

Inklusionspädagogische Kompetenzen in der universitären Ausbildung von Grundschullehrkräften: Eine qualitative Inhaltsanalyse von Modulhandbüchern ausgewählter deutscher Studiengänge mit inklusionspädagogischem Profil

Martin Goldfriedrich, Ludwig Bilz & Saskia M. Fischer

Zusammenfassung

Die deutschen Hochschulen stehen bei der inklusionspädagogischen Qualifizierung von Lehrkräften vor großen Herausforderungen. Bisher liegen für diesen Bereich im deutschsprachigen Raum nur vereinzelte Kompetenzmodelle und Standards vor, an denen sich Hochschulen bei der Entwicklung von Studiengängen orientieren können. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag untersucht, welches Kompetenzprofil einer Lehrkraft im inklusiven Setting sich abzeichnet, wenn man Modulhandbücher (MHB) von inklusionspädagogisch ausgerichteten Lehramtsstudiengängen analysiert. Untersucht werden die MHB von acht Studiengängen mit einer weitgehenden Verschränkung regel- und sonderschulpädagogischer Anteile an vier deutschen Universitätsstandorten. Als Vergleichsmaßstab wird hierbei das Kompetenzprofil der European Agency for Development in Special Needs Education (2012) zugrunde gelegt, weil es einen vergleichsweise hohen Differenzierungsgrad aufweist. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die in den MHB beschriebenen Kompetenzen vorrangig auf zwei der vier vorhandenen Werte im Kompetenzprofil der European Agency beziehen. Kompetenzbereiche innerhalb des Wertes *Zusammenarbeit mit anderen* und innerhalb des Wertes der *persönlichen beruflichen Weiterentwicklung* finden sich im Vergleich zu den Werten *Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden* und *Unterstützung aller Lernenden* vergleichsweise selten. Mit Blick auf die Kompetenzdimensionen der European Agency (Wissen, Einstellungen, Fähigkeiten & Fertigkeiten) werden in den MHB insbesondere *wissensbezogene* Kompetenzdimensionen adressiert und seltener *Fertigkeiten* sowie *Einstellungen*. Diese und weitere Befunde werden vor dem Hintergrund der spezifischen Bedingungen der Lehrerbildung in Deutschland und dem Forschungsstand zu inklusionspädagogischen Lehrerkompetenzen innerhalb der GrundschullehrerInnenbildung diskutiert. Darüber hinaus werden Empfehlungen für eine inklusionspädagogisch ausgerichtete Curriculumentwicklung formuliert.

Schlagworte

Inklusion, Lehrerausbildung, Lehrerkompetenz, Grundschule

Title

Inclusive pedagogical competencies in the university training of primary school teachers: A qualitative content analysis of module manuals of selected German study programmes with an inclusive pedagogical profile

Abstract

German universities are faced with great challenges in qualifying teachers for inclusive education at schools. So far, there are only very few competency models and standards in the German-speaking regions that can serve as a theoretical basis for the development of appropriate study programs. In the present paper, study module descriptions of eight inclusive teacher training programs at four universities in Germany were analyzed to draw conclusions about the

underlying competency profiles of teachers in inclusive education. The chosen teacher training programs are characterized by a special combination of regular school education and special needs education. Because of its high degree of differentiation, the profile of inclusive teachers of the European Agency for Development in Special Needs Education (2012) is applied as a benchmark in the analyses. The results show that the competencies described in the module descriptions mainly refer to two of the four core values of the competence profiles defined by the European Agency. Areas of competences within the core values of *working with others* and *personal professional development* are seldom part of the programs. This is especially true in comparison to the core values *valuing learner diversity* and *supporting all learners*. The module descriptions address mainly knowledge-based skills and hardly include skills related to educational practice, attitudes, or beliefs. The results are discussed with regard to the specifics of teacher training in Germany and the current state of research concerning inclusive education and teacher training for primary schools. In addition, suggestions for the formulation of a curriculum that is focused on inclusive education are given.

Keywords

inclusion, teacher training, teacher competence, primary school

Inhaltsverzeichnis

- 1. Einleitung
 - 1.1. Strukturelle Herausforderungen inklusionspädagogischer LehrerInnenbildung
 - 1.2. Inklusionspädagogische Kompetenzentwicklung in der universitären LehrerInnenbildung
- 2. Methode
 - 2.1. Eingrenzung des Textkorpus
 - 2.2. Methodisches Vorgehen bei der Analyse der Modulbeschreibungen
- 3. Ergebnisse
- 4. Diskussion
- 5. Limitation
- Literatur
- Kontakt
- Zitation

1. Einleitung

1.1. Strukturelle Herausforderungen inklusionspädagogischer LehrerInnenbildung

Zwölf Jahre nach dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention wird in der Inklusionsforschung intensiv über die effektive Umsetzung einer universitären inklusionspädagogischen LehrerInnenbildung debattiert (Greiten, Geber, Gruhn & Köninger, 2017). Mehrere AutorInnen beklagen, dass die ausgebildeten LehrerInnen nicht oder nur zum Teil angemessen auf die Arbeit an inklusiven Schulen vorbereitet werden und dass inklusionspädagogisches Grundlagenwissen, aber auch praktische Kompetenzen für das inklusive Setting nicht im ausreichenden Maße vermittelt werden (Avramidis & Norwich, 2002; Demmer-Dieckmann, 2014; Fischer, 2017; Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011; Harvey, Yssel, Bauserman & Merbler, 2010; Heinrich, Urban & Werning, 2013; Hillenbrand, Melzer & Sung, 2014; Jung, 2007; MacFarlane & Woolfson, 2013; Reynolds, 2001). Zum Beispiel zeigt eine im Jahre 2011 durchgeführte Befragung von Lehramtsstudierenden in NRW, dass sich lediglich 9,5 % der 358

befragten Studierenden „gut“ oder „sehr gut“ auf dem Gebiet der Inklusion auskennen. Auch hatten in derselben Befragung 39,7 % der Studierenden im Rahmen ihres Studiums „noch nie“ und 47,8 % nur „selten“ etwas auf dem Gebiet der Sonderpädagogik gelernt (Fromme & Veber, 2013). Trautmann (2017) weist darauf hin, dass es auf der Makroebene des Bundes bzw. der Bundesländer zwar bildungspolitische Entscheidungen in Richtung einer folgerichtigen inklusionspädagogischen Qualifizierung gegeben hat, diese Entscheidungen jedoch auf der Meso- (Universitäten, Fakultäten) und Mikroebene (Modulhandbücher, Lehrveranstaltungen) noch ausgestaltet und empirisch untersucht werden müssen. [1]

Für Merz-Atalik (2014) steht die inklusionspädagogische LehrerInnenbildung in Deutschland insbesondere deshalb vor großen Herausforderungen, weil sie sich nach wie vor stark an den verschiedenen Schulformen orientiert. [2]

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Lösungsansätze bislang für diese strukturellen Herausforderungen vorliegen. Merz-Atalik (2017, S. 55-58) nimmt bei der Einordnung von Studiengängen Bezug auf zwei Modelle aus den USA. Das Modell von Stayton und McCollum (2002) verortet inklusionspädagogisch orientierte Studiengänge auf drei Stufen: Auf Stufe 1 (infusion model) finden sich Studiengänge, die ein bis zwei Pflicht- oder Wahlpflichtveranstaltungen mit inklusionspädagogischem Schwerpunkt anbieten. Auf Stufe 2 (collaborative training model) werden Studiengänge berücksichtigt, die mehrere inklusionspädagogisch orientierte Kurse in Kooperation zwischen Sonder- und Regelpädagogik anbieten. Auf Stufe 3 (unification model) werden gemeinsame Studiengänge für alle Lehrkräfte (Sonder- und Regelpädagogik) mit einem inklusionspädagogischen Fokus berücksichtigt. Das Modell von Pugach und Blanton (2009) ähnelt dem Modell von Stayton und McCollum (2002). Auch hier werden drei Ebenen vorgeschlagen: Die Stufe 1 beschreibt ein discrete model, bei dem keine Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik vorhanden ist. Auf Stufe 2, dem integrated model, werden erste Abstimmungen eines gemeinsamen Curriculums sichtbar. Auf Stufe 3, dem merged model, wird ein intensiver Austausch von Sonder- und Regelpädagogik im Curriculum sichtbar, sodass von einer wirklichen *inkluisiven LehrerInnenbildung*, die die Kohärenz und Integration der Studieninhalte im Sinn hat, gesprochen werden kann. Merz-Atalik (2017) ordnet die inklusionspädagogische Qualifizierung in der universitären LehrerInnenbildung in Deutschland derzeit der Stufe 1 beider Modelle zu. Die inklusive LehrerInnenbildung wird fast ausschließlich im Rahmen schon bestehender Studienstrukturen umgesetzt und orientiert sich zu wenig an vorhandenen internationalen Konzeptionen. [3]

Nach Ansicht mehrerer AutorInnen ist eine angemessene Vorbereitung einer Lehrkraft auf die Arbeit an einer inklusiven Schule nur auf Stufe 3, also dem unification bzw. merged model, zu realisieren (Feuser, 2013, S. 59; Pugach & Blanton, 2009, S. 582). Eine solche Verschränkung der sonderschulpädagogischen und regelschulpädagogischen LehrerInnenausbildung findet im deutschen, stark stufen- und schulformbezogenen Ausbildungssystem bisher kaum statt (Merz-Atalik, 2017, S. 48-63); die Ausnahmen (vier von 56 Studiengängen), welche Gegenstand dieser Untersuchung sind, lassen sich an einer Hand abzählen. [4]

1.2. Inklusionspädagogische Kompetenzentwicklung in der universitären LehrerInnenbildung

Bezogen auf die Inhalte dieser Studiengänge, also die Frage, welche Kompetenzen Lehrkräfte für die Arbeit an inklusiven Schulen benötigen, gibt es viele verschiedene Empfehlungen (z.B. Fischer, 2017; KMK, 2011, 2015, 2016). Bisher liegen jedoch kaum empirisch fundierte Kompetenzmodelle vor. [5]

Die Arbeitsgruppe um Vera Moser hat auf der Grundlage einer induktiv ausgerichteten Dokumentenanalyse sonderpädagogischer Fachliteratur (1990-2007) ein Kompetenzcluster entwickelt, das sieben Kompetenzbereiche umfasst: Förderung des sozialen Lernens, Lernstands- und Entwicklungsdiagnostik, Beratungs- und Organisationskompetenz, Binnendifferenzierte Unterrichtung, Lern- und Entwicklungsförderung, Behinderungsspezifische Kommunikation und

interdisziplinäre Kommunikation (Moser & Kropp, 2015; Moser, Schäfer & Jakob, 2010). Diese Kompetenzbereiche werden jedoch nicht weiter spezifiziert oder inhaltlich beschrieben. [6]

Gebhardt, Kuhl, Wittich und Wember (2018) nehmen das allgemeine Lehrerkompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006) als Ausgangspunkt und buchstabieren es für den Bereich Inklusion aus. Für jede der vier Dimensionen (Professionswissen, Einstellungen, Motivationale Orientierung, Selbstregulation) werden sehr konkrete inklusionsbezogene Kompetenzen beschrieben. Eine empirische Überprüfung dieses Modells steht noch aus. [7]

Im Rahmen des Projekts „Teacher Education for Inclusion“ wurde von 2009 bis 2012 das „Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer“ entwickelt (EADSNE, 2012). An diesem Projekt waren 55 ExpertInnen aus 25 Mitgliedsländern beteiligt. Die ExpertInnengruppe setzte sich aus politischen EntscheidungsträgerInnen, LehrerInnen, SonderpädagogInnen, VertreterInnen der Europäischen Kommission und WissenschaftlerInnen zusammen. Als Grundlage für die Entwicklung des Kompetenzprofils dienten Forschungsarbeiten, Länderinformationen und die Auswertungen von Expertengruppendiskussionen, die während der 14 Länderbesuche durchgeführt worden sind. Darüber hinaus haben sich mehr als 400 InteressenträgerInnen, u. a. Lehramtsstudierende, Lehrkräfte, Schulleitungen und lokale BehördenvertreterInnen, Lernende und Eltern an den Projektaktivitäten beteiligt. Das Kompetenzprofil der European Agency weist im Vergleich zu anderen Modellen einen höheren Differenzierungsgrad auf (Hillenbrand, Melzer & Hagen, 2013, S. 58; Merz-Atalik & Franzkowiak, 2011). Es werden insgesamt vier Werte mit jeweils zwei Kompetenzbereichen vorgestellt und anhand von Beispielen näher erläutert. Die vier Werte auf Ebene 1 sind: 1. „die Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden“, 2. „die Unterstützung aller Lernenden“, 3. „die Zusammenarbeit mit anderen“ und 4. „die persönliche berufliche Weiterentwicklung“. [8]

Für Deutschland liegt ein solches konsensuales Kompetenzprofil für die inklusive Lehrerbildung bisher nicht vor. Zwar wurde das Kompetenzprofil der EADSNE in einer deutschsprachigen Fassung veröffentlicht, jedoch wird es, anders als in anderen europäischen Ländern, z.B. in Schottland (Florian & Rouse, 2009), nicht für die Entwicklung von konkreten Standards in der Lehrerbildung genutzt. Es bleibt, auch aus Gründen der föderalen Organisation des deutschen Bildungssystems, den spezifischen Gegebenheiten in den einzelnen Bundesländern und an den jeweiligen Hochschulstandorten überlassen, welche inhaltlichen Schwerpunkte gesetzt werden und welches Kompetenzprofil handlungsleitend bei der Entwicklung der Curricula ist. [9]

Um sich ein Bild vom aktuellen Stand dieser Implementierungsprozesse zu machen, lohnt der Blick auf die Lehrveranstaltungsbeschreibungen und Modulhandbücher der betreffenden Studiengänge. Sawalies, Veber, Rott und Fischer (2013) haben mittels einer quantitativen Inhaltsanalyse Vorlesungsverzeichnisse von Regelschullehramtsstudiengängen an 25 Universitäten in Hamburg, Bayern, Thüringen und Nordrhein-Westfalen nach inklusionspädagogischen Inhalten durchsucht und die jeweiligen DozentInnen befragt. Insgesamt konnten 244 Lehrveranstaltungen mit Inklusionsbezug identifiziert werden. Von 186 angeschriebenen DozentInnen haben 94 den Online-Fragebogen ausgefüllt. Auf die Frage nach den inhaltlichen Schwerpunkten der Lehrveranstaltungen wurden am häufigsten genannt: „Sensibilisierung für Heterogenität“, „Diagnostik“, „Theoretische Grundlagen der Inklusion“, „Forschendes Lernen“ und „Gemeinsamer Unterricht“. Eine Differenzierung der untersuchten Studiengänge anhand ihrer strukturellen Verschränkung von regel- und sonderschulpädagogischen Inhalten (vgl. Abschnitt 1) erfolgte in dieser Studie nicht. [10]

Für eine Bestandsaufnahme der inklusiven Lehrerbildung und des zugrundeliegenden Kompetenzprofils einer inklusiven Lehrkraft sind jedoch insbesondere die Studiengänge von Interesse, die eine weitestgehende Verschränkung von Sonderschul- und Regelschullehramt umgesetzt haben (unification/merged model). In Deutschland existieren solche Studiengänge bislang ausschließlich im Primarbereich. Ziel dieses Beitrages ist es, die in diesen Studiengängen geplan-

ten Lehrinhalte erstmals systematisch zu untersuchen und hierbei das interdisziplinär, interprofessionell und international ausgerichtete Kompetenzprofil der European Agency for Development in Special Needs Education (2012) als Vergleichsmaßstab zugrunde zu legen. Die Forschungsfrage lautet demzufolge: *Welches Kompetenzprofil einer für das inklusive Setting ausgebildeten Lehrkraft wird in Modulhandbüchern von inklusionspädagogisch ausgerichteten Studiengängen in Deutschland gezeichnet, die dem unification bzw. dem merged model zugeordnet werden können?* [11]

2. Methode

2.1. Eingrenzung des Textkorpus

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden Modulhandbücher von Studiengängen in Deutschland analysiert, die dem *unification* bzw. dem *merged model* (Stayton & McCollum, 2002; Pugach & Blanton, 2009) zugeordnet werden können. Aus Sicht der Autoren trifft dies aktuell (Stand Mitte 2020) auf die folgenden acht Studiengänge an deutschen Hochschulstandorten zu: [12]

- Der Studiengang „Inklusionspädagogik“ an der Universität Potsdam (Bachelor- und Masterstudiengang)
- Der Studiengang „Lehramt an Grundschulen mit integrierter Förderpädagogik“ an der Universität Siegen (Bachelor- und Masterstudiengang)
- Der Studiengang „Bildungswissenschaften - Integrierte Sonderpädagogik - Lehramt an Grundschulen“ an der Universität Bielefeld (Bachelor- und Masterstudiengang)
- Der Studiengang „Inklusive Pädagogik an Grundschulen“ an der Universität Bremen (Bachelor- und Masterstudiengang) [13]

In diese Untersuchung sind alle 67 Module der acht Modulhandbücher eingegangen. In einem ersten Schritt wurden Module mit inklusionspädagogischem Bezug identifiziert. Hierbei haben wir uns an dem Vorgehen von Sawalies et al. (2013) orientiert. Hierzu wurden die für die Inklusionspädagogik (engeres Begriffsverständnis von Inklusion) einschlägigen Begriffe darunter *Inklusion, Integration, Heterogenität, (individuelle) Förderung bzw. individueller Unterricht, Behinderung, Hochbegabung/ Begabung, Lern-/ Leistungsstörung bzw. -auffälligkeit, Verhaltensauffälligkeit bzw. -störung, gemeinsames Lernen bzw. gemeinsamer Unterricht, (Förder-)Bedürftigkeit* berücksichtigt. Wenn diese oder verwandte Begriffe (z.B. Vielfalt, Diversität oder Begriffe mit Bezug zu einzelnen Förderschwerpunkten) bzw. deren Abwandlungen, im Titel oder in den Kompetenz- bzw. Lernzielbeschreibungen und Lehrinhalten vorkamen, wurden diese Module als für die Untersuchung relevant berücksichtigt. Anhand dieser ersten Analyse wurden 25 Modulbeschreibungen ohne inklusionspädagogischen Bezug von den weiteren Analysen ausgeschlossen. Diese ausgeschlossenen Module wurden in einem zweiten Schritt einer Tiefenprüfung unterzogen (weites Begriffsverständnis von Inklusion) und sorgfältig vom Erstautor daraufhin geprüft, ob evtl. weitere inklusionspädagogische Bezüge festzustellen sind. Diese Tiefenprüfung bestätigte das Ergebnis der ersten Analyse, so dass 42 Modulbeschreibungen mit Inklusionsbezug inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Die ausgeschlossenen Modulbeschreibungen befassten sich z.B. mit Lerninhalten aus den Bereichen „wissenschaftliches Schreiben“ oder „empirische Forschungsmethoden“. [14]

2.2. Methodisches Vorgehen bei der Analyse der Modulbeschreibungen

Das methodische Vorgehen bei der Analyse der verbleibenden 42 Modulbeschreibungen orientiert sich an einer deduktiv ausgerichteten, kategorienbasierten, qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016). Da sich die Inhaltsanalyse auf Dokumente (Modulhandbücher) bezieht, kann die Untersuchung auch als eine qualitative Dokumentenanalyse (Mayring, 2002) bezeichnet werden. Die Untersuchung orientiert sich aber an den Strukturierungsdimensionen von Kuckartz (2016). [15]

Das bei der weiteren Analyse zugrunde gelegte Kategoriensystem beruht auf dem Kompetenzmodell der European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE, 2012) sowie einer zusätzlichen Kategorie „Andere Kompetenzen“ für Kompetenzen, die sich nicht dem Modell der EADSNE zuordnen lassen. Das Kompetenzprofil der EADSNE unterscheidet auf der ersten Ebene vier Werte (z. B. „Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden“) und auf der zweiten Ebene je zwei Kompetenzbereiche (z. B. „Auffassung von inklusiver Bildung“): [16]

Kategoriensystem			
	Ebene 1 (Werte)	Ebene 2 (Kompetenzbereiche)	Ebene 3 (Kompetenzdimensionen)
A Kompetenzprofil der EADSNE	1. Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden	1.1 Auffassungen von inklusiver Bildung	Die Unterkategorien „Einstellungen und Überzeugungen“, „Wissen und Verständnis“ sowie „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ wurden zusätzlich für alle Kategorien auf Ebene 2 berücksichtigt.
		1.2 Die Einstellung der Lehrkräfte zur Unterschiedlichkeit der Lernenden	
	2. Unterstützung aller Lernenden	2.1 Förderung des akademischen, praktischen, sozialen und emotionalen Lernens aller Lernenden	
		2.2 Effektive Ansätze des Lehrens in heterogenen Klassen	
	3. Zusammenarbeit mit anderen	3.1 Zusammenarbeit mit Eltern und Familien	
		3.2 Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften aus dem Bildungsbereich	
	4. Persönliche berufliche Weiterentwicklung	4.1 Lehrkräfte als reflektierende Praktiker	
		4.2 Lehrererstausbildung als Fundament für kontinuierlich fortgesetztes berufliches Lernen und Weiterentwicklung der Lehrkräfte	
B Andere Kompetenzen	Themen, die nicht im Profil der EADSNE enthalten sind		

Tabelle 1: Gesamtübersicht des Kategoriensystems

Das obige Kategoriensystem zeigt die drei Ebenen des EADSNE Profils. Die Ebene 2 (1.1 bis 4.2) ist in dem Profil und auch in der vorliegenden Untersuchung noch einmal in die drei Kompetenzdimensionen *Einstellung und Überzeugungen* (1), *Wissen und Verständnis* (2) sowie *Fähigkeiten und Fertigkeiten* (3) untergliedert (Ebene 3). Die Ebene der Kompetenzdimensionen liegt

quasi noch einmal quer zu den Kompetenzbereichen der Ebene 2. Im Rahmen des Kodier-Verfahrens wurden ausgehend von dieser Ebene 3 Kodierungen für alle drei Ebenen vergeben. [17]

Die Kategorie B (*Andere Kompetenzen*) wurde dann vergeben, wenn die Textstellen zwar einen inklusionspädagogischen Bezug aufwiesen, dieser aber nicht in die Werte und Kompetenzbereiche auf erster und zweiter Ebene des Kompetenzprofils der EADSNE einzuordnen waren. Die dieser Kategorie zugeordneten Kodierungen wurden in einer Feinanalyse zu übergeordneten Themen zusammengefasst. Somit konnte eine systematische Analyse der Themen, die nicht in dem Kompetenzprofil der EADSNE enthalten sind, vorgenommen werden. [18]

Das genaue Vorgehen bei der Kodierung wurde in einem Kodierregelwerk niedergelegt. Neben allgemeinen Regeln enthält es die Kategorie-Definitionen und dazugehörige Beispiele für jede Kategorie. Beim Kodieren wurden lediglich die Teile der Modulbeschreibungen berücksichtigt, die Aussagen zu *Kompetenzen* und *Lerninhalten* enthielten (N = 14.391 Wörter), also z. B. nicht das Literaturverzeichnis. Mittels eines deduktiven Kodier-Verfahrens wurden diese Bereiche des Modulhandbuches kodiert und hierbei den entsprechenden Kategorien der drei Ebenen (Kompetenzdimensionen des EADSNE-Profiles) zugeordnet. Die Kodierung wurde unter Zuhilfenahme eines Programmes zur computergestützten qualitativen Datenanalyse (MAXQDA) durchgeführt. [19]

Die erste Kodierung erfolgte zunächst durch den Erstautor. Nach diesem Arbeitsschritt wurde eine zweite Person mit einer Schulung in das Kodierregelwerk eingewiesen. Anschließend wurde die Zweitkodierung durchgeführt. Die Interraterübereinstimmung zwischen beiden Kodierungen liegt mit einem Cohens Kappa von $k = .62$ in einem nach Landis und Koch (1977) beachtlichen (substantiellen) Bereich¹. Der durchschnittliche Textumfang der analysierten Bereiche eines Modulhandbuches beträgt ca. 2.800 Wörter. Hierbei gab es große Unterschiede zwischen den acht analysierten Modulhandbüchern (Min.: 2.087 Wörter, Max.: 10.722 Wörter). Um die höhere Treffer-Wahrscheinlichkeit für zu kodierende Textstellen bei umfangreicheren Modulhandbüchern auszugleichen, wurde die Zahl der Kodierungen im Ergebnisbericht am Gesamtumfang des Modulhandbuchs relativiert, wenn Studiengänge miteinander verglichen wurden. [20]

3. Ergebnisse

Über alle Modulhandbücher hinweg wurden 815 Kodierungen vergeben. *Tabelle 2* informiert über die am Gesamtumfang der jeweiligen Modulhandbücher relativierten Kodierungen je Studiengang und Wert, Kompetenzbereich bzw. -dimension. [21]

¹ Die Berechnung orientiert sich an den Vorschlägen von Brennan und Prediger (1981).

Univ./ Studieng./ Hrsg.-Jahr MHB	Uni Potsdam BA 2013	Uni Potsdam MA 2013	Uni Siegen BA 2016	Uni Siegen MA 2016	Uni Bielefeld BA 2017	Uni Bielefeld MA 2017	Uni Bremen BA 2017	Uni Bremen MA 2017	Durch- schnitt
Kategoriensystem									
Gesamtumfang des Modulhandbuchs	62,9	28,2	87,9	53,9	34,5	21,5	94,3	90,1	56,6
A Kompetenzprofil der EADSNE	62,9	25,6	84,2	53,8	34,5	20,7	87,8	86,6	54,6
1 Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden	21,3	1,4	31,3	27,6	18,1	11,6	36,8	17,6	19,6
1.1 Auffassungen von inklusiver Bildung	6,8	0	22,1	21,0	11,7	1,7	23,2	9,2	11,1
1.1.1 Einstellungen und Überzeugungen	0,9	0	4,9	6,6	3,2	0	2,6	2,1	2,3
1.1.2 Wissen und Verständnis	5,9	0	15,6	9,2	7,6	1,7	18,7	4,9	7,7
1.1.3 Fähigkeiten und Fertigkeiten	0	0	1,6	5,3	1,0	0	1,9	2,1	1,1
1.2 Die Einstellung der Lehrkräfte zur Unterschiedlichkeit der Lernenden	14,5	1,4	9,2	6,6	6,3	10,0	13,6	8,4	8,5
1.2.1 Einstellungen und Überzeugungen	0,5	0	1,1	1,3	2,2	1,7	0,7	0,7	1,0
1.2.2 Wissen und Verständnis	13,6	0,9	8,1	3,9	3,5	7,5	12,3	7,0	6,9
1.2.3 Fähigkeiten und Fertigkeiten	0,5	0,5	0	1,3	0,6	0,8	0,7	0,7	0,6
2 Unterstützung aller Lernenden	27,6	21,1	39,9	18,4	11,1	5,0	30,3	66,2	26,3
2.1 Förderung des akademischen, praktischen, sozialen und emotionalen Lernens aller Lernenden	11,3	12,1	10,3	5,3	1,0	0	11,6	9,9	7,6
2.1.1 Einstellungen und Überzeugungen	0	2,7	2,7	1,3	0,3	0	0	2,1	1,1
2.1.2 Wissen und Verständnis	10,4	6,3	7,0	2,6	0,6	0	11,0	5,6	5,5
2.1.3 Fähigkeiten und Fertigkeiten	0,9	3,1	0,5	1,3	0	0	0,7	2,1	1,0
2.2 Effektive Ansätze des Lehrens in heterogenen Klassen	16,3	9,0	29,7	13,1	10,1	5,0	18,7	56,3	18,6
2.2.1 Einstellungen und Überzeugungen	0,5	1,3	7,6	2,6	2,9	0	2,6	13,4	3,6
2.2.2 Wissen und Verständnis	14,9	4,9	18,3	7,9	7,0	5,0	12,9	31,0	12,2
2.2.3 Fähigkeiten und Fertigkeiten	0,9	2,7	3,8	2,6	0,3	0	3,2	12,0	2,8

3 Mit anderen zusammenarbeiten	12,7	0,9	9,2	0	5,4	4,1	18,1	0,7	6,8
3.1 Zusammenarbeiten mit Eltern und Familien	5,9	0,5	3,2	0	1,3	0,8	3,9	0,7	2,2
3.1.1 Einstellungen und Überzeugungen	0,5	0	0	0	0,3	0	0	0	0,1
3.1.2 Wissen und Verständnis	4,1	0,5	3,2	0	0,6	0,8	3,9	0,7	1,8
3.1.3 Fähigkeiten und Fertigkeiten	1,4	0	0	0	0,3	0	0	0	0,3
3.2 Zusammenarbeiten mit anderen Fachkräften aus dem Bildungsbereich	6,8	0,5	5,9	0	4,1	3,3	14,2	0	4,6
3.2.1 Einstellungen und Überzeugungen	0,5	0	0,5	0	1,6	0	0,7	0	0,6
3.2.2 Wissen und Verständnis	5,0	0,5	5,4	0	2,2	3,3	12,9	0	3,7
3.2.3 Fähigkeiten und Fertigkeiten	1,4	0	0	0	0,3	0	0,7	0	0,4
4 Persönliche berufliche Weiterentwicklung	1,4	2,3	3,8	7,9	0	0	2,6	2,1	2,0
4.1 Lehrer als refl. Praktiker	0,9	0	2,7	3,9	0	0	2,6	2,1	1,2
4.1.1 Einstellungen und Überzeugungen	0	0	1,1	1,3	0	0	0,7	0,7	0,4
4.1.2 Wissen und Verständnis	0,9	0	1,1	1,3	0	0	1,3	0,7	0,6
4.1.3 Fähigkeiten und Fertigkeiten	0	0	0,5	1,3	0	0	0,7	0,7	0,3
4.2 Lehrererstausbildung als Fundament für kontinuierlich fortgesetztes berufliches Lernen und Weiterentwicklung der Lehrkräfte	0,5	2,3	1,1	3,9	0	0	0	0	0,8
4.2.1 Einstellungen und Überzeugungen	0	0,9	0,5	1,3	0	0	0	0	0,3
4.2.2 Wissen und Verständnis	0,5	0,9	0,5	1,3	0	0	0	0	0,4
4.2.3 Fähigkeiten und Fertigkeiten	0	0,5	0	1,3	0	0	0	0	0,1
B Andere Kompetenzen	0	2,7	3,8	0	0	0,8	6,5	3,5	2,0

Tabelle 2: Gesamtübersicht der Kodierungen getrennt nach Kategorie und Modulhandbuch (Kodierungen pro 1.000 Wörter)

In den folgenden Abbildungen werden Disparitäten der gefundenen Textstellen hinsichtlich der verschiedenen Werte, der Kompetenzbereiche und -dimensionen, der Studienphasen und der Studiengänge dargestellt. [22]

Im ersten Schritt wurde analysiert, wie sich die gefundenen Kodierungen auf die acht Kompetenzbereiche (Ebene 2) bzw. vier Werte (Ebene 1) des EADSNE-Profiles verteilen. *Abbildung 1* informiert über die am Gesamtumfang der Modulhandbücher relativierte Anzahl der Kodierungen pro Kompetenzbereich getrennt für BA- und MA-Studiengänge. [23]

Über alle Modulhandbücher der acht Studiengänge hinweg finden sich im Durchschnitt die meisten Kodierungen für die Werte „Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden“ und „Unterstützung aller Lernenden“. Die Werte „Mit anderen zusammenarbeiten“ und „persönliche berufliche Weiterentwicklung“ sind im Vergleich deutlich seltener vertreten. Der am häufigsten genannte Kompetenzbereich ist „Effektive Ansätze des Lehrens in heterogenen Klassen“ mit im Schnitt 18,6 Kodierungen pro 1.000 Wörtern. Dieser Kompetenzbereich ist sowohl bei den BA-Studiengängen (18,7 Kodierungen pro 1.000 Wörter) als auch bei den Masterstudiengängen (20,9 Kodierungen pro 1.000 Wörter) der am häufigsten beschriebene. Darüber hinaus ergeben sich für BA- und MA-Studiengänge dahingehend Unterschiede, dass der erste und dritte Wert („Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden“ und „Mit anderen zusammenarbeiten“) bei BA-Studiengängen deutlich stärker repräsentiert ist als bei den Masterstudiengängen. Bei den beiden anderen Werten ergeben sich kaum Differenzen zwischen den Studienphasen; einzig der Kompetenzbereich 4.2. „Lehrererausbildung als Fundament für kontinuierlich fortgesetztes berufliches Lernen und Weiterentwicklung der Lehrkräfte“ spielt in den analysierten Beschreibungen der Masterstudiengänge eine größere Rolle als bei den Beschreibungen der Bachelorstudiengänge. [24]

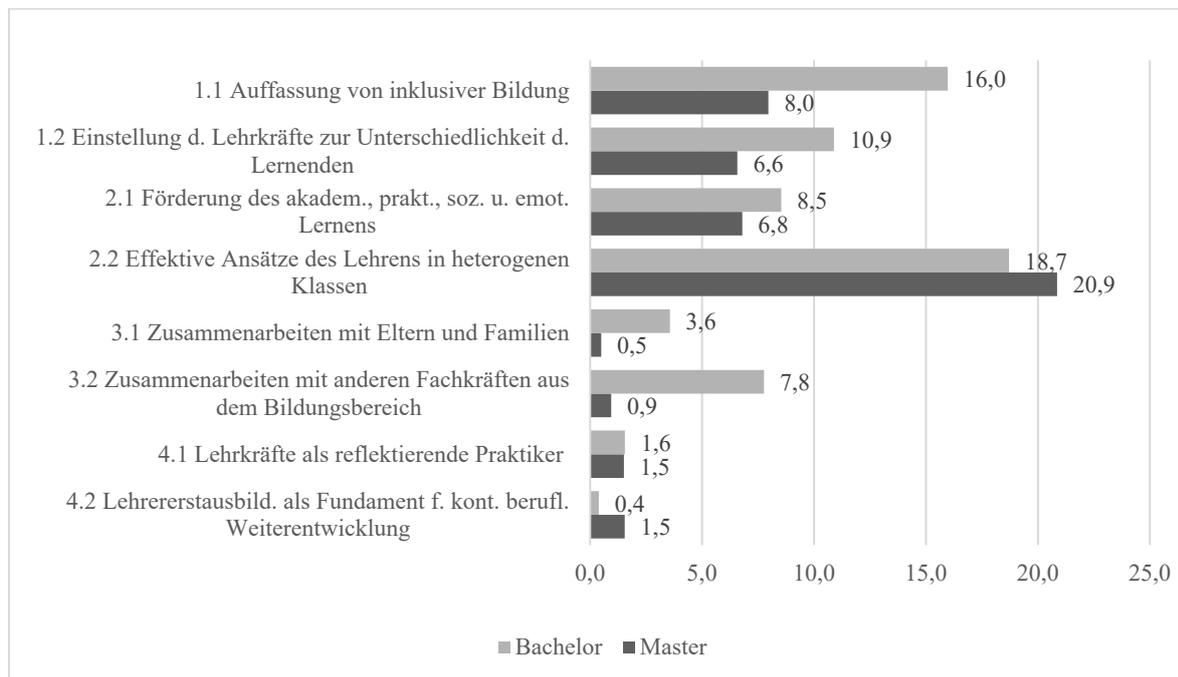


Abbildung 1: Kompetenzbereiche getrennt nach Studienphase (Kodierungen pro 1.000 Wörter)

In *Abbildung 2* wird die am Gesamtumfang relativierte Anzahl der Kodierungen für die vier Werte (Ebene 1) getrennt nach Hochschulstandort präsentiert. Somit können Unterschiede im avisierten Kompetenzprofil der vier Standorte verdeutlicht werden. Die größten Unterschiede zwischen den Hochschulstandorten sind beim Wert „Unterstützung aller Lernenden“ zu beobachten. Lernziele und Studieninhalte, die sich diesem Wert zuordnen lassen, finden sich am häufigsten an der Universität Bremen mit 48,2 Kodierungen pro 1.000 Wörter, während es an der Universität Bielefeld nur acht Kodierungen pro 1.000 Wörter. Auch bei der „Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden“ gibt es deutliche Unterschiede. Entsprechende Lernziele finden sich

in den Modulhandbüchern aus Siegen und Bremen deutlich häufiger als in jenen aus Potsdam und Bielefeld. Wie bereits in *Abbildung 1* deutlich wurde, spielen die Werte (Ebene 1) „Mit anderen arbeiten“ und „Persönliche berufliche Entwicklung“ in allen analysierten Modulhandbüchern nur eine untergeordnete Rolle. An der Universität Bielefeld konnte für den letztgenannten Wert keine einzige Textstelle gefunden werden. [25]

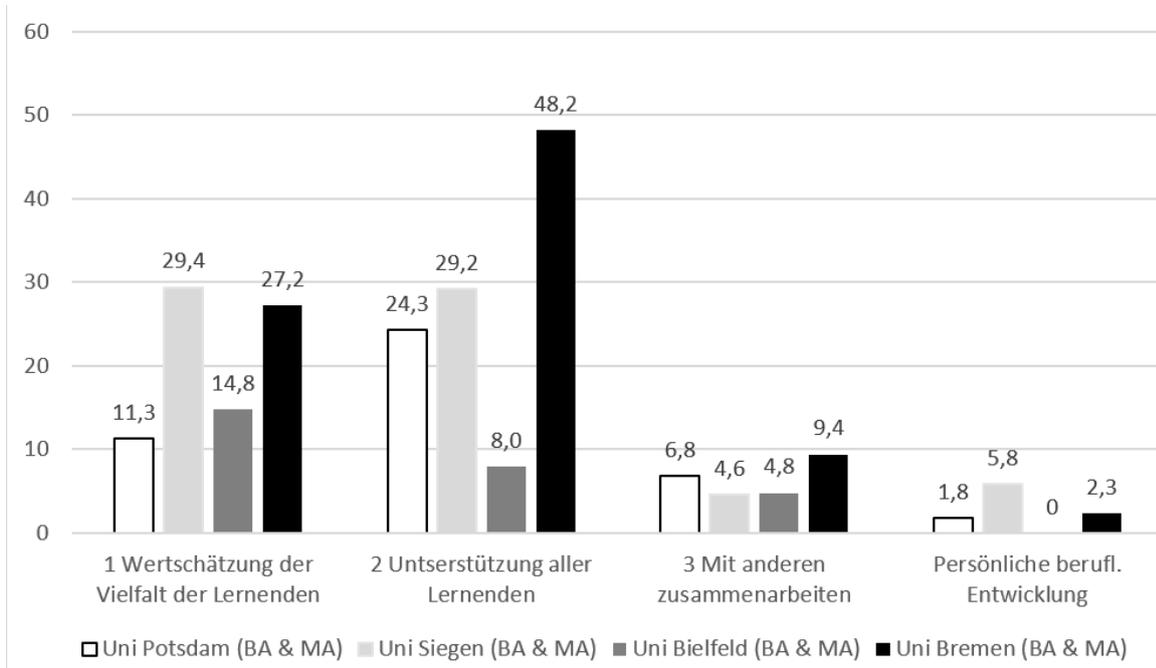


Abbildung 2: Werte des Kompetenzprofils im universitären Vergleich (Kodierungen pro 1.000 Wörter)

Im dritten Schritt wurde analysiert, wie sich die drei Kompetenzdimensionen „Einstellungen und Überzeugungen“, „Wissen und Verständnis“ und „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ über alle vier Werte des Kompetenzprofils hinweg und im Vergleich zwischen den beiden Studienphasen (Bachelor und Master) verteilen. [26]

In *Abbildung 3* wird ersichtlich, dass die Kompetenzdimension „Wissen und Verständnis“ sowohl bei den Bachelorstudiengängen (52,3 Kodierungen pro 1.000 Wörter) als auch bei den Masterstudiengängen (27,1 Kodierungen pro 1.000 Wörter) am häufigsten vertreten ist. Einstellungen und Überzeugungen sind in beiden Studienphasen im gleichen Umfang vertreten, während Fähigkeiten und Fertigkeiten (auf niedrigem Niveau) in den Masterstudiengängen eine größere Rolle spielen als in den Bachelorstudiengängen. [27]

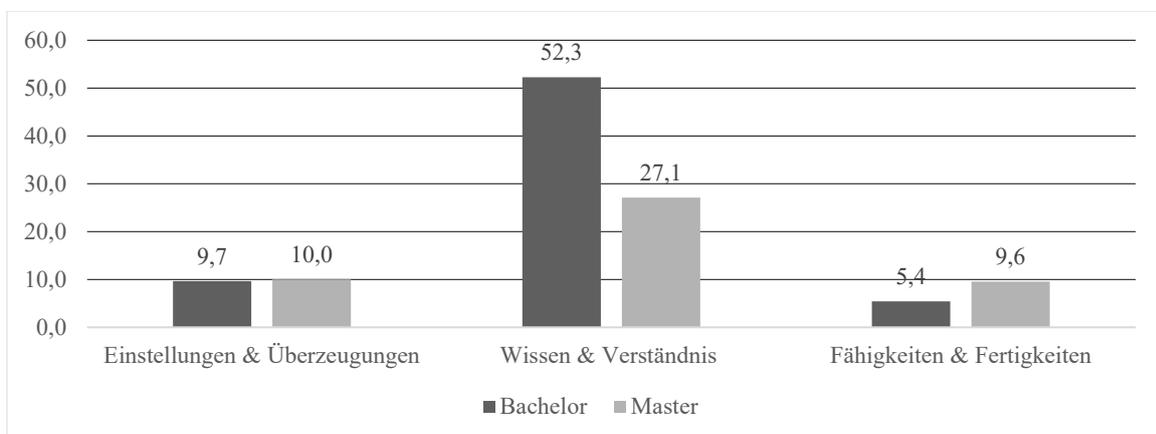


Abbildung 3: Kompetenzdimensionen getrennt nach Studienphase (Kodierungen pro 1.000 Wörter)

In *Abbildung 4* werden die Häufigkeiten der gefundenen Textstellen zu den drei Kompetenzdimensionen „Einstellungen und Überzeugungen“, „Wissen und Verständnis“ und „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ dem universitären Vergleich unterzogen. Bei den Studiengängen der Universitäten Bremen und Siegen verteilen sich die vergebenen Kodierungen im Vergleich zu den Universitäten Potsdam und Bielefeld stärker über alle Kompetenzdimensionen hinweg, wobei die in *Abbildung 3* bereits bestehende Übergewichtung von „Wissen und Verständnis“ bestehen bleibt. [28]

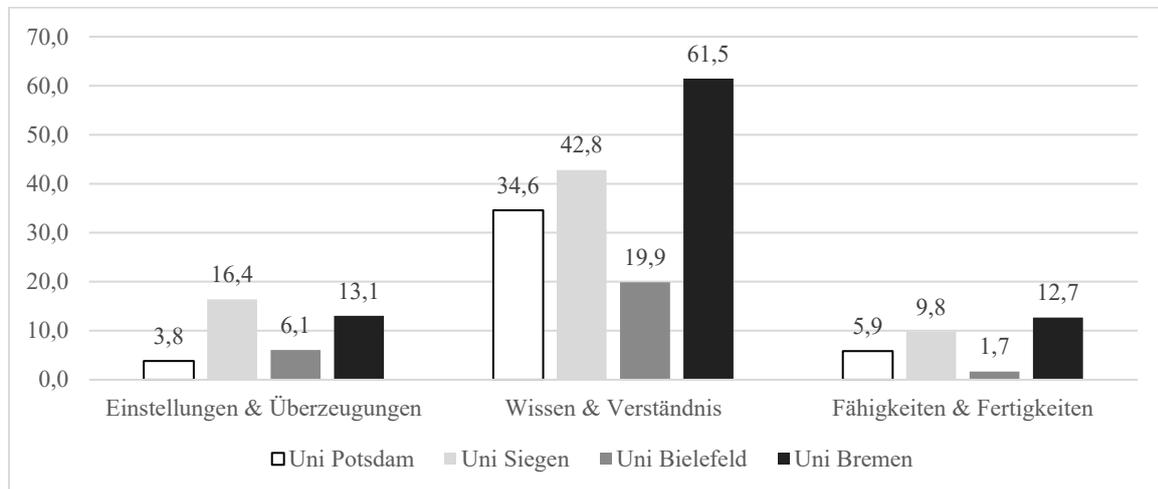


Abbildung 4: Kompetenzdimensionen im universitären Vergleich (Kodierungen pro 1.000 Wörter)

Abschließend wurde untersucht, wie sich die Kompetenzdimensionen „Einstellungen und Überzeugungen“, „Wissen und Verständnis“ sowie „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ auf die vier Werte des Kompetenzprofils verteilen. *Abbildung 5* zeigt, dass die Kompetenzdimension „Wissen und Verständnis“ (mit durchschnittlich 67 % aller Kodierungen) bei allen vier Werten deutlich überwiegt. Lediglich beim Wert „Persönliche berufliche Weiterbildung“ sind die Kompetenzdimensionen „Einstellungen und Überzeugungen“ (32 %) und „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (21 %) im Vergleich zu den drei anderen Werten in einem höheren Ausmaß vertreten. Über alle vier Werte des Kompetenzprofils hinweg wurden Kodierungen, die sich auf „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ beziehen, am seltensten gefunden. [29]

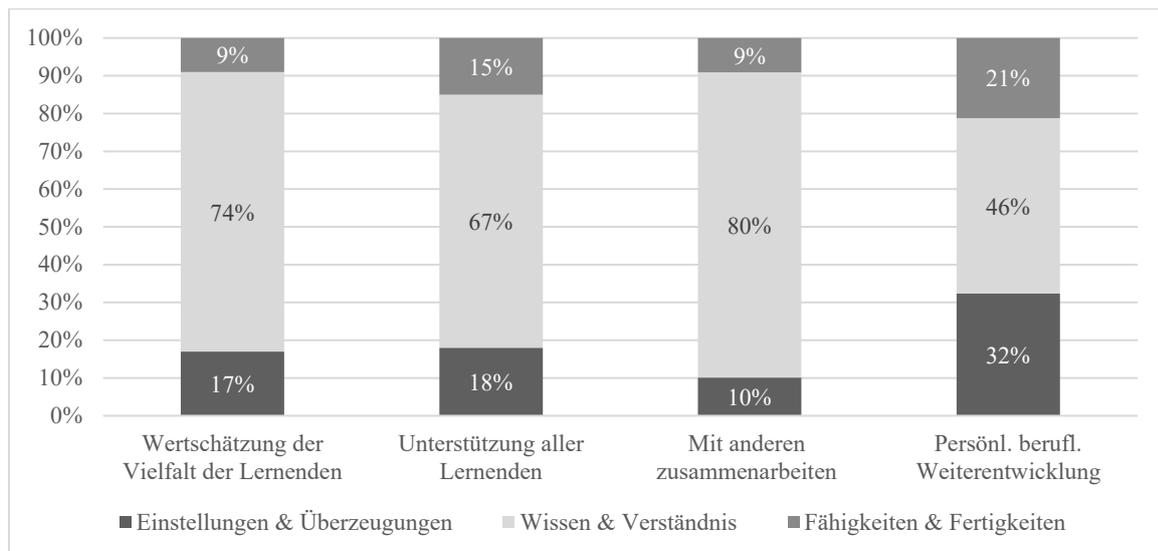


Abbildung 5: Prozentualer Anteil der Kompetenzdimensionen innerhalb der Werte des Kompetenzprofils

Die Kategorie „Andere Kompetenzen (nicht im Profil der EADSNE enthalten)“ wurde lediglich 38-mal (2,0 Kodierungen pro 1.000 Wörter) vergeben. Diese identifizierten Textstellen wurden

dann in Form einer systematischen Feinanalyse in Themenbereiche eingeordnet. In *Tabelle 3* ist ersichtlich, welche Themen (die Kompetenzdimensionen wurden dabei nicht berücksichtigt) wie häufig vergeben wurden. [30]

Themen	Absolute Häufigkeit
Grundlagen der Psychologie & Neurologie	13
Phonetik / Phoniatrie / Logopädie	6
Grundlagen der Gesundheitswissenschaften	5
Frühförderung und Elementarpädagogik	4
Rechtliche Grundlagen bei Schulabstinenz	4
Mehrsprachigkeit	2
Gewalt und Mobbing in der Schule	2
Medienpädagogik	2
Gesamt	38

Tabelle 3: Kodierungen der Kategorie „Andere Kompetenzen“ (Absolute Häufigkeit)

Die drei Themenbereiche *Psychologie und Neurologie* ($N = 13$), *Phonetik, Phoniatrie und Logopädie* ($N = 6$) sowie *Grundlagen der Gesundheitswissenschaften* ($N = 5$) wurden dabei am häufigsten vergeben. Die Kategorie „Andere Kompetenzen“ verteilt sich hierbei nicht gleich auf die vier Hochschulstandorte. Die Universität Bremen (BA & MA) wurde in dieser Kategorie mit insgesamt 15 Kodierungen, besonders in den Bereichen Psychologie, Neurologie sowie Phonetik, Phoniatrie und Logopädie, am häufigsten berücksichtigt. [31]

4. Diskussion

Wenn man die Beschreibungen in Modulhandbüchern (MHB) als Hinweise auf das avisierte Kompetenzprofil einer im inklusiven Setting arbeitenden Grundschullehrkraft ansieht, wird in dieser Studie deutlich, dass in Studiengängen mit einer weitgehenden Verschränkung regel- und sonderschulpädagogischer Anteile das Kompetenzprofil der EADSNE (2012) nicht in seiner Gesamtheit Berücksichtigung findet. Das in den MHB gezeichnete Kompetenzprofil setzt die Schwerpunkte vor allen in den Werten „Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden“ und „Unterstützung aller Lernenden“. Innerhalb dieser Werte werden insbesondere die Kompetenzbereiche „Auffassung von inklusiver Bildung“ und „Effektive Lehransätze in heterogenen Klassen“ adressiert. [32]

Im Vergleich mit den vier Werten des Kompetenzprofils der EADSNE ergeben sich Lücken bei den Werten „Mit anderen zusammenarbeiten“ und „persönliche berufliche Weiterentwicklung“. Die Kompetenzbereiche „Zusammenarbeiten mit Eltern und Familien“, „Lehrkräfte als reflektierende Praktiker“ und „Lehrererstausbildung als Fundament für kontinuierlich fortgesetztes berufliches Lernen und Weiterentwicklung der Lehrkräfte“ wurden in den analysierten Modulen kaum gefunden. [33]

Eine mögliche Erklärung hierfür liegt darin, dass in Deutschland der Integrationsprozess der inklusionsrelevanten (Teil-)Disziplinen (Schul-, Sonder-, Sozialpädagogik, Erziehungs-, Gesundheitswissenschaften, Fachdidaktiken und Psychologie) noch nicht abgeschlossen ist. Eine intensivere Kooperation und Vernetzung der (Teil-)Disziplinen könnte für die Weiterentwicklung inklusionspädagogischer Studiengänge für (Grundschul-)Lehrkräfte wichtige Impulse setzen. [34]

Mehrere AutorInnen (u.a. Demmer-Dieckmann, 2014; Fischer, 2017; Forlin et al., 2011; Harvey et al., 2010; Heinrich et al., 2013; MacFarlane & Woolfson, 2013) beklagen, dass LehrerInnen bislang neben inklusionspädagogischen Grundlagen in zu geringem Umfang praktische Fertigkeiten für das inklusive Setting vermittelt werden und sie somit nicht ausreichend auf den Alltag an inklusiven Schulen vorbereitet sind. Diese Studie kann diese Aussagen insofern bestätigen, als dass in den untersuchten Modulhandbüchern Fähigkeiten und Fertigkeiten im Vergleich zu wissensbasierten Lernzielen eine untergeordnete Rolle spielen. Vermutlich werden diese Anteile – trotz des Ausbaus von Praxisphasen im Lehramtsstudium in den letzten Jahren – häufig in die Verantwortung der zweiten Phase der LehrerInnenbildung (Referendariat) übertragen, je nach dem welches Modell der LehrerInnenbildung zugrunde liegt (Baumert & Kunter, 2006; Helsper, 2004). [35]

Die Forschung zeigt, dass bei der Umsetzung der Inklusion an Schulen die Kooperation mit Eltern und anderen Fachkräften eine wichtige Rolle spielt (u.a. Trumppa, Janz, Heyl & Seifried, 2014; Ricking, 2013). Diesbezügliche Kompetenzbereiche sind in den hier analysierten MHB unterrepräsentiert. Deshalb sollten Kompetenzen im Bereich Kooperation bei der (Weiter-)Entwicklung von Curricula im besonderen Maße Berücksichtigung finden. [36]

Ähnliches gilt für den Bereich inklusionsbezogener Einstellungen. Vor dem Hintergrund der umfangreichen Studienlage zur Relevanz der Einstellungen von LehrerInnen für das Gelingen von Inklusion an Schulen (u.a. Demmer-Dieckmann, 2008; 2010; Lütje-Klose, Neumann, Gorges & Wild, 2018; Schwab & Seifert, 2015) ist es erstaunlich, dass die Kompetenzdimension „Einstellungen/Überzeugungen“ insbesondere im Vergleich mit der Kompetenzdimension „Wissen/Verständnis“ unterrepräsentiert ist. [37]

Die gefundenen Unterschiede zwischen den Hochschulstandorten lassen sich nur bedingt auf die Entstehungszeit der MHB zurückführen. Sowohl die MHB der Universität Siegen (höchste Anzahl gefundener Kodierungen) als auch der Universität Bielefeld (geringste Anzahl gefundener Kodierungen) sind neueren Datums und stammen von 2017. Die MHB der Universität Potsdam stammen bereits aus dem Jahr 2013. [38]

Anhand der kaum vergebenen Kategorie *Andere Kompetenzen* wird ersichtlich, dass sich das Kompetenzmodell der EADSNE (2012) für die Untersuchung eines inklusionspädagogischen Kompetenzprofils sehr gut eignet, auch wenn weitere Faktoren (z.B. die Entscheidung für ein deduktives Kodier-Verfahren) diesen Effekt beeinflusst haben könnten. Von 815 vergebenen Kategorien konnten lediglich 38 Kategorien nicht in die Werte und Kompetenzbereiche der EADSNE eingeordnet werden. Dies kann als Hinweis darauf angesehen werden, dass dieses europäische Konsensprofil auch für die Analyse und Weiterentwicklung inklusionspädagogischer Lehramtsstudiengänge in Deutschland angemessen ist. Ungeachtet dessen steht die empirische Validierung dieses Kompetenzprofils noch am Anfang. [39]

Aus den Ergebnissen dieser Studie lassen sich drei zentrale Empfehlungen für eine zukünftige inklusionspädagogisch ausgerichtete Curriculum-Entwicklung in Lehramtsstudiengängen ableiten: [40]

- Bei der Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen spielt die Reflexion und Veränderung eigener Einstellungen gegenüber SchülerInnen mit unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen eine wichtige Rolle. Die eigene Haltung der LehrerInnen zu verschiedenen Modellen und Ansätzen der Inklusion trägt entscheidend zu deren erfolgreicher Umsetzung bei (Fischer, Kopmann, Rott, Veber & Zeinz, 2014; Gebhardt, Schwab, Nusser & Hessels, 2015). In den hier analysierten MHB spielen Einstellungen und Überzeugungen eine vergleichsweise geringe Rolle. Daraus kann nicht direkt abgeleitet werden, dass die Reflexion und Veränderung von Einstellungen in den zugehörigen Lehrveranstaltungen keine Rolle spielen. Eine stärkere Verankerung von einstellungsbezogenen Lernzielen in den MHB bei der Weiterentwicklung der Studiengänge kann jedoch eine wichtige Signalwirkung haben und dazu beitragen, dass

entsprechende Themen in den Lehrveranstaltungen im stärkeren Maße berücksichtigt werden.

- Die zweistufige Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland tendiert, trotz positiver Entwicklungen bei der Erweiterung der schulpraktischen Anteile (Caruso, 2019) dazu, vorzüglich theoretische Anteile der ersten universitären Phase und praktische Anteile hauptsächlich der zweiten Phase zuzuordnen. Die starke Gewichtung wissensbezogener Studieninhalte in der ersten Phase ist auch in den vorliegenden Daten deutlich geworden. Ein stärkerer Fokus auf die Vermittlung inklusionsbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten bereits in der ersten Phase würde nicht nur den Bedürfnissen der Studierenden entgegenkommen, sondern ihnen auch dabei helfen, die schulpraktischen Studienanteile an allen vier Standorten erfolgreich zu bewältigen und für die eigene professionelle Entwicklung zu nutzen.
- Der Fähigkeit zur Kooperation mit den Eltern, den LehrerkollegInnen sowie anderen Professionen kommt in der Inklusionspädagogik eine herausgehobene Stellung zu. Auch das EADSNE-Profil beschreibt *Kooperation* als eines der vier zentralen Werte. Vor diesem Hintergrund zeigen die vorliegenden Ergebnisse für diesen Bereich, dass an allen vier Hochschulstandorten noch Entwicklungsbedarf besteht. [41]

Insgesamt zeigt sich auch an dem Umstand, dass nur vier Lehramtsstudiengänge mit einer Verschränkung regelschul- und sonderschulpädagogischer Anteile identifiziert werden konnten, dass die LehrerInnenausbildung für inklusive Schulen in Deutschland, nicht nur aber vorzüglich auf der Ebene der Curriculumentwicklung, noch einen langen Weg vor sich hat. [42]

5. Limitation

Da in dieser Studie ausschließlich Modulhandbücher analysiert wurden, sind keine Aussagen über die tatsächlich vermittelten inklusionspädagogischen Kompetenzen möglich. Jedoch bietet dieser methodische Zugang eine gute Möglichkeit, erste Einblicke in die avisierten Kompetenzprofile einer im inklusiven Setting arbeitenden Lehrkraft zu gewinnen. Folgestudien sollten zusätzlich Befragungen von Lehrenden, Studierenden und Lehrkräften aber auch Unterrichtsbeobachtungen integrieren. Auch wäre es folgerichtig, die Untersuchung inklusiver Kompetenzprofile auf die zweite Phase der Lehrerbildung (Referendariat) auszuweiten. [43]

Darüber hinaus sind die Aussagen dieser Studie begrenzt auf Lehramtsstudiengänge, die sich in ihren Curricula bereits intensiv mit der Integration von inklusionspädagogischen Kompetenzen auseinandergesetzt haben und repräsentieren somit nur eine sehr selektive Auswahl deutscher Lehramtsstudiengänge. Gerade aufgrund dieses Vorreiter-Charakters sind die in den Curricula dieser Studiengänge deutlich werdenden Kompetenzprofile aus Sicht der AutorInnen jedoch von besonderem Interesse. [44]

Wie eingangs beschrieben, liegt bisher kein empirisch fundiertes Kompetenzprofil für Lehrkräfte vor, die im inklusiven Setting arbeiten. Als Referenzmodell dieser Studie diene das Kompetenzprofil der EADSNE (2012). Dieses Profil fußt auf einem sehr breiten Inklusionsbegriff und räumt Einstellungen und Überzeugungen einen großen Stellenwert ein. Inwieweit dieses Modell für die Arbeit von LehrerInnen an inklusiven Schulen in Deutschland angemessen ist, bleibt eine offene Frage und sollte Gegenstand zukünftiger Forschung sein. [45]

Literatur

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.

- Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687-699.
- Caruso, C. (2019). Schulpraktische Anteile in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Caruso (Hrsg.), *Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften* (S. 73-97). Wiesbaden: Springer VS.
- Demmer-Dieckmann, I. (2008). Einstellungen von Lehramtsstudierenden zum Gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern: Eine Studie zur Wirksamkeit von Integrationsseminaren. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule: Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 259-262). Wiesbaden: Springer VS.
- Demmer-Dieckmann, I. (2010). Wie gestalten wir Lehre in Integrationspädagogik im Lehramt wirksam. Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. In A. Stein, S. Krach & I. Niediek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 257-269). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Demmer-Dieckmann, I. (2014). Inklusion in der Lehrerbildung: Modelle, Beispiele, Herausforderungen. Abgerufen unter: https://www.bundestreffen-2014.de/data/Demmer-Dieckmann_langfassung.pdf
- EADSNE (2012). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung: Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Odense & Brüssel: European Agency. Abgerufen unter: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf
- Feuser, G. (2013). Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik. In G. Feuser & T. Maschke (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand: Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule* (S. 11-66). Gießen: Psychosozial-Verlag
- Fischer, C. (2017). Kompetenter Umgang mit Diversität und Inklusion: Anforderungen an die Lehrerbildung im Kontext der Vielfalt von Begabungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Köninger (Hrsg.), *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 77-92). Münster: Waxmann.
- Fischer, C., Kopmann, H., Rott, D., Veber, M. & Zeinz, H. (2014). Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung: Lehrerbildung für eine inklusive Schule. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2014. Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule*. (S. 16-33). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Florian, L. & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21, 50-65.
- Fromme, T. & Veber, M. (2013). Da bin ich noch unsicher - Inklusive Bewertung in der persönlichen Bewertung von angehenden Grundschullehrkräften. *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 51(3), 34-43.
- Gebhardt, M., Kuhl, J., Wittich, C. & Wember, F. B. (2018). Inklusives Modell in der Lehramtsausbildung nach den Anforderungen der UN-BRK. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 279-292). Münster: Waxmann.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Nusser, L. & Hessels, M. G. (2015). Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland: Eine Analyse mit Daten des nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS). *Empirische Pädagogik*, 29(2), 211-229.
- Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A. & Köninger, M. (2017). Inklusion als Aufgabe für die Lehrerausbildung. Theoretische, institutionelle, curriculare und didaktische Herausforderungen für Hochschulen. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Köninger (Hrsg.), *Lehrerausbildung für Inklusion: Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 14-37). Münster: Waxmann.

- Harvey, M. W., Yssel, N., Bauserman, A. D. & Merbler, J. B. (2010). Preservice teacher preparation for inclusion: An exploration of higher education teacher-training institutions. *Remedial and Special Education*, 31(1), 24-33.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69-133). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-98).
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 33-68). Münster: Waxmann.
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Sung, J. (2014). Lehrerbildung für Inklusion in Deutschland: Stand der Diskussion und praktische Konsequenzen. *Theory and Practice of Education*, 19(2), 160-165.
- Jung, W. S. (2007). Preservice teacher training for successful inclusion. *Education*, 128(1), 106-114.
- KMK (2011). Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Abgerufen unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- KMK (2015). Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt: Gemeinsame Empfehlungen von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Abgerufen unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- KMK (2016). Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen). Abgerufen unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2015.pdf
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 33(3), 363-374.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF). *Die deutsche Schule*, 110(2), 109-123.
- MacFarlane, K. & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz.
- Merz-Atalik, K. (2014). Lehrer_innenbildung für Inklusion: „Ein Thesenanschlag!“. In S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit: Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 266-277). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Merz-Atalik, K. (2017). Inklusive Lehrerbildung oder Inklusionsorientierung in der Lehrerbildung?! Einblicke in internationale Erfahrungen und Konzepte. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Köninger (Hrsg.), *Lehrerbildung für Inklusion: Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 48-63). Münster: Waxmann.
- Merz-Atalik, K. & Franzkowiak, T. (2011). Das Projekt „Teacher Education for Inclusion (TE4I)“: Lehrerbildung für Inklusion der European Agency for Development in Special Needs Education. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Abgerufen unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/85>

- Moser, V. & Kropp, A. (2015). *Kompetenzen in Inklusiven Settings (KIS): Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser, V., Schäfer, L. & Jakob, S. (2010). Sonderpädagogische Kompetenzen, beliefs und Anforderungssituationen in integrativen Settings. In A. Stein, S. Krach & I. Niediek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen: Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 235-244). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pugach, M. C. & Blanton, L. P. (2009). A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 575-582.
- Reynolds, M. (2001). Education for inclusion, teacher education and the teacher training agency standards. *Journal of in-Service Education*, 27(3), 465-476.
- Ricking, H. (2013). Kooperative Förderung und interdisziplinäre Zusammenarbeit in Zeiten der Inklusion. In A. Spies (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft* (S. 117-136). Wiesbaden: Springer VS.
- Sawalies, J., Veber, M., Rott, D. & Fischer, C. (2013). Inklusionspädagogik in der ersten Phase der Lehrerbildung: Eine explorative Studie zu Stand und Unterschieden universitärer Lehrangebote für die Regelschullehrämter. *Schulpädagogik Heute*, 4(8), 1-17.
- Schwab, S. & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion: Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(1), 73-87.
- Stayton, V. & McCollum, J. (2002). Unifying general and special education: What does the research tell us? *Teacher Education and Special Education*, 25(3), 211-218.
- Trautmann, M. (2017). Lehrerausbildung für die inklusive Schule: Eine Einschätzung zum Stand der Diskussion. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Königer (Hrsg.), *Lehrerausbildung für Inklusion: Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 37-47). Münster: Waxmann.
- Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V. & Seifried, S. (2014). Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern: Eine schulartspezifische Analyse. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 241-256.

Kontakt

Martin Goldfriedrich, Fachgebiet Sonder- und Sozialpädagogik/Professur für inklusive Unterrichtsforschung mit dem Schwerpunkt Lernen, Universität Erfurt, Nordhäuser Straße 63, 99089 Erfurt
E-Mail: martin.goldfriedrich@uni-erfurt.de

Zitation

Goldfriedrich, M., Bilz, L. & Fischer, S. M. (2020). Inklusionspädagogische Kompetenzen in der universitären Ausbildung von Grundschullehrkräften: Eine qualitative Inhaltsanalyse von Modulhandbüchern ausgewählter deutscher Studiengänge mit inklusionspädagogischem Profil. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 2(3), doi: [10.21248/Qfl.35](https://doi.org/10.21248/Qfl.35)

Eingereicht: 24. März 2020

Veröffentlicht: 08. Dezember 2020



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