



Silvia Greiten | Georg Geber-Knop |
Annika Gruhn | Manuela Königer (Hrsg.)

Lehrer:innenbildung für Inklusion

Hochschuldidaktische Konzepte
und Perspektiven

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-8389-7 Print
ISBN 978-3-7799-8390-3 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8391-0 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung: Modelle und Konzepte zur Vermittlung inklusionsbezogener Inhalte in der Lehrer:innenbildung – Auftrag für die Hochschuldidaktik <i>Silvia Greiten, Georg Geber-Knop, Annika Gruhn, Manuela Köninger</i>	7
Aktuelle Entwicklungen in der Lehrer:innenbildung für Inklusion: Herausforderungen – Konzepte – Perspektiven <i>Petra Büker</i>	13
Professionalisierung von Lehrkräften zur Inklusion unter Einbezug von Bildungsfachkräften mit Behinderungserfahrungen <i>Michael Gänßmantel, Vera Heyl, Thorsten Lihl, Karin Terfloth</i>	31
Differenzsensibilität als Professionalisierungsmodus, -bedarf und -herausforderung für Hochschullehrende in der Lehrer:innenbildung <i>Annika Gruhn, Georg Geber-Knop</i>	45
Videobasierte Fallarbeit zur multiprofessionellen Kooperation im Unterricht als Ansatz einer inklusiven Lehrer:innenbildung <i>Sarah Böse, Melanie Fabel-Lamla, Cara Meyer-Jain, Gianna Wilm</i>	63
Zusatzstudium <i>Inklusion – Basiskompetenzen</i> : Ein Beispiel für systematischen Praxisbezug in der Lehrkräftebildung <i>Meike Unverferth, Andrea Zaglmair, Astrid Rank, Helen Gaßner-Hofmann</i>	75
„Reflexive Heterogenitätssensibilität“ – Konzept eines Lektüreseminars mit (selbst produzierten) Erklärvideos <i>Meike Penkwitt</i>	87
„Ich glaube, man braucht nicht zwingend einen Sonderpädagogen“ – Reflexion von Verständnissen inklusiven Unterrichts mit einer Struktur-lege-Technik <i>Peter große Prues, Ann-Christin Faix</i>	101
Musik in Kultureller Bildung und der Ansatz des <i>Service Learning</i> . Ein Seminarkonzept mit vielversprechendem Potenzial <i>Meike Wiczorek</i>	111
Begabungs- und Potenzialförderung in der Digitalen Drehtür – Gestaltung und Reflexion digitaler Lernsituationen für heterogene Lerngruppen als Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrkräftebildung <i>Silvia Greiten</i>	122

Qualifizierung für das Unterrichten heterogener Lerngruppen: Ein digitales Bausteinkonzept zum Aufbau adaptiver Lehrkompetenz <i>Julia Frohn, Ann-Catherine Liebsch</i>	141
Kinderrechte im Kontext inklusiver Bildung. Einblicke in ein hochschuldidaktisches Format im Rahmen der Lehrer:innenbildung <i>David Rott, Daniel Bertels</i>	154
Lehrkräftebildung für Inklusion – Wirksamkeit verschiedener Aus- und Fortbildungsmaßnahmen <i>Sandra Mirbek</i>	166
Wie planen Studierende des Lehramtes Grundschule Unterricht für Inklusive Settings? Eine rekonstruktive Untersuchung aus einem Hochschulseminar <i>Thomas Strehle</i>	178
Empirische Ergebnisse zum Inklusionsverständnis Lehramtsstudierender und ihren Einstellungen zu Heterogenität im Zusammenhang mit der (Nicht)Teilnahme an inklusionsbezogener Lehre <i>Toni Simon</i>	190
Was bleibt? Studentische Kurzreflexionen als Resümee eines Seminars zu Heterogenität und Inklusion in Berufsbildenden Schulen <i>Erika Gericke</i>	201
Wahrnehmungsvignetten als reflexionstaugliches Instrument <i>Ulrike Barth, Angelika Wiehl</i>	218
Science for All – Innovative und transfergeleitete Lehrformate für eine diversitätssensible Lehrer:innenbildung <i>Nico Leonhardt, Anne Goldbach</i>	230
Das Planspiel <i>Inklusion im Sport – die Schulkonferenz</i> zur Förderung einer reflexiven Haltung <i>Silke Haas, Maria Theresa Mefßner, Julia Kadel, Christian Buschmann, Katja Adl-Amini</i>	243
Der rote Faden. Phasenübergreifende Beratungskompetenzentwicklung für Sonderpädagog:innen: Ein Spiralcurriculum zur Förderung der Ressourcen- und Lösungsorientierung in multiprofessionellen Teams <i>Sabine Marschall, Esther Würtz, Kerstin Wallinda, Ute Waschulewski, Christian Lindmeier</i>	256

Einleitung: Modelle und Konzepte zur Vermittlung inklusionsbezogener Inhalte in der Lehrer:innenbildung – Auftrag für die Hochschuldidaktik

Inklusion ist mittlerweile bundesweit in hochschulischen Curricula der Lehrer:innenbildung implementiert. Die Anbahnung inklusionsbezogener Kompetenzen gilt als zentrale Forderung und (Querschnitts-)Aufgabe aller Studiengänge der Lehrer:innenbildung. Teile von Modulen oder ganze Module werden je nach Hochschulstandort in bildungswissenschaftliche, sonderpädagogische und fachdidaktische Curricula integriert. Es zeigen sich aber Differenzen im Kontext unterschiedlicher Vorgaben der Bundesländer, zwischen Hochschulen innerhalb eines Bundeslandes und auch in der Seminar- und Curriculagegestaltung an den Hochschulstandorten. Dementsprechend hat sich eine Vielfalt an curricularen und hochschuldidaktischen inklusionsbezogenen Modellen und Konzepten für die Lehrer:innenbildung entwickelt. Darüber hinaus ist zu vermuten, dass eine enorme Bandbreite in der Vermittlung inklusionsbezogener Inhalte besteht, da den Lehrenden in der Konzeption von Lehrveranstaltungen große Gestaltungsspielräume zur Verfügung stehen.

Ein Blick in hochschulische Curricula und Lehrveranstaltungs-konzepte zeigt, dass vor allem die differierenden Verständnisse des sehr divers konnotierten Begriffs Inklusion curriculare und hochschuldidaktische Entscheidungen oder Seminarkonzepte beeinflussen. Gerade auf curriculärer Ebene scheint das enge Inklusionsverständnis die Debatte der letzten Jahre geprägt zu haben. So fokussiert(e) beispielsweise der hochschuldidaktische Diskurs Fragen danach, wie und wo sonderpädagogische Inhalte verortet werden sollten. Dieser „Sonderpädagogisierung“ (Boban/Hinz 2009) der Debatte gegenüber wird das weite Verständnis des Inklusionsbegriffs wiederholt als Folie zur Kritik be- und entstehender curricularer Strukturen genutzt.

Im Herbst 2016 fand an der Universität Siegen die Tagung *Lehrer:innenbildung für Inklusion – Hochschuldidaktische Konzepte und Fragen* statt. Intendiert waren eine Bestandsaufnahme sowie ein Austausch über Hochschuldidaktik, Seminarkonzepte und curriculare Entwicklungen im Kontext der Thematik Inklusion in der Lehrer:innenbildung (Greiten/Geber/Gruhn/Königer 2017). Als Initiator:innen der Tagung in Siegen wollten wir sechs Jahre später den Diskurs fortführen und richteten im Herbst 2022 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg die Tagung *Lehrer:innenbildung für Inklusion – Hochschuldidaktische Konzepte und Perspektiven* aus.

Mit dem Call for Papers luden wir Lehrende an Hochschulen ein, zu diversitäts- und inklusionsbezogenen Studiengängen und Disziplinen in der Lehrer:innenbildung (Weiter-)Entwicklungen von Modellen und Konzepten und darauf bezogene Debatten in den Blick zu nehmen:

- Wie und inwiefern hat sich die Lehrer:innenbildung für Inklusion aus curriculärer, (fach-)didaktischer und methodischer Sicht weiterentwickelt?
- Welche offenen Fragen und Entwicklungspotenziale zeigen sich für eine inklusionsorientierte Hochschuldidaktik?
- Welche Inklusionsverständnisse und damit verbundenen Zielsetzungen bilden sich aktuell in der Lehrer:innenbildung ab?
- Inwiefern haben veränderte hochschuldidaktische und curriculare Rahmenbedingungen und innovative Entwicklungen Einfluss auf die Lehrer:innenbildung für Inklusion (bspw. Digitalität und Digitalisierung)?
- Inwiefern nehmen aktuelle Entwicklungen im Inklusionsdiskurs Einfluss auf die Lehrer:innenbildung für Inklusion (bspw. Intersektionalität, reflexive Inklusion, Vermittlung reflexiver Kompetenzen)?
- Welche Potenziale und Herausforderungen sehen Beteiligte der Lehrer:innenbildung für die Entwicklung didaktischer Materialien und Tools für Studierende (bspw. Vermeidung der Reifikation stereotyper Zuschreibungen)?
- Inwieweit werden hochschuldidaktisch die Möglichkeiten von multiprofessioneller Teamarbeit genutzt?

Auf der Tagung konnten wir Modelle und Konzepte zur Vermittlung inklusionsbezogener Inhalte in der Lehrer:innenbildung diskutieren. Curricula und ihre hochschuldidaktische Anbindung, Tools, Instrumente, Methoden, Materialien sowie Seminar Konzepte und -einheiten und auch digitale Lehr-Lernformate boten eine Bandbreite an hochschuldidaktischen Lehrkonzepten und darauf bezogenen Forschungsansätzen. Zur Tagung *Lehrer:innenbildung für Inklusion – Hochschuldidaktische Konzepte und Perspektiven* liegt nun der Herausgeber:innenband vor, der aktuelle Entwicklungen der hochschuldidaktischen Diskussion widerspiegelt.

Petra Biker diskutiert in ihrem Beitrag die Frage, wie sich der universitäre Inklusionsauftrag in den letzten Jahren mit Blick auf Professionalisierungsfragen entwickelt hat. Sie kennzeichnet strukturelle, inhaltliche und hochschuldidaktische Veränderungen, die teilweise in sich spannungsreich sind, und betrachtet diese im Zusammenhang mit Entwicklungen der Schulpraxis sowie mit Forschungsaktivitäten. Tendenzen der synergetischen Verknüpfung mit weiteren bildungsrelevanten Querschnittsthemen werden am Beispiel von Inklusion und Digitalisierung aufgezeigt, abschließend werden Implikationen für eine zukunftsfähige Lehrer:innenbildung perspektiviert.

Die Autor:innengruppe des AW-ZIB der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, *Michael Gänßmantel*, *Vera Heyl*, *Thorsten Lihl* und *Karin Terfloth*, widmet sich der Frage, welche Kompetenzen zukünftige Lehrpersonen benötigen, um auf inklusive Schulpraxis vorbereitet zu sein. Wissen über Erfahrungen von Menschen mit Behinderung kann dazu einen wichtigen Beitrag leisten. Der Beitrag thematisiert die Ausbildung von Bildungsfachkräften und wie eine Hochschule partizipativ weiterentwickelt werden kann.

Der Beitrag von *Annika Gruhn* und *Georg Geber-Knop* widmet sich einer hochschuldidaktischen Leerstelle. Sie thematisieren (selbst-)reflexive Differenzsensibilität als Professionalisierungsmodus für Hochschullehrende und skizzieren Professionalisierungsbedarfe für eine differenzsensible Lehrer:innenausbildung und leiten daraus Forschungsanliegen ab.

Sarah Böse, *Melanie Fabel-Lamla*, *Cara Meyer-Jain* und *Gianna Wilm* argumentieren für kasuistische, videobasierte Fallarbeit in einer Lehrer:innenbildung für Inklusion. Ihr Beitrag bietet Anregungen zur Arbeit mit Videosequenzen und skizziert darüber hinaus hochschuldidaktische Handreichungen, die zur Fallarbeit mit Studierenden des Lehramts genutzt werden können. Über die Nutzung des Fallarchivs HILDE und die Handreichungen soll eine analytisch-reflexive (Beobachtungs-)Haltung mit den Studierenden entwickelt werden.

Ein dreisemestriges *Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen* wird im Beitrag von *Meike Unverferth*, *Andrea Zaglmair*, *Astrid Rank* und *Helen Gaßner-Hofmann* vorgestellt, das darauf abzielt, dem studentischen Bedürfnis nach Praxisbezug Rechnung zu tragen. Hierbei skizzieren die Autorinnen eine sukzessive Steigerung der Anforderungen in den Praktikumsaufgaben sowie eine im Sinne des situierten Lernens gestaltete Theorie-Praxis-Verknüpfung durch Reflexion.

Meike Penkwitt stellt in ihrem Beitrag das Konzept für ein Lektüreseminar vor, das die Studierenden bei der (Weiter-)Entwicklung einer ‚reflexiven Heterogenitätssensibilität‘ unterstützen soll. Sie plädiert für eine multiparadigmatische Zusammenstellung der Texte sowie dafür, die Studierenden selbst Erklärvideos zu eben diesen Texten planen und produzieren zu lassen.

Für inklusiven Unterricht ist es notwendig, so konstatieren *Peter große Prues* und *Ann-Christin Faix*, dass sich Lehramtsstudierende und Lehrkräfte in der Schulpraxis ihr Verständnis von Inklusion bewusst machen. Auf Basis der Struktur-Lege-Technik und der theoretischen Verortung in Subjektiven Theorien werden Forschungsergebnisse zu Veränderungen des Inklusionsverständnisses durch Reflexionen vorgestellt.

Meike Wiczorek geht in ihrem Beitrag der Frage nach, welchen Mehrwert Studierende aus musikpraktischen Seminaren im Bereich der Kulturellen Bildung in Verbindung mit dem Ansatz des *Service Learning* im Kontext Hochschule ziehen können. Dazu beschreibt sie ein projektartiges Seminarkonzept und zeigt dessen Bedeutsamkeit für eine inklusive Lehrer:innenausbildung auf.

Der nächste Beitrag widmet sich einem innovativen Projekt der Digitalen Drehtür, ein Projekt zur Förderung von Potenzialen von Kindern und Jugendlichen in digitalen Lernsituationen. *Silvia Greiten* stellt dazu ein hochschuldidaktisches Konzept für die Lehrkräfteausbildung vor: Lehramtsstudierende planen und erproben projektartige Workshops mit Schüler:innen in digitalen Lernsituationen und reflektieren diese unter Professionalisierungsaspekten.

Julia Frohn und *Ann-Catherine Liebsch* präsentieren Ergebnisse des Projekts *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin*. Das interdisziplinäre Team entwickelte auf der Basis von Inklusiver Didaktik und adaptiver Lehrkompetenz, Seminarkonzepte zur Planung, Durchführung und Reflexion von (Fach)Unterricht in heterogenen Lerngruppen.

David Rott und *Daniel Bertels* stellen ins Zentrum theoretischer Überlegungen die Beziehung zwischen inklusiver Bildung und den Kinderrechten, die sie als wirksame Basis für normative und empirische Auseinandersetzung mit und durch Studierende und als hochschuldidaktisches Potenzial benennen. Hierzu stellen die Autoren ein Seminarkonzept vor und analysieren, wie sich die Beschäftigung mit den Kinderrechten auf die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden auswirken kann.

Sandra Mirbek stellt Evaluationsergebnisse von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen dar, die Lehrkräfte in unterschiedlichen Phasen der Lehrer:innenbildung adressieren. Dabei fokussiert sie Ergebnisse zu den drei Kompetenzfacetten Wissen, Einstellung und Selbstwirksamkeitserwartungen zu inklusivem Unterricht. Der Beitrag stellt ausgewählte Ergebnisse zur Wirksamkeit der Angebote sowie zum Einfluss der verschiedenen Merkmale (Zielgruppe, Angebotsdauer und Intensität an Theorie-Praxis-Verzahnung) vor.

Der Beitrag von *Thomas Strehle* setzt sich damit auseinander, wie Studierende des Grundschullehramts inklusive Ansprüche in Prozessen der Unterrichtsplanung aufnehmen und deuten. Mithilfe eines Protokolls eines Gesprächs Studierender über Unterrichtsplanung werden Bearbeitungslogiken im Umgang mit Inklusion erschlossen. Daraus leitet der Text Konsequenzen für weitere inhaltliche Schwerpunktsetzungen für ein Lehramtsstudium ab.

Toni Simon betont die Relevanz von Hochschullehre als Feld der Inklusionsforschung. In seinem Beitrag zeigt er anhand von Ergebnissen einer quantitativen Studie (N = 2200) auf, welches Inklusionsverständnis bei Lehramtsstudierenden dominiert, welche Einstellungen sie zur Heterogenität im Unterricht haben und inwiefern sich die Verständnisse und Einstellungen der Befragten unterscheiden, wenn sie (k)eine Lehrveranstaltung zum Thema Inklusion besucht haben.

Erika Gericke beschreibt ein Seminar, in dem sich Studierende des Masterstudiengangs für Berufsbildende Schulen mit dem Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft in Berufsbildenden Schulen auseinandersetzen. Im Rahmen des

Seminars verfassten Studierende Kurzreflexionen zu den drei Themen Heterogenitätsbegriff, Heterogenitätsdimension Schulleistung sowie Intersektionalität. Die Analyse der studentischen Kurzreflexionen zeigt, dass Intersektionalität und reflexive Inklusion die dominierenden Reflexionsthemen sind.

Ulrike Barth und *Angelika Wiehl* weisen in ihrem Beitrag auf die Relevanz reflexiver Kompetenzen auf Seiten der Studierenden hin. Die Autorinnen berichten von ihren Erfahrungen mit dem Medium der Wahrnehmungsvignetten, mit dem Studierende in drei Schritten reflektieren lernen, um ihre Aufmerksamkeit auf die persönliche (inklusionsbezogene) pädagogische Haltung und deren Änderungsmöglichkeit zu richten.

„Inklusion durch Inklusion“ ist die leitende Prämisse im Beitrag von *Nico Leonhard* und *Anne Goldbach*: Hier wird das Projekt *Qualifizierung von Bildungs- und Inklusionsreferent*innen in Sachsen* (QuaBIS) der Universitäten Dresden und Leipzig vorgestellt, in dem fünf Menschen, die bis dahin überwiegend Erfahrungen in separierenden Kontexten gemacht haben, zu Wissensvermittler:innen ausgebildet wurden, um dem Anspruch des Abbildens von Perspektivenvielfalt in Wissensproduktion und -vermittlung gerecht zu werden.

Silke Haas, *Maria Theresa Meßner*, *Julia Kadel*, *Christian Buschmann* und *Katja Adl-Amimi* stellen das *Planspiel Inklusion im Sport – die Schulkonferenz* vor, welches auf die Bearbeitung des Themas Inklusion im konkreten sportdidaktischen Kontext zielt. Hierfür wurde die Methode des Planspiels für den Kontext des „inklusionen Sportunterrichts“ adaptiert, um die reflexive Bearbeitung fachlicher Inhalte durch Studierende im Spannungsfeld von Leistung und Inklusion zu fördern.

Sabine Marschall, *Esther Würtz*, *Kerstin Wallinda*, *Ute Waschulewski* und *Christian Lindmeier* stellen in ihrem Beitrag das phasenübergreifende Beratungscurriculum „SoBiS“ (Sonderpädagogische Beratung in der inklusiven Schule) vor und fokussieren dabei die Bausteine der ersten Phase der Lehrer:innenbildung. Das Curriculum nutzt systemische Theorien und Methoden mit dem Ziel, die professionelle Haltung der Teilnehmenden als berufsbiographischen Prozess zu fördern.

Wir möchten uns bei allen Autor:innen für die konstruktive Zusammenarbeit und bei den Hilfskräften Niklas Hauck und Jan-Luca Rohnacher für ihre Mitarbeit herzlich bedanken und freuen uns auf den weiteren Diskurs zu hochschuldidaktischen Weiterentwicklungen in den kommenden Jahren.

Silvia Greiten, Pädagogische Hochschule Heidelberg
Georg Geber-Knop und Annika Gruhn, Universität Siegen
Manuela Königer, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
April 2024

Aktuelle Entwicklungen in der Lehrer:innenbildung für Inklusion: Herausforderungen – Konzepte – Perspektiven

Petra Bükér

Im vorliegenden Beitrag wird der Versuch einer Skizzierung maßgeblicher Entwicklungen unternommen, welche zu Beginn der 2020er Jahre Einfluss auf die Konzeptualisierung einer Lehrer:innenbildung für Inklusion genommen haben. Veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen und neue Ansprüche bestimmen den Umgang mit den grundlegenden, spannungsreichen und widersprüchlichen Grundfragen von Inklusion in Schule und Lehrkräftebildung. Entlang der Frage, wie sich der universitäre Inklusionsauftrag in den letzten Jahren mit Blick auf Professionalisierungsfragen entwickelt hat, werden strukturelle, inhaltliche und hochschuldidaktische Veränderungen gekennzeichnet und im Zusammenhang mit Entwicklungen der Schulpraxis sowie mit Forschungsaktivitäten betrachtet. Tendenzen der synergetischen Verknüpfung mit weiteren bildungsrelevanten Querschnittsthemen werden am Beispiel von Inklusion und Digitalisierung aufgezeigt, abschließend werden Implikationen für eine zukunftsfähige Lehrer:innenbildung perspektiviert.

1. Der Inklusionsanspruch in sich verändernden Kontexten: Einleitung

Im Jahr 2015 formulierten die Kultusministerkonferenz und die Hochschulrektorenkonferenz in ihrer gemeinsamen Empfehlung als Ziel für alle Bundesländer, die Studienstrukturen und Inhalte der ersten Phase der Lehrkräftebildung auf eine „*Schule der Vielfalt*“ auszurichten (vgl. KMK/HRK 2015). Ein professioneller Umgang mit Heterogenität sollte – insbesondere mit Blick auf ein inklusives Schulsystem – als Querschnittsaufgabe über alle Fächer hinweg systematisch und curricular verankert werden (ebd.). Dies setzte an den Hochschulen intensive Diskussionen und Anpassungen der Studienordnungen in Gang. Die Tagung „*Lehrer:innenbildung für Inklusion*“ im Herbst 2016 an der Universität Siegen stand ganz im Zeichen des Austausches über strukturelle und hochschuldidaktische Fragen (vgl. Greiten/Geber/Gruhn/Köninger 2017). Seit dieser Zeit ist die Dynamik der Entwicklung des Inklusionsthemas in Schule und Lehrer:innenbildung ungebrochen. In Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis wurden die Fragen

und Diskurse ausdifferenziert und explizit mit Professionalisierungsfragen und -ansätzen verknüpft. Die Komplexität und Ambiguität des Gegenstandes „*Inklusion*“ geht einher mit einer Ko-Existenz verschiedenster Strukturmodelle in den Lehramtsstudiengängen bundesdeutscher Hochschulen, die alle für eine Tätigkeit in der „Schule des Gemeinsamen Lernens“ qualifizieren wollen – wobei es *das* Konzept einer inklusiven Schule nicht gibt. Hinzu kommen stark veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen, unter denen Inklusion in den letzten Jahren konzeptualisiert und weiterentwickelt werden musste: Neben einer beschleunigten Dynamik gesellschaftlicher Megatrends wie Digitalisierung und Internationalisierung führen krisenhafte Ereignisse weltweiten Ausmaßes wie Krieg, Fluchtbewegungen und Pandemie zu neuen Themen und Herausforderungen in Schule und Lehrer:innenbildung. Intersektional betrachtet haben sich dadurch bedingt Ausprägungen und Relationierungen zwischen verschiedenen, für schulische Bildungsprozesse als bedeutsam erwiesenen, Differenzkategorien und Inklusion weiter verschoben. Es lassen sich also reichlich Anlässe identifizieren, um im Rahmen der zweiten Tagung „*Lehrer:innenbildung für Inklusion*“ an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg im Herbst 2022 das „*Feld zu vermessen*“ und zu fragen, welche maßgeblichen Entwicklungen in welcher Weise Einfluss auf die Konzeptualisierung einer Lehrer:innenbildung für Inklusion genommen haben. Mit Fokus auf die universitäre Phase soll – notwendigerweise schlaglichtartig und ohne Anspruch auf Vollständigkeit – der Versuch einer Skizzierung neuer Rahmenbedingungen und mit diesen verknüpften Ansprüchen des Umgangs mit grundlegenden Fragen und Gegenständen des Inklusionsdiskurses sowie aktueller Tendenzen und Erkenntnisse unternommen werden. Es soll gezeigt werden, wo sich Problematiken verdichten und aktuelle Ausgangspunkte für die künftige bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Ausgestaltung des Inklusionsauftrags in der Lehrkräftebildung verortet werden können.

Im folgenden Beitrag wird zunächst die Frage fokussiert, wie sich der universitäre Inklusionsauftrag in den vergangenen Jahren mit Blick auf Professionalisierungsfragen entwickelt hat (Kap. 2). Strukturelle, inhaltliche und hochschuldidaktische Veränderungen sind aufgrund der Praxisfeldbezogenheit des Lehramtsstudiums nicht ohne eine Betrachtung von Entwicklungen im Schulsystem zu bestimmen, weshalb diese kurz beleuchtet werden. Anschließend wird ein Blick auf die Expansion von Forschungsaktivitäten und -ergebnissen im Zusammenhang einer Qualifizierung für Inklusion in der Lehrer:innenbildung geworfen (Kap. 3), bevor auf die aktuelle Tendenz der Verknüpfung der Inklusionsthematik mit verschiedensten lehrer:innenbildungsrelevanten Disziplinen, Diskursen und Querschnittsthemen eingegangen wird (Kap. 4). Am Beispiel der synergetischen Verknüpfung der Querschnittsaufgaben Inklusion und Digitalisierung werden Chancen und zu bearbeitende Herausforderungen für die universitäre Lehrkräftebildung dargestellt. Dies wird anhand der Entwicklung von

Lehr-/Lernmaterialien für die bildungswissenschaftliche Hochschullehre konkretisiert. Abschließend wird der Versuch einer Bündelung aktueller und größtenteils weiterhin offener inklusionsbezogener Fragen sowie Perspektiven für die weiterführende Diskussion um Inklusion in Schule und Lehrer:innenbildung unternommen (Kap. 5).

2. Professionalisierung für Inklusion: Strukturelle, inhaltliche und didaktische Entwicklungen der Inklusionsthematik in Lehrer:innenbildung und Schule

Mit Blick auf *Entwicklungen in der Schule* lässt sich zunächst festhalten, dass Inklusion eines der in den letzten Jahren meist diskutierten bildungspolitischen Themen darstellt: Der Auftrag, im Sinne der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 in Deutschland flächendeckend ein inklusives Schulsystem zu entwickeln, war und ist vor dem Hintergrund eines traditionell segregierten, auf einem Homogenitätsprinzip beruhenden, Schulsystems mit einschneidenden Reformen und Innovationsprozessen verbunden. Auf Länderebene wurden in den letzten Jahren Gesetze und Verfahren erlassen, die regeln, wie das grundlegende Recht auf eine inklusive Beschulung an eigens dafür ausgewiesenen „*Schulen des Gemeinsamen Lernens*“ umgesetzt werden kann. Inwieweit die an das Bildungssystem herangetragenen Zielsetzungen zwischenzeitlich zu strukturellen Veränderungen geführt haben, lässt sich (wenn auch mit Einschränkungen) an Schulstatistiken und Bildungsberichten ablesen. Bundeslandübergreifend zeigt sich die Tendenz, dass die sogenannte Inklusionsquote, welche die Beschulung von Schüler:innen mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf in Regelschulen oder KiTas umfasst, im Elementarbereich mit 67 % am höchsten ist, um dann kaskadenartig über die Grundschule bis zur Sekundarstufe zu sinken (vgl. Hollenbach-Biele/Klemm 2020). Nach wie vor zeigen sich in Grundschule und Gesamtschule (und damit in Schulformen mit explizitem pädagogischem Selbstverständnis als diversitätsorientierte *Schule für alle Kinder*, welche zugleich die größten Erfahrungen mit integrativen Modellversuchen vorweisen) die höchsten Inklusionsquoten. An Gymnasien sind hingegen lediglich 6,9 % der in der Sekundarstufe inklusiv unterrichteten Jugendlichen anzutreffen (ebd.). Rein zahlenmäßig betrachtet sind die systemischen Entwicklungen der letzten Jahre überschaubar. Zwar hat sich die Zahl der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen zwischen den Schuljahren 2008/2009 und 2018/19 um das 2,7-fache erhöht, dies geht jedoch einher mit einem deutlichen Anstieg des Anteils von Schüler:innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf an der gesamten Schülerschaft von 6,3 % auf 7,8 % im gleichen Zeitraum (vgl. Statistisches Bundesamt 2021). Der in diesen Statistiken als Exklusionsquote bezeichnete Anteil der Schüler:innen mit

sonderpädagogischem Förderbedarf, die separiert in Förderschulen unterrichtet wurden, ist in dem betrachteten Zeitraum allerdings nur um 0,6 Prozentpunkte auf 4,2 % zurückgegangen (Hollenbach-Biele/Klemm 2020). Hinter den statistischen Zahlen in Verbindung mit dem irreführenden Termini der *Inklusionsquote* (und davon abgeleiteten Begriffen wie *Inklusionsklassen* und *Inklusionskinder*) stehen Erfahrungen des Einschlusses aber (nach wie vor) auch des Ausschlusses und biografischer Brüche einzelner Kinder und Jugendlicher (vgl. Lutz et al. 2022, S. 14). Auch täuschen die genannten Statistiken leicht darüber hinweg, dass bundeslandspezifisch große Unterschiede zwischen den Feststellungs- und Meldepraxen sonderpädagogischen Förderbedarfs bestehen und auf Ebene der Kommunen und der Einzelschulen sehr unterschiedliche Verständnisse von Inklusion konzeptualisiert werden. Diese bewegen sich zwischen einem *engen*, auf kompensatorische Leistung der Schule und eine Zwei-Gruppen-Logik von Kindern mit und ohne Förderbedarf bezogenen, und einem *weiten*, auf De-Kategorisierung im Zuge eines generellen Umgangs mit verschiedensten Dimensionen von Heterogenität gerichteten Inklusionsverständnis (vgl. Emmerich/Moser 2020, S. 78). Dieses Grundverständnis hat auch bedeutenden Einfluss auf die Definition von Zuständigkeiten und die Art der Kooperation von sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrkräften und Regelschullehrkräften, Schulsozialarbeiter:innen und weiteren Akteur:innen in den sogenannten multiprofessionellen Teams (vgl. Goldfriedrich/Bilz/Fischer 2020). Selbst bei professioneller Zusammenarbeit bei der Gestaltung teilhabeförderlicher, individualisierter Lernumgebungen, wie sie beispielsweise an Preisträgerschulen konzeptualisiert wird (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2016) bleibt das systembedingt antinomische Spannungsverhältnis zu dem an der Schülerleistung orientierten Selektionsauftrag der Schule innerhalb eines nach wie vor meritokratischen Gesellschafts- und Bildungssystems bestehen. Lehrkräfte an sich inklusiv entwickelnden Schulen müssen daher täglich Handlungsentscheidungen in einem durch große strukturelle Divergenzen, Antinomien und Herausforderungen gekennzeichneten Feld treffen, in einer (noch nicht transformierten) Schule vermitteln zwischen ihrer eigenen Praxis, einer inklusiven, auf Anerkennung, Teilhabe, Antidiskriminierung und Bildungsgerechtigkeit zielenden Schulentwicklungsprogrammatis, dem gesellschaftlichen Leistungsverständnis und der schulischen Selektionsfunktion (vgl. Reiss-Semmler 2019, S. 5). Diese Ungleichzeitigkeit von Reform und Tradition, das Spannungsverhältnis von Anspruch und realen Arbeitsbedingungen haben Inklusion in den letzten Jahren zu einem schulpädagogischen Reizthema werden lassen (vgl. Preuss 2018). Insbesondere Lehrer:innenverbände machen auf Überforderungsrisiken aufmerksam. Schule ist der Schauplatz, auf welchem Inklusionsbefürworter:innen, Inklusions skeptiker:innen und Inklusionsgegner:innen in direkter Weise aufeinandertreffen (vgl. Büker/Glawe/Herding 2022, S. 277). Derzeitige Lehramtsstudierende, die eine inklusiv orientierte Schule zumeist nicht als Teil der eigenen Biografie aus der Schüler:innenperspektive kennen, kommen

häufig erstmalig in Praxisphasen mit der strukturellen und pädagogischen Tragweite des Inklusionsauftrags in Berührung.

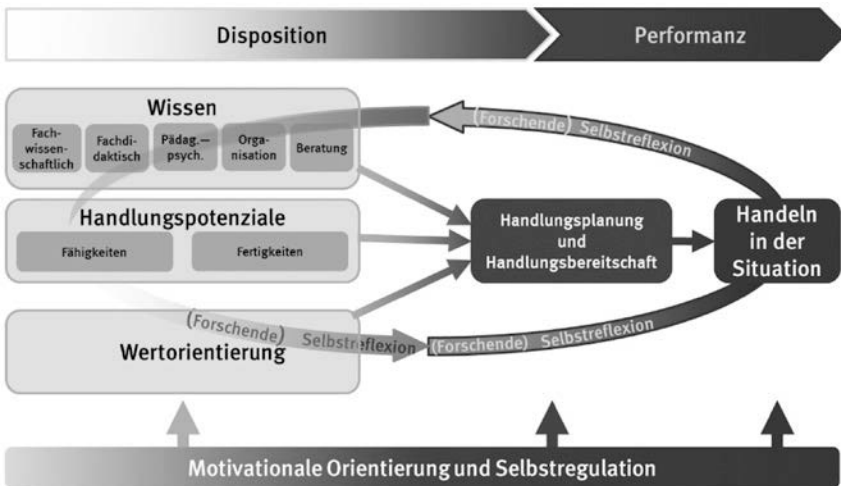
Wenn nachfolgend *Entwicklungen im Hochschulkontext* skizziert werden, ist zunächst die gemeinsame Empfehlung der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz aus dem Jahr 2015 zu nennen. Sie formulierten als Ziel für alle Bundesländer, die Studienstrukturen und Inhalte der ersten Phase der Lehrkräftebildung auf eine „*Schule der Vielfalt*“ auszurichten (vgl. KMK/HRK 2015). Ein professioneller Umgang mit Heterogenität sollte – insbesondere mit Blick auf ein inklusives Schulsystem – als Querschnittsaufgabe über alle Fächer hinweg systematisch und curricular verankert werden (ebd.). Dies setzte in den letzten Jahren an den Hochschulen intensive Diskussionen und Anpassungen der Studienordnungen, aber auch die Einrichtung neuer Studiengänge in Gang. Aus der von Greiten et al. (2017) aufgezeigten Ko-Existenz verschiedener Strukturmodelle in den Lehramtsstudiengängen ergibt sich bis heute das Bild einer deutschlandweit diversen Hochschullandschaft. So finden sich an Universitäten (1) die Beibehaltung eigenständiger sonderpädagogischer bzw. auch als Rehabilitationspädagogik bezeichneter Studiengänge mit dem Ziel der Ausbildung spezieller Expertisen für Schüler:innen mit speziellen Bedarfen, (2) die Existenz inklusiv orientierter Sonderpädagogikstudiengänge neben einem (ebenfalls auf Inklusion vorbereitenden) Regelschullehramt, (3) das punktuelle Ineinandergreifen von inklusiv ausgerichteten Sonder- und Regelschullehramtsstudiengängen und (4) integrierte Modelle, in welchen beispielsweise durch einen Zusatzmaster Lehrkräfte für das Gemeinsame Lernen in inklusiven Schulen ausgebildet werden (vgl. ebd.; vgl. Trautmann 2017). Mit jeder Umsetzungsvariante werden jeweils spezifische Argumente der kontrovers geführten Inklusionsdebatte stärker gewichtet als andere: So steht Modell (1) für den Erhalt hoher sonderpädagogischer Fachlichkeit (oft in zwei Förderschwerpunkten bzw. Fachrichtungen) und für die Abwehr einer befürchteten De-Professionalisierung in inklusiven Settings, Modelle (2) und (3) für die Möglichkeit eines polyvalenten Einsatzes der künftigen Lehrkräfte in der Schule bei Erhalt von Spezialisierungen und (4) für die Zusammenarbeit bisher getrennt arbeitender Disziplinen und Professionen im Kontext eines neuen Entwurfs von Schule (vgl. ebd., S. 43). Empirische Befunde hinsichtlich einer Über- oder Unterlegenheit einzelner Modelle liegen bislang nicht vor (ebd.). Es wird jedoch davon ausgegangen, dass erst bei Realisierung der vernetzten Modelle, bei denen ein intensiver Austausch von Sonder- und Regelpädagogik im Curriculum sichtbar wird, von einer wirklichen *inkluisiven Lehrer:innenbildung* gesprochen werden kann (Merz-Atalik 2017).

Unabhängig davon, in welcher Variante Studiengänge an einzelnen Hochschulen neu konzipiert, modifiziert oder fusioniert wurden, stellte sich stets eine grundsätzliche Frage, die Silvia Greiten, Georg Geber, Annika Gruhn und Manuela Köninger in ihrem Band zur Tagung 2016 auf den Punkt gebracht haben:

Wer soll die zukünftigen Lehrer*innen mit welcher Expertise, in welcher Disziplin und in welchem Studiengang auf was vorbereiten? (vgl. ebd. 2017, S. 19).

Mit dieser Frage befaßt und befinden sich die Hochschulen bis heute inmitten eines Kompetenz- und Professionalisierungsdiskurses. Gemäß des HRK/KMK-Auftrags, Inklusion als interdisziplinäre Querschnittsaufgabe zu implementieren, wird dieser von Vertreter:innen unterschiedlichster Lehramtsstudiengänge, Fächer und Fachdidaktiken geführt und im besten Fall gemeinsam ausgestaltet. An der Universität Paderborn, deren Vorgehensweise hier beispielhaft aufgeführt werden soll, wurde nach Einrichtung des Studiengangs *Lehramt für Sonderpädagogische Förderung* eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe ins Leben gerufen, die das „Paderborner Kompetenzmodell Inklusion für alle Lehrämter“ entwickelte (Reis/Seitz/Berisha-Gawlowski 2020; vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Kompetenzmodell Inklusion für alle Lehrämter (Reis/Seitz/Berisha-Gawlowski 2020, S. 3)



Das Modell versteht sich als Rahmenstruktur, welche von den lehramtsbezogenen Fächern curricular konkretisiert werden kann. Im Rekurs auf die kompetenztheoretischen Ansätze von Baumert und Kunter (2006) sowie Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011) wird zunächst zwischen der Handlungsgrundlage (Disposition) und der Handlungsrealisierung (Performanz) unterschieden. Auf der Dispositionsebene, die insbesondere im Studium grundgelegt und entwickelt werden soll, geht es um das wechselseitige Zusammenspiel von Wissen, Handlungspotenzial und Wertorientierung, welches in einen Zusammenhang mit der jeweiligen Situationswahrnehmung und -analyse gestellt wird. Letztere wiederum nimmt Einfluss auf die Handlungsfähigkeit *in situ*. Der

Bereich des Wissens wird in Anlehnung an Baumert und Kunter (2006) unterteilt in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen. Daneben treten Fähigkeiten und Fertigkeiten, etwa im Bereich der diagnostischen Erfassung individueller Lernausgangslagen, der Gestaltung adaptiven Unterrichts oder des lernprozessbezogenen Feedbacks. Das Spektrum der Anforderungen an eine wissenschaftlich fundierte und zugleich auf das pädagogisch-didaktische Handeln in der Schule ausgerichtete Lehrkräftebildung wird häufig zusammenfassend als Trias von Wissen – Können – Haltung dargestellt (vgl. von Spiegel 2021), wobei die Anregung zu einer kritischen, eigenständigen Reflexion – so auch im Paderborner Kompetenzmodell – das verbindende professionalisierungswirksame Element darstellt.

Die Konkretisierung dieser Kompetenzfacetten auf der curricularen Ebene in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken der unterschiedlichen Studiengänge erwies sich in den vergangenen Jahren als komplexe Herausforderung. Für zahlreiche sehr grundlegende Fragen zeigte sich ein hoher Klärungsbedarf: Zunächst einmal rückte die Frage in den Vordergrund, *was überhaupt gelernt werden soll*. Wie lässt sich eine Grundqualifizierung aller Lehramtsstudierenden für ein inklusives Schulsystem konzeptualisieren? Was ist unter den von der KMK/HRK 2015 aufgeführten *Sonderpädagogischen Basiskompetenzen* für alle Lehrkräfte zu fassen? Welches Wissen (beispielsweise im Bereich von Förderschwerpunkten), welche Fähigkeiten und Fertigkeiten (beispielsweise im Bereich von Diagnose und Beratung oder von Klassenführung) müssen von *allen* Studierenden erworben werden, was kann, sollte oder müsste als Spezialwissen und -expertise gelten? In Deutschland liegen bislang kein konsensuales Kompetenzmodell sowie einheitliche Standards für eine inklusive Lehrer:innenbildung vor; es bleibt, bedingt durch die föderale Struktur den jeweiligen Hochschulen überlassen, welche inhaltlichen Schwerpunkte gesetzt werden und welches Kompetenzprofil handlungsleitend bei der Entwicklung der Curricula ist (vgl. Goldfriedrich/Bilz/Fischer 2020). Mancherorts lässt sich beobachten, dass die explizite, curriculare Klärung der Frage nach den Inhalten im Zuge der Änderung der Modulordnungen mit einem Kunstgriff umgangen wurde. Bei der Vergabe der neu zu verteilenden Leistungspunkte für Inklusion wurde unter Bezugnahme auf das Argument, Inklusion im weiten Begriffsverständnis als erweiterte Form des Umgangs mit Heterogenität aufzufassen, der zuvor verwendete Begriff der *Integration* durch den Terminus *Inklusion* ersetzt. Auch finden sich Modulbeschreibungen, in denen der Hinweis auf Inklusion lediglich als *Appendix* aufgenommen wurde: Aus der Kompetenzformulierung ‚Planung von Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit heterogenen Lernvoraussetzungen‘ wird beispielsweise: ‚Planung von Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit heterogenen Lernvoraussetzungen *in der inklusiven Schule*‘; aus dem Kompetenzziel: ‚Fähigkeit zur Kooperation und kollegialer Beratung‘ wird etwa: ‚Fähigkeiten zur *multiprofessionellen Kooperation in inklusiven Settings*‘. Eine Analyse von Modulhandbüchern der wenigen Hochschulen mit einer integrierten Studienstruktur

(gemäß Modell 4) zeigt, dass in Anbetracht vorliegender Forschungsergebnisse sowie internationaler Standards selbst bei diesen neu geschaffenen Studienangeboten eine Unterrepräsentanz erwartbarer, explizit aufgeführter Inhalte (beispielsweise im Bereich der Einstellungen, der praktischen Fertigkeiten sowie der Elternkooperation) besteht und Formulierungen sehr allgemein gehalten werden (vgl. Goldfriedrich/Bilz/Fischer 2020). Begrifflichkeiten wie Differenz-, Heterogenitäts-, Diversitäts- oder Inklusionssensibilität sind der pädagogischen Komplexität des Inklusionsthemas und der Relevanz von Reflexion, wie im Modell von Reiss et al. (2020) verankert sind, sicherlich angemessen, als solche jedoch unscharf und in Forschung und Lehre schwer operationalisierbar (vgl. Schmitz/Simon/Pant 2020). Die Aufgabe des Ausbuchstabierens des WAS einer inklusiven Lehrer:innenbildung wird damit an die Dozierenden weitergegeben.

Studierende des Regelschullehramts und des Lehramts für Sonderpädagogische Förderung (entsprechend oben aufgeführtem Modell (2)) besuchen schon aus stundenplantechnisch-organisatorischen Gründen oftmals getrennte Lehrveranstaltungen. Dort, wo gemeinsame Veranstaltungen (gemäß Modell (3)) konzipiert werden oder Studierende in Praxisphasen mit der Umsetzung des Inklusionsauftrags konfrontiert werden, stellen Studierende des Regelschullehramtes die kritische Frage, warum ihnen der Erwerb von vertiefendem Wissen etwa im Bereich des Umgangs mit Kindern und Jugendlichen, die als emotional-sozial auffällig gelten, oder im Bereich spezifischer Diagnostik und Beratung vorenthalten bleibt. Sie erleben in der Schule, dass auch in den als inklusiv gekennzeichneten Einrichtungen sonderpädagogisch ausgebildete Lehrkräfte in nicht ausreichender Zahl oder nicht permanent vor Ort sind. Letzteres wird in einer repräsentativen FORSA-Umfrage unter Lehrkräften zu Inklusion aus dem Jahr 2020 bestätigt. Das System der parallelen Ausbildung von Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung und einem auf Inklusion vorbereitenden Regelschullehramt besteht in den Augen von Studierenden den Praxistest nicht. Qualitative Studien mit Lehramtsstudierenden im Praxissemester wie die von Cornel (2021) verweisen auf dringende Wünsche nach einer „Einführung in *DIE* Förderschwerpunkte“ (ebd., S. 225) sowie den Aufbau eines Handlungsrepertoires zur lernprozessanregenden und auch emotional-sozialen Unterstützung, um auch den Kindern mit besonderen Teilhabevoraussetzungen gerecht werden zu können und um sich auf der Performanzebene handlungssicherer fühlen zu können (ebd.). Es wurden Befürchtungen geäußert, für den Einsatz am selben Bildungsort (der inklusiven Schule) schlechter ausgebildet zu sein als Studierende mit sonderpädagogischem Abschluss.

Ein weiterer Entwicklungsbereich für die universitäre Lehrer:innenbildung eröffnet sich entlang der Frage: *Wer kann welches Wissen und Können vermitteln?* Der massive Aufbau neuer bzw. Ausbau vorhandener Lehramtsstudiengänge an den Universitäten hat in den letzten Jahren dazu geführt, dass in den lehramtsbezogenen Studiengängen Dozierende unterschiedlicher Traditionen und Disziplinen forschen und lehren: sie entstammen der traditionellen Sonderpädagogik,

der sich neu entwickelnden Inklusionspädagogik, der Schulpädagogik, einer Fachdidaktik, den Bildungswissenschaften oder kommen aus der Heterogenitätsforschung. Studierende erleben divergierende Begriffsverständnisse von Inklusion und mannigfaltige Sichtweisen auf Art und Grad des zu erwerbenden Professionswissens. Neben dem Prinzip der Freiheit von Forschung und Lehre mag dies in dem großen Interpretationsspielraum begründet liegen, den offen gestaltete Prüfungsordnungen (s. o.) mit sich bringen. Diskrepanzen primär auf der individuellen Ebene der fachlichen und persönlichen Überzeugungen und Präferenzen der Dozierenden zu verorten, wäre allerdings zu kurz gegriffen. Vielmehr muss von strukturellen Disparitäten von traditioneller Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik sowie von differenten Eigenlogiken inklusiv orientierter Pädagogik (die Kategorisierungen problematisiert) und Fachdidaktik (welche Kategorisierungen für Leistungsfeststellungen nutzt) ausgegangen werden (vgl. Ritter 2021). Differenten Vermittlungsinhalte sind daher durchaus dem komplexen Gegenstand Inklusion und dessen Diskurse angemessen; mit einer fachlichen Einordnung, Verknüpfung und Reflexion derselben dürfen Studierende jedoch nicht allein gelassen werden (vgl. Büker/Glawe/Herding 2022).

Bis hierher lässt sich feststellen: Der Auftrag, deutschlandweit ein inklusives Schulsystem und eine darauf abgestimmte universitäre Lehrkräftebildung aufzubauen, hat in den letzten Jahren zu sichtbaren schul- und hochschulstrukturellen Entwicklungen geführt. Im Zuge des Ausbaus von Studienplatzkapazitäten im Zusammenhang des akuten, noch bis in die 2030er prognostizierten Lehrkräftemangels, erhalten inklusionsorientierte Studiengänge auch quantitativ ein zunehmendes Gewicht. Inklusion ist durch Schulgesetze und in der curricularen Verankerung in Verbindung mit Professionalisierungsansätzen in der Lehrkräftebildung als Auftrag inzwischen fest etabliert, was eine grundsätzlich positive Entwicklung markiert. Allerdings reibt sich die Inklusionsthematik in der Sache an vielen Stellen mit den weitestgehend erhalten gebliebenen traditionellen Grundstrukturen des Bildungssystems sowie an einer auf Ressourcenminimierung gerichteten Bildungspolitik. Schule und Lehrkräftebildung sind nach wie vor geprägt durch eine Deutungsvielfalt, durch Divergenzen, Widersprüche und Unklarheiten sowie eine normative Aufladung des Diskurses. Bis heute wird das dem Inklusionsziel inhärente transgressive Veränderungspotenzial traditioneller, ungleichheitsförderlicher Systeme zu sehr außer Acht gelassen (Pearce/Wood 2019).

Besonders deutlich wurde die Fragilität des Erreichten im Kontext der Corona-Krise und den damit verbundenen Lockdowns und Schulschließungen. Studien weisen darauf hin, dass Schüler:innen mit besonderen Teilhabebedürfnissen und spezifischen Unterstützungsbedarfen, insbesondere aus sozioökonomisch benachteiligten Lebensverhältnissen, besonderen Risiken ausgesetzt waren (vgl. Goldan/Geist/Lütje-Klose 2020). Insgesamt hat die Pandemiesituation zu einer Vergrößerung von Bildungsungleichheiten geführt (vgl. ebd.). Festzustellen ist: Es zeigen sich immer neue, Komplexitätserweiternde Facetten der

Inklusionsthematik, die wiederum höchste Ansprüche an die Bearbeitung im Rahmen der Lehrer:innenbildung stellen. Die Fragen: *WEN* müssen wir in der Lehrer:innenbildung für *WAS* befähigen, *WER* braucht welches Wissen und Können, sind Stand heute mitnichten geklärt. Separierende Studienstrukturmodelle leisten dem langfristigen Erhalt der Zwei-Gruppen – zwei Professionen-Logik in der inklusiven Schule Vorschub und können daher nicht als *die* Lösung gelten.

3. Qualifizierung für Inklusion in der Lehrer:innenbildung: Expansion von Forschungsaktivitäten und -ergebnissen

Insgesamt ist für die letzten Jahre eine Expansion der Forschung im Bereich der Qualifizierung für Inklusion in der Lehrer:innenbildung zu verzeichnen. Darauf macht etwa Clemens Hillenbrand in seinem Forschungsüberblick aus dem Jahr 2021 über nationale und internationale Befunde zur Lehrkräfteprofessionalisierung aufmerksam. Die hohe Dynamik profitiert im deutschen Sprachraum von großen Förderlinien, insbesondere im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) sowie des Forschungsschwerpunkts Fachkräftequalifizierung für inklusive Bildung des BMBF (2017–2021) mit knapp 40 geförderten Projekten. Dissemination und Transfer von Forschungsprojekten sowie von entwickelten Aus- und Weiterbildungskonzepten wurden innerhalb dieser Förderlinie über ein Metavorhaben optimiert, etwa durch die neu gegründete Zeitschrift *Qualifizierung für Inklusion*. Die Forschungsthemen der letzten Jahre haben die unterschiedlichen Faktoren des oben vorgestellten Kompetenzmodells (Kap. 2, Abb. 1) mit Blick auf verschiedene Akteursgruppen empirisch erhellt und weiter ausdifferenziert: Insbesondere die Einstellungen und Haltungen von (angehenden) Lehrkräften wurden mit immer komplexeren Mehrebenenanalysemodellen untersucht und Zusammenhänge von Überzeugungen, Selbstwirksamkeit, motivationalen Orientierungen, Wissen und Können herausgearbeitet (vgl. Schwab/Feyerer 2016). Umfassend untersucht wurden auch Gelingensbedingungen multiprofessioneller Teamarbeit im Kontext inklusiver Schulentwicklung (vgl. Lütje-Klose/Miller 2017; Idel/Grüter/Lütje-Klose 2019) sowie die adaptive Gestaltung von individueller Förderung (vgl. Stebler/Reusser 2017). Die Evidenz inklusiven Unterrichts wurde weiter untersucht. In Längsschnittstudien konnten beispielsweise statistisch signifikante Leistungsvorsprünge in den Bereichen Lesen und Rechtschreiben bei inklusiv beschulten Kindern und Jugendlichen mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf identifiziert werden (vgl. Wild/Lütje-Klose/Schwinger/Gorges/Neumann 2017). Vorteile des Gemeinsamen Unterrichts für die (psycho-)soziale und emotionale Entwicklung sowie für eine Förderung von Offenheit gegenüber Menschen mit Behinderung konnten belegt werden (vgl. Dederig 2016), wenn bestimmte Gelingensbedingungen hinsichtlich der Zusammensetzung von Lerngruppen, der individuellen Förderung sowie der permanenten Arbeit an sozialen und emotionalen Kompetenzen erfüllt sind (ebd.).

Auffällig ist, dass nicht wenige, insbesondere quantitativ ausgerichtete Forschungen, häufig entlang eines engen Inklusionsverständnisses angelegt sind. So wurde aus Gründen der Komplexitätsreduzierung im Sinne einer besseren Untersuchbarkeit auch in der o. g. BMBF-Förderlinie ein auf das Differenzmerkmal der Behinderung fokussiertes Inklusionsverständnis vorgegeben (vgl. Lutz et al. 2022, S. 10). Dagegen sprechen sich Vertreter:innen der re- und de-konstruktiven Inklusionsforschung aus, die zumeist mit qualitativen Ansätzen Macht-, Adressierungs-, Kategorisierungs- und Pathologisierungspraktiken in Schulen aufdecken, subjektive Theorien von Kindern und Jugendlichen im Rahmen partizipativer Forschungsmethoden selbst erheben und dabei die reale Komplexität so weit wie möglich mit erfassen wollen. Forschungsergebnisse lassen auf diese Weise die Diskrepanz zwischen der Inklusionspädagogik und schuladministrativen Entscheidungslogiken (Stichwort Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma) deutlich sichtbar werden. In Verbindung mit dieser Forschungsrichtung wurden in den letzten Jahren intersektional angelegte, auf Fragen sozialer Ungleichheit fokussierende Theorieansätze wie die der reflexiven Inklusion (vgl. Budde/Hummrich 2015) weiterentwickelt und breit diskutiert.

Allerdings, so betont es Hillenbrand in seinem Überblick, gelingt es bislang nicht, die Qualifikation von angehenden und praktizierenden Lehrkräften erfolgreich an den aktuellen Wissensbeständen auszurichten. International und für Deutschland wird weiterhin von einem Research-to-Practice-Gap gesprochen. Im Rahmen der internationalen TALIS-Studie der OECD aus dem Jahr 2018 wurde ermittelt, dass sich Lehrkräfte zwar Qualifizierungsangebote wünschen, diese aber überwiegend als wenig hilfreich für ihre Praxis einschätzen (vgl. OECD 2018, referiert in Hillenbrand 2021, S. 39). Hier scheint ein großes Passungsproblem vorzuliegen, das nicht allein durch einen besseren Transfer zu lösen ist. Vielmehr liegen hier Ungleichzeitigkeiten von Entwicklungsdynamiken vor, die gerade in der Pandemiezeit deutlich zutage traten: In Schulen sind aktuelle Handlungserfordernisse immer ‚schon da‘, es müssen in situ Lösungen gefunden werden, für die oft erst Jahre später Forschungsergebnisse in praxisadaptierbarer Form vorliegen. Weiterhin fehlen Studien, welche die Umsetzung einer inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung (etwa entlang des Index für Inklusion oder des Konzeptes eines Universal Design for Learning) praxisnah begleiten, evaluieren und reflektieren (vgl. Preuss 2018).

4. Verknüpfungen von Disziplinen, Diskursen und Querschnittsthemen: neue Verhältnisbestimmungen von Inklusion und neue Ansprüche am Beispiel Inklusion und Digitalisierung

Ein weiteres wesentliches Kennzeichen der Entwicklung der letzten fünf bis sechs Jahre bildet die explizite Verbindung des Inklusionsauftrags mit weiteren

großen gesellschaftlichen Themen und Diskursen, die zugleich spezifische Aufgabenfelder der Lehrer:innenbildung darstellen. Inklusion erscheint heute – und dies kann grundsätzlich als Errungenschaft gewertet werden – als großes gesellschaftliches und bildungsbezogenes Querschnittsthema, das mit anderen Querschnittsthemen wie Bildung für nachhaltige Entwicklung, Partizipation und Demokratiebildung sowie einer Bildung für eine digitale Welt verknüpft wird (vgl. Schulz & Rončević 2022). Dies führt zu komplexen Herausforderungen und zur Notwendigkeit neuer Verhältnisbestimmungen in Kontexten von Wissenschaft, Lehrer:innenbildung und Schulpraxis, was im Folgenden am Beispiel von Digitalisierung und Inklusion verdeutlicht werden soll.

Digitalisierung wird heute als Meta-Prozess gesellschaftlicher Transformation verstanden (vgl. Kamin/Batolles 2022; Büker et al. 2022); sie ist daher nicht nur technikinduziert, sondern führt auf Ebene des Individuums sowie auf der sozialen und kulturellen Ebene der Gesellschaft zu neuen Entwicklungen, Praktiken und Organisationsformen, was im Rekurs auf Stalder (2016) häufig als „Kultur der Digitalität“ bezeichnet wird. Entsprechend dieser Bedeutung wird der Auf- und Ausbau digitalisierungsbezogener Kompetenzen für Schüler:innen und parallel dazu für tätige und angehende Lehrkräfte als verbindliches Qualifizierungsziel mit hoher Priorität definiert. So fordert die KMK (2016) dazu auf, entsprechende Kompetenzziele in den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken curricular zu verankern. Eine rein additive Implementation der Aufgabenfelder von Inklusion und Digitalisierung würde wesentliche Synergiepotenziale außen vorlassen. Diese Annahme bildet den Ausgangspunkt der aktuell verstärkt zu beobachtenden Bemühungen um eine inhaltliche Vernetzung von Inklusion und Digitalisierung in der Lehrkräftebildung (vgl. Hartung/Zschoch/Wahl 2021). Auf der Schnittfläche von Inklusion und Digitalisierung, der sich insbesondere die neue Disziplin der inklusiven Medienpädagogik annimmt, scheint der Begriff der Teilhabe sehr prominent (vgl. Kamin/Batolles 2022). Der inklusive Anspruch auf gesellschaftliche Teilhabe ist zunehmend an digitale Medien und Infrastrukturen verbunden (vgl. ebd.). Neben Teilhabe *durch* Medien ist aber zunächst erst einmal die Teilhabe *an* Medien sicherzustellen, insbesondere durch eine Barrierefreiheit der Wahrnehmbarkeit, Verständlichkeit (etwa durch Darstellung in leichter Sprache) und Bedienbarkeit digitaler Tools und Inhalte. Teilhabe *in* Medien trägt der Tatsache Rechnung, dass mediale Darstellungen einen erheblichen Einfluss auf die Inszenierung von Vielfalt in der Gesellschaft nehmen; oft werden Stereotype verstärkt, aber Medien eröffnen Individuen auch die Chance, über entsprechende Gestaltungen ein differenzierteres Bild von gesellschaftlicher Vielfalt zu geben (vgl. ebd.). Der Verzahnung der beiden Themen wird hohes Potenzial zugesprochen, unter dem Kunstwort „Diklusion“ (Schulz/Reber 2022) werden die Chancen der fortschreitenden Digitalisierung für eine Expansion der Möglichkeiten für die Umsetzung von Inklusion in Bildungskontexten fokussiert. Gleichzeitig wird – untermauert durch

Erfahrungen während der Covid-Pandemie – der Blick auf neue Exklusionsrisiken gerichtet. In ihren ergänzenden Empfehlungen hebt die KMK (2021) die Notwendigkeit des Einbezugs digitaler Lernumgebungen für neue Formen des Umgangs mit Heterogenität, des individuellen Lernens und Übens mit personalisierter, digital gestützter Rückmeldung ebenso wie den Auftrag einer umfassenden kritisch-reflexiven Medienbildung hervor. Neben pädagogisch-didaktischen Implikationen sollen digitale Medien auch zur Optimierung der Arbeitsorganisation an Schulen beitragen. Eine explizite Verknüpfung von Inklusion und Digitalisierung findet im Zusammenhang der Entwicklung digitaler Bildungsräume statt, zu denen offene freie Bildungsmaterialien (Open Educational Resources, OER) sowie neue Praktiken des Teilens solcher Ressourcen in sogenannten Open Educational Practices (OEP) gehören. Der inklusive Gedanke wird dabei als wesentliche Begründungs- und Zieldimension von OER gesehen. So findet sich im Strategiepapier OER/OEP der Bundesregierung (2022, S. 3) mit Bezug auf die UNESCO-Empfehlung zu OER von 2019:

„Informations- und Kommunikationstechnologien bieten ein hohes Potenzial für effektiven, chancengerechten und inklusiven Zugang zu OER und deren Weiterverwendung, Bearbeitung und Weiterverbreitung. Sie können Möglichkeiten eröffnen, OER jederzeit und überall für alle zugänglich zu machen, darunter Menschen mit Behinderungen und Menschen aus marginalisierten oder benachteiligten Gruppen. Sie können dazu beitragen, individuellen Lernbedürfnissen gerecht zu werden, Geschlechtergleichheit effektiv zu fördern und Anreize für innovative pädagogische, didaktische und methodische Ansätze bieten.“

Die Verbindung mit Inklusion wird wiederum in Bezug gesetzt zur Agenda 2030 der Vereinten Nationen. So führt das o. g. OER-Strategiepapier (2022, S. 6) aus:

„Mit dem breiten Inklusionsverständnis hinter OER soll den Herausforderungen der Digitalisierung und dem lebensbegleitenden Lernen begegnet werden. OER wird ein großes Potenzial zugesprochen, um zu hochwertiger Bildung als Ziel 4 der Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDG 4) der Agenda der Vereinten Nationen beizutragen.“

Der Versuch, Inklusion mit bisher weitgehend getrennt geführten Diskursen systematisch zu verbinden, erfordert neue Relationierungen, schafft neue Wissensordnungen und eröffnet neue oder ausdifferenzierte Forschungs- und Arbeitsfelder. Gleichzeitig wird das vielschichtige, durch Spannungen, Unbestimmbarkeitsmomente und Kontroversen geprägte Thema Inklusion nun mit Themen verknüpft, die wiederum selbst eine äußerst hohe Komplexität aufweisen und als Zukunftsthemen noch recht explorativ sind. Dies trägt zu einer weiteren Komplexitätssteigerung der Anforderungen an Schule und Lehrer:innenbildung bei. In den zurückliegenden drei bis vier Jahren wurden Bemühungen

um die Entwicklung von OER für den Einsatz in einer digitalisierungsbezogenen Hochschulbildung intensiviert. Im Rahmen zweier Verbundprojekte konnten beispielsweise vielfältige Erfahrungen mit der Entwicklung, Erprobung und Evaluation von OER-fähigen Lehr-/Lernmaterialien zum Themenfeld Inklusion für den Einsatz in der bildungswissenschaftlichen Lehre (Büker et al. 2022) sowie hinsichtlich der Erprobung von Kooperationsmöglichkeiten Dozierender in der inklusionsbezogenen Lehre im Sinne von OEP (Glawe et al. 2024 i. V.) gewonnen werden. Im Kontext der beiden Projekte wurden wissenschaftlich fundierte digitale Lehr-/Lernmaterialien (weiter-)entwickelt, die die zentralen Kompetenzfacetten inklusiver Bildung (vgl. Kap. 2, Abb. 1) berücksichtigen und sich auch für ein Selbststudium oder für hybride Formen der Hochschullehrkräftebildung eignen sollen. Geradezu brennglasartig bündelten sich hier die oben aufgeführten professionalisierungsrelevanten Grundsatzfragen (Für WAS sollen künftige Lehrkräfte qualifiziert werden? Welches Inklusionsverständnis scheint adäquat?) sowie hochschuldidaktische Fragen (WIE können die bestehenden Antinomien problematisiert und einer diskursiven Bearbeitung zugänglich gemacht werden?). Eine große Herausforderung besteht beispielsweise darin, Lehr-/Lernmaterialien zur Inklusionsthematik so zu konzeptualisieren, dass der so notwendige Diskurs, die kritischen Anfragen, das theorie- und empirieunterstützte Argumentieren und Gestalten alternativer Handlungsentwürfe auch in den neuen Lernkulturen ermöglicht wird. So soll verhindert werden, dass Nutzer:innen die in digitalen Portalen zur Verfügung gestellten Ressourcen verkürzend als herunterladbare ‚Fertigprodukte‘ interpretieren, die „das“ vermeintlich richtige Wissen vermitteln (vgl. Büker et al. 2022; Stets/Vielstädte 2022). Gemäß dem inklusiven Anspruch gilt es zudem, das Material selbst barrierefrei zu gestalten und den Lehr-/Lernkontext gemäß des Prinzips des „pädagogischen Doppeldeckers“ (Wahl 2013) so zu realisieren, dass Universal Design for Learning (vgl. Fisseler 2015) und Barrierefreiheit bereits im Studium *erlebbar* werden (Büker et al. 2022).

5. Perspektiven für Schule und Lehrer:innenbildung

Wie hat sich die Inklusionsthematik in Schule und Lehrer:innenbildung innerhalb der letzten Jahre verändert? Es ist definitiv unmöglich, diese Frage aus der Perspektive einer einzelnen Autorin und innerhalb eines einzelnen Beitrags auch nur annähernd zu beantworten. Dennoch sollte der hier vorgenommene Versuch einer Skizzierung einige wesentliche Entwicklungen, Erreichtes, neue Anforderungen und auch Problemhorizonte aufzeigen, die einer fortgesetzten Diskussion bedürfen. Fragen der Inklusion haben im Sinne von Teilhabe und Chancengerechtigkeit in den bildungspolitischen und curricularen Rahmungen für Schule und Hochschule einen festen Platz im Sinne einer