

Stellungnahme der Universität Bielefeld zu den beiden Erlassen „Gemeinsames Lernen in der Grundschule“ (Februar 2021) sowie „Multiprofessionelle Teams im Gemeinsamen Lernen an Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien“ (Mai 2021)

Das Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW hat am 12. Februar 2021 den Erlass zum „Gemeinsamen Lernen in der Grundschule“ sowie am 05. Mai 2021 den Erlass „Multiprofessionelle Teams im Gemeinsamen Lernen an Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien“ veröffentlicht. Beide Erlasse markieren dabei u.E. nicht nur im Sinne der „Neuaufrichtung der Inklusion“ eine Zäsur auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem, sondern bedeuten viel mehr sogar einen aktiven Rückbau bereits existierender inklusiver Schulstrukturen. Beide Erlasse wurden zudem verabschiedet, ohne den Landtag oder Expertise aus den Fachverbänden einzubeziehen, welches als generelles Vorgehen an dieser Stelle von uns - ebenso wie die inhaltliche Ausrichtung - kritisiert wird.

Aus der Perspektive der unterzeichnenden Lehrenden der Universität Bielefeld, die sich in besonderem Maße und seit mehr als 20 Jahren für eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung für eine gemeinsame Schule für alle Kinder engagiert, bedürfen beide Erlasse in mehrfacher Hinsicht einer kritischen Kommentierung:

1. Qualitätsanforderungen an multiprofessionelle Teamarbeit in inklusiven Schulen

Der Einsatz von multiprofessionellen Teams zur Umsetzung inklusiver Schulanforderungen ist grundsätzlich zu begrüßen. Auch in internationaler Perspektive wird deutlich, dass gelingende Inklusion in der Regel von professionellen Akteurinnen und Akteuren mit unterschiedlichen pädagogischen Qualifikationen geleistet wird. Multiprofessionelle Teams stellen eine Ressource für inklusive Schulen dar und können als wichtiger Baustein inklusiver Schulentwicklung betrachtet werden. Für das Gelingen multiprofessioneller Teamarbeit ist jedoch erstens eine kokonstruktive Verknüpfung der jeweils fachlichen Expertise aller Akteurinnen und Akteure unabdingbar, die nun durch eine Aufweichung von Rollen und die hiermit einhergehende Gefahr einer einseitigen Umverteilung von Aufgaben eher zu einer Segregation als zu einer gewinnbringenden Kooperation der einzelnen Akteurinnen und Akteure führen könnte. Zweitens muss das zusätzliche, für den Unterricht nicht qualifizierte Personal zwingend angeleitet und kontinuierlich begleitet werden, wofür jedoch keine Umsetzungskonzepte und Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Da nicht davon auszugehen ist, dass die primär einzustellenden sozialpädagogisch qualifizierten Fachkräfte über ausreichende diagnostische oder (fach-)didaktische Kompetenzen verfügen, sie aber dennoch unterrichtsnah und insbesondere mit Blick auf Schülerinnen und Schüler mit besonderen Unterstützungsbedarfen eingesetzt werden sollen, kann die notwendige Koordinierung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten ausschließlich von Lehrkräften (d.h. den Grundschullehrkräften, den Lehrkräften der Sekundarstufe und/oder den Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung) übernommen werden, die das neue Personal systematisch anleiten müssen (wie z.B. in der Rolle der Special Needs Coordinator SENCO im anglo-amerikanischen Raum). Weiterhin sind Schulleitungen gefordert, an ihren Schulen Strukturen für die Einarbeitung des neuen Personals und den Aufbau gelingender Teamarbeit systematisch zu etablieren, was zeit- und planungsintensiv ist. Wenn das nicht

erfolgt, so birgt der jüngst verabschiedete NRW-Erlass u.E. die Gefahr eines massiven Qualitätsverlusts. In jedem Fall sind kontinuierliche Fortbildungen der Teams und der einzelnen Akteursgruppen sowie ein Monitoring erforderlich, um den Prozess zu unterstützen und begleitend zu evaluieren. Aufgrund der fehlenden Ressourcen zur Einarbeitung und Fortbildung sowie der Umverteilung von Aufgaben, jedoch nicht der Umverteilung von Verantwortung, ist von hohen Risiken auszugehen, dass Lehrkräfte nicht (wie in den Erlassen angedacht) entlastet werden, sondern vielmehr eine zusätzliche Belastung der Lehrkräfte evoziert wird.

Welche Strukturen und Ressourcen werden für eine gewinnbringende Kooperation in der inklusiven Schule benötigt?

Wie kann die Arbeit in multiprofessionellen Teams so angelegt werden, dass alle Schülerinnen und Schüler sowie die professionellen Akteurinnen und Akteure davon profitieren und die Qualität von Unterricht, Diagnostik, Förderung und Didaktik gesichert wird?

2. Schülerinnen und Schüler müssen von Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet werden

Der Erlass sieht vor, dass inklusiv ausgerichtete Schulen über Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung im Kollegium verfügen, die durch weiteres pädagogisches Personal unterstützt werden. Die Einstellung von sozialpädagogischem oder sonstigem Personal in sonderpädagogischer Rolle droht unter diesen Bedingungen vielmehr zur Folge zu haben, dass Kinder mit Beeinträchtigungen nicht mehr von Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet werden – eine Errungenschaft, die in den 1970er Jahren schwer erkämpft worden ist und die im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention Art. 24 rechtlich geboten ist! Mit der behaupteten Verbesserung der Personalausstattung geht stattdessen eine massive Qualitätsverschlechterung des Unterrichts sowie die Gefahr einer Deprofessionalisierung des Lehrberufs einher (S. Kapitel 3.). Inklusiver Unterricht erfordert qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer, die über professionelle Expertise für ihre Tätigkeit verfügen. Die sich abzeichnenden Folgen der aktuellen Belastungen durch die Corona-Pandemie, von denen Kinder mit Beeinträchtigungen oder aus bildungsbenachteiligten Familien verstärkt betroffen sind, unterstreichen dies zusätzlich. Neben einer fachlich-inhaltlichen Vermittlung von Unterrichtsinhalten geht es in den Grund- und weiterführenden Schulen auch um individuelle Lern- und Unterstützungsbedarfe der Kinder und Jugendlichen sowie individualisierte Angebote an Lernmöglichkeiten. Hierfür kooperieren Lehrerinnen und Lehrer mit den Erziehungsberechtigten, weiteren professionellen Akteurinnen und Akteuren sowie außerschulischen Institutionen. Diesen multiplen Anforderungen können Lehrkräfte nur dann gerecht werden, wenn sie im Sinne der KMK-Kompetenzen „Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren“ für diese Aufgaben ausgebildet sind und ihnen an den Schulen die entsprechenden Rahmenbedingungen geboten werden. Diese professionelle Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern ist unabdingbar, um jedem Kind die bestmögliche Ausbildung zukommen zu lassen.

Der Einsatz von multiprofessionellen Teams in Schulen ist grundsätzlich zu begrüßen, jedoch ist zwingend erforderlich, dass Unterricht von Lehrerinnen und Lehrern erteilt wird und zusätzliche Kräfte vornehmlich für außerunterrichtliche, schulbezogene Aufgaben, für die sie entsprechend qualifiziert und häufig auch sehr erfahren sind, eingesetzt werden (z.B. soziale Gruppenarbeit, Kontakt mit außerschulischen Institutionen, Kooperation mit Eltern, spezifische Förderaufgaben, ...). Insofern sehen wir mit großer Sorge, dass der Satz „Eigenverantwortlicher Unterricht ist nicht zulässig“ aus dem

bisher gültigen Erlass von 2018 gestrichen wurde. Es ist zu befürchten, dass dadurch die Tür geöffnet wird für die Delegation von Unterricht an nicht qualifiziertes Personal. Hierdurch droht eine Verschlechterung der Unterrichtsqualität und eine Überforderung des zusätzlichen pädagogischen Personals. Insofern ist dieser Satz dringend wieder aufzunehmen, da die Folgen des drohenden Qualitätsverlusts insbesondere in der Grundschularbeit, welche die Basis der institutionalisierten und grundlegenden Bildung aller Kinder darstellt, nicht absehbar sind.

Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass in den Grundschulen seit langem eine Spaltung der Kollegien zu beobachten ist: es bahnt sich eine Zwei-Klassen-Gesellschaft des Personals an, die u.a. durch die ungleiche Entlohnung von verbeamteten und angestellten allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften verstärkt wird. Dass auch Grundschullehrkräfte mit der Besoldungsstufe A13 entlohnt werden müssen, stellte eines der Wahlversprechen der aktuellen Bildungsministerin Frau Yvonne Gebauer dar. Durch den unterschiedlichen Einsatz der Sozialpädagoginnen und -pädagogen (unterrichtsnah vs. außerschulisch) sind auch in dieser Gruppe langfristig Differenzen und ggf. damit verbundene Konflikte zu befürchten.

Wie können die Teamstrukturen gewinnbringend angelegt werden, um eine bestmögliche Förderung aller Kinder sowohl im Unterricht - und in unterrichtsnahen Situationen - als auch in außerunterrichtlichen schulischen Bereichen gewährleisten zu können?

Wie kann man die unterschiedlichen Kompetenzen der beteiligten Berufsgruppen sinnvoll miteinander verschränken? Die Grundschule soll ein Ort des gemeinsamen Lernens aller Kinder sein und alle Kinder haben das Recht auf eine gleichwertige Bildung. Wie kann man diesem demokratischen Auftrag nachkommen, wenn nur ein Teil der Kinder an Grundschulen in der privilegierten Position ist, durch professionell ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer unterrichtet zu werden?

3. Deprofessionalisierung der Arbeit an Grundschulen

Bereits die momentane Praxis der Einstellung von Seiten- und Quereinsteigern im Schuldienst des Landes NRW betrachten wir mit großer Sorge, da hierdurch ein massiver Verlust an fachlicher Professionalität zu befürchten ist. Die Grundschule als erste und als gemeinsame Schule für alle Kinder trägt eine große Verantwortung für grundlegende Bildungs- und Erziehungsprozesse. Dabei kommen in der Grundschule Kinder mit unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen zusammen, die hier die wesentlichen Kompetenzen für ihre individuellen Bildungsbiografien und ihre Teilhabe an und in einer heterogenen Gesellschaft erlangen. Diese anspruchsvolle Tätigkeit erfordert von den Lehrkräften sowohl pädagogische als auch fachwissenschaftliche und fachdidaktische Qualifikationen, die in allen Bundesländern durch ein mehrjähriges Studium und ein anschließendes Referendariat erlangt werden. Zudem ist derzeit nicht absehbar, welche Auswirkungen die Corona-Pandemie langfristig auf das Lernen und die persönliche Situation von Kindern und Jugendlichen haben wird, was die Notwendigkeit fachlicher Expertise unterstreicht.

Alle Kinder haben das Recht darauf, von fachlich und fachdidaktisch qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet zu werden, unabhängig vom Vorliegen eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs. Das notwendige Personal für die Entwicklung und Umsetzung schulischer Inklusion durch „Fachkräfte anderer Berufsgruppen“ zu ersetzen, bedeutet einen massiven

Qualitätsverlust der Arbeit an Grundschulen und spitzt die Gefahr einer Deprofessionalisierung des Unterrichts und der individuellen Förderung zu.

In dem Erlass „Multiprofessionelle Teams im Gemeinsamen Lernen an Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien“ werden als Aufgabenbereiche die *„Mitwirkung bei der Ermittlung von Lernständen und Lernentwicklungen durch kontinuierliche, professionelle Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht, Mitwirkung bei der Durchführung von Lernausgangslagen- und Lernprozessdiagnostik und der Erstellung entsprechender Förderpläne, Mitwirkung bei der Planung und Durchführung gezielter Fördermaßnahmen in innerer und äußerer Differenzierung insbesondere bei Schülerinnen und Schülern, deren Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Verhaltensweisen besondere Entwicklungsbedarfe aufweisen“* (S. 2) formuliert. Völlig unverständlich ist in diesem Kontext, dass in den letzten Jahren den Grundschullehrkräften nicht selten Defizite im Bereich von Diagnostik unterstellt wurden und ihnen dort wahlweise eine ‚abwehrende Haltung‘ oder ein massiver Fortbildungsbedarf zugeschrieben wurde, ohne anzuerkennen, dass eine didaktische Diagnostik von Lernprozessen spätestens seit den Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule von 1985 zu ihrem alltäglichen Handwerkzeug gehört. Der Aufbau förderdiagnostischer Kompetenzen gehört zu den Kernaufgaben der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in der ersten ebenso wie in der zweiten Ausbildungsphase und nimmt bei sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften nochmal einen größeren Stellenwert ein. Das gilt für sozialpädagogisch ausgebildetes Personal dagegen bei weitem nicht in diesem Maße. Durch den nun verabschiedeten Erlass werden aber Fachkräfte aus anderen pädagogischen Berufsgruppen mit diesen Aufgaben betraut. Hier müssen jedoch entsprechend qualifizierte Lehrkräfte im Sinne eines *Assessment for Learning* die als nächstes anstehenden Lernprozesse fokussieren und zusätzlich ein *Assessment of Learning*, d.h. eine abschließende Bilanzierung der Lernprozesse praktizieren. Weiterhin können diagnostische Fehlurteile Bildungsbiografien von Kindern massiv beeinflussen und sind, z.B. bei der Diagnose sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe, kaum revidierbar. Der Auftrag Diagnostik und Förderung an Nichtqualifizierte abzugeben, ist keinesfalls zu verantworten, da für diese Aufgaben zwingend fachliche Expertise notwendig ist.

Wie soll pädagogisches Personal, welches nicht für diese Aufgaben ausgebildet ist, eine valide und fundierte Lernausgangslagen- und Lernprozessdiagnostik durchführen und Förderpläne erstellen?

4. Die Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention gelten auch in NRW ohne Einschränkung

In dem Erlass wird darauf hingewiesen, dass nur noch an bestimmten Grundschulen Gemeinsames Lernen eingerichtet wird. Dies stellt eine Missachtung der in Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention formulierten Vorgaben dar, in denen formuliert ist: „(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

- a. Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;

b. Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben (...).

Im folgenden Absatz (3) wird formuliert:

„Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens.“

Das Land NRW ist somit verpflichtet, unter Einsatz aller verfügbaren Mittel die Teilhabe und bestmögliche Bildung aller Kinder und Jugendlichen gleichberechtigt und ohne Diskriminierung zu gewährleisten! In den vorliegenden Erlassen sehen wir diese Vorgaben der UN-BRK nicht mehr berücksichtigt.

Eine Eingrenzung der Schulwahl stellt de facto einen Ausschluss für die hiervon betroffenen Kinder und Jugendlichen dar. Obwohl die Grundphilosophie „Kurze Beine – kurze Wege“ genannt wird, hat der Erlass zur Folge, dass bestimmte Kinder eben nicht wohnortnah beschult werden können. Alle Kinder in NRW müssen jedoch unabhängig von einer Behinderung/ einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf das Recht haben, die wohnortnahe Grundschule gemeinsam mit den Kindern des sozialen Umfelds zu besuchen und dort von fachlich qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern bestmöglich unterrichtet zu werden und bestmögliche Bedingungen vorzufinden.

Durch die in den Erlassen formulierten Maßnahmen sehen wir das Risiko der Zunahme von Maßnahmen äußerer Differenzierung, die nachgewiesenermaßen mehr schaden als nützen, wenn sie nicht in einem ausreichenden Umfang an den Unterricht sowie den gemeinsamen Lerngegenstand rückgekoppelt werden. Diese Rückkopplung ist jedoch an die eingangs formulierten Bedingungen kokonstruktiver Kooperation in multiprofessionellen Teams gebunden. Die Schulen werden aus unserer Sicht jedoch bei der Etablierung und Weiterentwicklung der notwendigen Strukturen nicht ausreichend unterstützt und gefördert.

Kann das Motto: “Kurze Beine - kurze Wege” unter der Voraussetzung dieser Erlasse überhaupt eingehalten werden?

Wie können auf Grundlage der Erlasse an allen Schulen Unterstützungsmaßnahmen vorgehalten werden, vor allem an denjenigen Schulen, die künftig per Definition keine Schulen des gemeinsamen Lernens mehr sind und denen entsprechende Ressourcen versagt bleiben?

5. Die Zahl der kategorisierten Kinder wird weiter steigen.

Es ist zu befürchten, dass die Zahl der Kinder, die seitens der Schulen als sonderpädagogisch förderbedürftig kategorisiert werden, weiterhin kontinuierlich ansteigt: der Anteil an Kindern mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf hat sich (bezogen auf den Anteil an der Gesamtzahl an Schülerinnen und Schülern) von 4,4% im Jahr 1998 auf 7,4% im Jahr 2018 fast verdoppelt, bei stagnierender Exklusionsquote. In NRW liegt dieser Wert im Schuljahr 2018/19 mit 8,2% sogar noch über dem Bundesdurchschnitt von 7,4%.

Es besteht die Gefahr, dass die Schulen erneut in ein „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ geraten, wenn eine Mindestzahl an Kindern mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf für die Akzeptanz als Schwerpunktschule gefordert wird. Eine solche Entwicklung ist fachlich, im Hinblick auf die Vorgaben der UN-BRK sowie die Entwicklung einer inklusiven Schulkultur, vor allem aber im Hinblick auf die nachhaltigen Folgen der Kategorisierung für die betroffenen Kinder und Jugendlichen entschieden abzulehnen.

Wie kann einer weiteren Verschärfung des bereits bestehenden Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas entgegengewirkt werden?

Wie kann sowohl die Quote an Kindern mit einem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, als auch die Exklusionsquote langfristig verringert werden?

Schlussbemerkung

Obwohl die Bundesrepublik Deutschland die UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 ratifiziert hat und Universitäten bereits vielfach auf die neuen Anforderungen an Lehrkräfte in der universitären Ausbildung reagiert haben, wird die Umsetzung schulischer Inklusion in der BRD seitens der Monitoring-Stelle der UN-BRK regelmäßig kritisiert. Sowohl die Gesamtzahl der Kinder mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf als auch die Quote der Kinder und Jugendlichen, die exkludiert werden, sind im internationalen Vergleich überdurchschnittlich (European Agency 2018; KMK 2020). Auch das in NRW nach wie vor praktizierte Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe stellt eine selektive Praxis dar, die dem Zugang zu Bildung ohne Ausgrenzung und Diskriminierung für alle Kinder diametral gegenübersteht.

An der Universität Bielefeld wurde bereits im Jahr 2002 der Studiengang der Integrierten Sonderpädagogik gestartet, der sich in besonderem Maße dadurch auszeichnet, (zukünftige) Lehrkräfte für eine professionelle Tätigkeit in heterogenen Lerngruppen zu qualifizieren. Die Bielefelder Absolventinnen und Absolventen sind somit in besonderem Maße qualifiziert für eine Tätigkeit an inklusiv ausgerichteten Schulen, auf diese Notwendigkeit hat die Universität Bielefeld somit bereits sehr früh und zukunftsweisend reagiert. Weiterhin ermöglicht das Studium der integrierten Sonderpädagogik den Studierenden einen doppelten Abschluss, da das Lehramt für sonderpädagogische Förderung nur in Kombination mit dem Lehramt für die Grundschule oder dem Lehramt für Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen erworben werden kann.

Abschließend möchten wir auf die bereits vorliegenden Stellungnahmen zu den Erlassen verweisen, die sich ebenfalls kritisch mit den Vorgaben und Änderungen befassen und auf eine Vielzahl von möglichen Problemen hinweisen. Sowohl mittendrin e.V., das Bündnis für inklusive Bildung in NRW als auch die GEW NRW und der VBE NRW, die LandesArbeitsGemeinschaft Schulsozialarbeit NRW e.V. kritisieren die mit den Erlassen verbundene bzw. zu befürchtende Qualitätsverschlechterung der Bildung, Erziehung und pädagogischen Arbeit in den inklusiven Schulen des Landes NRW.

Für einen fachlichen Austausch stehen wir sehr gerne zur Verfügung und möchten mit dieser Stellungnahme auf die vielfältige Expertise der Kolleginnen und Kollegen der Universität Bielefeld verweisen, die sich seit langem aus einer grundschul- und sonderpädagogischen, fachlichen,

systemischen und fachdidaktischen sowie sozialpädagogischen Perspektive mit dem Thema schulische Inklusion befassen.

Bielefeld, 07.07.2021

Mit freundlichen Grüßen

*Prof. Dr. Brigit Lütje-Klose, Dr. Brigitte Kottmann, Vertr.Prof. Dr. Phillip Neumann, Dr. Anne Reh, Marianne Zimmer (Erziehungswissenschaft, Integrierte Sonderpädagogik) & Dr. Lilian Streblov (Bielefeld School of Education) (Autor*innen)*

Zudem unterstützen die folgenden Lehrenden der Universität Bielefeld die Stellungnahme und zeichnen sie mit:

Prof. Dr. Valerie Kastrup (Sportpädagogik), Prof. Dr. Bettina Zurstrassen (Didaktik der Sozialwissenschaften), Prof. Dr. Petra Josting (Germanistische Literaturdidaktik), Prof. Dr. Martin Heinrich (Erziehungswissenschaft), Dr. Peter Schildhauer (Englischdidaktik), Prof. Dr. Lars Deile (Geschichtsdidaktik), Prof. Dr. Annette Textor (Erziehungswissenschaft, Integrierte Sonderpädagogik), Dr. Nils Ukley (Sportpädagogik), Jun.-Prof. Dr. Christine Demmer (Erziehungswissenschaft, Integrierte Sonderpädagogik), Dr. Birgit Holler-Nowitzki (Erziehungswissenschaft), Alessa Schuldt (Erziehungswissenschaft), Dr. Jochen Sauer (Lateindidaktik), Hannah Jütte (Mathematikdidaktik), Dr. Nicole Valdorf (BiSEd), Prof. Dr. Udo Hagedorn (Didaktik der Sozialwissenschaften), Yannik Wilke (Erziehungswissenschaft), Julia Schweitzer (BiSEd), Sandra Grüter (Erziehungswissenschaft, Integrierte Sonderpädagogik), Prof. Dr. Petra Kathke (Kunstpädagogik), Prof. Dr. Michaela Vogt (Erziehungswissenschaft, Integrierte Sonderpädagogik), Prof. Dr. Bernd Gröben (Sportpädagogik), Dr. Thomas Rottmann (Mathematikdidaktik), Carolin Zehne (Englischdidaktik), Paul Goerigk (BiSEd), Prof. Dr. Michael Kleine (Mathematikdidaktik), Dr. Norbert Jacke (BiSEd), Julia Zimmermann (Chemiedidaktik), Dr. Bettina Paris (Deutsch als Zweitsprache), Prof. Dr. Lotta König (Englischdidaktik), Prof. Dr. Andrea Peter-Koop (Mathematikdidaktik), Tobias Wächter (Erziehungswissenschaft, Integrierte Sonderpädagogik), Prof. Dr. Andres Acher (Sachunterrichtsdidaktik), Dr. Ann-Christin Leßmann (Germanistik, Sprachliche Grundbildung), Anne Trapp (BiSEd), Andrea Meyer (Erziehungswissenschaft, Integrierte Sonderpädagogik), Natalia Fast (Sportpädagogik), Christina Thomas (Erziehungswissenschaft), Ann-Christin Faix (Erziehungswissenschaft), Dr. Björn Serke (Erziehungswissenschaft, Integrierte Sonderpädagogik), Verena Wohnhas (Erziehungswissenschaft, Integrierte Sonderpädagogik), Dr. Mai-Anh Boger (Erziehungswissenschaft), Dr. Melanie Basten (Biologiedidaktik), Marc Tebbe (Erziehungswissenschaft, Integrierte Sonderpädagogik), Dr. Gabriele Klewin (Erziehungswissenschaft), Dr. Daniela Sellmann-Risse (Sachunterrichtsdidaktik), Sergej Udarcev (Sachunterrichtsdidaktik), Dr. Alexander Eckes (Sachunterrichtsdidaktik), Julia Winter (Erziehungswissenschaft), Dr. Mirco Wörmann, (Physikdidaktik), Prof. Dr. Susanne Miller (Erziehungswissenschaft)