsschulen. 2010 hat Berlin die Hauptschule aufgrund der bekannten Probleme als „Restschule“ abgeschafft und die Integrierte Sekundarschule eingeführt. Sie ersetzt die bisherigen Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Das Abitur wird an der Integrierten Sekundarschule i.d.R. nach 13 Jahren absolviert; am Gymnasium nach 12 Jahren. In den letzten vier Schuljahren wählten ca. 58 % der zukünftigen

Siebtklässler die Integrierte Sekundarschule bzw. Gemeinschaftsschule und 42 % das Gymnasium.

Entsprechend der neuen Schulstruktur gibt es nur noch drei Lehrrämter, die studiert werden können:

- das Lehramt für Grundschulen,
- das Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasium,
- und das Lehramt an Berufsschulen.

Anstelle des ersten oder zweiten Faches können auch zwei sonderpädagogische Fachrichtungen studiert werden.

In der zukünftig für alle Lehrrämter gleich langen Ausbildung (sechs Semester Bachelor und vier Semester Master) wird ein Praxissemester von sechs Monaten im dritten Mastersemester durchgeführt. Die schulpraktischen Studien im ersten und zweiten Unterrichtsfach finden im Praxissemester statt.

Im Rahmen der Neustrukturierung und Neuorganisation der Lehrerbildung wurde inklusive Bildung mit 12 bzw. für das Grundschullehramt mit 15 Leistungspunkten fester Bestandteil des Studiums aller Lehrrämter, insbesondere in Erziehungswissenschaft, aber auch in den Fachdidaktiken beider Unterrichtsfächer (s. Abb. 1).



Abbildung 1: Verteilung der Leistungspunkte in Berlin ab WS 2015/16; eigene Grafik

Ab Wintersemester 2015/16 umfasst das Berliner Lehramtsstudium für Integrierte Sekundarschulen, Gymnasien und Berufsschulen 29 Leistungspunkte für Erziehungswissenschaft, das sind im Vergleich der Bundesländer die wenigsten Punkte. In etlichen Bundesländern werden doppelt so viele Punkte verlangt (vgl. KMK 2014b).

Im Bachelor sind es 11 Leistungspunkte einschließlich eines berufsfelderschließenden Praktikums von mindestens sechs Wochen, im Masterstudium 10 Leistungspunkte (ohne Anteile im Praxissemester). Vor allem im Grundschullehramt und im Lehramt an Integrierten Sekundarschulen findet das berufsfelderschließende Praktikum sehr häufig in Integrationsklassen statt (Berlin hat eine Integrationsquote von 56 %). Für ein Lernforschungsprojekt im Praxissemester sind weitere 8 Leistungspunkte in Erziehungswissenschaft vorgesehen.

Von diesen 29 Leistungspunkten sind 12 im Bereich der Inklusion ausgewiesen: 6 Leistungspunkte in Erziehungswissenschaft und je 3 Leistungspunkte in beiden Fachdidaktiken. Im Grundschullehramt sind es insgesamt 15 Leistungspunkte. Das sind 4 bzw. 5 % der 300 Leistungspunkte. Bereits 1973 forderte der deutsche Bildungsrat, dass 10% des Studienanteils aller Lehramtsstudiengängen aus dem Bereich der Sonderpädagogik kommen solle.

Die vier Universitäten (FU, HU, TU, UdK) einigten sich auf standardisierte Qualifikationsziele für das erziehungswissenschaftliche Studium/Inklusion in der Lehrerbildung.

Für jedes Modul heißt es ausdrücklich:

„Inklusion und Umgang mit Heterogenität sind als Querschnittsthemen für jedes Qualifikationsziel explizit zu berücksichtigen“.

Es folgen nur die Auszüge aus dem Planungspapier, die sich auf Inklusion und Umgang mit Heterogenität beziehen (Standardisierte Qualifikationsziele für das erziehungswissenschaftliche Studium/Inklusion in der Lehrerbildung 2014).

Im Bachelor gibt es nur das eine Modul „Pädagogisches Handeln in Schulen“ mit 11 Leistungspunkten. Die Absolventinnen und Absolventen

- „reflektieren Lern- und Bildungsprozesse hinsichtlich verschiedener Aspekte von Diversity (Migration, Geschlecht, Behinderung, sexuelle Vielfalt ...).
- kennen grundlegende Strategien des Umgangs mit Heterogenität und können ausgewählte didaktische Gestaltungselemente angeleitet anwenden“.

Die Absolventinnen und Absolventen des ersten Master Moduls „Lernförderung und Lernmotivation“ mit 5 Leistungspunkten

- „kennen die sozialen und kulturellen Bedingungen des Lehrens und Lernens und können daraus Prinzipien der Gestaltung förderlicher Interaktionsprozesse und kooperativen Lernens ableiten.
- kennen Grundprinzipien inklusiven Unterrichts.
- sind in der Lage für Lernende mit unterschiedlichen Voraussetzungen Lernförderkonzepte angeleitet zu entwickeln.
- gewinnen Einblicke in die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung“.

Die Absolventinnen und Absolventen des zweiten Master Moduls „Pädagogische Diagnostik“ mit 5 Leistungspunkten

- „kennen die diagnostischen Grundlagen der wichtigsten Lern- und Verhaltensstörungen sowie für Sonder- und Hochbegabungen.
- kennen Möglichkeiten individueller Lernstandsanalysen/curriculumbasierter Diagnostik“.

Auch im Rahmen des dritten Moduls „Lernforschungsprojekt im Praxissemesters“ (8 Leistungspunkte Erziehungswissenschaft und 3 Leistungspunkte Sprachbildung) kann Inklusion als Lernforschungsprojekt mit einem entsprechenden Forschungsdesign unter Anleitung der Erziehungswissenschaft vertiefend bearbeitet werden.

Im Vergleich zu den von der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012b) vorgestellten Kompetenzen (s. Kapitel 2) fehlen in diesen Qualifikationszielen Formen der Kooperation in multiprofessionellen Teams und des Teamteaching sowie der Kooperation mit anderen Einrichtungen. Wünschenswert ist auch, dass Praxisanteile verpflichtend in Integrationsklassen absolviert werden.

4. Auf dem Weg zur inklusiven Fachdidaktik

Die Qualität des Unterrichts hängt insbesondere von den didaktischen und methodischen Kompetenzen der Lehrpersonen in ihren Fächern ab. Die Qualifizierung für die inklusive Bildung und die Umsetzung der Behindertenrechtskonvention ist keine Aufgabe, die nur von den erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsbereichen geleistet werden könnte oder sollte. Während allgemeine didaktische Konzepte für integrative Lerngruppen von Feuser (1998) Wocken (1998) seit über 15 Jahren vorliegen und neuere Arbeiten insbesondere von Seitz (2006) und von Kullmann u.a. (2014) veröffentlicht wurden, wird erst seit kurzem verstärkt über die Rolle der Fachdidaktik diskutiert. Entsprechende Fachtagungen fanden jüngst in Heidelberg, Köln, Bielefeld und Berlin statt. Fachbücher, die sich speziell mit Konzepten der inklusiven Fachdidaktik auseinandersetzen, werden aktuell herausgegeben (z.B. Amrhein/Dziak-Mahler 2014; Musenberg/Riegert 2014 und Trumpp u.a. 2014). In den nächsten Jahren sind verstärkt Entwicklungs- und Forschungsarbeit in der inklusiven Fachdidaktik erforderlich.

In der Berliner Lehrerbildung wird zukünftig die Verantwortung der Fachdidaktik für die Qualifikation in der inklusiven Bildung betont. Wie in Abbildung 1 ersichtlich sind 3 Leistungspunkte für jede Fachdidaktik im Master verankert. Im Berliner Papier „Standardisierte Qualifikationsziele für das erziehungswissenschaftliche Studium/Inklusion in der Lehrerbildung 2014“ heißt es unter der Überschrift: Querschnittsaufgabe Fachdidaktik im Rahmen der schulpraktischen Studien:

„Die Studierenden...

- kennen Möglichkeiten der Komplexitäts- und Niveaudifferenzierung der Unterrichtsinhalte.
- können lernzieldifferenzierende didaktische Konzepte fachspezifisch anwenden“.

Inklusion hat inzwischen auch den Schulbuchmarkt erreicht: Bei Klett sind z.B. 2012 für die Grundschule „Mein Inklusionsmaterial“ für Deutsch und Mathematik und eine Handreichung für die Grundschule erschienen. Auch der Verlag an der Ruhr und der Cornelsen-Verlag veröffentlichen entsprechende Materialien.

Verstärkt werden Professuren für Inklusion eingerichtet und wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für diesen Bereich eingestellt, um dem hohen Bedarf in der Lehre und in der Forschung zu entsprechen. Eine zentrale Herausforderung besteht derzeit bundesweit darin, dass an den Universitäten genügend qualifiziertes Lehrpersonal vorhanden ist, um Inklusion im Bereich der Erziehungswissenschaft wie der jeweiligen Fachdidaktiken kompetent zu lehren.

5. Das Pflichtseminar Integrationspädagogik an der TU Berlin

Das vorgestellte Berliner Modell wird erst ab Wintersemester 2015/16 umgesetzt; von der Umsetzung kann daher noch nicht berichtet werden. Allerdings liegen seit 1999 Erfahrungen mit dem Pflichtseminar Integrationspädagogik vor. In Berlin wurde 1975 in der Fläming-Grundschule die erste staatliche Integrationsklasse bundesweit eröffnet. Berlin hat aktuell eine Integrationsquote von 56 % (bundesweit beträgt sie 28 %). 1990 wurde das Elternwahlrecht für die Grundschule eingeführt und seit 2004 heißt es im § 4.3 des Berliner Schulgesetzes: „Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf soll vorrangig im gemeinsamen Unterricht erfolgen“.

Bereits seit 1999 steht im Berliner Lehrerbildungsgesetz in § 5.3: „Während des Studiums sollen auch Kenntnisse vermittelt werden, die zum gemeinsamen Unterricht von Schülern und Schülerinnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ... befähigen“.

In den Studien- und Prüfungsordnungen für das Staatsexamen war geregelt, dass eine Prüfungsanmeldung erst dann erfolgen konnte, wenn der Nachweis eines Scheins im Gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schüler erbracht wurde. Nachdem die bundesweit einmalige Innovation dieses Pflichtscheins fast zur guten Tradition in der Berliner Lehrerbildung geworden wäre, hat 2004 bei der Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse lediglich die TU dieses Seminar beibehalten. An FU und HU sei das Pflichtseminar „verloren“ gegangen, das Thema würde als Querschnittsaufgabe in allen Seminaren behandelt. Das war ein klarer Rückschritt hinter bereits erreichte Standards der Berliner Lehrerbildung. Inklusive Bildung lediglich als Querschnittsaufgabe aller Lehrveranstaltungen zu formulieren, erscheint problematisch: In allen Seminaren auch ein bisschen inklusiven Unterricht von Kindern oder Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf zu thematisieren, reicht qualitativ und quantitativ nicht aus. Es wirft die Frage auf, ob die Inhalte in ihrer Systematik und Tiefe kompetent vermittelt werden können. Dort, wo integrative Beschulung bisher kaum in der Lehre thematisiert wurde, werden in der Breite und Tiefe auch fachliche Kompetenzen der Lehrenden fehlen, denn auch sie müssen sich qualifizieren.

Neben einem Hauptseminar „Unterricht unter den Bedingungen von kultureller und sozioökonomischer Heterogenität“ wird das Integrationsseminar für alle Lehramtsstudiengänge angeboten. An der TU werden nur noch Studierende des Faches Arbeitslehre bzw. Wirtschaft, Arbeit, Technik für die Integrierten Sekundarschule bzw. die Gemeinschaftsschule und angehende Berufsschullehrerinnen und -lehrer ausgebildet.

Inhalte dieser Seminare sind:

- Reflexion der eigenen Einstellung zu Menschen mit Behinderung und ihrem Recht auf inklusive Bildung
- Von der Exklusion zur Inklusion: Idee und Geschichte der Beschulung von Menschen mit Behinderung
- Behindertenbegriff: Behindert sein – behindert werden: Wie wird ein Schüler zum Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf
- bildungspolitische, internationale und nationale Entwicklungen
- Forschungsergebnisse zur Sonderbeschulung und zum Gemeinsamen Unterricht
- methodisch-didaktische Gestaltung: gemeinsames und differenziertes Lernen in heterogenen Lerngruppen, Diagnostik, Förderplanung, Förderung des sozialen Lernens
- Grundlagen in den Förderschwerpunkten Lernen und emotionale und soziale Entwicklung
- integrative Wege im Übergang Schule–Beruf.

Methodisch wird zwischen Inputphasen, Arbeits- und Reflexionsphasen in Kleingruppen gewechselt. Intensiv diskutiert werden Filme wie „Klassenleben“, in dem eine Integrationsklasse aus Sicht der Schüler dokumentiert wird. In der zweiten Seminarhälfte arbeiten die Studierenden in interessenorientierten, selbstgesteuerten Themengruppen (Integration von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen oder mit ADHS, Entwicklung von Unterrichtseinheiten etc.). Hierfür stehen ein Reader, eine Online-Lernplattform und die „Arbeitsstelle Integration“, eine Präsenz-Bibliothek mit 10.000 Titeln und 80 Filmen, zur Verfügung.

Das Seminarconcept sieht vor, Fachkompetenzen mit praktischen Erfahrungen zu verknüpfen. Bereits vor dem Besuch des Integrationsseminars hat mehr als jeder fünfte Studierende das erste Praktikum in einer Integrationsklasse absolviert. Jeder Elfte hat in der eigenen Schulzeit mit behinderten Mitschülern in einer Klasse gelernt. Um darüber hinaus auch für größere Seminargruppen persönliche Begegnungen zu ermöglichen, besteht eine Anforderung in einem reflektierten Hospitationsbericht über eine integrative Einrichtung oder einem ausführlichen Interview mit einer Person mit einer Behinderung oder einer integrativ arbeitenden Pädagogin. Zusätzlich werden ehemalige Integrationsschüler oder integrativ arbeitende Lehrkräfte als Referenten eingeladen. Regelmäßig wird das Theater „Rambazamba“ besucht, welches als Deutschlands wichtigstes integratives Theater bezeichnet wird. Die Diskussion persönlicher Erfahrungen nimmt einen breiten Raum ein. Daher ist die Seminarform deutlich geeigneter als eine Vorlesung.

Neun von zehn Studierenden gaben in der Seminarevaluation an, dass sie sich durch das Seminarconcept die Grundlagen „sehr gut“ bzw. „gut“ erarbeiteten konnten.

6. Studie zur Wirksamkeit der Integrationsseminare an der TU Berlin

Auf die Einstellung kommt es an, heißt es immer wieder. Was denken Studierende über Inklusion? Mit welchen Einstellungen kommen sie in die Seminare und mit welchen verlassen sie es wieder? Bewirkt die Auseinandersetzung eine Veränderung und welche Art ist sie?

Die Wirksamkeit der Integrationsseminare untersuche ich seit fünfzehn Semestern mittels einer Studie. Zu Beginn und am Ende der Seminare werden alle Studierenden mit einem anonymen, dreiseitigen Fragebogen (Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien sowie offene Fragen) befragt (N = 878).

Fast zwei Drittel der zukünftigen Lehrkräfte gaben an, sich im Rahmen des Seminars zum ersten Mal mit dem Thema beschäftigt zu haben. Eine Studentin schrieb: „Vor dem Seminar wusste ich nicht, dass behinderte und nichtbehinderte Kinder überhaupt gemeinsam unterrichtet werden können. Ich kannte nur Sonderschulen und Werkstätten für behinderte Menschen. Ich dachte, das ist alles gut und richtig so“.

In den letzten drei Jahren wurden die Studierenden auch nach der Behindertenrechtskonvention gefragt. Lediglich 17 % haben von ihr „schon mal gehört“. Diese Quoten verdeutlicht die Notwendigkeit einer entsprechenden Professionalisierung.

Vor dem Seminar und am Ende werden die Studierenden gefragt, ob sie ihr eigenes Kind in eine Integrationsklasse geben würden. Während bei der Erstbefragung 60 % ihr eigenes Kind in eine Integrationsklasse geben würden, würden dies am Ende des Seminars 75 % tun (s. Abbildung 2).

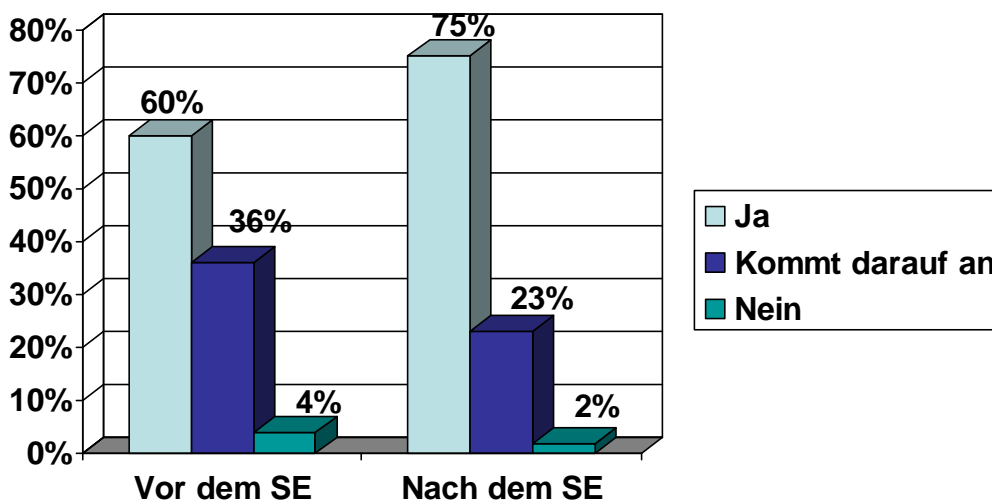


Abbildung 2: Würden Sie Ihr eigenes Kind in eine Integrationsklasse geben?

Vor dem Seminar können es sich 49 % der Studierenden vorstellen, als Lehrperson in einer Integrationsklasse zu arbeiten. Nach Absolvieren des Seminars sind es 84 %, das ist ein Zuwachs von 35 Prozentpunkten. Die Studierenden mussten nun Position beziehen, denn die Kategorie „Kommt darauf an“ stand ihnen nicht mehr zur Verfügung (s. Abbildung 3).

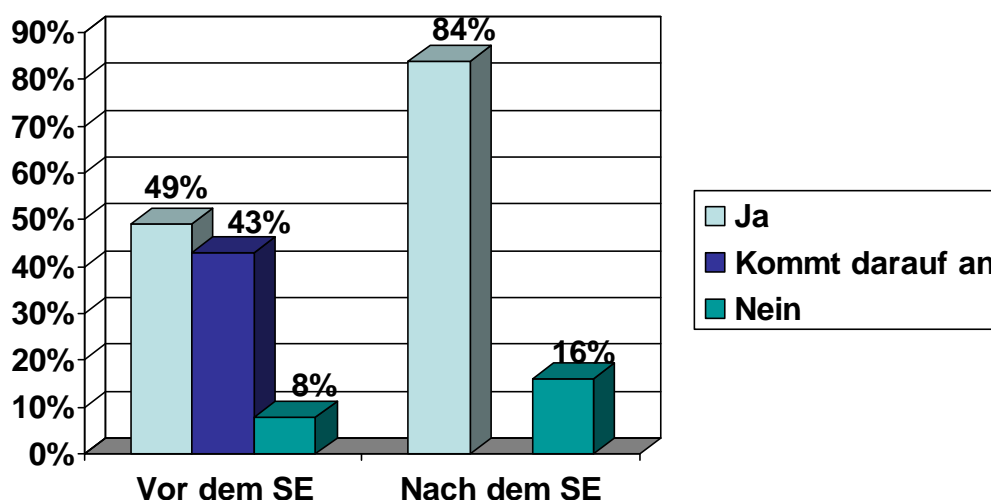


Abbildung 3: Können Sie sich vorstellen, als Lehrerin/Lehrer in einer Integrationsklasse zu arbeiten?

Neun von zehn Studierenden stimmen am Ende des Seminars der Aussage zu, dass Unterricht prinzipiell so gestaltet werden kann, dass er allen Lernenden gerecht wird, auch solchen mit Behinderung oder mit Hochbegabung.

Eine weitere Frage lautet, ob sich die Einstellung zur Integration durch das Seminar verändert hat. Am Ende des Seminars stehen 91 % dem integrativen Unterricht insgesamt positiv gegenüber. Bei 59 % ist die Haltung positiver geworden. Bei 32 % war sie bereits positiv und ist es geblieben. 5 % haben eine ablehnende Einstellung behalten und nur 2 % haben nach dem Seminar mehr Vorbehalte (s. Abbildung 4).

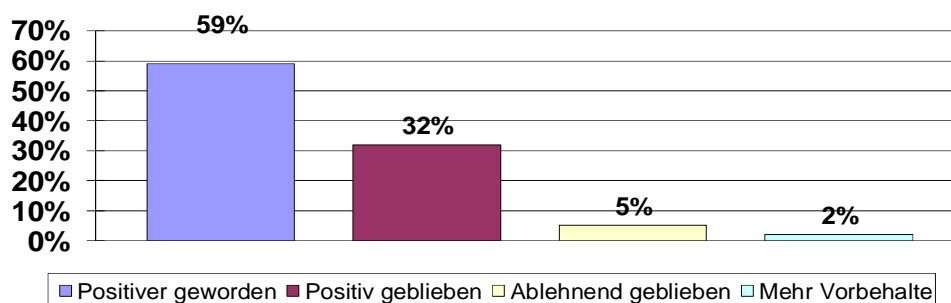


Abbildung 4: Hat sich Ihre Einstellung zur Integration durch das Seminar verändert?

Die Studie, die an anderer Stelle ausführlicher, wenn auch mit älteren Daten, dargestellt ist (vgl. Demmer-Dieckmann 2007 und 2010), belegt ein deutliches Ansteigen inklusiver Einstellungen. Die bildungspolitische Entscheidung für den verpflichtenden Charakter dieser Seminare hat sich als wirkungsvoll erwiesen.

Was führte zu diesen großen Veränderungen? Die Studierenden geben an, dass dies durch zahlreiche Diskussionen im Seminar erfolgt sei, durch direkte Begegnungen, vor allem aber durch Erkenntnisse aus wissenschaftlichen Untersuchungen. Zu Beginn des Seminars thematisieren die Studierenden beispielsweise die Hoffnungen, die mit Förderschulen in der Regel verbunden werden: Qualifizierte Lehrkräfte fördern gezielt in kleineren Lerngruppen, Leistungsdruck und Hänseleien entfallen, die Schüler bleiben unter sich und fühlen sich wohl. Anhand von empirischen Studien (z.B. Wocken 2007) werden Anspruch und Wirklichkeit am Beispiel der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen erarbeitet und mit den Leistungsergebnissen in Integrationsklassen verglichen. Die oft vermutete positive Wirkung einer Schonraumpädagogik erweist sich vor den Daten einer sozialen Selektion und reduktionistischen Didaktik als institutionelle „Schonraumfalle“. Diese für viele neue Erkenntnis veränderte die Einstellung deutlich, wie die Einsicht einer Studentin zeigt: „Ich bin schockiert, dass die Ergebnisse für die Lernbehindertenschule so schlecht sind und dass das fast keiner weiß, ich auch nicht.“

Eine verpflichtende Teilnahme an einem Integrationsseminar bewerten 83 % der Studierenden mit „gut“. „Es sollte ein Pflichtseminar bleiben. Ich habe vorher eine Abneigung gegen behinderte Menschen gehabt. Es liegt daran, dass ich damit nie etwas zu tun hatte. Meine Einstellung hat sich nach dem Seminar allerdings korrigiert. Menschen mit Behinderung haben ein Handicap, sind jedoch trotzdem Menschen, die es zu akzeptieren gilt“. Aus Zwang wurde Interesse“ – so das Fazit eines anderen Studenten am Ende des Seminars.

Viele Studierende schreiben, dass sie durch das eine Seminar zwar für die Thematik sensibilisiert wurden, sich aber noch nicht kompetent genug fühlen, um in Integrationsklassen qualifiziert zu arbeiten. Die Ausweitung auf 12 bzw. 15 Leistungspunkte für Inklusion wird dem in Kürze Rechnung tragen.

Die erzielten Veränderungen in den Haltungen durch nur ein Seminar sind beachtlich. Eingewendet werden könnte, dass – trotz Anonymität der Befragung – diese hohen Werte durch soziale Erwünschtheit entstanden sein könnten, d.h. durch den Wunsch, sich „politisch korrekt“ zu verhalten beziehungsweise sich nicht als behindertenfeindlich outen zu wollen. Allerdings würde dies beide Erhebungszeitpunkte betreffen, so dass sich die großen Veränderungen hiermit nicht erklären lassen. Sollten einige Studierende in der anonymen

Erhebung ihre Antworten vor allem nach dem Seminar im Sinne von sozialer Erwünschtheit und politischer Korrektheit gegeben haben, dann haben sie zumindest gelernt, was im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention politisch erwünscht ist.

Über die Stabilität der Einstellungen – insbesondere wenn die Studierenden in die Schulpraxis gehen – kann diese Erhebung keine Aussagen machen. Die bisher relativ wenigen Studien zur Wirksamkeit der Lehrerbildung zeigen allerdings, dass sich die Einstellungen während des Studiums in Richtung liberale bis progressive pädagogische Haltungen wandeln. Weitere und insbesondere Langzeitstudien sind daher wünschenswert.

7. Herausforderungen an die Lehrerbildung

Inklusion stellt nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch die Lehrerbildung vor großen Herausforderungen.

Theo Klauß (2010, S. 284) formuliert folgende Anforderungen: „Die Lehrerinnen sind so ausgebildet, dass sie jedes Kind willkommen heißen können. Wenn das vorhandene Können und Wissen nicht ausreicht, wird es beschafft: Durch Beratung, durch Qualifizierung und Fortbildung, durch zusätzliches Personal. Mit solchen inklusiven Schulen wird sich auch das Denken der Beteiligten ändern: Sie werden nicht mehr als erstes fragen, wohin ein Kind weitergereicht werden soll, sondern was zu tun ist, damit es bleiben kann“.

Insgesamt muss sichergestellt werden, dass die erforderlichen Kompetenzen für inklusiven Unterricht in den Lehrbildungsgesetzen, Studien- und Prüfungsordnungen und Modulkatalogen verankert werden.

Im Vergleich zu den internationalen Modellen werden in Deutschland eher getrennte, z.T. additive Modelle verankert. Ein abgestimmtes Gesamtcurriculum scheint international besser zu gelingen. Grundständige Studiengänge der inklusiven Pädagogik mit Doppelqualifizierung sind bundesweit die Ausnahme. Inklusive Bildung wird vor allem als Qualifizierungsaufgabe der Erziehungswissenschaft verstanden, eine Etablierung in der Fachdidaktik ist erst im Aufbau.

Folgende Herausforderungen an die Lehrerbildung können benannt werden:

- inhaltlich abgestimmtes Gesamtcurriculum inklusive Bildung der Bereiche Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Fachwissenschaft,
- verstärkte Kooperation unter den Hochschuldozenten und -innen aus den drei Bereichen,
- Etablierung eines weiten Verständnis von Inklusion,
- ausreichende Qualifizierung im Sinne der Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf,
- Einrichtung ausgewiesener Grundlagenmodulen,
- Berücksichtigung der Querschnittsthemen Inklusion und Umgang mit Heterogenität in allen Modulen,
- Qualifizierung der Hochschuldozenten und -innen für inklusive Bildung,
- Sicherung der personellen Ressourcen für Lehre und Forschung im Bereich Inklusion,
- Entwicklungsaufgaben vor allem in der allgemeinen Didaktik und Fachdidaktik,
- Evaluationen und Forschungen zur Wirksamkeit der inklusiven Lehrerbildung,
- Abstimmung der Ausbildungskompetenzen für alle drei Phasen der Lehrerbildung.

Den Zentren für Lehrkräftebildung bzw. School of Education kommt die besondere Verantwortung zu, diese Entwicklungsprozesse verstärkt und zielgerichtet zu organisieren und zu koordinieren.

So notwendig die Einrichtung von Professuren und wissenschaftliche Mitarbeiterstellen für inklusive Bildung zurzeit sind, stellen sie nur einen Zwischenschritt dar, um aktuell inklusive Bildung in Forschung, Lehre und Schule weiter zu entwickeln. Solange noch von I-Seminaren, I-Schülern, I-Klassen oder I-Schulen gesprochen wird, egal ob das „I“ für Integration oder Inklusion steht, ist Deutschland noch auf dem langen Weg.

Erforderlich ist Barrierefreiheit, nicht nur architektonisch, sondern auch Barrierefreiheit in den Köpfen und Herzen aller Beteiligten in Hochschule und Schule. Inklusion ist nicht nur eine Verpflichtung des Staates, sondern auch eine für jede Pädagogin und jeden Pädagogen – auch wenn dies noch nicht allen bewusst ist oder Vorbehalte bestehen. Inklusive Bildung muss Standard in allen Bereichen und allen Phasen der Lehrerbildung werden. Dazu werden Motivation, Kompetenz und Inspiration benötigt. Nur dann wird es in Zukunft noch selten heißen: „Hilfe, ich muss inkludieren!“ oder „Dafür bin ich doch gar nicht ausgebildet!“

Literatur

- Amrhein, Bettina/Dziak-Mahler, Myrle (Hrsg.) (2014): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster
- Demmer-Dieckmann, Irene (2007): „Aus Zwang wurde Interesse“. Eine Studie zur Wirksamkeit von Seminaren zum Gemeinsamen Unterricht in Berlin. In: Demmer-Dieckmann/Textor (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn 153-162. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/demmer-zwang.html> [07.07.2014]
- Demmer-Dieckmann, Irene (2008): Gemeinschaftsschule als inklusive Schule. Neue Wege der Integration behinderter Schülerinnen und Schüler. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): Gemeinschaftsschule – Ausweg aus der Schulkrise? Konzepte, Erfahrungen, Problemlösungen. Weinheim/Basel, S. 140-155
- Demmer-Dieckmann: Irene (2010): Wie gestalten wir Lehre in Integrationspädagogik im Lehramt wirksam. Die hochschuldidaktische Perspektive In: Stein, Anne-Dore/Krach, Stefanie/Niediek, Imke (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn, 257-269. <http://bidok.uibk.ac.at/library/demmer-lehramt.html> [07.07.2014]
- Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.), Mißling, Sven/Übckert, Oliver: (2014): Vorabfassung der Studie: Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand. [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/Vorabfassung Studie Inklusive Bildung Schulgesetze auf dem Pruefstand.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/Vorabfassung_Studie_Inklusive_Bildung_Schulgesetze_auf_dem_Pruefstand.pdf) [07.07.2014]
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2011): Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen. [http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities TE4I-Synthesis-Report-DE.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-DE.pdf) [07.07.2014]
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012a): Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. TE4I. <http://schulentwicklung.uni-frankfurt.de/web/pdfs/Profile-of-Inclusive-Teachers-DE%20end.pdf> [07.07.2014]
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012b): Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Profil für inklusive Lehrkräfte. Kurzfassung. [http://lsa.lakk.bildung.hessen.de/fortbildung/afl_dez4/inklusion/Profil Inklusive Lehrkraefte EA 2012 kurz.doc/details/](http://lsa.lakk.bildung.hessen.de/fortbildung/afl_dez4/inklusion/Profil_Inklusive_Lehrkraefte_EA_2012_kurz.doc/details/) [07.07.2014]
- Feuser, Georg (1998): Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. In: Hildeschmidt, Anne/Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/München, S. 19-36

- Franzkowiak, Thomas (2010): „Dafür bin ich doch gar nicht ausgebildet!“ Was lernen künftige Grundschullehrkräfte an der Hochschule über „inklusive Pädagogik“? In: Stein, Anne-Dore/Krach, Stefanie/Niediek, Imke (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn, S. 245-256
- Heinrich, Martin/Urban, Michael/Werning, Rolf (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: Döbert, Hans/Weishaupt, Horst (Hrsg.): INKLUSIVE BILDUNG professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster, S. 69-133
- Klauß, Theo (2010): Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern für eine Schule für Alle. In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – Inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg, S. 281-296
- KMK (2010): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in der schulischen Bildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010)
- KMK (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [07.07.2014])
- KMK (2013): Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung für übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I vom 07.03.2013. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp_2.pdf [07.07.2014]
- KMK (2014a): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012. Statistische Veröffentlichungen. Dokumentation Nr. 202. Bonn 2014. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_SoPaeFoe_2012.pdf [07.07.2014]
- KMK (2014b): Sachstand Lehrerbildung. 17.02.2104. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/2014-02-17-Sachstand_in_der_Lehrerbildung-Endfassung-ueberprueft-mit_Anlagen.pdf [07.07.2014]
- Lehrkräftebildungsgesetz: Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin vom 07.02.2014 <http://gesetze.berlin.de/default.aspx?vpath=bibdata%2Fges%2FBlnLBiG%2Fcont%2FBlnLBiG.P1.htm> [07.07.2014]
- Kullmann, Harry/Lütje-Klose, Birgit/Textor, Annette (2014): Eine allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In: Amrhein, Bettina/Dziak-Mahler, Myrle (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster, S. 109-107
- Lindmeier, Christian (2013): Aktuelle Empfehlungen für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Kommentar. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 5, S. 180-193
- Lindmeier, Christian (2014): Aktuelle bildungspolitische Bemühungen um eine inklusionsorientierte Erneuerung der deutschen Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 3, S. 84-97
- Meijer, Cor (2011): Vorwort. In: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen. S. 5. http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-DE.pdf [07.07.2014]
- Moser, Vera/Demmer-Dieckmann, Irene unter Mitarbeit von Birgit Lütje-Klose, Simone Seitz, Ada Sasse und Ursula Schulzeck (2012) : Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart, S. 153-172
- Musenberg, Oliver, Riegert, Judith (Hrsg.) 2014: Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart (im Druck)
- Pugach, M. C./Blanton, L.P. (2009): A conceptual framework for conducting research on collaborative teacher education. Teaching an Teacher Education, 25, S. 575-582
- Standardisierte Qualifikationsziele für das erziehungswissenschaftliche Studium/Inklusion in der Lehrerbildung (2014). Unveröffentlichtes Planungspapier der vier Berliner Universitäten

- Seitz, Simone (2006): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem 'Kern der Sache'. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1, <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184> [07.07.2014]
- Trumpa, Silke/Seifried, Stephanie/Franz, Eva/Klauß, Theo (Hrsg.) (2014): Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim/Basel
- Wocken, Hans (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildes Schmidt, Anne/ Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim, München, S. 37-52

Dr. Irene Demmer-Dieckmann bildet seit 2003 an der TU Berlin Lehramtsstudierende aus und bietet u.a. verpflichtende Seminare zur Integrationspädagogik an.