

Inklusive Bildung trotz Lehrer*innenmangel – Erfahrungen aus der Seiteneinstiegsqualifizierung im Hinblick auf inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung

Nico Leonhardt

Zusammenfassung

Die Gedanken und Erkenntnisse zur Gestaltung einer Lehrer*innenbildung, die Lehrkräfte für die Tätigkeit in inklusionsorientierten Schulen vorbereitet, sind umfassend im wissenschaftlichen Diskurs aufbereitet. Gleichzeitig sind Schulen und damit auch die ausbildenden Hochschulen durch einen spürbaren Lehrkräftemangel zunehmend damit konfrontiert, sogenannte Quer- und Seiteneinsteiger*innen für eine pädagogische Tätigkeit im Bildungssystem auszubilden. Der vorliegende Beitrag versucht diese beiden Themenbereiche miteinander zu verknüpfen, um damit auf eine Lücke im bisherigen wissenschaftlichen Diskurs aufmerksam zu machen. Mit Bezug zu Grundwerten und Kompetenzen, die als grundlegend für inklusive Bildung betrachtet werden, werden bisherige Erkenntnisse der grundständigen Ausbildung im Lehramt diskutiert und mit Erfahrungen der Qualifizierung von sogenannten Quer- und Seiteneinsteiger*innen in Beziehung gesetzt. Diese kritische Reflexion bezieht sich unter anderem auf Erfahrungen aus dem Projekt „wissenschaftliche Ausbildung von Lehrkräften in Sachsen“ (wAL).

Schlagworte

Seiteneinstieg, Inklusive Lehrer*innenbildung, Lehrkräftemangel

Title

Inclusive education despite teacher shortage – experiences from side entry qualification with regard to inclusion-oriented teacher education

Abstract

The thoughts and findings on the design of teacher education that prepares teachers to work in inclusion-oriented schools are comprehensively discussed in the research literature. At the same time, due to the noticeable shortage of teaching staff, schools and thus also the universities that provide teacher education programs are increasingly confronted with the need to train so-called 'lateral entrants' for pedagogical work in the education system. The present contribution attempts to link these two topics in order to draw attention to a gap in the current academic discourse. With reference to basic values and competences that are considered fundamental for inclusive education, previous findings of basic education in the teaching profession are discussed and related to experiences of the qualification of 'lateral entrants'. This critical reflection is based, among other things, on experiences from the project „wissenschaftliche Ausbildung von Lehrkräften in Sachsen“ (wAL).

Keywords

Side-entry, inclusive teacher education, teacher shortage

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
 2. Inklusive Lehrer*innenbildung als Voraussetzung einer inklusiven Schulentwicklung
 3. Nicht-grundständige Wege in den Lehrer*innenberuf
 4. Kritische Reflexion (inklusive) Lehrer*innenbildung im Seiteneinstieg
 - 4.1. wAL – die sächsische Variante des Seiteneinstiegs
 - 4.2. Klares, gemeinsames Begriffsverständnis von Inklusion schaffen
 - 4.3. Lern-, Forschungs- und Reflexionsmöglichkeiten im gemeinsamen Unterricht im Rahmen von schulpraktischen Studien schaffen
 - 4.4. Vorbereitung auf kooperative Arbeit in multiprofessionellen Teams
 - 4.5. Etablierung einer Reflexiven Institutionskultur im Hochschulbereich
 - 4.6. Verzahnung verschiedener Ausbildungsinstanzen
 - 4.7. Inklusion inklusiv lehren
 5. Fazit
- Literatur
Kontakt
Zitation

1. Einleitung

Dem zunehmenden Lehrer*innenmangel wird bundesweit überwiegend damit begegnet, sogenannte Seiteneinsteiger*innen binnen kurzer Zeit berufsbegleitend auszubilden, um den Unterricht abdecken zu können. Die Integration dieser Seiteneinsteiger*innen ins Schulsystem stellt in vielerlei Hinsicht eine Herausforderung für alle Beteiligten dar. [1]

Inklusion und der damit einhergehende praxisbezogene und bildungspolitische Veränderungsprozess werden derzeit sehr vielfältig, aber auch kontrovers diskutiert (vgl. Arndt & Werning, 2014, S. 4). Der vorliegende Beitrag orientiert sich an einem menschenrechtsbasierten Verständnis von Inklusion, wonach diese auf die Überwindung von Marginalisierung, Diskriminierung und Stigmatisierung abzielt und auf die „Anerkennung der Unteilbarkeit der menschenrechtlichen Basis“ setzt (Feuser & Maschke, 2013, S. 8). Inklusion markiert demnach auch keinen zu erreichenden festen Zustand, sondern vielmehr einen Prozess (Dannenbeck & Dorrance, 2009) und Orientierungsrahmen „mit dem Ziel, humanen und demokratischen Zusammenlebens, -lernens und -arbeitens“ (Ziemen, 2017, S. 101). Die beschriebene Prozesshaftigkeit gilt damit gleichfalls für inklusive Pädagogik, wonach für diese eine Professionalisierungsbedürftigkeit besteht, „da es niemals eine ‚Lösung‘ geschweige denn eine Lösung für alle* geben wird“, was eine immerwährende Reflexion inklusiver Prozesse voraussetzt (Boger, 2016, o. S.). Der Verpflichtung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) folgend, bedarf es in einer „dringenden Notwendigkeit der Analyse, Reflexion und Veränderung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften“, um diese „adäquat auf die Anforderungen des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen vorzubereiten“ (Schuppener, 2014, o. S.). Inwiefern es in der Lehrer*innenbildung möglich ist, ein gemeinschaftliches Interesse zur Mitwirkung an der Verwirklichung von Inklusion zu schaffen, beantworten beispielsweise sowohl Schuppener (2014) als auch Amrhein (2011) nur für die grundständige Ausbildung. Eine hinreichende systematische Analyse, wie die als wesentlich erachteten Kompetenzen zur Umsetzung inklusiver Bildung trotz der zeitlichen und inhaltlichen Verknappung ihrer pädagogischen Ausbildung umfassend erlangt werden können, fehlt derzeit noch weitgehend. Kaiser, Seitz & Slodczyk arbeiten diesbezüglich für den Fortbildungssektor heraus, dass insbesondere, „flexibel-adaptives Beratungswissen, handlungsleitendes Orientierungswissen und analytisches Meta-

wissen [...] als zentrale Wissensdimensionen von Expertise in inklusionsbezogenen Lehrer*innenfortbildungen zu verstehen“ sind, betonen aber zugleich, dass es sich um ein bisher wenig erschlossenes Feld handelt (Kaiser, Seitz & Slodczyk, 2020, Absatz 51). In diesem Beitrag soll dieses Forschungs- und Ausbildungsdesiderat aufgegriffen werden, um einen Anstoß innerhalb des inklusionspädagogischen Diskurses zu initiieren. Neben einer Zusammenstellung einiger Erkenntnisse zu einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung und einer Darstellung der verschiedenen nicht-grundständigen Wege in den Lehrer*innenberuf sollen Erfahrungen aus dem Qualifizierungsprojekt „wissenschaftliche Ausbildung von Lehrkräften in Sachsen“ (wAL) systematisiert dargestellt werden. So sollen Herausforderungen herausgearbeitet werden, die die Seiteneinsteiger*innenqualifizierung hinsichtlich der Verankerung und Entwicklung inklusionspädagogischer Aspekte im Schulsystem mit sich bringt. [2]

2. Inklusive Lehrer*innenbildung als Voraussetzung einer inklusiven Schulentwicklung

Um Unterricht und Schule inklusiv zu gestalten, im Sinne des dargelegten Inklusionsverständnisses, braucht es inklusive Strukturen, Kulturen und Praktiken (vgl. Booth & Ainscow, 2017). Diese müssen unter anderem, aber vor allem, von den Lehrkräften getragen werden. Im Auftrag der European Agency for Development in Special Needs Education wurde im europa-weiten Forschungsprojekt (TE4I) von 2012 ein Profil einer inklusiven Lehrkraft entworfen. Dabei werden vier Grundwerte und Kompetenzen herausgearbeitet, die als grundlegend für inklusive Bildung angenommen wurden: [3]

- Die Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden zeigt sich daran, dass die „Differenz der Lernenden (...) als Ressource und Bereicherung für Bildung wahrgenommen“ wird (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012, S. 8).
- Mit der Unterstützung aller Lernenden zeigen Lehrkräfte, dass sie „hohe Erwartungen an die Leistungen aller Lernenden“ haben (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012, S. 8).
- Die Zusammenarbeit mit anderen ist „von zentraler Bedeutung für alle Lehrerinnen und Lehrer“ (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012, S. 8f.).
- Mit Blick auf die persönliche berufliche Weiterentwicklung gilt, dass inklusiv orientierte Lehrkräfte das Unterrichten als „Lerntätigkeit [begreifen und] Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen“ übernehmen (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012, S. 9). [4]

Die Liste der Grundwerte und Kompetenzen im eben genannten Profil kann auf unterschiedlichen Ebenen (Studierende, Auszubildende, Lehrkräfte, Schulleitungen etc.) als Instrument zur Selbstreflexion und Gestaltung von Entwicklungsprozessen genutzt werden, da das Wissen um diese Werte eine Basis zur Ausgestaltung einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung darstellt. [5]

Gedanken, Theorien und Erkenntnisse zur Gestaltung einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung wurden in den letzten Jahren sehr intensiv diskutiert. Dabei zeigen sich mindestens sechs elementare Bereiche, die aus verschiedenen Darstellungen zur inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung zur folgenden Übersicht zusammengefasst werden können: [6]

- Lern-, Forschungs- und Reflexionsmöglichkeiten im gemeinsamen Unterricht im Rahmen von schulpraktischen Studien schaffen (vgl. Amrhein, 2011; Schuppener, 2014),
- Vorbereitung auf kooperative Arbeit in multiprofessionellen Teams (vgl. Radhoff, Buddenberg & Hornberg, 2018),

- Klares, gemeinsames Begriffsverständnis von Inklusion schaffen (vgl. Trumpa & Janz, 2014),
- Etablierung einer reflexiven Institutionskultur im Hochschulbereich (vgl. Schuppener, 2014),
- Verzahnung verschiedener Ausbildungsinstanzen (vgl. Amrhein, 2011; Badstieber & Amrhein, 2016; Langner, 2019),
- Inklusion inklusiv lehren (vgl. Bender & Drolshagen, 2018; Plate, 2016; Schuppener, Goldbach, Leonhardt, Langner & Mannewitz, 2020). [7]

Die Auswahl dieser Bereiche kann als nicht abgeschlossen betrachtet werden, jedoch lassen sich bezüglich der Erfahrungen aus der Seiteneinstiegsqualifizierung an der Universität Leipzig wichtige Reflexionslinien ziehen, weshalb insbesondere diese Bereiche herangezogen werden sollen. [8]

Wie diese sechs Aspekte in der Seiteneinsteiger*innenqualifizierung zum Tragen kommen, wird im vierten Kapitel dieses Beitrags genauer beleuchtet und diskutiert. [9]

3. Nicht-grundständige Wege in den Lehrer*innenberuf

Der Lehrkräftemangel im Schulsystem entwickelt sich zunehmend zu einer herausfordernden Situation für alle Beteiligten. So konstatiert die Kultusministerkonferenz (KMK), die Situation sei „bis 2024 sehr angespannt“ (KMK, 2019, S. 16). Neben dem klassischen Weg der Lehrer*innenbildung in drei Phasen¹ spielen zunehmend auch davon abweichende Qualifizierungswege eine bedeutende Rolle zur Deckung des Lehrkräftebedarfs. Dabei zeichnet sich ein uneinheitliches Bild, was sich im deutschsprachigen Raum hinter den dabei genutzten Zugangsbezeichnungen verbirgt, da vielfältige Begrifflichkeiten (u.a. Quer- und Seiteneinsteigende, berufsbegleitender Quereinstieg, Berufswechsler*innen, berufserfahrene Lehrkräfte, Lehrkräfte mit Vorberuf, direkteinstiegende Lehrkräfte) zum Einsatz kommen und in den unterschiedlichen Regionen unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen gelten (Krammer & Pflanzl, 2019). Puderbach et al. (2016) unternehmen für Deutschland den Versuch einer systematisierenden Bestandsaufnahme und unterscheiden dabei vier verschiedene nicht-grundständige Wege in den Lehrer*innenberuf (Abb. 1). [10]

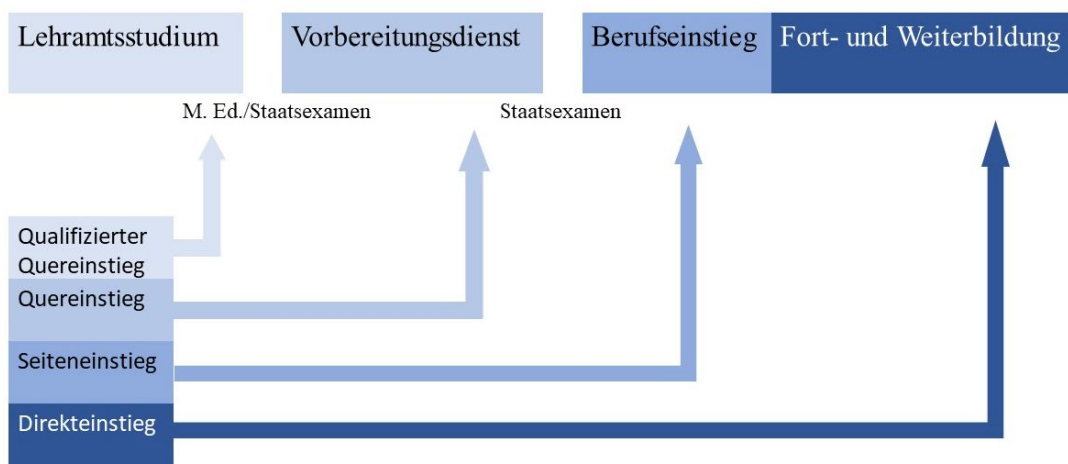


Abbildung 1: Nicht-grundständige Wege in den Lehrer*innenberuf in Deutschland (nach Puderbach et al., 2016)

Laut KMK werden als Seiteneinsteiger*innen Personen verstanden, „die in der Regel über einen Hochschulabschluss, nicht jedoch über die erste Lehramtsprüfung verfügen und ohne Absolvieren des eigentlichen Vorbereitungsdienstes in den Schuldienst eingestellt werden“ (KMK, 2015, S. 31). Korneck et al. (2010) unterscheiden innerhalb der Gruppe der Seiteneinsteiger*innen nochmal diejenigen, die eine Nachqualifizierung mit Staatsexamensabschluss

anstreben und eben die Personen, die dieses Ziel nicht verfolgen, sondern direkt in den Lehrkräfteberuf einsteigen, weshalb sie von Puderbach et al. (2016) als Direkteinsteiger*innen bezeichnet werden. Vom Seiteneinstieg wäre weiterhin noch der Zugang über den Quereinstieg zu differenzieren. Hier findet klassischerweise die pädagogische Ausbildung während des Vorbereitungsdienstes statt, ohne den vorherigen Abschluss eines Lehramtsstudiums. Im sogenannten qualifizierten Quereinstieg wird dem Vorbereitungsdienst ein verkürztes Vollzeitstudium zu pädagogischen Inhalten vorgeschaltet² (vgl. Puderbach et al., 2016). Alle Zugänge verbindet, „dass [...] auf die bildungswissenschaftlichen und [allgemein-]didaktischen Inhalte der universitären Phase der Lehrerbildung [fast] vollständig verzichtet wird“ (vgl. Puderbach et al., 2016, S. 11). Dabei ist die Abweichung von der grundständigen Lehrer*innenbildung umso größer, „je kurzfristiger auf Mangelsituationen reagiert“ werden muss (vgl. Puderbach et al., 2016, S. 22). [11]

Wie bereits dargestellt, ist aktuell die Abdeckung des Lehrkräftebedarfs in zunehmend mehr Regionen innerhalb Deutschlands nicht mehr ohne Seiten- und Quereinsteiger denkbar. Dabei stellt sich die Situation in den neuen Bundesländern als besonders gravierend dar, da „über einen langen Zeitraum kaum junge Lehrkräfte eingestellt wurden“ und dies „schließlich zu einer überalterten Lehrerschaft“ führte (Gehrmann, 2019, S. 217). Innerhalb der Bundesländer gibt es zusätzlich noch deutliche Unterschiede zwischen dem Lehrkräftebedarf in Großstädten und in ländlichen Regionen (vgl. Terhart, 2020). Darüber hinaus scheinen die Einstellungszahlen von Seiteneinsteiger*innen an Schulen in sozial schwieriger Lage deutlich höher zu liegen.³ Eine andere Analyse zeigt, dass Seiten- und Quereinsteiger*innen bundesweit häufiger an nichtgymnasialen Schularten eingesetzt werden (vgl. Hoffmann & Richter, 2016). Erscheint der Lehrkräftemangel mit Blick auf verschiedene mediale Berichterstattungen überwiegend als modernes Zeitphänomen, kann real vielmehr davon ausgegangen werden, dass es sich zeitlich gesehen eher um einen wellenförmigen Bedarf an nicht-grundständig ausgebildeten Lehrpersonen handelt. So stellt auch Terhart klar, dass „die historische Bildungsforschung schon vor Jahrzehnten gezeigt [hat], dass die Zyklen von Überfüllung und Mangel seit der Entstehung des staatlichen Lehrerberufs im 19. Jahrhundert bestehen“ (Terhart, 2020, S. 10). Dieser sogenannte „Schweinezyklus“ (vgl. Puderbach et al., 2016 nach Hanau, 1928) zeigt, dass es sich bei Seiten- und Quereinsteiger*innen nicht um eine Neuerscheinung der letzten Jahre handelt. Tillmann sieht in den nicht-grundständig ausgebildeten Lehrpersonen gar eine „kontinuierliche Begleiterscheinung einer normalen Schulentwicklung“ (Tillmann, 2019). [12]

In unterschiedlicher Art und Weise ist demnach das Bildungssystem mit den Auswirkungen des Lehrkräftemangels vertraut und Schulen sind mit Fachwissenschaftler*innen konfrontiert, die in den meisten Fällen eine (Nach-)Qualifizierung durchlaufen haben, deren Tiefe nicht der von grundständig ausgebildeten Lehrkräften entspricht und sich somit die Gefahr eines pädagogischen Qualitätsverlusts ergibt. Für die allgemeine Lehrer*innenbildung lässt sich für die letzten Jahre eine verstärkte Diskussion hinsichtlich der Professionalisierung pädagogischer Berufe und ein starker Ausbau der damit einhergehenden Professionalisierungsforschung verzeichnen (Drewek, 2013). Der wachsende Bedarf an Lehrkräften ist auch und besonders vor diesem Hintergrund eine zunehmende Herausforderung. Es entsteht dadurch zum einen ein Legitimationsproblem hinsichtlich der Aufrechterhaltung des Professionalisierungsanspruches gegenüber den Eltern, Verbänden, Lehrkräften und der Öffentlichkeit und zum anderen stellt es die Bildungsverwaltung vor große Herausforderungen bei der Konzipierung verschiedener (Nach-) Qualifizierungsmöglichkeiten (vgl. Puderbach et al., 2016). Mit Blick auf die Professionalisierungsforschung zeigt sich für den Lehrberuf ein „Bedarf nach einer doppelten Professionalität, welche einen wissenschaftlich-reflexiven und einen pädagogisch-praktischen Habitus beinhaltet“ (Engel & Voigt, 2019, S. 52 nach Helsper, 2001). Weiterhin wirkt sich das allgemeine pädagogische Wissen von Lehrkräften positiv auf die Einschätzung von Schüler*innen der Unterrichtsqualität aus (vgl. Krammer & Pflanzl, 2019 nach König & Pflanzl, 2016). Die Verknüpfung fachlicher/fachdidaktischer und praktisch pädagogischer Inhalte, wie sie im Sinne der Professionalisierung auch für Lehrerfortbildungen gefordert wird (vgl. Göb, 2017), gestaltet sich im Rahmen nicht-grundständiger Wege in den Lehrkräfteberuf teils schwierig, da hier meist

ein fachspezifischer Fokus besteht und die pädagogische Ausbildung stark verkürzt umgesetzt wird. Für diese Ausbildungswege stellt sich daher zunehmend die bisher noch offene Frage: „Sollen sie sich an ähnlich hohen Qualitäts- und Professionalisierungsanforderungen ausrichten, wie sie für die regulären Ausbildungsgänge eingefordert werden?“ (Bühler & Pflanzl, 2019, S. 8). Auch wenn zunehmend verschiedene Qualifizierungsprogramme diesbezüglich evaluiert werden, bleiben noch weitere Problemfelder bestehen, beispielsweise hinsichtlich der verschiedenen Anforderungen oder möglicher Eingangsvoraussetzungen (vgl. Bühler & Pflanzl, 2019, S. 8). [13]

Die Ausgestaltung dieser Qualifizierungsprogramme variiert bundesweit auch sehr stark hinsichtlich inhaltlicher Ausgestaltung, Auswahlverfahren/Zugangsvoraussetzungen sowie Zeitpunkt und Ort (Einrichtung) der Nachqualifizierung (vgl. Gehrman, 2019; Walm & Wittek, 2014). Hinsichtlich eines notwendigen Professionalisierungsanspruchs werden in der Literatur insbesondere mögliche Zugangsvoraussetzungen kritisch diskutiert⁴ (vgl. dazu u.a. Bauer et al., 2019; Bühler & Pflanzl, 2019; Engel & Voigt, 2019; Krammer & Pflanzl, 2019). [14]

Grundlage für die folgenden Ausführungen stellen die Erfahrungen eines exemplarischen Qualifizierungskonzepts von Seiteneinsteiger*innen in Sachsen (Leipzig) dar. Diese Projekt- und Lehrerfahrungen sollen hinsichtlich der im Kapitel 2 dargestellten elementaren Aspekte diskutiert werden. [15]

4. Kritische Reflexion (inklusive) Lehrer*innenbildung im Seiteneinstieg

4.1. wAL – die sächsische Variante des Seiteneinstiegs

In Sachsen werden spätestens seit 2017 Lehrpersonen im Seiteneinstieg für alle Schularten an den Hochschulstandorten Leipzig, Dresden und Chemnitz im Auftrag des Landesamts für Schule und Bildung (LaSuB) ausgebildet. Laut Lehrer-Qualifikationsverordnung des Freistaats Sachsen besteht das Ziel der wissenschaftlichen Ausbildung der Seiteneinsteiger*innen in dem Erwerb der „fachwissenschaftliche[n] und fachdidaktische[n] Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten [...] die als Grundlage für die Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrages in einer Schulart erforderlich sind [...]“ (REVOSax, 2020, § 3). [16]

Je nach Vorqualifikation erwartet die Seiteneinsteiger*innen ein unterschiedlicher Qualifizierungsablauf. Zunächst durchlaufen alle nach der Einstellung in den Schuldienst eine dreimonatige Einstiegsfortbildung mit dem Ziel, basale Kenntnisse zum Lehrkräfteberuf zu erhalten (Lehrer*innenrolle/Selbstverständnis, Soziale Beziehungen in Schule, Individuelle Lernprozesse, Leistungsermittlung, Selbstmanagement und didaktische Grundkenntnisse). Im Anschluss erfolgt der Berufseinstieg und je nach Art und Umfang der anerkannten Leistungen/Unterrichtsfächer/Förderschwerpunkte findet eine zweijährige wissenschaftliche Ausbildung in den verschiedenen Fächern statt, gefolgt von einer schulpraktischen Ausbildung (äquivalent zum berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst). [17]

Die im Folgenden diskutierten Erfahrungen wurden im Rahmen des Programms „wAL“ an der Universität Leipzig realisiert. Fachwissenschaftler*innen, die bereits über einen Master-, Magister- oder Diplomabschluss verfügen, der an einer Universität, Kunst- oder Fachhochschule erworben wurde, werden über mindestens vier Semester zur Lehrkraft ausgebildet. An zwei Studientagen pro Woche werden fachwissenschaftliche und fachdidaktische (und zum Teil ergänzend bildungswissenschaftliche) Inhalte vermittelt, mit dem Ziel einer „formalen Äquivalenz mit einer grundständigen Lehramtsausbildung“ (Gehrman, 2019, S. 222). Die Ausbildungsgruppen gliedern sich dabei jeweils nach den studierten Fächern/Förderschwerpunkten und sind aus Teilnehmer*innen aus allen Regionen Sachsens zusammengesetzt. [18]

Doch wie gelingt es, in dieser verkürzten Form der Ausbildung auch die Bereiche abzudecken, die, wie im Vorfeld dargestellt, notwendig für die Entwicklung einer inklusiven Lehrer*innenbildung sind (vgl. Kapitel 2)? Zur Reflexion sollen daher Erfahrungen aus dem Qualifizierungs-

projekt mit den sechs Bereichen, welche im Kapitel 2 in den Fokus gerückt wurden, verknüpft werden, um wichtige Herausforderungen offenzulegen und mögliche Handlungsnotwendigkeiten darzulegen. [19]

4.2. Klares, gemeinsames Begriffsverständnis von Inklusion schaffen

Die Klärung eines gemeinsamen Inklusionsverständnisses gilt als grundlegend für die Entwicklung einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung (vgl. Amrhein, 2011). Dem steht zum einen ein zurzeit fehlender „Konsens in Bezug auf eine Definition von Inklusion“ (Greiten, Geber, Gruhn & Körninger, 2017, S. 16; zum wissenschaftlichen Diskurs vgl. auch Piezunka, Schaffus & Grosche, 2017) entgegen und zum anderen eine nach Schularten strukturierte Lehrer*innenbildung (Amrhein, 2011). Das insbesondere mit dem zweiten Punkt einhergehende reduzierte Zuständigkeitserleben auf bestimmte Schüler*innengruppen steht einer Entwicklung eines Inklusionsverständnisses diametral entgegen. Vielmehr muss es um eine generelle Sensibilisierung und Reflektion von Barrieren im schulischen Kontext gehen und inklusive Pädagogik mit milieu-, kultur- und geschlechtersensibler Pädagogik verknüpft gedacht werden (vgl. Seitz, 2011). Eine uneinheitliche Verständnisbestimmung kann dabei auch mit starken Verantwortungsdiffusionen einhergehen. Des Weiteren können „Veränderungen in der Haltung [...] jedoch nur dann geschehen, wenn den Individuen die Möglichkeit gegeben wird, ihre Haltung zu hinterfragen und sie gegebenenfalls als hinderlich bzw. unangemessen zu erkennen“ (Demmer, Heinrich & Lübeck, 2017, S. 30 nach Brownlee & Carrington, 2000). [20]

Bei Seiten- und Quereinsteiger*innen, bleibt jedoch die (Forschungs-)Frage, inwieweit das eigene Inklusionsverständnis mit bisherigen vorberuflichen Erfahrungen korreliert beziehungsweise welche Systematiken sich diesbezüglich erkennen lassen. Im Bereich der sonderpädagogischen Ausbildung an der Universität Leipzig hat sich gezeigt, dass eine starke Verbundenheit zur Einsatzschule und damit zur Förderschule allgemein vorherrscht. Fehlende Möglichkeiten auf bildungs- oder berufsbiographische Erfahrungen im Bereich inklusiver Praxis zurückzugreifen, wie Sie sich bundesweit bei grundständig ausgebildeten Lehrkräften zeigt (Kaiser et al., 2020), wirkt demnach auch innerhalb der Seiteneinstiegsqualifizierung. Somit kollidiert zum Teil ein Rollenverständnis als Sonderpädagogin in einem tradierten separierenden System mit einer zu entwickelnden inklusiven Haltung. Die wie von Amrhein (2011) beschriebene Verortung im selektiven Schulsystem, gekoppelt mit fehlenden Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht wirken sich scheinbar ebenfalls in der Seiteneinstiegsqualifizierung aus. [21]

In der Qualifizierung in Leipzig wurde im Bereich Sonderpädagogik daher versucht, inklusionspädagogische Themen mit einem besonderen Schwerpunkt auf (inklusive) Schulentwicklung früh zu verankern. Dabei sollten auch insbesondere die jeweiligen Motivationen und Verortungen bezüglich der Förderschule in Bezug auf menschenrechtliche Begründungen kritisch reflektiert werden. Des Weiteren wurde im zweiten Semester ein Modul etabliert, welches sich mit inklusionspädagogischen Perspektiven in Form von praxisorientierten Zugängen auseinandersetzt. Weitere Praxiseinblicke werden zusätzlich im folgenden Teil beschrieben. Eine Evaluation der praxisbezogenen Module befindet sich derzeit in Arbeit und könnte wichtige Impulse zur Weiterentwicklung liefern. [22]

4.3. Lern-, Forschungs- und Reflexionsmöglichkeiten im gemeinsamen Unterricht im Rahmen von schulpraktischen Studien schaffen

Der Zugang zur Praxis über schulpraktische Studien hat sich als wichtiges Mittel erwiesen, um eigene pädagogische Haltungen zu entwickeln und zu reflektieren. Dabei gilt der Unterricht als Forschungsgegenstand, „um Praktiken theoriegeleitet zu reflektieren“ (Schuppener, 2014, o. S.). Es gilt, frühzeitig inklusive Lerngelegenheiten und Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht zu ermöglichen und diese erfahrungsbasierten Erkenntnisperspektiven mit theoretischen Erkenntnissen zu verknüpfen (vgl. Amrhein, 2011). Amrhein (2011) empfiehlt weiterhin einen Schwerpunkt auf die Reflexion biographischer Zugänge zum Lehrkräfteberuf zu legen. Auch im Quer- und Seiteneinstieg ist die „Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen [...] eng mit der Biografie verwoben, denn Ausbildungsangebote werden in Abhängigkeit individueller

Voraussetzungen genutzt“ (Bauer et al., 2019, S. 18 nach Rothland et al., 2018). Internationale Untersuchungen und Einschätzungen von Praktikumslehrpersonen, Schulleitungen und Selbsteinschätzungen legen nahe, dass bei Seiten- und Quereinsteiger*innen durchaus eine starke intrinsische Motivation für Studium und Beruf, eine große Offenheit für pädagogische Innovationen und innovative Lernmethoden vorliegen können (vgl. Bauer et al., 2019; Chambers, 2002; Dederling, 2020). Jedoch gilt es zu bedenken, „dass Vorberufserfahrungen nicht automatisch zu besseren professionellen Kompetenzen bzw. besserem Lehrerhandeln führen, sondern nur dann, wenn sie bewusst gemacht und gezielt im Unterricht eingesetzt und adaptiert werden (vgl. Bauer, Trösch, Aksoy & Hostettler, 2016, S. 124 nach Hascher, 2005; Mayotte, 2003). [23]

Im Seiteneinstieg zeigt sich jedoch erschwerend, dass der Zugang zur Praxis bereits vor der universitären Ausbildung beginnt (teils bis zu 5 Jahre vorher) - jedoch ohne eine „ordnende“ Instanz. Bauer et al. (2019, S. 17) stellen diesbezüglich fest, dass in den Schulen bisher „jedoch noch kaum Konzepte zur Begleitung von Quereinsteigenden“ vorliegen. Weiterhin erscheint eine anfängliche Begleitung durch Mentor*innen in Zeiten des Lehrkräftemangels mindestens herausfordernd und ist in Sachsen auch nur für bis zu zwei Jahre angedacht. Demgegenüber steht, dass insbesondere Hospitationen, Mentoringsysteme und fachlicher Austausch als große Unterstützung von Seiten- und Quereinsteiger*innen benannt werden (vgl. Dederling, 2020 nach Humphrey et al., 2008). Weiterhin sind die Seiteneinsteiger*innen sehr stark mit ihrer Einsatzschule verbunden. Eine unabhängige Reflexion steht damit vor besonderen Herausforderungen und eine Einsicht in verschiedene Schulkonzepte, wie es beispielsweise in der grundständigen Ausbildung die Regel ist, ist in der Seiteneinsteiger*innenqualifikation nicht gegeben. Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht fehlen nahezu völlig. [24]

In der Ausbildung an der Universität Leipzig im Bereich Sonderpädagogik wurde daher versucht, über gegenseitige Hospitationen (als kollegialer und professioneller Austausch einschließlich Reflexion), Exkursionen zu inklusionsorientierten Schulen in Berlin oder Hospitationen u.a. im Rahmen von Fachtagen oder einzelnen Modulen, zusätzliche Praxiszugänge zu schaffen, die zumindest Einblicke in (inklusive) Schulentwicklungsprozesse und gemeinsames Lernen über die eigene Praxis hinaus schaffen. Eine Erprobung einer Begleitung der Praxis durch Mentor*innen der Universität wird derzeit für das letzte Semester der Qualifizierung im Bereich der Sonderpädagogik angedacht. Diese Maßnahmen ersetzen allerdings keine längeren, begleiteten Praxisphasen im gemeinsamen Unterricht. Eine Reflexion berufsbiographischer Zugänge wäre insbesondere in der Seiteneinstiegsqualifizierung aufgrund der heterogenen Erfahrungshintergründe wichtig und sinnvoll und mit Blick auf internationale Untersuchungsergebnisse (vgl. Dederling, 2020) auch zwingend notwendig. Diese findet jedoch derzeit noch zu wenig Berücksichtigung oder ist zu sehr an die Bereitschaft einzelner Seminarleiter*innen gekoppelt. [25]

4.4. Vorbereitung auf kooperative Arbeit in multiprofessionellen Teams

Die Arbeit in multiprofessionellen Teams stellt eine der wichtigsten Kompetenzen von Lehrkräften in der Umsetzung inklusiven Unterrichts dar (vgl. Radhoff et al., 2018). Zentral ist dabei das Erlernen von Kommunikationsstrategien und eine Vermeidung von Verantwortungsdiffusionen. Auch die Professionalisierungsforschung konnte zeigen, dass in multiprofessionellen Kontexten eine Rollenklärung explizit geboten ist, um den in der Praxis feststellbaren „Diffusionseffekt der ‚pädagogischen Aufgabe‘ im Mehrebenensystem“ zu vermeiden (Demmer et al., 2017, S. 36). [26]

Freidus & Krasnow (1991) und Novak & Knowles (1992) haben nachgewiesen, dass insbesondere Seiten- und Quereinsteiger*innen gute Interaktion mit verschiedenen Akteur*innen, ein ausgeprägtes Verständnis für die Bedeutung von Management- und Organisationsstrukturen und ein rasches Erfassen beruflicher Rollen aufweisen können. Auch internationale Studien zeigen, dass insbesondere Seiten- und Quereinsteiger*innen über elementare soziale und Fach-/Methodenkompetenzen (z.B. Kommunikations- und Verhandlungsgeschick, Einfühlungs-

vermögen, Zeitmanagement, Arbeitsorganisation, Problemlösen etc.) verfügen, die eine Zusammenarbeit im Team unterstützen könnten, diese jedoch bisher meistens unzureichend berücksichtigt werden (vgl. Bauer et al., 2019; Dederling, 2020). Seiten- und Quereinsteiger*innen sehen sich sehr schnell mit Verantwortungsbereichen in der Schule konfrontiert und kommen dabei auch direkt in Kontakt mit „aktuellen Themen der Schulentwicklung“ (Bauer et al., 2019, S. 24). Allerdings kann sich die Gestaltung des Rollenfindungsprozesses in Zeiten des Personalmangels durchaus schwierig gestalten. Die Erfahrungen mit den Teilnehmer*innen an der Universität Leipzig zeigt dies sehr deutlich, da sie sich im Spannungsfeld zwischen Berufseinstieg und vollwertigem Mitglied im Kollegium befinden und häufig von Verantwortungsdiffusionen berichten. Eine Integration koppelt sich dabei auch stark an die jeweils vorherrschende Schulkultur (vgl. Keck Frei, Kocher, Spiess, Bieri Buschor & Hürlimann, 2017). Hinzu kommt die Wahrnehmung vieler Teilnehmer*innen, einer tendenziell schlechten Reputation im öffentlichen Diskurs, die in manchen Kollegien durchaus auch zu Herausforderungen führen kann. Es ist meist nicht hinlänglich geklärt, welche positive Rolle Seiteneinsteiger*innen im Schulentwicklungsprozess spielen können und welche Effekte dies für die begleitende Qualifikation mit sich bringen kann. Eine wertschätzende Einbindung der bisherigen berufsbio-graphischen Erfahrungen wäre dabei sehr empfehlenswert. Im Qualifizierungsprogramm an der Universität Leipzig fehlt es bislang an einer umfassenden systematischen Einbindung dieser Erfahrungen und der einzelnen (berufs-)biographischen Hintergründe. Jedoch werden zu Beginn der Qualifizierungsphase Daten in Form einer Eingangsbefragung ermittelt, die einen Überblick über bisherige Qualifizierungen, Erwartungen ans Studium und weitere Hintergründe ermöglicht. [27]

4.5. Etablierung einer Reflexiven Institutionskultur im Hochschulbereich

Die Lehrer*innenbildung ist in Deutschland (bis auf wenige Ausnahmen) immer noch sehr stark am selektiven Bildungssystem ausgerichtet und das Selbstverständnis der Sonderpädagog*innen ist dominant geprägt von einer Tätigkeit an einer Sonderschule (vgl. Schuppener, 2014). Eine schulformübergreifende Ausrichtung der Ausbildung ist dabei bisher wenig verbreitet. Hinzu kommt, dass die bildungspolitischen Entwicklungen in den meisten Bundesländern nicht auf systemische Veränderungen hin ausgerichtet sind. [28]

Dies schlägt sich auch in der Seiteneinsteiger*innenqualifizierung in Leipzig nieder. Schulformübergreifende Elemente sind nicht vorgesehen, da die einzelnen Unterrichtsfächer und Sonderpädagogischen Fachrichtungen separat voneinander studiert werden. Die Separierung potenziert sich nochmals dahingehend, dass verbindende, bildungswissenschaftliche Veranstaltungen vom Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB) in Sachsen in der wissenschaftlichen Ausbildung (anders als in der grundständigen Ausbildung) nicht vorgesehen sind. Weiterhin nehmen die Qualifizierungsteilnehmer*innen ein Spannungsverhältnis zwischen den inhaltlichen Aspekten der Ausbildung (z.B. hinsichtlich inklusiver Schulentwicklung) und der überwiegend nicht auf systemische Veränderung ausgerichteten schulischen Praxis wahr. Im Bereich der sonderpädagogischen Seiteneinsteiger*innenqualifizierung kommt die explizite Entscheidung für die Tätigkeit an einer Sonderschule erschwerend hinzu. Hier bedarf es einer reflexiven Institutionskultur, die eben diese Problematiken versucht aufzufangen und aufzubrechen. Grundlage dafür wäre eine enge Kooperation unter den Dozierenden, Institutionen und Akteur*innen und eine weitgehende Erarbeitung eines gemeinsamen Inklusionsverständnisses auch auf der Ebene der Lehrenden. [29]

4.6. Verzahnung verschiedener Ausbildungsinstanzen

Zur Umsetzung schulischer Inklusion an der jeweiligen Einzelschule braucht es eine Verbindung zwischen den Qualifizierungsmaßnahmen in der Lehrer*innenbildung und den Gestaltungsprozessen in der Praxis, wobei die Identifikation mit der Ausbildungsschule nicht zu unterschätzen ist (vgl. Badstieber & Amrhein, 2016). Langner (2019) fordert ebenfalls einen anerkennenden Dialog und Kooperation zwischen Hochschule (Theorie) und Schule (Praxis), um diese Reflexivität zu ermöglichen. Durch Modelle des Seiten- und Quereinsteigs werden die eigene Schulpraxis und Phasen der Wissensvermittlung an Hochschulen eng verbunden (vgl.

Langner, 2019, S. 7). Als Idee zur Umsetzung nennt Amrhein (2011) die Möglichkeit gemeinsamer Veranstaltungen zwischen erfahrenen Lehrkräften und Studierenden. Dies wäre für die Seiteneinstiegsqualifizierung durchaus denkbar und wünschenswert, wird jedoch bisher nur zum Teil und nur im Vorlesungsformat umgesetzt. Die Kooperation zwischen der Ausbildungsinstanz und den Einzelschulen ist bisher jedoch nur unzureichend ausgebaut und sollte im oben genannten Sinne deutlich weiterentwickelt werden. Bauer et al. (2019) plädieren vor allem für eine stärkere Einbindung der jeweiligen Schulleitungen, um individuelle Unterstützung zu gewährleisten. Zukünftig könnte ein wichtiges Forschungsfeld bei diesem Aspekt sein, wie sich das Verhältnis zwischen Hochschule und Schule durch die Qualifizierungsmaßnahmen im Vergleich zur grundständigen Ausbildung darstellt und gegebenenfalls optimieren lässt. [30]

4.7. Inklusion inklusiv lehren

Inklusion kann in der Lehrer*innenbildung nicht auf eine thematische Bearbeitung reduziert bleiben, vielmehr muss Inklusion auch inklusiv vermittelt werden und „dies ist nur gewährleistet, wenn Menschen mit sehr unterschiedlichen Biografien und Erfahrungen ihre Perspektiven und Expertise einbringen können“ (Schuppener et al., 2020, S. 110). Dies setzt eben auch voraus, dass Partizipation und Selbstbestimmung bereits in der Ausbildungsphase erlebt werden – in einer Lehrer*innenbildung, die auf inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken basiert (vgl. Plate, 2016). [31]

In der Seiteneinsteiger*innenqualifizierung wirkt diesen Aspekten ein marktwirtschaftlicher und politischer Druck, die Personen so schnell wie möglich ins „System“ zu bringen, erschwerend entgegen, da eine auf Partizipation und Selbstbestimmung ausgerichtete Ausbildung auch eine gewisse Zeit dafür einräumen muss. Eine kritische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven und mit bestehenden Systemen ist in einer berufsbegleitenden und auf Fachvermittlung ausgerichteten Ausbildung nur stark begrenzt möglich, was die Gefahr einer Entprofessionalisierung stark erhöht. [32]

In der sächsischen Seiteneinsteiger*innenqualifizierung wurde dennoch versucht, externe Akteur*innen möglichst umfassend einzubinden, um verschiedene pädagogische Perspektiven und Erfahrungen in die Lehre mit einzubeziehen - beispielsweise in elementaren Themenbereichen wie Kinderrechte, Interkulturalität, Demokratiepädagogik usw.. So sollte auch versucht werden, Inklusion nicht nur auf den Umgang mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu reduzieren. Weiterhin wurden Möglichkeiten paralleler universitärer Projekte an der Universität Leipzig versucht zu nutzen. So wurden und werden einzelne Seminare von sogenannten Bildungs- und Inklusionsreferent*innen durchgeführt, die vor ihrer Tätigkeit als Wissensvermittler*innen an der Hochschule in Werkstätten für behinderte Menschen tätig waren.⁵ [33]

Zusätzlich stellt sich die Herausforderung bezüglich der Vermittlung (inklusive) didaktischer Kompetenzen, analog zur regulären Lehrer*innenbildung. Dabei gilt es den bisher in Deutschland uneinheitlichen Diskurs zu reflektieren und inklusive Didaktik in ihrem „transformatorischen Charakter“ zu begreifen, wodurch diese über die „Ebene der Einzelperson und Einzelschule“ hinausgeht (Seitz, 2020). Auch hier wäre, wie bereits in den anderen Bereichen beschrieben, eine stärkere Abkehr von dem schulartenspezifischen Fokus im Rahmen der Seiten- und Quereinstiegsqualifizierung sinnvoll, da es nicht darum gehen kann, „Spezialdidaktiken“ für einzelne Bereiche zu vermitteln. [34]

Ein weiterer Aspekt zur Gestaltung inklusiver Lehre stellt der Bereich hochschuldidaktischer Kompetenzen dar. Durch die sehr unterschiedlichen (biografischen) Hintergründe der Quer- und Seiteneinsteiger*innen sehen sich die Dozierenden der Qualifizierungsprogramme mit sehr heterogenen Gruppen konfrontiert. Dadurch sind die Lehrenden „gefordert, ihre hochschuldidaktischen Kompetenzen und das methodische Repertoire der Individualisierung weiterzuentwickeln“ (Bauer et al., 2019, S. 23). Um individuelle Unterstützungen im Sinne einer Differenzierung zu gewährleisten, erscheint eine Weiterentwicklung insbesondere in Bezug zu inklusionsorientierten und kooperativen Methoden der Hochschuldidaktik sinnvoll. [35]

5. Fazit

Der vorliegende Beitrag soll einen ersten Impuls liefern, indem Projekterfahrungen mit bisherigen Forschungsergebnissen verknüpft wurden. Durch die derzeit noch unzureichende empirische Datenlage lassen sich jedoch nur bedingt Rückschlüsse auf eine generelle Charakteristik der Seiten- und Quereinsteiger*innen schließen. [36]

In Anbetracht der genannten sechs Bereiche zeigen sich verschiedene Ausbildungsdesiderata für eine inklusive Lehrer*innenbildung, die sich in der wissenschaftlichen Ausbildung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen nochmals in bestimmten Aspekten spezifizieren lassen oder sich auch potenzieren können. Die Darstellungen legen nahe, dass Überlegungen zur inklusiven Lehrer*innenbildung als Voraussetzung einer inklusiven Schulentwicklung dringend mit dem Diskurs zum Seiten- und Quereinstieg verbunden werden sollten. Wie dargestellt können bisherige empirische Erkenntnisse kein einheitliches Profil der Gruppe der Quer- und Seiteneinsteiger*innen aufzeigen. Auch wenn sich zunehmend (Evaluations-)Forschungen im Rahmen nicht-grundständiger Ausbildungswege in den Lehrkräfteberuf etablieren, bleibt es noch (empirisch) zu klären, ob und wie sich diese Wege hinsichtlich der Verankerung inklusiver Bildungsprozesse gestalten lassen. Auch nicht-grundständige Wege in den Lehrberuf müssen es den Teilnehmer*innen ermöglichen ein eigenes Profil zu entwickeln, um innerhalb der aktuellen Veränderungsprozesse im Schulbereich eine notwendige Professionalität entwickeln zu können. Im Hinblick auf die Reflexionen der Projekterfahrungen, zeigt sich insbesondere die Notwendigkeit einer vertieften Auseinandersetzung mit berufsbiographischen Hintergründen und Erfahrungen sowie deren Verknüpfung mit der Qualifizierung, als ein wichtiges zukünftiges Forschungsfeld. Die Notwendigkeit der Verknüpfung von Erkenntnissen der inklusiven Lehrer*innenbildung mit den Qualifizierungswegen im Seiten- und Quereinstieg wird auch insbesondere vor dem Hintergrund der Grundwerte und Kompetenzen, die es zur Umsetzung inklusiver Bildung benötigt (vgl. Kapitel 2), deutlich, da diese leitend sein können zur Reflexion der eigenen inklusionsorientierten pädagogischen Arbeit. [37]

Dem Mangel an länderübergreifenden Regelungen zum Seiteneinstieg (Puderbach et al., 2016, S. 14) sollte auch zunehmend entgegengearbeitet werden, um Personen, die sich für einen der nicht-grundständigen Wege in den Lehrkräfteberuf entscheiden, eine hochwertige Professionalisierung im Bereich inklusiver (Aus-)Bildung zu ermöglichen. Eine Bündelung der bisherigen Erfahrungen in den verschiedenen Bundesländern scheint zur Weiterentwicklung der Qualifizierungswege sinnvoll, wobei es aufgrund der unterschiedlichen Bedingungen keine einheitliche „Lösung“ geben kann oder sollte. Eine systematische Auswertung bisheriger Erfahrungen ist auch deshalb geboten, weil der Bedarf an nicht-grundständig ausgebildeten Lehrkräften ein wiederkehrendes Phänomen darstellt (vgl. Kapitel 2). Eine Fortentwicklung sollte deswegen trotz der vermeintlichen Kurzfristigkeit auch langfristig gedacht und angegangen werden. So plädiert Terhart dafür, dass die „Akteure in der Lehrerbildung und am Ende die KMK [...] Mindeststandards für die Gewinnung, Qualifizierung und Beschäftigung von Seiten- und Quereinsteiger_innen erarbeiten“ (Terhart, 2020, S. 14) sollten. Dies sollte insbesondere auch für die Vorbereitung auf die Tätigkeit in einem inklusionsorientierten Schulsystem gelten. Mit Blick auf die Erkenntnis, dass Quer- und Seiteneinsteiger*innen häufiger an Schulen in sozial schwieriger Lage und damit überwiegend mit schlechterer Ressourcenausstattung eingesetzt werden, zeigt sich die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit inklusiver Bildung und damit verbundener Entwicklungsmöglichkeiten noch einmal stärker. Dabei gilt es bisherige Erkenntnisse zu bündeln, zu verbinden und Quer- und Seiteneinsteiger*innen adäquate Ausbildungs- und Unterstützungsmaßnahmen bereitzustellen. [38]

¹ Studium an der Hochschule, Referendariat/Vorbereitungsdienst & Lehrer*innenfort-/Lehrer*innenweiterbildung

² Beispielhaft wäre hier der Q-Masterstudiengang an der Freien Universität Berlin genannt (vgl. Caspari, 2019)

- ³ Dies zeigen bereits Befunde für den US-amerikanischen Raum (vgl. Dederling, 2020, S. 99) und zumindest eine auf Deutschland bezogene Analyse der Einstellungszahlen an Berliner Schulen, wo in Schulen in sozial schwieriger Lage nicht regulär qualifiziertes Lehrpersonal fast doppelt so häufig vorhanden ist, wie an Schulen in sozialstrukturell besserer Lage (vgl. Hückelheim, 2018).
- ⁴ In der Schweiz erfolgen beispielsweise Assessmentverfahren „zur diagnostischen Einschätzung von personalen und sozialen Kompetenzen“ (Bauer, Bieri Buschor & Bürgler, 2019, S. 17).
- ⁵ Weitere Informationen zu diesem Qualifizierungsprojekt von Bildungs- und Inklusionsreferent*innen sind unter www.quabis.info abrufbar.

Literatur

- Amrhein, B. (2011). Inklusive LehrerInnenbildung – Chancen universitärer Praxisphasen nutzen. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/84>
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2014). Inklusive Schulentwicklung in der aktuellen Diskussion. Internationale Trends und regionale Herausforderungen. *Lernende Schule*, 17(67), 4–7.
- Badstieber, B. & Amrhein, B. (2016). Lehrkräfte zwischen sonderpädagogischer Qualifizierung und inklusiver Bildung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, Bd. 62, S. 175–189). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bauer, C., Bieri Buschor, C. & Bürgler, B. (2019). Quereinstieg: Berufswechsel in den Lehrberuf in der Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(2), 14–26. doi:10.35468/jlb-02-2019_01
- Bauer, C. E., Trösch, L., Aksoy, D. & Hostettler, U. (2016). Kompetenzeinschätzungen, Beanspruchung und subjektive Bedeutung von Berufsanforderungen bei Lehrkräften mit Vorberuf. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 120–140.
- Bender, C. & Drolshagen, B. (2018). Inklusion inklusiv lehren. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/460>
- Boger, M. A. (2016). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317>
- Booth, T., Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Brownlee, J. & Carrington, S. (2000). Opportunities for Authentic Experience and Reflection: A Teaching Program Designed to Change Attitudes Towards Disability for Pre-Service Teachers. *Support for Learning*, 15(3), 99–105. doi:10.1111/1467-9604.00157
- Bühler, C. & Pflanzl, B. (2019). Editorial. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(2), 7–12. doi:10.35468/jlb-02-2019_edi
- Caspari, D. (2019). Der Q-Master an der Freien Universität Berlin: ein Konzept für einen individuelle(re)n Weg in den Lehrberuf. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(2), 66–73. doi:10.35468/jlb-02-2019_06
- Chambers, D. (2002). The real world and the classroom: second-career teachers. *The Clearing House*, 75(4), 212–217. doi:10.1080/00098650209604935
- Dannenbeck, C. & Dorrance, C. (2009). Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. *Zeitschrift für Inklusion*, (2). Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/24/33>
- Dederling, K. (2020). Quer-/Seiteneinsteigende in den Lehrberuf im Spiegel der empirischen Forschung. Themenbereiche, Befunde und Desiderata. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(1), 91–104.
- Demmer, C., Heinrich, M. & Lübeck, A. (2017). Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion. Zur gegenstandsorientierten Konzeption einer Lehrerfortbildung am Beispiel von Schulbegleitungen. *DDS - Die Deutsche Schule*, 109(1), 28–42.
- Drewek, P. (2013). Lehrerbildung als universitäre Daueraufgabe – Zwischenbilanz und Perspektiven im Kontext aktueller politischer Reformen und Fortschritte der Professionalisierungsforschung. In A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz

- (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 21–35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Engel, I. & Voigt, M. (2019). Rekrutierung von Quereinsteiger*innen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(2), 50–57. doi:10.35468/jlb-02-2019_04
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012). *Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Verfügbar unter https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf
- Feuser, G. & Maschke, T. (2013). *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. Gießen: Psychosozial.
- Freidus, H. & Krasnow, M. (1991). *Second career teachers: themes and variations*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association from 3rd to 7th of April 1991 in Chicago. Verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336347.pdf>
- Gehrmann, A. (2019). Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – Alternativer Weg oder Sackgasse? *Bildung und Erziehung*, 72(2), 215–229. doi:10.13109/buer.2019.72.2.215
- Göb, N. (2017). Professionalisierung durch Lehrerfortbildung: Wie wird der Lernprozess der Teilnehmenden unterstützt? *DDS – Die Deutsche Schule*, 109(1), 9–27.
- Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A. & Körninger, M. (2017). Inklusion als Aufgabe für die Lehrerausbildung. Theoretische, institutionelle, curriculare und didaktische Herausforderungen für Hochschulen. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Körninger (Hrsg.), *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 14–36). Münster: Waxmann.
- Hanau, A. (1928). Die Prognose der Schweinepreise. *Vierteljahreshefte zur Konjunkturforschung. Sonderheft 7*, 4–41. Verfügbar unter https://www.diw.de/documents/dokumentenarchiv/17/diw_01.c.43353.de/viertel_1928.pdf
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für LehrerInnenbildung*, 5(1), 40–46.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), 7–15.
- Hoffmann, L. & Richter, D. (2016). Aspekte der Aus- und Fortbildung von deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 481–501). Münster: Waxmann.
- Hückelheim, A. (2018). Mehr Quereinsteiger an Brennpunktschulen. *Grundschule*, 50(9), 42–43.
- Humphrey, D., Wechsler, M. & Hough, H. (2008). Characteristics of Effective Alternative Teacher Certification Programs. *Teachers College Record*, 110(1), 1–63.
- Kaiser, M., Seitz, S. & Slodczyk, N. (2020). Expertise als übergreifendes Paradigma der Professionalisierungsforschung zur inklusionsbezogenen Fortbildung von Lehrpersonen. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 2(1). doi:10.21248/qfi.30
- Keck Frei, A., Kocher, M., Spiess, R., Bieri Buschor, C. & Hürlimann, R. (2017). Die berufsintegrierte Ausbildungsphase von quereinsteigenden Lehrpersonen: Lernen an der Pädagogischen Hochschule und am Arbeitsort Schule. In C. E. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 141–157). Bern: hep.
- KMK (2015). *Einstellung von Lehrkräften 2014. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 207*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_207_EvL_2014.pdf
- KMK (2019). *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2019 – 2030 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Dokumentation Nr. 221*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_221_Bericht_LEB_LEA_2019.pdf
- König, J. & Pflanzl, B. (2016). Is Teacher Knowledge Associated with Performance? On the Relationship between Teachers' General Pedagogical Knowledge and Instruction Quality.

- European Journal of Teacher Education*, 39(4), 419–436. doi:10.1080/02619768.2016.1214128
- Korneck, F., Lamprecht, J., Wodzinski, R. & Schecker, H. (2010). *Quereinsteiger in das Lehramt Physik. Lage und Perspektive der Physikausbildung in Deutschland*. Bad Honnef: Deutsche Physikalische Gesellschaft e.V.
- Krammer, G. & Pflanzl, B. (2019). Können wir jede Person lehren Lehrer*in zu werden? Sollen wir es? *journal für lehrerInnenbildung*, 19(2), 28–39. doi:10.35468/jlb-02-2019_02
- Langner, A. (2019). Einleitung – Warum ein Buch für ein inklusives Lernen im Rahmen der Lehrer*innenbildung? In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer.
- Mayotte, G. A. (2003). Stepping stones to success: previously developed career competencies and their benefits to career switchers transitioning to teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(7), 681–695.
- Novak, D. & Knowles, J. G. (1992). *Life histories and the transition to teaching as a second career*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association from 20th to 24th of April 1992 in San Francisco. Verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED349285.pdf>
- Piezunka, A., Schaffus, T. & Grosche, M. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. *Unterrichts-wissenschaft*, 45(4), 207–222.
- Platte, E. (2016). Lehrer_innenbildung für Inklusion braucht Lehrer_innenbildung durch Inklusion. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisations-entwicklung* (S. 194–214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Puderbach, R., Stein, K. & Gehrmann, A. (2016). Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland. Eine systematisierende Bestandsaufnahme. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 5–30.
- Radhoff, M., Buddenberg, M. & Hornberg, S. (2018). Inklusion in der Lehrerbildung im Spannungsfeld unterschiedlicher Professionen. *heiEDUCATION Journal*, (1/2), 197–219. doi:10.17885/heiup.heied.2018.1-2.23832
- REVOSax (2020). *Lehrer-Qualifizierungsverordnung*. Verfügbar unter <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/18648#p3>
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 1011–1034). Wiesbaden: Springer VS.
- Schuppener, S. (2014). Inklusive Schule: Anforderungen an Lehrer_innenbildung und Professionalisierung. *Zeitschrift für Inklusion*, (1-2). Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/220>
- Schuppener, S., Goldbach, A., Leonhardt, N., Langner, A. & Mannewitz, K. (2020). Inklusion inklusiv vermitteln: Menschen mit Behinderungserfahrungen als Lehrende an der Hochschule. In R. Schneider-Reisinger & M. Oberlechner (Hrsg.), *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis: Utopien, Ansprüche und Herausforderungen* (S. 108–117). Leverkusen-Opladen: Budrich.
- Seitz, S. (2011). Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Zugriff am 23.02.2020. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/83/83>
- Seitz, S. (2020). Dimensionen inklusiver Didaktik – Personalität, Sozialität und Komplexität. *Zeitschrift für Inklusion*, (2). Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/570/409>
- Terhart, E. (2020). Gedanken über Lehrermangel. In B. Jungkamp & M. Pfafferott (Hrsg.), *Sprung ins kalte Wasser. Stärkung von Seiten- und Quereinsteiger_innen an Schulen* (S. 10–17). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

- Tillmann, K.-J. (2019). Seiteneinstieg neu denken. Nachhaltige Strategie gegen Lehrkräftemangel. *lautstark*, (1). Verfügbar unter <https://www.lautstark-magazin.de/lautstark-01-2019/seiteneinstieg-neu-denken>
- Trumpa, S. & Janz, F. (2014). „Ich mach‘ mir die Welt, wie sie mir gefällt!“ Rekontextualisierungen und Verantwortungsübernahme im Implementierungsprozess der Inklusion. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 61–78). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Walm, M. & Wittek, D. (2014). *Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014. Eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: GEW Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Ziemen, K. (2017). Inklusion. In K. Ziemen (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 101–102). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kontakt

Nico Leonhardt, Universität Leipzig, Institut für Förderpädagogik, Marschnerstraße 29e, 04109 Leipzig
E-Mail: nico.leonhardt@uni-leipzig.de

Zitation

Leonhardt, N. (2020). Inklusive Bildung trotz Lehrer*innenmangel – Erfahrungen aus der Seiteneinstiegsqualifizierung im Hinblick auf inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 2(3), doi: [10.21248/Qfl.38](https://doi.org/10.21248/Qfl.38)

Eingereicht: 20. April 2020

Veröffentlicht: 8. Dezember 2020



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