

INKLUSIONSORIENTIERTE LEHRERBILDUNG IN EUROPA

Chancen und Herausforderungen

A large, abstract graphic in the bottom half of the page. It features a large, dark blue semi-circle on the left side. Overlapping this and extending towards the right are several overlapping squares and rectangles in various shades of blue and grey. A yellow curved shape, similar to the '4' in the logo, is positioned on the left side, overlapping the semi-circle. At the bottom left, there is a yellow semi-circle with several small black squares scattered around it.

European Agency for Development in Special Needs Education

**INKLUSIONSORIENTIERTE
LEHRERBILDUNG IN EUROPA**
Chancen und Herausforderungen

**Europäische Agentur für Entwicklungen in der
sonderpädagogischen Förderung**



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

Die Veröffentlichung wurde unterstützt von der Generaldirektion für allgemeine und berufliche Bildung und Kultur der Europäischen Kommission:
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm

Die in dieser Veröffentlichung vertretenen Auffassungen betreffen nur die Projektpartner. Die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der Angaben in diesem Dokument.

Erstellt von Verity Donnelly, Mitarbeiterin der Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (European Agency for Development in Special Needs Education – im Folgenden: Agency)

Den nominierten nationalen Expertinnen und Experten, die am Projekt teilgenommen haben, sei herzlich für ihre jeweiligen Beiträge zur Ausarbeitung dieses Berichts gedankt.

Auszugsweiser Nachdruck ist unter Angabe des folgenden Quellenhinweises gestattet: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2011) *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa – Chancen und Herausforderungen*, Odense, Dänemark, Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung

ISBN (Printfassung): 978-87-7110-191-1

ISBN (elektronische Fassung): 978-87-7110-212-3

© European Agency for Development in Special Needs Education 2011

Sekretariat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C – Dänemark
Tel.: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Dienststelle Brüssel
3, Avenue Palmerston
BE-1000 Brüssel – Belgien
Tel.: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



INHALT

VORWORT	5
1. EINLEITUNG	7
1.1 Inklusionsorientierte Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern – Projektansatz	8
1.1.1 Projektergebnisse.....	9
1.2 Synthesebericht des Projekts „inklusionsorientierte Lehrerbildung“	11
1.2.1 Ziele des Berichts.....	12
1.2.2 Praxisbeispiele aus den Ländern	13
1.2.3 Aufbau des Berichts	13
2. LEHRERBILDUNG IM EUROPÄISCHEN UND INTERNATIONALEN KONTEXT – DIE „INKLUSIONS“ -DEBATTE	14
3. MERKMALE DER LEHRERERSTAUSSCHULUNG	20
3.1 Struktur der Lehrererstausschulung.....	20
3.1.1 Zugangsvoraussetzungen	22
3.1.2 Repräsentation von Minderheitengruppen	23
3.2 Inhalte der Lehrererstausschulung	23
3.2.1 Beurteilung	25
3.3 Konzepte der Lehrererstausschulung	26
3.3.1 Gesonderte und integrierte Studiengänge.....	29
3.3.2 Studiengangübergreifende Kurse.....	34
3.4 Einstellungen und Werte in der Lehrererstausschulung	36
3.5 Zusammenfassung	38
4. UNTERRICHTSPRAXIS	40
4.1 Zusammenfassung	46
5. LEHRERAUSBILDER UND -AUSBILDERINNEN	48
5.1 Weiterbildung.....	51
5.2 Zusammenfassung	53
6. KOMPETENZEN DER LEHRKRÄFTE	54
6.1 Beurteilung von Kompetenzen.....	59



6.2 Zusammenfassung	60
7. QUALITÄTSSICHERUNG, BETREUUNG UND WEITERENTWICKLUNG	62
7.1 Zusammenfassung	65
8. POLITISCHE RAHMENBEDINGUNGEN FÜR DIE FÖRDERUNG EINER INKLUSIONSORIENTIERTEN LEHRERBILDUNG	66
8.1 Terminologie	66
8.2 Ganzheitliche Strategien zur Unterstützung aller Lernenden	68
8.3 Rechenschaftspflicht	70
8.4 Zusammenfassung	71
9. ZENTRALE FRAGEN UND HERAUSFORDERUNGEN	72
9.1 Fragen der Lehrerbildung	72
9.1.1 <i>Einstellung und Verbleib im Beruf</i>	72
9.1.2 <i>Ausbilder/innen</i>	74
9.1.3 <i>Partnerschaften mit Schulen</i>	76
9.1.4 <i>Wissenschaftliche Erkenntnisse als Grundlage für Veränderungen</i>	76
9.1.5 <i>Kompetenzen von Lehrkräften</i>	77
9.2 Allgemeine bildungspolitische Fragen	78
9.2.1 <i>Terminologie</i>	78
9.2.2 <i>Ermittlung der Lernenden mit Förderbedarf</i>	79
9.2.3 <i>Unterstützung für alle Lernenden</i>	80
9.2.4 <i>Widersprüchliche Agenden</i>	81
10. EMPFEHLUNGEN FÜR POLITIK UND PRAXIS	84
10.1 Empfehlungen für die Lehrerbildung	84
10.2 Empfehlungen für die allgemeine Bildungspolitik	88
ABSCHLIESSENDE BEMERKUNGEN	91
LITERATUR	93
MITARBEITENDE	101



VORWORT

Bei der Präsentation des *World Report on Disability* durch die Weltgesundheitsorganisation im Juni 2011 in New York habe ich die Bedeutung der Lehrkräfte betont: „Wir können auf vielen Ebenen über Inklusion sprechen: auf der Konzeptebene, der politischen Ebene, der normativen Ebene und der Forschungsebene – aber am Ende ist es immer noch die Lehrkraft, die mit den unterschiedlichsten Schülerinnen und Schülern im Unterricht zurechtkommen muss! Es sind die Lehrkräfte, die die Grundsätze der inklusiven Bildung umsetzen müssen. Wenn eine Lehrerin oder ein Lehrer nicht in der Lage ist, in der Regelschule Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Bedürfnissen zu unterrichten, sind alle guten Absichten einer inklusiven Bildung wertlos. Daher besteht die Herausforderung für die Zukunft darin, entsprechende Curricula zu entwickeln und die Lehrer für den Umgang mit Diversität auszubilden“.

Das Dreijahresprojekt der Agency startete 2009 und untersuchte, wie Lehrkräfte der Regelschulen in ihrer Erstausbildung dafür ausgebildet werden, ihren Unterricht „inklusiv“ zu gestalten. An dieser Untersuchung nahmen fünfundfünfzig Expertinnen und Experten aus 25 Ländern teil: Belgien (Flämische und Französische Gemeinschaft), Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Irland, Island, Lettland, Litauen, Luxemburg, Malta, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, Schweiz, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik, Ungarn, Vereinigtes Königreich (England, Nordirland, Schottland und Wales), Zypern.

Zu der Expertengruppe gehörten politische Entscheidungsträger aus den Bereichen der Lehrerbildung und der inklusiven Bildung und Ausbilder von Lehrkräften sowohl der allgemeinen Schulen als auch der Förderschulen. Im Projektverlauf wurden weitere Interessengruppen einbezogen: Lehramtsstudierende, Lehrkräfte und Schulleiter/innen, Vertreter und Vertreterinnen aus Politik, Behörden und Freiwilligenorganisationen sowie Lernende und Eltern. Die Agency dankt ihnen allen für ihre wertvollen Beiträge. (Weitere Informationen und die Kontaktdaten der Expertinnen und Experten sind in Anhang 1 zu finden).



Dieser Bericht ist eine Synthese aus den detaillierten Länderberichten über Politik und Praxis der inklusionsorientierten Lehrerbildung aus den teilnehmenden Ländern. Der Bericht stützt sich auch auf die Auswertung der gesetzlichen Grundlagen und der einschlägigen Literatur, die im Rahmen des Projekts erstellt wurden, und auf Informationen, die im Verlauf von 14 Studienbesuchen in einzelnen Ländern zusammengetragen wurden, um interessante Beispiele hervorzuheben und Empfehlungen für zukunftsorientierte Vorgehensweisen abzugeben. Im Rahmen dieses Projekts wird außerdem ein *Profil inklusiver Lehrkräfte* erstellt, in dem die Kompetenzbereiche und Formen der Vielfalt skizziert werden, die allen Lehrerinnen und Lehrern für die Arbeit an inklusiven Schulen vermittelt werden sollten. Wir hoffen, dass dieser Bericht zusammen mit dem *Profil* einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung der inklusionsorientierten Lehrerbildung¹ in Europa leisten wird.

Cor Meijer

Direktor

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung

¹ Der Begriff Lehrerbildung bezeichnet neben der Ausbildung auch die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte.



1. EINLEITUNG

Das Thema Lehrerbildung steht in Europa und weltweit ganz oben auf der bildungspolitischen Agenda. Zunehmend wird anerkannt, welche wichtige Rolle den Lehrkräften und damit der Lehrerbildung bei der Entwicklung hin zu mehr Inklusion in den Bildungssystemen zukommt.

Im Weltbehindertenbericht (*World Report on Disability*) 2011 wird betont: „Eine geeignete Ausbildung der allgemeinpädagogischen Lehrkräfte ist entscheidend, wenn sie für den vertrauensvollen, selbstsicheren und kompetenten Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die vielfältige Bedürfnisse haben, ausgestattet werden sollen“. Dabei wird als wesentlich erachtet, dass diese Ausbildung sich nicht nur auf Wissen und Kompetenzen, sondern auch auf Einstellungen und Werte konzentrieren muss (S. 222).

Ende 2007 trafen sich die Vertreter der Mitgliedsländer der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (Im Folgenden: Agency), um sich über Fragen der inklusionsorientierten Lehrerbildung auszutauschen mit dem Ziel, diesen Themenbereich ab 2009 zu fokussieren.

Im Anschluss an die Gespräche und Diskussionen und unter Berücksichtigung der damals auf europäischer und nationaler Ebene bestehenden Prioritäten in den Mitgliedsländern wurde die Entscheidung getroffen, sich auf die wesentliche Frage zu konzentrieren: Wie können alle Lehrkräfte in ihrer Erstausbildung darauf vorbereitet werden, „inklusive“ Lehrkräfte zu sein?

Anfänglich bezog sich die Projektbeschreibung auf „Lehrkräfte der Regelschulen oder allgemeinpädagogische Lehrkräfte“. Dies wurde jedoch später geändert zu „alle Lehrkräfte“, da die Projektteilnehmer und -teilnehmerinnen der Meinung waren, dass alle Lehrerinnen und Lehrer darauf vorbereitet werden sollten, für alle Lernenden in ihren Klassen Verantwortung zu übernehmen. Es wurde außerdem anerkannt, dass viele Lehrkräfte Unterstützung benötigen, damit sie die dafür erforderlichen Fähigkeiten entwickeln können.

Schwerpunkt des Dreijahresprojekts war es herauszufinden, welche wesentlichen Fertigkeiten, Kenntnisse, Einsichten, Haltungen und Werte alle, die den Lehrerberuf ergreifen möchten, benötigen –



unabhängig von Fach Spezialgebiet und Schulart oder der Altersgruppe, die sie unterrichten werden.

Das Projekt zielte darauf ab, Informationen über die beste Politik und Praxis zur Unterstützung der inklusionsorientierten Weiterentwicklung der Lehrerbildung zu bieten, und zwar in Form von:

- Empfehlungen für Lehrerbildungseinrichtungen;
- Empfehlungen für politische Entscheidungsträger;
- Beispielen für innovative Praxis.

Da die Mitgliedsländer der Agency außerdem Informationen über die Kompetenzen, Einstellungen und Standards wünschen, die von allen Lehrkräften an inklusiven Schulen erwartet werden, wird ein Schlüsselprodukt des Projekts darin bestehen, ein *Profil inklusiver Lehrkräfte* zu erstellen. Es beruht auf Informationen, die auf den nationalen Ebenen zusammengetragen über die aber auf europäischer Ebene Einigung erzielt wurde. Weitere Informationen sind dem Abschnitt 1.1. zu entnehmen.

Dieser Bericht beschreibt die Projektmethodik, den Kontext und die Hintergründe der inklusionsorientierten Lehrerbildung in Europa. Er fasst die Informationen aus den Länderberichten zusammen, die von den im Vorwort aufgeführten Teilnehmerländern zusammengetragen wurden. Obwohl 25 Länder an dem Projekt teilnahmen, wurden 29 Berichte übermittelt, nämlich zwei Einzelberichte für die Flämische und die Französische Gemeinschaft Belgiens und vier Berichte für das Vereinigte Königreich (England, Nordirland, Schottland und Wales).

1.1 Inklusionsorientierte Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern – Projektansatz

Im Anschluss an eine Auswertung internationaler Gesetze und Erklärungen und der wissenschaftlichen Literatur ab dem Jahr 2000 (siehe: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>) wurde in den Mitgliedsländern der Agency eine erste Untersuchung zu Kernfragen und Herausforderungen, im Hinblick auf inklusionsorientierte Lehrerbildung vorgenommen. Mit Hilfe eines Fragebogens an die nominierten Expertinnen und Experten in den teilnehmenden Ländern wurden detaillierte



Informationen über die einschlägige Politik und Praxis zusammengetragen.

Im Oktober 2009 fand in Dublin ein erstes Auftakttreffen und im September 2010 in Zürich ein weiteres Projekttreffen statt. Beide Treffen boten eine wertvolle Gelegenheit für vernetztes Arbeiten und die Teilnahme aller Länderexpertinnen und -experten an der Projektplanung und der Abfassung der Projektergebnisse.

Im Jahr 2010 wurden Studienbesuche in fünf Ländern unternommen, weitere neun Besuche fanden im Jahr 2011 statt. Diese Studienbesuche erbrachten wertvolle Beiträge zum Projekt, da sie den Länderexpertinnen und -experten und den politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern Gelegenheit zur Diskussion über Kernfragen, vor allem über die Kompetenzen, die „inklusive“ Lehrkräfte benötigen, boten. Die Einzelheiten sämtlicher Länderbesuche sind abrufbar unter: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-study-visits>

Das Projekt wurde durch eine beratende Gruppe von Mitgliedern des Representative Boards der Agency, nationalen Koordinatorinnen und Koordinatoren, Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der Agency und einer externen Beraterin, Kari Nes aus Norwegen unterstützt. Die beratende Gruppe nahm im Projektverlauf Kontakt auf mit Vertretern und Vertreterinnen der Europäischen Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (GD-EAC), des Zentrums für Bildungsforschung und Innovation der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD-CERI) und des internationalen Bildungsbüros der UNESCO (IBE), um für Kohärenz mit anderen europäischen und internationalen Initiativen in diesem Arbeitsbereich zu sorgen.

1.1.1 Projektergebnisse

Neben der Auswertung der politischen Gesetze und Erklärungen und der wissenschaftlichen Literatur resultieren aus dem Projekt unter anderem folgende Ergebnisse:

- Berichte über die inklusionsorientierte Lehrerbildung aus 29 Ländern. Alle diese Berichte können Sie herunterladen unter: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>. Die Länderberichte wurden



in einem einheitlichen Format abgefasst, sodass sie alle nach spezifischen Themen durchsucht werden können;

- Ein „Matrix“-Dokument, das die Befunde aus dem Projekt direkt mit den Projektempfehlungen im vorliegenden Synthesebericht verbindet. Das Matrix-Dokument stützt sich auf die Informationen aus dem Literaturüberblick und der Auswertung der politischen Erklärungen, den Länderberichten und den Studienbesuchen und verweist auf die Empfehlungen, die in den Schlusskapiteln dieses Berichts vorgestellt werden. Es ist abrufbar unter: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion> ;
- Ein *Profil inklusiver Lehrkräfte*, das während des Projekts entwickelt wurde. Es ist das Ergebnis der Forschungsarbeiten, der Länderinformationen und insbesondere der Diskussionen mit den Projektextpertinnen und -experten und einschlägigen Akteuren während der Studienbesuche. Die neun, im Jahr 2011, durchgeführten Studienbesuche wurden speziell dazu genutzt, den Inhalt des *Profils inklusiver Lehrkräfte* zu überprüfen und zu validieren.

Das *Profil* bietet einen allgemeinen Rahmen mit einer Aufstellung der Kompetenzbereiche, die auf alle Lehrerbildungsprogramme anwendbar sind (d. h. nicht alters-, phasen-, sektor-, bildungsgang- oder methodenspezifisch). Diese Kompetenzbereiche sollten während der Erstausbildung der Lehrkräfte entwickelt und als Basis für die spätere berufliche Weiterentwicklung genutzt werden. Das *Profil* stützt sich auf die vereinbarten Grundwerte, die für alle Lehrkräfte, die in der inklusiven Bildung arbeiten und Verantwortung für alle Lernenden übernehmen, als wesentlich angesehen werden. Die Kompetenzbereiche sind:

- Wertschätzung der Diversität der Lernenden: Unterschiede werden als Ressource und Aktivposten für die Bildung wahrgenommen;
- Unterstützung für alle Lernenden: die Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen aller Lernenden;
- Mit anderen zusammenarbeiten: Kooperation und Teamarbeit sind wesentliche Ansätze für alle Lehrkräfte;



- Persönliche berufliche Weiterentwicklung: Unterrichten ist eine Lerntätigkeit – Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen.

Für jeden Kompetenzbereich werden die benötigten Einstellungen und Überzeugungen, das erforderliche Wissen und Verständnis, sowie die notwendigen Fertigkeiten und Fähigkeiten festgelegt. Das *Profil* ist absichtlich allgemein gehalten, damit es die Länder nach Diskussion mit allen betroffenen Akteuren an ihre einschlägigen lokalen Gegebenheiten anpassen können.

Weitere Informationen zum *Profil* können auf der Internetseite der Agency im Projektbereich abgerufen werden: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>

Und schließlich wurde im Rahmen des Projekts der vorliegende Synthesebericht erstellt, der sich auf alle genannten Informationsquellen stützt und die wichtigsten Ergebnisse hinsichtlich einer inklusionsorientierten Lehrerbildung in Europa präsentiert.

1.2 Synthesebericht des Projekts „inklusionsorientierte Lehrerbildung“

Das Projektteam der Agency war sich bewusst, dass das Informationsnetz zum Bildungswesen EURYDICE mit seinen Berichten in Eurybase (Datenbank von Eurydice) umfassende Informationen über die Bildung in Europa, einschließlich der Erstausbildung für Lehrkräfte, bereitstellt. Die Eurybase-Berichte sind abrufbar unter: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

Die Länderteams aus Mitgliedern des Representative Boards der Agency und den nationalen Koordinatorinnen und Koordinatoren füllten gemeinsam mit den Länderexpertinnen und -experten einen Fragebogen aus, um Informationen über die inklusionsorientierte Lehrerbildung zu bieten, die über die Informationen aus Eurybase hinausgehen. Die Befragten wurden gebeten, Aussagen zur Definition von Inklusion zu machen und die nationalen politischen Strategien und Grundsätze zu nennen und zu kommentieren, die sich besonders auf die inklusionsorientierte Lehrerbildung in ihrem Land auswirken. Die Befragten machten in den Fragebögen außerdem Angaben zur derzeitigen Politik und Praxis im spezifischen Bereich der inklusionsorientierten Lehrerbildung und führten einschlägige innovative Beispiele auf. Der Fragebogen ist auf



der Internetseite der Agency abrufbar: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Diese Informationen aus den Ländern waren die wichtigste Faktenquelle für die Ausarbeitung dieses Syntheseberichts. Wegen der differierenden Kontexte und dem unterschiedlichen Verständnis der inklusiven Bildung werden diese Informationen im vorliegenden Bericht jedoch in erster Linie dazu genutzt, gemeinsame Aspekte und zentrale Fragen hervorzuheben, die auftretenden Unterschiede zu analysieren, aus ihnen zu lernen und mögliche zukunftsorientierte Wege aufzuzeigen. Wichtig ist zudem der Hinweis, dass aufgrund der jüngsten Reformen im Hochschulbereich in den meisten europäischen Ländern zum Zeitpunkt des Abschlusses dieser Untersuchung wesentliche Veränderungen stattgefunden haben bzw. derzeit im Gange sind.

1.2.1 Ziele des Berichts

Mit diesem Bericht werden die folgenden Ziele verfolgt:

- Zusammenfassung der nationalen Entwicklungen, Ähnlichkeiten und Unterschiede, mit Informationen über die entsprechenden Hintergründe und einzelstaatlichen Gegebenheiten sowie unterstützenden Informationen aus anderen Projektteilen (Auswertung der Gesetze und Erklärungen und Literaturüberblick sowie Länderbesuche);
- Ermittlung zentraler Fragen und gemeinsamer Herausforderungen für politische Entscheidungsträger und Einrichtungen der Erstausbildung für Lehrkräfte bei der Entwicklung hin zu einer inklusionsorientierten Lehrerbildung im Rahmen unterschiedlicher bildungspolitischer Kontexte;
- Verbreitung von Informationen über innovative Vorgehensweisen und Ansätze zur Überwindung von Barrieren für die Veränderung von Politik und Praxis der Lehrerbildung;
- Formulierung von Empfehlungen für die Erstausbildung von Lehrkräften und die Bildungspolitik auf der Grundlage europäischer und nationaler Informationen und der Projektforschung.



1.2.2 Praxisbeispiele aus den Ländern

Viele Länder haben Praxisbeispiele aus der Lehrerbildung vorgelegt, um wichtige Punkte zu veranschaulichen, auf die in diesem Bericht Bezug genommen wird. Da die Praxis der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern auch innerhalb der Länder unterschiedlich sein kann, stehen diese Beispiele nicht unbedingt für die endgültige oder durchgängige Landespraxis.

Einige herausragende Beispiele werden hervorgehoben: Die Vignetten in den Kapiteln 2, 3, 5 und 6 zeigen innovative Ansätze in der Erstausbildung von Lehrkräften. Sie sollen Anregungen geben, Lehrerbildung so zu gestalten, dass sie die künftigen Lehrkräfte effizient darauf vorbereitet, den vielfältigen Bedürfnissen in der heutigen Schule gerecht zu werden. Im Haupttext wird immer wieder kurz auf weitere Praxisbeispiele einzelner Länder eingegangen.

1.2.3 Aufbau des Berichts

Im ganzen Bericht wird der Begriff „Lernende“ zur Bezeichnung von Kindern und Jugendlichen im Schulalter gebraucht. Mit dem Begriff „Lehramtsstudierende“ werden alle künftigen Lehrkräfte bezeichnet, die sich in der Lehrerbildung befinden. Der Begriff „Lehrerbildung“ (teacher education) wird dem Begriff „Lehrerausbildung“ (teacher training) vorgezogen, um die Notwendigkeit zu betonen, dass Lehrkräfte durch Studien und Reflexion das Basiswissen und Verständnis erwerben können, das sie für die Unterstützung der Kompetenzentwicklung bei den Lernenden benötigen.

Im nächsten Kapitel dieses Berichts werden einige der gemeinsamen, von den Mitgliedsländern ermittelten und durch die aktuelle europäische und internationale Fachliteratur aufgezeigten Herausforderungen diskutiert. Der Bericht bietet danach eine Zusammenfassung der Länderpraxis in der inklusionsorientierten Lehrerbildung einschließlich der wichtigsten Merkmale, curricularen Inhalte, Bewertung, Informationen über die Lehrerausbilder/innen und vermittelte Kompetenzen. Die Ergebnisse des Berichts werden im Kapitel *Zentrale Fragen und Herausforderungen* zusammengefasst. Im Anschluss werden *Empfehlungen* gegeben, wie eine inklusionsorientierte Lehrerbildung gestärkt werden kann.




2. LEHRERBILDUNG IM EUROPÄISCHEN UND INTERNATIONALEN KONTEXT – DIE „INKLUSIONS“-DEBATTE

In diesem Kapitel werden zentrale Fragen einer inklusiveren Lehrerbildung angesprochen und einige der häufigsten Herausforderungen skizziert, vor denen Länder stehen, deren Bildungssysteme inklusiver werden sollen.

Viele Länder gebrauchen inzwischen den Begriff der „Inklusion“ für eine viel umfassendere Gruppe von durch „Exklusion“ bedrohten Lernenden, nicht nur für diejenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die 48. Sitzung der *International Conference on Education* (ICE, Weltkonferenz der Bildungsminister) (2008) empfahl politischen Entscheidungsträgern anzuerkennen, dass „es sich bei inklusiver Bildung um einen kontinuierlichen Prozess handelt, der darauf ausgerichtet ist, eine hochwertige Bildung für alle anzubieten, wobei Vielfalt und unterschiedliche Bedürfnisse und Fähigkeiten, Merkmale und Lernerwartungen der Schülerinnen und Schüler und der Gemeinschaften berücksichtigt und alle Formen der Diskriminierung ausgeschlossen werden müssen“ (UNESCO-IBE 2008, S. 3).

Ein zentrales Thema in der jüngeren Literatur sowie in den Projektberichten der Länder betrifft jedoch die Terminologie. Ainscow und Kollegen (2006) entwickelten unter Berücksichtigung der Komplexität des Themas folgende Merkmale von Inklusion, die in unterschiedlichem Maße in den Projektberichten der Länder zum Ausdruck kommen:

- Inklusion als Problematik behinderter Schülerinnen und Schüler sowie anderer Personen, bei denen ein „sonderpädagogischer Förderbedarf“ festgestellt wurde;
- Inklusion als Reaktion auf disziplinarischen Schulausschluss;
- Inklusion in Bezug auf alle von Exklusion bedrohten Gruppen;
- Inklusion als Entwicklung einer Schule für alle;
- Inklusion als „Bildung für alle“;
- Inklusion als grundsätzliche Herangehensweise an Bildung und Gesellschaft.



Haug (2003) unterscheidet zwei Ebenen der Definition – eine weltanschaulich und werteorientierte Ebene, und eine zweite, auf der es darum geht, wie erstere die pädagogische Praxis beeinflusst (d. h. zur Stärkung von Zusammengehörigkeitsgefühl, Teilhabe, Demokratisierung und zum Nutzen aller beiträgt).

Während sich viele Länder in Richtung einer „Schule für alle“ entwickeln, richten andere ihre Aufmerksamkeit nach wie vor primär auf Lernende mit Behinderungen und sonderpädagogischem Förderbedarf sowie auf Schülerinnen und Schüler, deren Verhalten im Unterricht zu Störungen führt. In einer Reihe von Ländern wird auch immer noch der Begriff der „Integration“ gebraucht, der vor allem mit den Diskussionen über die Zuweisung von Lernenden zu Sonder- oder Regelschulen in Verbindung gebracht wird. Im ungarischen Länderbericht wird auf eine vor kurzem geführte Debatte über die Frage verwiesen, ob Inklusion bedeute, dass alle Lernenden in einer gemeinsamen Schule „unter demselben Dach“ vereint oder aber an einem „gemeinsamen Lernvorhaben“ beteiligt sein sollen, das zu einer Inklusion führt, die folglich mit sonderpädagogischen Settings kompatibel ist.

In wenigen Ländern werden inzwischen die mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Behinderung assoziierten Kategorien durch Vorstellungen ersetzt, die sich mit Barrieren für Lernen und Teilhabe befassen. Norwich (2010) weist darauf hin, dass der Begriff des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ eingeführt wurde, um von Defizit-Kategorien wegzukommen und den Blick verstärkt auf das zu lenken, was erforderlich war, um den Betroffenen Lernmöglichkeiten zu schaffen und das Lernen zu unterstützen. Trotz zunehmenden Augenmerks auf Beurteilungskontext und Lernumfeld bleibt jedoch nach wie vor häufig eine negative Etikettierung bestehen. Diese Debatte ist nicht neu. 1993 schrieb Ayers: „Im auf den Menschen konzentrierten Akt des Unterrichtens führen alle unsere Bemühungen zur Festlegung von Kategorien dazu, dass wir Abstriche machen, fehlgeleitet werden und unseren Absichten zuwiderhandeln. Etikettierung (...) verengt unseren Blick auf eine einzige, auf ein Defizit gerichtete Perspektive, wo wir doch eigentlich die sich ständig verändernden Stärken eines Kindes aus vielen Blickwinkeln betrachten sollten“ (S. 228).

Naukkarinen (2010) betont, dass Lehrkräfte die Lernenden als Wesen „mit vielfältigen Intelligenzen und Lernstilen mit vielen



Dimensionen und nicht als einer Kategorie zugehörig“ sehen sollten. Eine solche Sichtweise ermöglicht die Entwicklung eines Modells, das auf einem „Kontinuum von Unterstützungsdiensten“ basiert, und nicht auf einem sonderpädagogischen Modell, das auf Kategorisierung und Spezialisierung beruht. Der Schwerpunkt sollte auf Teilhabe und Lernen gelegt werden und nicht mehr darauf, dass Lernende aus dem Unterricht genommen und einem Spezialisten anvertraut werden, der Probleme „beheben“ soll. Pijl (2010) macht darauf aufmerksam, dass ein solches Denken in medizinischen Modellen, sonderpädagogisch determinierten Ausbildungsangeboten für Lehrkräfte, sowie mangelnden Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit den Bedürfnissen unterschiedlich Lernender – dazu führen kann, dass mehr Zuweisungen in den sonderpädagogischen Bereich erfolgen. Die Notwendigkeit, „kompensatorische“ Unterstützung durch eine Reform des Unterrichts und des Lernens einerseits und einer erhöhten Aufmerksamkeit für das Umfeld andererseits zu ersetzen, damit Schulen besser auf Vielfalt reagieren können, wird jedoch zunehmend anerkannt.

Sliwka (2010) beschreibt dies als Paradigmenwechsel von der Homogenität über die Heterogenität hin zur Diversität – eine Begrifflichkeit, die auch in Europa zunehmend häufiger gebraucht wird. In diesem Szenario werden Unterschiede zunächst nicht zur Kenntnis genommen, dann werden sie als Herausforderung betrachtet, die es zu meistern gilt, und schließlich werden sie als Vorteil bzw. Chance erkannt. Im Rahmen des ersten Paradigmas (Homogenität) werden Lernende als gleich wahrgenommen und gleich behandelt. Im Rahmen des zweiten (Heterogenität) werden Anpassungen vorgenommen, um Unterschieden der Lernenden Rechnung zu tragen, und im Rahmen des dritten (Diversität) werden Unterschiede als Ressource für individuelles und gegenseitiges Lernen und Entwicklung gesehen. In den Länderberichten gebrauchen neun Länder den Begriff „heterogen“ bzw. „Heterogenität“. Auch wenn mehr Länder den Begriff der „Diversität“ verwenden, ist diese veränderte Terminologie nicht immer Ausdruck eines veränderten Denkens.

Innerhalb der Länder und möglichst auch zwischen ihnen sollte man sich auf eine einheitliche Terminologie einigen, um eine Entwicklung hin zu mehr Inklusion in der Bildung und in der europäischen Gesellschaft insgesamt zu unterstützen. Ebenso wichtig ist die



weitere Sensibilisierung für die Begriffe und die ihnen zugrunde liegende Sichtweise, also z. B. für eine Sprache, die die Entwicklung von einer „fürsorgeorientierten“ Sichtweise der Behinderung zu einem Menschenrechtsansatz unterstützt. Die Frage der Terminologie wird in Kapitel 8 dieses Berichts ausführlicher diskutiert.

Um eine einheitliche Terminologie und einen ganzheitlichen Ansatz der Politikgestaltung sicherzustellen, bedarf es einer breit angelegten Debatte der wichtigsten Interessengruppen über die Leitwerte und -prinzipien. Nach Arnesen und Kollegen (2009) stützen sich Inklusionsstrategien in der Bildung auf die folgenden umfassenderen Werte und Grundsätze:

- Zugang und Qualität;
- Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit;
- Demokratische Werte und Partizipation;
- Ausgewogenheit von Gemeinsamkeit/Gemeinschaft und Vielfalt.

Unsicherheiten hinsichtlich der besten Inklusionsstrategien entstehen dann, wenn unterschiedliche Werte berücksichtigt und das Dilemma zwischen der Ausrichtung auf Gemeinsamkeiten (den Bedürfnissen aller Kinder gerecht werden und Zugehörigkeitsgefühl und Akzeptanz fördern) und auf Differenzierung (auf individuelle Bedürfnisse eingehen) überwunden werden sollen. Minnow (1990) schreibt dazu: „Wann führt die unterschiedliche Behandlung von Menschen dazu, dass ihre Unterschiede stärker hervortreten, sodass sie deshalb stigmatisiert oder eingeschränkt werden? Und wann führt die Gleichbehandlung von Menschen dazu, dass ihre Unterschiede nicht mehr wahrgenommen werden, sodass sie deshalb ebenfalls stigmatisiert oder behindert werden?“ (S. 20)

Diese Frage hat auch Auswirkungen darauf, wo Lernende unterrichtet, was (Bildungsinhalte) ihnen beigebracht und wie (Pädagogik) sie unterrichtet werden sollten. Diese Spannungsverhältnisse werden in Kapitel 8 ausführlicher diskutiert.

Es muss allerdings eingeräumt werden, dass es eine Gruppe junger Menschen mit sehr komplexen Bedürfnissen gibt, die wahrscheinlich auf Dauer Unterstützung braucht. In solchen Fällen muss inklusive Pädagogik für die Entwicklung einer möglichst weitreichenden Unabhängigkeit sorgen und sicherstellen, dass alle jungen



Menschen erfüllende Beziehungen erfahren, damit sich Unterstützungsnetze in lokalen Gemeinschaften herausbilden können.

In Bezug auf Kinder und junge Menschen mit Behinderungen stellt das *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (UN-Behindertenrechtskonvention) eine Triebkraft des Wandels dar. Viele Länder haben die Konvention unterzeichnet und ratifiziert – die EU selbst hat sowohl die Konvention als auch das Zusatzprotokoll (siehe: <http://www.un.org/disabilities/> für weitere Informationen) unterzeichnet – und dennoch gibt es europaweit nach wie vor große Unterschiede hinsichtlich der Auslegung des Begriffs der „inklusive Bildung“ und seiner Bedeutung für die Praxis.

Gemäß Artikel 24 der Konvention bietet inklusive Bildung für Kinder mit Behinderungen das bestmögliche Bildungsumfeld und trägt dazu bei, Barrieren abzubauen und Vorurteile in Frage zu stellen. Die Konvention betont die Notwendigkeit, alle Lehrkräfte für den inklusiven Unterricht fortzubilden – eine Schlussfolgerung, die in vielen anderen Mitteilungen auf europäischer Ebene, die die zunehmende Diversität in der heutigen Schule anerkennen, unterstützt wird.

In den vor kurzem verabschiedeten *Schlussfolgerungen des Rates zur sozialen Dimension der allgemeinen und beruflichen Bildung* (Ministerrat 2010) wird festgestellt, dass die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa sowohl Gerechtigkeit als auch herausragende Leistungen sicherstellen müssen, und dass die Verbesserung der Bildungsabschlüsse und die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen für alle von entscheidender Bedeutung sind. Das betrifft nicht nur das Wirtschaftswachstum und die Wettbewerbsfähigkeit, sondern auch die Verminderung der Armut und die Förderung der sozialen Eingliederung. Dies unterstreicht die Bedeutung ganzheitlicher Politikansätze, die die Zusammenarbeit zwischen den Einrichtungen, Behörden und Ämtern fördern und in allen Tätigkeitsbereichen für Einheitlichkeit sorgen. Garcia-Huidobro (2005) weist darauf hin, dass die Gerechtigkeit im Zentrum der allgemeinen politischen Entscheidungen stehen muss. Dabei dürfen sich die Entscheidungsträgerinnen und -träger nicht auf periphere strategische Entscheidungen beschränken, mit denen die Auswirkungen allgemeiner politischer Entscheidungen, die nicht den



Grundsätzen von Gerechtigkeit und Prävention entsprechen, korrigiert werden sollen.

Die OECD (2007) hat zwei Dimensionen der Gerechtigkeit in der Bildung hervorgehoben: die Fairness, d. h. es soll dafür gesorgt werden, dass niemand aufgrund persönlicher und sozialer Gegebenheiten daran gehindert wird, sein Bildungspotenzial zu entfalten, und die Inklusion, d. h. es muss einen grundlegenden Mindeststandard an Bildung für alle geben. Die OECD hält inklusive Bildung aus den folgenden Gründen für wünschenswert:

- Die Menschenrechte gebieten, dass alle Menschen die Möglichkeit haben, ihre Fähigkeiten zu entwickeln um in vollem Umfang an der Gesellschaft teilhaben zu können;
- Menschen, die nicht über die Kompetenzen zur sozialen und wirtschaftlichen Teilhabe verfügen, verursachen höhere Kosten für Gesundheitsversorgung, Sozialhilfe, Kinderfürsorge und Sicherheit;
- In einigen Ländern erwachsen aus der zunehmenden Migration neue Herausforderungen für den sozialen Zusammenhalt, während andere Länder schon lange mit der Aufgabe konfrontiert sind, Minderheiten zu integrieren. Gerechtigkeit in der Bildung erhöht den sozialen Zusammenhalt und schafft Vertrauen.

Ein passendes Schlusswort für dieses Kapitel findet sich bei Barton (1997): „Bei inklusiver Bildung geht es darum, auf Vielfalt zu reagieren, auf unvertraute Stimmen zu hören, offen zu sein, alle Mitglieder zu stärken und „Unterschiede“ auf würdevolle Weise positiv anzunehmen“ (S. 234).

Im Folgenden sollen die zentralen Fragen im Hinblick auf die Weiterentwicklung die Lehrerbildung diskutiert werden, um Lehrkräfte mit den Kompetenzen, dem Wissen, dem Verständnis, den Einstellungen und Werten auszustatten die sie brauchen, um solche Erwartungen erfüllen zu können. Weitere Informationen über alle in den folgenden Kapiteln enthaltenen Vignetten und Beispiele finden sich in den einzelnen Länderberichten unter: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>



3. MERKMALE DER LEHRERERSTAUSBILDUNG

In diesem Abschnitt werden die wichtigsten Merkmale der inklusionsorientierten Lehrerbildung für Lehrkräfte in den Mitgliedstaaten der Agency beleuchtet und Struktur und Inhalt von Lehramtsstudiengängen analysiert.

3.1 Struktur der Lehrererstausbildung

Eine der wichtigsten von den Befragten zu Beginn der Studie ermittelten Prioritäten für die Lehrerbildung betraf die Notwendigkeit, die Struktur zu überarbeiten, um die inklusionsorientierte Lehrerbildung zu verbessern, und die Ausbildung von Regel- und Förderschullehrkräften bzw. in der Schweiz schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen zusammenzuführen. Es wird zunehmend anerkannt, dass sich die Rolle der Lehrkräfte verändert. Daher wird die Notwendigkeit erheblicher Veränderungen in der Art, in der Lehrkräfte auf ihre berufliche Rolle und Verantwortung vorbereitet werden, immer deutlicher. Im Bericht aus Litauen heißt es: „Die Wissensgesellschaft wird die Rolle des Lehrers verändern: An die Stelle des Inhabers von Wissen tritt der Organisator des Lernprozesses, Gestalter von Lerngelegenheiten, Lernberater, Partner und Vermittler zwischen dem Lernenden und verschiedenen modernen Informationsquellen“ (S. 4).

Die Angaben in den Länderberichten zeigen, dass es in der Lehrererstausbildung eine große Bandbreite an Studiengängen mit unterschiedlicher Dauer und unterschiedlichen Inhalten gibt. Obwohl die Bologna-Reformen der Hochschulbildung in Europa zu einer zunehmenden formalen Vereinheitlichung geführt haben, liegt die Dauer der Studiengänge für die Lehrererstausbildung derzeit zwischen zwei und fünfeinhalb Jahren. Die meisten Länder verlangen jedoch den Abschluss eines drei- oder vierjährigen Bachelorstudiengangs, während eine Minderheit den Abschluss eines vier- oder fünfjährigen Masterstudiengangs fordert (z. B. Finnland, Frankreich, Island, Portugal, Spanien). Dies ist eindeutig eine positive Entwicklung, und zwar sowohl in Bezug auf den Status der Lehrkräfte als auch der zusätzlichen Zeit für Studium und Praxis – da sich inklusivere Ansätze nicht einfach dadurch erreichen lassen, dass weitere Inhalte „aufgepfropft“ werden.



Die beiden wichtigsten Modelle der Lehrererstausbildung sind zum einen das „parallele“ Modell, bei dem die „Schulfächer“ und das Wissen und die Fertigkeiten für die Umsetzung im Unterricht gleichzeitig studiert werden, und zum anderen das „konsekutive“ Modell, bei dem auf die Ausbildung in einem oder mehreren „Schulfächern“ in einer Hochschuleinrichtung ein gesonderter Studienabschnitt mit Pädagogik, Didaktik, Unterrichtspraxis usw. folgt.

Interessanterweise wird derzeit in Spanien – aufgrund der Bedenken angesichts der hohen Schulabbrecherquote im Sekundarbereich – ein Abschluss, der durch eine kurze „pädagogische Zusatzausbildung“ für Lehrkräfte im Sekundarbereich erweitert werden konnte, durch eine Ausbildung auf Masterebene ersetzt. In Frankreich ist ein Wechsel vom „konsekutiven“ zum „parallelen“ Modell geplant. In Deutschland ist die Lehrerbildung in zwei Stufen – ein Hochschulstudium, gefolgt von der Vermittlung von Pädagogik und Didaktik in Ausbildungsschulen – unterteilt.

In einigen Ländern erfolgt die Lehrerbildung in Hochschuleinrichtungen, die nicht den Status einer Universität besitzen, aber dennoch Abschlüsse vergeben können. In Frankreich wurde vor kurzem die gesamte Lehrerbildung an die Universitäten und auf Masterstudiengänge mit einem stärkeren Schwerpunkt auf dem akademischen Inhalt verlagert. Der Aufbau der Studiengänge, die Inhalte und die Dauer der Schulpraktika sind in den einzelnen Ländern verschieden. Dies soll in den folgenden Abschnitten des Berichts untersucht werden.

Eine kleine Zahl von Ländern entwickelt Ausbildungsmodelle für Quer- oder Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger. Die „*Teach First*“-Ausbildung im Vereinigten Königreich (England) bietet für „hoch qualifizierte, hoch motivierte Absolventen“ ein zweijähriges Programm zur Entwicklung von Führungsqualitäten und übertragbaren Kompetenzen an. Ein ähnliches Modell wird in Deutschland, Estland und Lettland entwickelt. Die meisten Studiengänge folgen jedoch dem traditionellen Modell des Vollzeitstudiums mit Phasen der Unterrichtspraxis in der Schule.

Die zunehmende Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in internetgestützten und „gemischten“ Studiengängen (in denen verschiedene Methoden zum Einsatz kommen) hat das Potenzial, die Flexibilität der Studiengänge




zu erhöhen und sich auf die Inhalte aller Studiengänge auszuwirken. Fernunterricht und E-Learning werden insbesondere dort eingeführt, wo aufgrund der geografischen Lage und einer geringen Bevölkerungsdichte die Anreise zur Hochschule oder die Bildung angemessener Teilnehmergruppen erschwert ist. Das Potenzial solcher Entwicklungen bezüglich einer besseren Zugänglichkeit der Ausbildung und einer größeren Vielfalt der Lehrkräfte sollte untersucht werden.

3.1.1 Zugangsvoraussetzungen

Für den Zugang zur Lehrererstaubildung verlangen alle Länder einen erfolgreichen Abschluss des Sekundarbereichs II oder gleichwertige Zeugnisse einer höheren Schulbildung. Litauen hat vor kurzem einen „Motivationstest“ eingeführt, um die Auswahl der Lehramtskandidatinnen und -kandidaten zu verbessern. Eine Minderheit von Ländern verwendet Tests, um den Zugang in den Lehrerberuf zu regulieren. In neueren Forschungen von Menter und Kollegen (2010) wurde jedoch nachgewiesen, dass es viele Dimensionen des guten Unterrichtens gibt, die von Tests der akademischen Fähigkeiten nicht zuverlässig erfasst werden. Dieses Ergebnis wird in der Literaturstudie im Rahmen des Projekts und den Länderberichten ganz klar bestätigt, da in beiden darauf verwiesen wird, wie wichtig – neben Kenntnissen und Fertigkeiten – auch Einstellungen, Werte und Überzeugungen für die Entwicklung einer inklusiven Praxis sind. Diese lassen sich aber, ebenso wie die Einstellungen, die zur Entwicklung der erforderlichen Kompetenzen beitragen, in einem Bewerbungsgespräch nur schwer ermitteln. Daher sind weitere Forschungsarbeiten zu den Verfahren der Auswahl von Lehramtskandidatinnen und -kandidaten erforderlich.

Selbst in Ländern, in denen der Lehrberuf einen hohen Status genießt und der Wettbewerb um die Studienplätze – wie in Finnland – größer ist, gibt es keine Garantie dafür, dass die akademisch leistungsstärksten Studentinnen und Studenten auch die besten Lehrkräfte werden. Berücksichtigt werden sollten die Vorerfahrungen der Kandidatinnen und Kandidaten in der Arbeit mit Lernenden mit unterschiedlichen Bedürfnissen, ihre Reflexionsfähigkeit und Empfehlungen erfahrener Fachkräfte.

Für ältere Einsteigerinnen und Einsteiger sind die Zugangsvoraussetzungen zunehmend flexibler, und Menschen mit Behinderungen und einschlägigen Vorkenntnissen können ebenfalls



berücksichtigt werden. In einigen Länderberichten wird jedoch Besorgnis über Zugangskriterien geäußert, die bestimmte Minderheitengruppen diskriminieren – und dies in einer Zeit, in der allgemein Konsens darüber herrscht, dass die Zusammensetzung des Lehrpersonals die Gesamtbevölkerung stärker widerspiegeln sollte.

Artikel 24 des *Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (2006) fordert die Vertragsstaaten auf, „geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften“ zu treffen, „einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind“ (S. 17 der Originalfassung). Einige Länder (z. B. Deutschland, Frankreich, Irland, Schweden und Zypern) geben an, dass sie sich aktiv um dieses Thema bemühen.

3.1.2 Repräsentation von Minderheitengruppen

Nur sieben der 29 Länderberichte enthalten Informationen, die sich auf förmlich erhobene Daten zur Zahl der Studierenden und Lehrkräfte aus Minderheitengruppen stützen. In einigen Ländern gibt es Einschränkungen hinsichtlich der Datenerhebung, vor allem bezüglich der Geschlechterverteilung.

Die meisten Länder, die keine Daten erheben, berichten anekdotisch über die Unterrepräsentierung von Menschen mit Behinderungen und Angehörigen ethnischer Minderheiten unter den Lehramtsstudierenden und den ausgebildeten Lehrkräften. Bei den Lehrerausbildenden scheint die Situation ähnlich zu sein.

In einigen Ländern werden Anstrengungen unternommen, um die Zahl der Männer, die den Lehrerberuf aufnehmen, insbesondere im Primarbereich zu erhöhen um eine größere Vielfalt der Lehrkräfte zu erreichen. Doch obwohl weithin anerkannt wird, dass die Bereitstellung geeigneter Rollenvorbilder ein wichtiger Aspekt der Entwicklung einer inklusiven Praxis ist, bleibt noch viel zu tun, um die Barrieren im Auswahlprozess in vielen Ländern zu beseitigen.

3.2 Inhalte der Lehrerbildung

In einer kleinen Zahl von Ländern sind die Inhalte der Lehramtsstudiengänge gesetzlich vorgeschrieben. Eine zweite Gruppe von Ländern legt bestimmte Standards/umfassende Kompetenzen fest, überlässt die Entscheidung über die Inhalte der



Lehrpläne jedoch den einzelnen Hochschulen. In einer dritten Gruppe von Ländern bleiben die Inhalte ganz dem Ermessen der Hochschulen überlassen. Dies führt unweigerlich zu Unterschieden, nicht nur zwischen den Ländern sondern auch innerhalb der Länder. Immer häufiger werden die Lehramtsstudierenden selbst in die Studiengangentwicklung einbezogen.

In den meisten Ländern besteht die Lehrerbildung aus einer Kombination von einem Hauptfach und Nebenfächern zusätzlich zu allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Fächern wie Pädagogik, Psychologie, Philosophie usw. sowie Phasen der Unterrichtspraxis. Die Inhalte hängen vom Alter der Lernenden ab, die die Studierenden unterrichten wollen, wobei viele Länder angeben, dass die Studiengänge für Lehrkräfte des Sekundarbereichs stärker fächerorientiert sind und diejenigen für Lehrkräfte des Primarbereichs eher einen pädagogischen Schwerpunkt haben.

Mehrere Länder räumen ein, dass nicht genug Zeit bleibt, um alle Inhalte abzudecken, die in Studiengängen für die Lehrererstausbildung als notwendig erachtet werden. Im Bericht aus Malta wird darauf hingewiesen, dass es aus diesem Grund schwierig ist, „zusätzliche“ Inhalte zu den Themen Inklusion und Vielfalt einzuführen, vor allem in der Ausbildung der Sekundarlehrkräfte.

Eine Entwicklung hin zu einem Modell, in dem die entsprechenden Inhalte in alle Studiengänge integriert und in den Hochschuleinrichtungen studiengangübergreifende kohärente Verbindungen geschaffen werden, könnte dazu beitragen, diese Situation zu verbessern.

In Forschungsarbeiten aus dem Vereinigten Königreich (Schottland) wird empfohlen, die Ausbildung von Lehrkräften für alle Lernenden zusammenzuführen, unabhängig davon, wie alt die Zielgruppe ist. Dies stützt die Auffassung, dass Lehrkräfte in erster Linie Lehrer für Kinder sein sollten – und keine „Vermittler“ von Lehrplaninhalten – manche Fachspezialist/innen würden hier jedoch widersprechen.

In einer vor kurzem für dieses Projekt durchgeführten Erhebung hat sich gezeigt, dass weniger als 50 % der 43 deutschen Hochschulen mit Lehramtsstudiengängen für Primarschullehrkräfte Vorlesungen oder Seminare mit dem Schwerpunkt Inklusion/inklusive Bildung anbieten. Auch eine in Litauen durchgeführte kleinere Studie hat ergeben, dass nur 31 % der mit der Ausbildung von Lehrkräften



befassten Hochschulen Inhalte zur Sonderpädagogik/Inklusion anbieten – die zudem größtenteils den Primarbereich betrafen.

Dänemark und verschiedene andere Länder halten es für ein Dilemma, dass, wie im schwedischen Länderreport angesprochen, Fragen der Diversität und Inklusion immer noch eher in sonderpädagogischen Studiengängen und nicht von allen Lehrerausbilder/innen in allen Studiengängen für Lehrkräfte an allgemein bildenden Schulen behandelt werden. Die Verfasserinnen und Verfasser räumen ein, dass es nicht unproblematisch ist, Inklusionsthemen in alle Studiengänge einzubeziehen, da das Risiko besteht, dass sie verwässert werden oder der Fokus ganz verloren geht. Sie erkennen an, dass die pädagogischen Implikationen verschiedener Behinderungen einen gewissen Input von Spezialisten erfordern. Belege aus der Literatur und maßgebliche Meinungen von Projektexterten deuten jedoch darauf hin, dass längerfristig einheitliche Studiengänge entwickelt werden sollten, um alle Lehrkräfte auf den Umgang mit der gesamten Bandbreite unterschiedlicher Bedürfnisse vorzubereiten.

Der Bericht aus Spanien weist darauf hin, dass sich viele Kurse zum Thema Inklusion „auf die Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung und die schulische Integration von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf beziehen“ anstatt Fragen der Vielfalt aus einer umfassenderen Perspektive anzugehen. Ähnlich argumentiert Gultig (1999), der in der Literaturübersicht des Projekts zitiert wird.

Er schreibt, die Lehrerbildung gerate nur allzu leicht in die Falle der Konzentration auf Details, sie vermittele dann z. B. Wissen über die Menschenrechte anstatt einen Menschenrechtsansatz zu verfolgen. Haug (2003) hingegen betont, dass Dozierende und Studierende die Argumente und Lösungen kennen müssten, die auf dem Weg zu einer Schule für alle ausprobiert und verworfen wurden, damit sie „nicht auf eine populistische politische Rhetorik hereinfließen“ (S. 111).

3.2.1 Beurteilung

Da inzwischen aktivere Unterrichtsmethoden in der Lehrererstausbildung angewandt werden, muss sich auch die Art der Beurteilung der akademischen Leistungen und der Unterrichts-/Schulpraxis ändern. Lehramtsstudierende werden zunehmend in die



Beurteilung ihrer eigenen Arbeit, ihres eigenen Lernens und dem ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen einbezogen. Die Beurteilung ihrer akademischen Leistungen und der Unterrichtspraxis erfolgt anhand von Konzepten des „Assessments für das Lernen“. Sie regen die Lehramtsstudierenden an, über ihre eigene Arbeit und ihre Leistungen zu reflektieren und – gegebenenfalls auch mit Unterstützung – ihre eigenen Ziele für Verbesserungen und Pläne für ihr künftiges Lernen zu formulieren. Harris und Lázár (2011) unterstreichen die Bedeutung der angeleiteten Reflexion: „Es ist schwierig, eine Herausforderung anzubieten, wenn man nicht weiß, auf welchem Stand die Auszubildenden/Lehrkräfte sind“ (S. 105).

Auch Hattie (2009) betont, wie wichtig es ist, den jeweiligen Erkenntnisstand der Lehramtsstudierenden zu kennen, um ihnen zunehmend schwierigere Aufgaben anzubieten. Solche Ansätze in den Lehrerbildungseinrichtungen stellen ein gutes Modell für eine inklusivere Beurteilungspraxis in den Schulen dar.

Verschiedene Länder (z. B. Frankreich, Malta, UK (Nordirland)) nutzen Portfolios, um Informationen und Berichte über die Fortschritte der Lehramtsstudierenden in allen Kompetenzbereichen zu sammeln. Im Mittelpunkt der in den Portfolios enthaltenen Arbeitsbeispiele und Reflexionen über Theorie und Praxiserfahrungen können Arbeitsbereiche (z. B. die im Verlauf der Unterrichtserfahrung erworbenen Soft Skills) stehen, die sich durch formale Aufgaben oder Tests/Prüfungen schwerer beurteilen lassen. Portfolios können bewirken, dass Lehramtsstudierende „Warum“-Fragen stellen und tiefgehende, kritische Überlegungen anstellen. Solche Beurteilungsmethoden können jedoch arbeitsintensiver sein und erfordern seitens der Lehrerausbilder/innen neue und andere Kompetenzen, Kenntnisse und Erfahrungen.

Im nächsten Abschnitt sollen die verschiedenen Inklusionskonzepte in der Lehrerbildung anhand von Praxisbeispielen aus den Länderberichten diskutiert werden.

3.3 Konzepte der Lehrererstausbildung

Dieser Abschnitt stützt sich auf die von Pugach und Blanton (2009) ermittelten wichtigsten Konzepte der Lehrererstausbildung. Hierzu gehören „gesonderte“ Kurse bzw. Studiengänge, „integrierte“ Kurse,




die in Zusammenarbeit zwischen Fachbereichen und Personal im Bereich der Regel- und der Sonderpädagogik entwickelt werden, und „studiengangübergreifende“ Kurse, in denen die Erstausbildung allen Lehrkräften Kompetenzen, Kenntnisse und Einstellungen vermittelt, mit denen sie für alle Lernenden Verantwortung übernehmen und deren Bedürfnisse erfüllen können. Auf dem Weg zu einem „studiengangübergreifenden“ Angebot könnte es sinnvoll sein, bestimmte Inhalte in eigene Module (gesonderte Kurse) aufzunehmen oder aber einen integrierten Ansatz zu verfolgen, um mehr Möglichkeiten für die Zusammenarbeit der Mitarbeitenden zu schaffen. Solche Schritte erfordern eine sorgfältige Planung, bei der z. B. ausreichend Zeit für Kurse vorgesehen und überlegt wird, welche Verbindungen am ehesten dafür sorgen, dass sich Inhalte aus den „gesonderten“ Kursen auf die umfassendere Theorie und Praxis auswirken.

Ein Überblick über die 29 vorgelegten Länderberichte zeigt, dass weniger als 10 % der Länder in der Lehrererstausbildung eine „sonderpädagogische“ Spezialisierung anbieten. Inzwischen bieten die meisten Länder Inhalte zur Befriedigung des Bedarfs unterschiedlich Lernender an, allerdings reicht die Bandbreite vom Schwerpunkt auf Sonderpädagogik und Behinderung bis hin zum Schwerpunkt auf der Berücksichtigung der unterschiedlichen Bedürfnisse aller Lernenden. Da sich die verwendete Terminologie ebenfalls unterscheidet, ist es schwierig, sich ein genaues Bild zu verschaffen. Die Mehrheit der Länder berichtet jedoch, dass solche Inhalte in der Lehrererstausbildung oft „ad hoc“ und in der Regel gesondert vermittelt und wenig in andere Bereiche des Studiums integriert werden. Auch hinsichtlich der für Inklusionsinhalte vorgesehenen Zeit reicht die Bandbreite von einem oder mehreren Modulen bis hin zu einem erheblichen und zuweilen auch verpflichtenden Teil des Studiengangs.


In Island wurden in einer Studie zur Lehrererstausbildung, die Anfang 2010 für dieses Projekt durchgeführt wurde, über 200 Studiengänge in fünf Kategorien unterteilt:

- Inklusiv Bildung als Hauptinhalt: Hier handelt es sich um Studiengänge zur inklusiven Bildung, die sich auf Theorien der inklusiven Bildung stützen und deren Hauptinhalt die inklusive Praxis ist. In dieser Gruppe fanden sich zwei Studiengänge;

- 
- Inklusive Bildung als Teilinhalt: Hier handelt es sich um Studiengänge, die inklusive Bildung integrieren und sie als Inhalt des Studiengangs einbinden. In dieser Gruppe fanden sich zehn Studiengänge;
 - Indirekte Berücksichtigung der inklusiven Bildung: Der Studiengang basiert in vielerlei Hinsicht auf dem Konzept der Vielfalt, auch wenn der Begriff der inklusiven Bildung selten oder nie genannt wird. In dieser Gruppe fanden sich zwanzig Studiengänge;
 - Keine inklusive Bildung: In der Beschreibung der Inhalte des Studiengangs findet sich kein Hinweis darauf, dass vielfältige Bevölkerungsgruppen, inklusive, multikulturelle Bildung oder Lernende mit besonderen Bedürfnissen ein Schwerpunkt sind. Zu dieser Gruppe zählen die meisten Studiengänge in der Lehrerbildung;
 - Sonderpädagogische Förderung und multikulturelle Bildung: Die Inhalte dieser Studiengänge sind spezifisch. Einige befassen sich mit Behinderungen und spezifischen Lernbedürfnissen, andere mit Multikulturalismus. In dieser Gruppe fanden sich zwei Studiengänge.

Die Vignette aus Island zeigt eine Reihe unterschiedlicher Herangehensweisen an Fragen der Inklusion/Diversität und legt nahe, dass diese Modelle eher als Kontinuum denn als gesonderte Konzepte zu betrachten sind.

Um die Auswirkungen der verschiedenen Modelle auf die Kohärenz des Curriculums und die Erweiterung der Kenntnisse und Fertigkeiten zu erfassen, bedarf es weiterer Forschungsarbeiten. Außerdem wäre es sinnvoll zu ermitteln, welche Auswirkungen die Zusammenarbeit von Fachbereichen und Ausbilder/innen von Regelschul- und Förderlehrern auf die Einstellungen und Überzeugungen der Lehrerausbilder/innen hinsichtlich der Inklusion aller Lernenden hat. Möglicherweise halten manche Lehrerausbilder/innen an ihrer „traditionellen“ Sicht der Lehrerbildung fest, und die Kurse zu Themen der Inklusion und Diversität bleiben „aufgefropft“ und mit begrenzten Auswirkungen auf das Denken der Lehrerausbilder und der Lehramtsstudierenden. Einige Länder berichten aber auch, dass gesonderte Kurse dazu beitragen, das Bewusstsein für potenzielle Ungleichheiten in der Schule zu schärfen und dass sie Gelegenheit zur Diskussion entsprechender Themen bieten. Manchmal fällt es aufgrund unterschiedlicher Begrifflichkeiten




schwer, die Inhalte zu beurteilen. In Österreich z. B. decken die meisten Hochschulen die Themen Heterogenität, Inklusion, Individualisierung, Förderung von Hochbegabten und projektorientierte und lernerzentrierte Methoden ab. Dennoch taucht der Begriff der „Inklusion“ nur in den Curricula von vier Hochschulen auf. In Dänemark wird in der Regel der Begriff der „Differenzierung“ gebraucht.

Diesen Aspekt veranschaulichen auch die schweizerischen nationalen Empfehlungen zur Ausbildung von Lehrpersonen bezüglich heilpädagogischer Inhalte (COHEP, 2008). Diese Empfehlungen gehen über die traditionelle Konzeption des sonderpädagogischen Förderbedarfs/der Behinderung hinaus und umfassen: Grundfragen des sonderpädagogischen Förderbedarfs, Fragen der Vielfalt, Unterricht in inklusiven Settings, Zusammenarbeit und Schulentwicklung und Entwicklung inklusiver Organisationsstrukturen. Diese Inhalte sollen 5 % der Ausbildungszeit von Lehrkräften für den Primar- und den Sekundarbereich ausmachen.

3.3.1 Gesonderte und integrierte Studiengänge

Mehrere Länder haben Studiengänge oder Module zur Förderung einer inklusiven Praxis eingerichtet. Auch wenn es sich derzeit vor allem um spezielle Studiengänge handelt, sehen die meisten eine Zusammenarbeit zwischen Fachbereichen und Dozierenden der Hochschulen vor und unterstützen bestimmte studiengangübergreifende Konzepte und Vorstellungen. Aus diesem Grund sind diese Modelle, wie oben erwähnt, eher als Kontinuum zu sehen. Daher sollen in diesem Abschnitt sowohl gesonderte als auch integrierte Modelle beschrieben werden. Deutlich wird dies am folgenden Modell aus Spanien:

Die Autonome Universität Madrid hat einen Grundkurs mit 6 ECTS-Punkten „Psycho-pädagogische Grundlagen der inklusiven Bildung“ entwickelt, der zum zweiten Teil der Lehrerbildung für den Primarbereich gehört. Dieser Kurs ist auf das Konzept der „Diversität“ und nicht auf die Versorgung einer spezifischen Gruppe von Lernenden ausgerichtet. Er soll insbesondere die Konzepte, Verfahren und inklusiven Bildungswerte im Kurs „Bildung für Gleichheit und Bürgerrechte“ (6 ECTS-Punkte) unterstützen.



Der Kurs orientiert sich an den drei von der UNESCO (2005) in ihrer Definition der inklusiven Bildung genannten Dimensionen: Präsenz, Lernen und Partizipation und ist insbesondere auf Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Lernende mit Migrationshintergrund ausgerichtet. Die Inhalte umfassen die Grundsätze des *Universal Design for Learning* (Cast 2008) und zielen auf die Überwindung von Barrieren, die dem sinnvollen Lernen entgegenstehen.

Die im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Fachs angewandten Unterrichtsmethoden sollen sich am Ansatz selbst orientieren und führen dazu, dass die Lehramtsstudierenden Verantwortung für ihr eigenes Lernen entwickeln. Sie schreiben während des Kurses ein Lerntagebuch und erstellen ein E-Portfolio. Der gesamte Lehr- und Lernprozess wird durch die Nutzung einer E-Learning-Plattform in Moodle unterstützt, um eine an den individuellen Lernprozess geknüpfte Beteiligung zu fördern.

Es wurden drei Beurteilungsmaßstäbe entwickelt:

einer in Bezug auf das „**Wissen**“ (auf der Grundlage der Kursarbeiten, Tests und Beurteilungen),

einer in Bezug auf das „**Wissen, wie Aufgaben angegangen und organisiert**“ werden (auf der Grundlage der Qualität des E-Portfolios und der eigenverantwortlichen Erledigung vereinbarter Arbeiten sowie der Einhaltung von Prüfungsterminen) und

einer in Bezug auf das „**Wissen, wie man sich im Unterricht verhält und daran teilnimmt**“ (auf der Grundlage der aktiven Teilnahme an Diskussionen, entweder persönlich oder virtuell über das Forum).

Ein Konsortium von Universitäten bietet über die *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* (IUFM – Hochschulen für die Ausbildung von Primarschullehrkräften) in Paris ebenfalls einen Kurs mit der Bezeichnung „Multireferenzielle Konzepte der Vielfalt in der Öffentlichkeit“ im Umfang von 80 Stunden über zwei Jahre an.

An der Hochschule Borås in Schweden umfasst der Studiengang für das Lehramt an allgemein bildenden Schulen einen Kurs mit 7,5 ECTS-Punkten unter der Bezeichnung „Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung“, in dem ein grundlegendes Verständnis der Rolle der sonderpädagogischen Förderung in einer



„Schule für alle“ vermittelt werden soll. In diesem Kurs werden Fragen der Inklusion/Exklusion und der Normalität/Unterschiedlichkeit sowie der Relevanz von Kompetenzen im Bereich des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ für alle Lehrkräfte diskutiert.

In Lettland absolvieren alle Lehramtsstudierenden in der Erstausbildung einen Einführungskurs in Sonderpädagogik.

Die folgende Vignette aus dem Vereinigten Königreich (Nordirland) beschreibt einen Studiengang, mit dem Lehrkräfte unterstützt werden sollen, die mit Lernenden mit unterschiedlichem kulturellen und sprachlichen Hintergrund arbeiten.

Um den „neuen“ Anforderungen an Lehrkräfte in Bezug auf ihr Verständnis kultureller und religiöser Unterschiede und den Herausforderungen der Arbeit mit Lernenden, deren erste Sprache nicht Englisch ist, gerecht zu werden, entwickelte einer der Anbieter im Bereich der Lehrererstausbildung im Vereinigten Königreich (Nordirland) einen Studiengang, der sich aus zwei Teilen zusammensetzt: Vielfalt verstehen und mit Lernenden arbeiten, für die Englisch eine zusätzliche Sprache ist.

Der Studiengang wird über eine Reihe von Vorlesungen, Seminaren und Workshops vermittelt, die von Hochschulmitarbeitenden und einigen Referierenden von außerhalb gehalten werden. Die vermittelten Kompetenzen betreffen das Berufsethos (Engagement für alle Lernenden), soziale, kulturelle und sprachliche Kontexte, Sonderpädagogik und Inklusion sowie Fachkenntnisse und deren Anwendung (Planung und Vorbereitung, Arbeit mit anderen Erwachsenen, Förderung eines sicheren und anspruchsvollen Lernumfelds und Anwendung einer Palette von Unterrichtsstrategien und Beurteilungen).

In Deutschland bietet die Universität Köln Module zur inklusiven Bildung an, in denen angehende Lehrkräfte für Regelschulen und Förderschulen „im Tandem“ über Unterrichtsbesuche, Unterricht und Beurteilungen reflektieren. Einen ähnlich kooperativen Ansatz verfolgt die Universität Siegen. Hier können angehende Lehrkräfte des Primar- und Sekundarbereichs im Kurs „Grundschule-Förderschule – Gemeinsamer Unterricht“ eine Reihe von Förder- und Regelschulen besuchen, über die Perspektiven von Mitarbeitenden



mit unterschiedlichem beruflichen Hintergrund reflektieren und in Seminaren und Diskussionen zusammenarbeiten.

In Norwegen wurde unter der Bezeichnung „Pädagogik und schülerbezogene Kompetenzen“ ein neuer Pflichtkurs mit 60 ECTS-Punkten eingeführt. Dieser Kurs erstreckt sich über die ersten drei Jahre der Lehrererstausbildung und ist auf die Entwicklung von Fachwissen, Methodenkompetenz und Fertigkeiten in Bezug auf relationale und soziale Themen ausgerichtet. Darüber hinaus verfassen die Studierenden eine Bachelorarbeit (15 ECTS-Punkte) über ein Thema, das in Bezug auf Pädagogik und schülerbezogene Kompetenzen relevant ist.

Im folgenden Beispiel arbeiten Studierende in der Lehrererstausbildung mit Menschen mit Behinderungen und entwickeln Ressourcen, die in den lokalen Schulen verwendet werden können.

Im Fachbereich Pädagogik der Universität Zypern erlernen die Studierenden die theoretischen Grundlagen der Behinderungsforschung. Sie werden ermutigt, Beziehungen zur Agenda der inklusiven Bildung herzustellen, um eine Unterrichtspraxis zu entwickeln, die einer Kultur der Behinderung Rechnung trägt und auf die Entwicklung positiver Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen ausgerichtet ist.

Da die Kultur der Behinderung im nationalen Lehrplan und in den Schulbüchern nicht vorkommt, regt der Kurs die Lehrkräfte zum kritischen Denken und zur Verbindung des theoretischen Rahmens mit ihren Unterrichtskompetenzen an. Auf der Ebene der Schulen werden Interventionsprogramme ausgearbeitet, durch die positive Einstellungen entwickelt und das soziale Modell anstelle des medizinischen oder Fürsorge-Modells der Behinderung gefördert werden soll.

In diesem Modul werden Arbeiten von Menschen mit Behinderungen vorgestellt und unter dem Aspekt ihrer potenziellen Nutzung als Unterrichtsressource analysiert. Hin und wieder werden Menschen mit Behinderungen zu Diskussionen über ihr Leben und ihre Arbeit in den Kurs eingeladen. Die Lehramtsstudierenden werden aufgefordert, mit Organisationen für Menschen mit Behinderungen Netzwerke aufzubauen, um Ressourcen zu sammeln und in



Zusammenarbeit mit lokalen Schulen ihr Interventionsprogramm umzusetzen. Dieses Modul ist Teil der Spezialisierung für angehende Lehrkräfte des Primarbereichs.

Forschungsarbeiten deuten darauf hin, dass gesonderte Einheiten bzw. Module mit Inhalten über Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf und andere Minderheitengruppen die „Unterschiedlichkeit“ der Lernenden verstärken können. Dies wiederum kann Lehrkräfte zu der irrigen Meinung verleiten, dass sie bestimmte Gruppen von Lernenden erst dann unterrichten können, wenn sie spezielle Kurse besucht haben. Viele Länder berichten jedoch, dass sich solche Kurse positiv auf Kompetenzen, Kenntnisse und Einstellungen auswirken und dass sich dies auf andere Kurse und die praktische Arbeit der Studierenden „überträgt“.

Beim folgenden Beispiel aus der Schweiz wird das E-Learning genutzt, um eine Reihe relevanter Kompetenzen und Kenntnisse zu erwerben.

Die „Lernarena: Inklusive Sonderpädagogik“ an der Pädagogischen Hochschule Zürich ist ein Wahlkurs, in dem problembasiertes Lernen und Blended Learning (gemischte Lernansätze) kombiniert werden, um realistische Lernkontexte für Studierende in der Lehrerbildung zu schaffen. Auf der E-Learning-Plattform werden Fallbeispiele von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Settings in Form von Dokumenten, Beschreibungen, Videos und Interviews vorgestellt. Die Lehramtsstudierenden übernehmen die Rolle eines Schulteams, das mit den Lernenden arbeitet und die Aufgabe hat, einen individuellen Förderplan und adäquate Maßnahmen zu entwickeln, um die Lernenden in der Schule zu unterstützen. Die Lehramtsstudierenden und die Lehrerausbilder, die als „Betreuende“ fungieren, diskutieren und beurteilen die Ergebnisse gemeinsam. In diesem Kurs werden Kenntnisse in den folgenden Bereichen erworben: sonderpädagogischer Förderbedarf, Teamarbeit und Kooperation, Diagnose und Assessment für das Lernen, individuelle Förderplanung, Binnendifferenzierung und Individualisierung im Unterricht.

In Deutschland wurde an der Universität Bielefeld das Bachelor- und Masterstudium „Integrierte Sonderpädagogik“ entwickelt, um die strikte Trennung zwischen allgemeiner Erziehungswissenschaft und



Sonderpädagogik zu überwinden. Die Sonderpädagogik ist in den Studiengang Erziehungswissenschaft integriert. Sie umfasst den intradisziplinären Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven und eine Diskussion von Heterogenität, Diversität und Unterschiedlichkeit. Schwerpunkte des Studiengangs „Integrierte Sonderpädagogik“ sind Lernen und emotionale und soziale Entwicklung. Die Lehramtsstudierenden sollen für eine „Schule für alle Kinder“ ausgebildet werden.

3.3.2 Studiengangübergreifende Kurse

Eine Reihe von Ländern bemüht sich sicherzustellen, dass für die inklusive Bildung relevante Inhalte in allen ihren Lehramtsstudiengängen durchgängig enthalten sind.

In Finnland sind die Grundlagen der Sonderpädagogik für alle Lehramtsstudiengänge vorgeschrieben, auch wenn die inhaltlichen Schwerpunkte je nach Universität verschieden sind. Im Allgemeinen wird mit den Studierenden über das Erkennen und Benennen von Unterschieden und die entsprechende pädagogische Praxis diskutiert, und die Verpflichtung zur Förderung sowohl der kognitiven als auch der sozialen Kompetenzen thematisiert. Von den Lehrkräften wird erwartet, dass sie ihre Kompetenzen in der einrichtungsübergreifenden Arbeit, der Zusammenarbeit und Unterstützung der Eltern ausbauen, und ihre Rolle im Hinblick auf die Förderung der Gleichheit in der Gesellschaft bewusst wahrnehmen. Außerdem lernen sie, den Lehrplan für unterschiedlich Lernende auf der Grundlage der Prinzipien des universellen Designs umzusetzen. Die Lehrerbildung stützt sich insgesamt auf die Idee vom Lehrer als Forscher, der unterstützt wird, um seinen Unterricht in einem kontinuierlichen Prozess zu reflektieren, zu analysieren und dann anzupassen.

Im Vereinigten Königreich (Nordirland) zielt das Curriculum der Lehrererstausbildung darauf ab, das individuelle Potenzial des Lehramtsstudierenden aufzubauen, seine Kenntnisse und sein Verständnis der Strategien und bewährten Praxis im Bereich der Sonderpädagogik zu erweitern und seine Fähigkeit, mit Lernenden aller Begabungsniveaus zu arbeiten, auszubauen. Hierbei wird ein studiengangübergreifendes Konzept verfolgt, bei dem die Studierenden in allen Lehramtsstudiengängen ermutigt werden, die individuellen Bedürfnisse aller Lernenden in ihren Planungen zu berücksichtigen. Darüber hinaus gibt es spezifische Kurse und



Module, in denen Strategien und Praxis der Sonderpädagogik explizit bearbeitet werden.

Hinweise aus der Literatur deuten darauf hin, dass ein solcher studiengangübergreifender Ansatz eine sorgfältige Planung und Zusammenarbeit der Fachbereiche erfordert, wenn er kohärent und wirksam sein soll. Wie sich die Hochschuleinrichtungen in Richtung hin zu einem solchen Ansatz entwickeln könnten, wird in dem folgenden Beispiel aus dem Vereinigten Königreich (Schottland) dargestellt.

Die Universität Aberdeen erhielt von der schottischen Regierung Mittel (2006-10), um für die Lehrerbildung neue Konzepte der inklusiven Bildung auszuarbeiten und sicherzustellen, dass die neuen Lehrkräfte (1) ein geschärftes Bewusstsein und vertieftes Verständnis für die pädagogischen und sozialen Probleme/Fragen entwickeln, die sich auf das Lernen von Kindern auswirken, und (2) Strategien entwickeln, die sie im Umgang mit solchen Schwierigkeiten unterstützen können.

Diese Arbeiten berücksichtigen ein umfassenderes Konzept der inklusiven Bildung und der ausgrenzend wirkenden Belastungen von Migration, Mobilität, Sprache, ethnischer Herkunft und generationenübergreifender Armut.

Die Lehrplanreformen in der Lehrererstausbildung in Aberdeen beruhen auf drei zentralen Konzepten: (1) dem Verständnis, dass die Herausforderung der inklusiven Bildung darin besteht, Unterschiede zwischen Menschen in einer Weise zu respektieren, dass die Lernenden in das Regelangebot im Unterrichtsalltag eingebunden sind anstatt ausgeschlossen zu werden. Ein solches Verständnis kommt darin zum Ausdruck, dass (2) die Lehrkraft sich darum bemüht, das normale Angebot für alle auszuweiten anstatt über das normalerweise verfügbare hinaus etwas „Zusätzliches“ oder „Anderes“ anzubieten. Hier handelt es sich um ein komplexes pädagogisches Unterfangen – es hängt (3) davon ab, dass sich die Vorstellungen über Unterricht und Lernen vom Modell „das, was für die meisten Lernenden funktioniert plus etwas „Zusätzlichem“ oder „Anderem“ für Lernende mit Schwierigkeiten“ hin zu einer Gestaltung von Unterricht und Lerngelegenheiten verändert, die alle Lernenden in die Lage versetzt, am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen (Florian und Rouse 2009).



Der Zusammenhang zwischen diesen drei zentralen Konzepten zeigt sich in der Praxis im Zusammenspiel von „Wissen“, „Handeln“ und „Überzeugungen“ der Lehrkraft. Dieser praktische Zusammenhang entspricht Shulmans (2007) Konzeptualisierung des beruflichen Lernens als Lernen mit Kopf (Wissen), Hand (Fertigkeit oder Handeln) und Herz (Einstellungen und Überzeugungen).

In der Praxis dienen diese Ideen als Grundlagen der Curriculumreform für das *Post-Graduate Diploma in Education* (PDGE – zweite universitäre Stufe der Lehrerbildung) und stehen im Einklang mit den Inhalten des vierjährigen Studiengangs *Bachelor of Education*. Der Ansatz des Projekts für inklusive Praxis ermutigt die Lehramtsstudierenden, umfassend über ihre Verantwortung für das Lernen von Kindern zu reflektieren.

Die genannten Beispiele zeigen die Entwicklung der inklusionsorientierten Lehrerbildung durch Studiengänge, die darauf ausgerichtet sind, Wissen und Verständnis von Inklusion und Pädagogik und Praxis zu fördern, um unterschiedlicheren Bedürfnissen im Unterricht gerecht zu werden. Die Entwicklung innerhalb des Kontinuums von der Einführung von Modulen, die die Inklusion „abdecken“, bis hin zu einer Situation, in der alle Lehramtsstudierenden dasselbe Curriculum absolvieren, das sie darauf vorbereitet, alle Lernenden einzubeziehen, erfordert mehr Zusammenarbeit zwischen auf Inklusion spezialisierten Lehrerausbildern und ihren Kollegen aus anderen Fachbereichen. Darüber hinaus ist eine umfangreiche Reform erforderlich, um sicherzustellen, dass mit den Hochschuleinrichtungen verbundene Schulen als Modelle einer wirksamen inklusiven Praxis fungieren und die zentralen Botschaften kohärent umsetzen.

3.4 Einstellungen und Werte in der Lehrererstausbildung

Die Bedeutung von Einstellungen und Werten in der Lehrerbildung wird in vielen Länderberichten angesprochen. Forlin (2010) weist darauf hin, dass inklusive Bildung unmittelbar das Überzeugungssystem der Lehrkräfte und ihren Gerechtigkeitssinn anspricht.

Ryan (2009) hat die Einstellungen von angehenden Lehrkräften untersucht. Er definiert eine Einstellung als multidimensionale Persönlichkeitseigenschaft, die sich zusammensetzt aus der



Kognition (Überzeugungen und Kenntnissen), die vermutlich das Handeln (Verhalten) und die Affekte (Emotionen) beeinflusst.

Eine Reihe von Ländern verweist auf die Bedeutung positiver Erfahrungen für die Veränderung von Einstellungen. Doch obwohl Einstellungen, Werte und Überzeugungen durch die Lehrerbildung offenbar beeinflusst werden können, enthalten die Länderberichte nur wenige Beispiele dafür, wie sich eine solche Veränderung am besten herbeiführen ließe. Forschungsergebnisse aus allen Teilen des Projekts stützen allerdings die Auffassung, dass bestimmte Erfahrungen eine grundlegende Voraussetzung für die inklusive Praxis darstellen, und dass sich diese Erfahrungen nicht durch die Vermittlung von Wissen erreichen oder als einzelne Kompetenzen abhaken lassen.

An der Karls-Universität in Prag arbeiten die Studierenden, die Sonderpädagogik in Verbindung mit anderen Fächern studieren (um später an der Regelschule zu unterrichten) im Rahmen des Projekts „Wir erleben einen Tag aus eurer Sicht“ („Jedeme v tom s vámi“) zusammen.

Da die inklusionsorientierte Lehrerbildung erfolgreicher ist, wenn an die Stelle verbaler und abstrakter Beschreibungen eine konkrete Erfahrung tritt, erleben die Lehramtsstudierenden, wie es ist, (a) als Rollstuhlfahrer/in und (b) als Betreuer/in einer Person mit einer Behinderung den öffentlichen Nahverkehr zu nutzen.

Dies fördert eine Reihe von Kompetenzen, wie z. B. Problemlösen, Kommunikation, Selbstreflexion, Teamwork, Flexibilität und die Fähigkeit, unethische oder anderweitig unangemessene Einstellungen und Verhaltensweisen in der Gesellschaft zu erkennen.

Die Lehramtsstudierenden lernen die physischen und sozialen Barrieren kennen, mit denen Menschen mit einer Behinderung im Alltag konfrontiert sind. Auf der Grundlage ihrer Erfahrung werden sie zu Fürsprechern der Rechte von Menschen mit Behinderungen und können diesen „praktischen“ Ansatz nutzen, wenn sie in ihrem künftigen Unterricht/ihrer Schule ein inklusives Umfeld gestalten wollen.

In Österreich heißt es im Positionspapier des Bildungsministeriums:



„Eine kritische Auseinandersetzung und die Reflexion der eigenen Haltungen und Denkkonstruktionen zum Thema Behinderung ist eine der zentralen Aufgaben auch in der Ausbildung von Volks- und Hauptschullehrer/innen, um das segregierende Denken zu überwinden.

Alle Studierenden sollten die relevanten Denk- und Handlungsansätze (Paradigmen) der Sonder- und Integrationspädagogik kennen lernen, ihre Entstehung im historischen Kontext verstehen, dazu angeregt werden, die ethischen Grundfragen, die mit dem jeweiligen Paradigma verbunden sind, zu reflektieren und bewusste Wertentscheidungen zu treffen“ (Feyerer, Niedermair und Tuschel 2006, S. 16).

Der Bericht aus Österreich zeigt, dass sich die Inhalte und Methoden eines interdisziplinären Moduls zum Thema „Inklusion“ positiv auf die Einstellungen der Lehramtsstudierenden gegenüber dem gemeinsamen Unterricht für Lernende mit und ohne Behinderungen ausgewirkt haben. In einem Selbsterfahrungsprojekt an der Pädagogischen Hochschule Salzburg berichteten Lehramtsstudierende auch über nachhaltige Auswirkungen auf ihre Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen.

3.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde der Trend zu gemeinsamen Kerninhalten für eine inklusive Lehrerausbildung dargestellt. Dies erfordert möglicherweise für die Ausbildung zukünftiger Lehrer und Lehrerinnen im Sekundarbereich, eine stärkere Fokussierung auf die Pädagogik, die alle Schülerinnen und Schüler berücksichtigt.

Die Beispiele aus den Länderberichten zeigen, dass es möglich ist, Inhalte einzubeziehen, die Lehramtsstudierende für die vielfältigen Bedürfnisse von Lernenden sensibilisieren, bei denen das Risiko des Lernversagens und der Exklusion besteht.

Die Beispiele verdeutlichen auch die Notwendigkeit einer verstärkten Zusammenarbeit mit den Hochschuleinrichtungen und der weiteren Integration solcher Inhalte in alle Lehramtsstudiengänge. Darüber hinaus wird die Notwendigkeit unterstrichen, Erfahrungen und Gelegenheiten für Interaktion und Diskussion zu schaffen, um auf die Einstellungen der Studierenden einzuwirken. Richardson (1996) weist darauf hin, dass Einstellungen und Überzeugungen voneinander abgespalten werden können, d. h. Lehrkräfte können



durchaus Einstellungen zum Ausdruck bringen, die soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit befürworten, und sich dennoch im Unterricht gegenteilig verhalten. Dies zeigt, wie wichtig es ist, dass die Vorstellungen und Überzeugungen der Lehramtsstudierenden klar herausgearbeitet und etwaige Spannungen zwischen diesen Einstellungen und ihrer sich entwickelnden Praxis angesprochen werden müssen.



4. UNTERRICHTSPRAXIS

Die Unterrichtspraxis der Lehramtsstudierenden ist eine wichtige Komponente der Lehrererstausbildung. Allerdings unterscheidet sich die dafür vorgesehene Zeit in den verschiedenen Ländern. Einige gehen eher in Richtung eines praxisbasierten Ausbildungsmodells, während andere Bedenken haben, dass ein solcher Ansatz zum „Lehrer als Techniker“ führt, dem die akademische Strenge der hochschulbasierten Studiengänge fehlt.

Unterschiedlich sind auch die Verfahren bei der Suche nach Praktikumsstellen in den Schulen. Einige wenige Länder nutzen ein zentralisiertes System, während sich in anderen Ländern die Lehramtsstudierenden selbst einen Praktikumsplatz suchen können. In Island z. B. bleiben die Lehramtsstudierenden drei Jahre lang an derselben Schule und bauen dort ihre Erfahrungen auf, während die meisten anderen Länder die Studierenden dazu anregen, an verschiedenen Schulen und in verschiedenen Umfeldern Erfahrungen zu sammeln.

Im Vereinigten Königreich (England) erachtet die nationale Schulaufsichtsbehörde Ofsted (2008) die Vielfalt der Schulpraktika als besonders wichtig für die Qualität der Lehrererstausbildung. Viele Länder berichten über Schwierigkeiten, in ausreichender Zahl qualitativ hochwertige Praktikumsstellen, vor allem in Schulen mit inklusiver Praxis, zu finden. Dies stellt eine erhebliche Barriere im Hinblick auf die wirksame Integration von Theorie und Praxis dar.

Einige Länder nutzen Praktika in Förderschulen oder in der lokalen Gemeinschaft, um Gelegenheiten zur direkten Arbeit mit Lernenden mit unterschiedlichen Bedürfnissen zu schaffen. Andere Länder ersetzen die Schulpraxis durch eine Reihe simulierter Erfahrungen wie im folgenden Beispiel.

Da die Gelegenheiten zur Bewältigung komplexer praktischer Situationen aufgrund der Rolle der Lehramtsstudierenden in der Unterrichtspraxis begrenzt sind, werden in Lettland die Kompetenzen in den Bereichen Beurteilung, Entscheidungsfindung und Reaktion auf eine gegebene Situation durch Rollenspiele und Fallstudien geübt. Die Lehramtsstudierenden beschreiben ihre Reaktion auf die Sachlage und versuchen, die Situation aus verschiedenen



Perspektiven zu analysieren, indem sie die Argumentation und das zugrunde liegende Verhalten aller Beteiligten herausarbeiten. Jeder kann seine Meinung vorbringen und seine Position verteidigen.

So kann etwa die folgende Situation diskutiert werden:


Die Mutter eines hörgeschädigten achtjährigen Jungen im Rollstuhl erscheint im April in der Regelschule und fragt, ob sie ihn für September anmelden kann. Die Lehramtsstudierenden entscheiden nun, wer (Lehrkräfte, Eltern, Schulleitung, Sozialarbeiter, andere Fachkräfte) beteiligt und welche Fragen gestellt werden sollten, um dem pädagogischen Bedarf des Kindes gerecht zu werden. Die Lehramtsstudierenden müssen eventuelle Schwierigkeiten vermuten und geeignete Lösungen für das Kind, die Eltern, die Schule, die Mitschüler sowie das pädagogische Umfeld und die physischen Zugangsmöglichkeiten erarbeiten.

Dieser Prozess trägt dazu bei, dass die Lehramtsstudierenden ihr erworbenes Wissen über verschiedene Behinderungen und die unterschiedlichen Unterrichtsbedürfnisse von Schülern überprüfen. Sie verbessern ihre Kompetenzen in den Bereichen Konfliktlösung, Entscheidungsfindung, Begründung des eigenen Standpunkts und Teamwork – d. h. Einbindung weiterer Fachkräfte. Vor allem aber begreifen sie, dass die Lehrkraft nicht alle Probleme allein lösen und alles allein leisten kann. Sie muss wissen, wo sie um Hilfe nachfragen kann und sollte sich nicht schämen, das auch zu tun.

Lehramtsstudierende in Spanien werden während ihrer Unterrichtspraktika „doppelt betreut“: a) in der Schule durch einen Mentor, der ihre Arbeit begleitet und anhand von durch Universitäten erstellte Standardkriterien beurteilt, und b) durch einen akademischen Tutor, der ebenfalls den Prozess begleitet, die Reflexion über den Lernprozess in der Schule unterstützt und den Lehramtsstudierenden schließlich beurteilt.

Um einen möglichst großen Nutzen aus der Unterrichtspraxis zu ziehen, bedarf es eindeutig einer engen und positiven Beziehung zwischen Hochschuleinrichtungen und Schulen. Dies veranschaulicht die folgende Vignette.


In der finnischen Lehrerbildung sind Theorie und Praxis eng aufeinander abgestimmt. Nach verschiedenen theoretischen Studien folgen für die Lehramtsstudierenden jedes Jahr 5 bis 6 Wochen



Schulpraktikum. Die Dozenten der Ausbildungsschule bzw. Lehrkräfte vor Ort und die Dozenten der Universität begleiten gemeinsam die Unterrichtspraxis der Studierenden, zum einen als Rollenvorbilder für die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, und zum anderen, um den Unterricht in heterogenen Klassen aus einem weiteren Blickwinkel zu beurteilen. Häufig beteiligen sich Lehramtsstudierende auch am Unterricht ihrer Kommilitonen, um unmittelbare Erfahrung im gemeinsamen Unterrichten zu sammeln. Während oder nach jedem Unterrichtspraktikum findet ein pädagogisches bzw. didaktisches Seminar an der Universität statt, in dem die Studierenden über ihre Erfahrungen im Praktikum und bei ihren Hospitationen in verschiedenen Schulen reflektieren. Reflexion wird als wichtiger Teil der beruflichen Weiterbildung betrachtet. Die Studierenden entwickeln nach und nach die theoretischen Grundlagen ihrer Praxis, um sich ihre eigene pädagogische Philosophie und ihre Identität als Lehrer bewusst zu machen. Dieser Ansatz unterstützt das Konzept von der Praxis als zweigleisigem Prozess, der es den Studierenden nicht nur erlaubt, einen Sinn in dem in ihrem Studiengang erworbenen Wissen zu erkennen, sondern der sich auch auf den Erwerb und die Anwendung neuer theoretischer Erkenntnisse auswirkt.

Auch Island hat das Konzept der „assozierten“ Schulen eingeführt. Sie übernehmen in der Lehrerbildung eine aktive Rolle, indem sie sich an einer „Lerngemeinschaft“ beteiligen, die aus schulischen Lehrkräften und den Tutoren der Hochschulen bestehen. Dieser Ansatz trägt dazu bei, dass Lehrkräfte über Verhalten in verschiedenen Situationen und die diesem zugrunde liegenden Ursachen reflektieren.

An der Universität Malta wurde ein Modul zum Thema Diversität mit 4 ECTS-Punkten eingeführt, das durch ein Projekt in einer sechswöchigen Unterrichtsphase beurteilt wird. Die Lehramtsstudierenden werden aufgefordert, eine/n Schülerin/in oder eine Gruppe von Lernenden mit unterschiedlichen Stärken und Bedürfnissen zu ermitteln. Sie müssen vier Unterrichtseinheiten planen, umsetzen und evaluieren, die diesen Unterschieden Rechnung tragen, und ein kurzes Reflexionstagebuch führen, über das sie sich mit ihren Kommilitonen austauschen. Die Studierenden erhalten zunächst eine Einführung zu den Themen Offenheit



gegenüber Vielfalt, Menschenrecht auf eine qualitativ hochwertige Bildung, differenziertes Unterrichten und individuelles Lernen. Die Lehramtsstudierenden stellen fest, dass sie ihre Furcht vor der Arbeit mit Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die ein individualisiertes Lernen benötigen, überwinden und Selbstvertrauen entwickeln können. Darüber hinaus führt der Kurs zur erfolgreichen Inklusion eines Lernenden, der andernfalls in irgendeiner Form aus seiner Klasse ausgeschlossen würde, und zu einer besseren Zusammenarbeit mit Eltern und Betreuern.

Dieses Beispiel verdeutlicht die Notwendigkeit integrierter Ansätze, bei denen die Lehrerbildungseinrichtung und die Ausbildungsschule zusammenarbeiten, um einen kontinuierlichen Dialog über die Entwicklung des Lehramtsstudierenden in den Wochen seiner Unterrichtspraxis aufrechtzuerhalten.

In einigen Lehramtsstudiengängen in Litauen absolvieren die Studierenden zu Beginn ihres Studiums ein Reflexions- und Beobachtungspraktikum. Sie werden für ein paar Wochen verschiedenen Praktikumsstellen zugeteilt und haben Gelegenheit, verschiedene Situationen in der Praxis zu beobachten, darüber zu reflektieren und zu diskutieren. Auch in anderen Ländern gibt es Beobachtungspraktika (z. B. in Lettland und Österreich). Sie stehen im Einklang mit Forschungsarbeiten aus den USA (Darling-Hammond und Kollegen 2005), in denen empfohlen wird, dass Lehramtsstudierende vom Beginn ihres Studiums an solche Erfahrungen sammeln sollten. Frühe Praxiserfahrung kann einen Kontext für die Theorie bieten und dazu beitragen, dass Lehramtsstudierende die Relevanz dieses Lernens erkennen.

Einige Länder erstellen einen Plan zur fortschreitenden Entwicklung von Kompetenzen durch die schulische Praxis in jedem Jahr des Studiengangs.

In Dänemark ist im Gesetz über die Ausbildung von Lehrkräften für die *Folkeskole* aus dem Jahr 2007 festgelegt, welche Unterrichtskompetenzen in dem vierjährigen Studium durch die 24-wöchige Schulpraxis (36 ECTS-Punkte) erworben werden sollen. Schwerpunkte sind in den einzelnen Jahren:

- 1 – Lehreridentität, Schul- und Bildungskultur;
- 2 – Ziele, Inhalte und Evaluierung des Unterrichts;



3 – Kooperation und Lernumfeld;

4 – Professionelles Unterrichten.

In Norwegen kommt ein ähnliches Modell zur Anwendung, wobei jedes Praktikum einen besonderen Schwerpunkt hat: 1. Jahr – Lehrerrolle und Didaktik, 2. Jahr – Vielfalt der Schüler und Schülerinnen, 3. und 4. Jahr – Die Schule als Organisation und Berufsgemeinschaft, Kooperation mit Eltern und anderen Personen.

An der Universität Oslo wird 2011/12 ein neuer Pflichtkurs eingeführt. Die Studierenden belegen Mathematik, Pädagogik und ein zusätzliches Fach sowie IKT-Unterstützung. Dieser Kurs basiert auf der Erkenntnis, dass der Unterricht im oberen Primarbereich hinsichtlich des Leseverständnisses anspruchsvoller wird, und dass Lernende mit einer Minderheitensprache dann stärker gefährdet sein können. Zu dem Kurs gehört ein vierwöchiges Schulpraktikum der Studierenden im Frühjahrssemester.

Vor dem Praktikum hören die Studierenden Vorlesungen zu den Grundkompetenzen in ihren verschiedenen Fächern. Danach entwickeln sie unter der Aufsicht von Mitarbeitern der Hochschule einen Unterrichtsplan zur Förderung der Grundkompetenzen für Schüler mit und ohne Norwegisch als Erstsprache. Anschließend setzen die Lehramtsstudierenden ihren Unterrichtsplan in Anwesenheit von Mitarbeitern der Hochschule im multikulturellen Unterricht um.

Der Kurs erweitert das Verständnis der Interdisziplinarität von „Grundkompetenzen“ und der Bedeutung der Zusammenarbeit mit Lehrerkollegen im Hinblick auf die Förderung der Grundkompetenzen der Lernenden. Die Lehramtsstudierenden erwerben gleichzeitig forschungsbasierte Erkenntnisse darüber, wie sich mangelndes Leseverständnis auf das Lernergebnis aller Lernenden, insbesondere aber der Lernenden mit Norwegisch als Zweitsprache, auswirkt. Wichtig ist auch, dass die Lehramtsstudierenden befähigt werden, unterschiedliche sprachliche und kulturelle Kompetenzen zu nutzen, die Lernende mit einem anderen sprachlichen und kulturellen Hintergrund in den Unterricht einbringen.

Obwohl der Schwerpunkt hier auf den Grundkompetenzen liegt, zeigt das Beispiel, wie Inhalte kurs-/fächerübergreifend erfolgreich „integriert“ werden können, um ein breiteres Verständnis der



Interdisziplinarität von Grundkompetenzen und der Bedeutung der Zusammenarbeit mit Lehrerkollegen zu entwickeln.


Im Vereinigten Königreich (England) werden von der *Training and Development Agency for Schools* (TDA, <http://www.tda.gov.uk/>) Materialien für die Lehrererstausbildung und Weiterbildung bereitgestellt.

Zu den Materialien für die Lehrererstausbildung gehören ein Benutzerhandbuch, Informationen über die Grundlagen der Inklusion, Filmclips und Leitlinien zur Unterrichtsbeobachtung. Die Ressourcen für die einjährigen Studiengänge für Postgraduierte umfassen fachspezifische Informationen und eine persönliche Lernaufgabe. Diese Pflichtaufgabe erfordert, dass alle Lehrkräfte 6 bis 8 Stunden lang intensiv mit einem einzelnen Lernenden mit festgestellter Lernschwierigkeit/Lernbehinderung arbeiten.

Die Aufgabe umfasst Beobachtungen, das Lesen von Aufzeichnungen über den Lernenden und die Planung des Unterrichts. Sie wird begleitet und beaufsichtigt von sonderpädagogischen Koordinatoren der Schule und den Koordinatoren der Erstausbildung, die den Studiengang in der Ausbildungsschule vertreten.

Zu den Kompetenzen, die gefördert werden, gehören die Planung individueller Unterrichts- und Lernprozesse, die Entwicklung positiver Einstellungen und der Aufbau von Beziehungen zu Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf/Behinderungen sowie der Erwerb von Kenntnissen und Kompetenzen im Bereich der Unterrichtspraxis. Es hat sich gezeigt, dass die beteiligten Lehrerausbilder, Lehramtsstudierenden und Lernenden gleichermaßen profitieren.

Die Länderberichte und die für das Projekt durchgesehene Forschungsliteratur unterstützen die Entwicklung eines klaren konzeptuellen Rahmens, der den Studierenden hilft, theoretisches und praktisches Lernen zu verbinden. Geschieht dies nicht, kann der Einfluss der Unterrichtspraxis stärker sein als der Einfluss des Lernens in der Hochschule und – angesichts der in den meisten Ländern vorhandenen Schwierigkeiten bei der Suche nach einer ausreichenden Zahl qualitativ zufrieden stellender Praktikumsplätze – die Entwicklung einer inklusiven Praxis behindern.



Im Vereinigten Königreich (Nordirland) ist die akademische Komponente des Studiengangs in das Unterrichtspraktikum eingebunden, in dem sich die Lehramtsstudierenden auch mit Selbstreflexion und Evaluierungsaktivitäten befassen. In ihrem Unterrichtspraktikum im letzten Studienjahr arbeiten die Lehramtsstudierenden eng mit dem Klassenlehrer, dem Förderlehrer und anderen Fachkräften zusammen, um die Lernenden besser kennenzulernen und sie während ihres Praktikums inklusionsorientiert zu betreuen. Sie dokumentieren Informationen über die Lernprioritäten und den Förderbedarf des Lernenden und überprüfen die Auswirkungen von Lernschwierigkeiten/Behinderungen auf das Lernen. Lernziele werden geplant und evaluiert. Die Lehramtsstudierenden berichten, dass sie dies als herausforderndes, aber lohnendes Element ihres Schulpraktikums im letzten Studienjahr sehen. Sie stellen fest, dass es auch ohne vorherige Erfahrung, Expertenwissen und Ressourcen möglich ist, jeden Lernenden als wertvollen, einen Beitrag leistenden Mitschüler willkommen zu heißen und ihm ein Gefühl der Zugehörigkeit zu geben. Die Studierenden entwickeln folgende Kompetenzen: Sie praktizieren als inklusiv arbeitende Lehrkraft, kooperieren, betätigen sich als Forscher, unterstützen das Lernen, differenzieren in der Praxis, beurteilen, beaufsichtigen und evaluieren.

Umfang und Art der Unterstützung und Aufsicht während des Schulpraktikums sind ebenfalls von entscheidender Bedeutung. Die hier vorgestellten Beispiele zeigen, wie wichtig sowohl die enge Verbindungen zwischen den Hochschulen und den Ausbildungsschulen als auch die Schulung des am Schulpraktikum beteiligten Schulpersonals sind. Ein solches Vorgehen ist erforderlich, um sicherzustellen, dass sich die in Unterrichtspraxis und Theorie erworbenen Kenntnisse mit den Erkenntnissen vereinbaren lassen, die durch das Rollenvorbild der Lehr- und Leitungskräfte an der Ausbildungsschule vermittelt werden.

4.1 Zusammenfassung

In diesem Abschnitt wurde die Bedeutung der Unterrichtspraxis für Lehramtsstudierende untersucht. Hagger und Macintyre (2006) schreiben: „was immer Lehramtsstudierende für ihre künftige Laufbahn in der Schule können müssen, müssen sie in der Schule praktisch lernen“ (S. 65).



Auch wenn es schwierig sein mag, qualitativ zufriedenstellende Praktikumsplätze zu organisieren, enthalten die Länderberichte viele Beispiele einer innovativen Praxis, bei denen sorgfältig geplante Praxiserfahrungen und qualitativ hochwertige Unterstützung für Lehramtsstudierende die Lücke zwischen Theorie und Praxis überbrücken. Sie bieten ihnen die Möglichkeit, ihre eigenen Überzeugungen und Werte zu überprüfen und die Kompetenzen zu entwickeln, die sie brauchen, um unterschiedlichen Bedürfnissen im Unterricht gerecht zu werden. Ebenfalls angesprochen wird die Bedeutung umfassenderer systemischer Veränderungen zur Entwicklung inklusiverer Schulen und die Notwendigkeit der Aus- und Weiterbildung von Mentoren, mit der Aufsicht über die Unterrichtspraktika befasstem schulischem Personal und Lehrerausbildern. Diese Themen sollen in den folgenden Kapiteln besprochen werden.



5. LEHRERAUSBILDER UND -AUSBILDERINNEN

Der Bericht über die Peer-Learning-Aktivität zum Beruf des Lehrerausbilders (Europäische Kommission, Juni 2010) definiert Lehrerausbilder als „all jene, die das (formale) Lernen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften aktiv unterstützen“ (S. 3). Darin eingeschlossen sind Lehrerausbilder in der Erstausbildung und der Weiterbildung.

Die Definition deutet darauf hin, dass Lehrerausbilder eine sehr heterogene Gruppe sind. In diesem Projekt stehen vor allem die Dozenten für Lehrerbildung in Hochschulen im Mittelpunkt, auch wenn viele Aussagen in diesem Bericht ebenso auf Lehrerausbilder (im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung) an den Schulen und in anderen Settings zutreffen.

In einigen Ländern besitzen Lehrerausbilder an Hochschuleinrichtungen einen hohen akademischen Abschluss (Master oder Promotion) in einem einschlägigen Fach. Umfassende Unterrichtserfahrung, auch mit Lernenden mit unterschiedlichem Hintergrund, wird immer häufiger als Vorteil gesehen. Die Arbeit im Rahmen der Peer-Learning-Aktivität der Europäischen Kommission verdeutlicht allerdings, dass es in vielen Ländern keine festen Anforderungen an die Ausbildung von Lehrerausbildern gibt und dass der Status dieser Gruppe erst allmählich anderen akademischen Disziplinen angeglichen wird.

Snoek, Swenne und van der Klink (2009) analysierten bildungspolitische Dokumente zur Lehrerbildung auf internationaler Ebene und fanden nur wenige Erwähnungen der Professionalisierung von Lehrerausbildern. Daher schlagen sie die Entwicklung eines Einführungsverfahrens vor, um den Status von Lehrerausbildern als spezialisierte Berufsgruppe zu stärken.

Die für das Projekt der Agency gesammelten Informationen zeigen, dass das Personal in Hochschuleinrichtungen, die sonderpädagogische Studiengänge anbieten, in der Regel über Qualifikationen und Erfahrungen in diesem Arbeitsbereich verfügt, während ein solcher Hintergrund von Lehrerausbildern für Lehrkräfte in Regelschulen normalerweise nicht erwartet wird.

In Österreich müssen Lehrerausbilder sieben Jahre Berufserfahrung als Lehrkraft nachweisen, sodass sie zumindest auf manchen für die



inklusive Bildung relevanten Gebieten (z. B. Verhaltensstörungen, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, hochbegabte Kinder) schon Erfahrungen gesammelt haben. Andere Länder verlangen einschlägige Lehrerfahrungen jüngerer Datums. Solche jüngeren Lehrerfahrungen werden möglicherweise am besten durch die Praxis einiger Hochschuleinrichtungen konsolidiert, in denen (z. B. in Finnland) die Lehrerausbilder weiterhin in Modellschulen unterrichten.

Auch der Umfang, in dem Ausbilder der Lehrkräfte für Regelschulen mit Kollegen zusammenarbeiten, die sich auf sonderpädagogische Förderung/Behinderungen spezialisiert haben, ist unterschiedlich. In den meisten Ländern existiert eine solche Zusammenarbeit auf informeller Basis, während es in einigen Ländern, wie z. B. Malta, Bestrebungen gibt, sie stärker zu formalisieren. In einigen Ländern besitzen die Lehrerausbilder neuerdings einen Abschluss für den allgemein bildenden und den sonderpädagogischen Bereich, um die Kluft zwischen beiden zu verringern.

Angesprochen werden auch praktische Probleme, die sich z. B. daraus ergeben, dass Lehrerausbilder nicht täglich zusammenarbeiten. Auch die unterschiedlichen Standorte verschiedener Studiengänge und das Raumangebot können eine Rolle spielen. Im Bericht aus Österreich heißt es, dass viele Hochschuleinrichtungen aufgrund finanzieller Einschränkungen bei der „Doppelbesetzung“ nur ein begrenztes Kooperationsmodell anbieten.

Es besteht ein breiter Konsens darüber, dass alle Lehrerausbilder und -ausbilderinnen auch selbst praktizieren und eine große Bandbreite an Unterrichtsmethoden wie die oben genannten anwenden sollten. Im Bericht aus dem Vereinigten Königreich (Nordirland) heißt es: „Die pädagogischen Konzepte in den Studiengängen der Lehrererstausbildung sollen Kooperation, Reflexion und Diskussion fördern“.

Boyd und Kollegen (2007) empfehlen als Herausforderung für neue Lehrerausbilder an den Hochschulen, ein eher restriktives Lernumfeld (wie es an vielen Schulen zu beobachten ist) zu einem expansiveren Lernumfeld zu entwickeln, zu dem u. a. mehr Kooperation, Gelegenheiten zu Reflexion und persönlicher Entwicklung und die Ausweitung fachlicher Grenzen gehören. In Bezug auf Lehrkräfte, die Lehrerausbilder werden, weisen Swennen



und van der Klink (2009) darauf hin, dass es sich hier um einen Wechsel in einen ganz eigenen Beruf handelt, der insbesondere Kompetenzen im Unterrichten zweiter Ordnung (d. h. Unterricht *über* Unterricht) erfordert.

Im Idealfall sind Lehrerausbilder für die Lehramtsstudierenden Rollenvorbilder für inklusive Praxis. Burns und Shadoian-Gersing (2010) weisen jedoch darauf hin, dass dies problematisch sein könnte, da nur wenige Mitglieder der derzeitigen Generation von Lehrkräften und Lehrerausbildern in ihrer eigenen Ausbildung Erfahrungen mit inklusiven Settings gemacht haben.

Auch die Verfasser des spanischen Berichts sind der Meinung, dass in der Ausbildung diejenigen Unterrichtsmethoden den stärksten Einfluss auf eine Verbesserung der inklusiven Praxis der künftigen Lehrkräfte haben, bei denen die Hochschullehrer dieselben Grundsätze und inklusionsorientierte Methoden anwenden. Beispiele:

- Demonstrieren von Akzeptanz und Respekt für Unterschiede unter den Studierenden als einem bereichernden Faktor des Unterrichts;
- Bewusste Wahrnehmung der Ausgangsposition der einzelnen Studierenden, Beurteilung ihres Kenntnisstands hinsichtlich der Themen, die sie bearbeiten werden, bevor neue Lernerfahrungen angeboten und die entsprechenden Inhalte angesprochen werden;
- Fördern einer aktiven und partizipativen Lernerfahrung unter Berücksichtigung der Vielfalt an Kompetenzen, Lernwegen und Motivationen der Studierenden;
- Förderung der Möglichkeit, Unterrichtsinhalte zu diversifizieren, Befähigung der Studierenden, das Gelernte auf unterschiedliche Arten zum Ausdruck zu bringen;
- Diversifizierung der Beurteilungsmethoden, Sammeln unterschiedlicher Nachweise für die Fortschritte und Leistungen der Lehramtsstudierenden;
- Praktizieren kooperativer Arbeitsformen unter den Studierenden bei gleichzeitig explizitem Hinweis auf die Verantwortung der einzelnen Studierenden für ihre eigenen Fortschritte;



-
- Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien, um Zugang und Partizipation der Lehramtsstudierenden zu erleichtern;
 - Explizite Verdeutlichung von Werten und Ethik im Zusammenhang mit dem Recht aller auf eine qualitativ hochwertige Bildung;
 - Unterstützung der kritischen Reflexion der Überzeugungen und Einstellungen im Hinblick auf Diversität und ihrer Berücksichtigung in inklusiven Settings – jederzeit und mit unterschiedlichen Verfahren.

Auch der Länderbericht aus Island verweist auf die Notwendigkeit, dass Lehrerausbilder und -ausbilderinnen ihre eigene Praxis entsprechend ausrichten, indem sie selbst so arbeiten und unterrichten, wie sie es von ihren Studierenden erwarten, und eine Vielfalt an Konzepten einer inklusiven Pädagogik anbieten. Die Universität Island bietet einen Wahlkurs für alle Lehramtsstudierenden zur inklusiven Bildung an, der von einem Lehrerausbilder und einem Inklusionslehrer aus einer Pflichtschule gemeinsam geleitet wird. Es werden Rahmenrichtlinien zur Gestaltung eines Curriculums vorgestellt die Hinweise geben, wie eine Lernumgebung für eine Gruppe von unterschiedlich Lernenden konzipiert werden kann. Die Studiengänge umfassen zunehmend nicht nur Vorlesungen und Seminare, sondern geben auch Gelegenheit zur Diskussion, Reflexion und zur Zusammenarbeit mit Kommilitonen, Tutoren und anderen Akteuren.

Die Praxis in Polen umfasst zusätzlich Methoden wie z. B. die Analyse von Unterrichtsvideos und Rollenspiele.

Die meisten Länder wenden inzwischen eine Mischung aus eher formalen Methoden und selbstgesteuertem sowie problembasiertem Lernen an. Innovative Praxis umfasst die „Modellierung“ von Grundsätzen wie dem universellen Design, verschiedene Arten der Präsentation von Inhalten und die Förderung von Partizipation und Meinungsäußerung.

5.1 Weiterbildung

In vielen Ländern organisieren Hochschuleinrichtungen Weiterbildungsangebote für Lehrerausbilder/innen. Dies geschieht über formale, akkreditierte Kurse, durch die Bereitstellung von



Informationen, die Teilnahme an nationalen und internationalen Konferenzen oder durch forschungsbasierte Aktivitäten. Diese Möglichkeiten richten sich allerdings weitgehend an Dozenten für Lehrerbildung in den Hochschuleinrichtungen und weniger an Lehrerausbilder/innen in den Schulen.

In Estland bieten alle Universitäten Kurse zum Thema „Unterrichten an Hochschulen“ an, in denen auch Fragen der Vielfalt in der Gesellschaft angesprochen werden. Das „Programm Eduko“ umfasst außerdem Aktivitäten für die Weiterbildung von Lehrpersonal, das ermutigt wird, an Kursen und Tagungen, Seminaren, Sommer- und Winterkursen zum Thema Lehrerbildung teilzunehmen.

2008 verabschiedete das Zentrum für Lehrerkompetenzen in Litauen Leitlinien für die Ausbildung von Mentoren und Tutoren in Schulen.

In Schweden entwickeln Lehrerausbilder/innen ihre Kompetenzen in enger Verbindung mit den Schulen weiter, indem sie die Unterrichtspraxis der Studierenden beaufsichtigen und Aktionsforschung betreiben.

In Belgien (Flämische Gemeinschaft) schätzen Lehrerausbilder/innen insbesondere Aktionsforschung und die Kooperation mit den Bachelor-nach-dem-Bachelor-Studiengängen (ein zweiter Bachelor-Studiengang mit einer beruflichen Spezialisierung) für Sonderpädagogik, die in denselben Hochschuleinrichtungen angeboten werden.

Schulleiter/innen und schulische Mentor/innen spielen ebenfalls eine wichtige Rolle in der Lehrererstausbildung und sollten ebenfalls geeignete Weiterbildungsmöglichkeiten erhalten.

Obwohl Lehrerausbilder/innen in den meisten Ländern individuell in nationale und internationale Netzwerke, Projekte oder Forschungsgemeinschaften eingebunden sind, scheinen die Einstellungsmodalitäten für Lehrerausbilder/innen nicht sehr einheitlich zu sein. Ihre Weiterbildung erfolgt oft auf einer Ad-hoc-Basis. Jüngere Forschungsarbeiten (Boyd et al. 2006, Murray 2005) deuten darauf hin, dass die Berufseinführung neu eingestellter Lehrerausbilder/innen ziemlich unterschiedlich gehandhabt wird und oft unzureichend ist. Häufig erfolgt sie innerhalb der Hochschulabteilungen und über informelles Lernen. Die systematische Einführung und Weiterbildung von Lehrerausbilder/Innen- vor allem in Bezug auf die vielfältigen Bedürfnisse im



Unterricht – muss daher weiterentwickelt werden, um die Agenda der inklusionsorientierten Lehrerbildung voranzubringen.

5.2 Zusammenfassung

Qualifikationen und Erfahrung – und auch die Rollen – der Lehrerausbilder/innen in Europa sind ebenso unterschiedlich wie die Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Fachbereichen und Kollegien. Dies kann sich auf die Gestaltung von Studiengängen auswirken, die eine inklusive Praxis fördern sollen. Auch für die Einführung und Weiterbildung von Lehrerausbilder/innen an Hochschulen und in den Schulen gibt es keine einheitlichen Vorgehensweisen. Dieser Bereich bedarf dringender Aufmerksamkeit, um den „unsichtbaren Beruf“ der Lehrerausbilderin/ des Lehrerausbilders (Europäische Kommission 2010, S. 1) weiterzuentwickeln.



6. KOMPETENZEN DER LEHRKRÄFTE

Über 75 % der am Projekt beteiligten Länder beschreiben in irgendeiner Form Kompetenzen oder Standards für Lehrkräfte. Sie werden in den meisten Fällen auf nationaler Ebene vereinbart. In einigen Ländern werden sie durch Rechtsvorschriften unterstützt, während in anderen Ländern nicht rechtsverbindliche Leitlinien vorgegeben werden. In einigen wenigen Ländern werden derartige Ergebnisse nicht zentral festgelegt, sondern auf nationaler oder regionaler Ebene Leitlinien für einzelne Hochschuleinrichtungen vorgegeben. Auch wenn es in vielen Ländern Vorgaben für die erwünschten Standards oder Kompetenzen gibt, liegt die Planung und Umsetzung der Studiengänge in der Praxis im Ermessen der einzelnen Hochschuleinrichtungen. Eine Zusammenfassung der Länderinformationen über die Lehrerbildung und die Nutzung von Kompetenzen für die inklusive Bildung enthält das folgende Dokument: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Nach Auffassung von Snoek und Kollegen (2009) ist „die Festlegung einer klaren und präzisen Beschreibung oder ein Profil dessen, was Lehrkräfte wissen und tun sollen, eine übergeordnete Priorität für die Länder“ (S. 2). Bei Diskussionen im Rahmen des Projekts waren einige Expert/innen der Meinung, angesichts der Verbreitung marktgesteuerter Bildungssysteme, in denen Schulen Weiterbildungsangebote von verschiedenen Anbietern „einkaufen“ können, sei die Einführung eines vereinbarten Kompetenzkatalogs zunehmend wichtig, um eine gewisse Kohärenz bei der Entwicklung von Strategien und Praxis der Lehrerbildung und der Beurteilung ihrer Wirksamkeit zu gewährleisten.

Die Begriffe „Kompetenzen“ und „Standards“ sind nicht austauschbar. Mit den Expertinnen und Experten wurden zum Gebrauch innerhalb des TE41-Projekts folgende Definitionen vereinbart:

- Standards bezeichnen in der Regel eine Reihe von Messgrößen, anhand derer Lehramtsstudierende/Lehrkräfte/Ausbildungsgänge für Lehrkräfte bewertet werden können – die Gesamtergebnisse am Ende eines Studiengangs;




- Kompetenzen werden als Kenntnisse und Fähigkeiten betrachtet, die sich im Zeitverlauf entwickeln, wenn Lehramtsstudierende und Lehrkräfte in verschiedenen Umfeldern und Situationen ihr zunehmendes Können unter Beweis stellen. Als solche bilden sie sowohl die Grundlage für die Lehrererstausbildung als auch die Basis für die berufliche Weiterbildung.

Die in Abschnitt 3.3 erörterte Frage gesonderter, integrierter oder gruppenübergreifender Modelle in der Lehrerbildung wirkt sich auch auf die Entwicklung von Standards und Kompetenzen aus. Während einige Länder in ihren allgemeinen beruflichen Standards für Lehrkräfte oder Kompetenzvorgaben für die Lehrererstausbildung vor allem auf Aspekte der inklusiven Praxis eingehen, beschreiben andere spezifischere Anforderungen mit dem Ziel, ein besseres Verständnis der Inklusion zu fördern. Hier entsteht wieder das bereits erörterte Dilemma, dass die Zusammenführung solcher Aspekte in allgemeinen Kompetenzen möglicherweise zu einem Fokusverlust führt – auch wenn dieser Ansatz langfristig sicherlich erstrebenswert ist.

In Portugal wird der Grundsatz der Inklusion als integraler Bestandteil der Kultur des Landes angesehen. Deshalb sind die inklusionsspezifischen Kompetenzen der Lehrkräfte nicht gesondert aufgeführt, sondern werden von allen Lehrkräften des Primarbereichs erwartet. Zu diesen Kompetenzen gehören:

- Entwicklung des Lehrplans in einem inklusiven Umfeld, Einbindung der wissenschaftlichen Kenntnisse und Fähigkeiten, die zur Förderung des Lernens der Schülerinnen und Schüler erforderlich sind;
- Organisation, Entwicklung und Bewertung des Unterrichtsprozesses auf der Grundlage der konkreten Analyse der einzelnen Situation, d. h. der Unterschiede in Kenntnisstand, Fähigkeiten und Erfahrungen, die jede/jeder Lernende hat, wenn er/sie in den Lernprozess einsteigt oder ihn fortsetzt;
- Entwicklung von Interesse an und Respekt für andere Menschen und Kulturen und Förderung des Erlernens anderer Sprachen durch Mobilisierung der verfügbaren Ressourcen;
- Förderung der aktiven Beteiligung der Lernenden, der Zusammenarbeit, Solidarität und des Respekts für eine demokratische Bildung.



In Frankreich wurden zehn Kompetenzen festgelegt, die für alle Lehrkräfte als notwendig gelten. Einzelheiten zu den Aspekten, die dabei für die Entwicklung einer inklusiven Unterrichtspraxis relevant sind, werden im Länderbericht für Frankreich ausgeführt.

Eine Ausbildungseinrichtung für Grundschullehrkräfte in der Flämischen Gemeinschaft Belgiens hat als Grundlage für die Lehrplanreform Forschungsarbeiten durchgeführt, um die wichtigsten Kompetenzen zu ermitteln, die inklusionsorientierte Lehrkräfte benötigen. Während anfangs besonders Fachkompetenzen im Bereich der sonderpädagogischen Förderung Thema waren, wurden diese am Ende der Studie nicht mehr als zentral für eine inklusive Unterrichtspraxis angesehen. Die folgenden Kompetenzen wurden als entscheidend für die Inklusion gesehen, insbesondere der letzte Punkt, der sich vor allem auf die Einstellungen bezieht: Sorge für das Wohlergehen der Lernenden, Differenzierung des Lehrplans, Unterstützung und Beurteilung (vorzugsweise im Unterricht), intensivere Kommunikation mit den Eltern, Zusammenarbeit mit externen und internen Kollegen und Kolleginnen innerhalb des Unterrichts, Neugier, kritisches Denken, Flexibilität und Verantwortungsbewusstsein.

Im norwegischen Bericht heißt es: „Angehende Lehrkräfte sollen nicht nur sonderpädagogischen Förderbedarf bei ihren Schülerinnen und Schülern erkennen und entsprechende Maßnahmen einleiten. (...) Von ihnen als Lehrkräften wird erwartet, dass sie Lernschwierigkeiten bei einzelnen Kindern erkennen/verhindern, ihren Unterricht auf die Fähigkeiten und Voraussetzungen der einzelnen Kinder abstimmen und so ein gutes (inklusives) Unterrichtsumfeld erhalten“ (S. 5). Von norwegischen Lehramtsanwärtern wird erwartet, dass sie die Bildungsziele, die Werte- und Rechtsbasis der Bildung sowie die Rechte der Lernenden kennen.

In Österreich werden Kompetenzen als persönliche Voraussetzungen für den erfolgreichen Umgang mit unterschiedlichen Situationen betrachtet. Sie beinhalten kognitive, aber auch metakognitive und motivationsbezogene Aspekte. Die für eine inklusive Bildung erforderlichen Kompetenzen wurden in einem Positionspapier des Bildungsministeriums (Feyerer et al. 2006) veröffentlicht; dazu gehören u. a.:

- Differenzierung und Individualisierung, schülerzentrierter Unterricht;



- Anwendung und Erstellung von Unterrichtsmaterialien, Planung von Lernumgebungen;
- Beurteilung, Rückmeldung und Bewertung der Lernleistungen;
- Zusammenarbeit mit Lehrkräften, Eltern und Fachkräften aus anderen Bereichen;
- Reflektierung und Anpassung eigener Werte, Einstellungen und Aktionen;
- Interkulturelles Lernen, genderbezogenes Lernen und Unterricht für Hochbegabte;
- Eigenständige Weiterbildung durch Forschungsarbeiten und Praxis;
- Qualitätssicherung und Schulentwicklung (z. B. unter Verwendung des Inklusionsindex);
- Gute Beziehungen zu allen Schulpartnern zur positiven Beeinflussung der öffentlichen Meinung.

Sieben Universitäten im Vereinigten Königreich (Schottland) haben gemeinsam ein Rahmendokument für die Inklusion erarbeitet, um die Standards für die Lehrererstaubildung zu unterstützen. Darin wird insbesondere die kontinuierliche Entwicklung während der Berufslaufbahn einer Lehrkraft hervorgehoben. Im Vereinigten Königreich (England, Nordirland und Wales) beinhalten die Standards ebenfalls viele der oben beschriebenen Kompetenzen als integralen Bestandteil der bei allen Lehrkräften erwarteten Standards.

Im Kompetenzprofil für den Lehrerberuf (2007) für Litauen werden vier Kompetenzbereiche aufgeführt: allgemeine kulturelle Kompetenzen, berufliche Kompetenzen, allgemeine Kompetenzen, fachspezifische Kompetenzen. Während viele der aufgeführten Kompetenzen sich mit den oben genannten decken, weist Litauen auch speziell auf die Notwendigkeit hin:

- Die Bedeutung des häuslichen Umfelds für die Erziehung des Kindes und die Vielfalt familiärer Werte anzuerkennen;
- Lernende im Einklang mit humanistischen Werten zu unterrichten;
- Ein von Toleranz und Zusammenarbeit getragenes Umfeld zu schaffen.



In der Tschechischen Republik, z. B. an der Prager Karls-Universität, wurden Lehrveranstaltungen zur Verbesserung der Arbeit mit den Eltern eingeführt.

Andere Länder, z. B. Slowenien, fördern das Konzept der interdisziplinären Arbeit, und einige laden Referenten aus anderen Arbeitsbereichen in Lehrveranstaltungen ein.

In Estland erhalten die Lehramtsstudierenden an der Universität Tartu in einer Pflichtveranstaltung „pädagogische Kommunikation“ Gelegenheit, in verschiedenen Aktivitäten, die Partnerschaft und Kommunikation erfordern, Kontakt mit Kindern und Eltern mit unterschiedlichem Hintergrund aufzunehmen und zu pflegen. Sie können dabei ihre Fähigkeit entwickeln, offen und verständnisvoll mit Diversität umzugehen.

Die Literaturstudien im Rahmen des Projekts zeigen ebenso wie die Länderberichte und Studienbesuche eindeutig, dass die Reflexion über die Praxis ein maßgeblicher Kompetenzbereich für alle Lehrkräfte ist. Dazu gehören insbesondere:

- Offenheit (der „Wille zu wissen“ und bessere Lösungen zu suchen), Verantwortlichkeit (Nachdenken über die Auswirkungen des Handelns auf die Lebenschancen der Lernenden) und Aufrichtigkeit;
- Ein durch Untersuchung und Forschung informiertes Urteil – Reflexion in der Praxis und Reflexion der Praxis (Schön 1983);
- Kreative Umsetzung extern entwickelter Rahmenbedingungen für Unterricht und Lernen und Hinterfragung „überlieferter Wahrheiten“ (Pollard und Kollegen 2005).

Bei den projektbezogenen Studienbesuchen 2011 wurde betont, dass Lehrkräfte ihre eigene Begründung für ihr Handeln entwickeln müssen und dass Schulleiter/innen und die Schulaufsicht „berufliche Freiräume“ und innovative Ansätze unterstützen sollten, die der Vielfalt unter den Lehrkräften Rechnung tragen.

Lauriala (2011) ist überzeugt, dass die Komplexität der Unterrichtssituation „individuelles und authentisches Handeln“ der Lehrkraft erfordert. Deshalb müssen die Lehrkräfte ihre eigene berufliche Identität und Kenntnisse in Kombination mit persönlichen pädagogischen Theorien aufbauen.



Ähnlich äußert sich Sciberras (2011), die Respekt für die Diversität der Lehrkräfte und die Schaffung von Umfeldern, die es ihnen erlauben, auf ihre eigene Art und Weise kreativ zu sein, als entscheidend für die Etablierung einer inklusiven Philosophie betrachtet. Ihrer Auffassung nach kann eine Lehrkraft, die sich in Bezug auf die eigene berufliche Diversität respektiert und unterstützt fühlt, eher ein inklusives Lernumfeld in ihrem Unterricht schaffen.

6.1 Beurteilung von Kompetenzen

Die Auswirkungen solcher Profile oder Kompetenzvorgaben auf die Lehrererstausbildung können nur ermittelt werden, wenn die Leistungen nach einem einheitlichen Verfahren beurteilt werden. Diese Änderung dürfte neue Kompetenzen und Ansätze seitens der Lehrerausbilder/innen erfordern, die das Kompetenzniveau der angehenden Lehrkräfte und ihren weiterführenden Lernbedarf beurteilen.


Warford (2011) wendete die Arbeit von Wygotski (1986) zur Zone der nächsten Entwicklung auf die Lehrerbildung an und schlägt vor, die Entwicklung zu fördern, indem der Abstand zwischen dem, was die Lehramtsanwärter/innen allein erreichen können und dem Niveau ermittelt wird, das sie mit strategisch eingesetzter Unterstützung kompetenterer Dritter erreichen können.

Im Curriculum der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich wird zwischen den folgenden Kompetenzbereichen unterschieden:

- „Unterrichtsprofi werden“ (Unterrichtskompetenz);
- „Bei jungen Menschen ankommen“ (Erziehungskompetenz);
- „Im (Berufs-) Leben bestehen lernen“ (Selbstkompetenz);
- „Schule gestalten“ (Schulentwicklungscompetenz).

Die Kompetenz im Umgang mit Heterogenität zieht sich durch alle Bereiche. Folgende Kompetenzschritte wurden von Lehrerausbilder/innen ermittelt:

- Naiv handeln und imitieren;
- Nach Vorgaben handeln;
- Generalisieren und transferieren;
- Selbständig steuern.



Die Hochschule geht davon aus, dass nicht alle Lehramtsstudierenden ihre Kompetenzentwicklung auf der ersten Stufe beginnen und dass verschiedene Kompetenzen zu unterschiedlichen Zeiten erworben werden. Die oben genannten Stufen zeigen die wachsende Eigenständigkeit des Handelns der Lehrkraft und ihre theoretisch untermauerte Reflexion und vermeiden einen „mechanischen“ Gebrauch von Kompetenzen. Dadurch soll eine nachhaltige Interaktion von Theorie und Praxis gefördert werden, indem der theoretische Inhalt der Ausbildung so früh wie möglich in die Praxis eingebracht und die Reflexion gefördert wird, damit das theoretische Wissen nicht ungenutzt bleibt. Da Kompetenzen nicht direkt beobachtet werden können, erfolgt die Beurteilung anhand der auf der Grundlage der jeweiligen Kompetenz erbrachten Leistung.

Jansma (2011) vergleicht die berufliche Kompetenz mit einem Eisberg, von dem nur die Spitze (das Handeln der Lehrkraft) sichtbar ist. Unter der Oberfläche liegt das Fundament der persönlichen Qualitäten, beruflichen Einstellungen und Überzeugungen und das berufliche Repertoire auf der Grundlage von Wissen und Verantwortlichkeit.

6.2 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass vor allem folgende Schlüsselkompetenzen von der Mehrzahl der Länder als besonders wichtig für die Entwicklung einer inklusiven Unterrichtspraxis hervorgehoben werden:

- Reflexion über das eigene Lernen und laufende Suche nach Informationen zur Bewältigung von Herausforderungen und Unterstützung einer innovativen Praxis;
- Sorge für das Wohlbefinden der Lernenden, Übernahme von Verantwortung für die Erfüllung aller Lern- und Förderbedürfnisse und Sicherstellung eines positiven Ethos und guter Beziehungen;
- Zusammenarbeit mit anderen (Fachkräften, Eltern) bei der Beurteilung und Planung eines inspirierenden Curriculums, das den vielfältigen Bedürfnissen der Lernenden gerecht wird und Gleichstellungs- und Menschenrechtsfragen thematisiert;
- Einsatz vielfältiger „inklusive“ Unterrichtsmethoden und Formen der Gruppen- und Einzelarbeit, die für Lernziele, Alter und



Fähigkeiten/Entwicklungsstufen der Lernenden geeignet sind und Evaluierung des Lernens und der Wirksamkeit der verwendeten Methoden;

- Umgang mit dem Sprachenlernen in mehrsprachigen Umfeldern und Wertschätzung der kulturellen Vielfalt als Ressource.

Die Entwicklung solcher Kompetenzbeschreibungen ist in der Lehrererstausbildung als entscheidend anzusehen, unterstützt aber auch das Lernen über die gesamte Berufslaufbahn hinweg, gestützt auf einen festen Glauben an und Einsatz für inklusive Grundsätze. Moran (2009) vertritt die Auffassung, dass sich Lehrkräfteausbilder/innen und Lehramtsstudierende durch die Beschäftigung mit der weiteren Bedeutung von Kompetenzen „ihrer eigenen Identität und Werteposition und ihrer entscheidenden Rolle bei der Vorbereitung und Bildung künftiger Bürger für das Leben in einer demokratischen Gesellschaft bewusst werden“ (S. 8).



7. QUALITÄTSSICHERUNG, BETREUUNG UND WEITERENTWICKLUNG

In den meisten Ländern müssen Lehrererstausbildungsgänge von einer zentralen Stelle und/oder dem Bildungsministerium extern akkreditiert werden. Kontinuierliche Qualitätssicherung kann durch externe Aufsichtsgremien (z. B. Ofsted in England) und Beteiligung externer Stellen an Beurteilungen und Prüfungen geleistet werden. Weitere Methoden zur Qualitätssicherung sind u. a. die externe Validierung von Studiengängen durch (meist jährliche) Prüfungen der Qualität der Ergebnisse der Lehramtsstudierenden durch externe Prüfer/innen, interne Genehmigungs- und Validierungsverfahren für Studiengänge und interne Verfahren zur Selbstevaluierung und Qualitätsverbesserung.

In Irland hat der *Teaching Council* kürzlich die Kriterien und Leitlinien festgelegt, die Anbieter von Erstausbildungsgängen für Lehrkräfte einhalten müssen. Diese Rolle bei der Überprüfung und Akkreditierung der Lehrererstausbildung ist nicht dieselbe wie die akademische Akkreditierung, die diese Studiengänge ebenfalls durchlaufen müssen. Die akademische Akkreditierung bezieht sich auf die Angemessenheit eines Studiengangs für den Erwerb eines Hochschul- bzw. Berufsabschlusses, während bei der beruflichen Akkreditierung beurteilt wird, ob ein Studiengang auf den Einstieg in den jeweiligen Beruf vorbereitet.

Die Qualitätssicherung kann sich, wie z. B. in Estland, auch auf die Selbstevaluierung stützen. In den beratenden Gremien für Lehrer-Erstausbildungsgänge (Programmräte) sind u. a. Vertreter aller Interessengruppen, einschließlich der Studierenden und Arbeitgeber vertreten. Sie sind für die Evaluierung der Wirksamkeit des Studiengangs und die Entwicklung eines Strategieplans verantwortlich. In dem Bericht aus Estland wird jedoch unterstrichen, dass die Arbeitgeber stärker in die Evaluierung und Planung von Lehrererstausbildungsgängen einbezogen werden sollten.

Andere Länder heben auch hervor, dass es wichtig ist, Menschen mit Behinderungen in die Programmplanung einzubeziehen.

Während zunehmend Meinungen von Absolvent/innen oder neu qualifizierten Lehrkräften eingeholt werden, z. B. durch Fragebögen oder Umfragen, verfolgen nur wenige Länder die Entwicklung der Berufsanfänger/innen systematisch weiter oder betreiben eine



Evaluierung der Lehrererstausbildung, die sich speziell mit Inklusion oder Diversität als Kriterium beschäftigt.

Das *Inclusive Practice Project* im Vereinigten Königreich (Schottland) begleitet Junglehrkräfte im Rahmen eines Forschungsprojekts, mit dem die Wirkung von Reformen evaluiert werden sollen.


In Belgien (Flämische Gemeinschaft) wird derzeit ein Instrument zur Beobachtung von Absolventen entwickelt.

Um eine Informationsbasis für künftige Veränderungen zu schaffen, ist ein stringenterer Ansatz bei der Evaluierung von Studiengängen erforderlich, der möglicherweise die Nutzung ausgewählter Kompetenzen als Grundlage der Beurteilung einer „qualitativ hochwertigen“ inklusiven Unterrichtspraxis einschließt.

In Irland erhalten einige Einrichtungen informelles Feedback von Absolvent/innen, die sich an ihrer Ausbildungsstätte beraten lassen. In Seminaren geben Absolventen ein Feedback zu ihrer Ausbildung und berichten über ihre Erfahrungen im ersten Berufsjahr. Eine Einrichtung berichtet über eine Veranstaltungsreihe zur sonderpädagogischen Förderung/Inklusion für Absolvent/innen im ersten Jahr ihrer Berufspraxis. Ein Ergebnis dieser Reihe war ein Sommerkurs von neu qualifizierten Lehrkräften für andere Junglehrkräfte, in dem es um die im ersten Berufsjahr zu bewältigenden Probleme ging.

An der Universität Tampere in Finnland luden die Dozenten Studierende zu Gesprächen über Inklusion ein. Solche Gespräche wurden auch mit Junglehrkräften, erfahrenen Lehrkräften und Wissenschaftler/innen geführt, um eine neue Lehrveranstaltung „Diversität in der Bildung“ zu entwickeln.

Im Vereinigten Königreich (Wales) müssen die Anbieter von Lehrererstausbildungsgängen für alle Lehramtsstudierenden ein Berufseinstiegsprofil (*Career Entry Profile*, CEP) erstellen, um den Übergang von der Ausbildung zur Einführungsphase in der Schule zu unterstützen. Die neu qualifizierten Lehrkräfte müssen dieses Profil ihrem Mentor/ihrer Mentorin vorlegen, einer Lehrkraft, die ihnen beim Antritt ihrer ersten Stelle unterstützend zur Seite gestellt wird. Das CEP hilft den Junglehrkräften, in den frühen Phasen ihrer Berufslaufbahn ihre Leistungen und Ziele im Auge zu behalten, bei



der Planung ihrer Weiterbildung kooperative Gespräche zu führen und eine Verbindung zwischen dem Studium und den Schulen herzustellen, in denen sie ihre Einführungsphase absolvieren.

Mehrere Länder (z. B. Dänemark, Österreich, Schweden, Vereinigtes Königreich (England)) entwickeln die Rolle der schulischen Tutoren oder Mentoren weiter und bieten für diese Schlüsselpersonen Ausbildungsmaßnahmen an.

In Norwegen sind für die Grundbildung die Kommunen zuständig, die auch das Mentorenprogramm an den Schulen organisieren. Die Lehrerbildungseinrichtungen wurden aufgefordert, einen Teilzeitstudiengang (30 ECTS-Punkte) für Lehrkräfte zu entwickeln, die Mentor/innen werden möchten. Darin sollen Mentor/innen die benötigten Qualifikationen erwerben, und gleichzeitig bei den anderen Lehrkräften ein Interesse für Qualitätsentwicklung im Unterricht angeregt werden.

Im norwegischen Weißbuch von 2009 werden die Abbrecherquoten bei den Lehramtsstudierenden und die hohe Zahl der Lehrkräfte die den Beruf wechseln als ernsthafte Herausforderungen genannt: „Erfahrungen und Forschungsergebnisse zeigen, dass die plötzliche Konfrontation mit der Unterrichtswirklichkeit und der Alleinverantwortung der Lehrkräfte für Berufsanfänger traumatisch sein können. Die Unterrichtspraxis während der Ausbildung findet in einem kontrollierten Umfeld statt, in dem stets ein sehr kompetenter Betreuer verfügbar ist (...). Eine fertig ausgebildete Lehrkraft muss dagegen ohne Netz arbeiten (...). Kein Wunder, dass viele sich überfordert fühlen“ (S. 7).

Ein Ziel der Reform der Lehrerbildung ist ein sanfterer Übergang in den Lehrberuf und eine lebenslange Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenzen. Allen Lehrkräften soll ein qualifizierter und erfahrener Mentor an die Seite gestellt werden, der professionelle und praktische Unterstützung leistet und ihnen hilft, durch Zugang zur kollektiven Kompetenz und Erfahrung der Schulgemeinschaft mehr Selbstvertrauen zu gewinnen. Dies könnte auch zu begleitenden Lernerfahrungen führen, die unter Umständen der in der Erstausbildung vermittelten Kernbotschaften widersprechen. Solche Maßnahmen würden nicht nur helfen, die Vergeudung von Lehrerressourcen durch frühzeitiges Ausscheiden aus dem Dienstverhältnis zu verhindern, sondern dürften auch die Unterrichtsqualität verbessern.



Dies wirft die Frage auf, wie die Qualität der Lehrkräfte definiert wird. Sollten sie nur nach den schulischen Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler beurteilt werden? Wenn umfassendere Ergebnisse berücksichtigt werden sollen, dann müssen Indikatoren dafür festgelegt werden. Es sind weitere Forschungsarbeiten notwendig, um die Fragen zu untersuchen und zu klären, wie ein hochwertiger Unterricht in einem inklusiven Umfeld in der Praxis aussehen kann.

7.1 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden Fragen der Qualitätssicherung in der Lehrerbildung und der anschließenden Betreuung der Junglehrkräfte diskutiert. Eindeutig erforderlich ist eine stringenterere und systematischere Evaluierung der Studien- und Ausbildungsgänge und der Betreuung und Begleitung neu qualifizierter Lehrkräfte, die Teil der reflexionsorientierten, auf das „lebenslange Lernen ausgerichteten Einstellung“ aller Akteure in der Lehrerbildung sein sollte.



8. POLITISCHE RAHMENBEDINGUNGEN FÜR DIE FÖRDERUNG EINER INKLUSIONSORIENTIERTEN LEHRERBILDUNG

Viele der in Kapitel 2 dieses Berichts erörterten Fragen in Bezug auf den europäischen und internationalen Kontext wurden auch in den Länderberichten angesprochen und sollen im Folgenden vertieft werden.

In mehreren Ländern existieren Rechtsvorschriften zur Förderung der Inklusion während andere Länder Strategien oder Aktionspläne mit richtungsweisendem Charakter entwickelt haben. Zunehmend zeigt auch das *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* Wirkung.


In der Mehrzahl der Länder wurden kürzlich oder werden derzeit wesentliche Veränderungen am bildungs- und curriculumpolitischen Rahmen vollzogen begründet durch einen oder mehrere der folgenden Faktoren:

- Sorge über Leistungsdefizite, nachgewiesen in nationalen Leistungsstudien und internationalen Vergleichsstudien wie z. B. PISA;
- Zunehmende Schulverdrossenheit bei Lernenden im Sekundarbereich und frühe Schulabbrecher;
- Demografischer Wandel und eine wachsende Zahl von Lernenden mit unterschiedlichem kulturellen und sprachlichen Hintergrund;
- Notwendigkeit der Überarbeitung des Curriculums, um wichtigen Prioritäten gerecht zu werden, z. B. der Förderung des sozialen Zusammenhalts und der Bewältigung der Folgen der aktuellen Konjunkturlage.

Im nächsten Abschnitt werden einige der zentralen Fragen untersucht, die im Zusammenhang mit diesen Faktoren derzeit in den Ländern diskutiert werden.

8.1 Terminologie

Bei der Beschreibung des Hintergrunds und des bildungspolitischen Kontexts der Entwicklungen im Bereich der inklusionsorientierten Lehrerbildung wird in etwa einem Drittel der Länderberichte „Inklusion“ definiert. Einige Länder verwenden den Begriff „Inklusion“



nicht, sondern wählen Alternativen, wie z. B. „Schule für alle“ (Schweden), „Wertschätzung der Vielfalt“ (Spanien) und „Differenzierung“ (Dänemark). Auch der Begriff „Integration“ wird unterschiedlich ersetzt. Wie in Kapitel 2 dieses Berichts bereits erörtert, wird er hauptsächlich mit der Beschulung von Lernenden mit Behinderungen im Regelumfeld in Verbindung gebracht. Dabei stehen oft die individuellen Defizite des Kindes und nicht die Einschränkungen des schulischen Umfelds im Mittelpunkt.

Während viele Länder zu dem Begriff „Inklusion“ und einem sehr viel breiteren Verständnis dieses Konzept (wie es z. B. in UNESCO 2009 dargestellt wird) übergegangen sind, gibt es nach wie vor beträchtliche Unterschiede im Verständnis und folglich auch in der Praxis. Die Länderberichte machen deutlich, dass die Länder verstärkt von „Heterogenität“ und verwandten Begriffen sprechen und auf dem Weg zu einem Diversitätsparadigma bisher verschieden weit gekommen sind.

„Etiketten“, die zu einer Kategorisierung der Lernenden führen, müssen überdacht werden. Der Schwerpunkt sollte dabei auf der Überwindung individueller Lernbarrieren liegen. Im Weltbericht Behinderung (2011) heißt es: „(...) Wenn Kinder im Bildungswesen mit „Etiketten“ versehen werden, kann das negative Folgen haben, u. a. Stigmatisierung, Ablehnung durch Klassenkameraden, geringeres Selbstwertgefühl, geringere Erwartungen und eingeschränkte Chancen“ (S. 215).

Insgesamt bleibt das Fehlen einvernehmlicher Definitionen für Schlüsselbegriffe eine Herausforderung. Auf dieses Problem wird speziell im Länderbericht aus Slowenien eingegangen. Im französischen Bericht wird ebenfalls die Begriffsverwendung angesprochen und vermerkt, dass sich die Konzepte trotz veränderter Bezeichnungen nicht wirklich geändert haben. Im Bericht aus Spanien heißt es, „wenn es um Inklusion geht, denken viele Lehrkräfte auf allen Bildungsstufen sehr oft nur an „sonderpädagogischen Förderbedarf und Sondermaßnahmen“, dabei sollte die Wertschätzung der Vielfalt etwas Alltägliches sein.“

Diese Unsicherheit spiegelt Unterschiede in Bezug auf die Ziele und Funktionen der Schulbildung in der Gesellschaft und die zugrunde liegende Weltanschauung wider und kann sich auf die Entwicklung klarer und kohärenter politischer Strategien für inklusive Bildung auswirken.



8.2 Ganzheitliche Strategien zur Unterstützung aller Lernenden

Zunehmend scheint sich die Einsicht durchzusetzen, dass ganzheitliche und miteinander verbundene Strategien erforderlich sind, um inklusive Bildung zu verankern. Der Übergang zur inklusiven Bildung ist isoliert nicht möglich. Er erfordert systematische Reformen, insbesondere eine stärkere Zusammenarbeit zwischen den bildungspolitischen Entscheidungsgremien und den von der OECD (2010) propagierten „regierungsweiten Ansatz“.

In Portugal wird im Gesetz Nr. 49/2005 das Recht auf Bildung und kontinuierliches Lernen zur Förderung der umfassenden Entwicklung des Einzelnen auf dem Weg zu einer demokratischeren Gesellschaft umrissen.

In Spanien unterstützt das sehr stark werteorientierte Gesetz (*Ley Organica*) von 2006 in ähnlicher Form einen ganzheitlichen Ansatz gegenüber Inklusion, Gerechtigkeit und Nichtdiskriminierung.

Auch in Frankreich unterstützt das Gesetz Nr. 2005/02 gleiche Rechte und Chancen, Teilhabe und Bürgerschaft für Menschen mit Behinderungen.

Bereits 1976 führte Norwegen die Rechtsvorschriften für Sonder- und Regelschulen zusammen, und der aktuelle Bericht „Recht auf Lernen“ betont die Bedeutung von Beziehungen, Teilhabe und personalisiertem Lernen für alle.

Wichtige Grundsätze der inklusiven Bildung und Lehrerbildung sind in den nationalen Empfehlungen der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP 2008) aufgeführt. Dazu gehört die Anerkennung der Tatsache, dass Regelschulen der Ort für ein gemeinsames, inklusives Lernen aller Kinder sind und Lehrpersonen in Regelschulen in der Lage sein müssen, in einem inklusiven Bildungsumfeld professionell und kompetent zu agieren.

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der deutschen Bundesländer (KMK) erklärt in einem Strategiepapier (April 2010): „Die Lehrkräfte aller Schularten sollen (...) für den gemeinsamen Unterricht aller Schülerinnen und Schüler vorbereitet und fortgebildet werden, um die erforderlichen Kompetenzen zum Umgang mit unterschiedlichsten Ausprägungen von Heterogenität zu erwerben.“ (S. 4).



Bei der Umsetzung dieser politischen Strategien und Praxis und dem Übergang zu mehr Inklusion sehen es die Länder als wichtig an, grundlegende Werte und positive Schul- und Gemeinschaftskulturen zu stärken.

In dem Bericht aus Island wird erklärt, eines der Lernziele bestehe darin, Verständnis und Toleranz für die Vielfalt und die vielen Kulturen in Island und der ganzen Welt zu erwerben. Die Autorinnen und Autoren sehen kaum eine Möglichkeit, ein solches Verständnis zu entwickeln, wenn Umfeld und Praxis in der Schule segregiert sind und die Lernenden nicht mit der Vielfalt des Landes konfrontiert werden. Zudem ist es, wenn eine solche Praxis in der Lehrererstausbildung fehlt, entsprechend schwierig, die Lehramtsstudierenden auf Diversität vorzubereiten.

Die Tatsache, dass in vielen Ländern bestimmte Gruppen von Lernenden gesondert unterrichtet werden, hat unweigerlich Einfluss auf die Lehrerbildung. Lehrplan, Beurteilungsregelungen und Pädagogik müssen so gestaltet werden, dass sie den Erfolg von Lernenden mit vielfältigen Bedürfnissen erleichtern, die auf verschiedenen Leistungsniveaus in derselben Klasse arbeiten. Sie müssen sicherstellen, dass für eventuell erforderliche weitere Unterstützung – z. B. im Gesundheits- und Sozialbereich – in enger Zusammenarbeit mit anderen Stellen ebenfalls gesorgt wird.

In vielen Länderberichten wird auf die für eine stärkere Inklusion erforderliche engere Zusammenarbeit und gemeinsame Ausbildung der mit Lernenden arbeitenden Fachkräfte aus anderen Bereichen hingewiesen. In der aktuellen Reform in Deutschland wird außerdem die Bedeutung gemeinsamer Ansätze und lokaler Zusammenarbeit für Lernende über das schulische Umfeld hinaus betont.

Der Bericht der Agency *Frühförderung – Fortschritte und Entwicklungen 2005–2010* empfiehlt eine bessere Koordinierung der Dienste im Rahmen eines gemeinsamen Verständnisses der verschiedenen Berufsgruppen und gemeinsame Evaluierungsstandards sowie eine ganzheitliche Unterstützung der Familien durch eine Verknüpfung der politischen Strategien für Frühförderung, Kinderbetreuung, Beschäftigung, Wohnen usw.

Auch wenn es im aktuellen Projekt vor allem um die Lehrererstausbildung geht, haben viele Expertinnen und Experten aus den Teilnehmerländern die Notwendigkeit kontinuierlicher



Bildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte und Schulleitungen betont.

Der *Teaching Council* in Irland hat ein solches kontinuierliches Angebot entwickelt, in dem die formalen und informellen Bildungs- und Weiterbildungsaktivitäten beschrieben werden, die Lehrkräfte im Rahmen des lebenslangen Lernens im Verlauf ihrer Laufbahn unternehmen. Es umfasst die Lehrererstausbildung, die Einführung, die verschiedenen Stufen der beruflichen Weiterbildung und auch Unterstützung am Ende der Laufbahn. Jede Stufe geht in die nächste über und ist dynamisch mit allen anderen verbunden.

8.3 Rechenschaftspflicht

Wenn die Entwicklung zu mehr Inklusion gefördert werden soll, muss die Aufmerksamkeit auch auf die derzeitigen Systeme der Rechenschaftspflicht und ihre Wirkung auf Standards und Gerechtigkeit gerichtet werden. In einigen Länderberichten wird vermerkt, dass die Betonung hoher schulischer Leistungsstandards auch gegen Inklusionsstrategien wirken kann, anstatt sie zu ergänzen. Meijer (2003) stellt fest, dass zwischen dem Druck auf die Schulen, bessere Ergebnisse zu erzielen einerseits und der Unterstützung benachteiligter Schülerinnen und Schüler andererseits ein immer größeres Spannungsverhältnis herrscht. Forlin (2010) weist ebenfalls darauf hin, dass Lehrkräfte Spannungen erleben können, wenn die Regierungspolitik stärkere Inklusion verlangt, aber von den Schulen auch erwartet wird, dass sie (immer bessere) traditionelle Prüfungsergebnisse erzielen.

Moran (2009) vermutet, dass Lehrerausbilder auch „allzu sehr von der Einhaltung der Vorgaben und dem Streben nach Erfüllung der Standards“ beseelt sein können“ (S. 3). Sie müssten ihre Arbeit in einem breiteren Kontext verstehen und bedenken, dass die Lehrtätigkeit in einem demokratischen Dialog stattfinden sollte, der wertebewusst, ethisch orientiert und sozial verantwortlich ist (Sachs 2003).

Die Ergebnisse des UNESCO-Berichts *Learning Divides* (Willms 2006) belegen, dass gute Leistungsergebnisse der Schule und Gerechtigkeit Hand in Hand gehen können. In dem Dokument der UNESCO „*Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*“ (2009) werden zwei wichtige Qualitätskomponenten aufgezeigt – die kognitive Entwicklung der Lernenden und die Rolle der Bildung bei der



Förderung von Werten und Einstellungen einer verantwortungsvollen Bürgerschaft und/oder kreativen und emotionalen Entwicklung. Diese umfassendere Perspektive ist bei der Klärung der Frage zu berücksichtigen, wie „Qualität“ in der Bildung – und Lehrerbildung – gemessen werden kann.

8.4 Zusammenfassung

In diesem Abschnitt werden die umfassenderen politischen Rahmenbedingungen zusammengefasst, die für eine Weiterentwicklung der inklusionsorientierten Lehrerbildung notwendig sind. Es wird darauf hingewiesen, dass bestimmte zentrale Fragen in allen am Projekt beteiligten Agency-Mitgliedsländern aufgeworfen werden. Insbesondere geht es um den Bedarf an:

- Einheitlicher Terminologie rund um Inklusion und Diversität und ein klares Verständnis der zugrundeliegenden Weltanschauung;
- Ganzheitlichen und miteinander verbundenen politischen Strategien und eine bessere Zusammenarbeit zwischen Fachkräften;
- Größerer Klarheit in Bezug auf die Rechenschaftspflicht und den wahrgenommenen Konflikt zwischen schulischen Leistungsstandards und inklusiver Bildung.



9. ZENTRALE FRAGEN UND HERAUSFORDERUNGEN

In diesem Abschnitt werden die zentralen Fragen und Herausforderungen zusammengefasst, die in den Länderberichten angesprochen und von der aktuellen Literatur und durch die in Kapitel 2 beschriebenen europäischen und internationalen Kontexte belegt werden. Er bietet einige analytische Gedanken als Grundlage für die Empfehlungen in Kapitel 10.

9.1 Fragen der Lehrerbildung

Auf dem Weg zu innovativeren Ansätzen in der Lehrerbildung sind verschiedene Anforderungen zu erfüllen, die sich nach Aussage von Bates (2005) aus politischen Erwartungen, bürokratischen Standards und den Interessen bestimmter Gemeinschaften ergeben. In diesem Abschnitt werden einige der zentralen Fragen erörtert, die zu berücksichtigen sind, wenn tragfähige und nachhaltige Veränderungen in der Lehrerbildung erreicht werden sollen.

9.1.1 *Einstellung und Verbleib im Beruf*

In Europa sind die Fragestellungen in Bezug auf Angebot und Verbleib von Lehrkräften im Beruf sehr unterschiedlich. In einer Ländergruppe, zu der u. a. Frankreich und Deutschland gehören, gibt es mehr Bewerber als Stellen für Lehrkräfte. In Finnland und Irland ist ebenfalls ein großes Angebot vorhanden, und auch in Österreich gibt es mehr neu qualifizierte Lehrkräfte als freie Stellen. In der zweiten Gruppe von Ländern haben die Behörden jedoch Mühe, die Plätze in Lehrer-Erstausbildungsgängen zu besetzen und für freie Lehrerstellen hinreichend qualifiziertes Personal zu finden. Besonders im Sekundarbereich sind Lehrkräfte für Mathematik und Naturwissenschaften schwer zu finden.

Auch das Altersprofil im Lehrerberuf ist ein Problem, da viele Lehrkräfte in den nächsten zehn Jahren in den Ruhestand gehen werden und viele Systeme das Lehrpersonal zunehmend mit Assistenzkräften in verschiedenen Funktionen ergänzen (Moon 2007).

Es reicht jedoch nicht, Lehrerstellen zu besetzen, sondern es ist unabdingbar, Personen mit den richtigen Werten, Einstellungen, Kompetenzen und Kenntnissen zu gewinnen. Die Forschungsarbeit von Auguste und Kollegen (2010) lässt vermuten, dass die weltweit



leistungsfähigsten Bildungssysteme alle Lehrkräfte aus der Gruppe der besten Hochschulabsolvent/innen rekrutieren und damit ein Gleichgewicht zwischen Auswahlmöglichkeiten und attraktiven Arbeitsbedingungen herzustellen vermögen. Wenigen europäischen Ländern gelingt das.

In Ländern wie Deutschland und Frankreich bietet der Beamtenstatus den Lehrkräften Sicherheit und Stabilität.

In einigen Gebieten des Vereinigten Königreichs sind jedoch Gehaltszulagen notwendig, um Lehrkräfte für Mangelfächer im Sekundarbereich zu gewinnen. Im Primarbereich scheinen weniger Probleme zu bestehen, seitdem die Lehrererstausbildung der meisten Länder in den Hochschulbereich verlagert wurde und der Status der Primarschullehrkräfte sich verbessert hat.

Eine genauere Analyse der Faktoren, die sich auf das Lehrkräfteangebot im Primar- und Sekundarbereich auswirken, wäre für die Politik in diesem Bereich als Informationsgrundlage wichtig.

Moran (2009) ist der Auffassung, dass Lehrkräfte von einer Position als „Erfüllungsgehilfen der Agenden anderer“ wieder zum Status und der Würde führender Intellektueller in der Gesellschaft zurückfinden müssen. Sie kommt zu dem Schluss: „Wer sich nur auf Unterrichtstechniken und Lehrplanstandards konzentriert und sich nicht auch den größeren gesellschaftlichen und moralischen Fragen seiner Zeit widmet, propagiert ein reduziertes Verständnis des Unterrichtens und der Professionalität der Lehrkräfte“ (S. 15).

Auch zu den Vorgehensweisen für die Auswahl von Bewerbern in die Lehrererstausbildung sind weitere Arbeiten notwendig. Wie lassen sich Entscheidungen bezüglich der Werte und Haltungen potenzieller Lehrkräfte treffen? Abschlusszeugnisse oder Aufnahmeprüfungen sind hier eindeutig nicht aussagekräftig (siehe Abschnitt 2.1) und auch Gespräche sind es möglicherweise nur in begrenztem Umfang. Artikel 24 des *Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* verpflichtet die Vertragsstaaten, geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften mit Behinderungen zu treffen, doch wie kann das Einstellungsverfahren dies ermöglichen?

Moon (2007) betont die Notwendigkeit einer kohärenten Politikgestaltung in diesem Bereich und stellt zehn zentrale Fragen. Besonders relevant für dieses Projekt sind die drei folgenden:



- Welches können die maßgeblichen Merkmale einer nationalen und lokalen bildungspolitischen Struktur sein in Bezug auf die Nachfrage nach Lehrkräften, ihre Ausbildung und ihren Verbleib im Beruf?
- Wie können in einem politischen Rahmen des 21. Jahrhunderts die Lehrkräfte am demokratischen Entscheidungsprozess mitwirken?
- Können Berechtigungen ermittelt werden, die dem Lehrerberuf auf allen Bildungsstufen im 21. Jahrhundert substantielle Würde verleihen?

In einem Bericht der UNESCO und der Internationalen Arbeitsorganisation von 2010 wird ebenfalls auf die Bedeutung der Lehrkräfte hingewiesen: „(...) mangelnde Investitionen in Lehrkräfte sind kurzsichtig und schaden letztendlich dem wirtschaftlichen und sozialen Wohlstand“ (S. 4). Ebenso kann es umfassendere soziale Veränderungen behindern, wenn es nicht gelingt, mehr Vielfalt im Lehrerberuf zu erreichen.

9.1.2 Ausbilder/innen

Ausbilder/innen sind entscheidende Akteure, wenn es darum geht, für gut ausgebildetes Lehrpersonal zu sorgen. Doch in vielen Ländern Europas gibt es keine expliziten Vorgaben über die Kompetenzen, die sie besitzen sollten, ihre Auswahl oder Ausbildung.

Swennen und van der Klink (2009) sehen bei vielen Ausbilder/innen Schwierigkeiten bei der Anpassung an die wissenschaftlichen Erwartungen der Lehrerausbildung im Hochschulbereich und der Abstimmung ihrer pädagogischen Kompetenzen auf die Arbeit mit erwachsenen Lernenden. Sie halten außerdem eine Einführung in formale Forschungs- und Veröffentlichungstätigkeiten für notwendig. Cochran-Smith (2005) weist auf die Bedeutung dieser „symbiotischen“ Beziehung zwischen der Rolle als Forscher/innen und Praktiker/innen zur Bereicherung der Lehrerbildung hin.

Boyd und Kollegen (2007) schlagen für die Einführung von Lehrerausbilder/innen in ihre Tätigkeit einen Zeitraum von drei Jahren vor. In dieser Zeit sollten sie in Zusammenarbeit mit Schulleiter/innen und Mentor/innen die neue Rolle und die Pädagogik der Lehrererstausbildung erörtern, mit Schulen



zusammenarbeiten und sich an Forschungsaktivitäten beteiligen. In einer früheren Arbeit legt Chochran-Smith (2004) nahe, dass viele Lehrerausbilder/innen nicht über die transformierenden Lernerfahrungen verfügen, die nötig sind, um die konservativen Annahmen zu durchbrechen, die vielen Lehrerbildungsgängen zugrunde liegen. Sie schlussfolgern, dass die Ausbilder/innen Unterstützung beim Umgang mit Fragen der ethnischen Zugehörigkeit, des Rassismus, der Diversität und der sozialen Gerechtigkeit in der Bildung benötigen.

Die Vorbereitung von Lehrkräften auf inklusiven Unterricht erfordert mehr als zusätzliche Sonderpädagogik-Kurse oder -Module. Die Lehrerausbilderinnen und -ausbilder müssen Fachkompetenz im Umgang mit umstrittenen Themen entwickeln und sich mit ihren eigenen Werten und Einstellungen auseinandersetzen. Ihre Praxis muss ein „Modell“ für die Ideen sein, die sie vertreten, indem sie z.B. für eine gewisse Personalisierung und Differenzierung der Kurse für Studierende verschiedenen Alters/Erfahrungshintergrunds und unterschiedlicher sozialer, kultureller und sprachlicher Herkunft bzw. mit Behinderungen sorgen. Lehramtsstudierende bringen zudem verschiedene Einstellungen, Werte und unterschiedliche Meinungen und Erfahrungen mit „effektivem“ Unterricht mit, die berücksichtigt und als Ressource für die künftige Entwicklung genutzt werden müssen.

Notwendige Veränderungen der Beurteilungsmethoden in der Lehrerbildung wirken sich auch auf die Weiterbildung der Lehrerausbilder/innen aus, da diese das Kompetenzniveau angehender Lehrkräfte und vor allem ihren Bedarf in Bezug auf Weiterentwicklung ihrer Praxiskompetenz beurteilen müssen.

Haug (2003) stellt in seiner Untersuchung der Veränderungen in der Lehrerbildung fest, dass diese auf der Metaebene von einer stabilen kollektiven Kultur geprägt ist, die nur langsam auf Veränderungen reagiert. Er argumentiert, dass die Kompetenzen, Kenntnisse sowie das Verständnis, das Lehrkräfte benötigen, nicht durch einfache Maßnahmen entwickelt werden können. Bei der Vorbereitung auf eine lange berufliche Laufbahn dürfe sich die Ausbildung der Lehrkräfte nicht nur an der Situation im aktuellen Pflichtschulbereich orientieren, sondern müsse eine umfassendere Perspektive und einen allgemeineren Ansatz verfolgen. „Die Bedeutung (inklusive Schulen) für die Lehrerbildung darf nicht wegen ihrer angeblichen



Instrumentalisierung oder aufgrund ihrer vermuteten nur vorübergehenden Bedeutung vernachlässigt oder negiert werden“ (S. 98).

9.1.3 Partnerschaften mit Schulen

Die Unterrichtspraxis ist ein zentrales Element aller Lehramtsstudiengänge und hängt stark davon ab, wie Lehrerbildungseinrichtungen mit Schulen zusammenarbeiten. Zu den möglichen Modellen gehören die „Modellschulen“ z. B. in Frankreich, an denen neben der Tätigkeit der Lehrerausbilder/innen die Forschung eine Informationsgrundlage für die Praxis bildet. Netzwerke oder Praxisgemeinschaften, in denen sowohl Gruppen von Schulen als auch Lehrerausbilder/innen vertreten sind, können ein angemessenes Feedback zur Leistung der neuen Lehrkräfte unterstützen. Junglehrkräfte könnten über solche Netzwerke auch selbst Feedback zum Inhalt künftiger Ausbildungsgänge und aktueller Herausforderungen in der schulischen Praxis geben. Netzwerke können Innovation, Verbesserung und die Umsetzung von Reformen nicht nur durch den Austausch über die Praxis unterstützen. Sie sollten in sich organisch und lateral (nicht hierarchisch) sein und sich ständig weiterentwickeln, um für neue Kontakte zu sorgen, die den Denkhorizont erweitern und alte Denkmuster in Frage stellen.

Eine solche Kooperation und Kollegialität könnte die Lehrerausbilder/innen bei der Entwicklung ihrer eigenen Pädagogik und flexibler Beurteilungsmethoden (z. B. Portfolios) unterstützen. Kooperative Aktionsforschung in Schulen über inklusive Praxis unter Beteiligung von Lehrerbildungseinrichtungen sollte einen „Strang“ der Weiterbildung für Lehrerausbilder/innen darstellen.

9.1.4 Wissenschaftliche Erkenntnisse als Grundlage für Veränderungen

Sowohl von der OECD (2010) als auch in der aktuellen Bestandsaufnahme der Lehrerbildung im Vereinigten Königreich (Schottland) (Menter und Kollegen 2010) wird darauf hingewiesen, dass groß angelegte, kumulative Forschung und empirische Erkenntnisse in der Lehrerbildung fehlen. Solche Forschungsarbeiten sollten durchgeführt werden, um relevante Erkenntnisse als Informationsgrundlage für Veränderungen zu



gewinnen. Die Beispiele in diesem Bericht stellen einige zentrale Fragestellungen für die Forschung heraus, u. a.:

- Die Wirksamkeit verschiedener Wege in den Lehrerberuf;
- Ansätze in Bezug auf die Lehrerbildung und das Curriculum der Lehrererstausbildung;
- Die Rolle gesonderter, integrierter und studiengangübergreifender Kurse und der richtige Weg zu einer einheitlichen Lehrererstausbildung, die alle Lehrkräfte auf den Umgang mit Diversität vorbereitet.

Weitere Themen sind u. a. die Auswahl, Einführung und Unterstützung von Lehrkräften, die Begleitung von Berufsanfängern und die Professionalisierung und Weiterbildung von Lehrkräften und insbesondere Lehrerausbilder/innen.

Es sollte untersucht werden, inwieweit die Definition und Verwendung von Kompetenzbereichen nützlich sein kann, um zu einer Einigung zu gelangen, wie eine „hochwertige“ inklusive Praxis aussehen könnte und wie Lehrkräfte am besten für die Nutzung der wirksamsten Ansätze ausgebildet werden können. Kompetenzen als dynamische Kombination von Wissen, Verständnis, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die während des Lernprozesses entwickelt werden, lassen sich als solche nicht immer leicht messen. Ein kompetenzorientierter Ansatz erfordert deshalb auch Änderungen der Beurteilungspraxis und wirkt sich, wie oben beschrieben, auch auf die Weiterbildung von Ausbilder/innen aus.

9.1.5 Kompetenzen von Lehrkräften

Die Expertinnen und Experten des Agency-Projekts waren sich einig, welche Kompetenzen die Berufsanfänger brauchen, um selbstbewusst Verantwortung für alle Lernenden in ihren Klassen zu übernehmen. Neben Fachwissen benötigen Lehrkräfte Wissen über die Entwicklung von Kindern/Jugendlichen und pädagogische Kompetenzen – einschließlich konstruktivistischer Ansätze, problembasiertes und kooperatives Lernen –, mit denen sie allen Lernenden Auswahlmöglichkeiten und Gelegenheiten bieten können, sich Zugang zu Informationen zu verschaffen, diese zu erfassen und unterschiedlich auf sie zu reagieren.

Lehrkräfte müssen auch sich selbst als lebenslang Lernende ansehen. Sie müssen Fertigkeiten im Bereich der Forschung und der



Nutzung von Forschungsergebnissen entwickeln, ebenso Kompetenzen im zwischenmenschlichen Bereich und in der Kooperationsbereitschaft, die unabdingbar sind für die Zusammenarbeit z.B. mit Fachkräften aus anderen Bereichen und Eltern. Sie tragen dazu bei, die Bedürfnisse der Lernenden in Gänze zu verstehen.

Lehrkräfte müssen immer mehr von einer „individuellen“ zu einer „kollektiven“ Praxis finden und ihre eigenen Fähigkeiten als Ergänzung der Kompetenzen der gesamten Schulgemeinschaft sehen. Die Lehrererstaubildung muss sich auf die Einstellungen und zentralen Werte der Lehrkräfte auswirken, die zumindest teilweise durch die Interaktion mit Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen entwickelt werden. Unterstützend sind einschlägige Forschungs- und Studienarbeiten und Anleitung durch Tutoren erforderlich, die über ausreichend Zuversicht, Engagement und Fachkompetenz verfügen.

Angesichts der steigenden Zahl der Kinder, die inklusiv beschult werden, sollten auch mehr angehende Lehrkräfte über direkte und positive Erfahrungen mit Inklusion verfügen. Wenn diese Lehrkräfte in ihrer Laufbahn vorankommen und als Vorbilder, Tutoren und Mentoren für Studierende und Berufsanfänger fungieren, wird sich auch die Qualität des inklusiven Unterrichts verbessern. Die Entwicklung eines Erfahrungs- und Fachkompetenzbestands als Teil umfassender systemischer Veränderungen wird zu einer qualitativ hochwertigen Lehrerbildung, der schulpraktischen Ausbildung und zum Abbau der Kluft zwischen Theorie und Praxis beitragen.

9.2 Allgemeine bildungspolitische Fragen

9.2.1 Terminologie

Eine Kernfrage, die sich allen am Projekt beteiligten Ländern stellte, waren die derzeit im Zusammenhang mit Inklusion und Bildung für den Umgang mit Diversität verwendeten Begriffe. In dem Maße, wie sich die Länder auf eine umfassendere Definition von Inklusion bewegen, wird auch klar, dass sich in manchen Fällen nur die Benennungen nicht aber die Praxis verändert hat. Das trifft besonders auf die Behindertenthematik zu, in der die Benennungen besonders emotional aufgeladen sind und überkommene „verborgene“ Bedeutungen und Assoziationen in sich tragen (beispielsweise Fürsorge-Modell oder medizinisches Modell und



Konzept der „Integration“). Die aktuellen Arbeiten im Zusammenhang mit dem *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte der Menschen mit Behinderungen (Convention on the Rights of Persons with Disabilities)*, das kürzlich von der Europäischen Union sowie von vielen ihrer Mitgliedsländer ratifiziert wurde, dürften den Wandel in diesem Bereich unterstützen.

Die im Bereich der Inklusion verwendete Sprache ist nicht von den Grundüberzeugungen über das Wesen und die Zielsetzung von Bildung und Gerechtigkeit in der Gesellschaft zu trennen. Diese Fragen müssen diskutiert werden um sicherzustellen, dass sie nicht negativ auf die politische Gestaltung dieses Bereichs – die zu einem integralen Bestandteil sämtlicher Politik werden muss – durchschlagen. Wenn durch die verwendete Sprache weiterhin die „Getrenntheit“ oder „Unterschiedlichkeit“ verschiedener gesellschaftlicher Gruppen propagiert wird, werden sich die politischen Strategien wahrscheinlich in „aufgepfropften“ Maßnahmen niederschlagen, die notwendig werden, um ursprünglich nicht inklusive Strategien zu korrigieren.

9.2.2 Ermittlung der Lernenden mit Förderbedarf

Die oben angeschnittenen Fragen der verwendeten Sprache wirken sich auch auf die Ermittlung von Lernenden mit Bedarf an zusätzlicher Unterstützung oder Förderung aus und münden in beträchtliche Unterschiede hinsichtlich der Prozesse und Verfahren, die häufig mit komplexen Finanzierungsmodalitäten verknüpft sind. Ein Übermaß an Initiativen und Maßnahmen, bürokratische Systeme und starre Anforderungen – das alles kann sich gegen die Entwicklung einer inklusiven Praxis auswirken. Meijer (2003) weist darauf hin, dass in einigen Ländern mehr Kinder und Jugendliche als Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausgewiesen werden als in anderen. Dies stehe in engem Zusammenhang mit administrativen, finanziellen und verfahrenstechnischen Regelungen, spiegele aber nicht Unterschiede in Vorkommen und Arten des sonderpädagogischen Förderbedarfs zwischen diesen Ländern. Diese Prozesse und Verfahren zögen möglicherweise Zeit, Energie und Ressourcen von der Entwicklung in Richtung Inklusion ab.

Die Angebote vieler Länder sind an die Ermittlung und Kategorisierung von Lernenden mit Förderbedarf gebunden und sehen eher kein Kontinuum an Diensten für den Umgang mit einer Vielfalt individueller Bedürfnisse vor. Die Betonung sollte auf den



Angeboten an Unterstützung im Regelunterricht liegen statt auf der Forderung, die Lernenden mit Förderbedarf von ihren Mitschülern zu trennen.


McGrady und Kollegen (2001) untersuchten die Lebensgeschichte von Lernenden, bei denen eine „Lernbehinderung“ ermittelt wurde. Sie kamen zu dem Schluss, dass ein solches „Etikett“ nur dann sinnvoll ist, wenn es dazu führt, dass ein genaues Verständnis von Lernschwierigkeiten erworben und effiziente Strategien entwickelt werden können, um die entsprechenden pädagogischen, psychologischen und sozialen Herausforderungen zu bewältigen.

Langfristige Veränderungen bei der Ermittlung von sonderpädagogischem Förderbedarf müssen durch klare Zielvorstellungen und die Verpflichtung zur Einhaltung grundlegender Werte sowie Schlüsselkonzepte und Begrifflichkeiten, die sich positiv auf die Praxis auswirken, unterstützt werden, wie beispielsweise eine „Ethik für Alle“ (ethic of everybody) (Hart und Kollegen 2006). In einem solchen Rahmen werden keine Vermutungen über die „ability“ (Befähigung) dieser Lernenden angestellt oder darüber, welche Fortschritte ihnen zuzutrauen sind, vielmehr steht die Entwicklung der Fähigkeiten aller Lernenden im Mittelpunkt.

9.2.3 Unterstützung für alle Lernenden

Der *World Report on Disability* (2011) kommt zu dem Ergebnis, „education systems need to move away from more traditional pedagogies and adopt more learner-centred approaches which recognize that each individual has an ability to learn and a specific way of learning“ (S. 220) (Bildungssysteme müssen sich von den eher traditionellen pädagogischen Ansätzen wegentwickeln und lernerzentrierte Ansätze aufgreifen, die anerkennen, dass jeder Mensch die Fähigkeit zu lernen und einen spezifischen Weg des Lernens besitzt).

Gute Unterrichtspraxis ist im Wesentlichen für alle Lernenden gleich, erfordert aber innovatives Denken und hohe Erwartungen an die Steigerung der „Lernfähigkeit“. Benötigt werden flexible und interaktive Ansätze zur Unterstützung der Teilnahme und des Lernens aller Kinder und Jugendlichen einer Unterrichtsstufe. Allen Lernenden soll so ermöglicht werden, auf verschiedene Arten und Weisen Lerninhalte aufzunehmen, sie zu verstehen und zu verarbeiten, sich einzubringen und sich selbst auszudrücken.



Lehrerbildungseinrichtungen müssen diesen Grundsätzen zufolge davon überzeugt sein, dass ihre Studierenden die Fähigkeit haben, erfolgreiche Fachkräfte für Inklusion zu werden. Entscheidend für alle Lernende – Kinder und Jugendliche in den Schulen, Studierende und auch die Lehrkräfte selbst – ist die Entwicklung einer „entwicklungsorientierten Denkweise“ (Dweck 2006) und der innovative Umgang mit Gestaltungsmöglichkeiten und Fehlern.

Neue Lehrkräfte müssen ein Verständnis für die Komplexität des Lehrens und Lernens entwickeln und der vielen Faktoren, die sie beeinflussen. Die Erkenntnis, dass alle Lernenden den Sinn ihres Lernens aktiv begreifen sollten, anstatt passive Konsumenten von genau vorgeschriebenen Lehrplaninhalten zu sein, ist grundlegend.

Alexander (2008) vertritt die Auffassung, „dass der Begriff der Pädagogik gebraucht werden sollte, um den Akt des Unterrichtens/Lehrens in Verbindung mit den Werten, Fakten, Theorien und Kollektivgeschichten, die ihm zugrunde liegen, ihn formen und erklären, zu bezeichnen“. Alexander zufolge ist „Pädagogik“ ein Wort, das uns vom mit Scheuklappen versehenen Pragmatismus dessen, „was funktioniert“ zum Reich der Ideen und Argumente führt (S. 173).

Um Diversität zu verstehen und sich in Richtung auf eine inklusive Praxis zu entwickeln, müssen Lehrkräfte sich selbst und ihre eigenen Werte in Bezug auf andere verstehen. Rodriguez (2010) meint, Lehrkräfte müssten anerkennen, dass sie in vielerlei Hinsicht wie alle anderen sind, jedoch einige Merkmale haben, die sie zu ganz einzigartigen Menschen machen. Dieser Lern- und Erkenntnisprozess sollte sie dann befähigen, die allgemeinen, spezifischen und individuellen Bedürfnisse der Lernenden zu verstehen und darauf angemessen eingehen zu können.

9.2.4 Widersprüchliche Agenden

Die Notwendigkeit hoher Standards für alle Lernenden wird kaum bestritten. Die Werte und Annahmen, die in den verschiedenen Ländern hinter diesen Standards stehen, müssen jedoch hinterfragt werden. Wenn nur ein enges Verständnis von „Ability“ wertgeschätzt wird, werden wahrscheinlich verschiedene Formen der Kategorisierung und Etikettierung fortgesetzt. Dies erschwert eine Unterrichtsgestaltung, bei der alle erfolgreich lernen können. Lehrkräfte müssen gängige Meinungen zu den Gründen schlechter



Schulleistungen in Frage stellen und darüber nachdenken, wie das Schulsystem durch weiter reichende soziale Ungleichheiten beeinträchtigt wird und zu ihrem Fortbestehen beiträgt. Sie sollten für kein Kind einen eingeschränkten – oder einschränkenden – Lehrplan akzeptieren (Abu El-Haj und Rubin 2009).

Carini (2001) spricht über „Menschlichkeit und die Wertschätzung von Menschlichkeit“ als Ausgangspunkt sämtlicher Bildungsbemühungen und betont, dass alle Lernende „Macher und Gestalter, aktiv Agierende in der Welt und ihrem Leben sein müssen“ (S. 20). Diese Sicht verlangt einen Wandel in der Beurteilungsmethodik und den Verfahren, mit denen die Leistungen der Lernenden – und auch ihrer Lehrkräfte – bewertet und eingeschätzt werden.

Aufgrund von Durchführbarkeitserwägungen bemühen sich einige Länder, die externe Kontrolle von Lernerleistungen zu reduzieren. Ein weiterer Grund dafür ist der potenzielle Konflikt zwischen dem Schwerpunkt auf schulischen Standards und dem erweiterten, ganzheitlicheren Blick auf die Leistungen, der den Inklusionsgrundsätzen besser entspricht. Schulen sollten effiziente Systeme der Qualitätssicherung entwickeln, zugleich aber darauf achten, dass die Anforderungen der externen Behörden und die Notwendigkeit, Fortschritte aller Lernenden zu ermitteln und bestmöglich zu steigern, in einem ausgewogenen Verhältnis stehen.

Die Lehrerbildung muss die Lehramtsstudierenden darauf vorbereiten, dass sie Lernende nicht kategorisierend betrachten, d. h., dass sie Lernprozesse und Lernergebnisse, die von Prüfungen und Checklisten nicht angemessen wiedergegeben werden, in einer Weise beschreiben, die die Fähigkeiten der Lernenden genauer widerspiegelt und so Input für ihr weiteres Lernen bietet. Mehr zu diesen Fragen kann der Veröffentlichung der Agency von 2007 „*Assessment in inklusiven Schulen*“ entnommen werden. Die „Bewertungssprache“ muss überprüft werden und eine Pädagogik für alle Lernende und nicht nur für den „Durchschnitt“ entwickelt werden.

Lehramtsstudierende müssen daher in ihrem Studium auch darauf vorbereitet werden, ein Curriculum zu entwickeln und im Unterricht umzusetzen, das strukturelle Ungleichheiten und konkurrierende Erziehung in Frage stellt. Ivatts (2011) betont, dass „die Verantwortungsbasis in der Gesellschaft verbreitert werden muss im Hinblick auf die Entscheidung, welches Wissen und welche Werte,



welche Kompetenzen und welches Verständnis relevant und wichtig sind und an die Kinder und Jugendlichen weitergegeben werden sollten“. Er meint, dass dadurch eine demokratischere Teilhabe unterstützt und ein Beitrag zum Widerstand gegen eine konkurrenzorientierte Lehrplangestaltung und das damit einhergehende Risiko geleistet würde, „dass wichtige Botschaften (...) im Bereich Inklusion und Einhaltung der einschlägigen Grundsätze durch das „Abhaken eines standardisierten Programms“ erodiert werden“ (S. 35).

Die OECD (2011) weist darauf hin, dass Verbesserungen der Leistungen der leistungsschwächsten Lernenden nicht zulasten der leistungsstärkeren gehen müssen. Die PISA-Ergebnisse zeigen, dass diejenigen Länder, die die meisten Fortschritte gemacht haben bzw. sich unter den Ländern mit den besten Leistungen befinden, klare ehrgeizige bildungspolitische Ziele festlegen. Sie überwachen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, gewähren den einzelnen Schulen größere Autonomie, sehen das gleiche Curriculum für alle 15-Jährigen vor, tätigen Investitionen in die Lehrerbildung und Fortbildung und unterstützen leistungsschwache Schulen und Lernende.

Nach wie vor besteht ein potenzieller Widerspruch zwischen dem Eingehen auf unterschiedliche Bedürfnisse der Lernenden und der Erwartung, dass alle Lernenden dieselben Standards erreichen müssen. Die Lehrkräfte sind jedoch aufgefordert, für alle jungen Menschen wirkliche Lerngelegenheiten zu schaffen und nicht nur die Teilnahme an für sie wenig aussagekräftigen Leistungsbeurteilungen mit hoch gesteckten Zielen (*high stakes assessments*) zu ermöglichen.

Die Empfehlungen im folgenden Kapitel befassen sich in erster Linie mit den Untersuchungen der aktuellen Praxis in Lehrerbildungseinrichtungen in Europa, wie sie von Expertinnen und Experten der Mitgliedsländer der Agency beschrieben wurden. Eingeflossen sind auch die Ergebnisse der Sitzungen und Diskussionen während des Projekts.



10. EMPFEHLUNGEN FÜR POLITIK UND PRAXIS

Die Lehrerbildung muss in vielen europäischen Einrichtungen weiterentwickelt werden, wenn sie Lehrkräfte effektiv auf Diversität im inklusiven Unterricht vorbereiten soll. Die Beispiele innovativer Praxis in diesem Bericht zeigen Möglichkeiten auf, wie sich die Lehrerbildungseinrichtungen selbst in Richtung auf eine inklusivere Praxis hin entwickeln können, um die Lehramtsstudierenden besser auf die Arbeit an inklusiven Schulen vorzubereiten. Solche Veränderungen sollten genau beobachtet werden, um die Wissensgrundlage im Hinblick auf die Maßnahmen, die in den Empfehlungen dieses Berichts vorgeschlagen werden, zu erweitern.

Die Empfehlungen in diesem Kapitel werden in zwei Abschnitten präsentiert. Der erste bezieht sich unmittelbar auf die Lehrerbildung und richtet sich daher direkt an in diesem Bereich tätige Dozenten. Eine Reform der Lehrerbildung kann aber ohne die Unterstützung der Bildungspolitik und der Politik im Allgemeinen nicht gelingen.

Der zweite Abschnitt enthält daher Empfehlungen, die sich direkt an die politischen Entscheidungsträger richten. Diese müssen einen kohärenten politischen Rahmen für die systemischen Veränderungen bereitstellen, die als Grundlage für positive Auswirkungen auf die inklusionsorientierte Lehrerbildung erforderlich sind.

10.1 Empfehlungen für die Lehrerbildung

Wirksame Ansätze für eine verbesserte Rekrutierung von Lehramtsstudierenden und bessere Verbleibquoten sollten gleichzeitig mit Wegen zur Steigerung der Zahl von Lehrkräften mit unterschiedlichem Hintergrund sowie auch Lehrkräften mit Behinderung erprobt werden.

Aktuelle Forschungsergebnisse deuten daraufhin, dass Eignungstests keine verlässliche Methode für die Auswahl der Lehramtskandidaten sind. Viele der wünschenswerten Eigenschaften sind auch anhand von Abschlusszeugnissen oder Gesprächen nicht einfach zu erkennen.

Um geeignete Lehramtskandidaten auszuwählen und die Zahl derer zu verringern, die ein Lehramtsstudium abbrechen oder sich nach ihrer Einstellung gegen den Lehrerberuf entscheiden, muss verstärkt auf Folgendes geachtet werden:



- Untersuchung des Auswahlprozesses unter dem Aspekt, dass mehr Diversität unter den Lehrkräften erreicht werden soll, damit die neuen Lehrkräfte sowohl als Rollenmodelle dienen als auch für mehr kulturelles Wissen und Verständnis von Behindertenthemen innerhalb des Lehrkörpers aus unterschiedlichen Perspektiven beitragen können;
- Untersuchung des Status der Lehrkräfte und der Möglichkeiten, diesen durch kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung und akademische Standards, die denen anderer Berufsgruppen entsprechen, zu verbessern. Verbreitet werden sollte eine Sicht der Lehrkräfte als reflektierende Praktiker, die ihre Kompetenzen regelmäßig auf den neuesten Stand bringen und aktuelle Forschungsergebnisse in ihrer Arbeit umsetzen. Allen Ansätzen und Tendenzen, die Lehrkräfte zu „Technikern“ machen oder den Unterrichtsprozess auf das „Abhaken eines standardisierten Programms“ reduzieren wollen, sollte widerstanden werden.

Es braucht vermehrt Forschungsarbeiten die sich mit der Frage beschäftigen, welche Wege der Lehrerbildung sich als effizient erweisen. Weitere Forschungsschwerpunkte können die Organisation der einschlägigen Studiengänge sein und pädagogische Inhalte, die die Entwicklung von Kompetenzen für den Umgang mit unterschiedlichen Bedürfnissen aller Lernenden erforschen.

Die Fakten- und Wissensgrundlage für Politik und Praxis der inklusionsorientierten Lehrerbildung ist heute noch begrenzt. Wenn sich die Erstausbildung für Lehrkräfte in Richtung eines Kompetenzansatzes entwickeln soll, sind Veränderungen der Inhalte, der Pädagogik und der Bewertung erforderlich. Daher besteht die Notwendigkeit einer konsequenten, langfristig angelegten Forschung, um die folgenden Bereiche zu untersuchen:

- Die Effizienz verschiedener Wege der Lehrerbildung: z. B. 4- bzw. 5-jährige Bachelor-/Masterstudiengänge, Postgraduierten-Studiengänge, „Ausbildungsmodelle für berufliche Seiteneinsteiger“ und schulpraktische Ausbildung für Lehrkräfte aller Fächer für Lernende aller Altersstufen;
- Die Organisation der Erstausbildung von Lehrkräften in Form von separaten, integrierten oder studiengangübergreifenden Lehrveranstaltungen und Wege der allmählichen Entwicklung von



separaten Studiengängen über mehr Zusammenarbeit und Integration von Inhalten zu einem integrierten Angebot;

- Die Identifizierung von Kompetenzbereichen für eine qualitativ hochwertige inklusive Praxis, die als Wissensgrundlage für konsistente Urteile über die Effizienz der Lehrerbildung und die Arbeitspraxis von Junglehrern Auskunft geben können;

- Das Definieren effizienter Wege, um auf die Kompetenzen angehender Lehrerinnen und Lehrer einzuwirken (Werte, Einstellungen, Kompetenzen, Wissen und Verständnis), und sie auf eine inklusive Praxis vorzubereiten.

Der Beruf der Dozenten für Lehrerbildung muss weiterentwickelt werden. In den Bereichen Einstellung, Einführung und kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung sind Verbesserungen erforderlich.

Das Profil der Dozentinnen und Dozenten für Lehrerbildung an Hochschulen und des schulischen Personals mit dem gleichen Verantwortungsbereich sollte durch die Ernennung von Kandidatinnen und Kandidaten mit geeigneter Erfahrung und Qualifikation angehoben werden. Die Zusammenarbeit zwischen den Fachbereichen der Hochschulen und den Dozenten der Lehrerbildung sollte ausgebaut werden, um sicherzustellen, dass die vermittelten positiven Einstellungen und das Wissen/Verständnis über das Unterrichten von Lernenden mit vielfältigen Bedürfnissen zu einem konsistenten ganzheitlichen Inklusionsansatz der Hochschule mit starken konzeptuellen Verbindungen zwischen allen Studiengängen beiträgt.

Weitere Arbeit ist in folgenden Bereichen erforderlich:

- Entwicklung eines formalen Einführungsprozesses als Teil der kontinuierlichen beruflichen Weiterentwicklung;

- Untersuchung von Methoden zum Erwerb aktueller und relevanter Unterrichtserfahrungen für Hochschuldozentinnen und -dozenten durch enge Zusammenarbeit mit inklusiven Schulen, Gelegenheit zur Teilnahme an Aktionsforschungsvorhaben und zur Umsetzung der Forschungsergebnisse in die Praxis. Ebenso sollten die an der schulpraktischen Lehrerbildung mitwirkenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an den Schulen in die wissenschaftliche Forschung einbezogen werden;

- Untersuchung der Implikationen der Einführung eines



Kompetenzansatzes für die Entwicklung von Fähigkeiten, Wissen und Verständnis der Dozenten für Lehrerbildung, um zu klären, welches Kompetenzniveau erreicht wurde, und um das Lernen mit den Studierenden zur Verbesserung von Schlüsselbereichen zu planen und durchzuführen.

Die Schulen und die Hochschulen für Lehrerbildung müssen zusammenarbeiten, um für die Anwendung guter Praxismodelle in den an der Ausbildung der Lehrkräfte beteiligten Schulen und eine angemessene schulpraktische Ausbildung zu sorgen.

Da die Unterrichtspraxis einen wesentlichen Teil der Erstausbildung von Lehrkräften ausmacht, muss sie durch ein klares Verständnis der grundlegenden theoretischen Elemente unterstützt werden, um die Lücke zwischen Theorie und Praxis zu schließen und sicherzustellen, dass die Praxis nicht zu einem reinen Abhaken eines standardisierten Programms verkommt, das sich auf die Kompetenzen konzentriert, die am einfachsten beobachtet und gemessen werden können. Die Einführung des Kompetenzansatzes kann außerdem eine effiziente Bewertung in Praxissituationen unterstützen. Das Konzept von Modellschulen (d. h. Kompetenzzentren) ist ebenfalls eine genauere Untersuchung wert, da es eine Schulpraxis unterstützt, die sich an aktueller Forschung orientiert und die Kompetenzen von Dozentinnen und Dozenten für Lehrerbildung auf dem aktuellen Stand hält. Weitere Arbeit ist in folgenden Bereichen erforderlich:

- Untersuchung effizienter Modelle der Unterrichtspraxis (z. B. parallele statt konsekutive Modelle, eine spiralförmige Entwicklung von Schlüsselkonzepten), um einen Kontext für die Theorie bereitzustellen;
- Untersuchung effizienter Supervision und Mediationserfahrungen zur Unterstützung des weiteren Lernens. Dies würde auch die Untersuchung der notwendigen Einstellungen, Werte, Fähigkeiten und Kompetenzen der Supervisoren/Mentoren an Lehrerbildungseinrichtungen und Schulen umfassen;
- Klärung der potenziellen Rolle fokussierter spezialisierter Praktika, um für eine Sensibilisierung und die Entwicklung bestimmter Kompetenzen zu sorgen, die eine Reflexion über Schlüsselfragen der Inklusion erst ermöglichen. Wenn anerkannt wird, dass Inklusion ein kontinuierlicher Prozess ist, wären solche Praktika ein



Sprungbrett zur Weiterentwicklung. Inklusive Praktika sind jedoch in vielen Ländern eher selten;

- Untersuchung des Potenzials von Netzwerken, die die Zusammenarbeit mit an der Lehrerbildung beteiligten Kolleginnen und Kollegen an den Schulen sowie mit weiteren Organisationen ermöglichen, um praktische Erfahrung austauschen und persönliche Kontakte herstellen zu können, die das Wissen um und das Verständnis von Diversität erweitern.

10.2 Empfehlungen für die allgemeine Bildungspolitik


Die folgenden Empfehlungen sind für alle politischen Entscheidungsträger bestimmt und nicht auf den Bereich der Sonderpädagogik oder Behindertenthematik begrenzt. Die Entwicklung einer inklusiveren Politik und Praxis ist eine gemeinsame Verantwortung. Sie sollte in das Denken aller politischen Entscheidungsträgerinnen und -träger Eingang finden, die für die Bildungspolitik und die Lehrerbildung Verantwortung tragen.

Um die Entwicklung inklusiverer Schulen und die Unterstützung einer inklusionsorientierten Lehrerbildung sicherzustellen, ist eine umfassendere systemische Reform erforderlich.

Die Bedeutung der Lehrkräfte wird zunehmend anerkannt. Daher muss auch der Lehrerbildung Priorität zukommen. Lehrerbildung kann aber nicht isoliert funktionieren. Die umfassende Systemreform, die zur Unterstützung des Wandels in der Lehrerbildung erforderlich ist, gelingt nur durch das Engagement und eine klare Führungsverantwortung der politischen Entscheidungsträger und sämtlicher Akteure aller Bildungsbereiche. Durch eine solche bereichsübergreifende Zusammenarbeit kann der Kreislauf der Erfahrungen künftiger Lehrkräfte durchbrochen und damit begonnen werden, die Einstellungen und Werte für eine inklusive Praxis zu entwickeln.

Künftige Arbeiten sollten sich auf die folgenden Bereiche konzentrieren:

- Entwicklung einer bereichsübergreifenden Politik zur Unterstützung der inklusiven Bildung als zentralem Element einer inklusiveren Gesellschaft;
- Umsetzung einer institutions- und agenturübergreifenden Praxis auf



allen Ebenen, um einen ganzheitlichen Ansatz für den Umgang mit den Bedürfnissen der Lernenden und ihrer Familien zu unterstützen.

Die Reform muss eine Klärung der Begriffe beinhalten, die im Zusammenhang mit Inklusion und Diversität verwendet werden.

Kategorisierung und Etikettierung fördern Vergleiche, bauen Hierarchien auf und können Erwartungen begrenzen, was in der Summe auch dem Lernen Grenzen setzt. Die Arbeit sollte sich auf den Aufbau eines Konsenses über die angemessene Sprache und geeignete Begriffe konzentrieren und eine klare Grundlage für ihre Anwendung entwickeln. Folgendes sollte erreicht werden:

- Eine Abwendung von der Kategorisierung und Etikettierung von Kindern und Jugendlichen, die zur Begünstigung separater Bildungsangebote für Lernende aus den am stärksten gefährdeten Gruppen dienen kann;
- Eine Politikreform zur Unterstützung aller Lehrkräfte und einschlägigen Fachkräfte bei der Entwicklung eines klaren Verständnisses davon, welche Prämissen und Implikationen mit der Verwendung der verschiedenen Begrifflichkeiten assoziiert und befördert werden;
- Eine Sicht auf die Lernenden als individuelle, multidimensionale und sich ändernde Personen. Lehrkräfte müssen für einen selbstsicheren Umgang mit unterschiedlichen Bedürfnissen in den europäischen Klassenzimmern ausgebildet werden.

Es sollten politische Strategien eingeführt werden, um ein „Kontinuum der Unterstützung“ zu entwickeln, das es allen Lehrkräften ermöglicht, der gesamten Palette an Vielfalt bei den Lernenden zu entsprechen.

Durch eine flexible, genau auf die Persönlichkeit des jeweiligen Kindes eingehende Einschätzung sollte der Unterstützungsbedarf aller Lernenden zu einem frühen Zeitpunkt ermittelt werden und die Organisation der, für die volle Teilnahme an Unterricht, schulischem Leben und Gemeinschaft nötigen Unterstützung erleichtert werden. Dafür ist Folgendes erforderlich:

- Ausbau der Kapazitäten der Schulen für den Umgang mit mehr Diversität und für die wohnortnahe Unterstützung aller Lernenden;
- Fachwissen und effiziente Unterstützung für Lernende mit



komplexerem Förderbedarf müssen beibehalten und weiterentwickelt werden – Berater/innen und Spezialist/innen/en sowie andere Fachkräfte (wozu heute die Sonderpädagogen der Förderzentren gehören) sollten diese Lernenden im regulären Unterricht unterstützen, ihr Fachwissen einbringen und die Kompetenzen aller Lehrkräfte weiterentwickeln.

Vorschriften zur Rechenschaftspflicht, die sich auf die Arbeit von Lehrkräften auswirken, sollten so formuliert werden, dass sie die Bedeutung weiterer Fortschritte in Bezug auf die Umsetzung inklusiver Grundsätze widerspiegeln.

Die Entwicklung einer stärker auf Inklusion ausgerichteten Bildungspolitik und -praxis steht möglicherweise im Konflikt mit einem engen Fokus auf akademischen Standards. Daher besteht die Notwendigkeit, die den Bildungssystemen zugrunde liegenden Werte klar und deutlich zu formulieren und dafür zu sorgen, dass „Maßnahmen“ auf die tatsächlich beabsichtigten Werte abzielen. Bei der Betrachtung des Gesamtergebnisses der Bildung muss die Schlüsselfrage gestellt werden: „Welche Bildung wollen wir für welche Gesellschaft?“ Die politischen Entscheidungsträger sollten:

- Die *Schlussfolgerungen des Rates zur sozialen Dimension der allgemeinen und beruflichen Bildung* (Ministerrat 2010) zur Kenntnis nehmen und Wege untersuchen, ein breiteres Spektrum von Bildungsergebnissen zu messen und wertzuschätzen. Dabei sollte anerkannt werden, dass die Verbesserung der Bildungsabschlüsse für die Verminderung der Armut und die Förderung der sozialen Eingliederung von entscheidender Bedeutung ist;

- Die Bedeutung aller Lehrkräfte und Lehrerausbilder/innen für das Voranbringen der Inklusionsagenda zur Kenntnis nehmen und einschlägige Aktionen durch kohärente langfristige politische Strategien auf internationaler, europäischer und nationaler Ebene für die zusammenhängenden Bereiche der Lehrerbildung, der schulischen Curricula, Pädagogik, Bewertung und Rechenschaftspflicht anerkennen und unterstützen.

Die Empfehlungen dieses Kapitels sollen Anregungen für die Diskussion bieten und Ideen liefern, wie die Weiterentwicklung der inklusionsorientierten Lehrerbildung als Schlüsselfaktor für den Übergang zu inklusiveren Bildungssystemen in ganz Europa bewerkstelligt werden kann.



ABSCHLIESSENDE BEMERKUNGEN

Jegliche Reform der Lehrerbildung muss Teil einer umfassenderen systemischen Reform zur Unterstützung der Inklusion sein. Die Bedeutung der Lehrerbildung wird zunehmend anerkannt, ebenso die Tatsache, dass Politik und Praxis in diesem Bereich eine Zusammenarbeit der bildungspolitischen Entscheidungsträgerinnen und -träger erfordern, damit ein ganzheitlicher Ansatz sichergestellt werden kann.

Es wird betont, dass die Themen und Fragestellungen im Zusammenhang mit der Lehrerbildung sehr komplex sind. Dyson (2005) vertritt die Auffassung, dass es an der Zeit ist, die vereinfachenden Debatten, die immer wieder um die Gegensatzpaare Theorie/Praxis, beruflich/handwerklich, Fähigkeiten/Wissen, schulpraktische/Hochschulausbildung kreisen, zu überwinden, um auf der Grundlage von Zusammenarbeit, Anerkennung von Diversität, effektivem Dialog und gemeinsamer Ressourcennutzung zu einem neuen Modell der Lehrerbildung zu gelangen. Eine solche Entwicklung wird wahrscheinlich nicht stattfinden, solange der Grundsatz der Inklusion nicht integraler Bestandteil des Denkens der Entscheidungsträger und anderen Akteure der Bildungspolitik – einschließlich der Schulleiterinnen und Schulleiter – geworden und in der Kultur der Gesellschaft und ihrer Schulen fest verankert ist.

Veränderungen auf breiter Ebene erfordern Zeit. Daher muss an die Stelle vieler kleinen Reformen eine zusammenhängende langfristig ausgerichtete Politik treten. Im Vorwort der Publikation des Europarats *Teacher Education for Change* (Wandel der Lehrerbildung, nur in englischer Sprache) (2011) legt Ólafsdóttir dar: „Unsere Bildungssysteme reproduzieren nach wie vor Muster (...), die überwiegend auf die Wissensvermittlung und Vorbereitung auf das Berufsleben gerichtet sind. Dabei wird vergessen, dass die Bildung auch andere Ziele verfolgen soll, wie die Vorbereitung auf das Leben als aktive Bürger, die Entwicklung der Persönlichkeit und die Förderung einer breiten und aktuellen Wissensgrundlage in der Perspektive des lebenslangen Lernens“ (S. 8).

Der Nutzen einer stärkeren Inklusion ist in Verbindung mit anderen Prioritäten wie sozialer Gerechtigkeit und gesellschaftlichem Zusammenhalt ebenfalls langfristiger Natur. Investitionen in die



frühkindliche Erziehung und Bildung und ein zunehmend inklusives Bildungssystem stellen wahrscheinlich eine effizientere Ressourcennutzung dar als kurzfristige Initiativen zur „Schließung von Lücken“ oder zur Unterstützung bestimmter benachteiligter Gruppen.

Auf der Projektkonferenz in Zürich im September 2010 erklärte der Hauptreferent Tony Booth, dass Inklusion ein „prinzipienorientierter Ansatz zur Weiterentwicklung der Bildung und der Gesellschaft“ sei. Er betonte, dass im Zusammenhang mit Inklusion mehr Klarheit bezüglich der unterschiedlichen Perspektiven nötig ist, damit alle Beteiligten sachkundige Entscheidungen treffen können. Das trifft ganz klar auf alle Lehrkräfte zu – sowie auf die Lehrerausbilder, denen bei der Entwicklung des Denkens und der Gestaltung der Praxis der künftigen Lehrkräfte eine Schlüsselrolle zukommt.

Huber (2011) schreibt: „Wenn wir die Herausforderungen unserer heutigen Welt bewältigen wollen, muss die Bildung in unseren Demokratien der Vielfalt dafür sorgen, dass jeder einzelne Bürger sein volles Potenzial entfalten und mit seiner ganzen Erfahrung und seinem ganzen Wissen zur künftigen Entwicklung beitragen kann. Dies ist heute nicht mehr nur ein humanistischer Wunsch, sondern eine Notwendigkeit für das Überleben unserer Demokratien“ (S. 146).

2005 argumentierte die OECD, dass die politische Strategie, mit der die Leistungen der Schulen wahrscheinlich am ehesten gesteigert werden können, in einer Anhebung der Qualität der Lehrkräfte besteht. Die in dieses Projekt involvierten politischen Entscheidungsträger und Berufsgruppen sind der Auffassung, dass diese Aussage erweitert werden kann: Die Ausbildung der Lehrkräfte für den Umgang mit Diversität ist die politische Strategie, die wahrscheinlich am ehesten die Entwicklung von inklusiveren Gemeinschaften voranbringt.

Die Vision eines gerechteren Bildungssystems setzt voraus, dass den Lehrerinnen und Lehrern in ihrer Ausbildung die Kompetenzen vermittelt werden, die sie für den Umgang mit den vielfältigen Bedürfnissen der Lernenden benötigen. Es steht zu hoffen, dass dieser Synthesebericht einige Ideen und Anregungen für den weiteren Weg zu einer qualitativ hochwertigen Bildung für alle Lernenden geben kann.



LITERATUR

Abu El Haj, T. R. und Rubin, B.C. (2009): Realizing the equity-minded aspirations of de-tracking and inclusion: Towards a capacity-oriented framework for teacher education. *Curriculum Enquiry*, 39 (3), 435-463, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. mit Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. und Smith, R. (2006): *Improving Schools: Developing Inclusion*. London: Routledge.

Alexander, R. (2008): *Essays on pedagogy*. London: Routledge.

Arnesen, A., Allen, J. and Simonsen, E. (Hrsg.) (2009): *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Europarat.

Auguste, B., Kihn, P. und Miller, M. (2010): *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching*. Mc. Kinsey & Company.

Ayers, W. (1993): *To teach: The journey of a teacher*. New York: Teachers College Press.

Barton, L. (1997): Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic. *Inclusive Education*, 3 (1), 231-242.

Bates, R. (2005): An anarchy of cultures: The politics of teacher education in new times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), 231-241.

Boyd, P., Baker, I., Harris, K., Kynch, C. und McVittie, E. (2006): Working with multiple identities: supporting new teacher education tutors in Higher Education, in Bloxham, S., Twiselton, S. und Jackson, A. (Hrsg.) *Challenges and Opportunities: developing learning and teaching in ITE across the UK*. ESCalate 2005 Conference Proceedings, Higher Education Academy. Elektronische Fassung abrufbar unter: www.escalate.ac.uk/2419 (Stand: April 2011).

Boyd, P., Harris, K. und Murray, J. (2007): *Becoming a teacher educator: Guidelines for the induction of newly appointed lecturers in Initial Teacher Education*. Higher Education Academy, Subject Centre for Education, ESCalate, University of Bristol.



Burns, T. und Shadoian-Gersing, V. (2010): *The importance of effective teacher education for diversity in Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Paris: OECD.

Butcher, J., Howard, P., Labone, E., Bailey, M., Groundwater-Smith, S., McFadden, M., McMeniman, M., Malone, K. und Martinez, K. (2003): Teacher education, community service-learning and student efficacy for community engagement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31 (2), 109-122.

Carini, P. (2001): *Starting strong: A different look at children, schools and standards*. New York: Teachers College Press.

CAST (2008): *Universal design for learning guidelines*. 1.0. Wakefield, MA: CAST. Elektronische Fassung abrufbar unter: <http://www.cast.org/publications/UDLguidelines/version1.html> (Stand: 14/01/11).

Cochran-Smith, M. (2004): *Walking the road: race, diversity and social justice in teacher education*. Multi-cultural education series, New York und London: Teachers College, Columbia University.

Cochran-Smith, M. (2005): Teacher Educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 219-225.

COHEP (2008): Analyse und Empfehlungen: Heilpädagogik in der allgemeinen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Arbeitsgruppe Heilpädagogik der COHEP, Dezember 2008.

Darling-Hammond L. und Bransford, J. (Hrsg.) (2005): *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dyson, M. (2005): Australian Teacher Education: Although Reviewed to the Eyeball is there Evidence of Significant Change and Where to now? *Australian Journal of Teacher Education*, 30 (1), 4, elektronische Fassung abrufbar unter: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol30/iss1/4> (Stand: Juli 2011).

Dweck, C. (2006): *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books.

European Agency for Development in Special Needs Education (2010): *Frühförderung – Fortschritte und Entwicklungen, 2005–2010*,



Odense, Dänemark: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education/ UNESCO (2010): *Inclusive Education in Action – Project Framework and Rationale*. Odense: Dänemark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Europäische Kommission, GD Bildung und Kultur (2010): *The Profession of Teacher Educator in Europe [Der Beruf der Lehrerausbilder in Europa]*. Programm zu allgemeiner und beruflicher Bildung 2020, Cluster: Lehrkräfte und Ausbilder. Bericht über eine Peer-Learning-Aktivität, Reykjavik, Island 21.–24. Juni 2010.

Feyerer, E., Niedermair, C. und Tuschel, S. (2006): *Berufsfeld Sonder- und Integrationspädagogik*. Positionspapier zur Aus- und Weiterbildung an den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen. Wien: Bm: bwk, Abteilung I/8, 10.6.2006. Elektronische Fassung abrufbar unter: <http://www.cisonline.at/index.php?id=358&L=1>

Florian, L., und Rouse, M., (2009): The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 594-601.

Forlin, C. (2010): Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 177-184.

Garcia Huidobro, J. E. (2005): *La igualdad en educacion como bien democratico y de desarrollo*. Ponencia presentada en la Reunion del Comite Intergubernamental del PRELAC, organizada por la UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 6 y 7 de Diciembre de 2005. [*Chancengleichheit in der Bildung als demokratisches und entwicklungsorientiertes Gut*. Auf der von der UNESCO-OREALC organisierten Tagung des zwischenstaatlichen Ausschusses PRELAC vorgelegtes Papier, Santiago de Chile, 6.–7. Dezember 2005].

Gultig, J. (1999): *Can teacher education transform schooling?* Schooling and teaching in post-apartheid South Africa. AREA Annual Meeting, Montreal. April, 1999.

Hagger, H. und McIntyre, D. (2006): *Learning teaching from teachers*. Maidenhead: Open University Press.



Harris, R. und Lázár, I. (2011): Ways to bring about change, in: Huber, J. und Mompoin-Gaillard, P. (Hrsg.) (2011): *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. und Mc Intyre, D. (2006): *Learning without Limits*. Open University Press.

Hattie, J.A.C. (2009): *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Oxford: Routledge.

Haug, P. (2003): Qualifying teachers for the school for all in Booth, T., Nes, K. und Stromstad, M. (Hrsg.) *Developing Inclusive Teacher Education*. London: Routledge Falmer.

Huber, J. (2011): Making a difference, in: Huber, J. und Mompoin-Gaillard, P. (Hrsg.) (2011): *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Huber, J. und Mompoin-Gaillard, P. (Hrsg.) (2011): *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Internationale Arbeitsorganisation/UNESCO (2009): *Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel*. Bericht über die 10. Tagung. Paris, 28. September bis 2. Oktober 2009.

Ivatts, A.R. (2011): Education vs educations, in: Huber, J. und Mompoin-Gaillard, P. (Hrsg.) (2011): *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Jansma, F. (2011): *Teacher Quality: Professional competence and the quality of education*. Beim Studienbesuch im Rahmen des Projekts *Inklusionsorientierte Lehrerbildung* ausgehändigtes Papier, Universität Zypern, März 2011.

Kyriazopoulou, M. und Weber, H. (Hrsg.) (2009): *Entwicklung eines Satzes von Indikatoren für die inklusive Bildung in Europa*, Odense, Dänemark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Lauriala, A. (2011): *Teacher's pedagogical autonomy as an antecedent for inclusive education*. Beim Studienbesuch im Rahmen



des Projekts *Inklusionsorientierte Lehrerbildung* ausgehändigtes Papier, Universität Lapland, April 2011.

McGrady, H., Lerner, J. und Boscardin, M. L. (2001): The educational lives of students with learning disabilities, in: Rodis, P. Garrod, A. und Boscardin, M. L. (Hrsg.), *Learning disabilities and life stories* (177-193). Boston: Allyn and Bacon.

Meijer, C.J.W. (Hrsg.) (2003): *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Meijer, C.J.W. (Hrsg.) (2003): *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries* [*Sonderpädagogische Förderung in Europa 2003. Entwicklung des Angebots in 18 europäischen Ländern*]. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. und Lewin, J. (2010): *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. Scottish Government Social Research.

Minnow, M. (1990): *Making All the Difference: Inclusion, Exclusion and American Law*. Ithaca: Cornell University Press.

Moon, B. (2007): *Research analysis; Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices*. UNESCO Working Paper.

Moran, A. (2009): Can a competence or standards model facilitate an inclusive approach to teacher education? *International Journal of Inclusive Education*, 13 (1), 45-61.

Murray, J. (2005): *Investigating Good Practices in the Induction of Teacher Educators into Higher Education*. ESCalate, University of Bristol.

Naukkarinen, A. (2010): From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 185-196.

Norwich, B. (2010): A response to 'Special Educational Needs: A New Look' in Terzi, L. (Hrsg.) (2010) *Special Educational Needs: A New Look*. London: Continuum.



Ofsted (2008): How well new teachers are prepared to teach pupils with learning difficulties and/or disabilities. London: Ofsted www.ofsted.gov.uk.

Ólafsdóttir, Ó. (2011): Foreword in Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (Hrsg.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2005): *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2007): *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: OECD.

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2010): *Improving health and social cohesion through education*. Paris: OECD.

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2010): *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. Paris: OECD.

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2011): *PISA in Focus 2. Improving performance: leading from the bottom*. März 2011.

Pijl, S.J. (2010): Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 197-201.

Pollard, A., Anderson, J. Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J. und Warwick, P. (2005): *Reflective teaching. Evidence-informed Professional Practice*, 3. Auflage. London: Continuum.

Pugach, M.C. und Blanton, L.P. (2009): A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 575-582.

Rat der Europäischen Union (2010): *Schlussfolgerungen des Rates zur sozialen Dimension der allgemeinen und beruflichen Bildung*. 3013. Tagung des Rates Bildung, Jugend und Kultur, Brüssel, 11. Mai 2010.



Richardson, V. (1996): The role of attitudes and beliefs in learning to teach, in: Sikula, J. (Hrsg.): *Handbook of Research on Teacher Education*, 2. Auflage. New York: Macmillan.

Rodriguez, H. (2010): *Seven Essential Components for Teacher Education for Inclusion*. Für das Projekt *Inclusive Education in Action* ausgearbeitetes Papier. Elektronische Fassung abrufbar unter: <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=247>

Ryan, T.G. (2009): An analysis of pre-service teachers' perceptions of inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 9 (3), 180-187.

Sachs, J. (2003): *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.

Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Sciberras, M. (2011): *Profile of inclusive Teachers – Reactions and Reflections*. Beim Studienbesuch im Rahmen des Projekts *Inklusionsorientierte Lehrerbildung* ausgehändigtes Papier, Universität Malta, März 2011.

Shulman, L. (2007): *Keynote lecture to American Association of Colleges for Teacher Education Annual Conference*. New Orleans, Februar 2007.

Sliwka, A. (2010): From homogeneity to diversity in German education. In: *Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Paris: OECD.

Snoek, M., Swennen, A. und van der Klink, M. (2009): *The teacher educator: a neglected factor in the contemporary debate on teacher education*. TEPE, 2009.

Swennen., A. und van der Klink, M. (2009): *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators*. Dordrecht: Springer.

UNESCO-IBE (2008): Conclusions and recommendations of the 48th session of the *International Conference on Education (ED/BIE/CONFINTED 48/5)* Geneva: UNESCO IBE. Elektronische Fassung abrufbar unter: <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008/conclusions-and-recommendations.html>



UNESCO (Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur) (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO

UNESCO (Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur) (2009): *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Paris: UNESCO.

Vereinte Nationen (2006): *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (Übereinkommen über die Rechte der Menschen mit Behinderungen)*. New York: Vereinte Nationen. Elektronische Fassung abrufbar unter: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

Warford, M. (2011): The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 27, 252-258.

Watkins, A. (Hrsg.) (2007): *Assessment in inklusiven Schulen – Bildungspolitische und praxisorientierte Aspekte*. Odense, Dänemark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Weltgesundheitsorganisation (2011): *World Report on Disability*. Genf: WHO.

Willms, D.J. (2006): *Learning Divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

Wygotski, L. S. (1986): *Denken und Sprechen* (überarbeitete Auflage), Cambridge: MIT Press.



MITARBEITENDE

Land	Name	E-Mail-Adresse
Belgien (Flämische Gemein- schaft)	Fr. Annet de Vroey	annet.de.vroey@khleuven.be
Belgien (Französische Gemein- schaft)	H. Jean-Claude De Vreese	jean-claude.devreese@cfwb.be
Dänemark	Fr. Bodil Gaarsmand H. Nils-Georg Lundberg	bgaa@ucsyd.dk ngl@ucn.dk
Deutschland	H. Thomas Franzkowiak Fr. Kerstin Merz-Atalik	franzkowiak@paedagogik.uni- siegen.de merz-atalik@ph-ludwigsburg.de
Estland	Fr. Vilja Saluveer Fr. Karmen Trasberg	vilja.saluveer@hm.ee karmen.trasberg@ut.ee
Finnland	Fr. Suvi Lakkala Fr. Helena Thuneberg	suvi.lakkala@ulapland.fi helena.thuneberg@helsinki.fi
Frankreich	Fr. Nathalie Lewi- Dumont Fr. Catherine Dorison	nathalielewi@gmail.com catherine.dorison@iufm.u-cergy.fr
Irland	H. Alan Sayles Fr. Áine Lawlor	Alan_Sayles@education.gov.ie aine.lawlor@teachingcouncil.ie
Island	Fr. Hafdís Guðjónsdóttir Fr. Jóhanna Karlsdóttir	hafdgud@hi.is johannak@hi.is
Lettland	Fr. Guntra Kaufmane Fr. Sarmīte Tūbele	guntra.kaufmane@visc.gov.lv sarmite.tubele@lu.lv
Litauen	H. Giedrius Vaidelis Fr. Lina Milteniene	giedrius.vaidelis@upc.smm.lt m.lina@cr.su.lt
Luxemburg	H. Alain Adams	alain.adams@education.lu
Malta	Fr. Felicienne Mallia Borg H. Paul Bartolo	felicienne.mallia@gov.mt paul.a.bartolo@um.edu.mt



Niederlande	H. Frank Jansma	F.Jansma@Lerarenweb.nl
	H. Dominique Hoozemans	hoozemans.d@hsleiden.nl
Norwegen	Fr. Toril Fiva	Toril.Fiva@kd.dep.no
	Fr. Unni Vere Midthassel	unni.midthassel@uis.no
Österreich	H. Ivo Brunner	ivo.brunner@ph-vorarlberg.ac.at
	H. Ewald Feyerer	ewald.feyerer@ph-ooe.at
Polen	Fr. Agnieszka Wołowicz	agnieszka.wolowicz@onet.eu
	Fr. Beata Rola	beata.rola@mscdn.edu.pl
Portugal	Fr. Maria Manuela Micaelo	manuela.micaelo@dgidc.min-edu.pt
	Fr. Maria Manuela Sanches Ferreira	manuelaferreira@ese.ipp.pt
Schweden	H. Bengt Persson	bengt.persson@hb.se
Schweiz	H. Pierre-André Doudin	pierre-andre.doudin@hepl.ch
	H. Reto Luder	reto.luder@phzh.ch
Slowenien	Fr. Damjana Kogovšek	damjana.kogovsek@gmail.com
Spanien	Fr. Pilar Pérez Esteve	pilar.pereze@educacion.es
	H. Gerardo Echeita Sarrionandia	gerardo.echeita@uam.es
Tschechische Republik	Fr. Kateřina Vitásková	katerina.vitaskova@upol.cz
	Fr. Miroslava Salavcová	Miroslava.Salavcova@msmt.cz
Ungarn	Fr. Csilla Stéger	csilla.steger@okm.gov.hu
	H. Iván Falus	falusivan@gmail.com
Vereinigtes Königreich (England)	H. Brahm Norwich	B.Norwich@exeter.ac.uk
	H. John Cornwall	john.cornwall@canterbury.ac.uk
Vereinigtes Königreich (Nordirland)	H. John Anderson	john.anderson@deni.gov.uk
	H. Martin Hagan	m.hagan@stmarys-belfast.ac.uk

Vereinigtes Königreich (Schottland)	Fr. Lani Florian	l.florian@abdn.ac.uk
Vereinigtes Königreich (Wales)	H. Huw Roberts	eds102@bangor.ac.uk
	Fr. Sue Davies	s.davies@tsd.ac.uk
Zypern	Fr. Elli Hadjigeorgiou	hadjigeorgiou.e@cyearn.pi.ac.cy
	Fr. Simoni Symeonidou	symeonidou.simoni@ucy.ac.cy

Außerdem danken wir:

Finnland	Fr. Marita Makinen
Frankreich	H. Pierre Francois Gachet
Luxemburg	H. Marco Suman
	Fr. Joëlle Renoir
Niederlande	H. Rutger Stafleu
	H. Jos Louwe
Norwegen	Fr. Marit Stromstad
Schweden	Fr. Kerstin Hultgren
Tschechische Republik	Fr. Iva Strnadová
	Fr. Radka Topinková
Vereinigtes Königreich (Wales)	H. Cliff Warwick

Besonders danken möchten wir Kari Nes, Project Consultant, und den folgenden Mitgliedern der PAG (Projektberatungsgruppe) für ihre Unterstützung: Bernadette Céleste (Frankreich), Don Mahon (Irland), Mudite Reigase (Lettland), Irene Moser (Österreich) (Gruppenmitglied bis September 2010).

Der Bericht *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa – Chancen und Herausforderungen* präsentiert eine Zusammenschau der Politik und Praxis in 25 Mitgliedsländern der Agency. Im Rahmen dieses Projekts wurde untersucht, wie Lehrkräfte sämtlicher Schularten in ihrer Erstausbildung auf den Umgang mit den Bedürfnissen einer größeren Vielfalt von Lernenden im Unterricht vorbereitet werden.

Dieser Bericht stützt sich auf detaillierte Darstellungen der Politik und Praxis der teilnehmenden Länder in diesem Bereich, die Auswertung der gesetzlichen Grundlagen, einen Literaturüberblick sowie auf Informationen, die im Zuge von Studienbesuchen in den einzelnen Ländern zusammengetragen wurden.

Er beschreibt Projektmethodik und Kontext der inklusionsorientierten Lehrerbildung in Europa und enthält Informationen über Aufbau und Inhalt der einschlägigen Programme, der Studiengänge und der schulpraktischen Ausbildung. Die Rolle und berufliche Weiterentwicklung von Lehrerausbildern und ein Profil der Kompetenzen, die für einen wirksamen inklusionsorientierten Unterricht als notwendig erachtet werden, sind weitere Projektschwerpunkte.

Das Dokument enthält zahlreiche Beispiele innovativer Praxis, fasst Kernfragen und wichtige Herausforderungen zusammen und schließt mit vielfältigen Anregungen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der inklusionsorientierten Lehrerbildung in Europa.