

2015

Brigitte Kottmann und Friederike Hofauer

„Ich habe einen anderen Blick auf die Arbeit und die Kinder“ – Ergebnisse der Absolventenbefragung des Bielefelder Studiengangs „Integrierte Sonderpädagogik“

An der Universität Bielefeld wurde bereits zum Wintersemester 2002/03 der Studiengang „Integrierte Sonderpädagogik“ gestartet, der ausschließlich zu einem kombinierten Abschluss führt: dem Lehramt für Grund-, Haupt-, Realschulen (GHR) und dem Lehramt für sonderpädagogische Förderung (beschränkt auf die beiden Förderschwerpunkte Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung). So hat die Universität – maßgeblich durch die Initiative von Prof. Dr. Dagmar Hänsel – bereits viele Jahre vor Anerkennung der UN-Behindertenrechtskonvention auf die u.a. vom Deutschen Institut für Menschenrechte geäußerte Kritik reagiert: „Neben der örtlichen Aussonderung manifestiert sich die schulische Segregation beispielsweise bereits bei der Ausbildung der Lehrkräfte (allgemeine Pädagogik hier, Sonderpädagogik dort)“ (2011, 4). Im Folgenden werden der Bielefelder Studiengang kurz präsentiert und seine Konzeption durch Aussagen von Bielefelder Absolventinnen und Absolventen konkretisiert sowie aktuelle Anforderungen an eine inklusionsorientierte Lehrerbildung formuliert und diskutiert.

Einführung:

Entwicklung des Bielefelder Studiengangs „Integrierte Sonderpädagogik“

Im Jahr 2002 wurde der Studiengang der Integrierten Sonderpädagogik zunächst als Modellversuch durch das Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW bewilligt. Im Wintersemester 2002/03 erfolgten die ersten Einschreibungen, im Jahr 2007 schlossen die ersten Absolventen/-innen den Studiengang ab.

Das konsekutiv angelegte Studium umfasst insgesamt 10 Semester, beinhaltet 72 SWS integrierte Sonderpädagogik und erfüllt die entsprechenden KMK-Vorgaben. Die Studierenden schließen mit einem Master of Education als Äquivalent zum 1. Staatsexamen ab und verfügen dann über ein kombiniertes Lehramt GHR und Lehramt Sonderpädagogik, wobei ein Studienschwerpunkt entweder für die Primar- oder die Sekundarstufe I gewählt wird. Das Studium ist auf die beiden

„Ich habe einen anderen Blick auf die Arbeit und die Kinder“ | 323

Förderschwerpunkte L und ESF beschränkt, da diese zahlenmäßig die größten Schülergruppen darstellen, gleichzeitig die größte Nähe zur allgemeinen Schule aufweisen und am stärksten mit einer sozialen Benachteiligung der Schüler/-innen korrespondieren. Neben der Integrierten Sonderpädagogik qualifizieren sich die Absolventen/-innen in zwei Unterrichtsfächern, die mit 60 bzw. 40 SWS inklusive Fachdidaktiken studiert werden¹.

Als Eckpunkte und Grundprinzipien des Konzepts (vgl. Hänsel 2004) sind insbesondere die Integration der Sonderpädagogik in die allgemeine Erziehungswissenschaft zu nennen, die im Sinne des Subsidiaritätsprinzips als Teilsystem der Erziehungswissenschaft verstanden wird und entsprechend nicht (wie an den meisten anderen Standorten in Deutschland üblich) in einer gesonderten Organisationseinheit (Fakultät oder Institut) geführt wird, sondern als Querstruktur in den verschiedenen AGn der Fakultät für Erziehungswissenschaft verortet ist. Dabei wird das Ziel einer gemeinsamen Lehrer/-innenausbildung für eine inklusive Schule verfolgt, es erfolgt aber keine „Verschmelzung“ zu einer neuen „inkluisiven Pädagogik“.

„Gleichwohl geht die Sonderpädagogik hier nicht in der allgemeinen Erziehungswissenschaft auf. Für das Bielefelder Studium ist vielmehr Mehrperspektivität und damit die Differenz von allgemeiner Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik und der interdisziplinäre Vergleich ihrer unterschiedlichen Perspektiven, auch in historischer Hinsicht, konstitutiv. Im Zentrum des Bielefelder Studiums steht inhaltlich die Auseinandersetzung mit der Heterogenitätstheorie und mit dem differenzierenden Umgang mit Heterogenität in pädagogischen Prozessen“ (Hänsel in Fakultät für Erziehungswissenschaft 2009, 3).

Diese Auseinandersetzung erfolgt in gleichberechtigter und aufeinanderbezogener Form aus der Perspektive beider Disziplinen (im Sinne des Kollaboration Modells; vgl. Lüjke-Klose et al. 2014). Dagegen findet sich im Rahmen des Inklusionsdiskurses in der Lehrer/-innenausbildung vielfach bis heute eine sonderpädagogische Dominanz (vgl. Hänsel 2014). So konstatiert auch Hinz (2009, 172):

¹ Diese Angaben beziehen sich auf das 2002/03 gestartete und aktuell noch bis 2016 laufende Studienmodell, das von den betragten Absolventen/-innen studiert wurde. Im Jahr 2009 wurde in NRW ein neues Lehrerausbildungsgesetz verabschiedet, aufgrund dessen die Konzeption verändert werden musste. Die Einschreibung dafür erfolgte erstmals zum WS 2011/12. Nach dem neuen Modell wird – anders als zuvor – nun wieder in Studienbezogene Lehramter unterteilt. Die Integrierte Sonderpädagogik ist nach dem neuen Modell kombinierbar mit dem Lehramt Grundschule (G-ISP), ab dem Wintersemester 2014/15 auch wieder mit dem Lehramt Haupt-, Real- und Gesamtschule (HRG-ISP), allerdings erfolgt – anders als im alten Modell – eine Festlegung bereits zu Studienbeginn. Die Studierenden wählen das SchwerpunktFach „Bildungswissenschaften mit Integrierter Sonderpädagogik“ sowie drei bzw. zwei Unterrichtsfächer. Nach 10 Semestern erhalten sie das allgemeine Lehramt, anschließend werden zwei weitere Semester ausschließlich Module der ISP studiert, so dass die Absolventen/-innen nach dem neuen Modell dann nach insgesamt 12 Semestern über das kombinierte Lehramt verfügen. Ein isolierter Erwerb des sonderpädagogischen Lehramts ist in Bielefeld nach wie vor nicht möglich (vgl. Lüjke-Klose/Müller 2011).

„dass Inklusion – wenn sie denn ein eigenständiger Ansatz mit einem innovativen Potenzial sein soll – auch international nicht als veränderte Forderung von Sonderpädagogik zu verstehen, sondern im Rahmen der Allgemeinen Pädagogik zu verorten ist (...)“.

Der Bielefelder Studiengang ist vor allem gekennzeichnet durch Integration und Mehrperspektivität, einen kritischen Dialog und Kooperation. Ähnlich formuliert die European Agency die Kompetenzbereiche für das Profil inklusiver Lehrkräfte:

„Das Profil stützt sich auf die vereinbarten Grundwerte, die für alle Lehrkräfte, die in der inklusiven Bildung arbeiten und Verantwortung für alle Lernenden übernehmen, als wesentlich angesehen werden. Die Kompetenzbereiche sind: Wertschätzung der Diversität der Lernenden (...); Unterstützung für alle Lernenden (...); Mit anderen zusammenarbeiten (...); Persönliche berufliche Weiterbildung (...)“ (European Agency 2011, 10-11).

Durchführung einer Absolventen- und Absolventinnenbefragung in den Jahren 2011 und 2013

Im Herbst 2011 und 2013 wurden die Absolventen/-innen, deren Masterabschluss jeweils mindestens ein Jahr zurücklag, mittels einer Online-Befragung angeschrieben. Die Befragung umfasste 30 sowohl offene als auch geschlossene Fragen und verfolgte drei Ziele: erstens den Verbleib und die weiteren beruflichen Anschlussmöglichkeiten bzw. Beliefs zu erheben, zweitens etwas über ihre Haltungen und Einstellungen bzw. Beliefs zu inhaltlichen Aspekten wie beispielsweise zu Begriffen der Integrations-/Inklusionsdebatte oder bildungspolitischen Diskursen zu erfahren, und drittens gemäß der Konstruktion des Studiengangs zu einem Abgleich zwischen den Aussagen der Absolventen/-innen und den Intentionen und der Konzeption des Studiengangs zu gelangen, um diese Aspekte bei ggfs. notwendigen Modifikationen des Studiengangs zu berücksichtigen.

Im Hinblick auf eine professionsbezogene Kompetenzforschung sei an dieser Stelle auf das Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunze (2013, 292) verwiesen. Hier wird Professionswissen in die verschiedenen Wissensbereiche *pädagogisches Wissen, Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen, Organisationswissen* und *Berufswissen* aufgliedert. Mehrere exemplarische Antworten der Absolventen/-innen weisen auf unterschiedliche Kompetenzen in den genannten Bereichen bzw. ihre Reflexionen darüber hin. Das Bielefelder Modell ist von der allgemeinen Pädagogik her gedacht und konzipiert, zudem beinhaltet es explizit sowohl eine fachwissenschaftliche als auch eine fachdidaktische Perspektive. Die neben dem Professionswissen angesiedelten *Überzeugungen und Werthaltungen, motivationalen Orientierungen* sowie die *selbstregulativen Fähigkeiten* ergänzen das o.g. Modell. Gerade die „Erforschung von Einstellungen oder Beliefs nimmt in der aktuellen Lehrerforschung einen zunehmend größeren Stellenwert ein“ (Moser et al. 2011, 145).

Beschreibung der Kohorte

Im Dezember 2012 hatten insgesamt 294 Studierende den Masterstudiengang Integrierte Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld abgeschlossen, von 212 Studierenden konnten die Kontaktdaten ermittelt werden. Bei der Befragung im Herbst 2011 wurden 124 Absolventen/-innen angeschrieben und 70 beteiligten sich an der Umfrage (Rücklauf von 56,6%), im Herbst 2013 wurden 88 Absolvent/-innen angeschrieben und 33 beteiligten sich (Rücklauf 37,5%). Von den insgesamt 294 Absolventen/-innen liegen somit 103 verwertbare Befragungen vor, d.h. von etwa einem Drittel der Gesamtgruppe (85,1% weiblich und 14,9% männlich, was der ungefähren Geschlechterverteilung im Studiengang entspricht). Im Folgenden werden die Ergebnisse beider Kohorten zusammengefasst, sofern es nicht signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen gibt, auf die explizit verwiesen wird.

Warum Integrierte Sonderpädagogik in Bielefeld?

Bei der Frage „Warum haben Sie sich für das Studium der Integrierten Sonderpädagogik in Bielefeld entschieden?“ stimmen 85,1% der Aussage „Ich hatte ein großes Interesse am Thema Integration“ zu oder voll zu, 66% stimmen der Aussage „Ich wollte eine flexible Entscheidung für ein Lehramt“ zu oder voll zu. Die Aussage „Ich habe mir eine bessere berufliche Perspektive versprochen als mit dem GHR-Lehramt“ trifft für 69,2% zu oder voll zu.

Die Antworten auf die Frage „Wann ist Ihre Entscheidung für den Studiengang gefallen“ unterscheiden sich innerhalb der beiden Kohorten: So haben sich von den 2011 Befragten 47,1% erst *während* des Studiums für den Master Integrierte Sonderpädagogik entschieden, von der 2013 befragten Kohorte stand für 79,2% die Entscheidung für die Integrierte Sonderpädagogik schon *vor* dem Studium fest. Dies hängt zum einen sicherlich mit dem Bekanntheitsgrad des im Jahr 2002 gestarteten Studiengangs zusammen, zum anderen aber auch mit bildungspolitischen Entwicklungen wie der Anerkennung der UN-Behindertenrechtskonvention. So wird auch in der Studienberatung registriert, dass immer mehr Studieninteressierte sich gezielt nach Studiengängen erkundigen, die „für Inklusion bzw. für die Arbeit als Lehrer/in an inklusiven Schulen“ qualifizieren.

Wertegang

Im Hinblick auf die weiteren beruflichen Qualifikationswege zeigt sich, dass der überwiegende Teil der Absolventen/-innen (79,8%) anschließend das Referendariat am Studienseminar für Förderschulen aufgenommen hat. Ein deutlich geringerer Teil wählte das Referendariat am Studienseminar für die Grundschule

(7,5%) lediglich 2,1% am Studienseminar für die Sekundarstufe 1 (HRGe). Formal erwerben die Absolventen/-innen beide Lehramter unabhängig vom Referendariat. Dass dennoch mit deutlicher Mehrheit das sonderpädagogische Studienseminar präferiert wird, kann neben dem Wunsch nach einem explizit sonderpädagogischen Fokus in der Ausbildung aber auch mit der höheren Bildungsstufe zusammenhängen. 9,6% geben als Anschluss „Sonstiges“ an, was beispielsweise Tätigkeiten als wissenschaftliche Mitarbeiter etc. umfasst.

Zum Zeitpunkt der Befragung ist die Mehrheit in sonderpädagogischen Berufsfeldern tätig: 21,9% arbeiten als Förderschullehrer/-in an einer Förderschule ESE, 11,5% an einer Förderschule I, 13,5% als Förderschullehrer/-in an integrativen Grundschulen und 5,2% als Förderschullehrer/-in an integrativen Schulen der Sekundarstufe I. 32,3% sind aktuell als „Sonstiges“ beschäftigt, d.h. noch im Referendariat an der Laborschule Bielefeld, an der Universität etc. Lediglich 7,2% sind als Regelschullehrer/-in tätig (an Grundschulen oder in der Sekundarstufe I), weitere 4,2% an Förderschulen Sprache oder an Förder- bzw. Kompetenzzentren.

Bei der Frage „Als was wären Sie am liebsten tätig?“ antworten die Befragten ausgewogen: 39,6% wären am liebsten als Förderschullehrer/-in an integrativen Schulen tätig (32,3% Grundschule, 7,3% Sekundarstufe I), 47% an Förderschulen (ESE: 19,8%, I: 11,5%, Kompetenz bzw. Förderzentren: 4,2%), 12,5% geben „Sonstiges“ an und 8,3% wären am liebsten als Regelschullehrer/-in tätig. Diese Ergebnisse zeigen zum einen eine hohe Aufgeschlossenheit gegenüber integrativen Settings, zum anderen aber auch, dass die Flexibilität hinsichtlich des Tätigkeitsorts für die Befragten eine hohe Relevanz hat.

Mehrperspektivität durch die Doppelqualifikation

Sowohl mit offenen als auch geschlossenen Fragen wurde nach der Bedeutung der Doppelqualifikation gefragt. Die Frage „Was bedeutet es für Sie und Ihre Praxis, sowohl das allgemeine als auch das sonderpädagogische Lehramt ausüben zu können?“ beantworteten viele Absolventen/-innen positiv: „Bedeutung in Hinsicht auf den Wandel der Schullandschaft“, „Das allgemeine Lehramt ist wichtig, da ich in einer E-Schule bin, die nach Hauptschulrichtlinien arbeitet“, „Viele Einsatzmöglichkeiten, aber ausschlaggebend ist das Referendariat. Danach ist man eher auf eine Schulform konzentriert“, „Dass ich keine Angst vor Integration habe“, „Ich unterrichte als Klassenlehrerin im GU alle Kinder und habe mit meinem altem meinem Lehramt eine bessere Ausgangsposition bei den kritischen Grundschullehrern“, „Man kann bessere Verknüpfungen herstellen und den Druck, der auf Regelschulpädagogen lastet, besser verstehen“, „Besseres Verständnis für beide Arbeitsbereiche, Bindeglied/Vermittler zw. Regel- und Förderschule“, Gleichwohl werden aber auch Antworten formuliert wie „nicht viel“. Hier zeigt sich, dass die

wechselseitigen unterschiedlichen Rollenzuschreibungen und Anforderungen den Absolventen/-innen sehr bewusst sind. Ebenfalls zeigt sich an der Aussage, wie ausschlaggebend das Referendariat ist, dass Praxiserfahrungen Einstellungen beeinflussen: Wenn diese Aussage schon für das zweijährige Referendariat formuliert wird, um wie viel mehr muss dieses für Lehrkräfte gelten, die bereits 20 Jahre an einer Schule bzw. Schulform tätig sind?

Bei der offenen Frage „Wie schätzen Sie die Bedeutung der Doppelqualifikation auch im Vergleich mit anderen Kollegen/-innen, Absolventen/-innen, Referendaren/-innen?“ zeigt sich ein ähnliches Bild in ausgewählten Antworten: „Ich habe alle Kinder im Blick“, „Die Doppelqualifikation ist ein klarer Vorteil im GU“, „Der Doppelqualifikation kommt auch eine Doppelverantwortung zu, die es auszubalancieren gilt. Dies ist besonders beim Einstieg in den Beruf nicht sehr einfach.“, „Zum Teil fehlt durch die Doppelqualifizierung eine Spezialisierung. Allerdings ist der Blick von Beginn an offener...“, „Jede Lehrkraft muss in der heutigen Zeit mit dieser Doppelqualifikation ausgebildet werden, um den Herausforderungen des derzeitigen Schulsystems ansatzweise trotzen zu können“. Die Antworten zeigen, wie sehr den Absolventen/-innen die Anforderungen und Komplexitäten des Berufsfeldes – insbesondere beim Berufseinstieg bzw. im gemeinsamen Unterricht – bewusst sind. Sie wecken aber auch Interesse nach der Frage, ob die Praxis eher Spezialisten oder eher Generalisten braucht:

Dafür wurden die Absolventen/-innen gebeten, sich auf einer Vierer-Skala zu verschiedenen Aussagen zu positionieren: Die Aussage „Unter der Maßgabe einer Schule für alle Kinder sollte es besser getrennt ausgebildete Spezialisten geben“ beantworteten 79,8% mit „trifft nicht“ oder „trifft weniger“ zu – lediglich 11,7% mit „trifft zu“ oder „trifft voll zu“, was eher gegen die bisher üblichen getrennten Ausbildungsgänge spricht.

Bei der Aussage „Ich sehe mich eher als Lehrer/-in, die für alle Kinder verantwortlich ist.“ antworten 84,1% „trifft voll zu“ oder „trifft zu“, lediglich 7,5% verneinen diese Aussage. Die Frage „Sehen Sie sich eher als Regelschullehrer/-in oder als Förderschullehrer/-in“ wurde hingegen anders beantwortet, als es der Studiengang intendiert: 30,8% sehen sich als Förderschullehrer/-in, 36,2% eher als Förderschullehrer/-in, 19,2% als „beides gleich“, 7,5% eher als Regelschullehrer/-in, 1,1% als Regelschullehrer/-in. Dass sich der Wunsch, die Absolventen/-innen würden sich überwiegend für „beides gleich“ entscheiden, nicht ganz erfüllt hat, hängt hier vermutlich mit dem Rollenverständnis und der aktuellen Arbeitsstelle zusammen. Die Frage „Würden Sie im Nachhinein auf den Erwerb von zwei Lehramtern verzichten?“ beantworteten 63% der Gesamtkohorte mit „Nein!“, nur 8,5% mit „ja“ und 18,1% mit „Weiß nicht“.

Die Aussage „Unter der Maßgabe einer Schule für alle Kinder sollten alle zukünftigen Lehrer/-innen ein ISP-Studium absolvieren“ wird hingegen deutlich bejaht:

80,9% der Absolventen/-innen stimmen dieser Aussage zu oder voll zu, 9,6% weniger und 1,1% gar nicht. Diese hohe Akzeptanz relativiert bereits erfahrene Vorbeträtle, die auf die Frage „Würden Ihnen gegenüber schon einmal Vorbeträtle geäußert, das Sie nicht über das ‚traditionelle‘ sonderpädagogische Lehramt verfügen?“ genannt wurden. Generell stimmt etwa ein Viertel dieser Frage zu, drei Viertel verneinen sie. Konkret formulieren die Absolventen/-innen: „Ja, es wäre nichts Halbes und nichts Ganzes (von einer Sonderpädagogin).“, „Ja, ich werde von älteren/erfahrenen Sonderpädagoginnen nicht als Sonderpädagogin akzeptiert.“, „Nein, nur indirekt, weil man das System kritischer als andere sieht und sich über Allgäuigkeiten häufig Gedanken macht.“, „Nein, der Abschluss erweckt das Interesse vieler Leute.“, „Nein, wir würden eher bewundern, dass wir zwei Lehramter studiert haben.“

Haltungen und Einstellungen der Absolventen und Absolventinnen

Auf die eher allgemein gehaltene Frage „Was würden Sie bei der Lehrerausbildung verändern?“ folgen Antworten wie beispielsweise: „Alle Lehrer sollten eine sonderpädagogische Grundausbildung bekommen.“, „Stärkere Kopplung zwischen Praxis und Theorie“, „Alle Lehrer sollten ein integratives Studium absolvieren, um ein besseres Verständnis für alle Schüler zu erlangen.“ oder „Die Praxis erlaubt nichts anderes mehr, gerade im Hinblick auf Inklusion.“

Wiederum mit einer Vierer-Skala sollten die Absolventen/-innen sich zu verschiedenen Aussagen positionieren, um etwas über ihre Haltungen und Einstellungen zu erfahren. 89,3% stimmten der Aussage „Ich sehe viele Aspekte aus unterschiedlichen Perspektiven“ zu oder voll zu, der Aussage „Ich bin kritischer gegenüber der Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf“ stimmen 64,9% zu oder voll zu.

Als Vorteil des Bielefelder ISP-Studiums für die berufliche Tätigkeit sehen die Absolventen/-innen vor allem eine „kritische Einstellung, breitere berufliche Perspektive, Blick auf alle Kinder“, „Flexibilität, kritische Nachfrage an Profession und Handlungsweisen“, „intensive Auseinandersetzung mit Integration/Inklusion, offener, ressourcenorientierter Blick auf Kinder“ sowie dass sie „gegenüber anderen Referendaren/-innen bereits relativ viel Praxiserfahrung“ haben. Als Nachteil wird formuliert, dass sie sich „...aber nicht so gut wie ein ‚richtiger‘ Sonderpädagoge“ ausgebildet sehen bzw. gesehen werden. Auch wird kritisch formuliert, dass es „(...) keine Wahlmöglichkeit hinsichtlich der Förderschwerpunkte [gibt]“ sowie die „geringere Spezialisierung für Sonderpädagogik“.

Auf die Frage „Wie bewerten Sie die Relevanz der Bielefelder Studienelemente für Ihr Qualifikationsprofil?“ wird beispielsweise geantwortet: „Die Doppelqualifikation erachte ich als wichtig, um gesellschaftlich für mehr Akzeptanz werben zu können

und Beeinträchtigungen eher als Heretogenität zu betrachten.“ Die ausgewählten Antworten deuten darauf hin, dass den Absolventen/-innen die auch von der European Agency formulierten Anforderungen bewusst sind: „Die Vision eines gerechten Bildungssystems setzt voraus, dass den Lehrerinnen und Lehrern in ihrer Ausbildung die Kompetenzen vermittelt werden, die sie für den Umgang mit den vielfältigen Bedürfnissen der Lernenden benötigen“ (European Agency 2011, 92).

Diskussion und Ausblick

Ein Teil der Aussagen der Absolventen/-innen kann mit Bezug auf das Modell von Baumert und Kunter (2013) in verschiedenen Bereichen des Modells professioneller Handlungskompetenz verortet werden, so dass das Bielefelder Modell als zukunftsfähiges Modell für eine inklusive Lehrerbildung angesehen werden kann, da es sowohl die allgäuempädagogische als auch die sonderpädagogische Perspektive aufgreift und in einen kritischen Dialog tritt. Die Absolventen/-innen haben zwei Fächer studiert – im neuen Modell des Studiengangs Grundschule mit ISP sogar drei. Sie verfügen also gleichermaßen über fachwissenschaftliche und fachdidaktische Qualifikationen und sind so als Lehrer/-innen für die verschiedenen Anforderungen von Schule im Rahmen der professionellen Handlungskompetenz qualifiziert. Wichtig ist dabei aber auch der Hinweis von Lütje-Klose (2010, 8):

„Zur Umsetzung einer Lehrerbildung für die inklusive Schule sind in der Hochschule – ebenso wie in der Schule selbst – strukturierte Formen der Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen hilfreich, um eine kollaborative Haltung zu entwickeln: (...) Leitendes Prinzip sollte dabei die *Anerkennung der Gleichwertigkeit* verschiedener Expertise bei aller Unterschiedlichkeit in den Schwerpunkten und Sichtweisen sein. Sie stellt die Grundlage einer wechselseitig fruchtbaren Auseinandersetzung und produktiven Weiterentwicklung einer Lehrerbildung für eine inklusive Schule dar.“

Als Fazit sei auf die im Titel des Beitrags zitierten Aussagen zweier Absolventen/-innen verwiesen: „Ich habe einen anderen Blick auf die Arbeit und die Kinder“ sowie „Ich habe alle Kinder im Blick“. Diese stehen exemplarisch für die von der European Agency (2011, 7) formulierten Anforderungen „dass alle Lehrerinnen und Lehrer darauf vorbereitet werden sollten, für alle Lernenden in ihren Klassen Verantwortung zu übernehmen.“ Das Bielefelder Modell der Integrierten Sonderpädagogik kann ein wichtiger Schritt in diese Richtung sein. Langfristig sollte die Zielperspektive jedoch vielmehr darin liegen, sich von der Zwei-Gruppen-Theorie der Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und somit auch von Lehrämtern mit unterschiedlichen Rollen und Zuständigkeiten für eben diese zwei Gruppen zu verabschieden. Dazu gehört vermutlich auch eine Abkehr von klassischen Lehrämtern und expliziten Förderschwerpunkten – insbesondere beim Förderschwerpunkt Lernen.

Literatur

- Baunert, J./Kanter, M. (2013): Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften. In: I. Gogolin (Hrsg.): Stichwort. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, 277-337.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2011): Stellungnahme der Monitoring-Stelle vom 31.03.2011 – Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems. Verfügbar unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/stellungnahme_der_monitoring_stelle_eckpunkte_zu_verwirklichung_eines_inklusiven_bildungssystems_31_03_2011.pdf (Zugriff am 15.06.2014).
- European Agency for Development in Special Needs Education/Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2011): Inklusionorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen. Dänemark: Odense.
- Fakultät für Erziehungswissenschaft (2009): Das integrierte sonderpädagogische Bachelor- und Masterstudium im Nebenfach Erziehungswissenschaft. Informationen für Studierende der Integrierten Sonderpädagogik. Broschüre. Universität Bielefeld. Verfügbar unter: <http://www.bised.uni-bielefeld.de/studium/master-ed/sonderpaedagogik/broschueren/broschuere.pdf/broschuere.pdf> (Zugriff am 15.06.2014).
- Hansel, D. (2004): Integriertes Sonderpädagogisches Bachelor- und Masterstudium an der Universität Bielefeld. In: U. Carler/A. Uinckel (Hrsg.): Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule. Wiesbaden: VS Verlag, 81-90.
- Hansel, D. (2014): Die nationalsozialistische Hilfsschullehrerausbildung in ihren Kontinuitäten zu vorangegangenen und nachfolgenden Entwicklungen. In: *International Journal for the History of Education* 4(1), 29-50.
- Hinz, A. (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik? Oder doch deren Ende? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 5, 171-179.
- Kortmann, B. (2014): Lehrer mit zwei Lehrämtern. Plädoyer für einen gestuften Lehramtsstudiengang. In: *Schulverwaltung NRW* 4, 100-101.
- Lürje-Klose, B. (2010): Lehrerbildung für eine inklusive Schule – der Studiengang „Integrierte Sonderpädagogik“ an der Universität Bielefeld. In: *Sonderpädagogische Förderung in NRW* hrsg. v. Verband Sonderpädagogik, Landesverband NRW, Mitteilungen 1, 4-10.
- Lürje-Klose, B./Miller, S. (2012): Der Studiengang Integrierte Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld – aktuelle Entwicklungen. In: S. Seitz/N.K. Finnmern/N. Korff/K. Scheidt (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht! Inklusion und Bildungsungerechtigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 235-240.
- Lürje-Klose, B./Miller, S./Ziegler, H. (2014): *Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die Lehrerbildung*. In: *Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit* (im Erscheinen).
- Moser, V./Schäfer, L./Redlich, H. (2011): *Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings*. In: B. Lürje-Klose/M.-T. Langer/B. Sacke/M. Urban (Hrsg.): *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 143-149.

Christian Herbig

Inklusiv-individuelle Begabungsförderung: Ein allgemeines (schul-)pädagogischer Blick auf Lehrer- und Lehrerinnenbildung im Spannungsfeld von Effektivität und Selektivität

1 Effektiv und gerecht – Zur Überwindung vermeintlicher Gegensätze im Bildungssystem

Die Ergebnisse aktueller Vergleichsstudien machen es deutlich: In kaum einem anderen deutschen Bundesland ist das Bildungssystem derzeit so effektiv und leistungsstark wie in Sachsen (vgl. u.a. IW 2013, 106-108). Wenn der Blick jedoch nicht nur auf den (wirtschaftsorientierten) Output des sächsischen Bildungssystems gerichtet wird, offenbart sich eine interessante Parallellität. Denn Sachsen hat aktuell auch eines der selektivsten Bildungssysteme in Deutschland (vgl. Preuss-Lausitz 2011, KMK 2014). Mögliche Begabungszusammenhänge dafür sind sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart des sächsischen Bildungssystems zu finden. Auch fast 25 Jahre nach der Wiedervereinigung Deutschlands ist das sächsische Bildungssystem im Hinblick auf inklusive Bildung noch immer gekennzeichnet von Einstellungen und Werthaltungen, die aus der DDR-Vergangenheit tradiert wurden und die Umsetzung von Inklusion erschweren (vgl. Preuss-Lausitz 2011, 26f). Aber auch gegenwärtig scheint der Aufbau selektiver bzw. ausgrenzender Strukturen im Bildungssystem durch die Umsetzung von Inklusion nur wenig Beachtung zu finden. Eichfeld und Schuppener (2011) zeigen, dass die Notwendigkeit der Umsetzung inklusiver Strukturen im Bildungssystem zumeist ignoriert oder aber durch geltendes Schulrecht und Beschlüsse eingeschränkt wird. So bleibt z.B. lernzieldefinierter Unterricht in weiterführenden Schulen durch die Schulintegrationsverordnung (§5 (1) SchIVVO) untersagt (vgl. ebd.).

Dem deutschen Bildungssystem wurde wiederholt attestiert, dass der Umgang mit schul- und unterrichtsrelevanten Differenzlinien zur Manifestation von Bildungsungerechtigkeit (vgl. u.a. Aktionsrat Bildung 2007; Chancenspiegel 2013) führt. Im Kontext einer gesamtgesellschaftlichen Notwendigkeit der Herstellung bzw. Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit stellt sich auch im sächsischen Bildungs-