

Kompetenzmodellierung in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung

Konstruktion eines kompetenzorientierten Lehrkonzepts zur Entwicklung und Förderung (multiprofessioneller) Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft bei Lehramtsstudierenden.

Agnes Filipiak

Zusammenfassung

Die UN-Behindertenrechtskonvention bringt unter anderem eine „inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung“ hervor, die Lehrkräfte für inklusive Settings kompetent machen soll. Damit das Gelingen kann, müssen einerseits für inklusive Settings notwendige Kompetenzen identifiziert und operationalisiert werden, andererseits sind Erkenntnisse darüber notwendig, wie Studierende diese Kompetenzen entwickeln. Erst dann können wirksame Lehr- und Lernformate konzipiert werden. Inzwischen liegen Forschungsergebnisse zu inklusionsbezogenen Aufgaben- und Anforderungsprofilen vor, jedoch über vereinzelte Best-Practice-Beispiele kaum evidenzbasierte Erkenntnisse über Kompetenzentwicklungsprozesse in diesem Bereich oder gar Ableitungen für die Vermittlung solcher Kompetenzen. In diesem Artikel wird für die inklusionsbezogene Teilkompetenz „(multi-)professioneller Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft“ ein kompetenzorientiertes Lehr- und Lernformat im Rahmen des Lehramtsstudiums an der Universität Paderborn konzipiert. In Anlehnung an das Constructive-Alignment-Modell werden dafür anhand eines Kompetenzmodells Learning Outcomes definiert, didaktisch-methodische Lernwege zugeordnet und Möglichkeiten einer Evidenzbasierung in Form von Prüfungen und Evaluation diskutiert. Dieser Artikel leistet so einen Beitrag zu einer inklusiven Hochschuldidaktik als Werkzeug, aber auch Voraussetzung und gleichzeitig Ergebnis, einer pädagogischen Fachlichkeit im Spannungsfeld inklusiver Realität.

Schlagworte

Lehrer*innenbildung - Kooperation - Kompetenzmodell - Hochschuldidaktik

Title

Competence modelling in inclusion-oriented teacher education

Abstract

The UN Convention on the rights of persons with disabilities produces, among other things, an "inclusive teacher training", which is intended to make teachers competent for inclusive settings. To succeed it is necessary to identify and operationalize specific competences for inclusive settings and to know how students develop these competences. This is a prerequisite for effective learning and teaching formats.

In the meantime, research results on inclusion-related task and requirement profiles are available, but there are hardly any evidence-based findings on competence development processes in this area or even derivatives for the imparting of such competences. In this article, a competence-oriented teaching and learning format is designed for the inclusion-related sub-competence of "(multi)professional cooperation ability and willingness" within the framework of the teacher training program at the university. Based on the constructive alignment model, learning outcomes are defined on the basis of a competence model, didactic-methodological learning paths are assigned and possibilities of evidence examination take the form of examinations and evaluation are discussed.

This article thus contributes to an inclusive university didactics as a tool, but also a prerequisite and at the same time a result, a pedagogical expertise in the field of tension of inclusive reality.

Keywords

Professionalization, Inclusion, Teacher Training, Expertise

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
2. Prämissen einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung
3. Kompetenzorientierung im Spiegel inklusionsorientierter Lehr- und Lernprozesse
 - 3.1. Ein Kompetenzmodell für inklusionsorientierte Lehr- und Lernprozesse
 - 3.2. Entwicklung eines Matrix- bzw. Prozessmodells zur Modellierung kooperativer (Teil-)Kompetenzen
 - 3.3. Vom Kompetenzmodell zur Planung von Lehr- und Lernprozessen
4. Kompetenzentwicklungsprozesse dokumentieren und beurteilen
 - 4.1. Zur Problematik der Evidenzbasierung
 - 4.2. Ausblick auf Evaluationsmöglichkeiten

Literatur

Kontakt

Zitation

1. Einleitung

Zukünftige Lehrkräfte müssen zweifellos auf eine zunehmend inklusive Schullandschaft vorbereitet werden (vgl. z.B. Döbert & Weishaupt, 2013; KMK & HRK, 2015; Plate, 2016). Diese Tatsache erfordert ein Nachdenken über die Frage der „pädagogischen Fachlichkeit“ in der Lehrer*innenbildung auf verschiedenen Ebenen: [1]

Ebene der Gegenstände und Begriffe: Eine Definition berufsbezogener, pädagogischer Fachlichkeit im inklusiven Kontext orientiert sich zum einen am zugrundeliegenden Inklusionsverständnis und zum anderen an den tatsächlichen Aufgaben und Anforderungen von Lehrkräften in inklusiven Settings (vgl. z.B. Hillenbrand, Melzer, & Hagen, 2013; Moser, 2014). Basierend auf diesen Erkenntnissen werden Kompetenzanforderungen und -profile generiert, die diese Ebene beschreiben sollen (vgl. z.B. in den Empfehlungen der KMK & HRK 2015; European Agency for Development in Special Needs Education 2012). [2]

Ebene der Vermittlung: Während die Ebene der Gegenstände und Begriffe eine (kompetenzorientierte) Zielperspektive für eine pädagogische Fachlichkeit im inklusiven Kontext aufspannt, nimmt die Ebene der Vermittlung den Weg zur Erreichung dieser Zielperspektive in den Blick. Diese Didaktik „inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung“ (vgl. Plate, 2016) umfasst sowohl die Dimension der systemischen und konzeptionellen Rahmenbedingungen, unter denen sich Lehren und Lernen vollzieht, aber auch die konkrete didaktisch-methodische Vermittlungspraxis. [3]

Ebene der Aneignungsprozesse: Das Erreichen formulierter Learning Outcomes auf der Vermittlungsebene, ist abhängig vom individuellen Aneignungsprozess des Lernenden.

Auf dieser Ebene werden daher die individuellen Kompetenzentwicklungsprozesse Studierender in den Blick genommen. [4]

Die Forschung auf der Ebene der Gegenstände und Begriffe zeigt inzwischen, dass (multiprofessionelle) Kooperation eine wichtige Gelingensbedingung für inklusiven Unterricht und Anforderung für Fachkräfte in inklusiven Settings ist (vgl. Lütje-Klose & Miller, 2017; Melzer, Hillenbrand, & Sprenger, 2015; Przibilla, Lauterbach, Boshold, Linderkamp, & Krezmien, 2016; Terhart & Klieme, 2006; Werning, 2012). Daraus erwächst unmittelbar eine Anfrage an die beiden anderen Ebenen: Wie können notwendige kooperative Kompetenzen bereits im Studium gefördert und „ausgebildet“ werden? Welche Maßnahmen wirken sich hier positiv aus und welche Empfehlungen für die Gestaltung von inklusionsorientierter Lehre lassen sich daraus gewinnen (Ebene der Vermittlung)? Zentral für die Beantwortung dieser Fragen: Wie entwickeln Studierende überhaupt solche Kompetenzen? Wie bewältigen sie berufsspezifische, kooperative Anforderungen (Ebene des Aneignungsprozesses)? [5]

Der vorliegende Artikel rekurriert auf ein Lehrforschungsprojekt an der Universität Paderborn im Rahmen einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung, welches sich durch die Entwicklung eines studiengangübergreifend-kooperativen Lehrformats der Beantwortung dieser Fragestellungen widmet. Der Fokus dieses Artikels liegt auf der Konstruktion eines solchen Lehrkonzepts. Nach einer kurzen Verortung im Kontext der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung (Kap. 2) wird zunächst in Anlehnung an Baumert und Kunter (2006) ein Kompetenzmodell für die Modellierung kooperativer Kompetenzen adaptiert (Kap. 3.1) und in ein taxonomisches Matrixmodell (vgl. Anderson & Krathwohl, 2001; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, & Pietsch, 2011, S. 16; Metzger & Nüesch, 2004) überführt, das die notwendigen (Teil-)Kompetenzen für die didaktische Praxis operationalisiert (Kap. 3.2). Anschließend wird dieses Modell dazu genutzt, im Sinne eines Constructive-Alignment-Ansatzes nach Biggs und Tang (2011) Learning Outcomes zu formulieren und diese an Lehr- und Lernmethoden sowie Prüfungsformen zu koppeln (Kap. 3.3). Schließlich werden vor dem Hintergrund der Evidenzorientierung (Cook & Odom, 2013; Kuhl et al., 2017) Möglichkeiten der Kompetenzmessung sowie Projektevaluation diskutiert (Kap. 4). Damit leistet der vorliegende Artikel einen exemplarischen Beitrag zur Entwicklung evidenzbasierter Lehr- und Lernkonzepte in der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung. [6]

2. Prämissen einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung

In der Literatur werden inzwischen einige Prämissen, Prinzipien und „Eckpfeiler“ einer an den Anforderungen inklusiver Settings orientierten Lehrer*innenbildung formuliert (vgl. Dannenbeck, Dorrance, Moldenhauer, Oehme, & Platte, 2016; Hußmann & Welzel, 2018; Platte, Werner, Vogt, & Fiebig, 2018; Rischke, Baedorf, & Müller, 2015): Inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung soll sich an einem *weiten Inklusionsverständnis* orientieren, d.h. alle Vielfaltsdimensionen in den Blick nehmen (Greiten, Geber, Gruhn, & Köninger, 2017; Plate, 2016) und nicht auf das Phänomen „Behinderung“ reduziert werden. Inklusion wird dabei verstanden als ein dynamischer Prozess (Deutsche UNESCO-Kommission, 2014, S. 9; Plate, 2016), als ein Streben nach größtmöglicher Partizipation und dem aktiven Verhindern von Exklusion. [7]

In einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung ist Inklusion darüber hinaus mehr als ein Inhalt bzw. Gegenstand. Elisabeth Plate formuliert dazu, dass eine Lehrer*innenausbildung „*durch* Inklusion eine Voraussetzung für die Qualifizierung angehender Lehrkräfte *für* Inklusion“ (Plate, 2016, S. 195) ist. Diese Aussage ist als *pädagogischer Doppeldecker* zu verstehen: Inklusion als „grundlegendes Prinzip in Kulturen, Strukturen und Praktiken“ (Plate, 2016, S. 199f.) bedeutet auch, dass das Studium als solches inklusiv verankert und gestaltet sein muss (vgl. Platte & Schultz, 2011). Beispielsweise durch eine „Hochschule für Alle“ im Sinne der Hochschulrektorenkonferenz (HRK, 2009). Das gilt im weitesten Sinne für die Regelung des Zugangs zum Lehramtsstudium und die curriculare Organisation von Studiengängen, ebenso wie in einer engen Perspektive für die didaktische Gestaltung von Lehr- und Prüfungsformen. Studierende müssen die Berücksichtigung von Heterogenität, Prävention exkludierender Praktiken und Strukturen sowie die Ermöglichung von *Partizipation* in ihrem Studium konkret

erleben können. Forschungsergebnisse zeigen, dass sich Studierende in der Regel eben nicht in einer partizipativen Rolle sehen (vgl. Plate, 2016, S. 202). Helen Knauf definiert als „Prinzipien inklusiver Lehre“ Individualisierung, *Kooperation*, Partizipation und Selbstverantwortung (vgl. Knauf, 2016). (Multiprofessionelle) Kooperation gilt als Schlüssel gelingenden inklusiven Unterrichts (vgl. Hillenbrand et al., 2013; KMK & HRK, 2015; Lütje-Klose & Miller, 2017; Przibilla et al., 2016; Terhart & Klieme, 2006; Werning, 2012). Entsprechend der Prämisse des didaktischen Doppeldeckers muss der Aspekt der Kooperation nicht nur als Inhalt vermittelt werden, sondern sich auch in der Kooperation der Studiengänge und ihrer Akteure (vgl. Greiten et al., 2017, S. 26; Plate, 2016, S. 201) in und außerhalb der Hochschule sowie in der methodisch-didaktischen Gestaltung von Lehre (vgl. z.B. Beutel, Kleina, & Ruberg, 2017, Kap. 3) widerspiegeln. Hierarchien und Strukturen im System Hochschule erschweren eine kooperative Beziehungskultur dort, wo Lehramtsstudierende sie als Barrieren erleben, die ihre eigene Partizipation und Selbstwirksamkeit erschweren oder gar verhindern (Plate, 2016, S. 200ff.). [8]

Schließlich ist inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung *kompetenzorientiert*. Das Prinzip der Kompetenzorientierung ist seit der Bologna-Reform handlungsleitend für die Gestaltung universitärer Lehr- und Prüfungsangebote. Frank Linde gelingt es darüber hinaus aufzuzeigen, dass Kompetenzorientierung gleichzeitig Diversitätsorientierung bedeutet (vgl. Linde, 2018). Kompetenzorientierung richtet sich an den beruflichen Anforderungen aus, erweitert die Dimension des Wissens und bindet den Lernprozess an die individuellen, biografischen Lernvoraussetzungen des Individuums. Transparenz der Learning Outcomes sowie des Lehr- und Lernprozesses sowie Flexibilisierung der Lehr- und Lernmethoden erfüllen die Kriterien von Individualisierung und Partizipation. Die Prämissen [9]

- weites Inklusionsverständnis
- Inklusion als didaktischer Doppeldecker
- Partizipation
- Kooperation und
- Kompetenzorientierung [10]

bilden im Folgenden daher den Orientierungsrahmen für die Konstruktion eines Lehrformats innerhalb der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung. [11]

3. Kompetenzorientierung im Spiegel inklusionsorientierter Lehr- und Lernprozesse

Der Bologna-Prozess führte zum „Shift from Teaching to Learning“ (vgl. Bosse, 2012; Keuffer, 2010) und damit zum Perspektivwechsel von Wissensvermittlung zu einer adressaten- und anforderungsbezogenen Kompetenzorientierung. Diese neue Perspektive „stellt die Verantwortung der Lernenden für ihren Lernprozess in den Mittelpunkt des didaktischen Ansatzes“ (Wildt, 2010, S. 2) und ist so durch die Fokussierung des Partizipationsaspekts auf Seiten der Lernenden in hohem Maße anschlussfähig an die Prämissen einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung (vgl. Kap. 2). Daher wird für die Konstruktion eines Lehrkonzepts zur Entwicklung und Förderung (multiprofessioneller) Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft im Folgenden ein Kompetenzmodell adaptiert (Kap 3.1), in Bezug auf kooperative (Teil-)Kompetenzen ausdifferenziert (Kap. 3.2) und mithilfe des Constructive-Alignment-Ansatzes nach Biggs und Tang (2011) in ein konkretes Lehr- und Lernsetting übersetzt (Kap. 3.3). [12]

3.1. Ein Kompetenzmodell für inklusionsorientierte Lehr- und Lernprozesse

Das Prinzip der Kompetenzorientierung ist ein wesentlicher Eckpfeiler an der Universität Paderborn und wird im internen Konzept der Universität (Reis, Seitz & Berisha-Gawłowski, 2020) für die Gestaltung inklusionsorientierter Lehr- und Lernprozesse fest verankert: „Leitgedanke [...] ist es, den Studierenden den Erwerb inklusionsbezogenen reflexiven Theorie- und Handlungswissens im Verbund mit einem forschenden Habitus zu ermöglichen. [...] Orientierungspunkt ist [...] deren [der Studierenden] reflexive Kompetenzen zu stärken, um im Rahmen der in den schulischen Handlungsfeldern gestellten Anforderungen und mit den im jeweiligen Fach typischen [...] Strategien, pädagogische und didaktische Entscheidungen zu treffen.“ (Reis, Seitz & Berisha-Gawłowski, 2020). Diesem Leitbild liegt das Kompetenzmodell nach Baumert und Kunter (2006) in einer Modifikation nach Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011) zugrunde: [13]

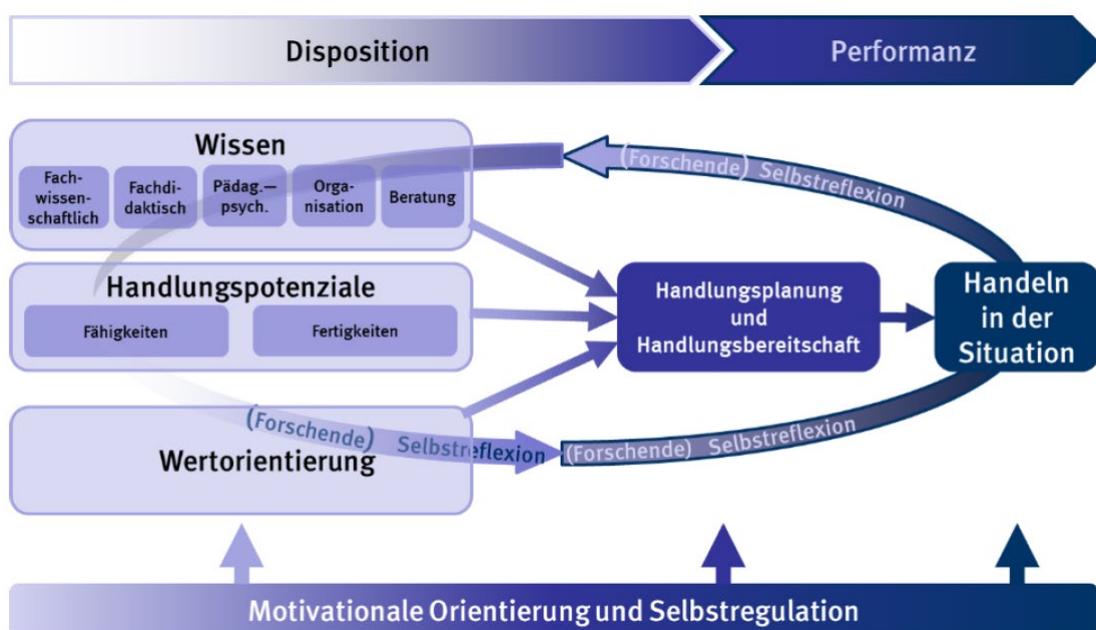


Abbildung 1: Modell zur Beschreibung von Kompetenzen in Anlehnung an Baumert und Kunter (2006) sowie von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011) und von Reis, Seitz und Berisha-Gawłowski weiterentwickelt.

Die Abbildung 1 zeigt auf der Ebene der Disposition die Kompetenzentitäten Wissen (unterteilt in fachwissenschaftliche, fachdidaktische, pädagogisch-psychologische, organisations- und beratungsbezogene Einheiten), Handlungspotenziale (bestehend aus Fähigkeiten und Fertigkeiten) und Wertorientierung. Diese Aspekte fließen in die Handlungsplanung und -bereitschaft ein. Handlungsplanung und -bereitschaft markieren den Übergang von der Ebene der Disposition zur konkreten Handlung in der jeweiligen Situation, der Performanz. Beide Ebenen sind durch den Kreislauf einer (forschenden) Selbstreflexion miteinander verbunden. Auf diesen gesamten Prozess wirken die Faktoren Motivation und Selbstregulation des Individuums. [14]

In Anlehnung an den Kompetenzbegriff nach Weinert (2001, S. 27f.) sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen [...] erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Damit umfasst der Kompetenzbegriff sowohl die theoretische Disposition (bestehend aus Wissensentitäten, Handlungspotenzialen und Werten), bestimmte Situationen professionell bewältigen zu können, als auch die Performanz – also die tatsächliche Handlung. Für die Gestaltung von inklusionsorientierten Lehr- und Lernprozessen ist diese Unterscheidung in hohem Maße relevant, denn eine reine Vermittlung auf der

dispositionalen Ebene führt nicht zwangsläufig zu kompetentem Verhalten (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 13–17). Der Transfer von Dispositionen in die Handlungspraxis hängt von der reflexiven Praxis, biografischer Einbettung sowie von motivationalen und selbstregulativen Faktoren ab (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 13–17). In Anlehnung an die Prämissen inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung wird hier die Bedeutung von Partizipation betont (vgl. Kap. 2). Kompetenzerwerb ist ein aktiver und wechselseitiger Prozess, der sich in der reflexiven Auseinandersetzung mit Handlungs- und Problemlösesituationen vollzieht. Dieser Prozess beschränkt sich nicht auf die Vermittlung von Inhalten, sondern beinhaltet (lern-)biographisches Arbeiten. [15]

Da Inklusion eine Aufgabe für alle Lehramtstypen darstellt und keine neue Profession generiert, bedarf es keines expliziten neuen Kompetenzbegriffs und -profils für Inklusion (vgl. Gebhardt, Kuhl, Wember, & Wittich, 2018, S. 282f.). Sinnvoll ist jedoch eine Weiterentwicklung und Spezifizierung bestehender Modelle und Konzepte zur professionellen Kompetenz im Lehrer*innenberuf sowie in der Lehrer*innenbildung (vgl. Hillenbrand et al., 2013), da die Anforderungen und Aufgaben, die mit Inklusion verbunden sind, Einfluss auf alle Kompetenzbereiche nehmen. [16]

In Anlehnung an Gebhardt et al. (2018, S. 282f.) kann davon ausgegangen werden, dass inklusive Praxis in der Schule keine grundlegend anderen professionellen Kompetenzen erfordert als der Lehrer*innenberuf an sich. Zu notwendigen Kompetenzen, Standards und Aufgaben im Lehrer*innenberuf gibt es zahlreiche Forschungsergebnisse und Beschreibungen (COACTIV-Modell nach Baumert & Kunter, 2011; InTASC-Modell 2011, etc.). Auch für inklusive Kontexte gibt es inzwischen für die beteiligten Professionen Beschreibungen von Aufgaben, Rollen und Kompetenzprofilen (vgl. Hillenbrand et al., 2013; Melzer et al., 2015; Moser, 2014). Diese Erkenntnisse können nun dazu dienen, die Wissensdomänen, Handlungspotenziale und Wertorientierungen im adaptierten Strukturmodell zu schärfen und zu füllen. Im Bereich der Wissensdomänen nach Baumert und Kunter (2006) lassen sich fachbezogene, pädagogisch-psychologische, organisatorische und beratungsbezogene Dimensionen von Wissen unterscheiden. Seit einiger Zeit gibt es intensive Bemühungen, nicht nur die allgemeinen Bildungswissenschaften, sondern auch die Fachwissenschaften und -didaktiken „inklusive“ auszurichten (vgl. z.B. Amrhein & Dziak-Mahler, 2014; Dziak-Mahler, Hennemann, Jaster, Leidig, & Springob, 2018) und damit eine wesentliche Lücke zu schließen: „Da Inklusion keine völlig neue pädagogisch-didaktische Situation darstellt, sondern die pädagogische Dimension des Handelns von Lehrerinnen und Lehrern stärkt und die professionsbezogen vorhandenen Antinomien eher ausschärft, geht es bei der ‚Inklusion für alle Lehrämter‘ darum, die (fach-)didaktischen Fertigkeiten und Fähigkeiten für eine heterogenitäts- bzw. differenzsensible Perspektive zu öffnen [...]“ (Reis, Seitz & Berisha-Gawlowski, 2020). Um Inhalte auswählen, strukturieren und für verschiedene Schüler*innen aufbereiten zu können, brauchen Lehrkräfte umfassende Kenntnisse über die Gegenstände ihres Faches und die Möglichkeiten der Vermittlung (vgl. Gebhardt et al., 2018, S. 286). Die Ausschärfung dessen, was sich hinter fachwissenschaftlichem und -didaktischem Wissen im Kontext von Inklusion verbirgt, kann aufgrund der Diversität der verschiedenen Fächer nicht pauschalisiert werden. [17]

Im Bereich des pädagogisch-psychologischen Wissens liegt sicherlich ein Fokus auf dem Umgang mit Heterogenitätsdimensionen – im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffs (vgl. Kap. 2). Dazu zählen Kenntnisse über (reguläre und abweichende) Lern- und Entwicklungsverläufe, ihre Feststellung, Beschreibung und Beurteilung im Sinne einer (Prozess-)Diagnostik sowie Förderplanung und Classroom-Management unter Berücksichtigung partizipativer Prozesse (vgl. Gebhardt et al., 2018, S. 284). Auf Ebene des Organisationswissens sind sicherlich inklusive Schulentwicklung sowie multiprofessionelle Kooperation zu nennen. [18]

Auf Ebene der *Handlungspotenziale* und Werte erscheint eine Orientierung an den Empfehlungen der European Agency for Development in Special Needs Education (2012) sinnvoll. Diese formuliert vier zentrale Kompetenzen von Lehrkräften in inklusiven Settings: [19]

- Wertschätzung von Verschiedenheit,
- Fähigkeit zu Kooperation,
- Bereitschaft zur persönlichen Weiterentwicklung im Sinne lebenslangen Lernens und
- Unterstützung für alle Lernenden. [20]

Forschungsergebnisse zu Beliefs, Überzeugungen, Einstellungen und subjektiven Theorien (vgl. Hecht, Niedermayr, & Feyerer, 2016; Ruberg & Porsch, 2017) nehmen Bezug auf die Ebene der *Werte*. Eine positive Einstellung gegenüber Inklusion ist Bestandteil einer inklusiven Kultur und trägt maßgeblich dazu bei, dass entsprechende Dispositionen auch realisiert werden. [21]

Das Kompetenzmodell (Abb. 1) betont die aktive Rolle des Lernenden im Kompetenzentwicklungsprozess: „Eine Kernprämisse ist dabei, dass man Kompetenzen nicht *lernen* kann und dann ein für alle Mal hat, sondern dass man sie *selbstorganisiert* und *handlungspraktisch* erwirbt, und dass an diesem Prozess der ganze Mensch mit seinen Motivationen und Emotionen sowie mit seinen biografischen Prägungen beteiligt ist“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 18). Kompetenzentwicklung ist demnach ein *partizipativer* Prozess (vgl. Kap. 2), der sich in Anlehnung an Korthagen (2002) an und in Handlungs- bzw. Praxissituationen vollzieht. Damit nimmt die reflexive Praxis eine wichtige Rolle als Bindeglied zwischen Disposition und Performanz in einem inklusionsorientierten Kompetenzmodell ein. Manche Autoren sprechen von einer „Kompetenz- oder Lernbiografie“, um zu zeigen, dass der Kompetenzerwerb keine anonyme Momentaufnahme ist, sondern in einen lebenslangen Prozess und in ein Netzwerk aus vorhandenen Erfahrungen eingebettet ist (vgl. Erpenbeck & Heyse, 2007). Gerade inklusive Settings fordern solche reflexiven Prozesse in hohem Maße heraus (vgl. Häcker & Walm, 2015) und müssen daher zum Gegenstand eines kompetenzorientierten Lehr- und Lernformats gemacht werden. [22]

3.2. Entwicklung eines Matrix- bzw. Prozessmodells zur Modellierung kooperativer (Teil-)Kompetenzen

Auffallend ist, dass es auf der Ebene von Strukturmodellen inzwischen zahlreiche gut fundierte Modelle gibt, um professionelle Kompetenzen im Lehrerberuf zu beschreiben (z.B. COACTIV nach Baumert & Kunter, 2011). Auf der Ebene der Implementierung und konkreten Umsetzungspraxis gibt es nicht zuletzt durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung viele Best-Practice-Beispiele inklusionsorientierter Lehrformate an verschiedenen Hochschulen, z.B. die Adaption des Universal-Design-for-Learning-Ansatzes (UDL) auf den Kontext der Lehrer*innenbildung (vgl. Bartz et al., 2018), das Projekt „Praxisphasen in Inklusion“ (PiIn) an der WWU Münster (vgl. Veber, 2016) oder vor dem Hintergrund von Digitalisierung „Inklusionsorientierte Basiskompetenzen in der Lehre digital unterstützt entwickeln“ (INKLUDE) an der Universität Paderborn. Da es sich überwiegend um standortbezogene Projekte handelt, stellt eine dauerhafte Verstetigung der Ansätze sowie ein Transfer auf andere Hochschulen bzw. Lehr- und Lernkontexte trotz einer möglicherweise positiven Evaluation der Maßnahmen häufig eine Hürde dar. Eine Möglichkeit, diese Hürde zu verringern, könnten Matrix- oder Prozessmodelle sein, die die Kompetenzen für spezifische Bereiche ausdifferenzieren. Diese Modelle sind mehrdimensional, indem sie Kompetenzkomponenten an Niveau- und Entwicklungsstufen koppeln (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 16) und so den Kompetenzentwicklungsprozess hierarchisch strukturieren. Exemplarisch soll hier ein solches Modell für den Kompetenzbereich der (multiprofessionellen) Kooperation entwickelt werden (Lernzieltaxonomie nach Bloom, 1976; Modell in Anlehnung an das Qualifikationsprofil „Frühpädagogik - Fachschule/Fachakademie“, Autorengruppe Fachschulwesen, 2011): [23]

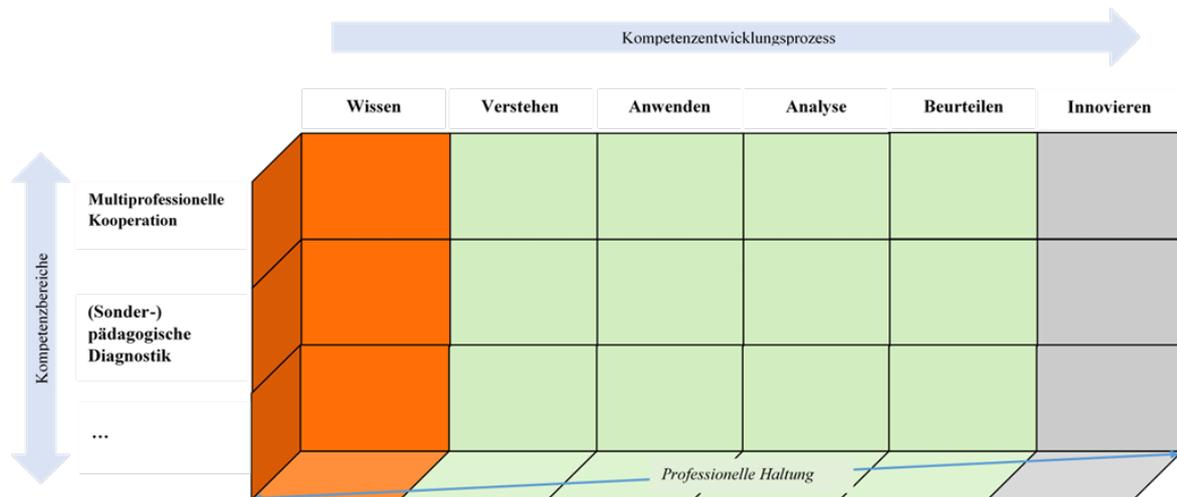


Abbildung 2: Matrix- bzw. Prozessmodell für inklusionsbezogene Kompetenzentwicklungsprozesse.

In dieser dreidimensionalen Matrix (Abb. 2), finden sich auf der y-Achse die Wissensbereiche, Handlungspotenziale und Werte aus dem Strukturmodell (hier exemplarisch). Die x-Achse beschreibt den kumulativen Kompetenzentwicklungsprozess anhand der Taxonomiestufen nach Bloom (1976). Auf der z-Achse liegt, quer zum gesamten Lehr- und Lernprozess, die (Weiter-)Entwicklung einer professionellen Haltung. Diese speist sich einerseits aus den Prämissen einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung (vgl. Kap. 2) und dem Strukturmodell (vgl. Kap. 3.1), andererseits spiegelt sich hier der lernbiografische, reflexive Aspekt wider. Dieser durchzieht alle Kompetenzbereiche und -stufen und vernetzt diese miteinander im Lernenden. [24]

Im Folgenden sollen die Stufen im Kompetenzentwicklungsprozess exemplarisch für den Bereich der „Multiprofessionellen Kooperation“ für die Konstruktion eines entsprechenden Lehr- und Lernformats operationalisiert werden. Die folgende Tabelle verknüpft die Grundstruktur des Kompetenzmodells (Tab. 1) mit dem Prozessmodell sowie den kooperationsbezogenen Niveaustufen nach Steinert, Klieme & Maag Merki (2006) und Gräsel, Fußangel & Pröbstel (2006). Im Bereich der Wissensinhalte wird zur Unterscheidung der Niveaustufen eine Taxonomie (vgl. Anderson & Krathwohl, 2001; Bloom, 1976) gewählt und in Anlehnung an Metzger und Nüesch (2004) auf drei Niveaustufen reduziert. Im Bereich der Handlungspotenziale und Werte setzen die kooperationspezifischen Modelle nach Steinert et al. (2006) und Gräsel et al. (2006) an, weil sie spezifische, kooperative (Teil-)Kompetenzen fokussieren und allgemeine bereits voraussetzen (Bsp.: Studierende müssen zunächst lernen, wie Unterricht geplant und durchgeführt wird, bevor sie sich mit Modellen von Teamteaching befassen können). In der Tabelle werden die verschiedenen Kompetenzbestandteile in ihrer hierarchischen Struktur aufeinander bezogen: [25]

	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
Wissen	Erinnern/ Reproduzieren	Verstehen/ Anwenden	Beurteilen/ Probleme lösen
Grundbegriffe von Inklusion und gemeinsamen Unterricht	Die Studierenden...		
	<p>... können Definitionen zentraler Grundbegriffe wie Inklusion, Integration, Heterogenität, Sonderpädagogischer Förderbedarf usw. wiedergeben, ... können die Struktur des deutschen Bildungssystems und Schulwesens nachvollziehen, ... kennen grundlegende Methoden, Modelle und Elemente der Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation, ... können Förderschwerpunkte und -bereiche aufzählen, ... können Funktionen und Aufbau von Förderplänen wiedergeben.</p>	<p>... können den Unterschied zwischen Integration und Inklusion erklären, ... können den Prozess der, Förderplanung und Diagnostik beschreiben, ... können Unterrichtskriteriengeleitet planen und verschriftlichen, ... können innere und äußere Differenzierung unterscheiden.</p>	<p>... können theoriegeleitet Stellung beziehen zu inklusionsbezogenen Frage- und Problemstellungen... ... können adressaten- und fachgerechte Differenzierungsmaßnahmen entwickeln und begründen ... erkennen Förderbedarfe und entwickeln eigene Fördermaßnahmen, ... reflektieren das eigene pädagogische Handeln und finden ggf. Handlungsalternativen.</p>
Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Settings			
	<p>... kennen Akteure, Anlässe, Chancen und Stolpersteine multiprofessioneller Zusammenarbeit in inklusiven Settings, ... können markante Forschungsergebnisse zur Lehrer*innenkooperation wiedergeben ... können Voraussetzungen und Kriterien erfolgreicher Zusammenarbeit nennen ... können verschiedene Formen der Zusammenarbeit im Unterricht benennen und charakterisieren (z.B. Teamteaching).</p>	<p>... können in der Praxis Formen der Zusammenarbeit unterscheiden und das Beobachtete auf Modelle zurückführen, ... identifizieren professionelle Rollen und Strukturen in Teams.</p>	<p>... wählen gezielt Formen von Zusammenarbeit für das eigene pädagogische Handeln und begründen ihre Wahl, ... reflektieren die eigene Zusammenarbeit und entwickeln sie weiter.</p>

Handlungspotenziale und Wertorientierungen	Austausch	Arbeitsteilige Kooperation	Konstruktion
	Die Studierenden...		
	<p>... nehmen an den kooperativen Lernaufgaben im Rahmen des Seminars teil und bringen sich dort ein, ... geben sich nach gegenseitiger Hospitation Feedback, ... erkennen die Notwendigkeit der Kooperation im Lehrer*innenberuf und sind grundsätzlich bereit, im Team zusammenzuarbeiten, ... tauschen im moderierten Gespräch ihre Erfahrungen aus oder stellen erarbeitete Materialien und Unterlagen zur Verfügung.</p>	<p>... unterstützen und beraten sich bei ihren jeweiligen Unterrichts- oder Förderplanungen, ... teilen sich Aufgaben im Praktikum oder bei der Anfertigung des Portfolios auf und führen ihre Ergebnisse anschließend zusammen, ... identifizieren professionsspezifische Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche im Unterricht und teilen ihre Arbeit entsprechend auf.</p>	<p>... planen gemeinsam Unterrichtsstunden oder Fördermaßnahmen, die sie anschließend zusammen durchführen und reflektieren, ... bearbeiten in Ihrem Portfolio gemeinsam komplexe Fragestellungen und finden zusammen Lösungen, ... zeigen Bereitschaft und/oder erste Ansätze zum Perspektiv- und Rollenwechsel, ... fühlen sich gleichermaßen für alle Aufgaben und SuS im Unterricht zuständig.</p>

Tabelle 1: Learning Outcomes im Kompetenzmodell

Mithilfe dieses Modells werden als nächster Konstruktionsschritt im Sinne eines Constructive-Alignment-Ansatzes nach Biggs und Tang (2011) Learning Outcomes abgeleitet. [26]

3.3. Vom Kompetenzmodell zur Planung von Lehr- und Lernprozessen

Um nun kompetenzorientierte Lehr- und Lernprozesse planen zu können, müssen nicht nur konkrete Learning Outcomes formuliert werden, sondern auch Lehr- und Lernmethoden sowie Prüfungsformen so gewählt werden, dass sie sich einerseits aufeinander beziehen lassen und andererseits eine Passung zu den Voraussetzungen der Studierenden sowie den Rahmenbedingungen des Lehr- und Lernsettings aufweisen. Darüber hinaus muss sich das Konstrukt auf einer Metaebene an den zuvor formulierten Prämissen einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung messen lassen (vgl. Kap. 2). Um die Passung der Lehre zu den Voraussetzungen der Studierenden sowie ihren Rahmenbedingungen in den Blick zu nehmen, legen Frohn, Brodessa, Moser & Pech (2019) ein Planungsmodell für inklusives Lehren und Lernen vor, das an diesen Interdependenzen anknüpft. Das primär allgemeindidaktische „Berliner Modell“ wird hier auf die Planung und Gestaltung von Hochschullehre übertragen: Im Zentrum steht die individuelle Kompetenzentwicklung im Spannungsfeld der vier Strukturelemente Themen/ Inhalte, Ausgangslage, Methoden/ Medien und Erfolgskontrolle. Diese Elemente werden beeinflusst von verschiedenen Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens sowie dem Selbst- und Weltverhältnis der beteiligten Akteure. Außerdem identifiziert das Modell vier Prozessmerkmale: Partizipation, Kooperation, Reflexion und Kommunikation. Diese Prozessmerkmale bilden eine Parallele zu den in diesem Artikel formulierten Prämissen. Um diese Elemente stärker in der Kompetenzorientierung zu verankern und den Lehr- und Lernprozess an den Zielkompetenzen auszurichten, eignet sich der Ansatz des Constructive-Alignment. Die folgende Darstellung bettet den Constructive-Alignment-Ansatz in die Rahmenbedingungen der Lehre ein und bindet ihn an die Lernvoraussetzungen der Studierenden. Ähnlich wie bei dem

Planungsmodell nach Frohn et al. (2019) wirken die übergeordneten Prämissen inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung auf das Gesamtkonstrukt ein: [27]

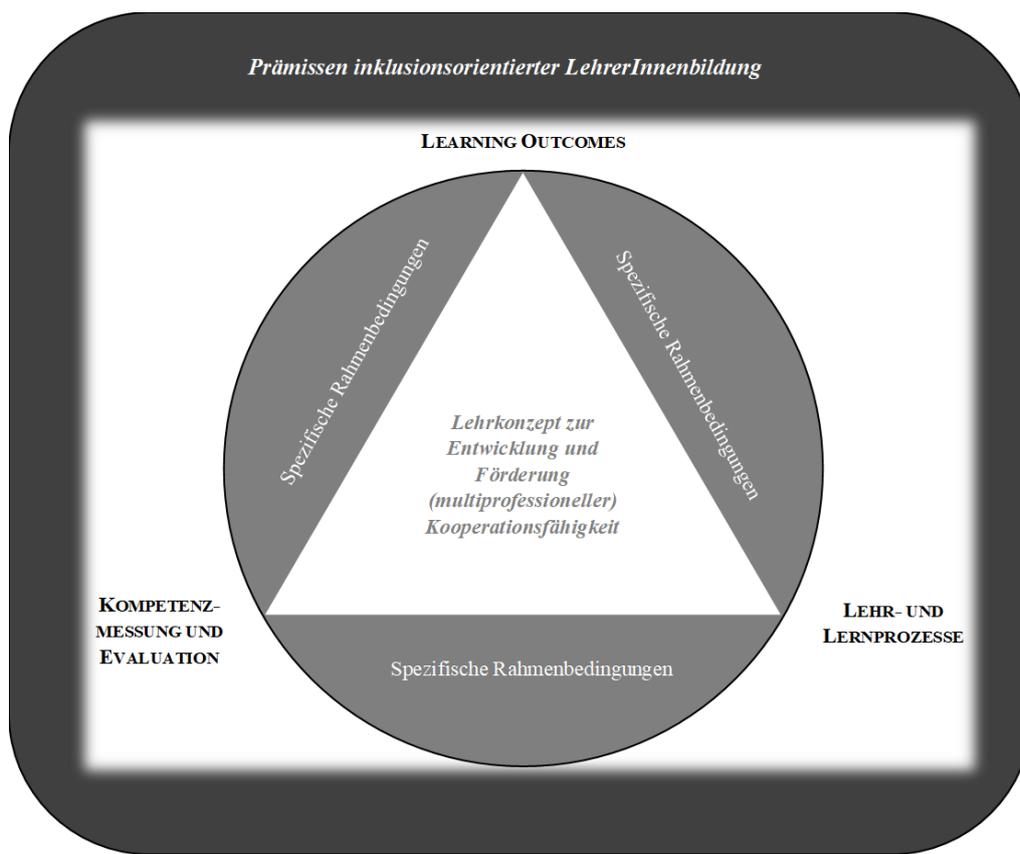


Abbildung 3: Einbettung des Constructive-Alignment Modells

a) Spezifische Rahmenbedingungen

Das Lehrkonzept wird im Seminar „Erziehung und Bildung in heterogenen Lerngruppen“ an der Universität Paderborn realisiert. Die Veranstaltung ist Teil des Einführungsmoduls im ersten Semester und richtet sich an Studierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung sowie des Grundschullehramts. Das Seminar soll in beiden Studiengängen auf das unmittelbar anschließende Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP) vorbereiten. Das EOP stellt die erste Praxisphase im Lehramtsstudium dar und soll den Studierenden die Gelegenheit geben einen ersten Einblick in die (inklusive) Schulwirklichkeit zu bekommen, die Lehrer*innenrolle zu übernehmen und ihre Berufswahl zu reflektieren. Die inhaltlichen Schwerpunkte der Veranstaltung überschneiden sich in beiden Studiengängen in den Themenfeldern (Unterrichts-)Beobachtung, Einführung in bildungswissenschaftliche Grundbegriffe und didaktische Modelle sowie die Reflexion der eigenen Rolle. Im Lehramt für sonderpädagogische Förderung ist der Aspekt „Multiprofessionelle Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht“ explizit in der Studienordnung benannt. Im Studiengang Grundschullehramt wird die „Weiterentwicklung kommunikativer Kompetenzen“ für diese Veranstaltung festgelegt. Als zentrale Rahmenbedingungen ist daher festzuhalten, dass [28]

- es eine große Schnittmenge der Inhalte und Zielkompetenzen in beiden Lehramtsstudiengängen im ersten Semester gibt,
- die Studierenden Studienanfänger sind und voraussichtlich wenig berufsspezifische Erfahrungen und Vorkenntnisse mitbringen,
- die Möglichkeit zur Verzahnung von Theorie und Praxis durch die Anbindung an die Praxisphase gegeben ist und
- die Auseinandersetzung mit Kooperation im Lehrer*innenberuf anschlussfähig an die curricularen Rahmenbedingungen ist. [29]

Diese Rahmung macht es möglich, in der Konzeption beide Studiengänge zu berücksichtigen, so dass Studierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung zusammen mit Studierenden des Grundschullehramts lernen können. Aufgrund der inklusiven Ausrichtung des sonderpädagogischen Lehramtsstudiums an der Universität Paderborn, ergibt sich darüber hinaus für Studierende beider Studiengänge der gleiche Praktikumsort für das EOP – die inklusive Grundschule. Das bietet die Möglichkeit, nicht nur die theoretische Vorbereitung kooperativ auszurichten, sondern auch die Praxisphase selbst, indem die Studierenden das Praktikum in (möglichst professionsgemischten) Tandems absolvieren. Insgesamt ist das Lehrformat in die Struktur des Praxisphasenkonzepts an der Universität Paderborn eingebettet. Hier besteht eine enge Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Bildungswissenschaften und Lehrer*innenbildung der Hochschule, das das Eignungs- und Orientierungspraktikum verantwortet. Teil dieses Praxisphasenkonzepts sind Vorbereitungs- und Nachbereitungsworkshops rund um die Praxisphase, die die Studierenden in ihrem Reflexionsprozess begleiten. Durch die Kooperation ist es möglich für die teilnehmenden Studierenden spezifische Workshops anzubieten, die die Kooperationserfahrungen stärker in den Fokus nehmen. Sämtliche Praxisphasen werden mit Hilfe eines begleitenden Portfolios reflektiert (Filipiak, Niestradt-Bietau, & Rotärmel, 2016). Die teilnehmenden Studierenden verfassen ihr Portfolio im Tandem und richten die Fragestellung am Themenfeld „Kooperation in inklusiven Settings“ aus. Dadurch werden bestehende Strukturen und Ressourcen bei der Konstruktion des Seminars genutzt und ergänzt. [30]

b) Elemente des Constructive-Alignment

Mithilfe des Constructive-Alignment können die einzelnen Planungselemente im Sinne eines ganzheitlichen Kompetenzerwerbs aufeinander bezogen werden, so dass das Learning Outcome, Lehr- und Lernaktivitäten¹ und Prüfungsleistungen auf einer Niveaustufe liegen. Die Learning Outcomes des vorliegenden Konstrukts sind bereits in Tabelle 1 formuliert und müssen nun mit den anderen Planungselementen verzahnt werden. Eine solche Verzahnung zeigt die folgende Tabelle exemplarisch für je ein Learning Outcome auf jeder Anforderungsstufe: [31]

	Learning Outcome	Lehr- und Lernprozesse	Prüfung und Evaluation
Kompetenzbereich Wissen			
Stufe 1	Die Studierenden können verschiedene Formen der Zusammenarbeit im Unterricht benennen und charakterisieren (z.B. Team-teaching).	Lesen von Fachtexten zu Formen der Zusammenarbeit. Vortrag der/des Lehrenden. Nachvollziehen einzelner Kooperationsformen mithilfe einer vorgegebenen Checkliste anhand von Filmbeispielen aus dem Unterricht.	Kompetenzmessung: „Nennen Sie sechs verschiedene Formen bzw. Modelle der Zusammenarbeit im Unterricht“.
Stufe 2	Die Studierenden können Unterricht kriteriengeleitet planen und verschriftlichen.	Die Studierenden erarbeiten mithilfe allgemeindidaktischer Planungsmodelle in Kleingruppen eine Unterrichtsplanung einer Einheit zum Thema „Meine Sinne“.	Die Studierenden stellen wesentliche Planungselemente (inkl. Verlaufstabelle) dem Plenum vor.

Stufe 3	Die Studierenden können theoriegeleitet Stellung beziehen zu inklusionsbezogenen Frage- und Problemstellungen.	Die Studierenden diskutieren im Forum einer Blended-Learning-Plattform komplexe Fragestellungen wie: „Sollten Förderschulen abgeschafft werden? Beziehen Sie Stellung und berücksichtigen Sie dabei Theorien und Quellen aus dem Seminar.“.	Auswertung der Forendiskussionen. Kompetenzmessung: „Sonder-)pädagogische Diagnostik steht in der Kritik wegen ihrer Defizitorientierung dem Inklusionsgedanken eher zu widersprechen. Versuchen Sie diese Einschätzung zu erklären und stellen Sie Ihre eigene Position dazu kurz dar.“
----------------	--	--	---

Tabelle 2: Definition der Constructive-Alignment-Elemente.

Eine solche Zuordnung lässt sich im Bereich der Wissensentitäten für alle Learning Outcomes fortführen. Das Kompetenzziel im Rahmen der Lehrveranstaltung liegt hier im Erreichen der Stufe 2, da diese die Studierenden erst dazu befähigt, das Gelernte in der Praxisphase zur Anwendung zu bringen und zu nutzen. Stufe 3 markiert ein Entwicklungspotenzial darüber hinaus, was durch das Lehr- und Lernsetting ebenfalls möglich sein soll. Im Verlauf des Seminars nehmen die Studierenden zweimal an einer Kompetenzmessung teil, die mit ihren jeweiligen Fragestellungen an den Niveaustufen ausgerichtet sind. [32]

Der Bereich der Handlungspotenziale und Wertorientierungen stellt in der Gesamtkonzeption eher einen prozessdiagnostischen Entwicklungsbereich dar. Das heißt, dass hier bewusst kein Mindestziel formuliert wird. Die Studierenden bekommen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten auf allen Stufen und eine Rückmeldung zu ihrer Kompetenzstufe. Sie sollen die Möglichkeit bekommen, verschiedene Niveaustufen zu explorieren und zu reflektieren. Zudem ist zu berücksichtigen, dass die Kooperationsmöglichkeiten an den verschiedenen Praktikumsschulen sehr heterogen sein können. De Zordo, Hagenauer & Hascher (2017) identifizieren in ihrer Forschung verschiedene Gelingensfaktoren für erfolgreiche Teampraktika bzw. kooperative Kompetenzentwicklungsprozesse. Die Autorinnen betonen die Notwendigkeit von systematischen, begleiteten, kooperativen Lerngelegenheiten bei gleichzeitiger Vermeidung eines auferlegten „Kooperationszwangs“. [33]

Das Portfolio dient an dieser Stelle als Evaluations- und Reflexionsinstrument, in dem die Studierenden im Tandem eigene kooperations- und inklusionsbezogene Fragestellungen entwickeln, ihr Handeln rekonstruieren und gemeinsam Problemlösungen finden. Gleichzeitig dokumentieren die Portfolios den Kompetenzentwicklungsprozess und die Auseinandersetzung mit den kooperativen Anforderungen in der Praxis. Weitere Informationen zum Kompetenzerwerb in diesem Bereich können die Forendiskussionen, sonstigen Arbeitsergebnisse im Seminarverlauf und oder die gemeinsamen Reflexionsgespräche geben. Im Verlauf des Praktikums werden die Studierenden einmalig besucht und bei der Reflexion ihrer gemeinsamen pädagogischen Handlung begleitet. Darüber hinaus gibt es nach Abgabe der Portfolios ein gemeinsames Feedbackgespräch, in dem es abschließend die Gelegenheit gibt den Lernprozess zu beurteilen. [34]

4. Kompetenzentwicklungsprozesse dokumentieren und beurteilen

4.1. Zur Problematik der Evidenzbasierung

Nach Hillenbrand et al. (2013) fehlt es an evidenzbasierten Konzepten für eine inklusionsorientierte Didaktik und ihre Vermittlung – ein Desiderat, das sich in vielen Bereichen der Sonder- und Inklusionspädagogik widerspiegelt (vgl. Cook & Odom, 2013; Kuhl et al., 2017). Zugrundeliegend ist die Annahme, dass der Rückgriff auf Methoden, deren Wirksamkeit durch empirische Studien erwiesen ist, die Praxis qualitativ verbessern kann. Gleichwohl sind der Übertragung bzw. Implementierung (vgl. Cook & Odom, 2013) dieser Forschungsergebnisse im Bereich der

Sonderpädagogik (und ihrer Didaktik) Grenzen gesetzt: „Implementation issues [...] are moving targets that fight back.“ (Cook & Odom, 2013, S. 138).

Auch im Kontext von Kompetenzentwicklung wirft der Anspruch auf Evidenzbasierung Fragen auf: Wann sind Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung überhaupt erfolgreich? Anders ausgedrückt: An welchen Parametern lässt sich der Erfolg messen?

Naheliegender und aus einer Forschungsperspektive heraus dankbar, wäre eine Orientierung an den erreichten Learning Outcomes. Ein hoher Durchschnitt an Learning Outcomes (z.B. gemessen an Noten oder Kompetenzniveaustufen) zeugt hierbei von einem effektiven Lehr- und Lernkonzept. Hier tauchen zwei Schwierigkeiten auf: Zum einen ist Kompetenzentwicklung biografisch verankert (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 18f.), d.h. dass entsprechende Effekte – insbesondere bei einstellungsbasierten Lern- und Entwicklungszielen wie z.B. Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 506; Hillenbrand et al., 2013, S. 51ff.) – sich ggf. erst zukünftig manifestieren und die Effektstärke zum Zeitpunkt einer Messung nicht signifikant ist; zum anderen wird ein solches Herangehen den individuellen Entwicklungen der Studierenden nicht gerecht. Beispiel: Zwei Studierende erreichen die Kompetenzstufe 3 im Verlauf des Seminars. Allerdings trat Student*in A mit Stufe 1 in den Lernprozess ein, Student*in B mit Stufe 3. Unter dieser Perspektive lässt sich in Bezug auf die Wirksamkeit der Intervention kaum sagen, dass das Lehr- und Lernformat für beide Studierenden gleichermaßen effektiv war. Eine logische Lösung dieses Problems könnte die Orientierung an der Differenz zwischen Lernausgangslage (z.B. diagnostisch festgestellter Kompetenzstufe zu Beginn des Lernprozesses) und Learning Outcome sein. Möglichst große Fortschritte (nach einem intraindividuellen Bezugsmaßstab) sind hier Indiz für den Erfolg der Intervention. Das Problem an diesem Konzept sind die Ökonomisierung bzw. der Wettbewerbscharakter der Perspektive sowie die Notwendigkeit einer soliden Eingangsdiagnostik. Es ignoriert dabei die Heterogenität der Lernenden und kann eine stigmatisierende Wirkung entfalten.

Eine weitere Möglichkeit liegt in der Orientierung an der Zielerreichung. Hierbei lässt sich zwischen curricularen Zielen und individuellen Entwicklungszielen unterscheiden. Bei curricularen Zielen kann z.B. ein Regelstandard innerhalb des Kompetenzmodells herangezogen werden. Die Orientierung am curricularen Ziel würde letztlich wieder eine Orientierung am arithmetischen Mittel bedeuten – mit den üblichen Schwächen. Die Tatsache, dass eine bestimmte Anzahl an Studierenden diesen Wert (oder einen besseren) erreicht hat, setzt eine geringe Streuung voraus, da „Ausreißer“ kaum berücksichtigt werden können. Individuelle Entwicklungsprozesse werden so nicht sichtbar. Die Perspektive einer individuellen Zielerreichung setzt bei den Studierenden bereits vor dem Lernprozess eine hohe Kompetenz voraus – sowohl in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten als auch in Bezug auf die beruflichen Anforderungen. Auch ist es schwierig diese Zielerreichung zuverlässig zu erheben und aus den möglicherweise subjektiven Einschätzungen Rückschlüsse auf die Wirksamkeit des Lehrangebots zu ziehen. Denkbar wäre weiterhin eine Orientierung an der Reflexionsleistung der Studierenden. Der Stellenwert von Reflexion im Prozess der lehramtsbezogenen Kompetenzentwicklung konnte bereits nachgewiesen werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 14). Studierende können ihren Lernprozess kriteriengeleitet reflektieren, darin Meilensteine und Hürden identifizieren, lernförderliche Bausteine benennen usw. Diese Perspektive nimmt auch den Prozess in den Blick und orientiert sich an objektivierbaren Kriterien. Die Orientierung an der Reflexionsleistung macht eine differenzierte und qualitative Erhebung notwendig. Dabei darf nicht ausgeblendet werden, dass ggf. ein Validitätsproblem entsteht: Die Reflexionsleistung spielt zwar eine große Rolle im Kompetenzerwerb, ist aber nicht damit identisch.

Schließlich bleibt noch die Orientierung an der Zufriedenheit von Studierenden und Lehrenden. Aufgrund des subjektiven Charakters erscheint dieses Kriterium im Rahmen einer Evidenzorientierung paradox. Dennoch kann auch der subjektiven Zufriedenheit eine Bedeutung zukommen, zumal diese häufig in der Beziehung zwischen den Studierenden untereinander und zu den Lehrenden begründet ist. Diese Beziehungsqualität ist wichtiges Element inklusiver Kultur (vgl. Plate, 2016) und damit durchaus ein Indikator für die Qualität von Lehre.

Will man im Rahmen von Evidenzorientierung nicht nur „saubere“ Ergebnisse erzielen, sondern solche, die auch aussagekräftig sind, müssen sowohl die Learning Outcomes als auch der Prozess berücksichtigt werden. In einem Verständnis, in dem Kompetenzentwicklung gleichermaßen von Lehrenden wie von Studierenden verantwortet wird, kommt der studentischen Perspektive besondere Bedeutung zu. Dafür erscheint es sinnvoll, die Fragestellung nach der Evidenz von inklusionsorientierten Lehr- und Lernformaten zu verändern: Es geht nicht darum, welche Interventionen objektiv erfolgreich sind, sondern konkreter darum, *welche Maßnahmen für welche Zielgruppe mit welchem Ziel effektiv sind* (vgl. Cook & Odom, 2013, S. 137).

Diese Fragestellung stellt die Heterogenität der Studierenden in den Fokus und lässt eine Differenzierung der Ziele zu. Diese Option gewinnt vor allem dort an Relevanz, wo unterschiedliche Studiengänge in Lehrveranstaltungen zusammenkommen. Während die Unterscheidung von zielgleichem zu zieldifferentem Unterricht – orientiert an den verschiedenen angestrebten Abschlüssen oder Lernvoraussetzungen – im schulischen Kontext bereits weit verbreitet ist, ist dieses Prinzip in traditionell an Homogenität ausgerichteten universitären Lehrveranstaltungen weitgehend unbekannt. Richtet man Learning Outcomes wie es im verwendeten Kompetenzmodell definiert ist, an zukünftigen beruflichen Anforderungen aus, muss geprüft werden, ob diese für alle teilnehmenden Studierenden in der Lehrveranstaltung tatsächlich identisch sind. Was bedeutet das für die Konstruktion des vorliegenden Lehr- und Lernformats? Kuhl et al. (2017) schlagen ein kombiniertes Verfahren aus Evidenz- und Implementationsforschung vor, um evidenzbasierte Praxis zu erforschen. Zunächst die Schritte der Evidenzforschung: [35]

- Erster Schritt: Die theoretische Konzeption des Förderkonzepts oder der Maßnahme – dieser Schritt wird unter anderem im vorliegenden Artikel vorgenommen!
- Zweiter Schritt: Eine Evaluation durch summative Pilotierung und weitere Feldstudien. – dieser Schritt läuft derzeit durch die wiederholte Durchführung und Auswertung des Lehr- und Lernformats!
- Dritter Schritt: Kontrolle durch andere Forscher*innen und Designs – dieser abschließende Schritt ist geplant, indem Kooperationen mit anderen Lehrenden angestrebt werden, um das Konzept z.B. zu anderen Studienzeitpunkten und mit anderen Lehrkräften zu erproben. [36]

Die nächsten Schritte des Modells befassen sich mit der Implementierung, indem die Durchführung des Konzepts durch die verschiedenen Lehrenden, inklusive der praxisbezogenen Adaptionen, untersucht werden. Die Evaluation des vorliegenden Konstrukts richtet sich primär an den Schritten der Evidenzforschung aus, denkt jedoch den Aspekt der Implementation durchaus mit. Dadurch kann, trotz der genannten Problemfelder, eine angemessene Evidenzbasierung gewährleistet werden. [37]

4.2. Ausblick auf Evaluationsmöglichkeiten

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die empirische Evaluation (vgl. Schritt 2 und 3 im vorherigen Kapitel) des entwickelten Kompetenzmodells und des darauf aufbauenden Lehr- und Lernkonzepts multimodal erfolgen und die Selbsteinschätzung der Studierenden einbinden muss (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 24–27; Schaper, Fuchs, Wüsten, Sandmann, & Neuhaus, 2009, Kap. 3.3 und 3.4). [38]

Das dargestellte Modell zur kompetenzorientierten Planung von Lehr- und Lernprozessen in der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung (vgl. Kap. 3) zeigt, dass eine Verzahnung von Prozess- und Ergebnisevaluation, d.h. die Bewältigung der Lernaufgaben im Zuge des Seminars (und ggf. der dazugehörigen Praxisphasen) auch schon kompetenzdiagnostisch ausgewertet werden kann, um Rückschlüsse zur Effektivität des Lehrformats und zum Lernprozess zu gewinnen. Auf der Ebene der Wissensentitäten werden Kompetenzmessungen entwickelt, die sich an den Niveaustufen orientieren. Auf der Ebene der Handlungspotenziale und Werte werden die Portfolios der Studierenden sowie die Reflexionsgespräche inhaltsanalytisch nach Mayring (2015) ausgewertet. Außerdem wird ein Fragebogen entwickelt, der die Kooperationsbereitschaft sowie die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Studierenden im inklusiven Unterricht erhebt. Der Fragebogen wird im Prä-Post-Design eingesetzt. Die Ergebnisse fließen

in die Überprüfung des Kompetenzmodells sowie die Weiterentwicklung des hochschuldidaktischen Settings ein. [39]

Dadurch werden studentische Kompetenzentwicklungsprozesse (Ebene der Aneignungsprozesse, vgl. Kap. 1) im Bereich kooperativer Kompetenzen transparent (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 16) und für die Gestaltung von Lehr- und Lernangeboten nutzbar gemacht. Langfristiges Ziel könnte sein, bei positiver Evaluation, bestimmte hochschuldidaktische Prinzipien, die sich als förderlich für die kooperative Kompetenzentwicklung erweisen, über einzelne Lehrveranstaltungen hinaus curricular zu verankern und zu etablieren, um im Sinne der eingangs formulierten Prämissen zu einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung beizutragen. Die Ausrichtung des Settings an vorhandenen Ressourcen und Strukturen der Hochschule erhöht hierbei die Chancen einer Implementierung. [40]

¹ Bei der Auswahl an Lernmethoden und -aktivitäten erfolgt eine Orientierung am *Universal-Design-for-Learning*-Modell (UDL) (vgl. Bartz et al., 2018; CAST, 2011; Nelson, 2014). Kernprinzip dabei ist es, multiple Optionen der Repräsentation von Informationen, multiple Wege der Informationsverarbeitung und Darstellung von Lernergebnissen sowie multiple Möglichkeiten zur Förderung von Lernengagement und -motivation anzubieten. Lernaufgaben und Prüfungsformen (z.B. das Portfolio) sind so gestaltet, dass Studierende die Möglichkeit haben, eigene Schwerpunkte zu setzen, auf verschiedene Informationsquellen (inkl. Nutzung neuer Medien) zuzugreifen und Methoden sowie Präsentationsformen in der Bearbeitung der Aufgaben weitestgehend selbst wählen zu können.

Literatur

- Amrhein, B., & Dziak-Mahler, M. (2014). *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann-Verlag.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: MA.
- Autorengruppe Fachschulwesen (2011). Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“- Fachschule/ Fachakademie. Abgerufen unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Kooperationen_1_Qualifikationsprofil_Internet.pdf.
- Bartz, J., Feldhuis, K., Goll, T., Hüninghake, R., Kanschik, D., Krabbe, C., Lutenbach, F., & Trapp, R. (2018). Das Universal Design for Learning (UDL) in der inklusionsorientierten Hochschullehre. Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme aus Sicht der Fachdidaktiken Chemie, Germanistik, Sachunterricht, Sport, Theologie und Rehabilitationswissenschaften. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 93–108). Münster: Waxmann-Verlag.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, & W. Blum (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 29–53). Münster: Waxmann-Verlag.
- Beutel, D.-I., Kleina, W., & Ruberg, C. (2017). Verständigung und Beteiligung – Inklusion durch peerbasiertes Lernen in Schule und Hochschule. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn, & M. Köninger (Hrsg.), *Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 293–304). Münster: Waxmann-Verlag.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: Open University Press.
- Bloom, B. S. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Bosse, D. (2012). Zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland. In L. Criblez, D. Bosse, & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung* (S. 11–28). Immenhausen: Prolog.

- CAST (2011). Universal design for learning guidelines version 2.0. Abgerufen unter: http://www.udlresource.com/uploads/1/2/1/2/12126894/udl_guidelines_version_2.0_final_3.pdf.
- Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-Based Practices and Implementation Science in Special Education. *Exceptional Children*, 79(3), 135–144.
- Dannenbeck, C., Dorrance, C., Moldenhauer, A., Oehme, A., & Platte, A. (Hrsg.) (2016). *Inklusionssensible Hochschule: Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- De Zordo, L., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2017). Verschiedene Formen des Teamteaching als Lerngelegenheiten im kooperativen Praktikum. In A. Kreis & S. Schnebel (Hrsg.), *Peer Coaching in der praxissituierter Ausbildung von Lehrpersonen* (S. 8–29). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2014). Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Abgerufen unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung_0.pdf.
- Döbert, H., & Weishaupt, H. (2013). Forschungsperspektiven und Handlungserfordernisse zur Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 263–281). Münster: Waxmann.
- Dziak-Mahler, M., Hennemann, T., Jaster, S., Leidig, T., & Springob, J. (2018). *Fachdidaktik inklusiv II: (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten - Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen*. Münster: Waxmann.
- Erpenbeck, J., & Heyse, J. (2007). *Die Kompetenzbiografie: Wege der Kompetenzentwicklung*. Münster: Waxmann.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Abgerufen unter: https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_de.pdf.
- Filipiak, A., Niestradt-Bietau, I., & Rotärmel, T. (2016). Das Paderborner Portfolio Praxis-elemente AIMS - Reflexionsprozesse begleiten. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(1), 99–111. Abgerufen unter: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/887>.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF)*. Frankfurt/Main: Heinrich.
- Frohn, J., Brodessa, E., Moser, V., & Pech, D. (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gebhardt, M., Kuhl, J., Wember, F., & Wittich, C. (2018). Inklusives Modell in der Lehramtsausbildung nach den Anforderungen der UN-BRK. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 279–292). Münster: Waxmann-Verlag.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröpstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A., & Köninger, M. (2017). Inklusion als Aufgabe für die Lehrerausbildung. Theoretische, institutionelle, curriculare und didaktische Herausforderungen für Hochschulen. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn, & M. Köninger (Hrsg.), *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 14–36). Münster: Waxmann-Verlag.
- Häcker, T., & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inklusive“ Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 81–89.

- Hecht, P., Niedermayr, C., & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 86–102.
- Hillenbrand, C., Melzer, C., & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 33–68). Münster: Waxmann.
- HRK (2009). „Eine Hochschule für Alle“. Abgerufen unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/Auswertung_Evaluation_Eine_Hochschule_fuer_Alle.pdf.
- Hußmann, S., & Welzel, B. (Hrsg.) (2018). *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann-Verlag.
- InTASC (2011). Model core teaching standards: A resource for state dialogue. Abgerufen unter: https://www.ccsso.org/sites/default/files/2017-11/InTASC_Model_Core_Teaching_Standards_2011.pdf.
- Keuffer, J. (2010). Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(40), 51–67.
- KMK, & HRK (2015). Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlungen von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Abgerufen unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf.
- Knauf, H. (2016). Inklusive Hochschuldidaktik: Individualisierung, Partizipation, Kooperation und Selbstverantwortung. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme, & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule: Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 267–281). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2002). *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung: Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: EB-Verlag.
- Kuhl, J., Gebhardt, M., Bienstein, P., Käßler, C., Quinten, S., Ritterfeld, U., Tröster, H., & Wember, F. B. (2017). Implementationsforschung als Voraussetzung für eine evidenzbasierte sonderpädagogische Praxis. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62(4), 383–393.
- Linde, F. (2018). Kompetenz- und diversitätsorientiert lehren. In A. Platte, M. Werner, S. Vogt, & H. Fiebig (Hrsg.), *Praxishandbuch inklusive Hochschuldidaktik* (S. 139–148). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lütje-Klose, B., & Miller, S. (2017). Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab, & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und Schweiz: Theoretische Grundlagen - Empirische Befunde - Praxisbeispiele* (S. 203–214). Münster: Waxmann-Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., & Sprenger, D. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen - Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 61–80.
- Metzger, C., & Nüesch, C. (2004). *Fair prüfen. Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen*. St. Gallen: IWP.
- Moser, V. (2014). Forschungserkenntnisse zur sonderpädagogischen Professionalität in inklusiven Settings. In S. Trumpp, S. Seifried, E.-K. Franz, & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 92–106). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nelson, L. L. (2014). *Design and Deliver. Planning and Teaching Using Universal Design for Learning*. London, Sydney: Paul H. Brooks Publishing Co.

- Platte, E. (2016). Lehrer_innenbildung für Inklusion braucht Lehrer_innenbildung durch Inklusion. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme, & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule: Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 194–214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Platte, A., & Schultz, C.-P. (2011). Inklusive Bildung an der Hochschule - Impulse für LehrerInnenbildung und Soziale Arbeit. In P. Flieger & V. Schönwiese (Hrsg.), *Menschenrechte - Integration - Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung* (S. 245–251). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Platte, A., Werner, M., Vogt, S., & Fiebig, H. (Hrsg.) (2018). *Praxishandbuch inklusive Hochschuldidaktik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Przibilla, B., Lauterbach, A., Boshold, F., Linderkamp, F., & Krezmien, M. (2016). Entwicklung und Validierung eines Online-Surveys zur Erhebung von Kompetenzen und Einstellungen von Lehrkräften bezüglich der Inklusion. *Empirische Sonderpädagogik*, 52(1), 36–51.
- Reis, O., Seitz, S., & Berisha-Gawlowski, A. (Hrsg.) (2020). Inklusionsbezogene Qualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Paderborn. Konzeption. Paderborn: Universität Paderborn. Abgerufen unter: <https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Projektgruppen/2020-Konzeption-IP-UPB.pdf>
- Rischke, M., Baedorf, D., & Müller, U. (2015). Inklusionsorientierte Lehrerbildung – Vom Schlagwort zur Realität!? Abgerufen unter: https://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Inklusion_04_2015.pdf.
- Ruberg, C., & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393–415.
- Schaper, N., Fuchs, C., Wüsten, S., Sandmann, A., & Neuhaus, B. (2009). Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(1), 166–199.
- Steinert, B., Klieme, E., & Maag Merki, K. (2006). Lehrerkooperation in der Schule. Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185–204.
- Terhart, E., & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 163–166.
- Veber, M. (2016). *Erfassung und Entwicklung von Teacher Beliefs in Inklusiver Bildung. Im Rahmen der ersten Phase der LehrerInnenbildung aufgezeigt am Projekt PinI* (Dissertation). WWU, Münster. Abgerufen unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-54279466410>.
- Weinert, F. E. (2001). Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz Juventa.
- Werning, R. (2012). Inklusive Schulentwicklung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 49–61). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wildt, J. (2010). Guidelines for Educators. “From the sage on the stage to the guide at the side”. In B. Berendt, H.-P. Voss, & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (J 1.8). Berlin: Raabe.

Kontakt

Agnes Filipiak, Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Paderborn
Warburger Straße 100, 33098 Paderborn
E-Mail: agnes.filipiak@uni-paderborn.de

Zitation

Filipiak, A. (2020). Kompetenzmodellierung in inklusionsorientierter LehrerInnenbildung. Konstruktion eines kompetenzorientierten Lehrkonzepts zur Entwicklung und Förderung (multiprofessioneller) Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft bei Lehramtsstudierenden. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 2(1), doi: [10.21248/Qfl.21](https://doi.org/10.21248/Qfl.21)

Eingereicht: 22. August 2019
Veröffentlicht: 23. Juli 2020
Aktualisiert am: 04. Februar 2021



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](#).