

Multiprofessionelle Kompetenzen für eine inklusionsorientierte Professionalisierung im Studium des allgemeinen Lehramts – Perspektiven aus Niedersachsen

Lisa-Katharina Möhlen, Tina von Dapper-Saalfels & Carolin Bätge

Zusammenfassung

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 verpflichtete sich Deutschland, Anforderungen an und Aufgaben in der Lehramtsausbildung in Hinblick auf die Gestaltung eines inklusiven Schulsystems hin zu überprüfen und zu adaptieren. Dies trifft in Deutschland auf ein dreigliedriges Schulsystem, welches auf dem Leistungsprinzip und einem engen, dichotomen Behinderungsverständnis fußt. Dementsprechend wird zwischen verschiedenen pädagogischen Professionen, z. B. Regelschullehrer*innen und Sonderpädagog*innen, differenziert und nach unterschiedlichen Anforderungsprofilen ausgebildet. Einem weiten Inklusionsverständnis folgend konstituieren sich jedoch diverse Anforderungen an alle pädagogisch Handelnden, welches wiederum das Professionsverständnis, die Aufgaben und Anforderungen in der allgemeinen Lehramtsausbildung bestimmt. Dem folgend befasst sich der Beitrag für die Vermittlung von multiprofessionellen Kompetenzen in der allgemeinen Lehramtsausbildung mit dem Ziel, Lehrpersonen vor dem Hintergrund eines weiten Inklusionsverständnisses auf die Schulpraxis vorzubereiten. Der Beitrag orientiert sich an folgenden Fragen: Welche Kompetenzbereiche konstituieren eine inklusionsorientierte Professionalisierung von Studierenden des allgemeinen Lehramts in Niedersachsen? Inwiefern werden die identifizierten multiprofessionellen Kompetenzen während der Qualifizierung von Studierenden des allgemeinen Lehramts formal berücksichtigt? Zur Bearbeitung dieser Fragestellungen werden anhand einer Dokumentenanalyse relevante Hochschuldokumente aller Regellehramtsstudiengänge in Niedersachsen analysiert. Die Auswertung orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2023). Als theoretische Grundlage dient das heuristische Mehrebenenmodell von Heimlich (2003), um darzustellen, dass der multiprofessionelle Kompetenzerwerb interdependent und reziprok über die einzelnen Ebenen verläuft. Der Beitrag zeigt auf, dass sich der multiprofessionelle Kompetenzerwerb von Studierenden anhand der drei Schlüsselkompetenzen von (1) Diversitätssensibilität, (2) pädagogischer Diagnostik und (3) Sprachförderung konstituiert, diese aber sehr unterschiedlich verankert und implementiert sind.

Schlagworte

Diagnostik, Diversitätssensibilität, Inklusive Bildung, Kompetenzen, Lehramtsausbildung, Sprachförderung

Title

Multi-professional Competences for Inclusion-oriented Professionalization in Teacher Education – Perspectives from Lower Saxony, Germany

Abstract

With the ratification of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities in 2009, Germany committed itself to reviewing and adapting the requirements and tasks in teacher training with regard to the design of an inclusive school system. In Germany, this involves a three-track school system based on performance and a narrow understanding of disability.

Accordingly, a distinction is made between pedagogical professions, e.g. regular schoolteachers and special needs teachers, and they are trained according to different requirement profiles. Following a broad understanding of inclusion, however, various requirements are placed on all educational practitioners, which in turn determines the understanding of the profession, the tasks and requirements in general teacher training. In line with this, the article deals with for the teaching of multi-professional competences in general teacher training with the aim of preparing teachers for inclusive school practice against the background of a broad understanding of inclusion. The article addresses the following questions: Which areas of competence constitute an inclusion-oriented professionalization of general teacher training students in Lower Saxony? To what extent are the identified multi-professional competences formally taken into account during the qualification of general teacher training students? To address these questions, relevant university documents from all standard teaching degree courses in Lower Saxony are analyzed based on a document analysis. The evaluation is based on the qualitative content analysis according to Mayring (2023). Heimlich's (2003) heuristic multi-level model serves as a theoretical basis to show that the multi-professional acquisition of skills is interdependent and reciprocal across the individual levels. The article shows that the multi-professional acquisition of skills by students is based on the three key skills of (1) diversity sensitivity, (2) special educational diagnostics and (3) language support, which are, however, anchored and implemented very differently.

Keywords

Competences, diagnostics, diversity sensitivity, inclusive education, language support, teacher education

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
 2. Heimlichs Mehrebenenmodell für ein inklusionsorientiertes Professionsverständnis und den Erwerb multiprofessioneller Kompetenzen
 - 2.1. Multiprofessionelle Kompetenzen für ein inklusionsorientierteres Professionsverständnis im Studium des allgemeinen Lehramts
 - 2.1.1. Kompetenzbereich 1: Diversitätssensibilität
 - 2.1.2. Kompetenzbereich 2: Pädagogische Diagnostik
 - 2.1.3. Kompetenzbereich 3: Sprachförderung
 3. Methodisches Vorgehen
 4. Ergebnisse
 - 4.1. Universitäre Autonomie in der formalen Organisation der allgemeinen Lehramtsstudiengänge
 - 4.2. Formale Berücksichtigung des Kompetenzerwerbs
 - 4.3. Multiprofessionelle Kompetenzen für eine inklusionsorientierte Professionalisierung von Studierenden des allgemeinen Lehramts
 5. Diskussion und Ausblick
- Literatur
Kontakt
Zitation

1. Einleitung

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 verpflichtete sich Deutschland, Anforderungen und Aufgaben in Hinblick auf die Gestaltung eines inklusiven Schulsystems hin zu überprüfen und adaptieren. Im Hinblick darauf liegen drei zentrale Annahmen vor, die ... [1]

1. das systemische Zusammenspiel unterschiedlicher Ebenen (Heimlich, 2003),
2. die Anerkennung von Diversität und Heterogenität der Schüler*innenschaft (Bohl, Budde & Rieger-Ladich, 2017) und
3. und die Förderung individueller Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse (Fischer, 2014)

berücksichtigen. Dies betrifft auch die formalen Veränderungen in der Professionalisierung von Studierenden des allgemeinen Lehramts. Es gilt die Maxime, dass [2]

„guter inklusiver Unterricht [...] gut ausgebildete Lehrer*innen [braucht], die kompetent auf die vielfältigen Anforderungen im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen reagieren und differenzierte pädagogische Angebote heterogenitätssensibel und adaptiv planen sowie durchführen können“ (Brodeser et al., 2020a, S. 7 nach KMK, 2008, i.d.F. von 2017). [3]

Daraus leitet sich ab, dass alle pädagogisch Handelnden – unabhängig von Schultypus oder Anforderungsprofil – mit heterogenen Lerngruppen und Inklusion konfrontiert sind bzw. werden. Das skizzierte weite Inklusionsverständnis zielt auf strukturelle Transformationsbestrebungen ab (Göransson & Nilholm, 2014), welches in Deutschland auf ein nach dem Leistungsprinzip und einem engen Behinderungsverständnis ausgerichtetes Schulsystem trifft (Ahrbeck, 2016; Biewer & Schütz, 2022). Die Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen orientiert sich dabei nicht nur am Schultypus, sondern auch an sozialen Differenzkategorien wie Behinderung (Sonderpädagog*innen) oder Sprache (Lehrpersonen im Bereich Deutsch als Zweit-/Fremdsprache) (Moser et al., 2013; Prengel, 2007). [4]

Während z. B. in Österreich der Studiengang Sonderschullehramt bereits 2017 abgeschafft wurde und Inklusive Pädagogik als reguläres Zweifach studiert werden kann (Biewer, Proyer & Kreamer, 2019; Feyerer, 2011), wird in Deutschland nach wie vor an der Differenzierung in Regelschul- und Förderschullehramt festgehalten. Der aktuelle Forschungsstand zur Qualifizierung von Studierenden im allgemeinen Lehramt für Inklusion zeigt dabei kein einheitliches Bild (Egger, Frohn, Moser & Pech, 2020; Filipiak, 2020; Schröter et al., 2022), was nicht zuletzt der föderalen Ausrichtung des deutschen Bildungssystems zuzuschreiben ist. Bisher gibt es nur wenig inklusionspädagogisch ausgerichtete Studienprogramme¹, deren Abschlüsse dennoch auf eine sonderpädagogische Qualifizierung für inklusive Schulen abzielen. Da oftmals Bundesländer wie Bayern oder Bremen untersucht werden, mit dem Ziel, Extreme der Umsetzung von Inklusion aufzuzeigen, kann Niedersachsen anhand der Inklusions- und Förderquoten als bundesweiter Durchschnitt definiert werden.² In Kombination mit den von Lehrpersonen geäußerten Bedarfen hinsichtlich fehlender inklusionsbezogener Inhalte in der Lehramtsausbildung (Georgi, Kahle, Freund & Wiezorek, 2022) widmet sich der Beitrag dem formalen Erwerb von inklusionsorientierten Kompetenzen im Regelschullehramt in Niedersachsen. [5]

Für Niedersachsen gibt es vorwiegend qualitative Studien zur inklusionsorientierten Professionalisierungsforschung von Studierenden des allgemeinen Lehramts. Eine rekonstruktive Studie von Viermann (2022) befasst sich mit den antizipierten Herausforderungen inklusionspädagogischer Schulpraxis aus Sicht von Studierenden mit dem Schwerpunkt auf sonderpädagogisches und gymnasiales Lehramt. Eine weitere Fallstudie untersucht die Kooperation von Sonderpädagogik- und Regelschullehramtsstudierenden zur Entwicklung von Lernmaterialien für den inklusiv-naturwissenschaftlichen Unterricht (Sun, Bettina, Lindmeier & Seremet, 2022). Arndt, Köhler, Petre und Werning (2023) untersuchen universitätsübergreifend die digitale Kooperation von Studierenden des allgemeinen und sonderpädagogischen Lehramtes zur fallbezogenen Arbeit im Rahmen inklusiven Unterrichts. Diese skizzierten Forschungsaktivitäten zeigen, dass dem Vergleich der Kompetenzen von Studierenden sowie der Rahmenbedingungen ein imma-

nent enges Inklusionsverständnis und Professionalisierungsverständnis zugrunde liegt. Zusammenfassend kann Inklusion als holistische Aufgabe von Studierenden des allgemeinen Lehramts immer nur als Teilaspekt berücksichtigt werden, da die strukturellen Rahmenbedingungen sich an einem engen Inklusionsverständnis orientieren. Daraus resultiert eine Forschungslücke in Bezug auf die formalen Kriterien zur Qualifizierung von Studierenden des allgemeinen Lehramts für Inklusion und die damit verbundene Ausbildung multiprofessioneller Kompetenzen (Langner, Ritter, Steffens & Jugel, 2019). Um zur wissenschaftlichen Debatte inklusionsorientierter Professionalisierungsforschung beizutragen, rahmen die folgenden Forschungsfragen den vorliegenden Beitrag: [6]

- Welche Kompetenzbereiche konstituieren eine inklusionsorientierte Professionalisierung von Studierenden des allgemeinen Regelschullehramts in Niedersachsen? [7]
- Inwiefern werden die identifizierten multiprofessionellen Kompetenzen während der Qualifizierung von Studierenden des allgemeinen Lehramts formal berücksichtigt? [8]

Die Fragestellungen werden durch eine theoretische Verortung des aktuellen Diskurses rund um den Erwerb multiprofessioneller Kompetenzen für eine inklusionsorientierte Professionalisierung im allgemeinen Lehramtsstudium, basierend auf dem Mehrebenenmodell von Heimlich (2003), konzeptualisiert. Dies wird durch die Auswertung relevanter hochschulpolitischer Dokumente des Bundeslands Niedersachsen komplementiert und erfolgt methodisch mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2023). Ziel des Beitrags ist es, die Rolle der drei identifizierten Kompetenzbereiche (Diversitätssensibilität, Pädagogische Diagnostik und Sprachförderung) für die inklusionsorientierte Professionalisierung dazulegen und die formale Berücksichtigung des multiprofessionellen Kompetenzerwerbes in der Qualifizierung von Studierenden des allgemeinen Lehramts für Inklusion in Niedersachsen zu analysieren. [9]

2. Heimlichs Mehrebenenmodell für ein inklusionsorientiertes Professionsverständnis und den Erwerb multiprofessioneller Kompetenzen

Der Beitrag widmet sich einem weiten inklusionsorientierten Professionsverständnis (Egger et al., 2020; Filipiak, 2020) und verwendet das theoretische Mehrebenenmodell von Heimlich (2003)³ als Weiterentwicklung im Anschluss an Bronfenbrenner (1981) ökosystemischen Ansatzes zur Erschließung des multiprofessionellen Kompetenzerwerbs in der allgemeinen Lehramtsausbildung. Zunächst werden die konzeptionellen Unterschiede zwischen einem engen und weiten Inklusionsverständnis erläutert und deren Auswirkungen auf Professionalisierung, Zielgruppen, pädagogisches Handeln und Ressourcenverteilung auf den verschiedenen Systemebenen dargestellt (s. Tabelle 1). [10]

Ebene	Heimlich	Enges Inklusionsverständnis	Weites Inklusionsverständnis
1 Mikro	Menschen mit besonderen Bedürfnissen	Zielgruppe sind Schüler*innen mit individuellen Förderbedürfnisse	Zielgruppe sind alle Schüler*innen
2 Meso	Integrative Spiel-, Arbeits-, Lern- und Lebenssituationen	Pädagogische Gestaltung eines integrativen Unterrichts	Pädagogische Gestaltung eines inklusiven Unterrichts
3 Meso	Pädagogisches Team	Regelschullehrer*innen mit allgemeinen Kompetenzen und weitere pädagogisch Handelnde mit spezialisierten Kompetenzen	Interdisziplinäre Teamkooperationen und multiprofessionelle Kompetenzen

4 Meso	Pädagogische Konzeption	Pädagogische Ausrichtung nach spezialisierten Curricula, sonderpädagogische Maßnahmen	Pädagogische Ausrichtung nach inklusivem Schulkonzept, -leben
5 Exo	Externe Unterstützungssysteme	Kooperation mit Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren Inklusive Schule (RZI)	Kooperationen mit außerschulischen Akteur*innen, sense of community
6 Makro	nicht explizit berücksichtigt	Individuumszentriertes Bildungsverständnis	Menschenrechtsbasiertes Bildungsverständnis

Tabelle 1: Heimlich's (2003) Mehrebenenmodell vor dem Hintergrund eines engen und weiten Inklusionsverständnisses sowie Implikationen für das jeweilige Professionalisierungsverständnis

Grundlegend fordert ein weites inklusionsorientiertes Professionalisierungsverständnis, dass die auf den Ebenen 2, 3 und 4 zu erwerbenden (multiprofessionellen) Kompetenzen in inklusiven Schulkonzepten eingebettet sind. Da als Zielgruppe alle Schüler*innen (Ebene 1) definiert werden, benötigen Lehrpersonen (multiprofessionelle) Kompetenzen für die pädagogische Gestaltung eines inklusiven Unterrichts (Ebene 2). Diese Gestaltung ist wiederum in eine inklusionsorientierte pädagogische Konzeption (Ebene 4) der gesamten Schule eingebunden. Der (multiprofessionellen) Kompetenzerwerb findet sowohl in der Schulpraxis auf den Ebenen 2, 3 und 4 als auch in der Aus-, Fort- und Weiterbildung auf Ebene 5 statt. Dem zugrunde liegt ein menschenrechtsbasiertes Bildungsverständnis (Ebene 6). Da die verschiedenen Ebenen miteinander verwoben sind und in einem reziproken und interdependenten Verhältnis zueinander stehen, muss der (multiprofessionelle) Kompetenzerwerb vor einem systemischen Zusammenspiel betrachtet werden.⁴ [11]

Im Beitrag wird argumentiert, dass der Erwerb multiprofessioneller Kompetenzen für ein inklusionsorientiertes Professionsverständnis wichtig ist und die Interdisziplinarität verschiedener Kompetenzbereiche in der allgemeinen Lehramtsausbildung berücksichtigt werden muss. Es werden vor diesem aktuellen Hintergrund die adaptiven Kompetenzen von Brodesser et al. (2020b) als multiprofessionelle Kompetenzen aufgefasst, um den interdisziplinären Charakter des Kompetenzerwerbs zu berücksichtigen. In Anlehnung an Hinz (1993) und Prengel (1993) werden die drei Kompetenzen (1) Diversitätssensibilität, (2) pädagogische Diagnostik und (3) Sprachförderung als Teil dieser multiprofessionellen Kompetenzen betrachtet. Denn es „sollten alle angehenden Lehrer*innen [an den Universitäten] – quer über Studienordnungen und Module hinweg – ein umfassendes (fachdidaktisches) Grundlagenwissen zum Thema Inklusion erwerben“ (Brodesser et al., 2020a, S. 8). [12]

2.1. Multiprofessionelle Kompetenzen für ein inklusionsorientierteres Professionsverständnis im Studium des allgemeinen Lehramts

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage erfolgte eine theoretische Auseinandersetzung mit den multiprofessionellen Kompetenzen zur inklusionsorientierten Professionalisierung (Egger et al., 2020; Hinz, 1993; Prengel, 1993). [13]

2.1.1. Kompetenzbereich 1: Diversitätssensibilität

Unter Berücksichtigung der Anti-Diskriminierungsstrategien (Walgenbach, 2017) und pädagogischen Ansätze der Diversity Education und Managements (Prengel, 1993, 2007) betont Diversitätssensibilität die gesellschaftliche Vielfalt in all ihren Facetten (KMK & HSK, 2020). Dies erfordert theoretisches Wissen über Diversität, Selbstreflexion und eine ausgeprägte Sozial- und Handlungskompetenz, um das erworbene Wissen, ein diversitätssensibles Mindset und die erlernte Selbstreflexion kompetent, konstruktiv und zielorientiert in der schulischen Praxis anzu-

wenden. Verhaltensbezogene Komponenten wie Haltung, Emotionen, Werte und Motivation werden dabei ebenso einbezogen (Ebene 1), wie der Abbau von Stereotypen und Diskriminierungen (Pietzonka, 2016). [14]

In einer heterogenen Schüler*innenschaft gemäß den Anforderungen der UN-BRK müssen Lehrpersonen jede*n Schüler*in als Individuum mit allen Zugehörigkeiten und Kompetenzen wahrnehmen (Ebene 1) und dies bei der Unterrichtskonzeption bzw. -gestaltung (Ebene 2) berücksichtigen (Meier & Lohwaßer, 2013). Dies zeigt sich in aktuellen Debatten innerhalb der Fachdidaktiken (Messerschmidt & Lücke, 2020), z. B. in der Darstellung von gesellschaftlicher Vielfalt in Bildungsmedien (Ebene 2) (Bätge, 2023). [15]

Für angehende Lehrpersonen ist es daher wichtig, in der Gestaltung eines diversitätssensiblen, sprach- und partizipationsfördernden Unterrichts ausgebildet zu werden. Diversitätssensible Kompetenzen sind dabei wichtig, um die Schüler*innen in ihren individuellen Lernausgangslagen und -prozessen zu unterstützen (s. Kap. 2.2.2) und einen sprachsensiblen Unterricht umzusetzen (s. Kap. 2.2.3). Lehrkräfte fühlen sich in diesen Bereichen oft unzureichend ausgebildet (Georgi, Lücke, Meyer-Hamme & Spielhaus, 2022; Rhode & Schick, 2021), weil das Studium sie häufig nicht ausreichend auf heterogene Klassen vorbereitet. [16]

Es ist daher notwendig eine Professionalität zu entwickeln, die die Vielfalt der Kompetenzen und das heterogene Wissen der Schüler*innen⁵ nutzt und gemeinsame Entwicklungsschritte fördert. Dies erfordert ein kritisches Hinterfragen von Wert- und Normvorstellungen, die Akzeptanz verschiedener Lernzugänge und -strategien, sowie die Anerkennung unterschiedlicher Sozialisationsformen (Lanfranchi, 2013). [17]

2.1.2. Kompetenzbereich 2: Pädagogische Diagnostik

„Für die inklusive Bildung, deren Ziel die angemessene Förderung aller Kinder ist, [...] haben diagnostische Kompetenzen der beteiligten pädagogischen Fachkräfte einen hohen Stellenwert.“ (Mähler, 2021, S. 108) [18]

Das eingeführte Zitat zeigt, dass diagnostische Kompetenzen für die inklusive Beschulung und die angemessene Förderung aller Schüler*innen von großer Bedeutung sind. Daher sind nicht nur Sonderpädagog*innen und Diagnostiker*innen, sondern auch Regelschullehrpersonen dazu angehalten, diagnostisch tätig zu werden (Kuhl, Dietze & Wolf, 2023; Langner et al., 2019). Im bildungswissenschaftlichen Diskurs zeichnen sich zwei verschiedene Lesarten ab, wie diagnostische Kompetenzen genutzt werden (Ingenkamp & Lissmann, 2008). [19]

Die erste Lesart bezieht sich auf die Verwendung und Nutzung von diagnostischen Kompetenzen zur Gestaltung des eigenen Unterrichts, um aus den Ergebnissen Implikationen für Lehr- und Lernprozesse abzuleiten (Ebene 2). Ein Beispiel ist das Konzept der Lernverlaufsdagnostik (Breitenbach, 2020), bei der die individuellen Lernfortschritte einzelner Schüler*innen über einen bestimmten Zeitraum hinweg gemessen werden, um adäquate Lernbedingungen und didaktischen Adaptionen abzuleiten. Ein weiteres Beispiel stellt die Prozessdiagnostik dar und kann eine Abkehr von kategorisierender Statusdiagnostik wie z.B. Lernbehinderung oder Spracherwerbsstörung (s. Kap. 2.2.3) hin zu einer inklusionsorientierten pädagogischen Diagnostik bedeuten. [20]

Die zweite Lesart betrifft den Einsatz von diagnostischen Kompetenzen zur Feststellung von Leistungsdefiziten. Hier kommen hoch differenzierte Diagnoseinstrumente wie Schuleingangs-, Lese- und Rechenscreenings zum Einsatz, um evidenzbasierte Aussagen über die Leistungsfähigkeit zu treffen (Breitenbach, 2020). Diese Form der Diagnostik basiert auf einem engen Inklusionsverständnis, da Schüler*innen anhand eines normativen Vergleichs mit einem definierten Leistungshorizont und altersgemäßen Vorgaben klassifiziert werden. Erfüllen diese die an sie herangetragenen Erwartungen nicht, wird die[s] [...] mit einem Diagnoseprozess bzw. der Feststellung eines [...] SPF sanktioniert“ (Biewer et al., 2019). Die Lehrpersonen initiieren

in Absprache mit der Schulleitung die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs durch die zuständige Schulbehörde (Ebene 5). Mit Blick auf die Schulpraxis in Deutschland lässt sich feststellen, dass die diagnostischen Kompetenzen mit der Ressourcenbeschaffung in Zusammenhang stehen, wenn die Diagnostik zur Kompensation von personellen, materiellen und finanziellen Engpässen eingesetzt wird (Trautmann & Wischer, 2011).[21]

Es besteht ein Spannungsverhältnis zwischen beiden Lesarten, der Nutzung von diagnostischen Kompetenzen zur Gestaltung des eigenen Unterrichts und der Reduzierung struktureller Barrieren. Es ist daher wichtig, dass pädagogische Diagnostik eine interdisziplinäre Anschlussfähigkeit besitzt. Bislang basiert die dominierende Diagnostik jedoch primär „auf den theoretischen Grundlagen der psychologischen Diagnostik“ (Breitenbach, 2020, S. 1) und vernachlässigt pädagogische Merkmale. Im Zuge der UN-BRK wird auch von erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Seite eine Reform sowohl der sonder- als auch der pädagogischen Diagnostik gefordert, die Etikettierungen und Stigmatisierungen ablehnt (Simon, 2015) und sich am inklusionspädagogischen Paradigma orientiert (Gasterstädt, 2021). Schäfer und Rittmeyer (2021) argumentieren für eine inklusionsorientierte Diagnostik auf der Ebene 2, 3, 4, die von Lehrpersonen unabhängig(er) von anderen Akteur*innen wie der Schulbehörde (Ebene 5) durchgeführt wird, um im Kontext der zweiten Lesart inklusionspädagogisches Handeln zu stärken und die Fokussierung auf die Unterrichtsgestaltung zu ermöglichen. Es besteht jedoch noch Unklarheit über die Zusammenführung von pädagogischer Diagnostik und Inklusion sowohl in der Theorie als auch in der Schulpraxis und somit auch in der Professionalisierung von Lehrpersonen und Studierenden des allgemeinen Lehramts (Schäfer & Rittmeyer, 2021). [22]

2.1.3. Kompetenzbereich 3: Sprachförderung

Die Bedeutung von sprachlichen Kompetenzen für den Bildungserfolg und die gesellschaftliche Teilhabe wird durch internationale Schulleistungsstudien belegt, wie die IGLU-Studie und die PISA-Studie. Sprachliche Kompetenzen stellen bereits in der frühkindlichen Entwicklung eine entscheidende Schlüsselqualifikation dar (von Dapper-Saalfels, 2023). Schüler*innen, die über unzureichende sprachliche Kompetenzen verfügen (z.B. Schüler*innen mit DaZ oder/ und mit zugeschriebenen Spracherwerbsstörungen), können den schulischen Anforderungen nicht gerecht werden, was eine Chancenungleichheit evoziert. Dies steht im Widerspruch zu den Inhalten gemäß Artikel 24 (Recht auf Bildung für alle Menschen) der UN-BRK. [23]

Die Inklusionsforschung und länderübergreifende Empfehlungen haben in den letzten Jahren zunehmend die Bedeutung sprachlicher Bildung in den Fokus gerückt (König & Friederich, 2014; Rödel & Simon, 2019). Zu nennen sind hier bspw. das Konzeptpapier „Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken“ (KMK, 2019), aber auch andere Konzepte, Maßnahmen (die sich mit additiver bzw. alltagsintegrierter Sprachförderung befassen), sowie Bund-Länder-Programme („Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)⁶). [24]

Eine zentrale Herausforderung für angehende Lehrpersonen ist die sprachliche Diversität der heterogenen Schüler*innenschaft (s. Kap. 2.2.1) (Bohl et al., 2017). Lehrpersonen müssen den Unterricht so gestalten, dass er die Entwicklung der individuellen alltags- und bildungssprachlichen Kompetenzen aller Schüler*innen unterstützt (Ebene 1 & 2) (Montanari, Koch, Noack & Wittstruck, 2017). Ein Beispiel dafür ist das Konzept des sprachsensiblen Unterrichts, das auf der Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen basiert. Dabei achtet die Lehrperson insbesondere darauf, dass die sprachlichen Anforderungen des Unterrichtsfaches transparent sind, indem sie sich u.a. im Vorfeld mit möglichen sprachlichen Herausforderungen auseinandersetzt und diese bewusst im Unterricht thematisiert. Dieses Konzept soll dem Umstand entgegenwirken, dass Schüler*innen die Anforderungen im Unterricht nicht erfüllen können, weil sie nicht über ausreichende bildungssprachliche Kompetenzen verfügen (Otten, Baumann, Behr, Junge & Münch-Manková, 2017). Sprachförderung im Unterricht wird zusammenfassend als Teil von einer durchgängigen Sprachbildung verstanden. Daneben stehen additive Sprachfördermaßnahmen, die nach § 54 a NSchG zeitlich begrenzte Interventionen darstellen und dazu dienen, Schüler*innen bei der Teilnahme am Regelunterricht zu unterstützen (Ebene 3 & 4). Um

eine angemessene Sprachfördermaßnahme bzw. durchgängige Sprachbildung im Unterricht anbieten zu können, benötigen angehende Lehrpersonen zunächst diagnostische Kompetenzen (s. Kap. 2.2.2), um sprachliche Schwierigkeiten erkennen und einordnen zu können. [25]

Studien zeigen jedoch große Wissensunterschiede bei Lehrpersonen im Bereich der Sprachförderung, die wiederum auf unzureichende Kompetenzen hinweisen (Müller, Geist & Schulz, 2013; Smits, 2020). Dies deutet darauf hin, dass die erforderlichen Kompetenzen für eine durchgängige Sprachbildung bzw. -förderung⁷ im Unterricht bislang nicht ausreichend in der Qualifizierung von Studierenden des allgemeinen Lehramts verankert sind. Als Konsequenz daraus profitieren nur vereinzelte Gruppen von Sprachfördermaßnahmen (Montanari et al., 2017). [26]

3. Methodisches Vorgehen

Aufbauend auf den theoretischen Ausarbeitungen und zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden 17 Modulbeschreibungen⁸ von neun Bachelorstudiengängen, zehn Masterstudiengängen und drei Zertifikatskursen aller Lehramtsstudiengänge (Grundschulen und weiterführende Schulen) an acht niedersächsischen Universitäten und Hochschulen⁹ hinsichtlich der formalen Berücksichtigung multiprofessioneller Kompetenzen für Inklusion analysiert. Sonderpädagogische Studiengänge wurden nicht berücksichtigt, da der Beitrag ein breites Inklusionsverständnis sowie ein inklusionsorientiertes Professionalisierungsverständnis vertritt und sich somit auf die Qualifizierung von Studierenden des allgemeinen Lehramts fokussiert. [27]

Für die Analyse wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2023) gewählt, um sich zunächst einen Überblick über die relevanten Inhalte zu verschaffen. Mithilfe einer induktiven, zusammenfassenden Vorgehensweise wurden die Dokumente hinsichtlich des multiprofessionellen Kompetenzerwerbs (Diversitätssensibilität, Pädagogische Diagnostik und Sprachförderung) mit den Suchbegriffen *INKLUSI**; *DIVERSIT**; *HETEROGEN**; *VIELF**; *DIAGNOS**; *SONDERPÄDAGOGI** sowie *SPRACH**; *INTERAKTION*; *FÖRDER** in einem ersten Schritt markiert. In einem zweiten Schritt wurden konkrete und spezifische Textbestandteile sowie inhaltliche Gegenstände in Oberbegriffe und Verallgemeinerungen transformiert, die in einem Codierhandbuch erfasst wurden. Die Codierungen sowie die Dokumentation erfolgten mit Hilfe des Programms MAXQDA (MAXQDA 12, VERBI Software). Dabei wurden die Begrifflichkeiten immer vor dem jeweiligen Kontext betrachtet. Einige Treffer, wie bspw. bei der Suche nach *SPRACH** wurden *englischsprachige Lehrveranstaltungen* (Universität 2) aus zwei Gründen nicht weiter erfasst: Die ausgewählte wissenschaftliche Definition für Sprachförderung bezieht sich auf die Förderung von Deutschsprachkompetenzen und zielt somit inhaltlich nicht auf Sprachförderung ab, sondern ist lediglich ein Indikator für eine Lehrveranstaltung, die auf Englisch gehalten wird. [28]

4. Ergebnisse

4.1. Universitäre Autonomie in der formalen Organisation der allgemeinen Lehramtsstudiengänge

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass die formale Organisation der allgemeinen Lehramtsausbildung an allen acht Universitäten in Niedersachsen stark variiert und nicht einheitlich geregelt ist. Während die Universitäten 2, 3 und 5 einen kumulierten Bachelorstudiengang unabhängig von den Schulformen Grundschule (GS), Haupt-Realschule (HRS) und Gymnasium (Gym) anbieten, differenzieren die Universitäten 1 und 7 bereits im Bachelorstudienprogramm nach den Schulformen Lehramt für GS/HRS und Gym. Die Universitäten 4 und 6 hingegen bilden im Bachelorstudiengang keine Studierenden für das gymnasiale Lehramt aus. Bei den Masterstudienprogrammen zeichnet sich ein einheitlicheres Bild ab, da alle untersuchten Universitäten nach Schulformen differenzieren. Trotz eines kumulierten Bachelorstudienganges bilden die Universitäten 5 und 8 keine Lehramtsstudierenden im Masterstudiengang Gymnasium aus. Die Universitäten 4, 5 und 6 bieten das gymnasiale Lehramt weder im Bachelor- noch im Masterstudienprogramm an. Nur zwei der acht Universitäten haben Zertifikatslehrgänge initiiert, die entweder zum Erwerb eines dritten Studienfachs oder zur Spezialisierung pädagogischer Inhalte wie Inklusion, Mehrsprachigkeit etc. dienen (Universitäten 2 & 3). [29]

Die universitäre bzw. institutionsbezogene Autonomie der formalen Ausgestaltung der allgemeinen Lehramtsstudiengänge bedeutet, dass es in Niedersachsen kein einheitliches Inklusi-

onsverständnis in der Professionalisierung der Studierenden gibt. Insofern lässt sich festhalten, dass das zugrundeliegende Professionalisierungsverständnis und der damit einhergehende Erwerb multiprofessioneller Kompetenzen formal ein bildungs- bzw. hochschulpolitisches Thema ist. Aufgrund des Festhaltens an den bestehenden Strukturen wie dem dreigliedrigen Schulsystem und der starken Differenzierung nach Leistungskriterien kann der universitären Ausbildung lediglich die Vermittlung eines inklusionsorientierten Professionsverständnisses (Brodesser et al., 2020b) zugeschrieben werden. [30]

4.2. Formale Berücksichtigung des Kompetenzerwerbs

Allgemein zu erwerbende Kompetenzen lassen sich formal nicht an allen acht Universitäten explizit bestimmen. Lediglich an den Universitäten 2, 3, 4, 5, 6 und 8 wurde dezidiert und systematisch dargestellt, welche formalen Kompetenzen erworben werden. Ein Beispiel einer solchen Beschreibung wird aus dem Bachelorprogramm der Universität 6 zitiert: [31]

„Fachkompetenz: Die Studierenden [...] sind mit verschiedenen Instrumenten der Sprachstandsdiagnose [...] vertraut, können diese auswerten und Schlussfolgerungen auf den Erwerbsstand ziehen. [...] Methodenkompetenz: Die Studierenden [...] nutzen das erworbene Wissen, um Sprachstände in erst- und zweitsprachlichen Kontexten zu diagnostizieren [...]. Personale Kompetenz: Die Studierenden können sich theoretisch begründet positionieren. Sie verfügen über ein differenziertes systematisches linguistisches Wissen, das es ihnen erlaubt, sicher zwischen den sprachlichen Beschreibungsebenen zu unterscheiden, entsprechend zu argumentieren und die Konzepte für die Sprachstandsdiagnose zu nutzen. [...]“ (Universität 5, Modulhandbuch Bachelor, S. 119) [32]

Es zeigt sich, dass der Kompetenzerwerb nach verschiedenen Kriterien unterteilt wird, wie in Fach-, Methoden- und personale Kompetenz. Dieses Ergebnis bietet zunächst eine Ausgangsbasis für ein inklusionsorientiertes Professionsverständnis, das sich nach Brodesser et al. (2020b) durch adaptive Kompetenzen in Bezug auf die Sachkompetenz, Klassenführung und die didaktische Aufbereitung von Materialien auszeichnet. [33]

Demgegenüber konnte an den Universitäten 1 und 7 ein eher impliziter Kompetenzerwerb identifiziert werden, aus dem sich nicht zwangsläufig ein (aus)differenziertes Professionsverständnis ableiten lässt. Als Beispiel werden die definierten Qualifikationsziele der Universität 1 mit einem ausgewählten Beispiel zum Kompetenzerwerb genannt, die sprachlich nicht systematisiert sind. „Qualifikationsziele: Die Studierenden sind in der Lage [...] - Störungen des Erwerbs schriftsprachlicher Kompetenzen und diagnostische Verfahren anhand von linguistischen und psychologischen Kriterien zu schildern“ (Universität 1, Modulhandbuch, S. 6). Das Beispiel zeigt, dass zwar der Begriff Kompetenz verwendet wird, dennoch keine inhaltliche Differenzierung des Kompetenzerwerbs erfolgt. [34]

Die Ergebnisse zeigen, dass es keine einheitliche Verwendung des Begriffs Kompetenz gibt, geschweige denn die multiprofessionelle Dimension des Begriffs erfasst wird. Daraus resultiert, dass die Professionalisierung von Lehrpersonen je nach Universität unterschiedlich gestaltet wird. Dies ist auf die historisch gewachsenen Strukturen entlang von sozialen Differenzkategorien und die damit zusammenhängende Entwicklung der Professionalisierung von Lehrpersonen zurückzuführen (Hinz, 1993; Prengel, 1993). Dennoch lassen sich in den Dokumenten durchgängig drei Kompetenzbereiche Diversitätssensibilität, pädagogische Diagnostik und Sprachförderung identifizieren. [35]

4.3. Multiprofessionelle Kompetenzen für eine inklusionsorientierte Professionalisierung von Studierenden des allgemeinen Lehramts

Die Dokumentenanalyse der allgemeinen Lehramtsstudiengänge an niedersächsischen Universitäten zeigt eine uneinheitliche Berücksichtigung der multiprofessionellen Kompetenzen für eine inklusionsorientierte Professionalisierung. Die Universitäten 1, 2 und 5 bieten zwischen 14 und 26 Module im Bachelor- und Masterstudiengang zur Vermittlung multi-professioneller Kompetenzen an. Demgegenüber bieten die Universitäten 3, 4, 6, 7 und 8 den Erwerb multiprofessioneller Kompetenzen nur in einem bis vier Modulen an. Erwähnenswert ist hier, dass an den Universitäten 2, 4, 7 und 8 diversitätsbezogene Studiengänge angeboten werden, an den Universitäten 3 und 6 sonderpädagogisches Lehramt und an den Universitäten 1, 2, 4 und 6 DaF-

/ DaZ-Lehrpersonen. Die Universitäten 5, 6, 7 und 8 bieten ein eigenes Modul zu den Themen Inklusion, Diagnostik, individueller und/oder sonderpädagogischer Förderung an. Dies lässt die Interpretation zu, dass jene Universitäten, die ausschließlich allgemeines Lehramt ohne (sonder-)pädagogische Spezialisierung(en) anbieten, inklusionsorientierte Professionalisierung eher als Querschnittsthema in einzelnen Modulen aufgreifen. Lediglich an den Universitäten 2 und 5 ist ein inklusionsorientiertes Professionalisierungsverständnis erkennbar, da jeweils ein eigenes Modul zum multiprofessionellen Kompetenzerwerb angeboten wird. Die Berücksichtigung des multiprofessionellen Kompetenzerwerbs für ein inklusionsorientiertes Professionalisierungsverständnis variiert auch abhängig von der universitätsbezogenen Autonomie und Organisation. [36]

Die Analyse zeigt auch, dass die Kompetenzen in den Bereichen Diversitätssensibilität, pädagogische Diagnostik und Sprachförderung weitgehend verankert sind. Vorgegebene Themen, die sich auf den Kompetenzbereich Diversitätssensibilität beziehen, finden sich in Modultiteln bspw. Inklusion (Universität 4), Diversität (Universität 1) oder als Teilaspekte in einzelnen Kompetenzbereichen und Lehrinhalte (Universitäten 2, 7) wieder. Auffällig ist, dass nahezu alle im Sample analysierten Universitäten diesbezüglich Treffer im Bereich der Bildungswissenschaften o. Ä. vorweisen können, der multiprofessionellen Kompetenzerwerb teilweise auch in einzelnen Fächern verankert ausdefiniert wird (bspw. inklusiver Chemieunterricht sowie Heterogenität und Diversität im Physikunterricht an der Universität 1 oder aber im Modul Basislernbereich Sachunterricht an der Universität 4). Das Verständnis und der Kompetenzerwerb von Diversitätssensibilität orientiert sich dabei formal an einem weiten Inklusionsverständnis. [37]

Für den Kompetenzbereich pädagogische Diagnostik ergibt sich ein ähnlich geteiltes Bild. Diagnostische Kompetenzen werden explizit zur Leistungsbeurteilung, Lernstandserhebung, Lernprozessbegleitung, etc. eingesetzt (Universitäten 4, 6). Dabei zielt der Erwerb pädagogischer Diagnostik zwar auf den Erwerb multiprofessioneller Kompetenz ab, die pädagogische Relevanz bleibt jedoch vor dem Hintergrund der Interdisziplinarität von psychologisch orientierter Diagnostik fraglich. Eine explizite Kompetenzvermittlung zur sonderpädagogischen Diagnostik findet sich in keinem der untersuchten Dokumente, was darauf zurückzuführen ist, dass der Kompetenzerwerb zur sonderpädagogischen Diagnostik in Niedersachsen formal dem Förderschullehramt zugeordnet ist. Es wird hier an der professionsdifferenzierenden Einteilung festgehalten, wodurch auch der formale Erwerb multiprofessioneller Kompetenzen nur bedingt, bis gar nicht gegeben ist. [38]

Mit Hilfe der Dokumentenanalyse und Tabelle 1 wird deutlich, dass das Thema Sprache in den Dokumenten aller Lehramtsstudiengänge in Niedersachsen relativ häufig vorkommt. Nur in Ausnahmefällen (Universitäten 4, 6) wird das Thema Sprachförderung explizit erwähnt. Aus der Dokumentenanalyse geht hervor, dass die Studierenden zwar einen Einblick in das Themenfeld Sprache bzw. Spracherwerb erhalten, die Sprachförderung allerdings in den Modulen eine untergeordnete Rolle spielt. Auch hier zeigt sich, dass die Sprachförderung einer professionsdifferenzierten Aufteilung unterliegt und der Erwerb multiprofessioneller Kompetenzen nur bedingt, bis gar nicht gegeben ist. [39]

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Berücksichtigung von multiprofessionellen Kompetenzen sowie die Schwerpunktsetzungen auf inklusionsorientierte Professionalisierung zwischen den Universitäten stark variieren. Die Analyse verdeutlicht, dass es noch Unterschiede in der inhaltlichen Ausgestaltung gibt und dass Kompetenzbereiche wie pädagogische Diagnostik und Sprachförderung nicht durchgängig berücksichtigt werden. [40]

5. Diskussion und Ausblick

Die theoretischen Ausarbeitungen sowie die Ergebnisse der Dokumentenanalyse zeigen, dass es kein einheitliches Verständnis und keine klar definierten Pflichtmodule hinsichtlich des Erwerbs multiprofessioneller Kompetenzen für ein inklusionsorientiertes Professionalisierungsverständnis von Studierenden des allgemeinen Lehramts in Niedersachsen gibt. Der Ansatz multiprofessionelle Kompetenzen über die drei Kompetenzbereiche der (1) Diversitätssensibilität, (2) pädagogische Diagnostik und (3) Sprachförderung abzuleiten, gelingt nur bedingt. Dies wird von den Autor*innen insbesondere auf die Verwendung von einem unterschiedlichen Verständnis von Inklusion zurückgeführt. So finden sich Hinweise auf die Verwendung eines breiten

Inklusionsverständnisses (Ebene 6) an den Universitäten 2, 3 und 5, da die Bachelorstudiengänge schulformenübergreifend angelegt sind. Im Einzelnen verfolgen die Universitäten 2 und 5 ein inklusionsorientiertes Professionalisierungsverständnis und ermöglichen formal den Erwerb multiprofessioneller Kompetenzen, während die Universitäten 1, 3, 4, 6, 7 und 8 ein eher (aus-)differenziertes Professionalisierungsverständnis und einem engen Inklusionsverständnis folgen. [41]

In der Schulpraxis werden Studierende mit Selektionspraktiken konfrontiert (Ebene 5), die im Widerspruch zu den rechtlichen Verpflichtungen zur Umsetzung von Inklusion stehen. Es gibt keine schulformübergreifenden Masterstudiengänge, die die Vermittlung multiprofessioneller Kompetenzen für die Inklusion fortsetzen. Bis heute gibt es zwar gesetzliche Regelungen (z.B. 1§ Nds. GVBl. Nr 21/2015), worin die zu vermittelnden Inhalte festgeschrieben werden, wobei weder der zeitliche Umfang, noch die expliziten Themen für das allgemeine Lehramt aufgegriffen werden. Dies hat zur Folge, dass es zu einer Varianz der Modulhalte kommt sowie deren Umfang universitätsautonom ausgehandelt und Auslegungssache bleibt. [42]

Aus den Ergebnissen lassen sich zusammenfassend zwei Herausforderungen ableiten: Das einheitliche Inklusionsverständnis führt zu einer nicht hinreichenden Verankerung des multiprofessionellen Kompetenzerwerbs für eine inklusionsorientierte Professionalisierung. Es bleibt fraglich, ob es möglich ist, den Kompetenzerwerb zu systematisieren, wenn sich das gesamtgesellschaftliche System und die schulische Praxis primär auf der Basis eines engen Inklusionsverständnisses begründen. Zudem bleibt zu diskutieren, inwiefern sich neben einer systematischen Einbindung multiprofessioneller Kompetenzen für ein inklusionsorientiertes Professionsverständnis auch weitere Implikationen für die Qualifizierung der bereits tätigen Lehrpersonen ableiten lassen. Ein exemplarischer Überblick auf bestehende Qualifizierungsangebote zeigt, dass im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen u. a. Workshops angeboten werden, die nicht nur theoretische Grundlagen zu *Diversitätssensibilität* einführen, sondern auch inklusionsorientierte Unterrichtskonzepte vorstellen und diskutieren, um so multiprofessionelle Kompetenzen auszubilden (Spielhaus, Bätge & Rath, 2022). Ob eine stärkere Verzahnung solcher externen Formate bereits für Studierende des allgemeinen Lehramts zur Vorbereitung auf die spätere Lehrtätigkeit zugänglich gemacht werden sollte, bleibt ein offenes Forschungsdesiderat. [43]

¹Universität Bremen mit Lehramt für Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik (<https://www.uni-bremen.de/studium/orientieren-bewerben/studienangebot/lehramt/inklusive-paedagogik-sonderpaedagogik>) und Universität Potsdam mit Lehrerbildung mit dem Schwerpunkt Inklusionspädagogik (<https://www.uni-potsdam.de/de/inklusion/index>)

² Die Inklusionsquote in Niedersachsen im Schuljahr 2020/21 lag bei 5,0 % (Aktion Mensch, 2023) und befindet sich dadurch eher im oberen Drittel in der Inklusionsquote. Zusätzlich ist die Förderquote im Schuljahr 2020/21 um mehr als 2,0 Prozentpunkte gestiegen (Klemm, 2022).

³ Obwohl Heimlich's Ansatz im Rahmen der frühen Bildungs- und Kindheitsforschung entwickelt wurde, übertrug Heimlich (2017) seinen Ansatz auch auf schulische Bildungsprozesse im Kontext von Inklusion und Schulentwicklung. Wocken (2021) diskutiert Heimlich's Überlegungen auf bildungstheoretische Grundlagen und leitet Implikationen für die Umsetzung von inklusiver Bildung ab.

⁴ Auf die Mehrdimensionalität im (inklusive) Bildungs- und Betreuungswesen und die damit verbundenen Kompetenzen und zu berücksichtigenden Aspekte gehen Bätge, Cloos, Gerstenberg und Riechers (2021) in Bezug auf Interdisziplinarität und Multiprofessionalität ein.

⁵ Unterschiedliche Genderstile sind auf Originalzitate zurückzuführen. Der Beitrag folgt dem Gender-Asteriks, um eine rein binäre Zuschreibung des biologischen Geschlechts nicht zu reproduzieren.

⁶ Schneider et al., 2012.

⁷ Sprachförderung bezieht sich auf die „Deutschförderung“ in der Schule (Mecheril, do Mar Castro Varela, Dirim, Kalpaka & Melter, 2010).

⁸ Unter Modulbeschreibungen verstehen die Autor*innen alle Dokumente, die Auskunft über Lernziel, Zeitaufwand und Prüfungsformat geben. Dabei werden nicht einzelne Lehrveranstaltungen berücksichtigt, sondern der modulare Verbund von Lehrangeboten. Es ist darauf zu verweisen, dass die offizielle Bezeichnung der Dokumente je nach Universität variieren kann (Modulkatalog, Modulhandbuch, etc.). An Universität 4 sind Studienordnung und Modulübersicht in einem Dokument zusammengefasst.

⁹ Die beiden Hochschulen (Hochschule für Bildende Künste Braunschweig und Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover) zählen trotz der Lehramtsausbildung nicht dazu, da für die relevanten Lehramtsstudiengänge die Studien- und Prüfungsordnungen zweier anderer Universitäten (Technische Universität Braunschweig und Leibniz Universität Hannover) gelten.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2016). *Inklusion. Eine Kritik* (Brennpunkt Schule, 3., aktualisierte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Aktion Mensch. (2023). *Inklusionsquoten in Deutschland*, Aktion Mensch e.V. Verfügbar unter: <https://www.aktion-mensch.de/inklusion/bildung/hintergrund/zahlen-daten-und-fakten/inklusionsquoten-in-deutschland>
- Arndt, A.-K., Köhler, S.-M., Petre, E. & Werning, R. (2023). Fallbasierte Arbeit zu Fragen inklusiver Bildung: Eine universitätsübergreifende digitale Kooperation von Studierenden des allgemeinen und sonderpädagogischen Lehramtes. In D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank et al. (Hrsg.), *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung* (S. 206–215). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. doi: [10.25656/01:26313](https://doi.org/10.25656/01:26313)
- Bätge, C. (2023). *Hilfsbedürftig oder selbstbestimmt?* (Bd. 18). Bielefeld: transcript Verlag. doi: [10.14361/9783839467176](https://doi.org/10.14361/9783839467176)
- Bätge, C., Cloos, P., Gerstenberg, F. & Riechers, K. (Hrsg.). (2021). *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge* (Kindheitspädagogische Beiträge). Weinheim: Beltz Juventa.
- Biewer, G., Proyer, M. & Kreamsner, G. (2019). *Inklusive Schule und Vielfalt* (Inklusive Schule, 1. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer Verlag. doi: [10.17433/978-3-17-034738-0](https://doi.org/10.17433/978-3-17-034738-0)
- Biewer, G. & Schütz, S. (2022). Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Eine Einführung* (2., aktualisiert und erweiterte Ausgabe, S. 126–129). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. doi: [10.36198/9783838588049](https://doi.org/10.36198/9783838588049)
- Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. doi: [10.36198/9783838547558](https://doi.org/10.36198/9783838547558)
- Breitenbach, E. (2020). *Diagnostik* (Bd. 5). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-25150-5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-25150-5)
- Brodesser, E., Frohn, J., Welskop, N., Liebsch, A.-C., Moser, V. & Pech, D. (2020a). Einführung: Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre – eine Begründung durch Praxisbezug, Theorie und Methodik. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (S. 7–15). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. doi: [10.25656/01:19012](https://doi.org/10.25656/01:19012)
- Brodesser, E., Frohn, J., Welskop, N., Liebsch, A.-C., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.). (2020b). *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. doi: [10.25656/01:19011](https://doi.org/10.25656/01:19011)
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Egger, M., Frohn, J., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.). (2020). *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. doi: [10.35468/5798](https://doi.org/10.35468/5798)
- Feyerer, E. (2011). SonderschullehrerInnenausbildung NEU Konzeptionelle Überlegungen zur momentanen Diskussion um die Neugestaltung der LehrerInnenausbildung in Österreich. *Zeitschrift für Inklusion*, (3).

- Filipiak, A. (2020). Kompetenzmodellierung in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. *Qfi - Qualifizierung für Inklusion*, 2(1). doi: [10.21248/qfi.21](https://doi.org/10.21248/qfi.21)
- Fischer, C. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung* (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, Bd. 31, 3. Aufl.). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Gasterstädt, J. (2021). Same same but different – Ein Vergleich der Entwicklung inklusiver Strukturen in zwei Bundesländern in Deutschland. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung* (S. 179–196). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. doi: [10.2307/j.ctv1f70kvj.13](https://doi.org/10.2307/j.ctv1f70kvj.13)
- Georgi, V. B., Kahle, L., Freund, S. I. & Wiezorek, A. (2022). Perspektiven von Lehrkräften. Migrationsgesellschaft, geschichtskultureller Wandel und historisches Lernen. In V. B. Georgi, M. Lücke, J. Meyer-Hamme & R. Spielhaus (Hrsg.), *Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft* (S. 65–127). Bielefeld: transcript Verlag. doi: [10.1515/9783839457924-004](https://doi.org/10.1515/9783839457924-004)
- Georgi, V. B., Lücke, M., Meyer-Hamme, J. & Spielhaus, R. (Hrsg.). (2022). *Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag. doi: [10.5555/9783839457924](https://doi.org/10.5555/9783839457924)
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. doi: [10.1080/08856257.2014.933545](https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545)
- Heimlich, U. (2003). *Integrative Pädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Heimlich, U. (2017). Inklusive Momente im Bildungsprozess. *Pädagogische Rundschau*, 71(2), 171–186.
- Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration, Interkulturelle Erziehung, Koedukation* (1. Aufl.). Hamburg: Curio-Verlag.
- Ingenkamp, K.-H. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (6. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Klemm, K. (2022). *Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. doi: [10.11586/2022067](https://doi.org/10.11586/2022067)
- KMK. (2019). *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf
- KMK & HSK. (2020). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_12_10-Zwischenbericht-Umsetzung-Schule-der-Vielfalt.pdf
- König, A. & Friederich, T. (Hrsg.). (2014). *Inklusion durch sprachliche Bildung. Neue Herausforderungen im Bildungssystem* (Perspektive Frühe Bildung, Band 1). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuhl, J., Dietze, T. & Wolf, L. M. (2023). Inklusive Diagnostik als Professionalisierungs- und Schulentwicklungsaufgabe. In J. Frohn, A. Bengel, A. Piezunka, T. Simon & T. Dietze (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke* (S. 107–118). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. doi: [10.35468/5983-11](https://doi.org/10.35468/5983-11)
- Lanfranchi, A. (2013). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität - Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (Interkulturelle Studien, Bd. 13, 4., durchges. Aufl., S. 231–259). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-531-19930-6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19930-6)
- Langner, A., Ritter, M., Steffens, J. & Jugel, D. (2019). *Inklusive Bildung Forschend Entdecken. Das Konzept der Kooperativen Lehrer*innenbildung*. Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-25515-2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-25515-2)
- Mähler, C. (2021). Inklusion aus entwicklungspsychologischer Perspektive. In C. Bätge, P. Cloos, F. Gerstenberg & K. Riechers (Hrsg.), *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge* (Kindheitspädagogische Beiträge, S. 99–114). Weinheim: Beltz Juventa.

- Mayring, P. (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (7., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mecheril, P., do Mar Castro Varela, M., Dirim, I., Kalpaka, A. & Melter, C. (Hrsg.). (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Meier, B. & Lohwaßer, R. (2013). Inklusion und Folgerungen für die Lehrerbildung. In G. Banse & B. Meier (Hrsg.), *Inklusion und Integration. Theoretische Grundfragen und Fragen der praktischen Umsetzung im Bildungsbereich*. Berlin: Peter Lang Verlag.
- Messerschmidt, A. & Lücke, M. (2020). Diversität als Machtkritik. In S. Barsch, B. Degner, C. Kühberger & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik* (S. 54–70). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Montanari, E., Koch, K., Noack, C. & Wittstruck, W. (Hrsg.). (2017). *Sprachbewusst unterrichten. Handreichung für den Unterricht an Grund-, Haupt-, Ober- und Realschulen*. Hannover: Stiftung Universität Hildesheim.
- Moser, V., Demmer-Dieckmann, I., Lütge-Klose, B., Seitz, S., Sasse, A. & Schulzeck, U. (2013). Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (2. Auflage, S. 155–175). Stuttgart: Kohlhammer Verlag. doi: [10.17433/978-3-17-023982-1](https://doi.org/10.17433/978-3-17-023982-1)
- Müller, A., Geist, B. & Schulz, P. (2013). Wissen und Handeln von Sprachförderkräften im Elementar- und Primarbereich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 8(4), 491–497.
- Otten, T., Baumann, I., Behr, J., Junge, M. & Münch-Manková, Z. (2017). *Sprachbildung im Fach. Eine kompetenzorientierte Handreichung mit digitalisierten Fortbildungsbausteinen*. Hannover: Unidruck.
- Pietzonka, M. (2016). Diversity-Kompetenz als Lernziel der Hochschulbildung? In J. Kohler, P. Pohlenz & U. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. [Teil] D. Qualitätsziele - Qualitätskriterien und Rahmenstandards. Bildungszielbestimmte Kriterien* (Bd. 58, S. 29–61). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-663-14850-0](https://doi.org/10.1007/978-3-663-14850-0)
- Prenzel, A. (2007). Diversity Education. Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In G. Krell, B. Riedmüller, B. Sieben & D. Vinz (Hrsg.), *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze* (S. 49–67). Frankfurt: Campus Verlag.
- Rhode, A. & Schick, K.-S. (2021). Inklusiv heißt nicht „alles ist möglich.“ Durch gezieltes Lernstrategietraining kommunikativen Fremdsprachenunterricht für unterschiedliche Lerner*innen ermöglichen. In C. Bätge, P. Cloos, F. Gerstenberg & K. Riechers (Hrsg.), *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge* (Kindheitspädagogische Beiträge, S. 284–301). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rödel, L. & Simon, T. (2019). Inklusive Sprachbildung – Eine Einladung zum transdisziplinären Dialog. In L. Rödel & T. Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung* (S. 24–37). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: [10.25656/01:17403](https://doi.org/10.25656/01:17403)
- Schäfer, H. & Rittmeyer, C. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Inklusive Diagnostik* (2. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T. et al. (2012). *Expertise »Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)« (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung)*. Verfügbar unter: <http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Expertise.pdf>
- Schröter, A., Kortmann, M., Schulze, S., Kempfer, K., Anderson, S., Sevdiren, G. et al. (Hrsg.). (2022). *Inklusion in der Lehramtsausbildung – Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse*. Münster: Waxmann Verlag GmbH. doi: [10.31244/9783830995999](https://doi.org/10.31244/9783830995999)
- Simon, T. (2015). Die Suche nach dem Wesen einer Diagnostik zur Unterstützung schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (3).
- Smits, K. (2020). *Sprachförderkompetenz von Grundschullehrkräften*. Doctoralthesis. Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg, Frankfurt am Main.

- Spielhaus, R., Bätge, C. & Rath, I. (2022). Perspektiven, Narrativen, Zwischentöne – Impulse für den schulischen Geschichtsunterricht. In V. B. Georgi, M. Lücke, J. Meyer-Hamme & R. Spielhaus (Hrsg.), *Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft* (S. 349–360). Bielefeld: transcript Verlag. doi: [10.1515/9783839457924-014](https://doi.org/10.1515/9783839457924-014)
- Sun, X., Bettina, L., Lindmeier, C. & Seremet, V. (2022). Kooperation von Sonderpädagogik- und Regelschullehramtsstudierenden zur Entwicklung der Lernmaterialien für inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht der Sek I. Eine Fallanalyse. In S. Fränkel, M. Grünke, T. Hennemann, D. Hövel, C. Melzer & K. Ziemer (Hrsg.), *Teilhabe in allen Lebensbereichen? Ein Blick zurück und nach vorn* (S. 117–121). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. doi: [10.35468/9783781559820](https://doi.org/10.35468/9783781559820)
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung* (Lehrbuch, 1. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-531-92893-7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7)
- Viermann, M. (2022). *Konjunktives Erfahrungswissen Lehramtsstudierender zu Inklusion*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. doi: [10.25656/01:25318](https://doi.org/10.25656/01:25318)
- von Dapper-Saalfels, T. (2023). Das interactive model als Grundlage für die Untersuchung adaptiven sprachförderlichen Handelns in Kindertagesstätten – Eine Analyse zu Interaktionen von pädagogischen Fachkräften mit ausgewählten Kindern bei gemeinsamen Bilderbuchbetrachtungen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 16(2), 305–320. doi: [10.1007/s42278-023-00184-z](https://doi.org/10.1007/s42278-023-00184-z)
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich. doi: [10.36198/9783838586700](https://doi.org/10.36198/9783838586700)
- Wocken, H. (2021). Inklusive Momente in Bildungsprozessen: Kritik einer bildungstheoretischen Grundlegung der schulischen Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (4).

Kontakt

Lisa-Katharina Möhlen, Universität Braunschweig, Institut für Erziehungswissenschaft, Bienroder Weg 97, 38109 Braunschweig & Universität Wien, Zentrum für Lehrer*innenbildung, Porzellangasse 4, 1090 Wien
E-Mail: l.moehlen@tu-braunschweig.de; lisa-katharina.moehlen@univie.ac.at

Zitation

Möhlen, L.-K., von Dapper-Saalfels, T. & Bätge, C. (2024). Multiprofessionelle Kompetenzen für eine inklusionsorientierte Professionalisierung im Studium des allgemeinen Lehramts – Perspektiven aus Niedersachsen. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 5(3), doi: [10.21248/Qfl.140](https://doi.org/10.21248/Qfl.140)

Eingereicht: 15. April 2023

Veröffentlicht: 20. Februar 2024



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) Lizenz.

Anhang

Code	Universität	Studiengang & Abschluss	Dokumententypus	Anzahl der Module mit inklusionsorientierten Kompetenzen			
				Inklusion	Diversität	Diagnostik	Sprachförderung
1	Technische Universität Braunschweig	Lehramt GS (2-Fächer-BA)	Modulhandbuch	9	4	8	4
		Lehramt GS (MA)	Modulhandbuch	4	7	4	8
		Lehramt HRS (MA)	Modulhandbuch	7	0	5	8
		Lehramt Gym (MA)10	Modulhandbuch	6	0	7	10
		<i>Summe</i>		26	11	24	30
2	Georg-August-Universität Göttingen	Lehramt (2-Fächer-BA)	Modulübersicht	1	6	0	9
		Lehramt (MEd)	Modulverzeichnis	13	0	14	36
		<i>Summe</i>		14	6	14	45
3	Gottfried Wilhelm-Leibniz-Universität Hannover	Fächerübergreifender Bachelor (BA/BSc)	Modulkatalog	2	3	0	3
		Lehramt Gym (MEd)11		0	0	0	5
		Lehramt an Gym, drittes Fach (Zertifikat)		0	0	0	2
		<i>Summe</i>		2	3	0	10
4	Universität Hildesheim	Lehramt GS, HRS (2-Fächer BA/BSc)	Studienordnung & Modulübersicht	1	0	0	1
		Lehramt GS, HRS (MEd)	Studienordnung & Modulübersicht	2	4	6	4
		<i>Summe</i>		3	4	6	5
5	Leuphana Universität Lüneburg	Lehren & Lernen (BA)	Modulhandbuch	19	2	8	14
		Lehramt GS & HRS (MEd)	Modulhandbuch	0	0	2	0
		<i>Summe</i>		19	2	10	14
6	Universität Oldenburg	Lehramt GS & HRS (2-Fächer-BA)	Modulhandbuch	0	2	0	2
		Lehramt GS & HRS (MEd)	Modulhandbuch	1	2	1	3
		<i>Summe</i>		1	4	1	5

7	Universität Osnabrück	Bildung, Erziehung und Unterricht (BA)	Modulbeschreibungen	5	5	9	11
		Lehramt Gym (2-Fächer-BA)					
		Lehramt GS & HRS (MEd)					
		Lehramt Gym (MEd)					
8	Universität Vechta	Lehramt GS, HRS & Gym (2-Fächer-BA)	Modulbeschreibungen	2	1	0	0
		Lehramt GS (MEd)	Modulbeschreibungen	1	5	2	3
		Lehramt HRS (MEd)	Modulbeschreibungen	1	0	2	3
		<i>Summe</i>			4	11	4

Tabelle 2: Übersicht der acht Universitäten, deren Lehramtsangebote in Niedersachsen und die Modulangebote zur inklusionsorientierten Professionalisierung

¹⁰ Gemeinsame Prüfungsordnung an der Technischen Universität Braunschweig und Hochschule für Bildende Künste Braunschweig

¹¹ Gemeinsame Prüfungsordnung an der Gottfried Wilhelm-Leibniz-Universität Hannover und der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover