

CHRISTIAN FISCHER / HENRIKE KOPMANN / DAVID ROTT / MARCEL VEBER /  
HORST ZEINZ

# Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung

## Lehrerbildung für eine inklusive Schule

### Abstract

Der vorliegende Beitrag thematisiert die Relevanz der adaptiven Lehrkompetenz und pädagogischen Haltung im Kontext der inklusiven Lehrerbildung. Ausgewählte, in der allgemeinen Schulpädagogik verankerte Forschungs- und Entwicklungsprojekte der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften werden vorgestellt. Die skizzierten Projekte fokussieren den Aufbau adaptiver Lehrkompetenzen in der Individuellen Förderung und potentialorientierter Haltungen in der Inklusiven Bildung. Des Weiteren werden Zusammenhänge zwischen pädagogisch-didaktischen und inklusionsbezogenen Einstellungen eruiert.

### Keywords

Lehrerbildung, adaptive Lehrkompetenz, pädagogische Haltung, Inklusion

### Einleitung

*„Eine inklusionsbezogene Weiterentwicklung der Lehrerbildung kann sich nicht darauf beschränken, Sonderpädagog/inn/en darauf vorzubereiten, ihre eine spezifische Gruppe von Schüler/inne/n adressierenden unterrichtlichen Angebote in der allgemeinen statt in der Förderschule bereitzustellen.“* (Heinrich, Urban & Werning, 2013, S. 95)

Derzeit wird in Deutschland die Debatte über Inklusive Bildung zumeist auf die Frage der gemeinsamen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf eingeeengt. Dementsprechend werden die spezifisch inklusionspädagogischen Anforderungen an die Lehrerbildung zumeist aus einer tradierten sonderpädagogischen Warte definiert. Da Inklusion in einem umfassenden, international üblichen Verständnis jedoch alle Diversitätsebenen in den Blick nimmt und die schulische Realisierung Inklusiver Bildung als schulpädagogisches nicht als singulär sonderpädagogisches Thema versteht, kommt der schulpädagogisch-orientierten Lehrerbildung im inklusiven Kontext eine besondere Bedeutung zu. Gemäß diesem umfassenden Inklusionsverständnis und den daraus resultierenden zusätzlichen schulischen Anforderungen wird die adaptive Lehrkompetenz zunehmend relevant, die in der Lehrerausbildung einen zentralen Platz einnehmen sollte.

Der vorliegende Beitrag gibt aufbauend auf theoretischen Überlegungen zur adaptiven Lehrkompetenz und pädagogischen Haltung in der inklusiven Lehrerbildung einen Überblick über ausgewählte schulpädagogisch verankerte Forschungs- und Entwicklungsprojekte im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, die an Standorten ohne sonderpädagogische Lehrerbildung durchgeführt werden. Zunächst wird dabei skizziert, wie sich der Aufbau adaptiver Lehrkompetenz und einer potentialorientierten Haltung im Kontext einer inklusiven Individualförderung im Rahmen unterschiedlicher Interventions-

studien gestaltet. Abschließend erfolgt eine Zusammenführung ausgewählter pädagogisch-didaktischer und inklusionsbezogener Einstellungskonstrukte, die als Ausgangspunkt zur Reflexion des eigenen Professionsverständnisses und Unterrichtshandelns genutzt werden können.

## Adaptive Lehrkompetenz in der Lehrerbildung

Die Auseinandersetzung mit Kompetenzen in der Lehrerbildung ist ein virulentes Thema: Kompetenz ist selbst ein Zielbegriff (Maag Merki, 2009), auf den Aus- und Weiterbildungsprozesse von Lehrpersonen ausgerichtet sind. Zudem liefert die Kompetenzorientierung in diesen Kontexten sowohl Operationalisierungs- als auch Systematisierungsmöglichkeiten (Arning, 2000).

Die Kompetenzen von Lehrpersonen, die für die Umsetzung einer Individuellen Förderung im Kontext Inklusiver Bildung (Fischer, 2013) durch Aus- und Weiterbildungsprozesse unterstützt werden können, lassen sich im Zusammenspiel verschiedener Kompetenzansätze beschreiben. Das Konzept der adaptiven Lehrkompetenz (Beck et al., 2008), die in den hier diskutierten Maßnahmen angestrebt wird, ist ausgerichtet auf den Unterricht und damit auf das Kerngeschäft der Lehrpersonen (Terhart, 2007). Sie kann als Fähigkeit einer Lehrperson verstanden werden, die Planung und Durchführung des „Unterrichts so auf die individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden anzupassen, dass möglichst günstige Bedingungen für individuell verstehendes Lernen entstehen und beim Lernen aufrecht erhalten bleiben“ (Beck et al., 2008, S. 47).

Dafür ist eine situations- und kontextsensitive Orchestrierung von vier Dimensionen erforderlich, die nach Weinert (2000) folgende Kompetenzbereiche von Lehrpersonen umfassen, welche für die Ausgestaltung eines adaptiven Unterrichts nicht zuletzt im Umgang mit Heterogenität grundlegend sind:

1. Sachkompetenzen, d.h. die Beherrschung der zu vermittelnden Lerninhalte in ihrem wissenschaftlichen Gehalt und ihrer didaktischen Strukturierbarkeit;
2. Diagnostische Kompetenzen, d.h. die Fähigkeit, den Kenntnisstand, die Lernfortschritte und die Leistungsprobleme der einzelnen Lernenden beurteilen zu können;
3. Didaktische Kompetenzen, d.h. die Fähigkeit, verschiedene Unterrichtsformen (direkte Unterweisung, offener Unterricht, Projektarbeit, Teamarbeit, individualisiertes selbstständiges Lernen) souverän zur Erreichung verschiedener pädagogischer Ziele einsetzen zu können;
4. Klassenführungskompetenzen, d.h. die Fähigkeit, die Schülerinnen und Schüler einer Klasse zu motivieren, sich möglichst lange und intensiv auf die erforderlichen Lernaktivitäten zu konzentrieren sowie den Unterricht möglichst störungsarm zu gestalten bzw. auftretende Störungen zu beenden.

Ein vergleichbarer Ansatz liegt den Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften der Kultusministerkonferenz zugrunde, wobei insgesamt elf Kompetenzen von Lehrpersonen in den vier Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren beschrieben werden. In der aktualisierten Fassung wurden diese Standards bezogen auf die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften zum professionellen Umgang mit

der Vielfalt von Schülerinnen und Schülern mit Blick auf die Erfordernisse inklusiven Unterrichts überarbeitet (Kultusministerkonferenz, 2014).

Wird der Lehrberuf als Profession verstanden, so wird ein besonderes Augenmerk auf die individuellen Entwicklungsprozesse gelegt, die durch ein ausgewogenes Zusammenspiel von Theorie und Praxis unterstützt werden können (Baumert et al., 2011). Mit dem Fokus auf die Qualifikation wird der individuelle Aufbau von Wissen, Kenntnissen und Strategien beschrieben, der notwendig ist, um im Unterricht erfolgreich zu sein. Diese Kompetenzen lassen sich während der Ausbildung erwerben, sind generell erlernbar und auf Erfahrungen zurückzuführen (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011). Es kann davon ausgegangen werden, dass Lerngelegenheiten für Studierende, Referendare und Lehrpersonen geschaffen werden müssen, um Entwicklungsprozesse vorantreiben zu können. Dabei werden im Bereich der universitären Bildung vor allem die fachwissenschaftlichen und die fachdidaktischen Angebote betont (Kleickmann & Anders, 2011). Gleichzeitig lässt sich „festhalten, dass die Forschungslage zum Erwerb professioneller Kompetenzen in der ersten und der zweiten Phase der Lehrerausbildung dürftig ist“ (Kleickmann & Anders, 2011, S. 308) und es hier vor allem Bedarfe gibt, wenn Inklusive Bildung als relativ neue Aufgabe für die Lehrpersonen definiert wird.

Anknüpfend an das Konzept der adaptiven Lehrkompetenz von Beck et al. (2008) mit den von Weinert (2000) beschriebenen Kompetenzen wurden am Internationalen Centrum für Begabungsforschung gemeinsam mit dem Landeskompetenzzentrum für Individuelle Förderung NRW die Kompetenzbereiche bezogen auf Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung für Maßnahmen der Lehrerbildung angepasst bzw. operationalisiert (Fischer, Rott & Veber, 2014):

- a. Fachliche Kompetenzen: Neben dem Wissen über curriculare Lerninhalte umfasst diese v.a. auch Kenntnisse über Lernprozesse, Lernpotenziale sowie über Lernbeeinträchtigungen.
- b. Diagnostische Kompetenzen: Neben dem Wissen über statusdiagnostische Instrumente sind hier v.a. prozessdiagnostische Instrumente wie die professionelle Beobachtung relevant.
- c. Didaktische Kompetenzen: Neben dem Wissen über diverse Unterrichtsformen sind in inklusiven Settings v.a. Kenntnisse über selbstreguliertes und kooperatives Lernen bedeutsam.
- d. Kommunikative Kompetenz: Neben dem Wissen über Klassenführung sind in inklusiven Settings v.a. Kenntnisse über Beratung, Coaching, Mentoring sowie über Teamarbeit wesentlich.

Für einen proaktiven Umgang mit Heterogenität in inklusiven Settings sind vor allem Kompetenzen im Einsatz diagnostischer Instrumente zur Feststellung individueller Lernpotenziale sowie Kenntnisse didaktischer Konzepte zur Umsetzung adaptiver Lernumgebungen (Heimbach-Steins, 2013, S. 51) zentral (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Adaptive Lehrkompetenzen im Umgang mit Diversität (Fischer et al., 2014)

Neben der adaptiven Lehrkompetenz ist die pädagogische Haltung (Fiebert & Solzbacher, 2014) eine zentrale Erfolgsbedingung für einen potenzialorientierten Umgang mit Vielfalt (Fischer, 2014, S. 68-69), die v.a. hinsichtlich diversitätsorientiert zusammengesetzter Lehr-/Lerngruppen an Bedeutung gewinnt. Neben der Potenzial- ist die Beziehungsorientierung eine zweite entscheidende inhaltliche Säule der pädagogischen Haltung, die als Querlage zu den genannten Kompetenzbereichen eine zentrale, steuernde Funktion einnimmt: Sie bestimmt beispielsweise den potenzialorientierten Einsatz von diagnostischen Instrumenten, didaktischen Konzepten oder kommunikativen Ansätzen (Veber, in Vorbereitung) im Umgang mit Diversität.

## Pädagogische Haltung in der Inklusiven Lehrerbildung

Neben den vier Kompetenzbereichen (Weinert, 2000) ist eine potenzialorientierte Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern eine wesentliche Gelingensbedingung für die Arbeit in inklusiven Settings (Buholzer & Joller-Graf, 2011): „Eine offene vorurteilsfreie (bzw. vorurteilsbewusste) Haltung stellt die Voraussetzung dafür dar, alle Mitglieder einer Gemeinschaft anzuerkennen und wertzuschätzen“ (Ziemen, 2013, S. 52).

Diese Haltung wird wie hier bei Ziemen oftmals auf der Basis des Habituskonzepts von Pierre Bourdieu beleuchtet (Ziemen, 2013): „Der Habitus stellt eine Art Muster dar, mit dem die soziale Welt von den Akteur/inn/en wahrgenommen und bewertet wird. Gleichzeitig liegt er ihren Handlungen zugrunde“ (Sturm, 2010, S. 91). Die individuellen, habituellen Bewertungsmuster, bezogen auf schulische Settings, können zusammenfassend als Teacher Beliefs verstanden werden (Fischer, 2014): Vor allem im Umgang mit Diversität sind in jüngerer Vergangenheit zahlreiche Publikationen zu Teacher Beliefs erschienen (Übersicht: König, 2012). Vielfältige Verständnisse sind hier zu beobachten. Teacher Beliefs werden teilweise als Überzeugungen (Dlugosch, 2011, S. 139), Vorstellungen (Korff, 2013), Einstellungen (Moser, Schäfer & Redlich, 2011) oder Vorstellungen/Annahmen (Kunter & Pohlmann, 2009) definiert. Aus diesen in Teilen unterschiedlichen

Ansätzen kann aber als gemeinsame Geltung aufgezeigt werden, dass Teacher Beliefs eine besondere Bedeutung, gerade im Umgang mit Diversität (Meyer & Schermuly, 2012), zugesprochen wird: „Beliefs nehmen als Merkmal einzelner Professioneller bei der Gestaltung des Unterrichts sowie der Nutzung spezifischer didaktischer Konzepte eine moderierende Rolle ein“ (Kuhl, Moser, Schäfer & Redlich, 2013, S. 1). Teacher Beliefs kennzeichnen sich durch folgende Merkmale (Reusser, Pauli & Elmer, 2011):

- „Beliefs haben einen inneren Gegenstandsbezug und üben eine innere Ordnungsfunktion aus.
- Sie sind darüber hinaus gekennzeichnet durch emotional aufgeladene mentale Strukturen mit normativ-evaluativem Charakter.
- Beliefs spiegeln den individuell verinnerlichten kollektiven Habitus wider.
- Sie zeichnen sich durch Stabilität und Resistenz gegenüber Umstrukturierungen aus.
- Vor allem bei verhaltensnahen Überzeugungen werden Zugänge erschwert“ (Fischer 2014, S. 41).

Die Bedeutung von Teacher Beliefs im Kontext inklusionsorientierter Lehrerbildung wird z.B. auch im Projekt Lehrerbildung für Inklusion der European Agency for Development in Special Needs Education zentral betont, u.a. indem sie als eine grundlegende Anforderung an Lehrpersonen die Wertschätzung der Diversität als eine zentrale Basis herausstellt (Watkins, 2012).

Inklusionsbezogene Teacher Beliefs – als wichtige Erfolgsdeterminante Inklusiver Bildung – sind Gegenstand zahlreicher empirischer Studien (vgl. u.a. Heinrich et al., 2013). Ausgewählte Forschungsbefunde zeigen, dass bei deutschen Lehrpersonen ein Gefühl beruflicher Überforderung das Meinungsbild dominiert. Nach mehrheitlicher Einschätzung seien die organisatorischen, strukturellen und personellen Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Inklusion nicht erfüllt. Zudem fühlten sich Lehrkräfte an Regelschulen durch ihre Ausbildung nur unzureichend auf die Herausforderungen einer inklusiven Unterrichtspraxis vorbereitet (u.a. Amrhein, 2011; Fromme & Veber, 2013; Hüfner, 2012). In diesem Kontext ist darauf hinzuweisen, dass inklusionsrelevante Lehrveranstaltungen in der ersten Phase der Lehrerbildung erst in jüngster Vergangenheit vermehrt angeboten werden (Sawalies, Veber, Rott & Fischer, 2013). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch internationale Studien: Lehrpersonen beklagten oftmals einen Mangel an relevanten Aus- und Fortbildungsinhalten und fürchteten eine unverhältnismäßige Mehrbelastung (Avramidis & Norwich, 2002; Scruggs & Mastropieri, 1996). Zudem vermutete ein Teil der Befragten, dass leistungsstarke Kinder durch den gemeinsamen Unterricht mit lernschwachen Schülern „in ihrer Entwicklung gebremst“ werden könnten (Hüfner, 2012, S. 8). Insgesamt stünden Lehrkräfte der Inklusion ambivalent gegenüber: Zwar unterstütze die Mehrheit den grundlegenden Rechtsanspruch eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die Teilnahme am regulären Unterricht. Bezüglich der Umsetzung einer inklusiven Beschulung werde deren Praktikabilität jedoch bezweifelt (Yuen & Westwood, 2001). Insbesondere die Inklusion von Schülern mit den Förderschwerpunkten sozio-emotionale und geistige Entwicklung sowie von Kindern mit Autismus und schweren Beeinträchtigungen des Sehens und Hörens werde als problematisch erachtet (Amrhein, 2011; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000).

Als wesentliche Einflussvariable auf inklusionsbezogene Teacher Beliefs konnte das Selbstwirksamkeitserleben identifiziert werden: Lehrpersonen mit hoher unterrichtsbezogener Selbstwirksamkeit seien in Bezug auf schulische Inklusion positiver eingestellt (Emam & Mohamed, 2011; Soodak, Podell & Lehman, 1998). Darüber hinaus vermindere der Kontakt zu Personen mit Behinderung und die Unterrichtserfahrung mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Vorbehalte (Avramidis & Norwich, 2002; Sharma, Forlin, Loreman & Earle, 2006). Es ist jedoch zu betonen, dass nicht der vermehrte Kontakt per se, sondern vielmehr positive Erlebnisse in diesem Kontext zu inklusionsfreundlichen Einstellungen beitragen (Praisner, 2003). Weiterhin scheinen Ausbildungsanteile, welche Regelschullehrkräfte auf den Unterricht mit Kindern mit besonderen pädagogischen Förderbedürfnissen vorbereiten, proinklusive Haltungen zu begünstigen (Avramidis & Norwich, 2002; Yuen & Westwood, 2001). Subjektive Theorien über Behinderung und Begabung erweisen sich ebenfalls als relevant: Wenn Behinderung als endogenes pathologisches Defizit konstruiert werde, bemühten sich Lehrpersonen weniger um den Lernfortschritt von Kindern mit Förderbedarf (Jordan & Stanovich, 2003). Ferner ergaben sich erste Hinweise darauf, dass eine traditionelle, die Klassendisziplin und Lehrerautorität betonende Wertorientierung mit einer eher ablehnenden Haltung zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf assoziiert ist (Dumke, Krieger & Schäfer, 1989).

Im Hinblick auf die referierten Forschungsbefunde ist kritisch anzumerken, dass sie vornehmlich auf die Heterogenitätsdimension „sonderpädagogischer Förderbedarf“ fokussieren und sich damit auf eine Diversitätsfacette beschränken. Um Zielgruppen Inklusiver Bildungsbemühungen zu definieren, sind jedoch vielfältige „Differenzlinien“ (Lutz & Wenning, 2001, S. 20) denkbar, wie z.B. Kultur, Sprache oder der sozioökonomische Status. Vor dem Hintergrund des Intersektionalitätsdiskurses ist ferner zu berücksichtigen, dass Kinder „zahlreichen Gruppierungen gleichzeitig angehören“ (Pregel, 2007, S. 366) und eine eindimensionale Betrachtungsweise der real vorhandenen Komplexität nicht gerecht wird (Lutz, 2001).

## Projekte zur adaptiven Lehrkompetenz und Lehrerbildung

Die im Folgenden dargestellten Projekte stellen eine Auswahl aktueller schulpädagogischer Forschungs- und Entwicklungsprojekte zur adaptiven Lehrkompetenz und pädagogischen Haltung in der Lehrerbildung dar. Diese Projekte fokussieren zum einen eher auf adaptive Lehrkompetenzen in der Individuellen Förderung (**die ersten beiden dargestellten Projekte**), und zum anderen eher auf die pädagogische Haltung in der Inklusiven Bildung (**das dritte und vierte vorgestellte Projekt**), wobei die Potenzialorientierung bezogen auf die Schülerinnen und Schüler jeweils die gemeinsame Grundlage bildet.

*Lehrerbildung im Projekt „KOMPASS“ – Kompetenz aus Stärke und Selbstbewusstsein*

### Empirische Fragestellung

Ausgehend von einem „weiten Inklusionsverständnis“, in dem die Individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler in den Fokus genommen wird, lautete eine Forschungsfrage (als Teil der Gesamtevaluation): Kann die Implementierung einer Stärkenförderung

an Schulen dazu beitragen, dass Lehrkräfte den Anforderungen inklusiv-individueller Förderung besser nachkommen?

### **Projektbeschreibung**

Der Modellversuch „KOMPASS“ stellt ein Interventionsprojekt dar, das von 2007 bis 2012 zunächst an zehn, später an zwölf Realschulen durchgeführt wurde mit dem Ziel der Stärkenförderung in zweierlei Hinsicht. Zum einen wurde auf eine optimierte Förderung von Schülerinnen und Schülern, vor allem im Hinblick auf eine Verbesserung motivationaler Aspekte (wie Lernfreude, Selbstwertgefühl, Motivation) und Kompetenzen der Lernenden abgezielt. Zum anderen wurde eine Veränderung der Lern- und Schulkultur auf breiter Basis hin zu einer Kultur der Anerkennung anvisiert. Dabei wurde auf das Schulleben und das Unterrichtshandeln fokussiert.

Eine Besonderheit der hier vorgestellten Intervention lag darin, dass die Schulen selbst Maßnahmen formulierten und erarbeiteten, die je nach spezifischer Bedürfnislage an der Schule dazu beitragen sollten, die Grundidee einer Stärkenförderung umzusetzen. Eine weitere Besonderheit bestand darin, dass die Schulentwicklungsmaßnahmen auf vielen verschiedenen Ebenen ansetzten: Neben den Maßnahmen, die für die Schülerinnen und Schüler entwickelt wurden, gab es ein breites Lehrerfortbildungsangebot, z.B. in den Bereichen Projektmanagement und Lerncoach-Ausbildung. Die teilnehmenden Lehrkräfte konnten ihr erworbenes Wissen im Kollegium weitergeben, so dass das neue Gedankengut sich in nahezu allen Klassenzimmern ausbreiten und eine Wirkung an der gesamten Schule entfalten konnte.

Zentrale Inhalte der Lehrerfortbildungen waren:

1. LernCoaching, Lernen und Lernorte
  - Bedeutung von Selbstwirksamkeitserwartungen
  - Arbeit mit Kompetenzrastern und Checklisten sowie persönliches Stärkenprofil
2. LernCoaching und selbstständiges Lernen
  - Verstehendes Lernen
  - Pflegen einer Einforderungskultur
3. LernCoaching und Leistungsbewertung
  - Abgrenzung von Förderung, Feedback und Beratung zu Leistungsmessung (z.B. Arbeit mit Lernportfolios)
  - lernprozessesbegleitende Lernstandsdiagnosen
4. LernCoaching, Interaktion und Kooperation
  - Bedeutung von Kooperation in lernenden Organisationen wie Schule und Schulklasse
  - Lösungsorientierte Gesprächsführung

Die beschriebene Veränderung des Rollenverständnisses der Lehrkräfte (weg vom reinen Wissensvermittler hin zum Unterstützer von Lernprozessen) wird als essentiell für die Veränderung der Lern- und Schulkultur angesehen (vgl. Scheunpflug, Stadler-Altman & Zeinz, 2012).

### **Zentrale Befunde**

Hinweise auf den Erfolg des Projekts „KOMPASS“ konnten durch eine längsschnittlich angelegte Evaluationsstudie mit Kontrollgruppendesign bei Schülerinnen und Schülern wie auch Lehrkräften gefunden werden.

Die Evaluation des Modellversuchs „KOMPASS“ stellte eine Begleitforschung eines gesamten Zugangs dar, nämlich die bereits beschriebene Veränderung der Lern- und Schulkultur. Das Untersuchungsdesign wurde mittels einer Befragung von ca. 3600 Schülerinnen und Schülern sowie ca. 900 Lehrkräften mit Fragebögen umgesetzt. Insgesamt nahmen zwölf Projekt-Schulen (nachfolgend KOMPASS-Schulen genannt) und sieben Kontroll-Schulen an dieser Untersuchung teil.

Folgende positive Effekte der Implementierung einer Stärkenförderung konnten bei den Lehrkräften gezeigt werden:

Bei der Berufszufriedenheit wurde zu den Messzeitpunkten 1 (zu Beginn des Projekts) und 2 (ein Jahr später) noch kein Unterschied an KOMPASS- und Kontroll-Schulen festgestellt. Zu Messzeitpunkt 3 (ein weiteres Jahr später) wiesen die Lehrkräfte an KOMPASS-Schulen jedoch eine statistisch signifikant höhere Berufszufriedenheit auf als ihre Kolleginnen und Kollegen an Kontroll-Schulen. Weitere statistisch signifikante Unterschiede zum dritten Messzeitpunkt zwischen KOMPASS- und Kontroll-Schul-Lehrkräften ergaben sich bei der Förderung sowohl leistungstärkerer als auch leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler: Es gelang Lehrkräften an KOMPASS-Schulen eine bessere Gestaltung eines heterogenitätssensiblen, differenzierenden Unterrichts. Hinzu kommt, dass KOMPASS-Lehrkräfte eine deutlich höhere Selbstwirksamkeitserwartung, also ein deutlich höheres Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten als Lehrkraft, aufwiesen. Die genauen statistischen Kennwerte zu diesen und weiteren Befunden sind im aus der Projektevaluation entstandenen Buch von Scheunpflug et al. (2012) dargestellt.

### *Kompetenzorientierte Lehrerbildung durch Individuelle Schülerförderung im Förder-Förder-Projekt*

#### **Empirische Fragestellung**

Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung erfordert eine kompetenzorientierte Ausbildung angehender Lehrpersonen (Fischer, 2013). Das Forschungspraktikum zum Förder-Förder-Projekt (FFP) verfolgt das Ziel, Lehramtsstudierenden Handlungssituationen in der Schule zu ermöglichen und sie darin zu unterstützen, professionelle Kompetenzen in der Individuellen Förderung aufzubauen (Fischer, 2012b). Hieraus ergibt sich die Fragestellung: Welche Auswirkungen hat das Praktikum auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden im Bereich der Individuellen Förderung?

#### **Projektbeschreibung**

Das FFP wird seit 2002 an Grundschulen und weiterführenden Schulen durchgeführt und wissenschaftlich begleitet. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten an Themen oder Fragestellungen, die sie nach ihren eigenen Interessen auswählen. Sie sammeln Informationen in Bibliotheken oder mittels empirischer Untersuchungen und doku-

mentieren die Ergebnisse in einer Expertenarbeit, bevor sie ihre Arbeiten vor Publikum präsentieren (Fischer, 2008). Leitend sind vor allem die Förderung von Strategien des selbstgesteuerten bzw. forschenden Lernens neben der Herausforderung individueller Begabungen und Interessen (Rott & Fischer, 2012). Die Studierenden begleiten als Mentorinnen und Mentoren Kleingruppen über ein Schulhalbjahr. Sie werden im Forschungspraktikum in einem zweisemestrigen Seminar vorbereitet, beraten und unterstützt.

Das FFP wird in drei Modellen auch im Kontext inklusiver Settings durchgeführt (Fischer, 2012a): Das FFP im Regelunterricht fokussiert auf ganze Schulklassen an Grundschulen und in der Unterstufe mit dem Schwerpunkt der Individuellen Förderung. Das Drehtürmodell setzt dahingehend Ideen Individueller Begabungsförderung um und bietet Schülerinnen und Schülern der Grundschule und Unterstufe die Möglichkeit, außerhalb des regulären Unterrichts zu arbeiten. In beiden Projektformen sind Aspekte des selbstregulierten Lernens zentral. Mit dem FFP Advanced wird das Projekt in der Mittelstufe weitergeführt. Dies ermöglicht die Erarbeitung von Strategien forschenden Lernens als elaboriertere Form von Strategien selbstgesteuerten Lernens.

Die Studierenden coachen die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozess. Sie erproben mit ihnen angemessene Lern- und Arbeitsstrategien, die es diesen erlauben, ihre selbst gewählten Aufgaben umzusetzen. Hierzu zählen Strategien der Informationsverarbeitung, der Selbststeuerung und der Leistungsmotivierung. Angestrebt wird bei den Studierenden eine Entwicklung in den Kompetenzbereichen Diagnostik, Didaktik und Kommunikation sowie in den fachlichen Kompetenzen. Hinzu kommt der Bereich der potenzialorientierten Haltung von Lehrpersonen (Fischer, Rott, & Fischer-Ontrup, 2013) als Querlage zu den Kompetenzdimensionen (vgl. Abb. 1).

### **Zentrale Befunde**

Das FFP wurde und wird in mehreren Forschungsvorhaben kontinuierlich untersucht. Mittels einer Befragung und Testung von ca. 2400 Schülerinnen und Schülern im Kontrollgruppendesign sowie einer Befragung von ca. 600 Mentorinnen und Mentoren wurde eine Evaluationsstudie realisiert. Fischer (2006) untersuchte auf Grundlage der Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2004) und der Kompetenzbereiche nach Weinert (2000) die Selbsteinschätzungen der Studierenden im Drehtürprojekt zu den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren mittels Fragebogen und triangulierte diese mit den Fremdeinschätzungen der begleitenden Lehrpersonen. Bei insgesamt großen Übereinstimmungen in der Selbst- und Fremdwahrnehmung zeigt sich, dass die Kompetenzentwicklung der Studierenden auf einem mittleren bis hohen Niveau eingeschätzt wird. Besondere Fortschritte werden in den diagnostischen und didaktischen Kompetenzen etwa bezogen auf die Beurteilung von Lernproblemen sowie den Einsatz des selbstständigen Lernens vermutet. Auffällig ist, dass die Studierenden ihre Entwicklung tendenziell geringer einschätzen, als dies die begleitenden Lehrpersonen tun, wobei sich höhere Diskrepanzen bei der Beurteilung der Aufgabenschwierigkeit sowie des Einsatzes der direkten Unterweisung, zeigen.

Bayer (2009) verweist in ihrer Untersuchung zum Regelprojekt darauf, dass im Kontext der individuellen Förderung nicht zuletzt Aspekte der pädagogischen Diagnostik angeregt werden. In ihrer Beschäftigung mit den schülerbezogenen Entwicklungen ließen sich

allerdings keine eindeutigen Aussagen zu diesem Themenbereich treffen. Wird der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler als Indikator für erfolgreiches Lehrerhandeln gesetzt, so lassen sich zumindest begründete Vermutungen ableiten. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln im FFP wie angestrebt Lernstrategien, was darauf schließen lässt, dass die Begleitung durch die Studierenden an dieser Stelle gelingt.

In einer Untersuchung zum FFP Advanced wird zu klären versucht, welchen Einfluss das Forschungspraktikum auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden hat (Rott, in Vorbereitung). Zur Überprüfung der Fragestellung werden quantitative und qualitative Verfahren eingesetzt. Aus Voruntersuchungen (Rott, 2011) und ersten Auswertungen (Fischer et al., 2013) lässt sich ableiten, dass das Praktikum Entwicklungsmöglichkeiten in verschiedenen Bereichen ermöglicht. Das individuelle Verständnis von Individueller Förderung wandelt sich durch das FFP-A. Zu einer stark lehrerzentrierten Sichtweise werden ergänzend die Bedürfnisse der Lernenden aufgenommen, dazu kommen Grenzerfahrungen, die die Studierenden irritieren und so ein Re-Framing anstoßen. Dies gilt etwa für die Gestaltung von Lehrer-Schüler-Beziehungen. Außerdem erkennen die Studierenden, dass Individuelle Förderung als komplexes System im Zusammenspiel mit Rahmenbedingungen und Lehrerkooperation und nicht als simple Unterrichtsmethode umgesetzt werden kann.

### *Kompetenzorientierte Lehrerbildung in und für Inklusive Bildung in "Praxisphasen in Inklusion"*

#### **Empirische Fragestellung**

Mit Praxisphasen in Inklusion (PinI), einem Projekt zum forschenden Lernen in inklusiven Settings, soll Studierenden im Bereich der allgemeinbildenden Schulen im Theorie-Praxis-Transfer die Möglichkeit geboten werden, ihre Kompetenzen in Inklusion für Inklusion auf- bzw. auszubauen (Veber, 2013). Aus diesen Anforderungen resultiert die Fragestellung: Welche Auswirkungen hat PinI auf die individuell wahrgenommene Kompetenzentwicklung der Studierenden im Bereich Inklusiver Bildung?

#### **Projektbeschreibung**

PinI wurde 2010 aufbauend auf eigenen vorangegangenen Untersuchungen zur inklusionsorientierten Lehrerbildung (Veber, 2010) sowie Erfahrungen von anderen Hochschulstandorten (Köpfer, 2011) an der Universität Münster konzeptioniert (Veber & Stellbrink, 2011), um inklusionspädagogische Aspekte in die Lehrerbildung zu integrieren und auf Umstrukturierung der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen (Veber, 2011) einzugehen. Studierende erhalten, vergleichbar zu Werkstudierenden in der Wirtschaft, die Chance, mithilfe des Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2012) in enger Kooperation mit den MentorInnen der PinI-Kooperationsschulen kleine Aufgaben der inklusionsorientierten Unterrichtsentwicklung im Rahmen des individuellen forschenden Lernens, quasi als Auftragsarbeit, mit einem Novizenblick (Rott, 2011) zu übernehmen (Veber, Brimmers & Schönhofen 2012).

PinI als Teilprojekt der Gesamtmaßnahme Kompetenzorientierte Lehrerbildung durch Individuelle SchülerInnenförderung (Veber, Rott & Fischer, 2013) fußt auf einem potenzialorientierten, diversitätsbezogenem Verständnis von Inklusiver Bildung (Sliwka,

2012, S. 170-171) und hat folgenden Aufbau: Die Studierenden bereiten sich in einem spezifischen Vorbereitungsseminar auf ihre Praxisphase in Inklusion vor. Die Kooperationschulen sowie die Studierenden melden Einsatzwünsche an, anhand derer die Verteilung erfolgt. In der nachfolgenden Praxisphase, die sich meist über ein Halbjahr erstreckt, bringen einerseits die Studierenden ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten praktisch ein (z.B. Mitwirkung in einer Tanz-AG) und übernehmen im Rahmen des forschenden Lernens, wie es an anderen Universitäten auch eingesetzt wird (Arens et al., 2009), eine konkrete Entwicklungsfragestellung (z.B. die konkrete Umsetzung des Helfer-Prinzips in einer jahrgangsgemischten Klasse einer inklusiven Grundschule). Den Abschluss bildet die Ergebnispräsentation des Forschenden Lernens mittels des Indexes für Inklusion auf der Basis der individuellen Reflexion der Studierenden mithilfe eines Entwicklungsportfolios (Kricke & Reich, 2013), das von der ersten Seminarsitzung bis zur Präsentation geführt wird. Im Rahmen ihrer Portfolioarbeit fokussieren sich die Studierenden auf drei Bereiche: die Arbeit mit dem Index für Inklusion, die individuelle Bewertung von Inklusiver Bildung sowie der eigenen Lehrerpersönlichkeit.

### **Explorative Befunde**

Im Folgenden werden explorative Ergebnisse aus einer Vorstudie (Veber, 2012) zur wissenschaftlichen Begleitung von PinI (Veber, in Vorbereitung) anhand von zwei Bereichen des PinI-Portfolios (Inklusionsverständnis und Lehrerrolle) bezogen auf ein Fallbeispiel skizziert, die die Studierende in ihrem Entwicklungsportfolio dokumentiert hat: Die Studentin, die vor der PinI-Teilnahme keine theoretischen oder praktischen Berührungspunkte mit Inklusiver Bildung hatte, hat ihr Praktikum an einer inklusiven Montessori-Gesamtschule über ein Halbjahr absolviert. Vor Beginn stand die Studentin der schulischen Realisierung von Inklusiver Bildung sowie der Arbeit in solchen Settings skeptisch gegenüber. Für sie stellte sich die Frage, ob Inklusion umsetzbar sei. Sie konnte sich nicht vorstellen, wie Lehrpersonen auf alle Schülerinnen und Schüler individuell eingehen können. Aufbauend auf ihren als positiv bewerteten Erfahrungen sieht sich die Studentin nach ihrer Praxisphase trotz wahrgenommener Herausforderung, wie der sozialen Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler, positiv überrascht: Die soziale Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schüler, die von keinen Berührungspunkten und einem gleichwertigen Umgang geprägt gewesen sei, haben sie, laut eigener Aussage, beeindruckt. Gerade im Umgang mit der Vielfalt der Lerngruppe habe die Studentin für sich neue Erfahrungen im Bereich der für Inklusiver Bildung immer wieder als zentral herausgestellten multiprofessionellen Teamarbeit erfahren. Aufbauend auf ihrer praktischen Erfahrung aus der Praxisphase sowie den theoretischen Kenntnissen aus dem Seminar sowie ihren eigenen Kompetenzen beleuchtet sie ihre eigene Lehrerrolle: Sie schreibt, dass sie sich derzeit das inklusive Unterrichten nur im Rahmen eines ähnlichen Konzepts wie der Montessori-Pädagogik vorstellen könne. Jedoch ergänzt sie einschränkend, dass sie sich vor der PinI-Teilnahme diese Arbeit generell nicht vorstellen konnte. Abschließend fügt sie noch an, dass sie, um ihr derzeitige Bild zu erweitern, noch weitere Praktika absolvieren möchte.

Dieses Fallbeispiel deutet auf einen positiven Einfluss von PinI, ein Wahlangebot, im Rahmen einer inklusionsorientierten Professionalisierung von Lehrpersonen hin. Inwie-

weit dieses Bild jedoch verallgemeinert werden kann, wird noch auf einer breiteren und differenzierteren wissenschaftlichen Betrachtung untersucht (Veber, in Vorbereitung).

### *Pädagogisch-didaktische Orientierungen, Selbstwirksamkeit und subjective Theorien über Befähigung und Behinderung im Kontext schulischer Inklusion*

#### **Empirische Fragestellung**

Wie prägen pädagogisch-didaktische Orientierungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und subjektive Theorien über Befähigung und Behinderung Einstellungen im Kontext schulischer Inklusion? – Diese Fragestellung stand im Fokus einer 2013 durchgeführten Befragung unter Lehramtsstudierenden der Universität Münster. In Anlehnung an die vorhergehend referierten Forschungsbefunde zu inklusiven *Teacher Beliefs* zielte die hier skizzierte Fragebogenerhebung darauf ab, Einflussfaktoren auf inklusive Überzeugungen vertiefend zu eruieren.

#### **Projektbeschreibung**

Im Rahmen der Erhebung wurden Vorstellungen von Behinderung und zur Veränderbarkeit von Schülerfähigkeiten und ihre jeweilige Assoziation zu inklusiven Einstellungen untersucht (vgl. Jordan, Glenn & McGhie-Richmond, 2010). Weiterhin lag ein besonderes Erkenntnisinteresse im bisher unzureichend erforschten Zusammenhang zwischen pädagogisch-didaktischen Orientierungen und inklusionsbezogenen Einstellungen. Diesbezüglich standen transmissive und konstruktivistische Lehr-Lern-Verständnisse im Fokus (Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011). Bezugnehmend auf eine potentialorientierte Pädagogik wurden darüber hinaus Aspekte, wie die Betonung der Schülerautonomie und -kooperation sowie der individuellen Verbesserung, erhoben (Scheunpflug et al., 2012). Hierbei waren Zusammenhänge zwischen proinklusive Einstellungen und vermehrt konstruktivistisch-potentialorientierten und weniger defizitfokussierten Sichtweisen der Lehrkraft anzunehmen.

Zur Überprüfung der skizzierten Zusammenhangshypothesen wurde ein korrelativ-querschnittliches Design gewählt. Insgesamt 66 Studierende unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge im Primar- und Sekundarbereich der allgemeinen Regelschule beteiligten sich an der quantitativen Studie. Der eingesetzte Fragebogen orientierte sich in seinen Grundzügen an deutsch- wie auch englischsprachigen, themenrelevanten Untersuchungen sowie bereits existierenden Erhebungsinstrumenten (vgl. u. a. Loreman, Earle, Sharma & Forlin, 2007; Kopp, 2009). Die ausgewählten Items umfassten neben geschlossenen, auf mehrstufigen Likert-Skalen zu beantwortenden Fragen auch die Stellungnahme zu Fallbeispielen.

#### **Zentrale Befunde**

In der beschriebenen Befragung von Lehramtsstudierenden ergaben sich Hinweise auf einen positiven Zusammenhang zwischen konstruktivistischen und potentialorientierten pädagogisch-didaktischen Überzeugungen einerseits sowie proinklusive Einstellungen andererseits. Unter anderem schätzten stärker konstruktivistisch orientierte Studierende eine – im Zuge der Inklusion umzusetzende – verstärkte Individualisierung des Unterrichts als durchaus realisierbar ein. Transmissive Überzeugungen seitens der angehenden

Lehrerinnen und Lehrer korrelierten hingegen mit Bedenken, dass die Unterrichtsqualität infolge einer zu starken Heterogenität der Schülerschaft leiden könnte. Die Realisierbarkeit einer inklusiven Individualförderung wurde von stärker transmissiv orientierten Lehramtsstudierenden als geringer eingeschätzt. Darüber hinaus ergaben sich positive Assoziationen zwischen Facetten einer potentialorientierten Pädagogik, wie z.B. der Betonung autonom-selbstbestimmter Lernformen und individueller Leistungsfortschritte, und proinklusiven Einstellungen. Ein pathologisch-defizitäres Verständnis von Behinderung und die Annahme stabiler, wenig veränderlicher Schülerfähigkeiten gingen hingegen mit negativeren Einstellungen zur Inklusion einher.

## Ausblick

Die kompetenzorientierte Qualifizierung von Lehramtsstudierenden im Rahmen der vorgestellten Projekte (FFP, PinI) stellt einen vielversprechenden Ansatz dar, um auf die Anforderungen in individuell fördernden und inklusiven Lernsettings vorzubereiten. Hierbei stehen insbesondere die Entwicklung adaptiver Lehrkompetenzen sowie einer potentialorientierten Haltung im Fokus. In diesem Kontext kann über professionell begleitete Praxisphasen mit Elementen des forschenden Lernens eine fruchtbare Kopplung von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung hergestellt werden. Auch im Rahmen von Lehrerfortbildungen können eine stärkenorientierte Individualförderung und ein erhöhtes Selbstwirksamkeitserleben der Lehrkräfte erreicht werden, wie das KOMPASS-Projekt demonstriert. Sowohl die Vermittlung handlungsorientierter Kompetenzen als auch eine potentialorientierte Sichtweise auf Lernende stellen wesentliche Bedingungen für eine individuell fördernde und inklusive Schulkultur dar. Diesbezüglich sind insbesondere auch subjektive Einstellungsfaktoren zu reflektieren, wie z.B. das eigene Rollenverständnis als Lehrkraft, Vorstellungen von gutem Unterricht und Annahmen zur Veränderbarkeit von Fähigkeiten.

Die Inklusive Bildung zeigt sich insgesamt als eine zentrale Aufgabe unseres Bildungssystems, die vor allem für die schulpädagogisch-orientierte Lehrerbildung eine wichtige Herausforderung darstellt. Hierbei erweist sich die Kopplung von adaptiven Lehrkompetenzen mit einer potenzialorientierten Haltung in der Individuellen Förderung im Kontext Inklusiver Bildung als besonders relevant. Die in diesem Beitrag skizzierten schulpädagogisch verankerten Projekte belegen, dass auch Hochschulstandorte ohne sonderpädagogischen Ausbildungsschwerpunkt im Rahmen der Allgemeinen Didaktik wertvolle Impulse zur Entwicklung adaptiver Lehrkompetenz und einer potenzialorientierten Haltung in der Lehrerbildung für eine inklusive Schule geben können. Entsprechende Qualifizierungen zur Individuellen Förderung in der Lehreraus- und -weiterbildung können so zu einem wertschätzenden Umgang mit der inter- und intraindividuellen Vielfalt der Schülerinnen und Schüler beitragen und die Schaffung eines inklusiven Schulsystems begünstigen.

## Literatur

Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Arens, B., Blotzheim, D., Koch-Priewe, B., Roters, B., Schneider, R., Thiele, J. & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen im Theorie-Praxis-Modul an der TU Dortmund. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S. 107-125). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arning, F. (2000). Kompetenzorientierung der Lehrerbildung. In M. Bayer, F. Bohnsack & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung* (S. 302-315). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV): Ein Forschungsprogramm. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 7-26). Münster: Waxmann.
- Bayer, A. (2009). *Individuelle Förderung von Strategien selbstgesteuerten Lernens im Regelunterricht. Dissertation*, Westfälische Wilhelms-Universität. Münster.
- Beck, E., Baer, M., Guldimann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrwissens* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 63). Münster: Waxmann.
- Boban, I. & Hinz, A. (2012). Index für Inklusion - auf dem Weg zu einer Schule für alle. In A. Lanfranchi & J. Steppacher (Hrsg.), *Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln* (S. 75-88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buholzer, A. & Joller-Graf, K. (2011). Integration und Inklusion an Schweizer Schulen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11(4), 40-44.
- Dlugosch, A. (2011). Der "Fall" Inklusion: Divergenzen und Konvergenzen in Professionalisierungsvorstellungen. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 135-142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dumke, D., Krieger, G. & Schäfer, G. (1989). *Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Emam, M. M. & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985.
- Fiebert, M. & Solzbacher, C. (2014). "Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters..." Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 17-45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fischer, C. (2006). *Lernstrategien in der Begabtenförderung. Eine empirische Untersuchung zu Strategien Selbstgesteuerten Lernens in der individuellen Begabungsförderung*. Münster: o.V.

- Fischer, C. (2008). Strategien Selbstgesteuerten Lernens in der Individuellen Förderung. In C. Fischer, F. J. Mönks & U. Westphal (Hrsg.), *Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln. Fachbezogene Forder- und Förderkonzepte* (S. 184-196). Münster: Lit.
- Fischer, C. (2012a). Individuelle Förderung im schulischen Kontext – Förderung besonderer Begabungen. In N. Neuber & M. Pfitzner (Hrsg.), *Individuelle Förderung im Sport. Pädagogische Grundlagen und didaktisch-methodische Konzepte* (Begabungsforschung, Bd. 14, S. 61-73). Münster: Lit.
- Fischer, C. (2012b). Individuelle Lehr- und Lernstrategien in der Begabtenförderung. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F.-J. Mönks, H. Scheerer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung multipler Begabungen. Allgemeine Forder- und Förderkonzepte* (Begabungsforschung, Schriftenreihe des ICBF Münster/Nijmegen, Bd. 12, S. 253-267). Münster: Lit.
- Fischer, C. (2013). Qualifizierung für Lehrer und Lehrerinnen. Systematische Aus- und Weiterbildung der Pädagoginnen und Pädagogen in allen Schulformen. *Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung*, 24, 13-16.
- Fischer, C. (2014). *Expertise: Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Fischer, C., Rott, D. & Fischer-Ontrup, C. (2013). Lerncoaching in der schulischen Begabungsförderung. Aufgezeigt am Beispiel des Forder-Förder-Projekts Advanced. *Journal für Begabtenförderung*, 13 (1), 32-42.
- Fischer, C., Rott, D. & Veber, M. (2014). Diversität von Schüler/-innen als mögliche Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen im Unterricht? *Lehren und Lernen*, 40. (im Druck).
- Fromme, T. & Veber, M. (2013). Da bin ich noch unsicher - Inklusive Bildung in der persönlichen Bewertung von angehenden Grundschullehrkräften. *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 51 (3), 34-43.
- Heimbach-Steins, M. (2013). Gerechte Bildungschancen für alle? Defizite, Kriterien, Ansätze. In C. Fischer (Hrsg.), *Schule und Unterricht adaptiv gestalten. Fördermöglichkeiten für benachteiligte Kinder und Jugendliche* (Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Bd. 29, S. 35-60). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69-133). Münster: Waxmann.
- Hüfner, G. (2012). Frust-Projekt Inklusion - Allein gelassen mit großen Aufgaben. *Bayerische Schule – Zeitschrift des bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbands*, 65 (5), 6-9.
- Jordan, A., Glenn, C. & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 259-266.
- Jordan, A. & Stanovich, P. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1 (3). Verfügbar unter: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1471-3802.2003.00184.x/full>, letzter Zugriff: 26.06.2013
- Kleickmann, T. & Anders, Y. (2011). Lernen an der Universität. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 305-315). Münster: Waxmann.

- König, J. (Hrsg.). (2012). *Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance, Development and Change*. Münster: Waxmann.
- Köpfer, A. (2011). Theorie-Praxis-Seminar "Inklusive Schulentwicklung in Köln" der Universität zu Köln - Perspektiven für die LehrerInnenbildung. In K. Ziemer, A. Langner, A. Köpfer & S. Erbring (Hrsg.), *Inklusion – Herausforderungen, Chancen und Perspektiven* (Schriftenreihe Integrationspädagogik in Forschung und Praxis, Bd. 8, 1. Aufl., S. 139-150). Hamburg: Kovac, J.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1 (1), 5-25.
- Korff, N. (2013). Lehrer/-innenbeliefs zum gemeinsamen Lernen im inklusiven Mathematikunterricht. In C. Dorrance & C. Dannenbeck (Hrsg.), *Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft* (S. 208-216). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kricke, M. & Reich, K. (2013). Portfolio als Dialog- und Reflexionsinstrument. Mehrperspektivität fördern durch Lernteambearbeitung. In D. Rohr, A. Hummelsheim, M. Kricke & B. Amrhein (Hrsg.), *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung. Am Beispiel der Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln* (LehrerInnenbildung gestalten, Bd. 2, S. 17–24). Münster: Waxmann.
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik* (1), 3-24.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55-68). Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261-282). Heidelberg: Springer.
- Loerman, T., Earle, C., Sharma, U. & Forlin, C. (2007). The Development of an Instrument for Measuring Pre-Service Teachers' Sentiments, Attitudes and Concerns about inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 22 (1), 150-159.
- Lutz, H. (2001). Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 215-230). Opladen: Leske + Budrich.
- Lutz, H. & Wenning, N. (Hrsg.). (2001). *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Maag Merki, K. (2009). Kompetenz. In S. Andresen (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 492-506). Weinheim: Beltz.
- Meyer, B. & Schermuly, C. C. (2012). When beliefs are not enough: Examining the interaction of diversity faultlines, task motivation, and diversity beliefs on team performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21 (3), 456-487.
- Moser, V., Kuhl, J., Schäfer, L. & Redlich, H. (2012). Lehrer/innenbeliefs im Kontext sonder-/inklusionspädagogischer Förderung – Vorläufige Ergebnisse einer empirischen Studie. In S. Seitz, N.-K. Finner, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 228-234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2011). Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 143-159). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Praisner, C. L. (2003). Attitudes of Elementary School Principals Toward the Inclusion of Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135-145.

Prenzel, A. (2007). Im Schwebezustand: Schulen und transgressive Lebenswelten. Ansätze in Forschung und Lehre. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 29(3), 363-378.

Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478-495). Münster: Waxmann.

Rott, D. (2011). *Mit Forschungsnovizen forschen lernen. Das Forder-Förder-Projekt Advanced als Maßnahme zur Herausforderung potenziell begabter Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 8 und 9*. Unveröffentlichte Diplomarbeit im Rahmen des Ausbildungsgangs zum Specialist in Gifted Education, Westfälische Wilhelms-Universität. Münster.

Rott, D. (in Vorbereitung). *Anbahnung von Handlungskompetenz im Bereich der Individuellen Begabungsförderung bei Lehramtsstudierenden im Setting Forschenden Lernens aufgezeigt am Forder-Förder-Projekt Advanced*, Westfälische Wilhelms-Universität. Münster.

Rott, D. & Fischer, C. (2012). Forschendes Lernen in der Begabungsförderung. *Swiss Gifted*, 9(9), 57-60.

Sawalies, J., Veber, M., Rott, D. & Fischer, C. (2013). Inklusionspädagogik in der ersten Phase der Lehrerbildung. Eine explorative Studie zu Stand und Unterschieden universitärer Lehrangebote für die Regelschullehrkräfte. *Schulpädagogik heute*, 4. Verfügbar unter: [http://schulpädagogik-heute.de/index.php/component/joomdoc/SH\\_8/SH8\\_21b.pdf/download](http://schulpädagogik-heute.de/index.php/component/joomdoc/SH_8/SH8_21b.pdf/download), letzter Zugriff: 20.09.2013.

Scheunpflug, A., Stadler-Altman, U. & Zeinz, H. (2012). *Bestärken und fördern. Wege zu einer veränderten Lernkultur in der Sekundarstufe I. Erarbeitet und erprobt im Modellversuch KOMPASS - Kompetenz aus Stärke und Selbstbewusstsein*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. [KMK] (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014)*. Berlin.

Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80-93.

Sliwka, A. (2012). Diversität als Chance und als Ressource in der Gestaltung wirksamer Lernprozesse. In K. Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs* (S. 169-176). Wiesbaden: Springer VS.

Soodak, L. C., Podell, D. M. & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.

Sturm, T. (2010). Heterogenitätskonstruktion durch Lehrende. Zur Bedeutung des Habituskonzepts für die Lehrerbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 89-105). Münster: Waxmann.

Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programm-evaluation* (S. 37-62). Münster: Waxmann.

- Veber, M. (2010). *Ein Blick zurück nach vorn in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie zur Alltagstheorie über Behinderung, Integration-Inklusion und Sonderschule*. Münster: Waxmann.
- Veber, M. (2011). Die neue Lehrerausbildung in NRW – eine Chance für eine sich inklusiv verändernde Schullandschaft. *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 49 (3), 29-37.
- Veber, M. (2012). *Professionalisierung in und für inklusiv-individuelle Förderung mit dem Fokus potentialorientierter Begabungsförderung*. Diplomarbeit im Rahmen des Ausbildungsgangs Specialist in Gifted Education, Westfälische Wilhelms-Universität. Münster.
- Veber, M. (2013). Studentische Professionalisierung in Inklusion für Inklusion – Anregungen aus der ersten Phase der Lehrerbildung. *Seminar*, 19 (1), 66-78.
- Veber, M. (in Vorbereitung). *Entwicklung von teacher beliefs in Inklusiver Bildung - im Rahmen der ersten Phase der Lehrerbildung aufgezeigt am Projekt PinI*, Westfälische Wilhelms-Universität. Münster.
- Veber, M., Brimmers, S. & Schönhofen, K. (2012). Professionalisierung in Inklusion für Inklusion. *Schulpädagogik heute*, 5 (3), 29-37.
- Veber, M., Rott, D. & Fischer, C. (2013). Lehrerbildung durch Schülerförderung - ein Baustein zu inklusiv-individueller Förderung. In C. Dorrance & C. Dannenbeck (Hrsg.), *Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft* (S. 188–198). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Veber, M. & Stellbrink, M. (2011). Praxisphasen in Inklusion - Professionalisierung an der Schnittstelle von allgemeiner Schulpädagogik und Sonderpädagogik. *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, (1), 11-18.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235-258). Münster: Waxmann.
- Watkins, A. (2012). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Weinert, F. E. (2000). Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz*, (2), 1-16.
- Wild, E. & Möller, J. (Hrsg.). (2009). *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer.
- Yuen, M. & Westwood, P. (2001). Integrating students with special needs in Hong Kong secondary schools: teachers' attitudes and their possible relationship to guidance training. *International Journal of Special Education*, 16 (2), 69-84.
- Ziemen, K. (2013). *Kompetenz für Inklusion. Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

## Kontaktdaten

Prof. Dr. Christian Fischer, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft (Abteilung Schulpädagogik / Schul- und Unterrichtsforschung), Bispinghof 5/6, 48143 Münster, E-Mail: fiscchr@uni-muenster.de

Henrike Kopmann,

David Rott,

Marcel Veber,  
Horst Zeinz,