

Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt

Gemeinsame Empfehlung
von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz
(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/
Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015)

Stand der Umsetzung im Jahr 2020
Gemeinsamer Bericht
von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz

(von der Hochschulrektorenkonferenz am 23.11.2020/
von der Kultusministerkonferenz am 10.12.2020
zustimmend zur Kenntnis genommen)

Zusammenfassung

Die Hochschulen und die Landesinstitutionen für den Vorbereitungsdienst und für die Fort- und Weiterbildung nehmen das Ziel einer „Schule der Vielfalt“ ernst und setzen die gemeinsamen Empfehlungen von HRK und KMK in ihren Lehramtsstudiengängen, im Vorbereitungsdienst sowie in der Fort- und Weiterbildung um. Dies gilt auch für die Fachhochschulen/Hochschulen für angewandte Wissenschaften und Kunst- und Musikhochschulen, bei denen die Lehrerbildung¹ nicht zu den Kernaufgaben gehört. Die Erfolge der vergangenen fünf Jahre sowie die Aktivitäten der Vorjahre belegen, dass die vollständige Umsetzung der Empfehlungen im angestrebten Zeitraum von zehn Jahren als realistisch zu betrachten ist. Auch in den nächsten Jahren wird die Inklusionsorientierung in den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteilen der lehramtsbezogenen Studiengänge zunehmend an Bedeutung gewinnen. Nicht zuletzt erschließt sich aus den vielfältigen Qualifizierungsmaßnahmen im Vorbereitungsdienst und in der Fort- und Weiterbildung der Bedarf an entsprechender Verzahnung zwischen berufspraktischer und der sich zunehmend aufbauenden wissenschaftlichen Expertise. In diesem Zeitraum wollen sich die Hochschulen (Hochschulbefragung) darüber hinaus insbesondere der Gestaltung von Angeboten in der Weiterbildung widmen, wofür eine enge Abstimmung mit den Landesinstitutionen der Lehrerbildung in der zweiten und dritten Phase erforderlich ist. Die Einrichtungen aller Phasen der Lehrerbildung stehen zugleich vor der aktuellen Aufgabe, erreichte inklusionsorientierte Qualifizierungsformate mit veränderten digitalen Möglichkeiten des Lehrens und Lernens unmittelbar zu verzahnen und dabei stets neue wissenschaftliche Forschungsergebnisse einzubeziehen. Auch hierfür wird eine enge Zusammenarbeit aller Beteiligten sinnvoll sein.

1. Intention und Durchführung der Umfrage

Im Anschluss an eine gemeinsame Fachtagung „Qualifikation Inklusion im Studium für alle angehenden Lehrkräfte“ der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) aus Anlass der inklusionsorientierten Überarbeitung der Rahmenvorgaben für alle Lehrämter entstand im Jahr 2015 die gemeinsame Empfehlung beider Organisationen zur „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“².

Dieser Empfehlung liegt ein weites Diversitätsverständnis zu Grunde, das neben der Wahrnehmung von Behinderungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention³ vielfältige Formen der Heterogenität zwischen den Menschen in den Blick nimmt:

¹ Der Begriff „Lehrer“ ist als Funktionsbezeichnung zu verstehen, die auf weibliche, männliche und diverse Personen anzuwenden ist.

² Alle Seitenzahlen im folgenden Text beziehen sich auf die Veröffentlichung der Empfehlung auf den Internetseiten von HRK bzw. KMK: https://www.hrk.de/fileadmin/migrated/content_uploads/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf bzw. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf

³ „Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“

„Diversität in einem umfassenden Sinne ist Realität und Aufgabe jeder Schule. Dabei gilt es, die verschiedenen Dimensionen von Diversität zu berücksichtigen. Das schließt sowohl Behinderungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention ein, als auch besondere Ausgangsbedingungen z. B. Sprache, soziale Lebensbedingungen, kulturelle und religiöse Orientierungen, Geschlecht sowie besondere Begabungen und Talente.“ (HRK/KMK, Empfehlung, 2015, S. 2)

Es bestand Konsens darüber, dass es in der Lehrerbildung nicht ausreicht, Inklusion allein als ein Aufgabenfeld der Bildungswissenschaften zu verstehen. Vielmehr sollte es gelingen, einen integrativen Prozess in Gang zu setzen, der Fragen an die Umsetzung der Inklusion auch in jeder Fachwissenschaft und jeder Fachdidaktik vorsieht. Darüber hinaus schloss der Konsens ausdrücklich ein, dass nicht allein die Hochschulen diese Aufgabe zu bewältigen haben, sondern sich die ganze Lehrerbildung samt Vorbereitungsdienst sowie Fort- und Weiterbildung dieser Aufgabe stellen muss. Den dafür notwendigen Rahmen schuf die KMK in Ergänzung zu den Rahmenvorgaben für alle Lehrämter mit der Überarbeitung der „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (Beschluss der KMK vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014) sowie den unter der Inklusionsperspektive überarbeiteten „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.02.2017).

Abschließend vereinbarten HRK und KMK, „in geeigneten Zeitabständen den Stand der Umsetzung zu erfassen und zu reflektieren“ (ebd.). HRK und KMK rechnen mit einer Umsetzungszeit von zehn Jahren, daher wird nunmehr nach fünf Jahren eine Zwischenbilanz gezogen.

Hauptintention dieser Zwischenbilanz ist es, die Vielfalt der Umsetzungswege in einem föderalen System abzubilden, um sich dadurch gegenseitig konstruktive Anregungen geben zu können. Wichtig war allen Beteiligten der Dialog miteinander. Die HRK und die KMK sind sich darüber im Klaren, dass eine so grundsätzliche Umgestaltung in der Lehrerbildung, die durch zahlreiche Standards und landesrechtliche Vorgaben reglementiert wird, eine längerfristige Aufgabe darstellt. Sie verständigten sich darauf, keine defizitorientierte Befragung vorzunehmen und keine Sachverhalte über die eigenen Empfehlungen hinaus zu erfragen. Vielmehr wurden die seinerzeit empfohlenen Umsetzungszeiträume (vor 2015, von 2015 bis 2020, ab 2020 geplant) in den Mittelpunkt gestellt. Zudem wurde angeregt, dass die Hochschulen aktuelle Beispiele aus ihrer Umsetzungspraxis ergänzen oder auf externe Hemmnisse hinweisen.

Im gemeinsam abgestimmten Vorgehen wandte sich die HRK im Februar 2020 mit einem Rundschreiben an 127 Hochschulen. Dabei wurden alle lehrerbildenden Universitäten und Fachhochschulen/Hochschulen für angewandte Wissenschaften, die Pädagogischen Hochschulen und die Kunst- und Musikhochschulen angeschrieben. Außerdem wurde das Rundschreiben den Zentren für Lehrerbildung/Schools of Education zugesandt. Die Befragung der Hochschulen konzentrierte sich auf die Umsetzung der Empfehlungen im Lehramtsstudium. Zeitlich fast parallel wandte sich

im März 2020 die KMK an die für die Lehrerbildung zuständigen Ministerien der Länder mit der Umfrage zum Stand der Umsetzung in allen drei Phasen der Lehrerbildung.

2. Rücklauf und Vollständigkeit der Beantwortung

Bei der Rücklaufquote und der Beantwortung der Umfrage ist zu bedenken, dass die Befragung in den Hochschulen und die Länderumfrage zeitlich in den Beginn der Covid-19-Pandemie in Deutschland fielen. Für den Start und die Durchführung des Sommersemesters 2020 war eine völlige Umstrukturierung und Flexibilisierung des Lehrangebots einschließlich der Umstellung auf digitale Angebote notwendig. Im Vorbereitungsdienst mussten entsprechend neue Ausbildungs- und Prüfungsformate entwickelt und umgesetzt werden. Die Institutionen für die Fortbildung standen vor der unmittelbaren Aufgabe, neue Fortbildungsformate zu entwickeln, um die Schulen weiterhin unterstützen zu können. Das hat viele Kapazitäten gebunden.

Alle 16 Länder haben sich an der Länderumfrage beteiligt. Zwei Länder haben hinsichtlich der ersten Phase nicht zu allen Fragen Rückmeldungen gegeben und in dem Fall stattdessen auf die Antworten ihrer Hochschulen verwiesen.⁴ Im Rahmen der Hochschulbefragung durch die HRK wurden insgesamt Antworten von 69 Hochschulen erfasst. Hiervon konnten 45 namentlich zugeordnet werden, die den Fragebogen vollständig ausgefüllt hatten; die restlichen hatten einzelne Fragen nicht beantwortet. Diese 45 vollständigen Antworten wurden als Grundlage für die Auswertung der Umfrage berücksichtigt. Von diesen wiederum haben 45 Prozent⁵ Beispiele Guter Praxis oder Informationen zu externen Hemmnissen bei der Umsetzung übermittelt.

In diesem gemeinsamen Bericht der HRK und KMK zum Stand der Umsetzung der gemeinsamen Empfehlung zur „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ werden die Rückmeldungen zusammengetragen. Die Hochschulangaben („Befragung“) werden ergänzt um die Rückmeldungen aus den Ländern („Länderumfrage“), wodurch sich in der Darstellung ein zur gemeinsamen Empfehlung der HRK und KMK passender Perspektivwechsel ergibt. Mit der Bezeichnung „Hochschulen“ sind in der Ergebnisbeschreibung ausschließlich diejenigen Hochschulen gemeint, von denen eine Antwort auf den Fragebogen einging. Wenn Abweichungen zwischen den Angaben der Hochschulen und der Länder entstehen, so ist zu berücksichtigen, dass die unterschiedlichen Rücklaufquoten zum Hochschulfragebogen und zur Länderumfrage zu unterschiedlichen Akzenten geführt haben können.

⁴ Deshalb werden bei der Auswertung der Länderumfrage für den Hochschulbereich 14 statt 16 Länder als Referenzgruppe angegeben.

⁵ Um die Lesbarkeit zu erleichtern und Scheingenauigkeiten zu vermeiden, wurden die Prozentangaben auf ganze Zahlen auf- bzw. abgerundet.

3. Die Ergebnisse im Überblick

Etwa ein Viertel (Befragung der Hochschulen durch die HRK) bis ein Drittel (Länderumfrage der KMK) der Hochschulen hatte schon vor 2015 „Inklusion“ als Leitziel in den Lehramtsstudiengängen fest verankert.⁶ Dabei spielten die curriculare Vernetzung und Abstimmung innerhalb der Hochschule zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und schulpraktischen Studien bei mehr als einem Viertel (HRK-Befragung), bzw. bei etwa nur einem Fünftel (Länderumfrage) der Hochschulen bereits eine große Rolle. Fast 40 Prozent der Hochschulen bezeichneten die Vernetzung mit den Institutionen der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung sowie den Ministerien als notwendigen Beitrag zum Gelingen der Weiterentwicklung.

Rund die Hälfte der Hochschulen (HRK-Befragung und entsprechend in der Länderumfrage) hat in den Jahren 2015 bis 2020 intensive Aktivitäten zur Umsetzung angestoßen und erhebliche Änderungen in den Studiengängen durchgeführt. Dazu hat sicherlich beigetragen, dass Inklusion in diesen Jahren durch zahlreiche Veranstaltungen, öffentliche Diskussionen zur UN-Behindertenrechtskonvention und nicht zuletzt das Themenjahr der KMK in den Fokus der Bildungspolitik gerückt ist. Ein Ergebnis dieser verstärkten Aufmerksamkeit war die gemeinsame Empfehlung „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ von HRK und KMK, die wichtige weitere Impulse gegeben und ihren Weg auch in die rechtlichen Regelungen der Länder gefunden hat. So weisen die Länder in ihren Rückmeldungen vielfach auf Änderungen der rechtlichen Rahmenbedingungen für die Lehrerbildung im Zuge der Umsetzung der Inklusion hin.⁷ In diesem Zeitraum widmeten sich zwei Drittel der Hochschulen (HRK-Befragung) der Aufgabe, Inklusion als lehramtsübergreifendes Querschnittsthema und zunehmend ergänzend als fachbezogenes Themenfeld zu gestalten. Ebenso viele integrierten die Reflexion des professionellen Selbstkonzepts und der Entwicklung der eigenen Haltung zur Inklusion in die schulpraktischen Studien. Gleichzeitig wurden hochschulweite und in einigen Fällen auch hochschulübergreifende Konzepte entwickelt, wobei die Möglichkeiten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ sinnvoll genutzt worden sind.

Auch schon vor 2015 und mit dem Ergebnis der gemeinsamen Empfehlung der HRK und KMK zur „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ wurden viele intensive und konstruktive Arbeitsprozesse zwischen den Hochschulen und den Administrationen sowohl der Wissenschaftsseite als auch der Kultusseite der Länder durchgeführt, um die unter der Inklusionsperspektive überarbeiteten Rahmenvorgaben für alle Lehrämter zu den Bildungswissenschaften sowie zu den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken gemeinsam zu entwickeln, zu beschließen und die Umsetzung herbeizuführen. Währenddessen widmeten sich die Institutionen für den Vorbereitungsdienst und für die Fort- und Weiterbildung (Länderumfrage) durch den Wandel der berufspraktischen Realität an Schulen im Zuge der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und der damit einhergehenden Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems im größeren Umfang bereits vor der Verabschiedung der gemeinsamen Empfehlungen von HRK und KMK mit den Ausbildungs-

⁶ Die Kriterien für diese und nachfolgende Auswertungen der Angaben der Länder und der Hochschulen sind die Inhalte der HRK-KMK-Empfehlung zur Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt.

⁷ Die Rechtsmittel eignen sich aufgrund ihrer Komplexität sowie ihres normativen und länderspezifischen Charakters i.d.R. nicht dafür, sie unter 4. dieser Zwischenbilanz vorzustellen.

und Fortbildungsnotwendigkeiten für den lernförderlichen und wertschätzenden Umgang mit Diversität.

So hatte etwa die Hälfte der Institutionen für den Vorbereitungsdienst (Länderumfrage) schon vor 2015 „anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen (...), vor allem im Bereich der pädagogischen Diagnostik und der speziellen Förder- und Unterstützungsangebote“ in der Ausbildung fest verankert. Entsprechend gingen sie von der „Heterogenität der Lerngruppe als Regelfall“ aus. Die Integration dieser beiden inhaltlichen Schwerpunkte in die Ausbildung ist im Zeitraum von 2015 bis 2020 auf 100 Prozent gewachsen.

Die Mehrheit der Länder (14 von 16) gibt an, schon vor 2015 die „Vielfalt von Lernzugängen in Form von vielfältigen Aufgaben und Themenstellungen auf unterschiedlichen Handlungsniveaus“ im Vorbereitungsdienst abgebildet zu haben. In dem Zeitraum bis 2020 ist dieser Anteil ebenfalls auf 100 Prozent angestiegen.

Diese Entwicklung zeigt sich nahezu identisch in der Fort- und Weiterbildung. Nur noch einzelne Länder starten erst ab/nach 2020 mit neuen Projektvorhaben.

Es ist somit davon auszugehen, dass die gesellschaftliche Dynamik zur Umsetzung der Inklusion schneller auf die davon direkt betroffenen Schulen und damit auf die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung einwirkt als auf viele Hochschulen. Die fundierte Forschung im Zuge dieser Dynamik und die daran anschließende Integration in die wissenschaftliche Lehrerbildung bringt eine systembedingte zeitliche Verzögerung der Herbeiführung und Vermittlung neuer Forschungsergebnisse in der ersten Phase der Lehrerbildung mit sich.

Es muss festgehalten werden, dass die Empfehlungen von HRK und KMK zum Teil sehr hohe Anforderungen an die Hochschulen sowie an die Institutionen für den Vorbereitungsdienst und für die Lehrerfortbildung stellen. Neue Formen der Kooperationen zwischen den drei Phasen der Lehrerbildung, bzw. eine intensivere Nutzung bestehender Kooperationsstrukturen, um die vorhandenen Handlungsspielräume voll auszuschöpfen, sind deshalb zu empfehlen. Fast 40 Prozent der Hochschulen (HRK-Befragung) bezeichneten diese Vernetzung entsprechend als wichtigen Beitrag zum Gelingen der Weiterentwicklung. Dabei stehen die Gestaltung von Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte und Schulleitungen (39 Prozent) und die Einrichtung von weiterqualifizierenden Studienangeboten (59 Prozent) oben auf der Agenda. Bisher werden in 29 Prozent (HRK-Befragung) bzw. etwa ein Fünftel (Länderumfrage) der Fälle die Veränderungen gemeinsam von Hochschulen und den Institutionen der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung sowie den Ministerien gestaltet. Das spiegelt sich wider in den Aufgaben, die die Hochschulen in den nächsten Jahren angehen wollen. Hier wird das Zusammenwirken aller Beteiligten gefragt sein, um bestehende Hemmnisse in der Kommunikation und Zusammenarbeit, die ggf. auch durch landesrechtliche Regelungen entstehen können, zu beseitigen.

Zahlreiche Beispiele Guter Praxis, die die Hochschulen und die Länder zur Verfügung gestellt haben, sind Ergebnisse der gemeinsamen Initiative von Bund und Ländern „Qualitätsoffensive

Lehrerbildung“. Exemplarisch für ihre Bandbreite werden einzelne Beispiele in Kapitel 4 aufgeführt.⁸ Diese zusätzliche Förderung durch dieses Bund-Länder-Programm hat es den Hochschulen erleichtert, innovative Ideen in der Lehrerbildung umzusetzen und stärker mit Forschungsansätzen zu verknüpfen.

Die Ergebnisse dieser Initiative in der Breite auch nach Auslaufen der Fördermittel in den Betrieb der Studiengänge zu überführen und darüber hinaus das beabsichtigte bessere inhaltliche Zusammenwirken mit dem Vorbereitungsdienst sowie mit der Fort- und Weiterbildung zu fördern (vgl. S. 6), wird für viele Hochschulen und auch für die beteiligten Landesinstitutionen der 2. und 3. Phase der Lehrerbildung eine Herausforderung darstellen.

Der nachfolgende Anhang dient der gegenseitigen detaillierten Information und der Förderung des phasen-,institutions- und länderübergreifenden Dialogs. Ein „Fazit“ soll nach weiteren fünf Jahren der Umsetzung der gemeinsamen Empfehlung zur Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt gezogen werden.

⁸ Die Übersicht aller Projekte ist den Veröffentlichungen des BMBF zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zu entnehmen.

4. Anhang zur Zwischenbilanz

Die Ergebnisse im Einzelnen

Im nachfolgenden Text werden die Rückmeldungen der Hochschulen und der Länder mit Bezug auf die einzelnen Empfehlungen aus der gemeinsamen Erklärung von KMK und HRK aus dem Jahr 2015 „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ detailliert ausgewertet. Dafür werden die konkreten Empfehlungen der o. g. gemeinsamen Erklärung den Auswertungen kursiv vorangestellt. Die Auswertungen werden durch Beispiele Guter Praxis ergänzt.⁹

4.1 Umsetzungstand im Studium

Die Hochschulen¹⁰ betreuen zwischen ca. 50 und 21.000 Lehramtsstudierende. An 76 Prozent der lehrerbildenden Universitäten ist ein Lehrbildungszentrum oder eine School of Education eingerichtet. An mehr als drei Viertel der Hochschulen (78 Prozent) wird das Lehramtsstudium gestuft als Bachelor-/Master-Angebot durchgeführt.

Die überwiegende Zahl der Hochschulen betreut mehrere Lehramtstypen¹¹; unter den Antwortenden waren die Lehramtstypen 4 (*Lehrämter der Sekundarstufe II [allgemeinbildende Fächer] oder für das Gymnasium*) und 3 (*Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I*) am häufigsten vertreten (87 bzw. 62 Prozent). Das macht deutlich, dass Inklusion nicht mehr als Querschnittsthema gilt, das ausschließlich die Grundschulen/den Primarbereich betrifft.

Gemeinsame Zielsetzung:

„Alle angehenden Lehrkräfte sollten so aus-, fort- und weitergebildet werden, dass sie anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen (...), vor allem im Bereich der pädagogischen Diagnostik und der speziellen Förder- und Unterstützungsangebote entwickeln können.“ (HRK/KMK Empfehlung, 2015, S. 3)

Mehr als die Hälfte der Hochschulen (57 Prozent, HRK-Befragung) haben das Studienangebot seit 2015 so umgestaltet, dass es diesen Anforderungen gerecht wird. Hinzu kommen 24 Prozent der Hochschulen, an denen bereits vor 2015 Angebote zur pädagogischen Diagnostik Teil des Studienangebots waren. Damit erwerben die Lehramtsstudierenden an 81 Prozent der Hochschulen Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, Förderbedarfe bei Schülerinnen und Schülern zu erkennen und fachgerechte Unterstützung zu initiieren.

⁹ Die genderspezifischen Formulierungen der Hochschulen und Länder werden unverändert übernommen.

¹⁰ Hier und in der Folge sind ausschließlich diejenigen Hochschulen gemeint, von denen eine Antwort auf den Fragebogen einging.

¹¹ vgl. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/anererkennung-der-abschlusse.html>

Auch die Länderrückmeldungen zu diesem Empfehlungspunkt zeugen von einer etablierten Praxis der anschlussfähigen allgemein- und sonderpädagogischen Kompetenzbildung in der ersten Phase der Lehrerbildung. Etwa die Hälfte der Länder (7 von 14) (vgl. S. 4, Fußnote 4) hat seit 2015 mit der Umsetzung begonnen oder kann seit 2015 eine erfolgreich umgesetzte Praxis vorweisen. Etwa ein Drittel der Länder (5 von 14) zeichnete sich jedoch bereits vor 2015 durch eine gute Praxis aus. Zwei Länder geben zudem für unterschiedliche Hochschulen unterschiedliche Zeitpunkte an, die Maßnahmen werden überall seit 2015 umgesetzt.

Beispiele Guter Praxis aus der Hochschulbefragung¹²:

HBK Saar

Kooperation in den Lehramtsstudiengängen mit der Universität des Saarlandes, Zentrum für Lehrerbildung an der Universität des Saarlands und der Hochschule für Musik Saar, Implementation von Lehrveranstaltungen zu den Bereichen Heterogenität/Inklusion/Systemische Pädagogik

HfM Trossingen

Vorlesungsreihe und Symposien mit Experten

PH Freiburg

Kooperation zwischen Universität, Pädagogischer Hochschule und Musikhochschule

U Hildesheim

Inhalte der Bildungswissenschaften bereits vor 2015: Vorlesung „Einführung in die Pädagogische Diagnostik“ sowie Lehrveranstaltungen im Bereich „Diagnose und Intervention bei Lernschwierigkeiten bzw. bei Verhaltensschwierigkeiten“ im Masterstudiengang - Einführung in die Nutzung standardisierter Testverfahren, insbes. Schulleistungstests, im Rahmen von Seminaren des Instituts für Psychologie - umfassende Einführung in pädagogische Diagnostik im Masterstudium der Lehramtsstudiengänge fest verankert -praxisorientierte und zugleich vertiefende Seminare im Modul Inklusion, ebenfalls im Masterstudiengang der Lehramtsstudiengänge.

U Koblenz-Landau

Die „Werkstatt für Diagnostik und Lernprozessbegleitung“ richtet sich an Studierende, die sich vor diesem Hintergrund praxisbezogen vertiefend mit Diagnostik und Lernprozessbegleitung auseinandersetzen wollen. Konkrete Fälle der pädagogischen Praxis, welche die Teilnehmer_innen einbringen, werden auf Basis von Fallbeschreibungen und Videosequenzen in der Gruppe analysiert. Es werden verschiedene Perspektiven auf die Fälle diskutiert, die über das schulisch geforderte Leistungsspektrum hinausgehen und somit den Blick der Teilnehmer_innen erweitern. Ziel der multiperspektivisch ausgerichteten Arbeit am Einzelfall ist es, die Kompetenzen der Teilnehmer_innen hinsichtlich einer inklusionsorientierten Diagnostik weiterzuentwickeln.

¹² Die Beispiele Guter Praxis der Hochschulen (HRK-Befragung) und der Länder (Länderumfrage) wurden aus den Antworten ausgewählt und ggf. aufgrund der Textlänge im Umfang etwas gekürzt. Eine Reihe von Hochschulen und Ländern hat zwar die Fragen vollständig beantwortet, jedoch keine konkreten Umsetzungsbeispiele benannt. Bei den Zitaten wurden die Schreibweisen der Hochschulen übernommen.

Beispiele Guter Praxis aus der Länderumfrage:

Bayern

Die Umsetzung der Inklusion in der Lehrerbildung wird durch die Einführung des Basiswissens „Inklusion und Sonderpädagogik“ im Bereich der Erziehungswissenschaften gestärkt: Alle lehrerbildenden Universitäten in Bayern setzen das Basiswissen „Inklusion und Sonderpädagogik“ seit dem Studienjahr 2018/19 für alle Lehrämter um. Das didaktisch besonders aufbereitete „Studienbuch Inklusion“ (Hrsg.: Prof. Dr. Heimlich, Prof. Dr. Kiel) wurde zur Vertiefung erstellt und steht als Print- und als E-Book-Version zur Verfügung. Es enthält Studienbriefe zu den verschiedenen Schwerpunktthemen und ermöglicht die selbstständige oder tutoriell begleitete Auseinandersetzung mit grundlegenden Themen der Inklusion und Sonderpädagogik. Das E-Book ist aufgrund der Förderung durch den Freistaat Bayern für alle Studierenden kostenfrei über die Uni-Bibliotheken erhältlich. Es sind ferner ergänzend zum Studienbuch Moodle-Plattformen entstanden. Zum Basiswissen Inklusion (BASIS) s. Homepage der LMU und JMU: <http://www.edu.lmu.de/basis-inklusion/> sowie Link zum Flyer: <https://www.hw.uni-wuerzburg.de/basis-inklusion/projekt/>

Erhöhung der Ausbildungskapazitäten beim Lehramt Sonderpädagogik an den Universitäten durch insgesamt fünf neue Lehrstühle: Die bestehenden Ausbildungsstandorte in München und Würzburg erhalten je einen zusätzlichen Lehrstuhl. An der Universität Regensburg entsteht ein neuer Ausbildungsstandort mit drei Lehrstühlen in den Fachrichtungen Lernbehindertenpädagogik, Pädagogik bei geistiger Behinderung und Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Alle neuen Lehrstühle werden darüber hinaus den Zusatz „inklusive Pädagogik“ führen.

Berlin

Die FU Berlin legt einen Schwerpunkt auf den Erwerb anschlussfähiger allgemein- und sonderpädagogischer Basiskompetenzen. Hierzu belegen alle Lehramtsstudierenden das Modul Pädagogische Diagnostik und das Modul Lernförderung und Lernmotivation.

An der HU Berlin wird im Rahmen des durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderten Projekts „Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin“ (FDQI-HU) dafür Sorge getragen, dass Lehramtsstudierende sich bereits während ihres Studiums mit Themen einer Schule der Vielfalt wie adaptive Lehrkompetenz, Sprachbildung und Heterogenitätssensibilität intensiv auseinandersetzen. Im Projekt wurden weiterhin u. a. inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre entwickelt, die zur Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte für eine Schule der Vielfalt beitragen.

Weiterhin werden an der HU jährlich Mittel zur inklusionsbezogenen Weiterentwicklung fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und domänenspezifischer Fragestellungen vergeben, um die Konzepte der Lehrerbildung an dieser Stelle weiterzuentwickeln.

An der TU Berlin ist die Thematik im Zuge der Überarbeitung aller Studien- und Prüfungsordnungen implementiert worden, so dass alle Studierende sich mit Inklusion und dem Umgang mit Heterogenität auseinandersetzen.

An der Universität der Künste bietet das Lehramtsstudium Musik in zahlreichen Lehrveranstaltungen Möglichkeiten, sowohl diagnostisch als auch methodisch Kompetenzen dafür zu erlangen. Als Beispiele seien genannt:

- Die vielfältigen Angebote im Bereich "Musikalische Gruppenarbeit" zeigen exemplarisch auf, wie mit heterogenen Gruppen niederschwellig und differenziert musikalisch gearbeitet werden kann.
- Im Fach Musikdidaktik widmen sich wiederkehrende Lehrveranstaltungen gezielt dem Thema "Inklusion"
- Projekt "QuerKlang": Kooperationsprojekt zum Thema "Experimentelles Komponieren mit Schüler*innen", beteiligt sind Lehrer*innen, Schüler*innen, Komponist*innen und Student*innen - Umgang mit

heterogenen Lerngruppen, niederschwellige, "voraussetzungsfreie" Zugänge zu Musik, mehrere Durchgänge auch an Förderschulen

Auch die Lehramtsstudiengänge Bildende Kunst haben sich entsprechend ausgerichtet:

- grund_schule der künste der UdK Berlin: Studierende wie Lehrende erforschen gemeinsam mit Kindern aus unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft, wie Bildung voraussetzungslos durch die Künste gelingen kann
- Musisch-Ästhetische Erziehung (MÄErz): Das Curriculum zielt darauf ab, Grundschullehramtsstudierende zu befähigen, ausgehend von den individuellen Lern- und Bildungsvoraussetzungen der Schüler*innen ästhetische und künstlerische Bildungsprozesse zu initiieren und zu fördern und auf diese Weise Schulkultur im Hinblick auf Diversität und Inklusion zu verändern
- In den Studienordnungen wird im Bereich der Kunstdidaktik ISS/Gym die Thematik in vielfältiger Weise abgedeckt und demnach in den Seminaren auch kontinuierlich aufgegriffen oder sogar in einzelnen Veranstaltungen gänzlich abgebildet.

Bremen

Für alle Lehramtsstudierenden ist sowohl im BA als auch im M.Ed. der Bereich 'Umgang mit Heterogenität' mit den Inhalten 'Interkulturelle Bildung', 'Deutsch als Zweitsprache' und 'Inklusive Pädagogik' verpflichtend. In den Studiengängen 'Inklusive Pädagogik' liegt ein Fokus zum Lehren und Lernens unter erschwerten Bedingungen auf Barrieren für sprachliche, emotional-soziale, kognitive und Lern-Entwicklung (Cross-kategoriale Module)

Mecklenburg-Vorpommern

Im Forschungs- und Lehrprojekt „Forschen und Lernen an authentischen Fällen in der inklusiven Unterrichtspraxis (FLaFiUs)“ (Qualitätsoffensive Lehrerbildung) an der Universität Rostock lernen die Studierenden in den Seminaren der Differentiellen Psychologie und Pädagogisch-Psychologischen Diagnostik an authentischen Text- und Videofällen Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren und geeignete (Förder-) Maßnahmen zu entwickeln.

Das Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation an der Universität Rostock konnte im Forschungsprojekt „Einstellung zum inklusiven Unterricht“ (Qualitätsoffensive Lehrerbildung) ein innovatives Lehrkonzept entwickeln und evaluieren, in dessen Rahmen Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf an Lehrveranstaltungen der Universität partizipieren, indem sie über sich selbst und ihre Erfahrungen mit Schule und Unterricht berichten, und so in direkten Kontakt mit Studierenden aller Lehrämter kommen.

An der Universität Greifswald werden in einem Teilprojekt (Qualitätsoffensive Lehrerbildung) Beratungsformate in Bezug auf speziell gefährdete Kinder in akuten und latenten Gefährdungssituationen sowie Beratungs- und Unterstützungsangebote hinsichtlich kritischer und prekärer Begebenheiten in inklusionsorientierten, heterogenen Unterrichtssituationen erarbeitet und bereits bestehende Konzepte evaluiert.

Rheinland-Pfalz

Im Jahr 2015 wurde mit dem Gesetz zur Stärkung der inklusiven Kompetenz und der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften die Grundlage zur Befähigung von Lehrkräften zum gemeinsamen und individuell fördernden Unterricht (inklusive Unterricht) von Schülerinnen und Schülern durch eine Verzahnung von erster, zweiter und dritter Phase der Lehrkräftebildung geschaffen.

Saarland

Diese Ziele werden im Verbundprojekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung SaLUt II (Optimierung der saarländischen Lehrer/innenausbildung: „Förderung des Umgangs mit Heterogenität und Individualisierung im Unterricht“) in verschiedenen Fächerclustern verfolgt.

Gemeinsame Zielsetzung:

„Die Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt ist deshalb eine Querschnittsaufgabe, der sich die Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften im lehramtsbezogenen Studium für alle Lehramtstypen gemeinsam und aufeinander abgestimmt widmen müssen.“ (HRK/KMK Empfehlung, 2015, S. 3)

Es zeigt sich, dass die Kooperation und Abstimmung innerhalb der Lehramtsstudiengänge an den Hochschulen gut funktionieren: 84 Prozent (HRK-Befragung) widmen sich der Querschnittsaufgabe gemeinsam, 17 Prozent haben dies bereits vor 2015 getan. Förderlich ist dabei die organisatorische Klammer eines Zentrums für Lehrerbildung/einer School of Education.

Aus den Länderrückmeldungen geht hervor, dass die Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt überall als gemeinsame Querschnittsaufgabe verstanden wird und mehrheitlich (9 von 14) seit 2015 mit der Umsetzung begonnen wurde bzw. seitdem eine erfolgreich umgesetzte Praxis vorgewiesen werden kann. Etwa ein Drittel der Länder (5 von 14) verfügte bereits 2015 über eine gute Praxis in diesem Bereich.

Beispiele Guter Praxis aus der Hochschulbefragung:

HfMT Köln

Im Lehrangebot für die Studierenden finden sich im Bereich der Fachdidaktik sowie der Musikpraxis schon vor 2015 regelmäßige Angebote zum Thema Heterogenität im Unterricht, die kontinuierlich fortgeführt werden. In verpflichtenden Veranstaltungen (...) wird das Thema Heterogenität der Lerngruppe und pädagogische Konzepte und Handlungskompetenzen schwerpunktmäßig thematisiert. Darüber hinaus ist die HfMT schon seit nunmehr acht Jahren in einem Projekt mit dem Titel "Eine (Musik)Schule für alle (EMSA)" engagiert. ... Die Studierenden werden in diese Schulentwicklungsarbeit durch Seminare und Forschungsarbeiten einbezogen...

RWTH Aachen

Die Fachdidaktiken legen in Bezug auf die inklusionsorientierte Lehre im Lehramt einen weiten Inklusionsbegriff zugrunde, der verschiedene Heterogenitätsdimensionen, wie Geschlecht, Ethnie, Religion etc., berücksichtigt. Gleichzeitig thematisieren sie Inklusion vor dem Hintergrund des jeweiligen Faches bzw. der Beruflichen Fachrichtung sowie der schulformspezifischen Zielgruppe. So wird bspw. in den inklusionsorientierten Seminaren für das Lehramt an Berufskollegs die Heterogenität aufgrund der unterschiedlichen Bildungsgänge und der sehr heterogenen Bildungsbiographien innerhalb einer Lerngruppe mitgedacht. Auch werden die Themen „Sprachförderung“ und „Sprachbildung“, die in den Bildungswissenschaften allgemeinpädagogisch und -didaktisch behandelt werden, in fachdidaktischen Veranstaltungen fachspezifisch konkretisiert und auf sprachsensiblen Fachunterricht für alle Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erst- und/oder Zweitsprache bezogen.

U Bochum

An der RUB gehen die Bildungswissenschaften, die Fachdidaktiken und die Fachwissenschaften das Thema Inklusion gemeinschaftlich an. Da die Verantwortung für die Lehrerbildung an der RUB in der Professional School of Education (PSE) gebündelt ist, können alle Abstimmungsprozesse und fachlichen Planungen

aufeinander abgestimmt werden. Dies drückt sich bspw. darin aus, dass in den Gremien der PSE die Prüfungsordnungen und Fachspezifischen Bestimmungen zu den allgemeinen Regelungen beraten und verabschiedet werden.

U Köln

Im Netzwerk Inklusion der Universität zu Köln wurden verschiedene Initiativen umgesetzt, die genau diesem Ziel dienen: Fachtagung Inklusive Didaktik 2016, gemeinsame Publikationen zu didaktischen Fragestellungen im Kontext der Inklusion, interdisziplinär ausgerichtete Dissertationen. ... Um die Querschnittsaufgabe Inklusion zu bewältigen, wurde im Rahmen der Zukunftsstrategie LehrerInnenbildung ein E-Learning-Modul entwickelt und umgesetzt, das grundlegende Aspekte zu Inklusion (Begriffsdiskussion, Zielgruppe, Unterrichten im inklusiven Kontext) beinhaltet. Es kann sowohl im E-Learning als auch im Blended-Learning-Format wahrgenommen werden.

U Siegen

Seit Wintersemester 2016/17 sind in allen Fächern inklusionsorientierte Leistungspunkte verankert.

Beispiele Guter Praxis aus der Länderumfrage:

Bremen

Die Verzahnung wird im BA-Studium durch ein abgestimmtes Curriculum und partiell durch aufeinander abgestimmte Seminare hergestellt. Fachbezogene Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität sind in allen fachdidaktischen Modulen verankert. Bsp. Deutsch: in Seminaren zum Sprach- und Schriftspracherwerb; Bsp. Elementarmathematik: Kompetenzen im Bereich der fachbezogenen Diagnostik.

Mecklenburg-Vorpommern

In dem hochschulübergreifendem Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Fach- und Allgemeindidaktische Gestaltung von inklusiven Lern-Lehr-Prozessen in heterogenen Lerngruppen“ (Qualitätsoffensive Lehrerbildung) geht es darum, gemeinsam in Praxisprojekten entlang exemplarischer Themen(-bereiche) in verschiedenen Fächern (Anglistik, Biologie, Chemie, Germanistik und Latein) Unterricht didaktisch auf heterogene bzw. inklusive Lerngruppen und auf individuelle Förderung hin zu konzipieren, durchzuführen und zu evaluieren

An der Universität Rostock setzt sich das Konzept InFoLaB (Qualitätsoffensive Lehrerbildung) das Ziel, Räume für Inklusion sowohl örtlich als auch im übertragenen Sinne zu öffnen und dabei verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen. Dieser Raum bietet Studierenden, Lehrkräften und Hochschullehrenden die Möglichkeit, neue Lehr- und Lernformen für den inklusiven Unterricht zu erproben und dank der Videografie umfassend zu reflektieren. In Kooperation mit der zweiten Phase der Lehrerbildung werden Workshops für Referendarinnen und Referendare zum inklusiven Unterricht gemeinsam konzipiert und durchgeführt.

Empfehlung für die Umsetzung:

„Von besonderer Bedeutung ist die curriculare Abstimmung und Vernetzung zwischen (...) Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und schulpraktischen Studien.“ (HRK/KMK, Empfehlung 2015, S. 4)

Die Bedeutung der Zusammenarbeit im Zusammenhang mit den Abschnitten schulischer Praxis hat an 81 Prozent der Hochschulen (HRK-Befragung) zu Vernetzungsaktivitäten geführt. 26 Prozent dieser Kooperationen waren davon schon vor 2015 eingeführt worden. Damit wird deutlich, dass die wissenschaftliche Reflexion der Erprobung pädagogischen Handelns gerade im Bereich der Inklusion erfolgreich umgesetzt wird.

Die Länderrückmeldungen bestätigen, dass die curriculare Abstimmung und Vernetzung erfolgreich praktiziert wird. Etwa zwei Drittel der Länder (10 von 14) setzen diesen Grundsatz seit 2015 um und etwa ein Fünftel (3 von 14) taten dies bereits vor dem Jahr 2015. Nur ein Land plant erst ab bzw. nach 2020 eine Umsetzung.

Beispiele Guter Praxis aus der Hochschulbefragung:

HfMT Köln

In Vorbereitung auf das Praxissemester wurde bereits 2013 ein Fächerverbund eingeführt, in dem Lehrende an Schulen, Vertreter*innen der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung und Fachdidaktiker*innen an den Hochschulen zusammen eine curriculare Orientierung für die Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters entwickelten. Darin spielt der Punkt „Konzepte und Verfahren von Leistungsbeurteilung, pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung anwenden und reflektieren“ eine zentrale Rolle.

TU Darmstadt

Heterogenität als Querschnittsaufgabe wird aktuell an der TU Darmstadt vor allem in den gestuften Praxisphasen und kompetenzorientiert vermittelt. Dabei werden das allgemeine erste Praktikum in der Pädagogik und darauf aufbauend fachwissenschaftliche bzw. fachdidaktische Praktika in den Fächern absolviert. Das Thema Heterogenität / Diversität durchzieht die Praxisphasen dabei wie ein roter Faden. Die Praxisphasen sind deswegen kumulativ aufgebaut.

U Bayreuth

In Lehrveranstaltungen der Lehramtsstudiengänge ist der reflektierte Umgang mit Diversität in der Schule ein thematischer "roter Faden", der dem Lehramtsstudium fächerverbindende Kohärenz gibt. Hierbei sind Schulpraktika und Seminare zur Reflexion von Praxiserfahrungen explizit eingeschlossen.

U Hamburg

Zur Vernetzung von Fächern, Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaft wurden in Hamburg bereits im Jahr 2002 so genannte "Sozietäten" eingerichtet, in denen Vertreterinnen/Vertreter der jeweiligen Disziplin, der Fachdidaktik, des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung sowie der Behörde für Schule und Berufsbildung vertreten sind. Diese Sozietäten haben u. a. den Auftrag, die Curricula der drei Phasen der Lehrerbildung aufeinander abzustimmen. Im Rahmen des Projekts "ProfaLe" in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wurden zudem Formate der Kooperation von Fächern und Fachdidaktiken auf der Ebene der Lehrveranstaltungen erprobt. Zur Verfestigung der Ergebnisse wurde 2019 die Verpflichtung zur Kooperation von Fächern und Fachdidaktiken in den Prüfungsordnungen für die Lehramtsstudiengänge verankert.

U Marburg

Die UMR hat in den vergangenen Jahren im Rahmen des Projektes "ProPraxis" die Struktur der Schulpraktischen Studien unter der Maßgabe eines fokussierteren Praxisverständnisses und eines stärkeren Praxisbezugs grundlegend überarbeitet und dabei alle Studienteile integriert. Die Studierenden beobachten unter

spezifischen Foki, unter anderem zum Themenspektrum Heterogenität/Inklusion, Unterricht und Lehrerhandeln in Schulen.

LMU München

Kontinuierliche Vernetzungsarbeit des „Münchener Zentrums für Lehrerbildung (MZL)“ bezogen auf alle Beteiligten an der Lehrerbildung der LMU (Fachdidaktiken, Fachwissenschaften, Schulpädagogik, Sonderpädagogik, Bildungswissenschaften), Entwicklung von Modellprojekten zu inklusiven Praktikumsprojekten (z.B. inklusives Intensivpraktikum, InKIP)

U Regensburg

Im Rahmen des durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderten Zusatzstudiums „Inklusion – Basiskompetenzen“ (ZIB) für Lehramtsstudierende aller Schularten ist die sehr enge systematische Praxisverzahnung mit den Bildungswissenschaften ein konstituierendes Merkmal. In der offenen Arbeitsgruppe Schule in Vielfalt arbeiten Dozierende der Bildungswissenschaft, der Fachdidaktiken, der Fachwissenschaften und der Praktika zusammen.

Beispiele Guter Praxis aus der Länderumfrage:

Berlin

Die Reflexion des professionellen Selbstkonzepts und der eigenen professionellen Haltung zu Vielfalt im schulischen Alltag stehen im Fokus des Berliner Praxissemesters und werden in den verschiedenen Lernbegleitungsformaten (Mentoring durch hierfür qualifizierte Lehrkräfte in der Schule, universitäre fachdidaktische Begleitseminare, Fachberatung durch Fachseminarleitungen aus der zweiten Lehrkräftebildungsphase), umgesetzt. Die Formate sind Teil eines phasenübergreifenden Lernbegleitungskonzepts für das Praxissemester, das zwischen Universitäten und Senatsbildungsverwaltung abgestimmt ist und gemeinsam koordiniert wird.

Bremen

Die Veranstaltungen zu den Schulpraktika sind auf die Anforderungen einer Schule der Vielfalt ausgerichtet. Bsp. Praxissemester: das erziehungswissenschaftliche Modul beinhaltet Pädagogische Diagnostik; in der 'Inklusiven Pädagogik' gibt es gemeinsame Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen mit den Fachdidaktiken.

Rheinland-Pfalz

In Rheinland-Pfalz wird Inklusion in den Bildungswissenschaften und einzelnen Fächern implementiert. Nennenswert ist diesbezüglich das Projekt „Umweltbildung und Inklusion“ an der Universität Koblenz-Landau, innerhalb dessen Expertinnen und Experten aus den Bereichen Umweltwissenschaft, Fachdidaktik Chemie und Sonderpädagogik gemeinsam praxistaugliche spiralcurriculare Lernmodule für heterogene Lerngruppen zu den vier Themenbereichen „Sonne(n) mit Verstand“, „Kraftwerke der Natur“, „nachhaltiger Weinbau“ und „Lebensgrundlage Boden“ entwickeln.

Empfehlung für die Umsetzung:

Die Hochschulen ergänzen „additive durch integrierte Konzepte“, um „eine inklusive Gesamtkonzeption umzusetzen“ (HRK/KMK, Empfehlung 2015, S. 4).

Diese Empfehlung wird als besondere Herausforderung bezeichnet. Häufig werden integrierte Konzepte als erfolgsversprechender bewertet als additive. In der Gesamtschau der Ergebnisse wiederum überzeugt das kombinierte Vorgehen: 55 Prozent der Hochschulen (HRK-Befragung) haben die Einrichtung additiver und integrierter Konzepte seit 2015 vorgebracht; an 10 Prozent waren sie schon vor 2015 vorhanden. Etwa ein Drittel will sich diesem Thema in den nächsten Jahren widmen.

Dies spiegelt sich auch in den Rückmeldungen der Länder wider. Die Mehrheit (11 von 14) verfügt nach eigener Angabe seit 2015 über vielfältige inklusive Konzepte an den Hochschulen. Ein kleinerer Anteil verteilt sich auf die Länder, die eine inklusive Gesamtkonzeption bereits vor 2015 vorweisen konnten (1 von 14) oder planen, diese ab bzw. nach 2020 einzuführen (1 von 14). Ein Land gibt für unterschiedliche Hochschulen unterschiedliche Zeitpunkte an, die Maßnahmen sind dort aber inzwischen etabliert.

Beispiele Guter Praxis aus der Hochschulbefragung:

HMTM Hannover

Studienangebote der Sonderpädagogik werden für Studierende des gymnasialen Lehramts geöffnet und umgekehrt.

PH Freiburg

Integrale, curriculare Verankerung des Themas Inklusion im MA der Lehramter (BW-Modul), Ausweitung als Querschnittskompetenz

U Bochum

Die fachspezifischen und bildungswissenschaftlichen Perspektiven auf Inklusion stehen an der RUB in einem Wechselspiel miteinander. Während in den Bildungswissenschaften allgemeine Themen aufgegriffen werden (Förderschwerpunkte, bildungspolitische Diskussion, Schulentwicklung, Diagnose und Förderung etc.), liegt der Schwerpunkt bei den Fächern in der fachdidaktischen Herangehensweise, um Kompetenzen für die Planung, Durchführung und Auswertung eines inklusiven Fachunterrichts zu vermitteln.

U Halle-Wittenberg

Allgemeines pädagogisches Wissen für alle Lehramtsstudiengänge - der Bereich der pädagogischen Diagnostik und der speziellen Förder- und Unterstützungsangebote - wird in den Lehramtern an Förderschulen und an Grundschulen offeriert (im Lehramt an Grundschulen seit 2016 mit der Erhöhung der Regelstudienzeit u.a. zum Erwerb förderpädagogischer Kompetenzen)

U Hamburg

Das aktuelle Reformvorhaben an der Universität Hamburg sieht in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen punktuell spezielle Veranstaltungen zum Thema „Inklusion“ vor, die durch integrierte Angebote

in der Schul- bzw. Grundschulpädagogik, der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und den Fachdidaktiken ergänzt werden. Diese Konstruktion ist aus zwei Gründen gewählt worden: Einerseits bietet der begrenzte Umfang der erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengänge, insbesondere in den Sekundarstufenlehrämtern, wenig Möglichkeiten, spezielle Veranstaltungen in relevantem Umfang anzubieten. Andererseits müssen Konzepte des Unterrichts ohne Barrieren sowohl fach- als auch schulstufenspezifisch ausdifferenziert werden. Das gelingt in "additiven" Veranstaltungen in der Regel weniger gut als bei Integration, z. B. in fachdidaktischen Veranstaltungen.

Beispiele Guter Praxis aus der Länderumfrage:

Thüringen

In Thüringen besteht zwischen den Hochschulen ein gemeinsames Konzept zur Umsetzung der Querschnittsaufgabe Inklusion. Ergänzend werden im Rahmen eines gemeinsamen Projektes im Programm „curricula der Zukunft“ digitale Curricularbestandteile entwickelt und auch im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung der FSU Jena und der Universität Erfurt gibt es Projekte, die diese Empfehlung als Gegenstand haben.

Empfehlung für die Umsetzung:

„Schulpraktische Studien bieten (...) unterschiedliche Lernmöglichkeiten, Vielfalt im schulischen Alltag zu erleben und zu reflektieren. (...) Hier kann der phasenübergreifende Einsatz von Reflexionsinstrumenten, wie z. B. Portfolios, die reflexive Auseinandersetzung mit dem professionellen Selbstkonzept angehender Lehrkräfte hinsichtlich der eigenen Haltung und Einstellung zum Thema schulischer Inklusion fördern.“ (HRK/KMK, Empfehlung 2015, S. 4)

Die Reflexion eigener Haltungen und des professionellen Selbstverständnisses ist in den Lehramtsstudiengängen fest etabliert. An insgesamt 86 Prozent der Hochschulen (HRK-Befragung) ist sie Teil des Studiums, an 19 Prozent war dies schon vor 2015 der Fall.

Auch in einem Großteil der Länder bieten Schulpraktische Studien in der ersten Phase der Lehrerbildung, praxisorientierte Lernmöglichkeiten, um Vielfalt im schulischen Alltag sowie die eigene professionelle Haltung zur Inklusion an Schulen zu reflektieren. In etwa zwei Drittel der Länder (9 von 14) wird dies seit 2015 erfolgreich umgesetzt. Etwa ein Fünftel der Länder (3 von 14) arbeitete bereits vor 2015 mit diesem Konzept und eine vergleichsweise geringe Anzahl der Länder (1 von 14) plant dies ab bzw. nach 2020. Ein Land gibt zudem für unterschiedliche Hochschulen unterschiedliche Zeitpunkte an; die Praxis ist dort aber inzwischen etabliert.

Beispiele Guter Praxis aus der Hochschulbefragung:

HBK Saar

Kooperationen mit Schulen, insbesondere im Rahmen der Praktika und Schulpartnerschaften im Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung

LMU München

Modellprojekt "Inklusives Intensivpraktikum (InKIP)", Entwicklung von Beobachtungs- und Analysebögen zur Praktikumsreflexion bezogen auf alle sonderpädagogischen Förderschwerpunkte und zentralen Prinzipien und Methoden des inklusiven Unterrichts

TU Darmstadt

Das elektronische Portfolio (ePortfolio Praxisphasen) dient als phasenübergreifendes Reflexionsinstrument in den Praxisphasen und beinhaltet für alle Praxisphasen auch das Querschnittschema Heterogenität. Zudem werden Praktika auch im Ausland absolviert, um die Themen „Deutsch als Zweitsprache“ oder „Schüler*innen mit Flucht- und Migrationsgeschichte“ aufzugreifen. Studierende des Lehramtes sollen dabei bewusst Fremdheitserfahrungen machen, um für den Bereich Interkulturalität sensibilisiert zu werden.

U Hamburg

Schulpraktische Studien der Hamburger Lehramtsstudiengänge sehen ... eine Begleitung sowohl durch schulpädagogische bzw. fachdidaktische Lehrveranstaltungen an der Universität als auch durch Reflexionsseminare im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung vor. Die Gegenstände der Reflexionen ergeben sich aus den Erfahrungen, die Studierende in der Schulpraxis sammeln und betreffen sowohl fachübergreifende wie fachspezifische Themen. Schulform- und schulstufenabhängig kann schulische Inklusion dabei ebenso im Fokus stehen wie andere Reflexionsanlässe.

U Siegen

Im Eignungs- und Orientierungspraktikum, im Berufsfeldpraktikum und im Praxissemester werden im Rahmen von Begleitveranstaltungen sowie der Portfolioarbeit Studierende angeleitet, mit Blick auf Vielfalt im schulischen Alltag ihr Unterrichtshandeln sowie -erfahrungen zu reflektieren.

Beispiele Guter Praxis aus der Länderumfrage:

Bayern

Ausbau der Pädagogischen Qualifikation nach § 116 LPO I („Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf“): Dieses (nachträgliche) Erweiterungsstudium für interessierte Studierende der verschiedenen Lehramter sowie für Lehrkräfte im Hinblick auf die große Heterogenität in der Schule wird derzeit an der Universität Augsburg angeboten und zusätzlich an der Universität Bamberg aufgebaut.

Bremen

Bsp. Kunst-Medien-Ästhetische Bildung: In den fachdidaktischen Modulen lernen die Studierenden Entwicklungen, Inhalte und Rahmenbedingungen aktueller kunstpädagogischer Themen und Methoden für die Grundschule, die Oberschule und das Gymnasium kennen und unter Berücksichtigung von Fragen und Konzepten der Heterogenität, Inklusion und der Digitalisierung anzuwenden.

Bsp. Chemie: Teilmodul „Diagnose und Planung im Chemieunterricht“ mit fünf Sitzungen zu Möglichkeiten der Diagnostik speziell im Fach (bspw. Lernschwierigkeiten, Fachsprache und Fehlvorstellungen) und Teilmodul „Methoden und Medien im Chemieunterricht“.

Mecklenburg-Vorpommern

In einem gemeinsamen Projekt der AG Schulpraktische Studien und der Psychologie an der Universität Greifswald sollen mittels eines Portfolios Selbstreflexionsaufgaben für die verschiedenen Praxisphasen im Lehramtsstudium entwickelt werden. Die Aufgaben werden auf die Inhalte und Ziele der jeweiligen Praxisphasen zugeschnitten. In die Entwicklung fließen sowohl die Perspektive der Lehramtsstudierenden (Erfahrungen in den Praktika, erwünschte Hilfestellungen, usw.) als auch empirische Befunde zu positiven und negativen Effekten der Selbstreflexion ein.

An der Universität Rostock werden im Modellprojekt Tandem-Praktikum (Qualitätsoffensive Lehrerbildung) in gemeinsamen Praktika verschiedener Lehramtsstudiengänge Praxiserfahrungen anspruchsvoller Teamarbeit und Kooperation in inklusiven Settings entwickelt und erprobt. Die Praktika ermöglichen direkten Kontakt zu Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, intensive Reflexion grundlegender Wertüberzeugungen und Einstellungen und erproben die produktive Nutzung von und die Partizipation an Beratungsprozessen.

Rheinland-Pfalz

In Rheinland-Pfalz muss eines der beiden Orientierenden Praktika, welche mit einer Dauer von 15 Tagen im lehramtsbezogenen Bachelor-Studium von allen Studierenden abzuleisten sind, an einer Schwerpunktschule (= Regelschulen, die dauerhaft mit der Umsetzung inklusiven zieldifferenten Unterrichts beauftragt sind) abgeleistet werden, wodurch alle Lehramtsstudierende schulpraktische Kenntnisse und Einblicke in schulische, erzieherische und unterrichtliche Prozesse in einem inklusiven Unterricht erhalten, welche die reflexive Auseinandersetzung und die Bildung einer eigenen Haltung zum Thema schulische Inklusion fördern.

Sachsen-Anhalt

Das Ministerium für Bildung und das Ministerium für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitalisierung des Landes Sachsen-Anhalt unterstützen das durch das BMBF im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderte Projekt „Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht“. Bei der Umsetzung des Projektes geht es um die Stärkung und Konturierung einer interdisziplinären, kasuistischen Reflexion konkreter Fälle aus der schulischen Praxis. Die mit dem Fokus auf Schulpraktika gerichteten Module beinhalten vernetzte fach- und bildungswissenschaftliche Fragestellungen zum inklusiven Unterricht einschließlich der Entwicklung von konkreten, nachhaltig zu verankernden Maßnahmen. Dabei steht methodisch gesehen der kollegiale Austausch in kasuistischen Foren im Mittelpunkt.

Empfehlung für die Umsetzung:

„Empfohlen wird, (...) Prüfungsformate zu entwickeln, um kompetenzorientierte und kooperative Prüfungen (...) zu ermöglichen. (Prüfungsformate können phasenübergreifend und professionsübergreifend entwickelt werden und Formen der Zusammenarbeit der Prüfenden ebenso beinhalten wie die der Prüflinge.)“ (HRK/KMK, Empfehlung 2015, S. 4)

Bei der Gestaltung von Prüfungsformaten wird in den Kommentaren von den Hochschulen zwischen kompetenzorientierten und kooperativen Prüfungsformaten unterschieden. Diese Differenzierung konnte der umfassenden Empfehlung wegen in den Antwortmöglichkeiten nicht abgebildet werden. Während den Anmerkungen (HRK-Befragung) zu entnehmen ist, dass kompetenzorientierte Prüfungen zum Regelfall werden, sind kooperative Prüfungen immer noch die Ausnahme. Das führt dazu, dass lediglich 62 Prozent diese Empfehlung als umgesetzt bezeichnen, davon

haben 45 Prozent dieses Anliegen zwischen 2015 und 2020 realisiert. Infolgedessen benennen 38 Prozent kompetenzorientierte und kooperative Prüfungen als Desiderat, dem sie sich in den nächsten Jahren widmen möchten.

Aus den Länderrückmeldungen (11 von 14) geht keine Unterscheidung zwischen kompetenzorientierten und kooperativen Prüfungen hervor. Jeweils etwa ein Drittel dieser Länder (3 von 11) verfügte bereits vor 2015 über solche Formate, hat seit 2015 mit der Umsetzung begonnen (4 von 11) oder plant die Einführung ab bzw. nach 2020 (3 von 11). Ein Land gibt außerdem für unterschiedliche Hochschulen unterschiedliche Zeitpunkte an, die Umsetzung für alle Standorte ist nach 2020 geplant.

Beispiele Guter Praxis aus der Hochschulbefragung:

HfMt Köln

Die Möglichkeit zu interdisziplinären und kooperativen Prüfungen besteht für die Lehramtsstudiengänge schon seit vielen Jahren.

U Hildesheim

Die Prüfungen sind kompetenzorientiert ausgerichtet. Kooperative Prüfungen sind im Rahmen von schriftlichen Ausarbeitungen, Präsentationen, mündlichen Prüfungen, gemeinsam durchgeführten empirischen Projekten und Projektberichten sowie auch bei Masterarbeiten etabliert.

U Köln

Aufgrund eines zunehmenden Interesses an der Betreuung interdisziplinärer Abschlussarbeiten hat der Gemeinsame Prüfungsausschuss für Lehramtsstudiengänge solche interdisziplinären Arbeiten auch formal zwischen den Fächern erleichtert. Das (nicht benotete) Portfolio bildet in den Praxisphasen der Lehramtsstudiengänge im Bachelor die kompetenzorientierte Abschlussprüfung für das jeweilige Modul. Als phasenübergreifendes Instrument (bis in den Vorbereitungsdienst) ist es als langfristiges Entwicklungsportfolio angelegt.

U Marburg

Die Studierenden in Marburger Praxismodulen (MPM) erstellen z. B. einen Praktikumsbericht zu ihrem langen Blockpraktikum, der sowohl von Fachdidaktiker/innen als auch von Schulpädagog/innen gelesen und in Abstimmung beurteilt wird.

LMU München

Arbeit mit Portfolios, die über ein gesamtes Studienjahr erstellt werden und sowohl Unterrichtsplanungen als auch Schulporträts und die Dokumentation von Veranstaltungen des Schullebens sowie Ergebnisse der Förderdiagnostik und Förderplanung in inklusiven Schulen enthalten, möglichst große Vielfalt der Modulprüfungen, damit auch seitens der Studierenden unterschiedliche Lerntypen berücksichtigt werden können (z.B. mündliche Prüfungen, Klausuren, Schriftliche Hausarbeiten, Seminarreferate, Portfolios, Postersessions).

Beispiele Guter Praxis aus der Länderumfrage:

Berlin

An der Freien Universität Berlin werden in den einzelnen Modulen des Lehramtsstudiums gemäß den KMK-Standards kompetenzorientierte Qualifikationsziele formuliert, die durch geeignete Prüfungsformate überprüft werden.

Bremen

Ein Professionalisierungsportfolio (professionelles Selbstkonzept) in den Erziehungswissenschaften (GY/ OS) ist obligatorisch. e-Portfolio: Das e-Portfolio berücksichtigt Heterogenität und Inklusion

Empfehlung für die Umsetzung:

*„Damit diese Kompetenzorientierung an den Hochschulen umgesetzt werden kann, bedarf es neben ausreichender Zeit und Ressourcen zur Gestaltung von Lehre und Prüfungen auch der Weiterbildung und des Erfahrungsaustauschs unter den Lehrenden.“
(HRK/KMK Empfehlung 2015, S. 4)*

An mehr als drei Vierteln der Hochschulen (80 Prozent) finden Weiterbildung und Austausch zwischen den Lehrenden statt; vor 2015 gab es diese Praxis schon bei 24 Prozent (HRK-Befragung). In den Anmerkungen werden Round-Table-Formate und systematische Fortbildungen genannt. Allerdings wird auch berichtet, dass Team Teaching und Ähnliches durch die Kapazitätsverordnungen behindert werden, und dass der insgesamt hohe Reformdruck innerhalb der Lehramtsstudiengänge Zeit, Motivation und Ressourcen für Weiterbildung reduziert.

Auch die Länderrückmeldungen (12 von 14) zeigen, dass die Weiterbildung und die Vernetzung unter den Lehrenden an Hochschulen sowie zwischen den Hochschulen und der Schulpraxis als zentrale Faktoren zur Umsetzung der Kompetenzorientierung angesehen werden. Etwa drei Viertel dieser Länder (9 von 12) bemüht sich systematisch um deren Realisierung seit 2015. Eine vergleichsweise geringe Anzahl der Länder (1 von 12) setzte diese Empfehlung bereits vor 2015 um oder plant eine Umsetzung ab bzw. nach 2020 (2 von 12).

Beispiele Guter Praxis aus der Hochschulbefragung:

HMTM Hannover

Hochschulübergreifende Fortbildungsmaßnahmen der deutschen Musikhochschulen

RWTH Aachen

Der Erfahrungsaustausch aller Dozierenden untereinander erfolgt in regelmäßigen Abständen im Rahmen der Fachdidaktiksitungen sowie den ... Austausch- und Vernetzungsformaten... Darüber hinaus initiiert das FachdidaktikForum spezifische Workshopangebote zur inhaltlichen Weiterentwicklung der Inklusionsorientierung im Lehramt an der RWTH Aachen. Ergänzend hierzu organisiert das Lehr- und Forschungsgebiet „Heterogenität“ am Institut für Erziehungswissenschaft der RWTH Aachen jedes Semester themenspezifische Abendgespräche zur schulischen Inklusion. Diese adressieren sowohl die Lehrkräfte der

Ausbildungsregion Aachen als auch Lehramtsstudierende und Dozierende der Hochschule. Die Veranstaltung ermöglicht – über das Lehrangebot der Hochschule hinaus – eine intensivere Auseinandersetzung mit inklusionsrelevanten Themen, u. a. zu den einzelnen Förderschwerpunkten, Sprachsensibilität etc. und unterstützt gleichzeitig einen regelmäßigen Austausch zwischen den Dozierenden der Hochschule und mit der Schulpraxis. Das Format dient auch der fachlichen Weiterbildung der Lehrenden. Formate wie das „Netzwerk Vielfalt“ und die „Abendgespräche zur schulischen Inklusion“ unterstützen einen kontinuierlichen Austausch zwischen den Dozierenden der Hochschule sowie der Schulpraxis und tragen damit wesentlich zu einer Weiterentwicklung der Kompetenzorientierung im Lehramt – insbesondere auch in Hinblick auf adäquate Prüfformate – an der RWTH Aachen bei.

U Bochum

An der RUB wurden und werden mehrere Formate der internen Fortbildung für das Lehrpersonal durchgeführt: Ringvorlesungen, fachspezifische Workshops mit externen Experten, internes Förderprogramm zur Entwicklung von Pilotprojekten, Moodle-Portal mit Materialien, Dokumente und weiteren Unterlagen für die eigene Fortbildung und zum Einsatz in der Lehre.

U Frankfurt

Ein solcher Erfahrungsaustausch zum Umgang mit Heterogenität sowie Herausforderungen schulischer Inklusion sowie zunehmender Professionalisierung wird in phasenvernetzenden Arbeitsgruppen durch Initiativen und Ressourcen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung seit 2015 sukzessive umgesetzt.

U Marburg

Im ProfiForum (Professionalisierungsforum) diskutieren Vertreter/innen aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft zahlreicher an der Lehrerbildung beteiligter Fächer. Ziel des ProfiForums ist es, einen kontinuierlichen, interdisziplinären und kollegialen Austausch zwischen den Wissenschaftler/innen der verschiedenen Fächer zu etablieren. Dabei steht die Vernetzung fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Ansätze und Denkfiguren im Mittelpunkt. Die übergeordneten Fragen fokussieren die epistemologischen Grundlagen der Fächer, Forschungsfragen in interdisziplinärer Perspektive sowie fachspezifische Verstehensschwierigkeiten der Lehramtsstudierenden. Das ProfiForum ist zum zentralen Ort für die gemeinsame Diskussion und Weiterentwicklung der Lehrerbildung an der Philipps-Universität Marburg (UMR) geworden (<https://www.unimarburg.de/de/zfl/forschung/profiforum>).

Beispiele Guter Praxis aus der Länderumfrage:

Berlin

An der Freien Universität Berlin wird die Weiterbildung und der Erfahrungsaustausch unter Lehrenden von der Dahlem School of Education durch verschiedene Formate unterstützt. In Kooperation mit dem Qualitätspakt-Projekt SUPPORT werden lehramtsspezifische Workshops zur Hochschuldidaktik angeboten. Der Austausch der Lehrenden zu hochschuldidaktischen Konzepten, gerade auch zur Berücksichtigung von Heterogenität, erfolgt in Werkstattgesprächen in der Lehrkräftebildung. Die DSE bereitet aktuell außerdem eine strukturierte Abfrage und Zusammenstellung von Informationen zu Querschnittsthemen (z. B. Umgang mit Heterogenität, Gender und Diversity) im Lehramtsstudium unterhalb der Ebene von Modulbeschreibungen vor, die die weitere Vernetzung und Weiterentwicklung unterstützen wird.

Bremen

Senior Researcher wurden eingeführt, um Fachdiagnostik und inklusive Fachdidaktik zu etablieren. Das Lehr- und Materialangebot: „path²in-Lernpfade in die inklusive Pädagogik“ steht allen Lehrenden zur Verfügung.

Mecklenburg-Vorpommern

Das vom Bildungsministerium finanzierte landesweite Projekt „Inklusive Hochschullehre“ zielt auf die Schaffung barrierefreier Studienstrukturen. Fortbildungs- und Beratungsangebote sowie praxisbezogene Handreichungen sollen die Lehrenden an den Hochschulen in Mecklenburg-Vorpommern bei der Umsetzung inklusiver Lehrangebote unterstützen.

Empfehlung für die Umsetzung:

„Für die kompetente Vermittlung inklusionsspezifischer Themen“ wird die „Forschung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion - z. B. in fachbezogener Diagnostik und inklusiver Fachdidaktik – (...) sowie eine entsprechende Qualifikation des wissenschaftlichen Nachwuchses“ gestärkt, „um eine ausreichende Anzahl von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern zu erreichen.“ (HRK/KMK Empfehlung 2015, S. 4)

An 17 Prozent der Hochschulen gab es bereits vor 2015 auf Inklusion bezogene Forschung und damit verbundene Qualifizierungsmöglichkeiten; 56 Prozent der Hochschulen richteten sie zwischen 2015 und 2020 ein (HRK-Befragung). Hier ist der positive Schub durch die Finanzierungen aus der Qualitätsoffensive Lehrerbildung zu vermerken, allerdings verbunden mit der Frage nach der Nachhaltigkeit nach Ende der Förderperiode.

Auch die Länderrückmeldungen verdeutlichen, dass verstärkt auf Forschung und fachliche Qualifikation wissenschaftlichen Nachwuchses zur Vermittlung inklusionsspezifischer Themen gesetzt wird. Dieser Grundsatz wird in gut zwei Dritteln (10 von 14) der Länder seit 2015 umgesetzt, passend zum Förderzeitraum der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Vereinzelt Länder wiesen bereits vor 2015 (2 von 14) eine gute diesbezügliche Forschung auf oder planen eine Umsetzung ab bzw. nach 2020 (1 von 14). In einem Land haben die Hochschulen diese Praxis zu unterschiedlichen Zeitpunkten etabliert, sie wird aber inzwischen überall umgesetzt.

Beispiele Guter Praxis aus der Hochschulbefragung:

HAW Landshut

Das erfolgreiche Audit „Diversität – Vielfalt gestalten“ hat das Thema in der gesamten Hochschule aktiviert.

HfM Trossingen

Zwei Promotionsstipendien "Musikpädagogik mit Schwerpunkt Inklusion"

RWTH Aachen

Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses ist ein zentrales Anliegen des FachdidaktikForums am Lehrbildungszentrum der RWTH Aachen. Vor diesem Hintergrund wurde ein Nachwuchsforum gegründet, das allen Promovierenden aus den Fachdidaktiken sowie den Bildungswissenschaften an der RWTH Aachen offensteht.

U Bayreuth

Die Universität Bayreuth bietet Doktorandinnen und Doktoranden sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der Post-Doc-Phase ein interdisziplinäres Umfeld für Forschung und wissenschaftliche Weiterqualifikation. Für die Fachdidaktiken und die Erziehungswissenschaften ist das Graduiertenkolleg "Diversität in Bildungsprozessen" etabliert. Fächerverbindende Leitidee dieses Graduiertenkollegs ist die Vielfalt von Lernenden in jeglicher Form von Bildungsprozessen. In diesem Rahmen arbeiten wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in 15 Fächern. In ihrem jeweiligen Fach erhalten sie in ihrer fachbezogenen Forschungsgruppe (z.B. an einem Lehrstuhl) wissenschaftliches Mentoring. Im Graduiertenkolleg „Diversität in Bildungsprozessen“ tauschen sie sich interdisziplinär zu Forschungsfragen, Forschungsmethoden und Forschungsergebnissen der Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und der Erziehungswissenschaften aus.

U Frankfurt

Durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung werden sowohl professionsbezogene Forschung zu Diagnostik, Adaptivität und heterogenen Lernausgangslagen gestärkt als auch Qualifikationen ermöglicht; diese sind jedoch vornehmlich auf Doktorandenebene angesiedelt. Im BMBF Schwerpunkt „Professionalisierung von pädagogischem Fachpersonal für die Inklusion“ werden am Standort Frankfurt mehrere Projekte sowie die Projektkoordination für einen Zeitraum von drei Jahren gefördert.

U Hannover

In Lehrveranstaltungen und kooperativen Praktika werden Lehramtsstudierende angeleitet, in multiprofessionellen Teams (z. B. Lehramt an Gymnasien und Lehramt für Sonderpädagogik) fachspezifische Lehr-Lernszenarien zu entwickeln, praktisch zu erproben, zu reflektieren und, z.B. bei kooperativ betreuten Abschlussarbeiten, zu beforschen. Die fachdidaktisch fundierten Angebote sollen sowohl stärker individualisiertes als auch kooperatives Lernen von Schülerinnen und Schülern mit heterogenen Lernausgangslagen ermöglichen. Eingebunden sind hier Dozierende aus der Deutsch- sowie Fremdsprachendidaktik, den MINT-Didaktiken, der Religionswissenschaft sowie der Berufsschul- und Sonderpädagogik. Berücksichtigt werden verschiedene Differenzlinien (u. a. Sprache einschließlich migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, Kultur, Religion, Gender, soziale Herkunft, Behinderung/Beeinträchtigung, besondere Begabung) sowie fachspezifische Lernausgangslagen.

Beispiele Guter Praxis aus der Länderumfrage:

Baden-Württemberg

An den Pädagogischen Hochschulen Schwäbisch Gmünd und Weingarten wurde im Jahr 2019 das Forschungs- und Nachwuchskolleg „Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln“ mit einer Laufzeit von drei Jahren eingerichtet. Darin wird in 19 Teilprojekten unter einer systemischen Perspektive grundlegende bildungswissenschaftliche sowie fachdidaktische Fragen der Gestaltung von Heterogenität in der Grundschule beforscht.

Bayern

Die Forschung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion wird gestärkt. Zum einen wurden und werden einige Forschungsarbeiten vom Freistaat oder von der Stiftung Bildungspakt Bayern gefördert. Wesentliche finanzielle Unterstützung erfolgt auch durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundes in Zusammenarbeit mit der KMK.

Berlin

Neben den bereits erwähnten Projekten an der HU und FU im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, die durch Qualifikationsstellen ebenfalls zu einer Professionalisierung des wissenschaftlichen

Nachwuchses beitragen, ist an der Professional School of Education der HU Berlin eine Tenure-Track-Professur mit der Denomination „Inklusion und Partizipation im Kontext Schule“ eingerichtet worden.

Bremen

Mit dem Projekt „Digitale Medien inklusive“ (2016-2018, Telekom-Stiftung) wurde das Ziel verfolgt, Kernbereiche mediendidaktischer Kompetenz über sieben inklusionsorientierte Konzepte in den Fächern Deutsch, Elementarmathematik und ISSU in den Modulen der Lehrer*innenbildung für die Grundschule zu implementieren. Im Verbundprojekt „Diagnose und Förderung heterogener Lerngruppen“ (2014-2018, Telekom-Stiftung) wurde ein Seminarkonzept zur interdisziplinären Begleitung von Studierenden im Praxissemester entwickelt.

Empfehlung für die Umsetzung:

Es sind „hochschulweite und ggf. auch hochschulübergreifende Konzepte erforderlich. Die sich durch die ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ dazu ergebenden Möglichkeiten“ werden/wurden genutzt. (HRK/KMK, Empfehlung 2015, S. 4)

Insgesamt 73 Prozent (HRK-Befragung) der Hochschulen besitzen mittlerweile Konzepte zur Inklusion in der Lehrerbildung, lediglich 5 Prozent hatten sie schon vor 2015. Aus den Antworten lässt sich ablesen, dass die Impulse der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zur Formulierung und schriftlichen Fixierung eines zuvor eher informellen gemeinsamen Verständnisses der Aufgabe geführt haben.

Laut Länderrückmeldungen werden mehrheitlich hochschulweite oder -übergreifende Konzepte genutzt, wobei die meisten Länder (11 von 14) seit 2015 eine entsprechende Praxis aufweisen oder deren Umsetzung begonnen haben. In einzelnen Ländern ist eine Umsetzung ab bzw. nach 2020 geplant (2 von 14). Ein Land gibt für unterschiedliche Hochschulen unterschiedliche Zeitpunkte an; übergreifende Konzepte werden in diesem Land erst nach 2020 an allen Hochschulen umgesetzt sein.

Beispiele Guter Praxis aus der Hochschulbefragung:

HfMT Köln

Die Einrichtung einer Beratungsstelle für Musiklehrende und Hochschullehrende der HfMT von 2015 bis 2019 könnte man als hochschulweites Konzept auffassen, hinzu kommt das Netzwerk Inklusion des Zentrums für LehrerInnenbildung der U Köln, das hochschulübergreifend arbeitet.

U Bayreuth

Im Projekt "Fachliche & kulturelle Diversität in Schule & Universität" der QLB werden in allen Fächern die Angebote der Universität Bayreuth für alle drei Phasen der Lehrerbildung inhaltlich und methodisch weiterentwickelt. Leitidee ist der reflektierte Umgang mit Diversität in Bildungsprozessen. Dabei wird auf zwei Diversitätsaspekte fokussiert: Diversität bzgl. Fachkompetenz und kulturelle Diversität von Lernenden.

Diese beiden Diversitätsaspekte werden einerseits auf das Lernen in der Schule bezogen. In allen drei Phasen der Lehrerbildung sollen angehende Lehrkräfte bzw. Lehrkräfte im Schuldienst vielfältige professionelle Kompetenzen erwerben, um mit der Diversität von Schülerinnen und Schülern reflektiert und produktiv umzugehen. Andererseits berücksichtigt die Universität Bayreuth diese Diversitätsaspekte auch in ihren eigenen Lehrangeboten für Studierende. Die Diversität von Lernenden wird nicht als Problem, sondern als Normalität bzw. Stärke von Lerngemeinschaften gesehen.

U Duisburg-Essen

QLB-Projekt „Professionalisierung für Vielfalt“: Um das Thema Inklusion langfristig als Querschnittsaufgabe in den Curricula der Teilstudiengänge in der Lehrer*innenbildung zu verankern und eine inklusive Lehrer*innenbildung anbieten zu können, besitzen die Netzwerke inner- und außerhalb der Hochschule eine besondere Bedeutung. Universitätsintern ist das Projekt auf eine Kooperation mit interessierten Hochschullehrer*innen und Arbeitsbereichen aus allen lehramtsausbildenden Fächern angewiesen. Der stetige Austausch mit den Ansprechpartner*innen für das Themenfeld Inklusion der Fächer bzw. Fakultäten als Schnittstelle zu den Lehrenden der Fakultäten ermöglicht darüber hinaus eine enge Verzahnung von Ermittlung fachbezogener Qualifikationsbedarfe, Fortbildungszusammenhänge und der Weiterentwicklung des Seminarangebots.

U Halle-Wittenberg

Fächer- und fakultätsübergreifende Veranstaltungsformate (Fachdidaktik-Foren, Kolloquien der Projekte „Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht (KALEI)“ und „Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung (KALEI²)“ im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung.

U Regensburg

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung: Aufbau einer universitätsinternen, bereichsübergreifenden Video-Audio-Falldatenbank zu den Themen „Inklusion“ und „Mehrsprachigkeit“ und Verstetigung in Kooperation mit der LMU München, Gründung eines interdisziplinären Ausschusses für Inklusion und Mehrsprachigkeit und Überführung in die verstetigte Arbeitsgruppe Schule in Vielfalt, Einrichtung und Verstetigung des Zusatzstudiums „Inklusion – Basiskompetenzen“ (ZIB)

U Siegen

Landesweites Verbundprojekt „come In“ (Zusammenschluss von 12 lehrerbildenden Universitäten, in NRW u. a. Weiterentwicklung des Bereiches "Inklusion" in einer entsprechenden Community of Practice zum Thema „Inklusion/Umgang mit Heterogenität“)

Beispiele Guter Praxis aus der Länderumfrage:

Bayern

In Bayern werden die Möglichkeiten der Qualitätsoffensive Lehrerbildung genutzt (s. auch unten !DL und P-ink). (Beginn der ersten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung 2014.)

Berlin

Die HU Berlin ist an der Gründung des „Netzwerks Inklusion in der Lehrkräftebildung“ beteiligt, einer hochschulübergreifenden Kooperation mit sechs anderen Projekten der Qualitätsoffensive Lehrerbildung mit Schwerpunkt Inklusion zur Vernetzung von Forschung und Lehre.

Mecklenburg-Vorpommern

Die Inklusionswerkstatt M-V (kurz: Inklusiv) in Neubrandenburg unterstützt Akteur*innen beim Erwerb praxisrelevanter Kenntnisse und Kompetenzen zu Inklusion und ihren Handlungsfeldern. Der Methoden- und Medienpool wird zur Weiterentwicklung und Erprobung einer inklusiven inter- und transdisziplinären Didaktik sowie zur Umsetzung einer inklusiven Praxis in Organisationen eingesetzt

Niedersachsen

An allen niedersächsischen lehrerbildenden Hochschulen sind Sprachlernprojekte verankert. Studierende erhalten eine Anqualifizierung im Bereich DaZ und erteilen danach im außerunterrichtlichen Bereich an Schulen DaZ-Unterricht für Kinder und Jugendliche. Die Erfahrungen werden im Bereich der Qualifizierungsmaßnahme reflektiert.

Empfehlung für die Umsetzung:

Die „erforderlichen Veränderungen“ werden „im Dialog zwischen Schulen, Lehrerbildungsinstitutionen, Hochschulen und Ministerien“ gestaltet, „um die vorhandenen Handlungsspielräume voll ausschöpfen zu können.“ (HRK/KMK, Empfehlung 2015, S. 4)

Die Kooperation zwischen den zuständigen Ministerien und Einrichtungen der Lehrerbildung wurde an 29 Prozent der Hochschulen (HRK-Befragung) bereits vor 2015 praktiziert. Zwischen 2015 und 2020 haben weitere 49 Prozent solche Kooperationen aufgenommen. In einigen Fällen wird jedoch von Hemmnissen bei der Umsetzung berichtet, die aus einer Vielzahl von landesseitigen Strukturen und Regelungen herrühren.

Dieser Trend wird durch die Länderrückmeldungen (13 von 14) gespiegelt; : das Erfordernis eines Dialogs über die notwendigen Veränderungsprozesse wird von allen Ländern berücksichtigt und findet in den meisten (9 von 13) seit 2015 Anwendung. Vereinzelt Länder praktizierten dies bereits vor 2015 (2 von 13) oder planen eine Umsetzung ab bzw. nach 2020 (1 von 13). In einem Land haben die Hochschulen diese Praxis zu unterschiedlichen Zeitpunkten etabliert, sie wird aber dort inzwischen übergreifend umgesetzt.

Beispiele Guter Praxis aus der Hochschulbefragung:

U Frankfurt

Die Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung (ABL) der Goethe-Universität bemüht sich um einen konstruktiven Diskurs zu Anforderungen im Bereich der inklusiven Schule mit Vertretungen des Hessischen Kultusministeriums und der Hessischen Lehrkräfteakademie.

U Hamburg

Der Austausch zwischen der Universität, den übrigen beteiligten Hochschulen, dem Landesinstitut und dem Ministerium wird über das Zentrum für Lehrerbildung gestaltet, das institutionen- und phasenübergreifenden angelegt ist und seit 2006 existiert. Wichtige Entscheidungen werden im Rat des Zentrums vorbereitet.

U Hannover

Verbund zur Lehrerbildung aller niedersächsischen Hochschulen. Daraus entwickeln sich immer wieder neue AGs zur Bearbeitung aktueller Themen. [Anm. Red.: zum Verbund gehören auch die zuständigen

Ministerien.]

U Koblenz-Landau

Der Rahmen dafür ist gesetzlich verankert und gegeben durch die organisatorische Struktur des Zentrums für Lehrerbildung mit einer gemeinsamen Mitgliederversammlung und Kollegialen Leitung unter Beteiligung aller Akteure der Lehrerbildung (erste Phase, zweite Phase, dritte Phase, Schulpraxis, Schulaufsicht, Bildungsministerium).

U Marburg

Ein enger Kontakt zu den Schulen der Region, insbesondere zu den Praktikumsschulen der UMR, den Staatlichen Schulämtern, der Hessischen Lehrkräfteakademie sowie dem Hessischen Kultusministerium und zahlreichen Universitäten besteht kontinuierlich und seit langem. Dieser wurde im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung nochmals intensiviert: insbesondere in der Umsetzung eines neuen Praktikumsmodells ist die enge Absprache mit den Schulen und den Schulämtern sowie den Bildungsbehörden unerlässlich und gewinnbringend. Hierzu finden anlassbezogen ebenso Informations- wie konkrete Arbeitstreffen statt, die jeweils gemeinsame Themen fokussieren. Auf Landesebene bestehen Arbeitsgruppen, die sich unterschiedlichen Themen widmen und einen unterschiedlichen Grad der Institutionalisierung aufweisen.

Beispiele Guter Praxis aus der Länderumfrage:

Bayern

Es gibt einen regelmäßigen Austausch zwischen dem Kultusministerium und den Hochschulen. Die Hochschulen stehen auch in Kontakt zu Schulen und Fortbildungseinrichtungen.

Niedersachsen

Neben den hochschulweiten Konzepten finden Abstimmungen zu Diversität und Inklusion auch im Niedersächsischen Verbund zur Lehrerbildung statt, dem alle niedersächsischen Hochschulen sowie das Niedersächsische Kultusministerium und das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur angehören.

Mecklenburg-Vorpommern

Auf der seit 2017 vom landesweiten Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB) organisierten, jährlich stattfindenden Zukunftswerkstatt „Lehrer*innenbildung“ werden aktuelle Themen und Schwerpunkte gemeinsam diskutiert. An der Zukunftswerkstatt „Lehrer*innenbildung“ nehmen alle an der landesweiten Lehrer*innenbildung beteiligten Institutionen und Bereiche teil. Zudem gibt es seit 2014 einen landesweiten Arbeitskreis „Weiterentwicklung einer inklusionsorientierten Lehrerbildung“ am ZLB.

Sachsen-Anhalt

Zur Stärkung professioneller Kompetenzen und als verbindendes Element der Kooperation der lehrerbildenden Einrichtungen wurde ein Zertifikatskurs „Lehren und Lernen in der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung“ implementiert und wird mit einer hohen Beteiligungsrate kontinuierlich fortgesetzt.

Empfehlung für die Umsetzung:

„Auch (Re-) Akkreditierungsverfahren ermöglichen es den Hochschulen zu zeigen, dass angehende Lehrkräfte in ihren Studiengängen die notwendigen Kompetenzen für eine inklusive Schule erwerben.“ (HRK/KMK, Empfehlung 2015, S. 4)

Diese Frage betrifft grundsätzlich diejenigen Hochschulen, die Bachelor- und Masterstudiengänge zum Erwerb der Lehramtsqualifikation anbieten und daher der Akkreditierungspflicht unterliegen. Dies ist der Fall bei etwa drei Viertel aller Lehramt-führenden Hochschulen. Die Akkreditierungen werden als Programmakkreditierung der einzelnen Studiengänge durchgeführt; wenn die Studiengänge an einer systemakkreditierten Hochschule angeboten werden, sind sie als gestufte und auch als Staatsexamens-Studiengänge in das Qualitätsmanagementsystem eingebunden und werden so regelmäßig überprüft. In allen Fällen trägt der fachliche Austausch mit externen Gutachterinnen und Gutachtern sowie mit den Behörden zur Aufmerksamkeit gegenüber der Inklusion und zur vertieften hochschulinternen Diskussion bei und führt dazu, diese Thematik in die Modulbeschreibungen aufzunehmen.

Aus den Länderrückmeldungen (11 von 14) geht hervor, dass in etwa zwei Drittel dieser Länder (7 von 11) seit 2015 im Zuge der (Re-)Akkreditierungen der Erwerb der erforderlichen Kompetenzen für die Umsetzung der Inklusion an Schulen thematisiert wurde.

In zwei Ländern (2 von 11) war diese Praxis auch schon vor 2015 gängig oder ist ab bzw. nach 2020 geplant (1 von 11). Ein Land gibt für unterschiedliche Hochschulen unterschiedliche Zeitpunkte an, übergreifende Konzepte werden in diesem Land erst nach 2020 an allen Hochschulen umgesetzt sein. Die restlichen Länder (7 von 11) haben die Praxis seit 2015 umgesetzt.

Beispiele Guter Praxis aus der Hochschulbefragung:

RWTH Aachen

Im Rahmen der Re-Akkreditierungsverfahren wurden die Konzepte der RWTH Aachen zur Einbindung der Themen „Inklusion“ und „Heterogenität“ in die Lehramtsausbildung der Hochschule positiv hervorgehoben.

U Duisburg-Essen

Seit 2016 ist die UDE systemakkreditiert. Qualitätszirkel schafft regelmäßige Gesprächsanlässe zwischen allen relevanten Stakeholdern, um die Qualität von Lehreinheiten und Studiengängen zu reflektieren, auch mit Fokus auf inklusionsbezogene Kompetenzen.

U Hannover

Im Rahmen der Systemakkreditierung wird durch die jährlichen Qualitätsberichte der Leibniz School of Education (LSE) sowie der Fächer bereits auf die qualitative Weiterentwicklung der jeweiligen Bereiche geschaut. Die Qualitätszirkel in den Fächern besprechen die von den Abteilungen Controlling und Qualitätssicherung ... zur Verfügung gestellten Daten. Auf fächerübergreifender Ebene beschäftigt sich der Qualitätszirkel der LSE ebenfalls mit aus den Abteilungen Controlling und Qualitätssicherung ... bereitgestellten Daten und zusätzlich mit den jährlichen Berichten der Teilstudiengänge und mit Empfehlungen und Auflagen aus internen Review-Verfahren, die an die LSE adressiert sind. Entwicklungsmöglichkeiten werden diskutiert. Im sechsjährlich stattfindenden Review der Fächer werden Qualitätskriterien noch einmal sehr

intensiv betrachtet und es werden externe Gutachter*innen eingeladen. Es ist vorgesehen, dass die im hausinternen Reformprozess vereinbarten Rahmenbedingungen zur Umsetzung von fach- und lehramtsübergreifenden Basiskompetenzen in den fachbezogenen Berichten im Rahmen des internen Qualitätsmanagements ebenfalls überprüft werden sollen.

U Köln

Die Universität zu Köln hat bereits 2013/14 mit der sogenannten Modellakkreditierung bereits wesentliche Grundlagen gelegt und inklusionsorientierte Inhalte im Zuge der Novelle des LABG verbindlich in den Curricula verankert. Die inklusionsorientierten Fragestellungen wurden auch 2015 bei der Reakkreditierung eingearbeitet ... Dies wird bei der anlaufenden Systemakkreditierung erhalten und evaluiert. Derzeit befindet sich die UzK in Vorbereitung einer Systemakkreditierung, wodurch die Verzahnung der verschiedenen Teilstudiengänge sowie die Verankerung von Querschnittsthemen gefördert werden.

Beispiele Guter Praxis aus der Länderumfrage:

Berlin

FU Berlin: Im Rahmen von Fachgesprächen für die interne Akkreditierung melden externe Expert*innen zurück, dass die Studiengänge eine Auseinandersetzung mit den wachsenden Anforderungen an die Gestaltung inklusiver Lern- und Bildungsprozesse weitreichend abbilden.

Bremen

In den Programmevaluationen aller Lehramtsstudiengänge lag ein Fokus auf der Umsetzung von erforderlichen Kompetenzen für die inklusive Schule. Die Strategie 'Schule der Vielfalt' war neben den inklusionsbezogen überarbeiteten Standards der KMK durchgehend Thema in der internen Akkreditierung der Fächer und Studiengänge.

4.2 Umsetzungsstand im Vorbereitungsdienst

Gemeinsame Zielsetzung:

„Alle angehenden Lehrkräfte sollten so aus-, fort- und weitergebildet werden, dass sie anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen (...), vor allem im Bereich der pädagogischen Diagnostik und der speziellen Förder- und Unterstützungsangebote entwickeln können“ (HRK/KMK, Empfehlung 2015, S. 3).

In allen Ländern wird die Ausbildung anschlussfähiger allgemein- und sonderpädagogischer Kompetenzen als integraler Teil des Vorbereitungsdienstes verstanden. Fast zwei Drittel der Länder setzten dies bereits vor 2015 um (9 von 16), die anderen Länder schlossen sich dem seit 2015 an (7 von 16). Zentral geht aus den Rückmeldungen die den Ländern gemeinsame Zielsetzung hervor, bei den angehenden Lehrkräften eine wertschätzende und professionelle Haltung gegenüber Inklusion zu fördern und die Bereitschaft, sich beständig mit diesen Themen auseinanderzusetzen.

Beispiele Guter Praxis aus der Länderumfrage:

Bayern

Im Seminarbereich der Realschule unterstützen 8 Seminarlehrkräfte (je eine pro Aufsichtsbezirk) mit dem Aufgabenprofil Inklusion die Studienseminare bei der Ausbildung der Studienreferendarinnen und Studienreferendare im Themenbereich Inklusion. Als Bindeglieder zu fachlich einschlägigen Organisationen, Behörden, Lehrstühlen etc. tragen die genannten Seminarlehrkräfte zum Wissenstransfer bei.

Im Seminarbereich der Gymnasien stehen die Zentralen Fachberater der Gebiete Pädagogik und Psychologie als zentrale Ansprechpartner für Fragen der Inklusion zur Verfügung und leiten die Seminarlehrkräfte entsprechend an. Derzeit befinden sich überdies die Ausbildungspläne für das Referendariat in den Gebieten Psychologie und Pädagogik in Überarbeitung, bei der der Umgang mit Vielfalt und Heterogenität sowie die Inklusion Schwerpunkte bilden. Weiter wird in den von der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) Dillingen erstellten Materialien (Akademieberichte Pädagogik für das Studienseminar am Gymnasium bzw. Psychologie für das Studienseminar am Gymnasium) die Thematik für die Umsetzung im Studienseminar dargestellt.

Brandenburg

Verankerung der Inklusionspädagogik im Vorbereitungsdienst infolge der brandenburgischen Lehrerbildungsreform von 2012/13 (Umsetzung des Gesetzes über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter und die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg vom 18. Dezember 2012).

Hamburg

Alle Ausbildungsveranstaltungen orientieren grundsätzlich - unabhängig von Formaten und Lehrämtern auf inklusive und inklusionsorientierte Bildung und Schule und bereiten auf diese vor (Ausbildungsschwerpunkte u.a.: Die heterogenen Lerngruppen als Ausgangspunkt des Nachdenkens über Unterricht; Der gemeinsame Lerngegenstand; adaptives Handeln der Lehrkraft; Diagnostik; kooperatives Lernen; Förderplanarbeit; Sprachbildung im Fachunterricht).

Die Leitvorstellungen sind im „Profil der inklusiv denkenden und handelnden Lehrkraft“ formuliert, das in der gesamten Ausbildung als Bezugspunkt dient.

Die regelmäßig angebotenen Mitarbeiterinnen-/Mitarbeiterqualifizierungen sind überwiegend im Kontext

"Inklusion" angesiedelt. Aktueller Fokus: Stärkung der Kooperation zwischen den Lehrämtern, Sprachbildung)

Ausweitung der Expertise sonderpäd. Basiswissen für alle Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und Seminarleitungen sowie weiterer diagnostischer Kompetenzen.

Mecklenburg-Vorpommern

Im Vorbereitungsdienst werden den Referendarinnen und Referendaren wahlobligatorische Module zu sonderpädagogischen Themen angeboten. Alle Referendarinnen und Referendare absolvieren ein Seminar zur empirisch-gestützten Unterrichtsentwicklung.

Die Ausbildungscurricula für den Vorbereitungsdienst folgen den Anforderungen an eine Lehrkraft entsprechend der Inklusionsstrategie des Landes M-V und den festgelegten Standards für die Lehrerbildung.

Unter den wesentlichen, im Ausbildungscurriculum beschriebenen, zu entwickelnden Kompetenzen sind u.a. aufgeführt: die Lernvoraussetzungen diagnostizieren, individuelle Lernentwicklungen begleiten und fördern. Dies wird in den fachdidaktischen Seminaren weiterentwickelt.

Sowohl in den pädagogischen als auch fachdidaktischen Seminaren wird von der Heterogenität der Lerngruppe als selbstverständlichem Regelfall ausgegangen.

Nordrhein-Westfalen

Die im Kerncurriculum (KC) für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst hinterlegte Leitlinie "Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen" sowie die aufgeführten schulischen Handlungsfelder sind ausbildungsdidaktisch leitend. Angehende Lehrkräfte entwickeln ein entsprechendes Professionsverständnis und erkennen Barrieren für Teilhabe und Lernen; sie planen und gestalten herausfordernde Lernsituationen für alle Lernenden. Das Kerncurriculum benennt praxisrelevante Handlungssituationen und inhaltliche Bezüge, bspw. pädagogische Diagnostik, individuelle Förderung, Konzepte für gem. Lernen, gendersensibler Unterricht, barrierefreies Lernen, die sprachensible Dimension des (Fach-)Unterrichts und Begabungsförderung.

Rheinland-Pfalz

Im Vorbereitungsdienst für alle Lehrämter werden Kompetenzen vermittelt, die im Sinne eines anschlussfähigen Wissens zu grundlegend inklusionspädagogischem Handeln und zu einer wirkungsvollen Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams befähigen. Grundlage hierfür ist insbesondere Anlage 2 „Inklusionspädagogische Kompetenzen in der Curricularen Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst“ der „Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung ...“. In dieser für die Zweite Phase verpflichtenden Curricularen Struktur sind Themenfelder wie „Einstellungen und Haltungen“, „förderpädagogische Grundlagen“, „Förderplanung/individuelle Lernförderung“ oder „multiprofessionelle Kooperation“ enthalten.

Gemeinsame Zielsetzung:

„Der Vorbereitungsdienst als zweite Phase der Lehrerbildung soll entsprechend darauf aufbauende didaktisch-methodische Konzepte entwickeln, die von der Heterogenität der Lerngruppe als selbstverständlichem Regelfall ausgehen“ (HRK/KMK, Empfehlung 2015, S. 3).

Alle 16 Länder verstehen es als eine integrale Aufgabe der zweiten Phase der Lehrerbildung, der Heterogenität von Lerngruppen gerecht zu werden, und mehr als die Hälfte der Länder (9 von 16)

setzte dies bereits vor 2015 durch entsprechende didaktisch-methodische Konzepte um. Alle anderen Länder (7 von 16) üben diese Praxis seit 2015 aus.

Beispiele Guter Praxis aus der Länderumfrage:

Baden-Württemberg

In den Ausbildungsstandards der Vorbereitungsdienste für alle Lehrämter ist der Kompetenzbereich "Kooperation und inklusive Bildungsangebote" verankert. Neben der Reflexion eigener Einstellungen und subjektiver Theorien liegt der Fokus auf der Wahrnehmung der Bedürfnisse einzelner Kinder und Jugendlicher und deren Förderung. Die angehenden Lehrkräfte reflektieren die Formen und Bedingungen von Inklusions- und Exklusionsprozessen und wenden in Absprachen mit Sonderpädagogen ihre diagnostische Kompetenz mit dem Ziel einer individuellen Lernbegleitung und Lernförderung an. Im Bildungsplan ist die Leitperspektive "Bildung für Toleranz und Vielfalt" fest verankert. Die fachintegrierte Umsetzung ist fester Bestandteil der Ausbildung.

Niedersachsen

Verankert in der APVO-Lehr seit 2013. Die Studienseminare kooperieren mit inklusiven Schulen, alle Ausbildungsschulen sind inklusive Schulen. An Seminarstandorten, an denen sowohl das Lehramt für Sonderpädagogik als auch das Lehramt für Grundschulen ausgebildet wird, werden in Kooperation mit Ausbildungsschulen Sequenzen des Ausbildungsunterrichts in lehramtsübergreifenden Teams realisiert.

Rheinland-Pfalz

2014 wurde ein „Rahmenkonzept zur Umsetzung von Inklusion im Vorbereitungsdienst“ veröffentlicht, welches die verbindlich aufgeführten Inhalte und Kompetenzen mit Blick auf die Erfordernisse von Inklusion konkretisiert <https://studienseminar.rlp.de/gs/trier/ausbildung/rahmenkonzept-zur-umsetzung-von-inklusion-im-vorbereitungsdienst.html>.

Zur Umsetzung der genannten Curricularen Struktur und des Rahmenkonzepts sind in der Regel Förderschullehrkräfte eingesetzt, die in Kooperation mit den Fachleitungen des Standorts sonder- und inklusionspädagogische Grundkenntnisse praxisbezogen vermitteln.

An den Studienseminaren finden regelmäßig lehramtsübergreifende Veranstaltungen (z. B. Seminare, Thementage etc.) zu Themen wie „Umgang mit herausforderndem Verhalten“, „inklusive Fachunterricht gemeinsam planen, durchführen und evaluieren“ oder „Förderplanung im Team“ statt.

Im Rahmen der „Tandemausbildung“ werden je zwei Anwärter/innen (für das Lehramt an Förderschulen und für das Lehramt einer Regelschule) gemeinsam im inklusiven zieldifferenten Unterricht ausgebildet (siehe Unterkapitel „Kooperation an Schulen als Gegenstand und Ziel von Lehrerbildung“).

Sachsen

Der Umgang mit Heterogenität und Vielfalt im schulischen Kontext durchzieht das gesamte Curriculum des Vorbereitungsdienstes. Sowohl in der fachspezifischen, als auch in der allgemeinen pädagogischen Ausbildung setzen Referendar*innen sich mit Differenzierung, Individualisierung, Schüler*innenorientierung, Lebensnähe und individueller Förderung in Unterrichtssituationen auseinander.

Die erprobten Ansätze sind im Sinne eines umfassenderen Begriffs von Vielfalt weiterzuentwickeln.

Schleswig-Holstein:

Alle Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst der allgemeinbildenden Schulen bearbeiten Themen, welche die Vielfalt in Schulen in den Blick nehmen. Im Folgenden werden exemplarische Beispiele aufgelistet:

* Die Ausbildungsveranstaltung "Wissenswertes über Sonderpädagogik" vertieft Aspekte der Inklusion im

engeren Sinne. Über den Aufbau von Handlungskompetenz in der Zusammenarbeit mit Sonderpädagogen wird der Umgang mit Schüler/innen mit besonderen Herausforderungen geschult.

* Die Ausbildungsveranstaltung "Durchgängige Sprachbildung" nimmt sprachliche Hemmnisse im Bildungsprozess in den Blick. Durchgängige Sprachbildung stellt zudem eine Querschnittsaufgabe in den Fächern dar.

* Die Ausbildungsveranstaltung "Heterogene Lernprozesse effektiv unterstützen" geht auf die individuellen Lernbiografien der einzelnen Schüler/innen ein.

* Mit dem Zertifikatskurs „Deutsch als Zweitsprache“ kann die Hausarbeit als Bestandteil der Staatsprüfung ersetzt werden.

Empfehlung für die Umsetzung:

Die Auseinandersetzung mit und die Anwendung von „diagnostische(n) Verfahren“ finden statt (HRK/KMK, Empfehlung 2015, S. 4).

Alle Länder setzen die Auseinandersetzung und Anwendung diagnostischer Verfahren im Vorbereitungsdienst um. Dies geschieht in jeweils der Hälfte der Länder schon seit der Zeit vor 2015 (8 von 16) und in der anderen Hälfte seit 2015 (8 von 16).

Beispiele Guter Praxis aus der Länderumfrage:

Bayern

Im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen wird im Rahmen der Hauptseminarveranstaltungen das Thema Inklusion unter verschiedenen Aspekten betrachtet („Pädagogische Diagnostik“, „Individuelle Förderung“, „Förderung besonderer Schülergruppen“).

Es gibt für eine begrenzte Zahl an Studienreferendaren die Möglichkeit, im zweiten Jahr an der Förderberufsschule zu unterrichten.

Der Forschungsantrag zu „Förderbezogene Diagnostik an beruflichen Schulen (FöDibS)“ wurde von Prof. Stein, JMU Würzburg, in Kooperation mit der Uni Kiel beim BMBF eingereicht.

In besonderem Maß sind diagnostische Verfahren integraler Bestandteil im Vorbereitungsdienst der Lehrkräfte mit dem Fach Psychologie mit schulpsychologischem Schwerpunkt.

Berlin

Alle Lehramtsanwärter/innen absolvieren im Modul "Unterrichten" den Pflichtbaustein "Inklusion - Heterogenität wahrnehmen und berücksichtigen".

Auch in den Ausbildungscurricula der Fachseminare und der Wahlbausteine sind die Themen Heterogenität und Inklusion verankert.

Eine lehrerstübergreifende Arbeitsgruppe aus Seminarleitungen verknüpft allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Expertise und steht den anderen Seminarleitungen als Expertensystem zur Verfügung. Es gibt eine Zusammenarbeit mit den Schulpsychologischen und Inklusionspädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentren.

Auf dem ISQ-Portal werden in einer Toolbox auch verschiedene diagnostische Verfahren zur Verfügung gestellt.

Hessen:

Der Arbeitsbereich „Individuelle Förderung / Inklusion“ ist seit 2014 verpflichtend in den

Arbeitsprogrammen der Studienseminare auszuweisen. Die Themenbereiche wie „Anpassung der Ausbildung an den veränderten Einsatz der Förderschullehrkräfte“, die „Verankerung der Ausbildung für inklusiven Unterricht in allen Lehrämtern“, die „Verstärkung der Kompetenzentwicklung in den Bereichen Diagnostik, Förderung, Selbstreflexion und Feedback“ sowie die „Verstärkung der Ausbildung im Umgang mit Heterogenität“ sind festgeschrieben.

Eine „Netzwerkkonferenz Inklusion“ tagt in regelmäßigem einjährigem Turnus seit 2014, um lehramtsspezifische Fragestellungen zu bearbeiten und Handlungsbedarfe zu eruieren.

In der „Spiegelgruppe Inklusion“ bearbeiten Expertinnen und Experten der einzelnen Förderschwerpunkte sowie der Inklusiven Beschulung (Grundschule sowie Haupt- Realschule, Gesamtschule) seit 2011 spezifische Fragestellungen, die sich aus der konkreten Ausbildungspraxis der II. Phase ergeben.

Nordrhein-Westfalen

Auf Grundlage des Kerncurriculums gehen die lehramtsbezogenen Seminare in eine konkrete Ausgestaltung ihrer Ausbildungsprogramme. Durch die Bearbeitung der obligatorisch zu behandelnden Handlungssituationen werden sowohl in Seminar als auch in Schule diagnostische Verfahren, Differenzierung und Individualisierung, die Vielfalt der Lernzugänge sowie die kontinuierliche Evaluation des eigenen Unterrichts bearbeitet.

Sachsen:

Die Sensibilisierung für Auffälligkeiten und daraus resultierende Handlungsbedarfe sowie Einblicke in ausgewählte diagnostische Verfahren sind Gegenstand des Vorbereitungsdienstes.

Saarland

Die *individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB)* wurde als grundlegendes Prinzip im Vorbereitungsdienst für Sonderpädagogik eingeführt. ILEB bildet die konzeptionelle Grundlage der Sonderpädagogik für die Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Unterstützungs-, Beratungs- oder Bildungsangebot und dies unabhängig von der Frage, an welchem Lernort dieser Anspruch eingelöst werden soll.

ILEB bildet im saarländischen Vorbereitungsdienst für Sonderpädagogik einen zentralen, multidimensional aufbereiteten, inhaltlichen Baustein in fachrichtungsspezifischen und fachrichtungsübergreifenden Seminaren mit Praxis- und Reflexionsaufträgen.

Sachsen-Anhalt

Die Entwicklung der Kompetenz, die Potentiale der Schülerinnen und Schüler in ihrer jeweiligen Individualität fördern zu können, wird durch eine lehramtsübergreifende Vernetzung der interkulturellen Ausbildungsinhalte der hauptseminaristischen Module mit denen der fachdidaktischen Seminare und denen eines Inklusionsmoduls begleitet.

Zur Förderung der unterrichtlichen Diagnosekompetenz wurden Studienbriefe und Materialien des KMK-Projektes UDiKom in die Ausbildung implementiert.

Empfehlung für die Umsetzung:

Die unterrichtsbezogene Ausbildung berücksichtigt „eine Vielfalt von Lernzugängen in Form von vielfältigen Aufgaben und Themenstellungen auf unterschiedlichen Handlungsniveaus“ (HRK/KMK, Empfehlung 2015, S. 4).

Aus den Rückmeldungen geht hervor, dass in fast allen Ländern (14 von 16) die Ausbildung im Vorbereitungsdienst schon vor 2015 vielfältige Themen- und Aufgabenstellungen auf unterschiedlichen Niveaus für den Umgang mit Heterogenität im Unterricht berücksichtigte. In zwei Ländern wurde damit seit 2015 begonnen (2 von 16). Zwei Länder geben unterschiedliche Zeitpunkte an, die Praxis ist dort jedoch inzwischen etabliert.

Beispiele Guter Praxis aus der Länderumfrage:

Bremen

In den gemeinsamen Einführungswochen für die jeweils neuen Referendar*Innen finden ganztags Auftaktveranstaltungen zu den Themen "Heterogenität" und "Sprachbildung" statt. Nachfolgend sind diese Themenfelder verbindlicher Ausbildungsbestandteil in Bildungswissenschaften sowie in den Fachdidaktiken und dort in den Kerncurricula entsprechend verankert.

In den Beratungen zu den Unterrichtshospitationen werden insbesondere die Berücksichtigung von Inklusion in einem weiten Begriffsverständnis und die Vielfalt von lernendifferenzierenden Aufgaben und Lernszenarien regelmäßig angesprochen.

Ergänzend sind im Wahlpflichtangebot Themen wie "Sprachbildung", "Demokratisches Handeln", "Umgang mit Rassismus in Schule und Unterricht", "Agiles Unterrichten" etc. abgebildet.

Darüber hinaus besteht für alle das Kursangebot "Supervision", um dort anhand von eigenen Fällen die Erfahrungen und den Umgang auch und gerade mit dem Thema "Diversität" zu reflektieren.

Hamburg

In spezifischen Veranstaltungen werden besonders herausfordernde Formen von Lernpotentialen u. Lernbarrieren zum Gegenstand gemacht (u.a. Wahlmodule zu Themen wie Herausforderndes Verhalten, Sprachbildung und Interkultur, Begabungsförderung, Zusatzqualifizierung Deutsch als Zweitsprache).

Hessen

Das Strategiepapier „Implementierung der Thematik Inklusion in der Lehrkräfteausbildung Schwerpunkt 2. Phase“ der LA befindet sich nach der Zustimmung durch die Leitung des Kultusministeriums (31.07.2015) in der Umsetzung. Es konkretisiert die Ziele, die strategische Ausrichtung sowie die qualitative Weiterentwicklung der Hessischen Lehrerbildung. Eine Handreichung ergänzt das Papier im Hinblick auf die operativen Handlungsansätze und Umsetzungsempfehlungen für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, für Studienseminare und für Ausbildungsschulen. Die Handreichung ist lehramtsübergreifend konzipiert und beinhaltet neben einer „Einführung und Grundlagen“, „Empfehlungen bezogen auf einzelne Abschnitte des Vorbereitungsdienstes“ und „Empfehlungen zu organisatorischen und rechtlichen Aspekten“, „Rechtsbezüge (Hessen und Bund) / Empfehlungen und Expertisen“ und einen Sonderteil mit „Praxisbeispielen“.

Thüringen

Implementierung des Projektes „Teamteaching im Gemeinsamen Unterricht“. Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern für das Lehramt für Förderpädagogik werden gemeinsam mit Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern für das Lehramt an Grundschulen oder das Lehramt an Regelschulen ausgebildet.

Empfehlung für die Umsetzung:

Die zukünftigen Lehrkräfte werden dazu befähigt, „den eigenen Unterricht kontinuierlich evaluieren zu können“¹³ (HRK/KMK, Empfehlung 2015, S. 4).

Auch eine Evaluation des eigenen Unterrichts wird in der Ausbildung im Vorbereitungsdienst von allen Ländern umgesetzt. Etwa zwei Drittel der Länder (10 von 16) widmeten sich dieser Thematik bereits vor 2015, fast alle anderen Länder folgten ab 2015 (5 von 16). In einem Land erfolgte dies zu unterschiedlichen Zeitpunkten; die Praxis ist jedoch auch in diesem Land mittlerweile etabliert.

Beispiele Guter Praxis aus der Länderumfrage:

Bayern

Im Rahmen ihrer Ausbildung erhalten die zukünftigen Lehrkräfte aller Schularten eine Einführung in die Ziele, Instrumente und Verfahren der Evaluation ihres Unterrichts sowie Gelegenheit, erste Erfahrungen damit zu sammeln.

Eine besondere Bedeutung hat in diesem Kontext das Schüler-Feedback. Seit dem Schuljahr 2016/2017 wird die Umsetzung verschiedener Feedbackmethoden (auch durch digitale Verfahren) und deren Rückwirkungen auf die Unterrichtsgestaltung in einem Modellprojekt an 79 ausgewählten Seminarschulen bzw. Studienseminaren aller Schularten erprobt. Zahlreiche Materialien für die regelhafte Seminausbildung ab 2020/21 werden auf dem Portal „Schüler-Feedback“

(<https://www.schulentwicklung.isb.bayern.de/schuelerfeedback/>) zur Verfügung gestellt.

Im Modellprojekt „ProfiLe – Professionelle Lehrrolle evidenzbasiert entwickeln“ geht es im Kern um ein dialogisches Verständnis von Unterricht, bei der die Lehrkraft systematisch Rückmeldungen der Lernenden einholt und bei der weiteren Gestaltung des Unterrichts berücksichtigt. Die Module sollen ab dem Schuljahr 2020/2021 Eingang in die 2. Phase der Lehrerbildung finden.

Berlin

Die Seminar- und Fachseminarleitungen evaluieren ihre Seminararbeit regelmäßig. Hierzu stehen ihnen Werkzeuge des ISQ-Portals des Instituts für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e. V. zur Verfügung. Dieses Portal können auch die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern nutzen.

Bremen

In den Unterrichtspraktischen Prüfungen und im Kolloquium zu einer Präsentation in der Zweiten Staatsprüfung finden sich viele Indikatoren und Aufgaben zur entsprechenden Unterrichtsgestaltung, zur Schulentwicklung und zur Evaluation.

Hamburg

Die kompetenzorientierte Ausbildung legt einen besonderen Fokus auf die Unterstützung zur Förderung von Reflexionskompetenz (Handreichung).

Mecklenburg-Vorpommern

Die schulpraktische wie auch seminaristische Ausbildung im Vorbereitungsdienst berücksichtigt u.a. die zielgerichtete Nutzung unterschiedlicher Lernarrangements, unterschiedliche Lern- und Arbeitsstrategien beim

¹³ Indem die Ausbilder/innen dies selbst umsetzen und vorleben, können Referendarinnen und Referendare verschiedene Formen der Selbstüberprüfung selbst erfahren und im eigenen selbstständigen Unterricht erproben und weiterentwickeln.

selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernen sowie der Möglichkeiten des inklusiven und individualisierten Arbeitens und Lernens.

Der Lernprozess sowohl der Referendarinnen und Referendare als auch derjenige der zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler wird durch individuelle Rückmeldung und adaptives Unterrichten begleitet. Eine gute Feedbackkultur ist ein fester Bestandteil der pädagogischen und fachdidaktischen Seminare. Die Referendarinnen und Referendare entwickeln die Fähigkeit, Anforderungen und Kriterien eines guten Unterrichts umzusetzen und selbstkritisch und kriteriengestützt den eigenen Unterricht zu reflektieren und sinnvolle Schlussfolgerungen und Alternativen abzuleiten.

Rheinland-Pfalz

Die unterrichtsbezogene Ausbildung und Evaluation des Unterrichts erfolgt in Rheinland-Pfalz auf Basis des „Orientierungsrahmen Schulqualität“ (ORS), welcher in 15 Dimensionen die Qualität schulischer und unterrichtlicher Bildungsprozesse anhand verschiedener Beispiele beschreibt. 2017 wurde der ORS u.a. um den Aspekt der Inklusion geschärft, so dass in der überarbeiteten Fassung in allen 15 Dimensionen Merkmale und Beispiele mit besonderem Bezug zur schulischen Inklusion enthalten sind. Ein übersichtlicher Auszug ist auf der Bildungsserverseite <https://ors.bildung-rp.de/querschnittsthemen/inklusion.html> zu finden.

Da der ORS die Grundlage der Ausbildung im Vorbereitungsdienst für alle Lehrämter ist, nehmen Aspekte inklusiven Unterrichts wie Differenzierung, adaptives und kooperatives Lernen oder Co-Teaching einen besonderen Stellenwert in der Ausbildung sowie Evaluation des Unterrichts im Rahmen des Vorbereitungsdienstes ein.

Sachsen

Diagnose von Unterrichtsqualität, Selbstreflexion und die Entwicklung der Professionalität werden vorrangig im bildungswissenschaftlichen Teil der Ausbildung aufgegriffen. Ferner werden sie bei zahlreichen Hospitationen durch Ausbilder*innen, Schulleitung und Mentor*innen kontinuierlich erprobt.

4.3 Umsetzungsstand in der Fort- und Weiterbildung

Gemeinsame Zielsetzung:

„Alle angehenden Lehrkräfte sollten so aus-, fort- und weitergebildet werden, dass sie anschlussfähige allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen (...), vor allem im Bereich der pädagogischen Diagnostik und der speziellen Förder- und Unterstützungsangebote entwickeln können“ (HRK/KMK, Empfehlung 2015, S. 3).

In allen Ländern ist die Ausbildung allgemein- und sonderpädagogischer Basiskompetenzen ein wichtiger Bestandteil der dritten Phase der Lehrerbildung, wobei etwa die Hälfte der Länder (7 von 16) diese Empfehlung bereits vor 2015 berücksichtigte und etwa die andere Hälfte der Länder (7 von 16) sich seit 2015 dieser Praxis anschloss. Zwei Länder geben unterschiedliche Zeitpunkte an, wobei in einem Land diese Praxis mittlerweile etabliert ist und in einem Land die Planung der vollständigen Umsetzung bis nach 2020 andauert.

Beispiele Guter Praxis aus der Länderumfrage:

Baden-Württemberg

Verbindlich ist für die Lehrkräftefortbildung an den allgemeinbildenden Schulen u.a. der Themenschwerpunkt "Stärkung der Lehrkräfte im Umgang mit heterogenen Gruppen im Unterricht". Im Bereich der Beruflichen Schulen bündelt der Schwerpunkt "Integrationsleistung erhöhen" vielfältige Angebote der Fort- und Weiterbildung.

Weitere Konzepte, Projekte, Angebote sind u. a.

- * Beratungsangebote durch multiprofessionelle Teams (z.B. an Grundschulen)
- * Entwicklung des Konzeptes diskriminierungskritische Schule
- * Fortbildungsangebote zu sprachsensiblen Fachunterricht
- * Fortbildungen „Interkulturelle Kompetenz“

Bayern

Das Schwerpunktprogramm des Kultusministeriums für die Lehrerfortbildung weist dem Themenfeld Inklusion große Bedeutung zu. Im aktuell gültigen Schwerpunktprogramm für die Jahre 2019 und 2020 sind – wie schon seit 2011 – die Themen „Pädagogisches Diagnostizieren, Differenzieren und Fördern“ und „Umgang mit Heterogenität insbesondere Inklusion“ fest verankert, ebenso wie „Sensibilisierung für den Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigungen“.

Mit dem Sequenzlehrgang „Inklusive schulpsychologische Beratung bei Autismus-Spektrum-Störungen und sozial-emotionalen Störungsbildern“ gibt es eine umfangreiche und flächendeckende Fortbildungsinitiative für alle Schulpsychologinnen und Schulpsychologen der Schularten Realschule und Gymnasium. Für die Beratung und Unterstützung in diesem Themenbereich innerhalb der Schule erhalten die fortgebildeten Schulpsychologinnen und -psychologen eine zusätzliche Anrechnungsstunde.

Berlin

Für die Fortbildung: Der gesamtstädtische Fortbildungsschwerpunkt ist seit 2015 "Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung im Ganztage", beispielsweise in 2020 mit einem Schwerpunkt auf Mathematik - Diagnose- und Förderkompetenzen stärken. Diese Fortbildungen finden als Fortbildungsreihen statt, so dass sich input-, Austausch- und Reflexionsphase abwechseln können und die Lehrkräfte diese entwickelten Kompetenzen in ihrer Lehrtätigkeit anwenden können.

Brandenburg

Das Landeskonzept „Gemeinsames Lernen in der Schule“ gemäß Beschluss des Landtages vom 17. Dezember 2015: „Inklusion im Bildungssystem Brandenburgs weiter kontinuierlich vorantreiben“ ermöglicht es, dass Schulen nach dem Konzept des „Gemeinsamen Lernen“ arbeiten. Die Anzahl dieser Schulen nimmt jährlich zu.

Für Lehrkräfte und Schulleitungen gibt es ein Fortbildungscurriculum, welches sich über drei Schuljahre erstreckt und den individuellen Bedürfnissen der jeweiligen Schule angepasst wird. Ebenso werden Lehrkräfte Weiterbildungsstudiengänge im Bereich der Förderpädagogik angeboten.

Bremen

Exemplarische Fortbildungsangebote des Landesinstituts mit Schwerpunkt Diagnostik:

- * Diagnostik zum Übergang vom Vorkurs der Grundschule in die Regelklasse
- * Bilingualer Sachfachunterricht (Modul 4: Diagnostik und Bewertung)
- * Diagnostik im Mathematikunterricht des 5./6. Jahrgangs
- * Sonderpädagogische Diagnostik im Bremer Schulsystem

Hamburg

Zur Stärkung der pädagogischen Diagnostik aller Lehrkräfte, werden insbesondere der Personenkreis der "Förderkoordinatoren" für den innerschulischen Weiterentwicklungsprozess gesondert qualifiziert, als auch die Sonderpädagogen in der Inklusion.

Mecklenburg-Vorpommern

Im Zuge der Landesstrategie zur Umsetzung der Inklusion im Bildungssystem in M-V ist auch ein umfassendes Fort- und Weiterbildungsprogramm beschrieben, dass z.T. seit 2013 realisiert wird (<https://www.bildung-mv.de/lehrer/schule-und-unterricht/inklusion/>).

Hierzu zählen die Kursreihen „Auf dem Weg zur inklusiven Grundschule“ und seit 2016 auch die ESF-geförderte Fortbildungsmaßnahme „Förderung der Weiterbildung zur Individualisierung von Lehr- und Lernprozessen im Bereich inklusiver Schulentwicklung“ für alle Regionalen Schulen und Gesamtschulen des Landes.

Niedersachsen

Um das weitgefaste Inklusionsverständnis lang-fristig an den niedersächsischen Schulen zu implementieren, hat das Land Niedersachsen ein verbindliches Fortbildungskonzept zur inklusiven Schule entwickelt, dessen zentrale Bedeutung darin liegt, dass es kompetenzorientierte inklusive Standards für Lehrerfortbildungen festschreibt. Die damit verbundenen Schwerpunktsetzungen u.a. im Bereich der pädagogischen Diagnostik und der Entwicklung passgenauer Förder- und Unterstützungsangebote ermöglichen eine konsequente Ausrichtung der Fortbildungsangebote auf diese zentralen Aspekte der inklusiven Bildung.

Nordrhein-Westfalen

In Fort- und Weiterbildung gibt es vielfältige Maßnahmen für Schulen und Lehrkräfte und für die die Schulung von Moderierenden. Durchgehend wird wissenschaftliche Expertise in entsprechende Strukturen mit dem Ziel der Weiterentwicklung und Selbstvergewisserung eingebunden. Hier sind sowohl die Bezirksregierungen, die QualitätsAgentur - Landesinstitut für Schule (QUA-LiS), Moderatorinnen und Moderatoren, Expertinnen und Experten aus Hochschulen und das Ministerium für Schule und Bildung als (steuernde) Akteure oder Multiplikatoren aktiv.

Ausgewählte Beispiele:

- * Maßnahme "Sonderpädagogische Perspektiven im Umgang mit Heterogenität",

- * schulinterne Formate wie "Schulen auf dem Weg zur Inklusion" und "Vielfalt fördern NRW",
- * landesweite Qualifizierungen von Inklusionsmoderatorinnen und -moderatoren in Verantwortung der Qualitätsagentur – Landesinstitut für Schule.

Rheinland-Pfalz

Zu verschiedenen Themenfeldern inklusiver Schulentwicklung werden am Pädagogischen Landesinstitut (PL) umfangreiche Fortbildungen wiederkehrend angeboten. Die Themenfelder sind:

- * Schülerinnen und Schüler mit individuellen Förderbedürfnissen
- * Inklusiver Unterricht
- * Interdisziplinäre Teamkooperation
- * Inklusives Schulkonzept

Saarland

Implementierung der pädagogischen Konzeption "Selbstorganisiertes Lernen (SOL) des Projekts "BNE" im Saarland: Selbstorganisiertes Lernen (SOL) ist die Rahmenkonzeption für die unterrichtliche Umsetzung des Projekts Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) mit dem Ziel, bei Lernenden lebenslange Gestaltungskompetenz zu entwickeln. Aufgrund der in dieser Konzeption enthaltenen Phasen des individuellen und kooperativen Lernens fördert diese Konzeption die Inklusion nachhaltig. Zur Weiterentwicklung und nachhaltigen Implementierung werden in Zusammenarbeit mit Kolleg/innen des Regierungsbezirk Tübingen im Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM) seit über 15 Jahren SOL-Multiplikatorenkurse, -Multiplikatorenvertiefungskurse und -Trainerkurse durchgeführt.

Sachsen

Inhaltliche Basis bei der Gestaltung von Fortbildungen sind die zwischen SMK und LaSuB gemeinsam vereinbarten Fortbildungsleitlinien, Leitlinie 3 "Umgang mit Heterogenität und individuelle Förderung" thematisiert den Umgang mit Vielfalt als Querschnittsaufgabe. Die Leitlinien werden regelmäßig überprüft und überarbeitet. Im Fortbildungskatalog wird Diversität in zwei Programmbereichen (A- Stärkung sozialpädagogischer Förderung, B- Umgang mit Heterogenität / individuelle Förderung) explizit berücksichtigt.

Sachsen-Anhalt

Regionale und landesweite Fortbildungsmaßnahmen zum übergreifenden Schwerpunkt „Inklusive Bildung“ sind Bestandteil des jährlichen Programms der staatlichen Fortbildung für Lehrkräfte in Sachsen-Anhalt. Die Angebote orientieren sich auf die Kooperation der Lehrkräfte im gemeinsamen Unterricht, didaktisch-methodische Ansätze der Unterrichtsgestaltung, Möglichkeiten der Dokumentation der Lern- und Leistungsentwicklung, die Individualisierung von Lernprozessen, die Vernetzung mit weiteren Partnern. Die Schulentwicklungsentwicklung steht im Blickfeld. Die Lehrkräfte sollen Anregungen für die Schulentwicklung und ihre eigene Personalentwicklung erhalten.

Thüringen

Das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) hält das Qualifizierungskonzept „Inklusive Bildung“ vor und bietet in dessen Rahmen systematisch Basiskurse mit der Möglichkeit eines Zertifikaterwerbs im Umfang von 150 bis 200 Fortbildungsstunden zum Thema Inklusion an:

- * https://www.schulportal-thueringen.de/gemeinsamer_unterricht/qualifizierungsoffensive
- * https://www.schulportal-thueringen.de/gemeinsamer_unterricht/foerderschwerpunkt_ese
- * <https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=7714>

Besonders nachgefragt und positiv bewertet werden

- * „Didaktik und Unterrichtsgestaltung in heterogenen Lerngruppen“ (seit 2020 mit dem Zusatz „im Kontext

von Digitalisierung“),

* „Handlungsmöglichkeiten, die Verhaltensauffälligkeiten dauerhaft reduzieren“,

* „Führung von Kommunikation und Kooperation im (multiprofessionellen) Team“.

Alle Themen des Qualifizierungskonzeptes „Inklusive Bildung“ können auch als schul- oder netzwerkinterne Angebote abgerufen werden. Ab 2020 sollen Basiskurse in Form einer Längsschnittstudie begleitet werden.

Gemeinsame Zielsetzung:

„Die für den Lehrerberuf benötigten Kompetenzen schließen neben Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt ein, die durch professionsbezogene, erfahrungsbasierte und theoriegestützte Reflexion entwickelt und durch Praxiserfahrungen erlebbar werden müssen“ (HRK/KMK, Empfehlung 2015, S. 3).

Aus den Länderrückmeldungen geht hervor, dass etwa ein Drittel der Länder (5 von 16) diesen Grundsatz vor 2015 und etwa die Hälfte der Länder (9 von 16) seit 2015 in die Praxis umsetzte. Drei Länder gaben unterschiedliche Zeitpunkte an, wovon eines die Praxis mittlerweile implementiert hat und zwei Länder eine Umsetzung auch über 2020 hinaus planen.

Beispiele Guter Praxis aus der Länderumfrage:

Bayern

Die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) Dillingen als zentrale Einrichtung der bayerischen Lehrerfortbildung wendet sich an Lehrkräfte aller Schularten und insbesondere an Zielgruppen mit multiplikatoren Aufgaben und Funktionen.

Beispiele sind:

* Fachtagungen für die Schulaufsicht der Regelschulen (Beispiele: „Wissenschaftliches Symposium zum Thema Inklusion“, Dezember 2017, „Schulen begleiten und fördern – Schwerpunkt Inklusion“, 2014, „Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten aus dem Autismus-Spektrum im inklusiven Unterricht“, 2013).

* Fortbildung für die Schulaufsicht zur rechtlichen Neuregelung von Nachteilsausgleich und Notenschutz.

Brandenburg

Um die Einstellung und Haltung der Lehrkräfte gegenüber Vielfalt zu sensibilisieren, haben alle Schulen, die sich am Projekt „Gemeinsames Lernen“ beteiligen, den Index für Inklusion zur Verfügung gestellt bekommen. In einer Tagesfortbildung zum Beginn des Projektes spielt der Index eine zentrale Rolle im Hinblick auf Veränderungen und eigene Einstellungen. Auch in der Fortbildung der Schulleitungen ist diesem Aspekt eine Tagesfortbildung gewidmet. In der Qualifizierung der im Gemeinsamen Lernen beteiligten Berater*innen wird dieser Aspekt an verschiedenen Stellen immer wieder aufgegriffen.

Bremen

Exemplarische Fortbildungsangebote des Landesinstituts:

* Kollegiale Beratung und Supervision (v.a. in der Berufseingangsphase seit 2003 etabliert)

* Modulreihe zur Qualifizierung multiprofessioneller Teams unter Einbeziehung von Lehramtsreferendaren*innen, Studierenden der sozialen Arbeit und Auszubildender zur /m Erzieher*in mit dem Schwerpunkt aufhaltungsfragen.

Hamburg

Neben einem umfangreichen Seminarangebot mit dem Ziel der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung, in dem immer auch die eigene Haltung und die Reflexionskompetenz zum Inhalt gehören, werden Schulen, Kolleginnen und Kollegen sowie Teams auch bei ihren schulinternen Entwicklungsprozessen beraten und schulintern fortgebildet.

Niedersachsen

Das Land Niedersachsen misst den Erwartungen, Einstellungen und Haltungen von Lehrkräften im Umgang mit Heterogenität eine hohe Relevanz zu und sieht in ihnen entscheidende Gelingensfaktoren für die Umsetzung der inklusiven Schule. Daher wurden diese Aspekte an zentraler Stelle in das niedersächsische *Fortbildungscurriculum zur inklusiven Schule* aufgenommen. Demnach haben Fortbildungsangebote sowohl konzeptionell als auch in der Umsetzung die mannigfaltigen Wissensstände sowie Erfahrungen von Lehrkräften zu berücksichtigen und Dissonanzen zwischen Haltungen, Erwartungen sowie Unterrichtspraxen konstruktiv zu nutzen, um Lehrkräfte in ihren jeweils individuellen Lernprozessen kompetenz- sowie ressourcenorientiert zu unterstützen und so inklusives Lehrhandeln nachhaltig zu etablieren.

Nordrhein-Westfalen

Definiertes Ziel der zukünftigen Bemühungen in der Fortbildung ist es, inklusionsspezifische Themen und Fragen der Vielfalt stärker als bisher, mit Unterrichtsfächern zu vernetzen und weiterhin in der Fläche zu verankern.

Rheinland-Pfalz

* Fortbildungsreihe: Inklusion in der Praxis

* Regionale Arbeitsgemeinschaften bieten ein Forum für kollegialen Austausch, Fortbildung und Vernetzung mit anderen Kolleginnen und Kollegen aus Schwerpunktschulen und Regelschulen, die sich für inklusive Unterrichtsstrukturen interessieren.

* Netzwerk Hospitationsschulen:

Um „miteinander und voneinander zu lernen“, gibt es in Rheinland-Pfalz „Hospitationsschulen“. An dem Netzwerk des PL beteiligen sich Schulen aller Schularten, die bereit sind, zu ausgewählten Schwerpunkten u.a. zu den Themen inklusive Pädagogik, individuelle Förderung für interessierte Teams ihre Türen zu öffnen.

Saarland

Projekt Schulbegleithund: Eine Maßnahme zur Unterstützung der Inklusion ist der LPM-Zertifikatskurs „Schulbegleithund“, in dem wesensgeeignete Hunde von zertifizierten Trainer/innen dazu ausgebildet werden, mit dem Lehrenden in den Unterricht zu gehen. Schulbegleithunde wirken z.B. sehr positiv auf Autisten und Lernende mit Asperger-Syndrom sowie Lernende mit Aufmerksamkeitsproblemen.

Regionalisierte Veranstaltungen zur Lehrerfortbildungen: „Gemeinsam auf dem Weg zur inklusiven Schule“ (World-Café-Format).

Ab dem Schuljahr 2013/2014 wurde ein Großteil der saarländischen Grund- und Gemeinschaftsschulen in Form von Ganztagsveranstaltungen („Pädagogische Tage“) zu folgenden inklusionsbezogenen Themen fortgebildet: rechtliche Grundlagen der Inklusion, Entwicklung inklusionsförderlicher Haltungen, inklusive Diagnostik und Förderung, inklusionsorientierte Unterrichtsformen, fachspezifische Umsetzung der Inklusion im Unterricht, Kooperation zwischen Förder- und Regelschullehrkräften.

Sachsen

Seit 2015 erfolgte eine umfangreiche Fort- und Weiterbildung zu DaZ. Über das Programm zu schulinternen

Fortbildungen können von den Schulen bedarfsgerecht Angebote zu den Themen Migration und/oder Vielfalt im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung abgerufen werden.

Sachsen-Anhalt

Die in der laufenden Förderperiode 2014 - 2020 eingesetzten Mittel des Europäischen Sozial-fonds für Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte betreffen u.a. auch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zur Optimierung des Umgangs mit Heterogenität (Inklusion/ inklusive Bildung).

Schleswig-Holstein

Projekte wie "NZL - Lesen macht stark" und "Mathe macht stark - Grundschule und Sekundarstufe I" werden seit 2006 - material- und fortbildungsgestützt angeboten. Ergänzt wurden diese 2019 um ein Förderkonzept für den Bereich Lesen macht stark – Grundschule.

Arbeit mit den Lehrwerken "Basiswissen Lehrerbildung - Schulische Diagnostik und Leistungsbeurteilung" sowie "Wissenswertes über Sonderpädagogik" in der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte.

Etablierung von online-Testungen zur formativen Diagnostik sowie systematische Abkehr von "one-shot-Veranstaltungen" hin zu Zertifikatskursen und Fortbildungsreihen, um genannte Aspekte zu fokussieren und zu priorisieren.

Start 2018 mit einem Großkongress „Digitalisierung im Fachunterricht“ und Weiterarbeit an der Digitalstrategie 2020 in mehreren Säulen (Fachfortbildung/Themennetzwerke, online Veranstaltungen, Hospitationen, Regionalkongresse/Schulmedientage, Medienberatung) für alle Schularten, insbesondere auch für den Bereich der Sonderpädagogik.

Thüringen

Das ThILLM benennt mit dem Positionspapier „Inklusionsorientierter Fachunterricht“ grundsätzliche Positionen und Aspekte der Umsetzung an den weiterführenden Schulen, : https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/b1da772b-3f03-4b4e-8f72-991a8d99f180/Fazit_inklusionsorientierter_Fachunterricht_18_04_21_freigegeben.pdf

Das ThILLM bietet Veranstaltungen zu speziellen Themen & Themenreihen, u.a.:

- * zu sonderpädagogischen Förderschwerpunkten und dem Förderbereich Autismus-Spektrum,
- * zur Fortbildungs- und Beratungstätigkeit auf eine inklusionsorientierte Unterrichtsgestaltung,
- * Fortbildungsangebote zum sprachsensiblen Fachunterricht, Grundlagen der interkulturellen Kommunikation, Willkommens- und Teilhabekultur und ein Diversity-Training für Pädagog*innen,
- * verschiedene Themenangebote für Berufseinsteiger*innen, u.a. zum Thema Diagnostizieren / Beraten / Fördern, zur inklusionsorientierten Unterrichtsgestaltung, zur Schulentwicklung und „Teamteaching im Gemeinsamen Unterricht“,
- * Zertifikatskurse zur sonderpädagogischen Begutachtung (TQB) und Fortbildungen zur sonderpädagogische Basisdiagnostik.

Empfehlung für die Umsetzung:

„Den Lehrkräften und Schulleitungen werden verstärkt hochwertige Fortbildungen zur Gestaltung der Inklusion in der Schule zur Verfügung gestellt. Für solche Maßnahmen werden auch die Potentiale der Hochschulen genutzt.“ (HRK/KMK, Empfehlung 2015, S. 4-5)

Das systematische Zusammenwirken der Fortbildungsinstitute mit den Hochschulen, sofern es Fortbildung zur Inklusion angeht, ist aus Sicht der befragten Hochschulen noch ausbaufähig bzw. z.T. durch die landesrechtlichen Vorgaben ausgeschlossen. Von den Hochschulen berichten 39 Prozent (HRK-Befragung), dass solche Aktivitäten im Zeitraum nach 2020 in Angriff genommen werden sollten. Öffentliche Tagungen und Workshops zählen jedoch zum regelmäßigen Angebot der Hochschulen und werden auch von Lehrkräften besucht. Der Anschluss an die wissenschaftliche Lehrerbildung findet oft dadurch statt, dass die Hochschullehrenden in Honorarverträgen für die Landeseinrichtungen tätig werden. In einzelnen Fällen besteht seitens der Hochschulen eine enge Kooperation mit den Landeseinrichtungen.

Alle Länder geben an, „verstärkt hochwertige Fortbildungen“ auch unter Nutzung der „Potenziale der Hochschulen“ umzusetzen. Etwa zwei Drittel (9 von 16) der Länder bietet diese seit 2015 an. Eine geringe Zahl (2 von 16) tat dies bereits vor 2015. Ein knappes Fünftel (3 von 16) gab unterschiedliche Zeitpunkte an, hat diese Praxis jedoch inzwischen implementiert, während eines der Länder die im Zeitraum 2015 – 20 begonnene Umsetzung über 2020 hinaus plant.

Dieses Ergebnis lässt vermuten, dass nicht in allen Ländern eine systematische Einbindung der Hochschulen bei der Konzeption und Gestaltung von Fortbildungen stattfindet. Vielmehr scheinen häufiger einzelne Wissenschaftler/innen oder Institutionen eingebunden zu sein. Die Anmerkungen der Länder erlauben zudem davon auszugehen, dass die Einbindung der Hochschulen unterschiedlich verbindlich ist, in Abhängigkeit davon, ob es sich um Maßnahmen der Fortbildung oder der Weiterbildung handelt.

Beispiele Guter Praxis aus der Hochschulbefragung:

PH Freiburg

Runde Tische und Tagungen zwischen den Lehrerbildungsinstitutionen, Hochschulen und Ministerium // Netzwerk Inklusion Baden-Württemberg; Inklusionsbezogene Fortbildungen im Entwicklungs- und Forschungsprojekt StiEL / FRISBI: Erforschung von Bedarfen von Schulen im Bereich Inklusion

U Bayreuth

In einem schulartverbindenden Netzwerk „Diversität in der Schule“ entwickeln Schulen der Region ihr Profil zum reflektierten Umgang mit Diversität - mit Schwerpunkten bzgl. Fachkompetenz und Kulturalität - weiter. Hierbei sind auch Seminarschulen mit ihren Referendaren angesprochen. Diese Arbeit ist in drei Themenfelder strukturiert: Kulturelle Diversität im Fachunterricht, Lernschwierigkeiten im Fachunterricht (insbesondere Sprachförderung und Inklusion), Begabtenförderung im Fachunterricht.

U Frankfurt

In Hessen werden unterschiedliche Anbieter für Professionalisierungsmaßnahmen von Lehrkräften herangezogen. Die GU bietet Fortbildungen zum Umgang mit Diversität im Unterricht über die Goethe-Lehrkräfteakademie (GLA) und die Arbeitsstelle für Diversität und Unterrichtsentwicklung am Fachbereich Erziehungswissenschaften an.

U Hamburg

Mitglieder der Universität Hamburg sind, je nach individueller Schwerpunktsetzung in Forschung und Lehre, an der Lehrerfortbildung beteiligt. Die rechtlichen Rahmenbedingungen des Hamburgischen Hochschulgesetzes setzen allerdings den Möglichkeiten der Universität, sich systematisch an der Fortbildung von Lehrkräften zu beteiligen, enge Grenzen.

U Hannover

Bereits im Jahr 2012 wurde in Niedersachsen die Aufgabe, für im Beruf stehende Lehrkräfte sowie (erweiterte) Schulleitungen bedarfsgerechte Fortbildungen anzubieten, an die lehrerbildenden Universitäten verlagert. Seitdem ist das Kompetenzzentrum für Lehrerfortbildung an der Leibniz School of Education zum einen verantwortlich für die Umsetzung des bildungspolitischen Schwerpunktprogramms des Landes Niedersachsen, in dem das Thema Inklusion seit dem Schuljahr 2013/2014 besonders im Fokus steht. Es werden kontinuierlich modulare Qualifizierungen ... für die Einführung und Umsetzung der Inklusiven Schule im Primarbereich und in der Sekundarstufe durchgeführt. Zum anderen wird dieses Basisprogramm ergänzt durch Vertiefungsangebote, in denen einzelne Aspekte des Themenfeldes noch einmal detailliert beleuchtet werden. Vielfach werden auch ganze Schulkollegien im Rahmen maßgeschneiderter schulinterner Fortbildungen beraten und geschult. Die Expertise der Hochschullehrenden – zumeist aus dem Institut für Sonderpädagogik – fließt bei den Vertiefungsangeboten und bei den SchILFs in die inhaltliche Konzeption und in die Umsetzung ein.

U Hildesheim

Der Weiterbildungsmaster Inklusive Pädagogik und Kommunikation wird seit dem Wintersemester 2011/12 regelmäßig durchgeführt. Das Studienprogramm wird vorrangig von Lehrkräften, Schulleitungen und pädagogischen Fachkräften (pädagogische Leitung, Schulsozialarbeit u.ä.) wahrgenommen. Die Seminare können auch einzeln belegt werden. - Bereits seit 2013 finden, organisiert durch das Kompetenzzentrum für regionale Lehrkräftefortbildung an der Universität Hildesheim, Lehrkräftefortbildungen im Themenfeld Inklusion statt. Dabei wird auch das Potential der Hochschule genutzt (z. B. Fortbildungen im Rahmen des Projekts "ILeb").

Beispiele Guter Praxis aus der Länderumfrage:

Baden-Württemberg

Weitere Konzepte, Projekte, Angebote sind u.a.:

- * Für Schulleiterinnen und Schulleiter aller Schularten gibt es in Baden-Württemberg seit Herbst 2014 ein Angebot "Qualitätsmanagement und Inklusion", das regelmäßig angeboten wird. Hier wirken auch immer wieder die Hochschulen mit.
- * Qualifizierung von Lehrkräften 'Praxisbegleitung Inklusion'

Bayern

- * Das Thema Inklusion war bereits Baustein verschiedener Schulleiterkongresse an der ALP Dillingen (z. B. „Heterogenität in der Schule - Herausforderungen und Strategien“, April 2016). Der Themenkreis „Inklusion“ ist für Schulleiterinnen und Schulleiter elementarer Teil der Schulleiterqualifizierung (z. B. „Im inklusiven Unterricht alle Schüler fördern“ für (stellv.) Schulleiter/innen der Grund- Mittel- und Förderschulen, sowie „Schul- und Unterrichtsentwicklung im inklusiven Setting“).
- * Mehrfach bewährt haben sich Fortbildungen für Seminarleiter/innen sowie Seminarlehrkräfte zu den Themen „Inklusion – ein wichtiges Thema im Seminar“ und „Koordination Inklusion im Vorbereitungsdienst“.
- * Für Lehrkräfte, die im neuen Schuljahr Kinder oder Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten werden und dies ggf. erst kurz vor den Sommerferien erfahren, wird als erste schnelle

Unterstützung ein institutionalisierter, schulart- und förderschwerpunktübergreifender Fortbildungslehrgang jeweils am Ende der Sommerferien an der ALP Dillingen durchgeführt. Er wird durch einen vertiefenden Lehrgang ein paar Monate später ergänzt, wenn die Lehrkräfte erste Erfahrungen im Schulalltag gesammelt haben.

Bremen

Das 2-jährige Programm zur Qualifizierung aller neuen Schulleitungspersonen berücksichtigt in allen inhaltlichen Modulen die Dimension der Inklusion. Das Landesinstitut bindet hierbei differenziert wissenschaftliche Expertise mit ein.

Hamburg

Auf Tagungen und in der Fortbildung werden die Potentiale der Hochschulen durch Vorträge oder aber auch durch die konkrete Zusammenarbeit in der Konzeptentwicklung für Fortbildungen und Schulentwicklungsmaßnahmen mit einbezogen.

Niedersachsen

Das Land Niedersachsen stellt dabei unterschiedliche Formate zur Verfügung, die nicht nur thematisch ausdifferenziert sind, sondern sich auch an spezifische Zielgruppen wenden. Hingewiesen sei hier beispielhaft und ob ihrer großen Bedeutung für den Erfolg von Umstrukturierungsprozessen auf die Führungskräftequalifizierung für Schulleitungen.

Das Land Niedersachsen hat ein verbindliches *Fortbildungskonzept zur inklusiven Schule* in multiprofessioneller Zusammenarbeit und mit wissenschaftlicher Unterstützung der Universität Hildesheim entwickelt. Neben Referentinnen und Referenten aus der Wissenschaft werden die Fortbildungen des Landes Niedersachsen zur inklusiven Bildung auch von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die systematisch qualifiziert und weiterqualifiziert werden, durchgeführt. Ihre fundierte Qualifizierung und ihre langjährigen Erfahrungen sind ein Garant für den hohen Standard der niedersächsischen Fortbildungen zur inklusiven Schule.

Rheinland-Pfalz

Das Zentrum für Schulleitung (ZfS) als Teil des PL bietet speziell für Schulleitungen Fortbildungen zu Themenbereichen der inklusiven Schulentwicklung an: „Inklusive Strukturen schaffen in der eigenen Schule“.

Sachsen

* In Vorbereitung ist ein Konzept zur Implementierung des ländergemeinsamen Eckpunkteapiers zur Fortbildung von Lehrkräften. Im Fokus steht dabei z.B. die Wissenschaftsbasierung sowie die Qualifizierung von Fortbildner*innen. Ziel ist es u.a., dass Fortbildungen modellhaft Praxis im Umgang mit Vielfalt vorleben sowie in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung oder bei der Erprobung und Empfehlung von Vorgehensweisen Vielfalt berücksichtigen.

* Entwicklung und Erprobung von Konzepten in Kooperation mit wissenschaftlichen Institutionen: Schulversuch ZINT (Zusatzqualifikation integrativer Unterricht zusammen mit der Universität Leipzig und der Hochschule Zittau/Görlitz), SENSY (zusammen mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie am Uniklinikum Dresden), sowie Verstärkung bzw. Integration bewährter Elemente in die reguläre Fort- und Weiterbildung.

* Zertifikatskurse, z.B. zum Thema Autismus oder LRS

* Angebot schulinterner Fortbildungen zur Gestaltung von Inklusion

Sachsen-Anhalt

Maßnahmen mit komplexem Charakter werden im Interesse eines umfassenden Kompetenzerwerbs des Lehrpersonals bevorzugt in den Blick genommen. Dabei wird auch die Expertise der Hochschulen des Landes Sachsen-Anhalts und darüber hinaus (auch international) genutzt.

Schleswig-Holstein

In Schleswig-Holstein gibt es eine systematische Zusammenarbeit mit den Hochschulen und Fachhochschulen sowie mit dem IPN. Das Thema Inklusion und Vielfalt in der Schule spielt in der Summe in allen Veranstaltungen eine Rolle und ist eine definierte Querschnittsaufgabe. Darüber hinaus gibt es auch explizit Veranstaltungen zu diesem Thema.

Im 2019 gestarteten Projekt "Vielfalt entfalten" arbeiten die Universitäten, die Schulaufsichten sowie Kolleginnen und Kollegen der zweiten und dritten Phase zusammen.

Thüringen

Mit den Angeboten des ThILLM im Qualifizierungskonzept „Inklusive Bildung“ und der zur Qualifizierung von pädagogischen Führungspersonen in Schulen wird gemäß den Forschungsbefunden der Wirksamkeitsforschung (Lipowski) auf feste Lerngruppen und Längerfristigkeit gesetzt, um das Erproben von neuen Handlungsmustern und deren Reflexion zu ermöglichen.

Das Thema „Inklusive Bildung in einer Schule der Vielfalt“ wird als Querschnittsthema in allen Phasen der Qualifizierung pädagogischer Führungskräfte laut „Konzeption des für das Schulwesen zuständigen Ministeriums zur Qualifizierung von pädagogischen Führungspersonen in Schulen“ behandelt. (Konzeption unter <https://www.schulportal-thueringen.de/fuehrungskraefte>).

Im zweijährigen Rhythmus bieten die Schulleitertage in Thüringen Raum für Auseinandersetzung und Vernetzung zu aktuellen Themen, insbesondere zum Thema Gestaltung einer Schule der Vielfalt. Einzelangebote unterstützen Schulleitungen bei der Auseinandersetzung mit der Thematik.

Die Arbeit in festen Lerngruppen sowie Angebote zur kollegialen Fallberatung unterstützen Schulleitungen beim Erwerb notwendiger Kompetenzen, um Inklusion an ihrer Schule gestalten zu können sowie eigene Haltungen zu reflektieren.

Empfehlung für die Umsetzung:

„Die Einrichtung von weiterqualifizierenden Studienangeboten“ wird geprüft. (Angebote mit Zertifikatsabschluss, Erster Staatsprüfung oder Masterabschluss) (HRK/KMK, Empfehlung 2015, S. 5)

Bislang engagieren sich 42 Prozent der Hochschulen (HRK-Befragung) mit Zertifikatsangeboten oder weiterbildenden Masterstudiengängen zu Inklusion und Heterogenität; etwas mehr als die Hälfte davon hat diese Aktivitäten schon seit 2015 aufgenommen. Das erklärt sich auch durch die Ankunft von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung in den Schulen; zahlreiche Angebote gehören in den Bereich von Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache. Einige Universitäten bieten Masterstudiengänge „Inklusion“ an, die berufsbegleitend oder als Spezialisierung im Anschluss an einen Bachelorstudiengang Lehramt studiert werden können.

Aus den Länderrückmeldungen geht hervor, dass die Einrichtung von weiterqualifizierenden Studienangeboten bzw. entsprechende Planungen im Bereich der Inklusion vor 2015 die Ausnahme war (1 von 12). Die Hälfte der Länder (6 von 12) beschäftigen sich seit 2015 mit (der Möglichkeit) der Einrichtung weiterqualifizierender Studienangebote, und ebenfalls etwa die knappe Hälfte der Länder (5 von 12) planen eine Umsetzung dieser Empfehlung ab bzw. nach 2020. Ein Land gibt unterschiedliche Zeitpunkte an, hat diese Empfehlung jedoch mittlerweile umgesetzt.

Beispiele Guter Praxis aus der Hochschulbefragung:

HfMT Köln

Die HfMT bietet ein Fortbildungsangebot an, das regelmäßig explizit das Thema Inklusion (vor allem zwischen 2015 und 2019), aber auch zu weiteren Themen des Umgangs mit Heterogenität vorsieht.

PH Freiburg

Öffnung des regulären Lehrangebots im Bereich Inklusion für das Hochschulzertifikat "Pädagogischer Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht"

U Koblenz-Landau

Fernstudienangebote seit 2018: Der Studiengang „Inklusion und Schule“ zielt darauf ab, die Lücke zwischen den Inhalten der klassischen Lehrerbildung und den Anforderungen, denen Lehrende an Schulen sich heute in der Praxis gegenübersehen, zu schließen und zu professioneller Handlungskompetenz anzuleiten. Der Studiengang ist als berufsbegleitendes Fernstudium konzipiert und schließt mit dem „Master of Arts“ ab. Die Fernstudienkurse „Didaktik und Inklusion“ sowie „Grundlagen inklusiver Pädagogik“ können neben dem Beruf absolviert werden. Sie sind modular aufgebaut, interdisziplinär angelegt, praxisorientiert und orts- und zeitunabhängig studierbar.

LMU München

Angebot von Weiterbildungsstudien (z.B. kooperative Beratung, digitale Bildung, KlasseTeam, Berufsschullehrkräfte)

Beispiele Guter Praxis aus der Länderumfrage:

Baden-Württemberg

Weitere Konzepte, Projekte, Angebote sind u.a.

* berufsbegleitendes Weiterbildungskonzept 'Grundlagen der Sonderpädagogik'

* Weiterbildungsangebot "Vielfalt als Chance"

* Kontaktstudium "interkulturelle Bildung Schwerpunkt Sprachförderung"

Bayern

Im Bereich der Beruflichen Schulen wurden zur Qualifizierung geeigneter Lehrkräfte an der Ludwig-Maximilians-Universität München und an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg für jeweils zehn Lehrkräfte an beruflichen Schulen Studienplätze für eine viersemestrige sonderpädagogische Zusatzqualifizierung eingerichtet. Beginn der sonderpädagogischen Zusatzqualifizierung ist jeweils zum Wintersemester. Die Absolventinnen und Absolventen der sonderpädagogischen Zusatzqualifizierung werden im Rahmen der zweijährigen Praxisphase unter Einbezug der Universitäten durch die ALP Dillingen fortgebildet.

Hamburg

Für Sonderpädagogen in von ihnen nicht studierten Fachrichtungen gibt es gesonderte Qualifizierungsangebote mit dem Ziel einer professionellen Unterstützung und Weiterentwicklung einer inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Mecklenburg-Vorpommern

Im Zuge der Landesstrategie zur Umsetzung der Inklusion im Bildungssystem in M-V ist auch ein umfassendes Fort- und Weiterbildungsprogramm beschrieben, dass z.T. seit 2013 realisiert wird

(<https://www.bildung-mv.de/lehrer/schule-und-unterricht/inklusion/>).

Hierzu zählen die Kursreihen „Auf dem Weg zur inklusiven Grundschule“ und seit 2016 auch die ESF-geförderte Fortbildungsmaßnahme „Förderung der Weiterbildung zur Individualisierung von Lehr- und Lernprozessen im Bereich inklusiver Schulentwicklung“ für alle Regionalen Schulen und Gesamtschulen des Landes.

Darüber hinaus wird seit 2016 der neu eingeführte weiterbildende Masterstudiengang „Sonder- und Inklusionspädagogik“ an der Universität Rostock umgesetzt.

Niedersachsen

Das Land Niedersachsen hat im Rahmen der Einführung der inklusiven Schule weiterqualifizierende, sonderpädagogische Studienangebote vorgehalten, um den erhöhten Bedarf an Förderschullehrkräften abzudecken.

Nordrhein-Westfalen

Die Einrichtung eines Studiengangs für Begabungsförderung auf Master-Ebene mit unterschiedlichen Profilierungen wird in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Kultur und Wissenschaft derzeit geprüft.

Rheinland-Pfalz

Die Universität Koblenz-Landau (Campus Koblenz) bietet den 5 Semester umfassenden berufsbegleitenden Fernstudiengang „Inklusion und Schule M.A.“ an. Der Studiengang wendet sich in erster Linie an Absolventinnen und Absolventen von Lehramtsstudiengängen, die bereits berufstätig sind und sich in Bezug auf inklusiven Unterricht und inklusiver Schulentwicklung weiter professionalisieren möchten. Ziel des Studiengangs ist, die Studierenden zu einem professionell reflektierten Handeln im Sinne zunehmender Inklusionsfähigkeit sowohl der eigenen pädagogischen Praxis wie auch im Sinne der (Mit-)Initialisierung und (Mit-)Entwicklung von inklusiven Strukturen und Qualifizierungen des Systems zu befähigen. Weitere Informationen sind unter der Homepage <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/zfuw/inklusion-und-schule> abrufbar.

Sachsen

Studienangebote der berufsbegleitenden Weiterbildung sind im Rahmen der Möglichkeiten an den Universitäten vorhanden (Förderschwerpunkte; DaZ).

Sachsen-Anhalt

Ferner findet der Schwerpunkt im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen Berücksichtigung. Es finden regelmäßig Weiterbildungen zu ausgewählten sonderpädagogischen Förderschwerpunkten statt. Die Maßnahmen werden von Lehrkräften mit und ohne sonderpädagogische Kompetenz genutzt.

Thüringen

Das ThILLM bietet eine Weiterbildung für staatlich anerkannte Erzieher*innen im Thüringer Landesdienst „Inklusionspädagogische Module für Erzieher*innen im Gemeinsamen Unterricht“ an.

Für einen Weiterbildungsstudiengang (Master of Arts) „Didaktik und Unterrichtsentwicklung im Kontext von Vielfalt und Digitalisierung – Qualifizierung von Lehrkräften für Inklusive Bildung“ wurde seitens des Thillm ein Konzept erarbeitet. Der Studiengang wurde/ist dabei so konzipiert, dass in jedem Modul einem Handlungsfeld und dem Erwerb bzw. der Erweiterung einer Kompetenz gemäß den "Standards für die Lehrerbildung": Bildungswissenschaften" (KMK, 2004) besondere Beachtung geschenkt wird. Eine Kooperation mit der Universität Koblenz-Landau bzgl. des konzipierten Studienganges ist in Vorbereitung.

4.4 Umsetzungsstand in der professionellen Kooperation in der Lehrerbildung

Gemeinsame Zielsetzung:

„Professionelle Kooperation verschiedener Lehrämter bzw. Berufsgruppen wird zu einer Gelingensbedingung inklusiver Schulen. (...) Eine professionelle Haltung zu den Grenzen der eigenen Kompetenz, die Kenntnis der Potentiale anderer Professionen und die Bereitschaft zur kollegialen Kooperation sind wesentliche Elemente des Lehrerberufs, die zusätzlich an Bedeutung gewinnen und auch von an Hochschulen Lehrenden vorbildhaft berücksichtigt werden sollten.“ (HRK/KMK, Empfehlung, 2015, S. 3)

Kollegiale Kooperation über Fachgrenzen hinweg ist offensichtlich eine der professionellen Grundhaltungen in der Lehrerbildung, die an den Hochschulen alltäglich praktiziert wird. An 83 Prozent (HRK-Befragung) ist sie selbstverständliche Gute Praxis, die restlichen 18 Prozent der Hochschulen wollen sich ihr ab 2020 verstärkt widmen. Die steigende Anzahl an Querschnittsthemen in der Lehrerbildung führt zu immer engerer Zusammenarbeit aller Beteiligten.

Beispiele Guter Praxis aus der Hochschulbefragung:

HAW Landshut

In der Fakultät Interdisziplinäre Studien ist "Kenntnis der Potentiale anderer Professionen und die Bereitschaft zur kollegialen Kooperation" Tagesgeschäft.

PH Freiburg

Verankerung der Thematik von Einstellungen & Haltung, multiprofessionelle Kooperation im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Moduls im Bereich Inklusion, Kooperation zwischen Studierenden verschiedener LA (Prim, Sek1), schulisches Personal (Lehrkräfte & Schulleitung), Hochschulmitarbeitende (akademische Mitarbeitende, Professuren) im Rahmen von FRISBI („Freiburger Inklusive Schulbegleitforschung“)

U Halle-Wittenberg

Arbeit eines multiprofessionellen Teams im Modul "Kommunikation, Heterogenität und Inklusion"

U Hildesheim

Seit WiSe 2015/16 interdisziplinäre Ringvorlesung Inklusion im Mastermodul Inklusion; seit 2015 wiederholt Lehrangebote zum Thema Multiprofessionelle Kooperation in den Bildungswissenschaften, die z.T. explizit auch Studierende anderer Studiengänge (Erziehungswissenschaft, Sozial- und Organisationspädagogik) mit einbinden - Alleskönner-Tagung Osnabrück (Nieders. Verbund für Lehrerbildung) im September 2019

U Regensburg

IMpuLs! / IMpuLs+ (QLB): u.a. Einrichtung des interdisziplinären Ausschusses für Inklusion und Mehrsprachigkeit in der ersten Förderphase, der in der zweiten Förderphase in die Arbeitsgruppe Schule in Vielfalt überführt wurde - Kooperation als Thema in Lehre und Forschung (verschiedene Forschungsprojekte, die sich gezielt mit dem Thema der Kooperation befassen und dies auch in Fortbildungen und Lehrveranstaltungen transportieren), - Kooperative Lehre verschiedener Berufsgruppen als Vorbilder für die Studierenden (etwa in der Grundschulpädagogik: Gemeinsame Lehre von SonderpädagogInnen, GrundschulpädagogInnen, SozialpädagogInnen).

U Siegen

Insbesondere im Rahmen der ... Praxiselemente werden die Studierenden angeleitet, Chancen von kollegialer Kooperation zu reflektieren und in Ansätzen umzusetzen.

4.4.1 Kooperation im Kontext der ersten Phase der Lehrerbildung

Gemeinsame Zielsetzung:

„Erforderlich ist ein inneruniversitärer Diskurs von Bildungswissenschaften, Sonderpädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften zur Weiterentwicklung der lehramtsbezogenen Curricula, der Veränderungsprozesse unterstützt und die positiven Ansätze in Forschung und Lehre durch Hochschulsteuerungsinstrumente stärkt und absichert.“

(HRK/KMK, Empfehlung, 2015, S. 3)

An 80 Prozent der Hochschulen (HRK-Befragung) findet der empfohlene inneruniversitäre Diskurs statt, wobei 23 Prozent ihn schon vor 2015 aufgenommen hatten. Die Anmerkungen der Hochschulen zeigen, dass eine regelmäßige Abstimmung der in den Lehramtsstudiengängen aktiven Personen stattfindet. Die Koordination durch Lehrerbildungszentren/Schools of Education verstärkt den Erfolg koordinierter Veränderungsprozesse. Ein Austausch mit Kolleginnen und Kollegen der Sonder-/Förderpädagogik wird an einigen Hochschulen vermisst, die diesen Lehramtstyp nicht anbieten und daher gern mit anderen Hochschulen systematisch kooperieren.

Ein inneruniversitärer Diskurs wird von allen Ländern als zentraler Bestandteil der ersten Phase der Lehrerbildung verstanden und in etwa zwei Drittel der Länder (9 von 14) wird dieser Grundsatz seit 2015 umgesetzt. Etwa ein Viertel der Länder praktizierte dies bereits vor 2015 (3 von 14) und vereinzelte Länder (1 von 14) planen dies ab bzw. nach 2020. Drei Länder gaben unterschiedliche Zeitpunkte der Implementierung an und planen eine Umsetzung über das Jahr 2020 hinaus.

Beispiele Guter Praxis aus der Hochschulbefragung:

U Bochum

Die Professional School of Education (PSE) trägt dafür Sorge, dass der inneruniversitäre Diskurs fortlaufend weitergeführt wird. Hierzu werden inklusive Themen in den Gremien der PSE sowie in eigens dafür angesetzten Gesprächskreisen und Foren diskutiert.

U Duisburg-Essen

Regelmäßige Treffen der fachübergreifenden Runde „Ansprechpartner für das Themenfeld Inklusion der Fächer“ mit Vertreter*innen aller Fächer an der UDE. Ergebnis und Rahmenbedingung: Leitbild Inklusion für die Lehrerbildung an der UDE" (<https://zlb.unidue.de/das-zentrum/leitbild-inklusion-fuer-die-lehrerbildung-an-der-ude/>)

U Hildesheim

In verschiedenen fachbereichsübergreifenden Gremien und Arbeitsgruppen (Plattform Zukunft Inklusion, CeLeB, Fachbereichsübergreifenden Studienkommission Lehramt (FaStuL), Ständigen Senatskommission Lehramt (SkoLa)) wird der inneruniversitäre Diskurs zur Weiterentwicklung der Lehramtsstudiengänge geführt.

U Köln

Der inneruniversitäre Diskurs wird intensiv in Ringvorlesungen, Zukunftswerkstätten, Workshops sowie bei der gemeinsamen Entwicklung von Ausbildungskonzepten geführt. Eine wichtige Rolle bei der Eröffnung von Räumen für den inneruniversitären Diskurs von Bildungswissenschaften, Sonderpädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften ist das Netzwerk Inklusion: Inklusion stellt einen umfassenden Wandlungsprozess für das deutsche Schul- und Bildungssystem dar, dessen konkrete Umsetzung und Gestaltung die Zusammenarbeit aller daran Beteiligten in Schule, Universität und Bildungsadministration erfordert. Um sich dieser Herausforderung zu widmen, hat das ZfL 2016 ein Treffen von VertreterInnen großer Inklusions-Projekte und -Initiativen an der Universität zu Köln initiiert. Gemeinsam wurde das Netzwerk Inklusion an der UzK gegründet. Ziel des Netzwerks Inklusion ist es, sich über Schwerpunkte und Schnittstellen der vielfältigen Aktivitäten auszutauschen und Inklusive Bildung an der UzK gemeinsam zu gestalten. Die VertreterInnen der UzK sind in einem offenen Netzwerk für Inklusion organisiert, das es jeder und jedem ermöglicht, teilzunehmen und teilzuhaben. Ein wichtiges Ziel in der Arbeit des Netzwerks ist die Weiterentwicklung der inklusionsorientierten Lehre und Forschung. Dazu richtet es z. B. Workshops für Lehrende der UzK aus oder unterstützt curriculare Weiterentwicklungen.

Beispiele Guter Praxis aus der Länderumfrage:

Bayern

Das im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ vom BMBF geförderte Projekt „Inklusive Didaktische Lehrbausteine (!DL)“ besteht aus einer Online-Plattform, die Lehr-Lernmaterialien für die Studierenden und Lehrenden in der Lehrerbildung enthält. Sie ist in der Zusammenarbeit von mehreren Lehrstühlen, einschließlich Fachdidaktiken, entstanden. Zum Wintersemester 2019/ 2020 wird die Plattform mit Videosequenzen zu sonderpädagogischen Förderschwerpunkten, Fachdidaktiken und inklusivem Unterricht in verschiedenen Schulformen im Umfang von insgesamt 280 professionell produzierten Filmminuten und über 600 didaktisch aufbereitete Textseiten in einer ersten Version freigeschaltet. Da die Plattform !DL später von Studierenden und Lehrenden selbstständig genutzt werden soll, sind dazu aufwändige Evaluationsstudien erforderlich, die in den kommenden Studienjahren durchlaufen werden. Die Materialien der Plattform !DL sollten langfristig der gesamten Lehrerbildung in der 1., der 2. und der 3. Phase zur Verfügung stehen.

Berlin

Humboldt-Universität zu Berlin:

Die PSE als Plattform für den inneruniversitären Diskurs (<https://pse.hu-berlin.de/de/aktuelles>), Entwicklung eines Leitbilds Lehrkräftebildung; FDQI-HU als thematischer Motor: <https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdqi-hu>

Technische Universität Berlin:

Die Kooperationen sind alle an das Projekt Tub Teaching 2.0 gekoppelt.

Universität der Künste Berlin:

Der inneruniversitäre Austausch der Fachdidaktiker*innen und weiteren an der Lehrkräftebildung beteiligten Personen an der UdK ist institutionell verankert in der "Ständigen gemeinsamen Kommission Zentrum für künstlerische Lehrkräftebildung". Die SGK-zfkl organisiert den Diskurs und stößt Entwicklungen in der

LKB an. Sie steht zugleich im stetigen Austausch mit den Zentren/Schools der anderen lehrkräftebildenden Universitäten in Berlin.“

Bremen

Eine besondere Art der inneruniversitären Kooperation wurde bei Einrichtung des Lehramts "Inklusive Pädagogik Gy/OS" eingegangen. Die Kooperation zwischen Bildungswissenschaften, Inklusiver Pädagogik und Fachwissenschaften ist in diesem Fall besonders gelungen.

Hervorzuheben ist, dass berufsbildende Lehrämter in den Diskurs eingebunden sind und darüber hinaus über Projektstrukturen an Weiterentwicklungen von lehramtsbezogenen Curricula beteiligt sind.

Nordrhein-Westfalen

Die Evaluation der (Re-)Akkreditierungsprozesse durch das Landesprüfungsamt für Lehrämter an Schulen ergab eine integrative Einbettung der Basiskompetenzen in die Bachelor- und Masterphase, die als Ergebnis einer intensiven inneruniversitären Kooperation verstanden werden kann. Bei Neuberufungen an Hochschulen werden mit Blick auf Lehrangebote Denominationen entsprechend angepasst. Vielfalt in der Lehrerbildung wird in den zurückliegenden Begehungen im Rahmen der (Re-)Akkreditierungen durchgängig als zentrales gesellschaftliches Thema wahrgenommen und produktiv bearbeitet.

4.4.2 Kooperation im Kontext aller Phasen der Lehrerbildung

Gemeinsame Zielsetzung:

„Die Vernetzung von Hochschulen, Studienseminaren, Schulen, Fortbildungsinstituten und außerschulischen Kooperationspartnern in diesem Feld trägt zum Gelingen der Weiterentwicklung bei.“ (HRK/KMK, Empfehlung, 2015, S. 3)

Es zeigt sich, dass 83 Prozent der Hochschulen (HRK-Befragung) regelmäßigen Austausch in Netzwerken auch außerhalb der Hochschule betreibt; 38 Prozent taten dies schon vor 2015. Diese Netzwerke sind z.T. informell gestaltet und treffen sich mehr oder weniger regelmäßig zu Tagungen oder Workshops, z.T. verfolgen sie ihre Tätigkeit gut organisiert und sehr strukturiert. Abhängig ist dies auch von den Rahmenbedingungen, die solchen Kooperationen Zeit und Raum bieten müssen.

Auch bei der Vernetzung der einzelnen Akteure in allen drei Phasen der Lehrerbildung weist die Mehrheit der Länder (11 von 16) eine seit 2015 erfolgreich umgesetzte Praxis auf, wobei etwa ein Viertel der Länder (4 von 16) dies bereits vor 2015 tat. In einem Land ist eine Umsetzung ab bzw. nach 2020 geplant und ein Land gab unterschiedliche Zeitpunkte an, wobei die fortgesetzte Implementierung über 2020 hinaus beabsichtigt wird.

Beispiele Guter Praxis aus der Hochschulbefragung:

PH Freiburg

Etablierung professioneller Lerngemeinschaften (PLG) zwischen Schulen und Hochschulen zur Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsmaterial und Lehrkonzepten (z.B. im Bereich der Naturwissenschaften) mit wissenschaftlicher Begleitforschung

U Halle

Einladung aller Verantwortlichen verschiedener Phasen der Lehrer*innenbildung zu Tagungen, Kolloquien und Arbeitstreffen

U Hannover

Vernetzungen zwischen den Institutionen Hochschule, Schule und Studienseminaren werden durch die Leibniz School of Education angebahnt und verstetigt. Eine Vernetzung innerhalb der niedersächsischen Hochschulen zu lehramtsrelevanten Themen, u. a. auch mit Bezug zur Schule der Vielfalt, erfolgt über den Nds. Verbund zur Lehrerbildung [Anm. Red.: zum Verbund gehören auch die zuständigen Ministerien]. Die Abteilung UniPlus ist zuständig für wissenschaftliche Fortbildung der Lehrkräfte in Niedersachsen. Die Praxis ist somit an die Wissenschaftslandschaft angeschlossen. QLB: Schaffung eines wissenschafts- und praxisorientierten Forums für die Weiterentwicklung von digitalen Lehr- und Lernkonzepten, in Kooperation mit Partnern der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung. Regelmäßig angebotene Termine zur Vernetzung der Akteur*innen, u. a. zu den Themen „Lehrkräftebildung in einer digitalisierten Welt“, „Diversitätslabor trifft Digitalisierungslabor! Ideen, Konzepte, Kollaborationen“, „Herausforderung ‚Reflexivität‘: Theorie und Praxis in Beziehung setzen als Chance und Problem in der Lehrer*innenbildung“, daneben Didaktische Werkstätten.

U Köln

Aufbau und Entwicklung der Inklusiven Universitätsschule, die Hochschule, Studienseminare, Schulen und außerschulische Kooperationspartner in besonderer Weise vernetzt. ... Die Universität zu Köln und ihre beiden kooperierenden Hochschulen, die Deutsche Sporthochschule und die Hochschule für Musik und Tanz, bilden gemeinsam mit den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) ... sowie rund 800 Schulen die Ausbildungsregion Köln. In 20 Fach- und Fächerverbänden entwickeln VertreterInnen aus Hochschule, Schule und ZfsL gemeinsam das Praxissemester weiter. VertreterInnen der genannten Institutionen arbeiten darüber hinaus auch in zwei thematisch querliegenden Arbeitsgruppen zusammen (AG Portfolio und AG Forschendes Lernen) und entwickeln dort gemeinsame Konzepte bzw. wirken als MultiplikatorInnen in ihre jeweiligen Institutionen. Die Steuergruppe der Ausbildungsregion Köln koordiniert die Zusammenarbeit aller Einrichtungen und berät mit den Fach- und Fächerverbänden die Ausgestaltung und Weiterentwicklung des Praxissemesters. VertreterInnen der Steuergruppe sind: UzK, vertreten durch das ZfL, SprecherIn der ZfsL und SprecherIn der Schulen. Die Bezirksregierung Köln ist beratend vertreten. ...

U Regensburg

Vernetzung mit der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, FALKE: Jährlicher Seminarleiter-tag - Austausch mit anderen Hochschulen fächerspezifisch unterschiedlich - institutionalisierte Zusammenarbeit mit Schulen aller Schularten im Schulnetzwerk dialogUS

Universitätsallianz Ruhr

Die „Zukunftswerkstatt Inklusion“ ist eine Kooperation innerhalb der Universitätsallianz Ruhr (UA Ruhr): der Ruhr-Universität Bochum, der Technischen Universität Dortmund und der Universität Duisburg-Essen. Sie

richtet sich an Lehramtsstudierende der drei Universitäten und zielt darauf ab, ihnen im Rahmen von Workshops und Vorträgen vertiefende Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich der Inklusion zu vermitteln. ... In der "Zukunftswerkstatt Inklusion" werden gleichermaßen wissenschaftliche und praxisorientierte Zugänge gewählt. ... Hierbei arbeiten sowohl Hochschulvertreter/-innen als auch Vertreter/-innen aus der Berufspraxis, der 2. Phase der Lehrer/-innenbildung, Inklusionsmoderatoren/-innen der Kompetenzteams für die Lehrerfortbildung oder des Schulministeriums zusammen mit den Studierenden an zentralen Fragestellungen der Inklusion.

Beispiele Guter Praxis aus der Länderumfrage:

Baden-Württemberg

Intensive Kooperationen mit Hochschulen z.B. zu Themen wie „Heterogenität“, „DaZ und Sprachbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit“, „Sprachsensibler Fachunterricht“, u.a.:

- * Kontaktstudium "interkulturelle Bildung"
- * Weiterbildungsangebot "Vielfalt als Chance"
- * Durchführung verschiedener Fachtage

Bayern

Universitäten, Seminare und Schulen stehen schon länger im Austausch.

Das Basiswissen Inklusion - BASIS (s.o.) ist auf Vernetzung und Kooperation innerhalb der Universität und zwischen den lehrerbildenden Universitäten angelegt und zwar konzeptionell und strukturell (vgl. Zusammenarbeit der abgeordneten Lehrkräfte für Sonderpädagogik, zwei Koordinierungsbüros; regelmäßige Treffen). Mit Schulen stehen die Lehrenden bereits im Hinblick auf Praktika im Austausch, aber teilweise auch darüber hinaus. Nach der ersten Aufbauphase von BASIS ist nun auch die Vernetzung mit der zweiten Phase der Lehrerbildung und der Fortbildung geplant. Entsprechend waren zur zweiten Jahrestagung von BASIS im Februar 2020 bereits Vertreter aus Schulen, Schulaufsicht, Seminaren und der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (Dillingen) eingeladen.

Berlin

* Zahlreiche Projekte und Maßnahmen, die von phasen- und institutionsübergreifenden Kooperationen geprägt sind und/oder auf diese abzielen. Teilweise sind es anlassbezogene, eher kurzfristige Projekte, die bei Bedarf durch die Referentin für phasenübergreifende Angelegenheiten in der Lehrkräftebildung initiiert und/oder begleitet werden. Beispiele sind:

- * Der Kooperationsrat: Er koordiniert die phasenübergreifenden Aufgaben zwischen den lehrkräftebildenden Universitäten und der für das Schulwesen zuständigen Senatsverwaltung. Auch Schulleitungen sowie Seminarleitungen des Vorbereitungsdienstes sind dort vertreten.
- * Mentoringqualifizierung: Vernetzung durch Mentoringqualifizierung für das Praxissemester
- * Arbeitsbündnisse: Sie dienen dem Austausch von Expertinnen und Experten aus den Hochschulen, dem Vorbereitungsdienst sowie der Fort- und Weiterbildung zu einem Fach oder Querschnittsthema.
- * AG „Sprachbildung in der Lehrkräftebildung“ des Berliner Zentrums für Sprachbildung (ZeS), die die Akteure vernetzt.

Brandenburg

Verankerung der Inklusionspädagogik in allen drei Phasen der Lehrerbildung seit der brandenburgischen Lehrerbildungsreform von 2012/13 und Vernetzung der beteiligten Ausbildungsinstitutionen (Umsetzung des Gesetzes über die Ausbildung und Prüfung für Lehramter und die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg vom 18. Dezember 2012).

Bremen

Die "Duale Promotion" verbindet das Referendariat mit der fachdidaktischen Promotion, und in übergreifend organisierten Gremien (z.B. Begleitgruppe Lehrerbildung) findet ein regelmäßiger Austausch statt.

Hamburg:

Vertreter*innen aller Phasen der Lehrerbildung tauschen sich im Rahmen des Gremiums „Sozietät Inklusion“ zu spezifischen und übergreifenden Fragestellungen aus. Durchführung des Kernpraktikums in Kooperation von Universität und Landesinstitut (Verschränkung der Ausbildungsformate). Aktiver Austausch und kooperative Seminarplanung zur Befassung mit Lehr-Lernsettings unter Berücksichtigung der Diversitätsdimensionen.

Hessen

* Es findet ein regelhafter Austausch über die Bedarfserhebung bis hin zur Entwicklung entsprechender Fort- und Weiterbildungsangebote in Zusammenarbeit des Hessischen Kultusministeriums und der Lehrkräfteakademie, (außerschulischen) Expertinnen und Experten sowie Vertreterinnen und Vertretern aus Forschung und Lehre statt.

* In der Praxis findet eine phasenvernetzende Zusammenarbeit z.B. in einer Arbeitsgruppe (Goethe Universität Frankfurt – Studienseminare Hessen) im Rahmen des BMBF Projektes LEVEL, The Next LEVEL (Lehrerbildung vernetzt entwickeln) statt. Diese Arbeitsgruppe ist im Zusammenhang mit den Qualifizierungsreihen Inklusion, individuelle Förderung und Umgang mit Vielfalt (2016-18, Nachfolgetagungen bis heute) entstanden.

* Zwischen Mitarbeitenden der Goethe Universität Frankfurt (Fachbereiche Elementar- und Primarpädagogik sowie Sonderpädagogik) findet seit November 2002 kontinuierlich die sogenannte „Austauschgruppe 1./2. Phase Elementar- und Primarpädagogik – Sonderpädagogik“ statt. Diese Arbeitsgruppe besteht aus Mitarbeitenden der vorab benannten Fachbereiche der Goethe Universität sowie aus Ausbildungskräften hessischer Studienseminare GHRF im Rhein-Main-Gebiet.

* Für Ausbildungskräfte aller Lehrämter werden fachbezogene sowie überfachliche regelmäßige Fortbildungen angeboten. Eines dieser kontinuierlichen Formate sind die „Foren der Ausbildungskräfte“. Dabei werden die priorisierten Themen wie Integration, Inklusion, Ganzttag, Lesen-Schreiben-Rechnen, Medienbildung u.a. jeweils als Querschnittsthemen aufgenommen. Zudem werden regelmäßig Expertinnen und Experten der 1. und 3. Phase sowie von schulischen und außerschulischen Kooperationspartnern als Referentinnen und Referenten eingebunden.

Mecklenburg-Vorpommern

Im Zuge von Fort- und Weiterbildungsangeboten des IQ M-V bestehen Kooperationen mit beispielsweise der Universität Rostock im Zuge des weiterbildenden Masterstudiengangs „Sonder- und Inklusionspädagogik“ und der Universität Hamburg im Rahmen der weiterbildenden Studiengänge Behindertenpädagogik mit den Förderschwerpunkten Hören und Sehen.

Darüber hinaus hat das IQ M-V ein großes Netzwerk mit verschiedensten Kooperationspartnern, von wissenschaftlichen Einrichtungen, Vereinen und Verbänden bis hin zu Einzeldozenten.

Niedersachsen

* Das niedersächsische Fortbildungskonzept zur inklusiven Schule wurde in multiprofessioneller Zusammenarbeit entwickelt. Das Niedersächsische Landesinstitut für Qualitätsentwicklung, das für die konzeptionelle Ausrichtung federführend zeichnet, und das Niedersächsische Kultusministeriums waren für die Erstellung des Fortbildungscurriculums zur inklusiven Schule verantwortlich. Entscheidend waren auch die Beiträge der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, der Schulentwicklungsberaterinnen und Schulentwicklungsberater sowie der Fachberaterinnen und Fachberater für Unterrichtsqualität, deren langjährige Erfahrung im

Bereich der inklusiven Lehrerfortbildung eine wichtige Ressource bildete. Die Expertise der Universität Hildesheim hat eine auch wissenschaftlich fundierte Konzeption ermöglicht.

* Zukünftig wird es eine noch engere Zusammenarbeit zwischen dem Niedersächsische Landesinstitut für Qualitätsentwicklung, der Niedersächsischen Landesschulbehörde und insbesondere den Fachdidaktiken der Universitäten sowie den Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren Inklusive Schule bezüglich der Konzeption und Umsetzung inklusiver Fortbildungsangebote geben. Durch eine im Rahmen des *Fortbildungskonzeptes zur inklusiven Schule* festgelegten Feedbackkultur werden auch die teilnehmenden Lehrkräfte in die Weiterentwicklung der Fortbildungen eingebunden.

Nordrhein-Westfalen

Die lehramtsbezogenen Seminare der ZfsL kooperieren mit den Hochschulen im Rahmen des Praxissemesters. Die Ausbildungsschulen entwickeln gemeinsam mit den lehramtsbezogenen Seminaren der ZfsL schulische Ausbildungsprogramme auf der Grundlage des Kerncurriculums. Beispielhaft soll an dieser Stelle auf die im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) durchgeführten Projekte mit dem Schwerpunkt Inklusion und Vielfalt an der Universität Duisburg-Essen hingewiesen werden, in denen alle relevanten Akteure vielfältige Möglichkeiten der Vernetzung erfahren und gleichzeitig eine Plattform für die gemeinsame Basis finden. Diesen Projekten ging in der ersten Phase (2016-2019) die Querschnittsaufgabe inklusive Lehrerinnen und Lehrerbildung voraus (ProViel I), die eine Verankerung von inklusiven Fragestellungen in Curricula der Lehramtsausbildung sowie die Qualifizierung von Lehrenden zum Thema hatte. So kann summarisch in Nordrhein-Westfalen von einer aufwachsenden, qualitativ hochwertigen Netzwerkstruktur für inklusionsspezifische Fragestellungen gesprochen werden, die ihren Niederschlag in den beispielhaft genannten (Fach-) Projekten findet, in denen Akteure von Hochschule, Schule, Fortbildung und zweiter Ausbildungsphase gemeinsam arbeiten.

Rheinland-Pfalz

Das Projekt „Modularisierte Schulpraxiseinbindung als Ausgangspunkt zur individuellen Kompetenzentwicklung“ (MoSAiK) wird federführend durch die Universität Koblenz-Landau durchgeführt und durch Mittel des Bund-Länder-Programms „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ finanziert. Ziel des Gesamtvorhabens ist eine Modulare Schulpraxiseinbindung als Ausgangspunkt zur individuellen Kompetenzentwicklung (MoSAiK). Zwei von insgesamt vier Schwerpunkten fokussieren dabei das Thema Inklusion: Schwerpunkt drei diskutiert die verschiedenen Facetten professionellen Handelns im Umgang mit Heterogenität und Inklusion und im vierten Schwerpunkt wird die Frage nach der Umsetzung multiprofessioneller Kooperationen für inklusiven Unterricht beforscht.

Saarland:

Im Vorbereitungsdienst für die Sek I an Gemeinschaftsschulen und im Vorbereitungsdienst für die Primarstufe werden universitäre Projektstage, die Teilnahme der Studierenden an Seminarveranstaltungen (unterrichtspraktisch, unterrichtsanalysierend) und die multiprofessionelle Seminargestaltung mit externen Referent/innen erfolgreich seit 2015 umgesetzt.

* Ein wichtiges Element von SaLut II an der Universität des Saarlandes im Rahmen der QOL ist das Programm zur Verzahnung der Lehrerbildung im Saarland (ProLiSa). Dort arbeiten eine Vielzahl von Fachgruppen an der Überarbeitung und Abstimmung der Studiengangsdokumente der Hochschulen und der Ausbildungsrichtlinien der zweiten Phase. Besondere Beachtung findet die Progression im schulpraktischen Studium und die Integration inklusionsspezifischer Inhalte ins fachliche, fachwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Studium bzw. Referendariat.

* Kooperation zwischen Landesseminar für LA an beruflichen Schulen mit dem Studienseminar für Sonderpädagogik bei gemeinsamer Erstellung von Förderplänen

Sachsen

Schulversuch ERINA (Erprobung von Ansätzen zur inklusiven Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Modellregionen) zur Erprobung von:

* Maßnahmen, die durch interdisziplinäre Zusammenarbeit zur Optimierung der individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen beitragen,

* Möglichkeiten der lernzieldifferenten Integration in der Sekundarstufe I

sowie Aufbau von regionalen Kooperationsstrukturen zur Vernetzung und gegenseitigen Ergänzung von Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten.

Sachsen-Anhalt

* Verweis auf Anmerkungen zum Zertifikatskurs „Lehren und Lernen in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung“

* In Abstimmung der lehrerbildenden Einrichtungen erfolgt die Umsetzung eines Maßnahmen-konzeptes zur Gewinnung hiesiger Studierender für den Vorbereitungsdienst.

Schleswig-Holstein

Gemäß § 7 LehrBG bilden in Schleswig-Holstein die Hochschulen, das IQSH und Vertretungen der Schulen sowie der Lehramtsstudierenden unter Einbeziehung des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN), des für Bildung zuständigen Ministeriums und des für Wissenschaft zuständigen Ministeriums ein Gremium zur Beratung für Lehrkräftebildung. Es hat die Aufgabe der gemeinsamen Beratung, Koordinierung und Bewertung von Fragen der Lehrkräftebildung. In den halbjährlich stattfindenden Sitzungen werden u.a. Fragen zur Inklusion und zum Umgang mit Heterogenität in einer Schule der Vielfalt erörtert, insbesondere auch mit Blick auf eine phasenübergreifende Zusammenarbeit.

Thüringen

In Thüringen wurden durch die Arbeitsgruppe Kompetenzprofil für eine inklusive Lehrerbildung Leitgedanken für eine inklusionsorientierte, phasenübergreifende und phasenvernetzende Lehrerbildung in Thüringen erarbeitet und mit konkreten Handlungsschritten unterlegt. Dabei handelt es sich um Empfehlungen. Es werden Themen und Kompetenzen dargestellt, die es in der Lehrerbildung phasen- und fachbereichsübergreifend aufzugreifen sowie auf- und auszubauen gilt.

4.4.3 Kooperation an Schulen als Gegenstand und Ziel von Lehrerbildung

Gemeinsame Zielsetzung:

„Empfehlenswert sind daher multiprofessionelle Teams, um den komplexen beruflichen Aufgaben beim Umgang mit Vielfalt sowie der Zusammenarbeit und Netzwerkbildung innerhalb der eigenen Schulgemeinschaft und darüber hinaus gerecht zu werden“ (HRK/KMK, Empfehlung, 2015, S. 3).

Die Vorteile multiprofessioneller Teams an Schulen werden in allen Ländern genutzt, wobei die Hälfte der Länder die Arbeit in multiprofessionellen Teams seit 2015 fördert (8 von 16) und etwa ein Viertel dies bereits vor 2015 umsetzte (4 von 16). Vier Länder gaben unterschiedliche

Zeitpunkte der Implementierung an, wobei in drei Ländern diese Empfehlung mittlerweile umgesetzt worden ist und in einem Land eine Umsetzung über das Jahr 2020 hinaus geplant ist.

Beispiele Guter Praxis aus der Länderumfrage:

Baden Württemberg

- * Entwicklung spezieller Beratungskonzepte (Beratungsstandems Lehrkräfte - Schulpsychologen in der Primarstufe)
- * Entwicklung von Professionalisierungskategorien für multiprofessionelle Teams auch in die Bereiche der Sekundarstufe I / berufliche Bildung

Bayern:

- * Die multiprofessionelle Zusammenarbeit ist ein Kernbestandteil gelingender Inklusion und Gegenstand von Forschungen (z. B. Prof. Dr. Fischer im Rahmen der vom Freistaat Bayern maßgeblich finanzierten Begleitforschung zur Inklusion im schulischen Bereich (Feb. 2013 bis Jan. 2016) durch die Mitglieder des wissenschaftlichen Beirats.
- * In Bayern wird seit 2017 eine diesbezügliche Studie durchgeführt: „P-ink: Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem in der dritten Phase der Lehrerinnenbildung“. Die vom BMBF geförderte Studie zielt auf die Bündelung und Professionalisierung der Kernexpertisen und möchte Lehrkräfte für die Arbeit in multiprofessionellen Teams qualifizieren. Sie untersucht, ob sich durch eine kooperativ angelegte Professionalisierungsmaßnahme die Kompetenzen von Lehrkräften des Grund- und Förderschullehramts für inklusive Bildung verändern. Erfasst werden inklusionsbezogenes Wissen, inklusionsbezogene Überzeugungen, allgemeine und inklusionsbezogene Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen und unterrichtsbezogene Zielorientierungen. Darüber hinaus wird die Kooperation der Lehrämter als eine Bedingung erhoben. Der praktische Teil bezieht sich auf die eigene Unterrichtspraxis und beinhaltet Unterrichtsbeobachtung, Coaching sowie Action Research. Zielgruppe der Weiterbildung sind Lehrkräfte, die etwa in Tandem- oder Partnerklassen bereits in multiprofessionellen Teams arbeiten. Ihre Kompetenzen werden quantitativ durch Fragebögen und qualitativ durch Unterrichtsbeobachtung und Interviews zu drei Messzeitpunkten erhoben. Die Intervention erstreckt sich über ein Schuljahr und besteht aus sechs Blockveranstaltungen sowie Unterrichtsbesuchen mit Coaching.

Berlin

Universität der Künste Berlin:

Im Rahmen des Lehr- und Forschungsmodells der grund_schule der künste der UdK Berlin ist die Kooperation mit Schulen in den Modulen Kunstdidaktik sowie Musisch-Ästhetische Erziehung im Bachelor- wie auch Masterstudiengang fest verankert.

Brandenburg

Im Konzept der brandenburgischen Landesregierung: „Gemeinsames Lernen in der Schule“ gemäß Beschluss des Landtages vom 17. Dezember 2015: „Inklusion im Bildungssystem Brandenburg weiter kontinuierlich vorantreiben“ (Drucksache 6/3157-B) kommen multiprofessionelle Teams an Schulen des gemeinsamen Lernens zum Einsatz. Der brandenburgische Koalitionsvertrag von 2019 sieht einen weiteren Ausbau der multiprofessionellen Teams vor.

Bremen

* Modulreihe zur Qualifizierung multiprofessioneller Teams (s.o.)

* In Studienpraxisprojekten (SPP) arbeiten Akteure unterschiedlicher Professionen erfolgreich zusammen. In der zweiten Förderphase werden SPP-Netzwerke mit Schulen aufgebaut, eines davon wird mit dem Schwerpunkt "Inklusion" gebildet.

Hamburg

In nahezu allen Hamburger Schulen sind multiprofessionelle Teams zusammengesetzt worden. Diese erhalten vom Landesinstitut Fortbildungen mit dem Ziel einer funktionalen, effizienten und effektiven Zusammenarbeit. Darüber hinaus existieren schulübergreifende aktiv arbeitende Netzwerke der unterschiedlichen Professionen.

Das LI bietet regelhaft Beratungen, Fortbildungen, Qualifizierungen und Abruferveranstaltungen im Bereich Umgang mit Vielfalt (Schwerpunkt kulturelle Vielfalt und ihre intersektionale Verschränkungen mit weiteren Diversitäts-Dimensionen). Hierbei wird zunächst für die eigene soziokulturelle Prägung sensibilisiert, relevantes Fachwissen vermittelt und somit neue Handlungskompetenzen erworben.

Mecklenburg-Vorpommern

Bereits seit 2013 ist das Berater- und Unterstützungssystem Teil des IQ M-V. Es ist regionalisiert und bietet Beratung sowie Prozessbegleitung für Schulen in Fragen der Schul-, Unterrichts- und Fachentwicklung an. Die Beraterinnen und Berater sind Lehrkräfte mit unterschiedlichen fachlichen Kompetenzen in den Bereichen Mathematik, Deutsch, Englisch, Sonderpädagogik/Integration, Grundschule und Praxislernen.

Niedersachsen

Seit der Einführung der inklusiven Schule gehört die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams zunehmend zur schulischen Normalität in Niedersachsen.

Damit Lehrkräfte die für ein zunehmend multiprofessionell geprägtes Schulleben notwendigen Kompetenzen erwerben und ein multiprofessionelles Selbstverständnis entwickeln können, liegt ein integraler Schwerpunkt des vom Land Niedersachsen vorgehaltenen Fortbildungsangebotes auf der Verbesserung von Kooperations- und Kommunikationskompetenzen. Diese Schwerpunktsetzung wird durch das Niedersächsische Fortbildungskonzept zur inklusiven Schule gewährleistet, das im Rahmen des *Qualitätsbereichs 4: Interne und externe Kooperation* die Kommunikationskultur von Lehrkräften und ihre Kompetenz zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams in den Fokus nimmt.

Nordrhein-Westfalen

Das Gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung wird insbesondere durch die Festlegung in § 2 (2) LABG („Dabei sind die Befähigung zu einem professionellen Umgang mit Vielfalt insbesondere mit Blick auf ein inklusives Schulsystem sowie die Befähigung zur Kooperation untereinander, mit den Eltern, mit anderen Berufsgruppen und Einrichtungen besonders zu berücksichtigen“) konturiert und durch unterschiedliche Professionen begleitet und unterstützt. So wird neben der klassischen Lehramtsausbildung der Zugang für Absolventen der Fachschule für Sozialpädagogik oder Industrie-, Handwerks- und Hauswirtschaftsmeisterinnen und -meister in der Laufbahn für Fachlehrerinnen und Fachlehrer an Förderschulen und in der pädagogischen Frühförderung (APO FLFS v. 25.04.2016) eröffnet und so systematisch der substantielle Ausbau von multiprofessionellen Teams vorangetrieben. Fortbildungsangebote ergänzen dieses Spektrum.

Rheinland-Pfalz

An vielen Studienseminaren werden Ausbildungsveranstaltungen wie z. B. Berufspraktische Seminare, Fachdidaktische Seminare, Thementage, usw. für Anwärterinnen und Anwärter lehramtsübergreifend gemeinsam durchgeführt. In diesen durch mehrere Studienseminare durchgeführten Veranstaltungen werden die

Anwärterinnen und Anwärter im besonderen Maße für den (inklusive) Unterricht heterogener Lerngruppen professionalisiert.

In der sogenannten „Tandemausbildung“ wird dieser Ansatz unterrichtspraktisch fortgesetzt: Je zwei Anwärterinnen bzw. Anwärter (für das Lehramt an Förderschulen und für das Lehramt einer Regelschule) sind in einer inklusiven Klasse eingesetzt und führen dort zieldifferenten Unterricht gemeinsam in verschiedenen Formen des Co-Teaching durch. Analog hierzu werden Unterrichtsbesuche durch Fachleitungen beider Lehrämter gemeinsam durchgeführt und besprochen.

Saarland

Mit dem Ziel, eine stärkere Verzahnung von Bildungs- und Kinder-/Jugendpolitik (Sozialpolitik) und dabei auch eine veränderte professionelle Ausstattung der Schulen zu erreichen, wurde im Bildungsministerium eine Stabsstelle eingerichtet, zu der auch Expert*innen für Inklusion gehören. Die Bildung von multiprofessionellen Teams wird in vielfacher Hinsicht geprüft und entwickelt. Dabei spielt die Aus- und Fortbildung aller beteiligten Berufsgruppen eine tragende Rolle.

Sachsen

Seit 2016/17 wird in Sachsen ein umfassendes Assistenzsystem an Schulen entwickelt. (Inklusionsassistenz, Schulassistenz, Berufsorientierung usw.).

Thüringen

Dieses Thema wird im Qualifizierungskonzept „Inklusive Bildung“ des ThILLM berücksichtigt. Es ist Bestandteil aller Basiskurse, kann als schulinterne Fortbildung abgerufen werden. Ferner gibt es den Basiskurs „Führung von Kommunikation und Kooperation im (multiprofessionellen) Team“, der sich ausschließlich den verschiedenen Aspekten von Kommunikation widmet. https://www.schulportal-thueringen.de/gemeinsamer_unterricht/qualifizierungsoffensive