

# Verbindungen etablieren – Ansätze für die phasen- und projektübergreifende Kooperation in der Lehrerbildung auf Basis explorativer Erhebungen

*Karsten Krauskopf und Julia Frohn*

**ZUSAMMENFASSUNG** Ausgangslage dieses Beitrags ist, dass sich Lehrkräfte für den Vorbereitungs- und Schuldienst wechselseitig aus Brandenburg und Berlin rekrutieren. Dazu widmen sich die Projekte im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung der Universität Potsdam und der Humboldt-Universität zu Berlin den Herausforderungen einer Lehrkräftebildung für ein inklusives Schulsystem. Dies bot Anlass, eine Vernetzung aus drei Perspektiven zu initiieren: der Projekte, der phasenübergreifenden Lehrkräftebildung und – ausblickhaft – der Verknüpfung von wissenschaftlichen und praktischen Anliegen. Auf Basis von Fokusgruppengesprächen mit Expert\_innen der zweiten Ausbildungsphase aus Berlin und Brandenburg sucht dieser Beitrag explorativ Erfahrungen und Erwartungen aus Perspektive der zweiten Phase zu kategorisieren. Die gewonnenen Kategorien werden knapp dargestellt und diskutiert. Dies soll auch den Dialog zwischen QLB-Projekten sowie erster und zweiter Phase der Lehrkräftebildung erweitern.

**ABSTRACT** Future teachers are mutually recruited from universities in the federal states of Brandenburg and Berlin. Furthermore, in the context of the national program “Qualitätsoffensive Lehrerbildung [initiative for quality in teacher education]” two projects at the University of Potsdam and the Humboldt-Universität Berlin are addressing the challenges of a teacher training for inclusive education. Based on these premises, we initiated cooperative efforts on three levels: Between the two projects PSI Potsdam and FDQI-HU, between different phases of teacher education and between theoretical and practical concerns. Based upon focus group interviews with experts from the phase of initial teaching practice, we present and discuss categories to provide an initial overview over experiences and expectations from the perspective of teacher educators from this phase. We hope to contribute to a multi-stakeholder dialogue on inclusion-oriented teacher education.

## 1 EINLEITUNG

Die im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) geförderten Projekte „FDQI-HU“ der Humboldt-Universität zu Berlin und „PSI“ der Universität Potsdam widmen sich beide in Teilprojekten der Vorbereitung zukünftiger Lehrkräfte auf die pädagogische und didaktische Gestaltung inklusiver Lehr-Lern-Settings. Vor dem Hintergrund, dass sich Lehrkräfte für den Vorbereitungs- und Schuldienst wechselseitig aus beiden Bundesländern rekrutieren, wurde der Versuch unternommen, gemeinsam Ansatzpunkte für eine stärkere Vernetzung hinsichtlich der Herausforderungen eines inklusiven Schulsystems anzustoßen. Diese Vernetzung wurde aus drei Perspektiven heraus initiiert: Im Hinblick auf die kooperierenden QLB-Projekte wurden Gemeinsamkeiten und komplementäre Ansätze herausgearbeitet; mit Blick auf die phasenübergreifende Lehrkräftebildung wurden gemeinsam Fokusgruppengespräche mit Fach- und Hauptseminarleitungen der zweiten Phase aus beiden Bundesländern, die mit dem Thema Inklusion gut vertraut sind, durchgeführt. Die aus diesem Austausch gewonnenen Ansatzpunkte einer übergreifenden Lehrkräftebildung wurden anschließend an wissenschaftliche Mitarbeiter\_innen mehrerer QLB-Projekte zurückgespiegelt, um drittens Anforderungen, die aus der Praxisperspektive der zweiten Phase formuliert wurden, mit einer theoretischen und empirischen Forschungsperspektive zu verknüpfen. Die qualitativen Daten der Fokusgruppen dienten zudem einem kooperativen iterativen Vorgehen durch die Autor\_innen dieses Beitrags, um zentrale Kategorien zu extrahieren und damit Perspektiven aus der zweiten Phase zu schematisieren. Diese Ergebnisse werden hier knapp dargestellt und diskutiert, um den Dialog zwischen QLB-Projekten sowie erster und zweiter Phase der Lehrkräftebildung zu erweitern. Abschließend wird ausblickhaft das weitere Vorgehen im Hinblick auf die Kooperation der Projekte und der Verschränkung der ersten und zweiten Phase skizziert.

## 2 AUSGANGSLAGE

### 2.1 Vernetzung auf Projektebene

Im Projekt FDQI-HU werden Hochschulveranstaltungen zur Steigerung der adaptiven Lehrkompetenz (vgl. Schmitz, 2017) und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung (vgl. Simon, 2018) von Studierenden hinsichtlich des Unterrichts heterogener Lerngruppen entwickelt. Dafür wurden in interdisziplinärer Kooperation übertragbare Lehr-Lern-Bausteine von Expert\_innen der am Projekt beteiligten Fachdidaktiken (Englisch, Geschichte, Informatik, Latein, Arbeitslehre,

Sachunterricht) und der sogenannten „Querlagen“ (Rehabilitationswissenschaften, Sprachbildung, allgemeine Didaktik) konzipiert, die an Subfacetten des Konstrukts „adaptive Lehrkompetenz“ nach Beck (2008) („Didaktische Kompetenz“, „Diagnostische Kompetenz“, „Klassenführungscompetenz“) angelehnt sind. Zusätzliche Bausteine behandeln die Themen Heterogenitätssensibilität und Sprachbildung. Die Lehrveranstaltungen werden im Tandem als „Didaktischer Doppeldecker“ (Wahl, 2013) herausgebracht und basieren u. a. auf dem im Projekt entwickelten „Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen“ (Frohn, 2017), das zukünftige und praktizierende Lehrkräfte für die Potenziale und Herausforderungen in der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht in heterogenen Lerngruppen im Fachunterricht sensibilisieren soll. Durch die umfassende Projektevaluation wird untersucht, ob der Einsatz der Lehr-Lern-Bausteine zur Steigerung adaptiver Lehrkompetenz und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen unter Studierenden führt.

Im Zentrum der Teilprojekte des Schwerpunkts „Inklusion und Heterogenität“ von PSI Potsdam steht die Förderung von Handlungskompetenzen bei Lehramtsstudierenden durch die systematische Reflexion von Praxiserfahrungen. Hochschulintern begegnet der Schwerpunkt damit der Herausforderung, die Expertise der inklusionspädagogischen Lehrstühle und des Lehrstuhls Deutsch als Zweit- und Fremdsprache für alle Lehramtsstudiengänge fruchtbar zu machen. Inhaltlich werden Aspekte diagnostischen Handelns, der Sprache im Fach und des Klassenmanagements fokussiert. Der in der Literatur identifizierte Mangel insbesondere diagnostischer Kompetenzen begründet die zukünftige Vertiefung dieses Aspekts im Projekt, wobei diagnostisches Wissen und das Repertoire diagnostisch-didaktischer Handlungsstrategien berücksichtigt werden (z. B. Artelt & Gräsel, 2009; McElvany et al., 2009). Ebenso werden sowohl Personen- als auch Aufgabenmerkmale in den Blick genommen. Somit wird diagnostisches Handeln als Teil der Grundlagen für die Gestaltung des „Gemeinsamen Lernens“ (vgl. <http://www.inklusion-brandenburg.de>) verstanden (Prenzel & Heinzel, 2012). Klassenmanagement hat darauf aufbauend zum Ziel, aktive Lernzeit unter Berücksichtigung individueller Entwicklungspotenziale zu erhöhen (vgl. Helmke, 2007). Nach Kounin (2006) müssen Lehrkräfte dafür vor allem präventive Strategien zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen entwickeln. In engem Austausch der Teilprojekte wurden spezifische Lerngelegenheiten mit Hilfe der Methode des videobasierten Micro-Teaching (Klinzing, 2002) für das Praxissemester im Master des Lehramtsstudiums entwickelt, erprobt und anhand z. T. spezifisch entwickelter Instrumente empirisch überprüft.

Zusammengenommen nähern sich beide Projekte der Herausforderung, Lehramtsstudierende auf die Gestaltung inklusiven Lehrens und Lernens vorzubereiten, aus einer generischen Perspektive und nehmen sowohl Fragen der theoretischen Fundierung als auch der didaktisch-methodischen Umsetzung in

den Blick. Zudem werden jeweils Überlegungen und Befunde in konkrete Seminarkonzepte überführt (vgl. Kapitel Seminarkonzepte). Offen ist, inwieweit die vermittelten Fähigkeiten und Fertigkeiten aus den Seminaren anschlussfähig an den nächsten Schritt der Professionalisierung, den Vorbereitungsdienst (Referendariat), sind. Die hier vorgestellte Kooperation widmet sich daher u. a. den Fragen: Wie werden Wissen, Motivation und Fähigkeiten von Absolvent\_innen aus Sicht der zweiten Phase wahrgenommen und was ergibt sich daraus für die Kongruenz zwischen den Phasen zum Thema Inklusion?

## **2.2 Die Herausforderung der vielfältigen Vernetzung**

Auf der Projektebene galt es, die unterschiedlichen Projektansätze für die Lehrkräftebildung zum Thema Inklusion herauszuarbeiten, um sowohl Anstöße für die jeweils eigene Entwicklungsarbeit zu erhalten als auch die Anschlussfähigkeit für die schulpraktische Phase der Lehrkräftebildung zu eruieren. In Brandenburg und Berlin existieren unterschiedliche Vorgehensweisen hinsichtlich der offiziellen Fundierung einer heterogenitätssensiblen Lehrkräftebildung im Vorbereitungsdienst: Während das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) in Brandenburg derzeit keine detaillierte Darstellung der inhaltlichen Bestandteile des Vorbereitungsdiensts bereithält und auf die Standards der Kultusministerkonferenz (KMK, 2014) verweist, stellt die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Berlin) das „Handbuch Vorbereitungsdienst“ (SenBJF, 2017) online zur Verfügung, in welchem neben Hinweisen für eine differenzierte Unterrichtsplanung der Pflichtbaustein „Inklusion I – Heterogenität wahrnehmen und berücksichtigen“ beschrieben wird. Trotz der – wenn auch unterschiedlichen – Fokussierung des Themas wird ein recht abstraktes Begriffsverständnis von „Inklusion“ nachgezeichnet, was nicht zuletzt an der vielfältigen Nutzung des Begriffs in der Wissenschaft liegen mag. So werden an unterschiedlichen Standorten Begriffe wie „Inklusion“ oder „Diagnostik“ unterschiedlich definiert, was die Vernetzung sowohl zwischen verschiedenen Wissenschaftsstandorten und Disziplinen als auch die Verknüpfung der beiden Phasen erschwert.

### 3 UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND UND -VORGEHEN

#### 3.1 Gemeinsame Leitfrage als Ausgangspunkt für vielseitige Vernetzung

Basierend auf dem Austausch zwischen den Projekten PSI-Potsdam und FDQI-HU wurde eine gemeinsame Untersuchung durchgeführt. Den Ausgangspunkt für eine Vernetzung in die zweite Phase der Lehrkräftebildung bot ein exploratives Vorgehen, das sich einer zentralen Leitfrage widmete: Worauf sollte eine auf Inklusion abzielende Lehrerbildung aus Sicht der zweiten Phase vorbereiten? Um sich dieser Frage anzunähern, wurden Fokusgruppengespräche mit Expert\_innen der zweiten Phase der Lehrkräftebildung durchgeführt, die im weiteren Verlauf dieses Beitrags dargestellt und deren Inhalte systematisch zusammengefasst werden. Aufbauend auf diesen und weiteren Erhebungen werden in folgenden Schritten in Workshops mit Vertreter\_innen der Wissenschaft und im Austausch mit Praktiker\_innen der zweiten Phase eine Zusammenstellung von Kernfragen erarbeitet, die sich aus Sicht von Wissenschaft und Praxis ergeben und den Ausbau zukünftiger Kooperationen befördern sollen.

#### 3.2 Explorative Fokusgruppengespräche: Stichprobe, methodisches Vorgehen und Frageimpulse

Es wurden Haupt- und Fachseminarleiter\_innen der Primarstufe, Sekundarstufe I und II sowie der Sonderpädagogik befragt. Diese beschäftigen sich fortlaufend in gemeinsamer Arbeit mit dem Thema Inklusion im Vorbereitungsdienst und kommen regelmäßig zu entsprechenden Entwicklungstreffen zusammen. Je ein Treffen in Berlin (n = 8) und in Brandenburg (n = 5) konnte genutzt werden, um Fokusgruppeninterviews (jeweils ca. 45 Minuten) durchzuführen, die aufgezeichnet und komplett anonymisiert transkribiert wurden. In Anlehnung an Auerbach und Silverstein (2003) wurden die Diskussionsbeiträge inhaltlich zusammengefasst; in einem kooperativen Vorgehen mit mehreren Durchgängen wurden grundlegende Ideen („Basic Ideas“) extrahiert.

Die Fokusgruppen wurden zu Beginn durch ein kurzes Impulsreferat der Autor\_innen über das Ziel und das Vorgehen des gemeinsamen Forschungsvorhabens informiert. Dann wurden folgende zentrale Frageimpulse – ergänzt um Teilfragen – vorgestellt und angezeigt, so dass die Teilnehmenden immer wieder Bezug darauf nehmen konnten:

- ◆ Was erleben Sie, bringen die Referendar\_innen aus dem Studium zum Thema Heterogenität und Inklusion mit?

- ◆ Welche Kenntnisse bzw. Unkenntnisse überraschen Sie besonders, welche Themen sollten noch stärker in der ersten Phase behandelt werden?

## 4 ERGEBNISSE

Trotz der unterschiedlichen Ausgangslagen in Berlin und Brandenburg wurden in beiden Fokusgruppen ähnliche Themenschwerpunkte gesetzt. In der gruppenübergreifenden Analyse der Gespräche konnten vier Oberkategorien ausgemacht werden, denen sich grundlegende Ideen zuordnen lassen:

So wurden 1) Inhalte und Kompetenzen, 2) Spannungsfelder und 3) strukturelle Faktoren und Rahmenbedingungen skizziert, die aus der Perspektive der zweiten Phase zu besonderen Bedingungen bzw. Herausforderungen führen. Letztlich wurden auch 4) Hürden auf der systemischen und politischen Ebene zusammengefasst, auf die hier nur im Diskussionsteil eingegangen werden kann. Im Folgenden werden die Kategorien erläutert und anhand von direkten Zitaten exemplifiziert.

### 4.1 Erwartungen an Inhalte und Kompetenzen in der ersten Phase

Bezogen auf inhaltliche Aspekte, die in der universitären Phase eine Rolle spielen sollten, steht fundiertes professionsbezogenes Wissen zunächst im Zentrum. Dazu gehören – in den Worten der Teilnehmenden – sowohl didaktisches Wissen im Sinne einer theoretischen Fundierung für späteres Planen und Umsetzen von Unterricht als auch entwicklungspsychologisches und schulorganisatorisches Wissen. Es werden auch spezifische Wissensbestände für inklusiven Unterricht benannt, die sich zum einen auf Fragen der Differenzierung von Unterrichtsinhalten beziehen:

„Denn auch im Bereich Differenzierung ist einfach schon mal so viel nachzuholen, bzw. nicht vorhanden, dass ich gar nicht erst mit Inklusion anfangen muss, wenn nicht erst einmal die Grundlagen zu Differenzierung überhaupt da sind.“

Zum anderen sind auch umfassendere Aspekte von Wissen, etwa hinsichtlich allgemeiner Diversität, zu behandeln. Darüber hinaus sollte aus Sicht des Vorbereitungsdienstes spezifisches professionsbezogenes Wissen bezüglich einzelner Heterogenitätsdimensionen in der universitären Lehrkräftebildung vermittelt werden.

Neben diesen theoretisch orientierten Wissensdimensionen werden auch handlungsorientierte Kompetenzen in den notwendigen Lehr-Lern-Gelegenheiten der ersten Phase verortet. Diese werden als Know-How interpretiert, um sich bestimmte Prozesse und Routinen anzueignen und sie im Unterricht umzusetzen. Bezogen auf die Vorbereitung der Studierenden für den Bereich der Differenzierung im Unterricht werden z. B. die Nutzung offener, alternativer Unterrichtsformen im Dienste der Differenzierung sowie Leistungsbewertung und das Überprüfen (Diagnostizieren) von Entwicklungsständen genannt. Fächerübergreifend soll auf die Förderung von Selbstbestimmung und Selbstständigkeit bei Schüler\_innen vorbereitet werden. Gleichmaßen werden Kompetenzen betont, die neben der fachbezogenen Inhaltsvermittlung andere Aspekte in den Vordergrund stellen: Dazu gehören zum einen reflexive und adaptive Kompetenzen auf der persönlichen Ebene und zum anderen die Fähigkeit, Kooperationen produktiv zu nutzen. Insbesondere letztere wird im Zusammenhang mit der zunehmenden Anwesenheit in Schule und Unterricht von Personen anderer Berufsgruppen und Professionen, z. B. Sonderpädagog\_innen oder Integrationshelfer\_innen als relevant erachtet.

Mit besonderem Nachdruck wird die Entwicklung einer bestimmten pädagogischen Haltung aus Sicht der zweiten Phase gefordert, die als antidiskriminierend, kritisch, empathisch aber auch selbstwirksam charakterisiert wird. Demnach spielt eine grundsätzliche Empathiefähigkeit eine ebenso große Rolle wie die Bereitschaft, aktiv an der Umsetzung inklusiver Lehr-Lern-Settings mitzuwirken:

„Und so eine Grundhaltung: ‚Ich bin so ein Spielball von außen, die ist eben, finde ich, an der Stelle tragisch.“

Der Begriff der Haltung im Sinne eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus (Nentwig-Gesemann, 2007), so wird betont, sei jedoch kein Allheilmittel, das Inklusion ohne die benannten Wissens- und Kompetenzdimensionen oder räumliche, zeitliche und personelle Ressourcen realisierbar mache. Ohne die Frage der „pädagogischen Grundhaltung“ jedoch würden diese anderen Aspekte wiederum ihrerseits zu kurz greifen.

## 4.2 Spannungsfelder in der Ausbildung

Ein Spannungsfeld ergibt sich zwischen der Orientierung an kompetenzorientierten Rahmenlehrplänen und der Individualisierung bzw. individuellen Förderung. Hier wird beschrieben, dass bereits im Rahmen des Studiums die zukünftigen Lehrkräfte darauf vorbereitet werden müssen, wie mit dem Instrument

der Rahmenlehrpläne umzugehen ist und wie das eigene Handeln vor dem Hintergrund der jeweils konkreten Gegebenheiten einer Schule, Klasse oder Unterrichtsstunde professionell darauf bezogen werden kann. Die praxisorientierte Vermittlung eines inklusiven und produktiven Umgangs mit unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen wird angesichts der zu befolgenden Rahmenlehrpläne als enorme Herausforderung aus der Perspektive angehender Lehrkräfte skizziert. Dabei scheint es eher um den Rahmenlehrplan als externe Größe zu gehen als um die Frage, ob dieser eine Differenzierung – wie z. B. in den Rahmenlehrplänen für Berlin und Brandenburg ab dem Schuljahr 2017/18 – vorsieht:

„So, dass man ganz stark fokussiert auf: ‚Ich muss den Rahmenlehrplan erreichen‘ und nicht auf individuelle Förderung, individualisiertes Lernen, selbstorganisiertes Lernen.“

„Also je mehr wir eigentlich in diese Kompetenzförderung gehen, umso rigider empfinde ich und auch die Lehramtskandidaten das Schulwesen.“

Im Hinblick auf die schulische Praxis wird ein weiteres Spannungsfeld gegenüber der universitären Praxis beschrieben, das sich nicht auf einen Kontrast zur Theorie bezieht, die an der Universität vermittelt wird, sondern auf die genuin unterschiedlichen Handlungspraxen der beiden Systeme. So wird eine oft mangelnde gegenseitige Kenntnis zwischen erster und zweiter Phase der Lehrkräftebildung wahrgenommen, z. B. hinsichtlich ihrer Instanzen, Rahmenbedingungen und zeitlichen Strukturen. In diesem Kontext wird auch das Fehlen echter Kooperationen moniert, das einerseits durch dieses Spannungsfeld entsteht, es aber gleichzeitig auch aufrechterhält, was an einen übergreifenden Wunsch nach Verzahnung – über systematisch begleitete universitäre Praxisphasen im Einzelnen hinaus – anschließt:

„Also, wenn ich mir was wünschen würde, würde ich mir tatsächlich wünschen, dass Studium und Praxis enger verflochten werden.“

### 4.3 Strukturelle Faktoren und Bedarfe

Im Gespräch mit den Seminarleiter\_innen wurde deutlich, dass die Herausforderung, passende Lehr-Lern-Gelegenheiten für heterogene Lerngruppen zu entwickeln und umzusetzen, auch den Vorbereitungsdienst selbst betrifft. Demnach erschwert die zunehmende Heterogenität in den Schulpraktischen Seminaren die praktische Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte. Dies liegt vor allem an wachsenden Raten von Quereinsteiger\_innen, den verschiedenen Ausbildungsorten



und -schwerpunkten sowie den unterschiedlichen Schultypen, auf die ein und dasselbe Seminar vorbereitet (so fehle es z.B. Quereinsteiger\_innen oft an einem theoretischen Fundament, auf dem sie aufbauen können, um professionelle Handlungskompetenzen zu entwickeln). Zwar sind solche Unterschiede in der zweiten Phase bekannt, doch lassen sich aufgrund der zunehmenden Diversität auch Parallelen zu den Herausforderungen im alltäglichen inklusiven Schulunterricht ziehen:

„Und dementsprechend sind ja auch die, die im Seminar sitzen, eine sehr heterogene Gruppe. Wo wir ja auch jeden da abholen, wo er steht. Und wo man auch in den Seminarsitzungen ganz schnell merkt, okay manche überfordert man, andere eigentlich langweilen sich schon.“

Im Anschluss an das oben beschriebene Spannungsfeld zwischen Schul- und Universitätspraxis wird in der Unkenntnis des jeweils anderen Systems ein möglicher Grund der geringen Verzahnung beider Ausbildungsfelder vermutet, so dass der allenthalben geforderte kumulative Aufbau von Kompetenzen in der Lehrkräftebildung kaum gewährleistet werden kann. Schon in der ersten Phase entstehen – unter anderem im Rahmen der QLB – z. T. erst jetzt zunehmend kohärente Konzepte zur Vorbereitung auf inklusiven Unterricht. Diese gilt es verstärkt sinnstiftend und produktiv zu bündeln:

„Also diese vielen Bereiche, die ich betrachte, die jetzt für Inklusion eine Bedeutung spielen, eben wie die Unterrichtsgestaltung, wie die Diagnostik, wie Classroom-Management und die Unterrichtsstörungen, [...] wie die Multiprofessionalität, Kooperation und Teamarbeit [...]. Und jeder greift sich einige Punkte heraus und was dann in der zweiten Phase fehlt, ist eben ein Konzept. Ein Konzept, diese ganzen Bereiche im Prinzip unter einen Hut zu bringen.“

Ein weiteres strukturelles Problemfeld existiert parallel im Schulunterricht, im Studium und im Vorbereitungsdienst: Überall wird erlebt, dass zu wenig Zeit vorhanden ist, um auf alle potenziellen Ausbildungsschwerpunkte angemessen einzugehen. Dies kann die Vermittlung von Inhalten, die praktische Erprobung sowie den professionellen Austausch sowohl unter Lehramtskandidat\_innen als auch Seminarleiter\_innen betreffen. Hier erscheint es relevant, dass – wie dargestellt – der theoretischen Grundausbildung in der Universität aus Sicht der schulpraktischen Ausbildung eine große Bedeutung zugesprochen wird. Die Vertreter\_innen des konzeptuell eigentlich praktisch orientierten Vorbereitungsdienstes betonen den großen Stellenwert von Theorie als Basis für die praktische Erprobung. D.h. sie befürworten eine theoretische Ausrichtung des Studiums und widmen zudem bewusst Teile ihrer knappen Zeit mit den Referendar\_in-

nen erneut theoretischen Inhalten, wenn sie entsprechende Defizite wahrnehmen. Hier erschweren – wie schon in der universitären Ausbildung, wo wegen des Zeitmangels naturgemäß keine lückenlose Vermittlung aller relevanten Inhalte geleistet werden kann – u. a. die breite Themenlage und die vielfältigen Anforderungen eine umfassende Förderung heterogenitätssensibler Ansätze und einer Methodenvielfalt durch Modellernen:

„Ein großes Problem tatsächlich [...] ist, dass für das große Thema Inklusion im Rahmen der Ausbildung viel zu wenig Zeit ist. [...] Ich würde gern streuen, ich würde gerne die verschiedenen Schwerpunkte über Sitzungen verteilen. Und sonst sie [die Referendar\_innen] hören und dann wirklich fachdidaktisch daran arbeiten.“

„Und dann würde ich auch gern noch Zeit haben, bestimmte Fallbeispiele durcharbeiten, die es ja zu Hauf gibt per Video beziehungsweise auch im Text.“

Dass vor dem Hintergrund dieser Zeitknappheit kaum mehr die Möglichkeit für Kooperationen zwischen den Akteur\_innen gegeben ist, wird ebenfalls als Schwierigkeit erkannt. So entwickeln die einzelnen Seminarleiter\_innen mit enormem Ressourcenaufwand Lehr-Lern-Konzepte, die weit über die eigenen Ausbildungsverantwortlichkeiten hinaus genutzt werden könnten, deren langfristige Verwertung jedoch häufig zusätzlich betrieben werden müsste.

Diese ersten Befunde verstehen wir als Anstoß für die weitere Vernetzung. Die klar von persönlichen Erfahrungen geprägten Aspekte stellen daher vor allem Ausgangspunkte für eine Stärkung des Dialogs zwischen erster und zweiter Phase der Lehrkräftebildung dar. Mit dem Ziel wachsender konzeptueller Konsistenz können daran anschließend Gemeinsamkeiten herausgearbeitet und gesichert sowie offene Diskussionspunkte identifiziert werden. Es geht demnach nicht darum, normative Ziele für Veränderungsprozesse der ersten oder zweiten Phase zu formulieren, sondern aus Sicht der Autor\_innen einen Input für den fortdauernden Dialog zwischen den Phasen sowie zwischen Praxis und Forschung bereitzustellen.

## 5 DISKUSSION UND AUSBLICK

Die dargestellten Ergebnisse dieser ersten explorativen Erhebung sind in Vernetzungsarbeiten aus drei Perspektiven initiiert worden: Sie entstammen einer engen Zusammenarbeit der Projekte PSI-Potsdam und FDQI-HU, basieren auf Daten, die im Austausch mit der zweiten Phase der Lehrerbildung erhoben wurden und

deren Erhebung nur durch die Kooperation der Projekte unternommen wurde. Diese bieten eine Grundlage für einen fortlaufenden Dialog zwischen universitären Projekten und den praktischen Anteilen der Lehrkräftebildung. Dass bereits ein Workshop zur Diskussion der hier skizzierten Ergebnisse vor dem Hintergrund empirischer und theoretischer Bildungsforschung umgesetzt werden konnte, wurde erneut durch die projektübergreifende Kooperation ermöglicht.

Inhaltlich erscheinen dabei folgende Punkte besonders interessant: So diskutieren z.B. die an dieser Studie beteiligten Vertreter\_innen des Vorbereitungsdienstes durchgängig den Aspekt einer – wenn auch nicht konkretisierten – „pädagogischen Haltung“, die für verantwortungsvolles Lehrkräftehandeln in inklusiven Lehr-Lern-Settings elementar scheint. Zudem betonen die Vertreter\_innen des Vorbereitungsdienstes die fundamentale Bedeutung der theoretischen Bildung an der Universität. Als konkreter Wunsch wird in diesem Zusammenhang ein kohärentes, phasenübergreifendes und kumulatives Konzept vor dem Hintergrund der KMK-Standards (KMK, 2014) formuliert, wobei verschiedene Formate, Vorgehensweisen und Grade der Standardisierung denkbar erscheinen. Ferner scheinen gewisse Spannungsfelder (vgl. auch antinomische Strukturen, Helsper, 2010) im Vorbereitungsdienst zu bestehen, die auch das Lehrkräftehandeln im Schulunterricht bestimmen. Kritisch ist hier anzumerken, dass für die konkreten Kontexte Berlin und Brandenburg die hier dargestellten Anregungen durch die komplementäre Perspektive universitärer Akteur\_innen ergänzt werden müssen. So ergeben z.B. Fragen der Konkretisierung des Konzepts der „Haltung“ im universitären Kontext und dazu, was mit einer theoretischen Fokussierung im Studium inhaltlich gemeint sein kann, die Notwendigkeit in einen gemeinsamen, klärenden Diskurs einzusteigen.

Grundsätzlich sehen die Vertreter\_innen der zweiten Phase ein Potential hinsichtlich struktureller Veränderungen der Kooperationsmöglichkeiten zwischen allen beteiligten Akteur\_innen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung. Eine Strategie, um solche Gelegenheiten zur Zusammenarbeit weiter anzuregen, besteht im Rahmen der Qualitätsoffensive dergestalt, dass diese Ansätze im Austausch zwischen Akteur\_innen der Lehrkräftebildung innerhalb der universitären Phase aufgegriffen werden können. Daher planen die Autor\_innen weitere projektübergreifende Untersuchungen, um Ergebnisse in die – auch kooperative – Arbeit der Projekte PSI und FDQI-HU einfließen zu lassen und fortlaufend mit Vertreter\_innen der zweiten Phase zu bearbeiten.

Neben dieser Entwicklungsarbeit sind die hier in aller Kürze präsentierten Ansätze aus der schulpraktischen Phase der Lehrkräftebildung in Berlin und Brandenburg, die momentan lediglich anhand von Kategorien gebündelt und wiedergegeben wurden, nun im theoretischen Diskurs zu verorten, kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Darüber hinaus kamen zu diesem Zweck im November 2017 Vertreter\_innen weiterer QLB-Projekte an der Professional

School of Education der Humboldt-Universität zu Berlin zusammen, um gemeinsam Leitfragen an die gegenwärtige Lehrkräftebildung hinsichtlich eines inklusiven Schulsystems zu formulieren. Die hier dargestellten Kategorien wurden durch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Interviewmaterial um weitere Facetten erweitert, womit die dritte Perspektive der Vernetzung, jene zwischen Wissenschaft und Praxis, bedient werden soll. Die Ergebnisse werden derzeit aufbereitet. Neben grundsätzlichen Fragen des momentanen Inklusionsdiskurses wurden auch andere Themenfelder eröffnet, die bisher nur eine untergeordnete Rolle im wissenschaftlichen Feld spielen: Etwa die Ausweitung der „Zeit-Frage“ auf andere Dimensionen in der heterogenen Lehrkräftebildung. Dieser und anderen Fragen soll im an den Workshop anschließend gegründeten „Netzwerk Inklusion“ nachgegangen werden. Das Netzwerk wirkt in zwei Bereichen: Zum einen in der Lehrkräftebildung (z. B. Austausch von Lehrkonzepten, didaktischen Formaten, Lehr-Lern-Materialien, Erhebungsinstrumenten zur Wirksamkeit von Seminaren etc.) und zum anderen in der Forschung zu Inklusion und Heterogenität im Sinne kooperativer Arbeiten zu aktuellen Fragen im Inklusionsdiskurs.

## Literatur

- Auerbach, C. F. & Silverstein, L. B. (2003). Qualitative data: An introduction to coding and analysis. *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York, London: New York University Press.
- Artelt, C. & Gräsel, C. (2009). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(34), 157–160.
- Beck, E. et al. (Hrsg.) (2008). Adaptive Lehrkompetenz. *Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 63). Münster: Waxmann.
- Frohn, J. (2017). *Das didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen*. In Frohn, J. (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar> [05. 11. 2018].
- Helmke, A. (2007). Aktive Lernzeit optimieren – Was wissen wir über effiziente Klassenführung? *Pädagogik*, 59(5), 44–49.
- Helsper, W. (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In Krüger, H.-H. & Helsper, W. (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Aufl.). Opladen: Budrich, 15–34.
- Klinzing, H. G. (2002). Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 194–214.

- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004 i. d. F. vom 12. 06. 2014.*
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik, Reprints: Band 3. Münster: Waxmann.
- McElvany, N., Schroeder, S., Hachfeld, A., Baumert, J., Richter, T., Schnotz, W., ... Ullrich, M. (2009). Diagnostische Fähigkeiten von Lehrkräften bei der Einschätzung von Schülerleistungen und Aufgabenschwierigkeiten bei Lernmedien mit instruktionalen Bildern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(3-4), 223–235.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007). Forschende Haltung. *Sozial Extra*, 31(5-6), 20–22. <https://doi.org/10.1007/s12054-007-0054-9>.
- Pregel, A. & Heinzel, F. (2012). Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. *Zeitschrift Für Inklusion*, (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39> [18. 07. 2018].
- Schmitz, L. (2017). Adaptive Lehrkompetenz. In Frohn, J. (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqj/glossar>.
- SenBJF [Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie] (2017). *Handbuch Vorbereitungsdienst*. [https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/lehrausbildung/vorbereitungsdienst/handbuch\\_vorbereitungsdienst.pdf](https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/lehrausbildung/vorbereitungsdienst/handbuch_vorbereitungsdienst.pdf) [18. 07. 2018].
- Simon, T. (2018). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (SWÜ) und schulische Inklusion. In Frohn, J. (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://hu-berlin.de/fdqj/glossar> [05. 11. 2018].
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl. mit Methodensammlung). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.