

## Inklusionsorientierte Lehrer/innenbildung

### Disziplinübergreifendes Seminar-konzept für Studierende der Regelschulpädagogik und der sonderpädagogischen Förderung

**Zusammenfassung.** Die schulische Inklusion verlangt nach Fachkräften, die darauf vorbereitet sind, heterogene Lerngruppen zu unterrichten. Dafür brauchen sie sowohl sonderpädagogische als auch fachdidaktische Expertise, um den Bedürfnissen aller Schüler/innen gerecht werden zu können. Multiprofessionelle Kooperation wird als eine zentrale Gelingensbedingung betrachtet, nicht nur im Hinblick auf die Lernerfolge der Schüler/innen, sondern auch auf die Professionalisierung der Lehrkräfte. Daher sollte die Kooperation bereits in der universitären Phase der Lehrer/innenbildung initiiert werden.

Ein an der Bergischen Universität Wuppertal entwickeltes Seminar-konzept richtet sich an Studierende der sonderpädagogischen Förderung und der Regelschulpädagogik; es fokussiert insbesondere die kooperative Zusammenarbeit. Zunächst besuchen die Teilnehmer/innen ein Blockseminar, das Grundlagen zu schulischer Inklusion und Co-Teaching vermittelt. Nach einer Phase der aktiven Teambildung begleiten und gestalten die Teams gemeinsam ein Semester lang einmal wöchentlich Unterricht in inklusiven Schulen. Für die Konzeption der eigenen Unterrichtseinheiten ist zusätzlich zur fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Expertise der Regelschulpädagogik-Studierenden insbesondere die bildungswissenschaftliche und inklusionsorientierte Expertise der Studierenden der sonderpädagogischen Förderung notwendig. Durch den intensiven Austausch im multi-professionellen Tandem erfolgen sowohl die Verschränkung der Teilkompetenzen als auch ein Transfer der Expertise beider Partner/innen.<sup>1</sup>

**Schlüsselwörter.** Disziplinübergreifendes Seminar-konzept, Co-Teaching, inklusionsorientierte Lehrer/innenbildung, Kompetenzverschränkung

- 1 Das Seminar wird im Rahmen der „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal angeboten. KoLBi ist Teil der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern und wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

## Inclusion-oriented teacher education

Interdisciplinary seminar concept for students of general and special education studies

**Abstract.** Educational inclusion calls for teachers who are prepared to teach heterogeneous groups of students. In order to be able to serve the needs of all students, teachers require expertise in the field of special educational needs as well as in subject didactics. Interdisciplinary co-teaching is widely regarded as beneficial not only to students' learning outcomes but also to the overall professional development of teachers. Therefore, interdisciplinary cooperation should be initiated as early as in the first phase of teacher education.

The University of Wuppertal has developed the concept for a seminar that addresses trainee teachers for special educational needs (SEN) as well as trainee teachers for general education (GE). At first, students attend a theoretical unit at the university, in which they acquire basic knowledge about educational inclusion and co-teaching. At the end of this unit, there is a phase of active team-building with two partners of different disciplines. Afterwards, the teams support and conduct lessons at inclusive schools once a week over the period of one semester (12 weeks). This requires not only the subject-related scientific and pedagogical expertise of the GE teachers but also, and most importantly, the educational and inclusion-oriented expertise of the SEN teachers. The intensive exchange in the multidisciplinary teams results in an interconnection of partial competencies and a transfer of expertise between the partners.

**Keywords.** Interdisciplinary seminar concept, co-teaching, inclusion-oriented teacher training, interconnection of competencies

## 1 Einleitung

Um eine gelingende schulische Inklusion zu ermöglichen, sollte die Vorbereitung auf das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen bereits in der ersten Phase der Lehrer/innenbildung enthalten sein. Dies ist ein allgemein anerkanntes Ziel in etlichen wissenschaftlichen Publikationen (vgl. Feuser 2015; Lütje-Klose, Miller, Ziegler 2014). Vor allem eine positive Einstellung der Lehrkräfte zu schulischer Inklusion (vgl. Avramidis, Byaliss, Burden 2000; de Boer 2012) und die Fähigkeit, in interdisziplinären Teams zu arbeiten (vgl. Schwager 2011; Lütje-Klose et al. 2005) werden häufig als zentrale Elemente und Gelingensbedingungen genannt. Lütje-Klose und Urban (2014) stellen fest, dass die Schaffung entwicklungs-fördernder Bedingungen für eine sehr heterogene Gruppe von Lernenden vielfach nicht von einer Lehrkraft alleine umgesetzt werden kann. Daher „gehören

Inklusion und professionelle Kooperation zusammen wie zwei Seiten einer Medaille“ (ebd., S. 113). Multidisziplinäre Kooperation fördert jedoch nicht nur die individuellen Leistungen der Schülerinnen und Schüler, sondern trägt auch zur Professionalisierung der Lehrkräfte bei (vgl. Pancsofar, Petroff 2013). Durch die Kooperation findet sowohl ein Transfer von Expertise (vgl. Scruggs, Mastropieri, McDuffie 2007) als auch ein Austausch und ein Überdenken von Überzeugungen (vgl. Gräsel, Fußangel, Pröbstel 2006) statt. Formale Lerngelegenheiten bieten die Möglichkeit, die Kooperation zu initiieren, weshalb die Hochschulrektorenkonferenz fordert, multiprofessionelle Kooperation als festen Bestandteil ins Studium zu integrieren (vgl. HRK 2015). Allerdings gibt es dafür bislang weder konzeptuelle Vorgaben seitens der Ministerien noch erprobte Konzepte oder empirisch abgesicherte Befunde.

Die aus diesem Grund an der Bergischen Universität Wuppertal entwickelte und evaluierte Seminarform für Lehramtsstudierende der Regelschulpädagogik und Lehramtsstudierende der sonderpädagogischen Förderung bietet eine formale Lerngelegenheit, Kooperation und Co-Teaching zu erlernen und einzuüben. Das Seminar besteht aus drei Phasen, in denen Co-Teaching theoretisch angebahnt, praktisch durchgeführt und anschließend reflektiert wird.

## 2 Co-Teaching im inklusiven Unterricht – das Seminkonzept

Das Seminar „Co-Teaching im inklusiven Unterricht“ wird sowohl für Lehramtsstudierende für die Haupt-, Real- oder Gesamtschule (HRGe) und Gymnasium oder Gesamtschule (GymGe) als auch für Lehramtsstudierende der sonderpädagogischen Förderung angeboten. Die HRGe- und GymGe-Studierenden besuchen die Lehrveranstaltung im Rahmen des Forschungsprojekts im Master of Education (M. Ed.) mit insgesamt 6 nachgewiesenen ECTS einschließlich des Leistungsnachweises in Form eines Forschungsprotokolls.<sup>2</sup> Für Lehramtsstudierende der sonderpädagogischen Förderung ist das Seminar im Modul „Didaktische Methoden und Vermittlungstechniken im inklusiven Unterricht“ sowie im Modul „Berufsfeldpraktikum“ im Bachelor of Education (B. Ed.) verortet. Die Studierenden erhalten insgesamt 4 ECTS inklusive des Nachweises durch ein Lerntagebuch

2 Siehe beispielhaft „Prüfungsordnung für den Teilstudiengang Biologie des Studienganges Master of Education – Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an der Bergischen Universität Wuppertal“, <https://bscw.uni-wuppertal.de/pub/bscw.cgi/d8819820/am11126.pdf> [07.07.2018].

und einen Praktikumsbericht.<sup>3</sup> Das gemeinsame Seminar gliedert sich in drei Phasen: eine universitäre, eine schulpraktische und eine reflexive Phase:

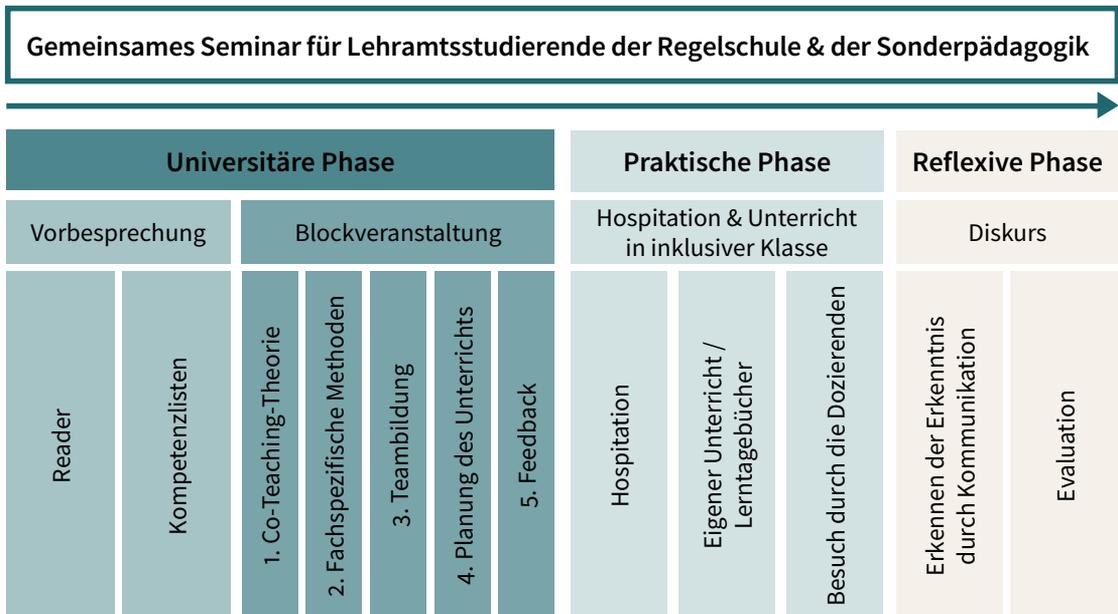


Abb. 1: „Co-Teaching im inklusiven Unterricht“, Seminarkonzeption

## 2.1 Universitäre Phase

Die universitäre Phase setzt sich aus einer gemeinsamen zweistündigen Vorbereitung, der individuellen Bearbeitung eines Readers sowie einer gemeinsamen neunstündigen Blockveranstaltung zusammen. Die Vorbereitung findet etwa eine Woche vor der Blockveranstaltung statt und dient dazu, das Konzept des Projekts zu erläutern und die Reader mit den Kompetenzlisten vorzustellen; sie enthalten je nach Studiengang und Studienfach unterschiedliche Themenblöcke zu „Fachdidaktische Aspekte für den inklusiven Unterricht“ und „Sonderpädagogisch-methodische Aspekte für den inklusiven Unterricht“ sowie die gemeinsamen Texte zu „Co-Teaching“ und „Gesetzliche Grundlagen der

<sup>3</sup> Siehe „Prüfungsordnung für den Kombinatorischen Studiengang Bachelor of Education – Sonderpädagogische Förderung an der bergischen Universität Wuppertal“, <https://bscw.uni-wuppertal.de/pub/bscw.cgi/d9524581/am14032.pdf> [07.07.2018].

Inklusion“. Mithilfe von Kompetenzlisten können die Studierenden überprüfen, ob sie sich die Inhalte korrekt erschlossen haben.

Die Blockveranstaltung folgt dem Prinzip des Expertenpuzzles, in dem die Studierenden in fachgleichen Gruppen zunächst ihre jeweiligen Reader besprechen und dann in den disziplinübergreifenden Teams vorstellen. Die Blockveranstaltung besteht aus insgesamt fünf Einheiten.

Die erste Einheit widmet sich dem Hauptinhalt des Seminars, nämlich dem Co-Teaching. Die Studierenden schreiben zwei Kernsätze der wichtigsten Aspekte des Co-Teaching für den inklusiven Unterricht auf Moderationskarten und heften sie nach kurzer Erläuterung an ein Flipchart, wonach sie diese in Themengebiete gruppieren. In einem Plenumsgespräch werden dann die wichtigsten Voraussetzungen und Bedingungen des Co-Teaching, die Vorteile für den inklusiven Unterricht sowie die unterschiedlichen Formen herausgestellt. Den Abschluss dieser Einheit bildet ein Lehrfilm, der die Praxis und die Methoden des Co-Teaching darstellt.

In der zweiten Einheit arbeiten die Studierenden der Regelschulpädagogik in fächerhomogenen, die Studierenden der sonderpädagogischen Förderung in studienganghomogenen Kleingruppen, um mithilfe von Leitfragen die Spezifika der jeweiligen Fachdidaktiken bzw. der sonderpädagogischen Unterrichtsmethoden zu definieren. Ziel ist es, ein Bewusstsein für die Charakteristika einer Lehrkraft dieses Faches bzw. der sonderpädagogischen Förderung zu entwickeln und so zu Einsichten in die je spezifische Expertise zu gelangen. Im Gespräch mit einer Fachdozentin oder einem Fachdozenten zum Abschluss dieser Einheit erstellt jede/r Studierende ein eigenes fachliches Kompetenzprofil.

In der dritten Einheit identifizieren die Studierenden zudem ein jeweils eigenes Persönlichkeitsprofil, indem sie sich besonderer Charaktereigenschaften, Vorlieben, Arbeitsweisen, Erwartungen und Ängste bewusst werden und diese für sich verschriftlichen.

In der nächsten Phase des Seminars steht die aktive Teambildung als essenzielle Voraussetzung für erfolgreiches Co-Teaching im Mittelpunkt. Die von den Dozierenden nach pragmatischen Kriterien (z. B. Lehrveranstaltungsfreie Tage an der Universität, studierte Fächer, Wohnort und Mobilität etc.) gematchten Tandems – jeweils ein/e Studierende/r der Sonderpädagogik und der Regelschulpädagogik (= multiprofessionelles Team) – tauschen sich intensiv sowohl über ihre professionellen als auch persönlichen Charakteristika aus. Dabei sollen sie vor allem die Erwartungen an sich selbst und an den Partner/die Partnerin bezüglich der

Arbeits- und Verantwortungsteilung im Unterricht konkret thematisieren. Für diese Phase wird bewusst eine sowohl räumlich als auch zeitlich freilassende Umgebung geschaffen, sodass sich die Studierenden in einen privaten Austausch begeben können.

Die vierte Einheit besteht aus der Aufgabe, im Team eine Unterrichtsstunde im Fach der/des Studierenden der Regelschulpädagogik für eine Vignette, d. h. eine kontextgebende Beschreibung einer fiktiven inklusiven Klasse, zu skizzieren. Diese plant das Tandem in Ko-Konstruktion sowohl unter Einbezug der fachwissenschaftlich und fachdidaktisch relevanten Aspekte des Unterrichtsinhalts als auch der fachlichen und methodischen Anpassung des Unterrichtsgangs an alle Schülerinnen und Schüler. Anhand der auf Flipchart übertragenen Entwürfe präsentieren die Studierenden ihre Ideen und begründen die Wahl der Methoden im Plenum, um in der fünften Einheit Feedback sowohl von den Kommiliton/innen als auch von den Dozierenden zu bekommen.

Die Gestaltung der pädagogisch-arrangierten Umwelt in allen Phasen des Blockseminars liegt nahe am Pol der *Lerner/innenzentrierung* (vgl. Reinmann, Mandl 2006), in der die aktive Position der Lernenden und die reaktive Haltung der Lehrenden im Mittelpunkt stehen. Gemäß dem Paradigma des Konstruktivismus sind hier der „aktive Aufbau und die Veränderung von Wissensstrukturen auf Seiten der Lernenden zentral“ (Zumbach, Astleitner 2016, S. 39). Dabei konstruieren die Individuen Wissen auf der Basis sowohl neuen als auch vorhandenen Wissens, das somit immer eine subjektive Komponente enthält (vgl. ebd.). Besonders wichtig ist dabei der soziale Austausch, weil nach Zumbach und Astleitner erst durch die diskursive Auseinandersetzung mit Inhalten eine tiefere Verarbeitung erfolgen kann. Da im skizzierten Seminar die Handlungskompetenz der angehenden Lehrer/innen in unterrichtlichen Situationen vorbereitet, eingeübt und gefestigt werden soll, ist vor allem die subjektive Komponente der Wissensgenerierung bedeutsam, denn nach Ajzen (1985) stellt die subjektive Norm/das subjektive Wissen eine von drei Determinanten für die Intention und damit für das Verhalten dar.

Das ‚Anbahnen‘ der professionellen Partnerschaft ist wesentliches Element des Blockseminars. Nach Johnson (2015) ist das gegenseitige Kennenlernen der Teampartner eine wichtige Voraussetzung für ein funktionierendes Co-Teaching. Ein unverzichtbarer Schritt hierbei ist es, sich bewusst Zeit zu nehmen, um sich über Ziele, Interessen und Stile auszutauschen. Friend und Cook (2007) sprechen in diesem Zusammenhang von *frame of reference* (Referenzrahmen), der sich auf vergangene Erfahrungen, Einstellungen und Überzeugungen, persönliche Qualitäten sowie vergangene und aktuelle Gefühle und Erwartungen an andere

bezieht. Dieser *frame of reference* sollte den jeweils anderen Teampartner/innen bekannt sein, weshalb Murawski (2009) die *suitcase activity* vorschlägt (ebd., S. 44). Hierbei werden die angehenden Teampartner/innen angeleitet, zunächst ihre eigenen ‚Koffer zu packen‘, d. h. sich der eigenen Erfahrungen, Einstellungen usw. bewusst zu werden und diese dann vor dem Teampartner oder der Teampartnerin ‚auszupacken‘. Mit diesem proaktiven Ansatz zur Herauskristallisation möglicher Konflikte sowie von Gemeinsamkeiten und Unterschieden (vgl. Johnson 2015) lassen sich durch diese Aktivität Missverständnisse und Enttäuschungen vermeiden.

Die erste gemeinsame Aktivität der Teams ist der Entwurf einer Unterrichtsstunde für eine Vignette einer inklusiven Klasse. Diese Form der Zusammenarbeit ist nach Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) als Ko-Konstruktion und damit als die am höchsten entwickelte Form der Kooperation zu bezeichnen. Dabei tauschen die Partner sich intensiv hinsichtlich einer Aufgabe aus und beziehen ihr individuelles Wissen aufeinander. Erst durch die Synthese von fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen des/der Regelschulpädagogen/in mit dem methodischen und inklusionsorientierten Wissen des/der Sonderpädagogen/in gelingt die Gestaltung eines Unterrichts, der angepasst ist an die Bedürfnisse aller Lernenden. Kennzeichnend für diese Form der Zusammenarbeit ist, dass sie unabhängig von persönlichen Vorlieben als Bestandteil des professionellen Handelns erfolgt, worin auch Shaplin (1964) die Vorzüge des Co-Teaching sieht.

Die anschließende Vorstellung des Unterrichtsentwurfs bedeutet ein eigenständiges Erklären und ‚Rechtfertigen‘ des Lösungsbeispiels durch die Studierenden, wodurch eine tiefere Verarbeitung und ein besseres Verständnis erfolgen (vgl. Wylie, Chi 2014). Das Feedback der Lehrenden dient als Anregung und Beratung im Prozess der aktiven Wissenskonstruktion (vgl. Reinmann, Mandl 2006).

## 2.2 Praktische Phase

„Wenn also einer die Theorie besitzt ohne die Erfahrung, und das Allgemeine kennt, aber das darunterfallende Einzelne nicht kennt, so wird er in der Praxis oftmals fehlgreifen. Denn Gegenstand der Praxis ist das Einzelne“, so beschrieb schon Aristoteles (1907, S. 7) die Differenz zwischen Theorie und Praxis. Theorie kann die praktische Realität niemals vollständig abbilden und Praxis repräsentiert niemals die exakte Anwendung von theoretischen Prinzipien, stellt Vogel (2011, S. 5) fest; er folgert, dass es zu deren Umsetzung der Entwicklung von Urteilskraft und Routine bedarf. In der Professionalisierung zukünftiger Lehrer/innen muss also eine angemessene Verknüpfung von Theorie und Praxis erfolgen, um

die Ausbildung dieser Urteilskraft zu ermöglichen und zu unterstützen. Gerade das Co-Teaching muss in der Praxis erprobt werden, um Routine ausbilden zu können.

Daher sind die Studierendenteams für die Dauer eines Semesters (zwölf Wochen) an einem Tag in der Woche in einer inklusiven Klasse in einer Schule der Sekundarstufe I. Sie begleiten die Klasse durch einen ganzen Schultag, um die Schüler/innen in unterschiedlichen Fächern, zu unterschiedlichen Tageszeiten und u. U. in unterschiedlichen Konstellationen zu erleben. Nach einer angemessenen Zeit des Kennenlernens und der unterstützenden Aktivitäten übernehmen die Teams den Unterricht. In Abstimmung mit der Fachlehrkraft der Klasse und dem/der Sonderpädagogen/in planen und gestalten die Teampartner/innen selbstständig eine Unterrichtssequenz und führen diese durch. Die Reflexion der einzelnen Stunden erfolgt sowohl unter den beiden Partner/innen als auch mit der Fachlehrkraft und dem/der Sonderpädagogen/in der Klasse.

Für den Lernerfolg der Studierenden in der Praxis ist die Qualität der universitären Betreuung von großer Bedeutung (vgl. Gröschner, Seidel 2012). Neben der Möglichkeit der vor- und nachbereitenden Begleitung durch die Dozierenden werden vor allem flankierende Konzepte, die kontinuierliche Lerngelegenheiten und eine Optimierung des Theorie-Praxisbezugs bieten, als effektiv erachtet (vgl. Allen, Wright 2014). Deshalb verfassen die Studierenden zu jedem Schultag einen Eintrag in ein Lerntagebuch, das den Dozent/innen zur Verfügung steht. Auf diese Weise können mögliche Probleme oder Konflikte innerhalb des Teams, aber auch die Fortschritte der Studierenden in Bezug auf die Kooperation nachvollzogen werden. Zudem besuchen die Dozierenden des Seminars jedes Team an einem vereinbarten Termin, um den Unterricht und die Interaktion der beiden Partner/innen zu verfolgen und mit ihnen im Anschluss zu reflektieren. Brouwer und Korthagen (2005) betrachten solche Unterrichtsbesuche als förderlich für die Lernerfahrung während des Praktikums. Die intensivere Vorbereitung und Planung der besuchten Unterrichtsstunde einerseits und die gemeinsame Reflexion andererseits bewirken eine vertiefte Auseinandersetzung mit den gegebenen unterrichtlichen Situationen und deren Verlauf. Vor allem die Rückmeldung zur Zusammenarbeit im Tandem durch den/die Dozenten/in und das anschließende Gespräch ermöglichen eine Diskussion und ein Überdenken individueller Handlungen. Dadurch haben die Studierenden die Gelegenheit, Theorie und Praxis des Co-Teaching im inklusiven Unterricht zu verknüpfen und darin Routine auszubilden, die für ihre zukünftigen Aufgaben in heterogenen Klassen bedeutsam ist.

### 2.3 Reflexive Phase

„Isoliert man berufspraktisches Handeln von Reflexion, wird es auf instrumentelles Handeln verkürzt. Das halte ich im Rahmen einer wissenschaftlichen Lehrerbildung für unzulässig“, postuliert Hedke (2000). Dubs (2008) betont, dass die theoretische Reflexion der praktischen Erfahrung bedeutsam sei, um überhaupt daraus zu lernen. Erst die Reflexion und der Austausch mit anderen mache die eigene Erfahrung verstehbar und initiiere Lernprozesse. Dieser Position folgend, ist nach der praktischen Phase eine Reflexionsveranstaltung für die Studierenden obligatorisch. Hier werden die Erfahrungen der Praxis im Unterricht und mit dem/r Teampartner/in auf einer Metaebene betrachtet, diskutiert und mit der Theorie in Beziehung gesetzt. Mithilfe von Leitfragen bewerten die Studierenden individuell das Gelingen des eigenen Unterrichts und die Zusammenarbeit im Tandem sowie den subjektiven Lernerfolg und den Beitrag zur eigenen Professionalisierung. Vor allem thematisieren, vergleichen und erörtern sie Theorie und Praxis des inklusiven Unterrichts in den Schulen und des Co-Teaching.

## 3 Evaluation

Das hier skizzierte Seminar wird wissenschaftlich evaluiert (zu Details siehe Ritter et al. 2018). Da eine positive Einstellung zu schulischer Inklusion als Prädiktor für das Handeln im inklusiven Unterricht und somit als eine der zentralen Gelingensbedingungen gilt (vgl. Avramidis, Byaliss, Burden 2000), wird der Effekt des Seminars bezüglich der Änderung der Einstellung der Studierenden zu schulischer Inklusion untersucht. Die erste forschungsleitende Frage ist daher, ob und inwieweit sich die Einstellung zu schulischer Inklusion durch das Seminar und vor allem durch die Zusammenarbeit mit einem Partner eines anderen Studiengangs im Vergleich mit der Zusammenarbeit mit einem Partner des gleichen Studiengangs verändert. Die Erhebung erfolgt mittels eines Fragebogens, der fünf Subskalen enthält: sieben Items zur Subskala *Inklusionswunsch* aus dem Instrument von Przibilla et al. (2016), je vier Items zu den Dimensionen *Einstellung zu den Effekten des inklusiven Unterrichts*, *Einstellung zur Gestaltung des inklusiven Unterrichts*, *Selbstwirksamkeit in Bezug auf den inklusiven Unterricht* aus dem KIESEL-Instrument von Bosse und Spörer (2014) sowie *Wahrnehmung der professionellen Rolle und Funktion* aus dem TATIS-Instrument von Cullen et al. (2010). Die Erhebung erfolgt zu drei Messzeitpunkten, und zwar vor der Vorbesprechung, nach der universitären Phase und nach der praktischen Phase. So kann eine eventuelle Veränderung der Einstellung und Selbstwirksamkeit nachgezeichnet werden. Um feststellen zu können, inwieweit der Austausch und die Ergänzung mit einem Partner eines anderen Studiengangs einen Einfluss auf die

Veränderung der Einstellung hat, werden die Daten von Studierenden in multiprofessionellen Teams (Interventionsgruppe) mit denen in monoprofessionellen Teams (Kontrollgruppe) verglichen. Dabei kommen sowohl die statistischen Verfahren der T-Tests mit Messwiederholung als auch der Varianzanalyse (ANOVA) zum Einsatz.

Neben der Einstellung wird auch die multiprofessionelle Kooperation als zentrales Element der schulischen Inklusion angesehen (vgl. Grosche et al. 2017), da durch den interdisziplinären Austausch ein Transfer von Wissen und Expertise stattfindet (vgl. Scruggs, Mastropieri, McDuffie 2007). Die zweite forschungsleitende Fragestellung beschäftigt sich daher mit der Veränderung bzw. Erweiterung der subjektiven Theorien und der Konzepte von schulischer Inklusion durch den Einfluss des multiprofessionellen Austausches. Zur Analyse der Konzepte erstellen die Studierenden Concept-Maps zu den drei oben genannten Messzeitpunkten. Diese werden sowohl qualitativ durch zusammenfassende, induktive, qualitative Inhaltsanalysen (vgl. Mayring 2008) der Propositionen als auch quantitativ durch graph-theoretische Berechnungen (vgl. Mühling 2017) evaluiert. Die Ergebnisse aus der quantitativen und der qualitativen Forschung werden trianguliert, um den Effekt des Seminars und der multiprofessionellen Kooperation auf unterschiedlichen Ebenen betrachten zu können.

Bisher wurde das Seminar in vier konsekutiven Kohorten durchgeführt, mit einer Gesamtanzahl von  $N = 79$  Studierenden, von denen 42 Studierende der Sonderpädagogik und 37 Studierende für das Lehramt an der Regelschule sind; nur 13 Beteiligte sind männlich. Insgesamt haben 49 Studierende das Seminar in einer Interventionsgruppe und 30 in einer Kontrollgruppe belegt (ein Studierender für das Lehramt in der Regelschule musste aus organisatorischen Gründen mit dem Sonderpädagogen der besuchten Schule kooperieren).

## 4 Diskussion

Die subjektive Beurteilung des Seminars durch die Studierenden mithilfe eines standardisierten Fragebogens zeigt eine hohe Wertschätzung der Theorie-Praxis-Verzahnung. Nahezu alle Teilnehmenden äußerten sich positiv über den Praxisbezug und die Möglichkeit, die Theorie sofort umsetzen und erproben zu können; diese Möglichkeit biete sich in den anderen Seminaren nicht. Ein weiterer häufig erwähnter Aspekt ist die Betreuung während der Praxisphase, über die sich ein Großteil der Studierenden positiv äußerte. In der Reflexionsveranstaltung geben sie häufig an, dass sie durch das Seminar, und hier vor allem in der Praxis mit einem Partner, sehr viel Handlungsroutine und

Handlungskompetenz erworben haben. Die oben erwähnte Urteilskraft, die sich vor allem durch die Praxis entwickelt, scheint im intensiven Austausch mit dem/r Teampartner/in noch stärker ausgebildet zu werden. Diese subjektive Beurteilung bestätigt und unterstreicht die theoretischen Überlegungen und Befunde, die Grundlage für die Konzeption des Seminars waren. Allerdings merkten einige Studierende an, dass der Zeit- und Arbeitsaufwand für das Projekt relativ hoch sei und vor allem die Vorbereitung der eigenen Unterrichtsstunden sehr viel Engagement erfordere. Da es sich bei diesem Seminar um eine Wahl-Pflichtveranstaltung handelt, ist damit zu rechnen, dass hauptsächlich Studierende mit hoher Motivation daran teilnehmen.

Wegen der Praxisphase in unterschiedlichen Schulen und unterschiedlichen Klassen sind die Anleitung und die Begleitung der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung sehr divergent. Trotz des Wissens der Lehrkräfte über das Seminar-konzept und die Erwartungen an die Studierenden entstehen mit den einzelnen Klassen auch abweichende Rahmenbedingungen und Handlungserwartungen, sodass die Erfahrungen stets situativ und damit nicht miteinander vergleichbar sind. Um dennoch ähnliche Lerngelegenheiten für alle Studierenden in den Schulen zu ermöglichen, werden in jedem Semester Workshops für die kooperierenden Lehrkräfte zu allen relevanten Themen des Seminars angeboten, um die universitären Erwartungen an die Studierenden zu verdeutlichen und somit eine größere Betreuungs- und Beratungsübereinstimmung seitens der Lehrkräfte zu erreichen.

Die Studierenden-Teams verbringen einen ganzen Tag in der Woche in den inklusiven Klassen, was bedeutet, dass sie an diesem Tag keine Lehrveranstaltungen an der Universität belegen können. Da die Curricula für die unterschiedlichen Studiengänge und Fächer nicht immer den gleichen Wochentag als veranstaltungsfrei zulassen und außerdem die Stundenpläne der kooperierenden Klassen nicht an jedem Tag in der Woche eines der studierten Fächer der Teams aufweisen, ist die Logistik der Zuordnung der Studierenden in die Teams und in die Schulen und Klassen recht aufwändig. Daher sind immer auch Kompromisse auf allen Seiten erforderlich.

Die fakultätsübergreifende Kooperation stellt eine weitere Besonderheit dar. Das Seminar wird sowohl Lehramtsstudierenden für HRGe oder GymGe mit den unterschiedlichsten Fächern als auch Studierenden der sonderpädagogischen Förderung angeboten. Das erfordert eine fachbereichs- und fakultätsübergreifende Abstimmung der Seminarinhalte und Prüfungsmodalitäten, was zuweilen zu Problemen auf der Ebene der Organisation führt. Vor einer curricularen Verankerung des Seminars sollten deshalb sowohl die Erwartungen an die Praxisphase

als auch die inneruniversitäre Organisation mit allen beteiligten Akteuren geklärt werden.

Da die Datenerhebung noch nicht abgeschlossen ist, stehen zurzeit lediglich vorläufige Ergebnisse zur Verfügung. Diese lassen vermuten, dass das Seminar sowohl zur Entwicklung einer positiveren Einstellung als auch zur Erweiterung bzw. zur Veränderung der Konzepte von schulischer Inklusion beiträgt. Vor allem die Einstellung der Studierenden in multiprofessionellen Teams scheint sich signifikant zum Positiven zu verändern. Außerdem ist zum Ende der praktischen Phase eine bessere Vernetzung der Konzepte und somit ein differenzierteres Wissen über Inklusion sowie tatsächlich ein Transfer von Wissen und ein Überdenken von Überzeugungen bei den Studierenden in multiprofessionellen Teams sichtbar.

## Literatur

- Ajzen, Icek (1985). From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior. In: J. Kuhl und J. Beckmann (Hrsg.): Action Control. From Cognition to Behavior. Heidelberg: Springer, S. 11–39
- Allen, Jeanne und Wright, Suzie (2014). Integrating Theory and Practice in the Pre-Service Teacher Education Practicum. In: Teachers and Teaching. Theory and Practice, 20 (2), S. 136–151
- Aristoteles (1907). Metaphysik. Ins Deutsche übertragen von Adolf Lasson. Jena: Eugen Diederichs
- Avramidis, Elias; Byaliss, Phil und Burden, Robert (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. In: Educational Psychology, 20 (2), S. 191–211
- Bosse, Stefanie und Spörer, Nadine (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik, 6 (4), S. 279–299
- Brouwer, Niels und Korthagen, Fred (2005). Can Teacher Education Make a Difference? In: American Educational Research Journal, 42 (1), S. 153–224
- de Boer, Anke (2012). Inclusion: a question of attitudes? A study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation. Groningen: Stichting Kinderstudies
- Dubbs, Rolf (2008). Gut strukturiert und zielgerichtet. Tipps zur Vorbereitung und Durchführung von Vorlesungen. In: B. Berendt; H.-P. Voss und J. Wildt (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe, S. 1–23

- Feuser, Georg (2015). Zur Frage der Didaktik einer inklusionskompetenten Lehrer/innenbildung unter Aspekten multiprofessioneller Unterrichtsarbeit. In: T. Häcker und M. Walm (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 47–67
- Friend, Marilyn und Cook, Lynne (2007). *Interaction. Collaboration Skills for School Professionals*. White Plains: Longman, 5. Aufl.
- Gräsel, Cornelia; Fußangel, Kathrin und Pröbstel, Christian (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), S. 205–219
- Gröschner, Alexander und Seidel, Tina (2012). Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: W. Schubarth; K. Speck; A. Seidel; C. Gottmann; C. Kamm und M. Krohn (Hrsg.): *Studium nach Bologna. Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer, S. 171–183
- Grosche, Michael (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: P. Kuhl; P. Stanat; B. Lütje-Klose; C. Gresch; H. A. Pant und M. Prenzel (Hrsg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Grundlagen und Befunde*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–39
- Hedke, Reinhold (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxisproblem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In: H. J. Schlösser (Hrsg.): *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt*. Bergisch Gladbach: Hobein, S. 67–91
- HRK (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/18.03.2015*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) [15.3.2017]
- Johnson, Magdalena (2015). Co-Teaching. Voraussetzung und Garant für eine Schule für Alle – Erfahrungen aus den USA. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/262> [18.4.2017]
- Lütje-Klose, Birgit und Urban, Melanie (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: *Vierteljahresschrift der Heilpädagogik und Nachbargebiete*, 2, S. 112–123
- Lütje-Klose, Birgit; Miller, Susanne und Ziegler, Holger (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die Lehrer/innenbildung. In: *Soziale Passagen*, 6, S. 69–84
- Lütje-Klose, Birgit; Urban, Michael; Werning, Rolf und Willenbring, Monika (2005). Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen. Qualitative Studie zur pädagogischen Arbeit in regionalen Integrationskonzepten. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 56 (3), S. 82–94

- Mühling, Andreas (2017). Concept Landscapes. Aggregating Concept Maps for Analysis. In: *Journal of Educational Data Mining*, 9 (2), S. 1–30
- Mayring, Philipp (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz
- Murawski, Wendy W. (2009). *Collaborative Teaching in Secondary Schools. Making the Co-Teaching Marriage Work!* Thousand Oaks: SAGE
- Pancsofar, Nadya und Petroff, Jerry G. (2013). Professional Development Experiences in Co-Teaching. Associations with Teacher Confidence, Interests, and Attitudes. In: *Teacher Education and Special Education*, 36 (2), S. 83–96
- Przibilla, Bodo; Lauterbach, Alexandra; Boshold, Frederik; Linderkamp, Friedrich und Krezmien, Michael (2016). Entwicklung und Validierung eines Online-Surveys zur Erhebung von Kompetenzen und Einstellungen von Lehrkräften bezüglich der Inklusion. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), S. 36–53
- Reinmann, Gabi und Mandl, Heinz (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: A. Krapp und B. Weidenmann (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz, S. 613–658
- Ritter, Rosi; Wehner, Antje; Lohaus, Gertrud und Krämer, Philipp (2018). Multi-Professional and Mono-Professional Collaboration and Their Association with Teacher Trainee's Attitudes towards Concepts of Inclusive Education. *Empirische Sonderpädagogik: Special International Issue*, 2, S. 185–203
- Schwager, Michael (2011). Gemeinsames Unterrichten im gemeinsamen Unterricht. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62, S. 92–98
- Scruggs, Thomas E.; Mastropieri, Margo und McDuffie, Kimberly A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms. A Metasynthesis of Qualitative Research. In: *Council for Exceptional Children*, 73 (4), S. 392–416
- Shaplin, Judson (1964). Description and Definition of Teamteaching. In: J. Shaplin und H. Olds (Hrsg.): *Team Teaching*. New York: Harper & Row, S. 1–23
- Vogel, Thomas (2011). Zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung als Übergangsproblem. In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 14*. [http://www.bwpat.de/content/ht2011/ws14/vogel/\[23.1.2018\]](http://www.bwpat.de/content/ht2011/ws14/vogel/[23.1.2018])
- Wylie, Ruth und Chi, Michelene (2014). The Self-Explanation Principle in Multimedia Learning. In: R. E. Mayer (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge UP, S. 413–432
- Zumbach, Jörg und Astleitner, Hermann (2016). *Effektives Lehren in der Hochschule*. Stuttgart: Kohlhammer

## Die Autor/innen

**Rosi Ritter, M. Ed.** Bergische Universität Wuppertal, Mitarbeiterin der Fachgruppe Chemie und Biologie; Forschungsschwerpunkt: Einstellungen und Wissen zu schulischer Inklusion  
[rritter@uni-wuppertal.de](mailto:rritter@uni-wuppertal.de)

**Dr. Antje Wehner.** Bergische Universität Wuppertal, Mitarbeiterin der School of Education; Forschungsschwerpunkt: Professionalisierung der Lehrerbildung  
[wehner@uni-wuppertal.de](mailto:wehner@uni-wuppertal.de)

**Prof. Dr. Gertrud Lohaus.** Bergische Universität Wuppertal, Leiterin der Arbeitsgruppe Botanik innerhalb der Fachgruppe Chemie und Biologie; Forschungsschwerpunkt: Biochemie der Pflanze  
[lohaus@uni-wuppertal.de](mailto:lohaus@uni-wuppertal.de)

**Dr. Philipp Krämer.** Bergische Universität Wuppertal, Mitarbeiter der School of Education, Institut für Bildungsforschung, Arbeitsbereich Rehabilitationsforschung; Forschungsschwerpunkte: (schulische) Inklusion, disziplinenübergreifende kooperative Zusammenarbeit von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden  
[pkraemer@uni-wuppertal.de](mailto:pkraemer@uni-wuppertal.de)