

Inklusionsorientierte Lehrerbildung
**EIN PROFIL FÜR INKLUSIVE
LEHRERINNEN UND LEHRER**



Inklusionsorientierte Lehrerbildung

EIN PROFIL FÜR INKLUSIVE LEHRERINNEN UND LEHRER

**Europäische Agentur
für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung**



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

Die Veröffentlichung wurde unterstützt von der Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission:
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_de.htm

Die Verantwortung für die in dieser Veröffentlichung vertretenen Auffassungen tragen allein die Autoren und Mitarbeitenden; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der Angaben in diesem Dokument.

Herausgeber: Amanda Watkins, Agency-Mitarbeiterin, European Agency for Development in Special Needs Education

Die Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (European Agency for Development in Special Needs Education – kurz: Agency) möchte allen Mitgliedern des Verwaltungsrats der Agency und den nationalen Koordinatorinnen und Koordinatoren für ihre Beteiligung sowie den Folgenden für ihre speziellen Beiträge zur Erstellung dieses Dokuments herzlich danken:

- den Mitgliedern der Beratungsgruppe für das TE4I-Projekt und den nominierten Länderexpertinnen und -experten, die am Projekt Inklusionsorientierte Lehrerbildung teilgenommen haben. Ihre Koordinaten sind am Ende dieses Berichts zu finden;
- den politischen Entscheidungsträgern, Fachleuten aus der Praxis, Schülerinnen, Schülern, Lernenden und ihren Familien, die an den 14 Studienbesuchen 2010 und 2011 teilgenommen haben. Detaillierte Informationen über alle Studienbesuche stehen auf der Webseite des TE4I-Projekts zur Verfügung: <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-study-visits>

Auszugsweiser Nachdruck ist unter Angabe eines eindeutigen Quellenhinweises gestattet. Die Quelle für diesen Bericht sollte wie folgt angegeben werden: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012): *Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Odense, Dänemark.

Der herausnehmbare Flyer mit dem Profil-Text, der diesem Dokument beiliegt, unterliegt nicht dem Urheberrecht und kann daher angepasst, verändert und für neue Zwecke verwendet werden, sofern auf die ursprüngliche Quelle verwiesen wird.

ISBN (Printfassung): 978-87-7110-323-6

ISBN (elektronische Fassung): 978-87-7110-344-1

© **European Agency for Development in Special Needs Education 2012**

Sekretariat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C
Dänemark
Tel.: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Dienststelle Brüssel
3, Avenue Palmerston
BE-1000 Brüssel
Belgien
Tel.: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



INHALT

VORWORT	5
ZUSAMMENFASSUNG	7
EINLEITUNG	10
EIN PROFIL FÜR INKLUSIVE LEHRERINNEN UND LEHRER	13
UMSETZUNG DES PROFILS FÜR INKLUSIVE LEHRERINNEN UND LEHRER	22
Allgemeine Prinzipien	22
Verwendung des Profils	23
Faktoren, die die Umsetzung des Profils unterstützen.....	23
KONZEPTUELLE BASIS FÜR DAS PROFIL	29
Ein wertebasierter Ansatz für die inklusive Bildung	29
Kompetenzbereiche als Ansatz	31
Verbindungen zu den europäischen politischen Prioritäten für die Schul- und Lehrerbildung.....	33
METHODIK FÜR DIE ENTWICKLUNG DES PROFILS	36
KÜNFTIGE ENTWICKLUNG DES PROFILS	41
LITERATUR	44
ANHANG 1 – NUTZUNG VON KOMPETENZEN IN DEN EINZELNEN LÄNDERN	46
ANHANG 2 – VERBESSERUNG DER QUALITÄT DER LEHRKRÄFTE: DIE POLITISCHE AGENDA DER EUROPÄISCHEN UNION	48
ANHANG 3 – DISKUSSIONEN ÜBER DAS PROFIL: FORMULAR ZUR INFORMATIONSERFASSUNG	51
VERZEICHNIS DER MITARBEITENDEN	52



VORWORT

Im Projekt *Inklusionsorientierte Lehrerbildung* (Teacher Education for Inclusion – TE4I) wurde untersucht, wie Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Erstausbildung zu „inkluisiven“ Lehrkräften ausgebildet werden können. Das dreijährige Projekt war darauf angelegt, die wesentlichen Voraussetzungen (Kompetenzen, Wissen und Verständnis, Einstellungen und Werte) zu ermitteln die alle benötigen die in den Lehrerberuf einsteigen, und zwar unabhängig von den belegten Fächern und Spezialisierungen, den Altersgruppen ihrer künftigen Schülerinnen und Schüler und der Art von Schulen, an denen sie unterrichten werden.

Fünfundfünzig Expertinnen und Experten aus 25 Mitgliedsländern haben an dem Projekt teilgenommen: Belgien (flämische und französische Gemeinschaft), Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Irland, Island, Lettland, Litauen, Luxemburg, Malta, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, Schweiz, Slowenien, Spanien, die Tschechische Republik, Ungarn, das Vereinigte Königreich (England, Nordirland, Schottland und Wales) und Zypern. Zur Expertengruppe gehörten für Lehrerbildung und inklusive Bildung zuständige politische Entscheidungsträger sowie Lehrerausbildende sowohl für Pädagoginnen und Pädagogen an Regelschulen als auch für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen.

Das Projekt wurde unterstützt von einer beratenden Gruppe, den Mitgliedern des Representative Boards der Agency sowie nationalen Koordinatorinnen und Koordinatoren, Mitarbeiter/innen der Agency und einer externen Beraterin, Kari Nes aus Norwegen. Außerdem traf sich die beratende Gruppe im Projektverlauf in ihrer erweiterten Form mit Vertreter/innen der Europäischen Kommission aus der Generaldirektion Bildung und Kultur (GD-EAC), Vertreter/innen des Zentrums für Bildungsforschung und Innovation der Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD-CERI) und Vertreter/innen des internationalen Bildungsbüros der UNESCO (IBE), um für Kohärenz mit anderen europäischen und internationalen Initiativen in diesem Arbeitsbereich zu sorgen.

Das TE4I-Projekt hat eine Reihe von Outputs erbracht, die alle auf der Projekt-Webseite <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion> abrufbar sind:

- Bestandsaufnahmen von internationalen politischen Dokumenten und einschlägiger wissenschaftlicher Forschungsliteratur seit dem Jahr 2000, einschließlich wissenschaftlicher Forschungsarbeiten aus 18 europäischen Ländern.
- Berichte über die inklusionsorientierte Lehrerbildung in den teilnehmenden Ländern, die in einem einheitlichen Format abgefasst sind, sodass sie alle nach spezifischen Themen durchsucht werden können.
- Ein Synthesebericht, der sich auf alle genannten Informationsquellen stützt und die wichtigsten Ergebnisse und Empfehlungen hinsichtlich der Lehrerbildung in Europa präsentiert.
- Ein „Matrix“-Dokument, das die Befunde aus den Projektaktivitäten direkt mit den Projektempfehlungen im Synthesebericht aufbereitet.

Ein weiterer Output ist das während des Projekts entwickelte *Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Es ist aus den Forschungsarbeiten, den Länderinformationen sowie insbesondere aus den Diskussionen mit den Projektextpertinnen und -experten sowie den Vertreter/innen einschlägiger Interessengruppen für Lehrerbildung während der 14 Länderbesuche in den Jahren 2010 und 2011 hervorgegangen.



Neben den nominierten Projektpertinnen und -experten aus den teilnehmenden Ländern haben mehr als 400 weitere Interessenträger – unter anderem Lehramtsstudierende, Lehrkräfte und Schulleitungen, lokale Behördenvertreter/innen, Vertreter/innen gemeinnütziger Organisationen, politische Entscheidungsträger/innen, Lernende, ihre Eltern und Familien – an Projektaktivitäten teilgenommen. Die Agency möchte ihnen allen für ihre unschätzbaren Beiträge danken, die sie für das Zustandekommen der Projektergebnisse geleistet haben, insbesondere für die Ausarbeitung des hier vorgestellten Profils.

Cor Meijer, Direktor der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung



ZUSAMMENFASSUNG

Im Projekt *Inklusionsorientierte Lehrerbildung* (TE4I) wurde untersucht, wie alle Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Erstausbildung zu inklusiven Lehrkräften werden können. Das dreijährige Projekt war darauf angelegt, die wesentlichen Voraussetzungen (Kompetenzen, Wissen und Verständnis, Einstellungen und Werte) für alle die in den Lehrerberuf einsteigen zu ermitteln, und zwar unabhängig von den belegten Fächern und Spezialisierungen, den Altersgruppen ihrer künftigen Schülerinnen und Schüler und der Art von Schulen, an denen diese unterrichten werden.

Das Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer wurde im Rahmen des von der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (kurz: Agency) durchgeführten Projekts *Inklusionsorientierte Lehrerbildung* (Teacher Education for Inclusion – TE4I) entwickelt und stellt eines der wichtigsten Projektergebnisse dar. Die Ländervertreter/innen der Agency hatten den spezifischen Wunsch geäußert, konkrete Informationen über die Kompetenzen, Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten zu erhalten, die alle Lehrkräfte für ihre Arbeit in inklusiven Settings benötigen. Das vorliegende Dokument ist die unmittelbare Antwort auf diesen Wunsch.

Die wichtigste Zielgruppe dieses Profils sind Dozenten und Lehrkräfte in der Lehrerausbildung sowie Entscheidungstragende – Verwaltungen und Politikgestaltende im Bereich der Lehrererstausbildung –, die in der Lage sind, die politischen Strategien im Bereich der inklusionsorientierten Lehrerbildung zu beeinflussen und Veränderungen in der Praxis einzuleiten und umzusetzen. Die Akteur/innen der Lehrererstausbildung werden als entscheidende Zielgruppe betrachtet, da das TE4I-Projekt von der Annahme ausgeht, dass die Lehrerbildung einen zentralen Ansatzpunkt für die umfassenden systemischen Veränderungen darstellt, die für die inklusive Bildung in Gang gesetzt werden müssen.

Das Profil stellt keine Reproduktion oder Doppelung bereits in den einzelnen Ländern ausgeführter Arbeit dar. Es ist vielmehr ein Versuch, ein durch die Ländervertretungen gemeinsam formuliertes Anliegen realistisch anzugehen und ein auf nationalen Informationen und Beiträgen basierendes europäisches Instrument zu entwickeln.

Das Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer wurde in erster Linie als Leitfaden für die Gestaltung und Umsetzung von Erstausbildungsprogrammen für alle Lehrkräfte entwickelt. Es soll als Anregung für die Ermittlung relevanter Inhalte, Planungsmethoden und zur Spezifizierung angestrebter Lernergebnisse der Lehrererstausbildung dienen, nicht als Skript, das die Inhalte der Lehrererstausbildung vorgibt.

Insbesondere sind mit dem Profil folgende Ziele verbunden:

1. Die Ermittlung eines Rahmens grundlegender Werte und Kompetenzbereiche, die auf alle Erstausbildungsprogramme für Lehrkräfte anwendbar sind.
2. Die Herausarbeitung der grundlegenden Werte und Kompetenzbereiche, die für die Ausbildung aller Lehrerinnen und Lehrer für die Arbeit in inklusiven Settings unter Berücksichtigung aller Formen von Verschiedenheit erforderlich sind.
3. Die Herausarbeitung der Schlüsselfaktoren, die für die Implementation der vorgeschlagenen Grundwerte und Kompetenzbereiche für die inklusive Bildung in allen Lehrererstausbildungsprogrammen förderlich sind.
4. Die Bekräftigung des im TE4I-Projekt vorgebrachten Arguments, dass inklusive Bildung in der Verantwortung aller Lehrkräfte liegt, und somit alle Dozent/innen und Lehrenden in der Lehrerausbildung in den Erstausbildungsprogrammen für die Vorbereitung der Lehrerinnen und Lehrer auf ihre künftige Arbeit in inklusiven Settings verantwortlich sind.



Das Profil-Dokument stützt sich auf vielfältige Aktivitäten und Diskussionen, an denen über einen Zeitraum von drei Jahren neben den Projektpertinnen und -experten über 400 andere Akteurinnen und Akteure aus dem Bildungsbereich – politische Entscheidungsträger und Praktiker aus unterschiedlichen Schulen und Lehrerbildungsbereichen, Lehramtsstudierende an den Hochschulen und in ihrem Vorbereitungsdienst, Eltern und Familien, Lernende – teilgenommen und gemeinsam über die Kompetenzen debattiert haben, die alle Lehrkräfte für ihre Arbeit in inklusiven Settings benötigen.

Die Entwicklung dieses Profils wurde an drei Parametern ausgerichtet:

1. Inklusion ist im Wesentlichen ein auf verschiedenen Prinzipien beruhender, rechtsbasierter Bildungsansatz, der von einer Reihe zentraler Werte getragen wird.
2. Praktische und konzeptuelle Gründe erschweren die Fokussierung auf isolierte Kompetenzen für das Unterrichten in der inklusiven Bildung. Damit das Profil für unterschiedliche Länder und Akteurinnen und Akteure relevant sein kann, war ein breit gefasster Ansatz im Hinblick auf die Anwendung von Kompetenzen erforderlich.
3. Die politischen Prioritäten und die Auswirkungen sozialpolitischer Setzungen in den unterschiedlichen Ländern können nicht ignoriert werden, aber es gibt einen von allen Ländern anerkannten Rahmen in der internationalen und europäischen Politik, der die Bereiche inklusive Bildung und Lehrerbildung beeinflusst.

Als Grundlage für die Arbeit aller Lehrkräfte in der inklusiven Bildung wurden vier für Unterricht und Lernen zentrale Werte ermittelt. Diese grundlegenden Werte sind verbunden mit Bereichen der Lehrerkompetenz. Diese Kompetenzbereiche bestehen aus drei Elementen: Einstellungen, Wissen und Fähigkeiten. Eine bestimmte *Einstellung* oder Überzeugung erfordert ein bestimmtes *Wissen* oder Verständnis und schließlich *Fähigkeiten*, um dieses Wissen in einer Situation praktisch umzusetzen. Für jeden identifizierten Kompetenzbereich werden die wesentlichen zugrunde liegenden Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten vorgestellt.

Das Profil wurde um diesen Rahmen von zentralen Werten und Kompetenzbereichen herum entwickelt:

Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden – Differenz der Lernenden wird als Ressource und Bereicherung für die Bildung wahrgenommen.

Die Kompetenzbereiche innerhalb dieses Grundwerts beziehen sich auf:

- Auffassungen von inklusiver Bildung;
- Die Einstellung der Lehrkräfte zur Unterschiedlichkeit der Lernenden.

Unterstützung aller Lernenden – die Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen aller Lernenden.

Die Kompetenzbereiche innerhalb dieses Grundwerts beziehen sich auf:

- Förderung des akademischen, praktischen, sozialen und emotionalen Lernens aller Lernenden;
- Effektive Ansätze des Lehrens in heterogenen Klassen.

Zusammenarbeit mit anderen – Kooperation und Teamarbeit sind von zentraler Bedeutung für alle Lehrerinnen und Lehrer.

Die Kompetenzbereiche innerhalb dieses Grundwerts beziehen sich auf:



-
- Zusammenarbeit mit Eltern und Familien;
 - Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften aus dem Bildungsbereich.

Persönliche berufliche Weiterentwicklung – Unterrichten ist eine Lerntätigkeit und Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen.

Die Kompetenzbereiche innerhalb dieses Grundwerts beziehen sich auf:

- Lehrkräfte als reflektierende Praktiker;
- Lehrererstaubildung als Fundament für kontinuierlich fortgesetztes berufliches Lernen und Weiterentwicklung der Lehrkräfte.

Untermauert werden die Grundwerte und Kompetenzbereiche durch eine Reihe von gemeinsamen allgemeinen Grundsätzen bezüglich der Umsetzung des Profils. Dazu kommt eine Reihe von Faktoren, die die Umsetzung des Profils unterstützen. Diese Faktoren betreffen nicht nur die mögliche Anwendung des Profils im Rahmen von Lehrererstaubildungsgängen, sondern auch weiter greifende Fragen der Politik und Praxis in den Bereichen Schule und Lehrerbildung.



EINLEITUNG

Das Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer ist eines der wichtigsten Ergebnisse des von der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (kurz: Agency) durchgeführten Projekts *Inklusionsorientierte Lehrerbildung* (Teacher Education for Inclusion – TE4I) (<http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion>). Dieses Dreijahresprojekt, an dem über 55 nationale Expertinnen und Experten aus 25 europäischen Ländern teilnahmen, widmete sich folgenden Fragen:

- Welche Lehrerinnen und Lehrer werden benötigt für eine inklusive Gesellschaft in einer Schule des 21. Jahrhunderts?
- Welche sind die grundlegenden Lehrerkompetenzen für die inklusive Bildung?

Das Projekt konzentrierte sich auf die Ausbildung von Regelschullehrkräften und auf die Frage, wie sie in ihrer Erstausbildung auf die Arbeit in inklusiven Settings vorbereitet werden. Die Schwerpunktfrage für die Durchführung des Projektes war: *Wie können alle Lehrerinnen und Lehrer vorbereitet werden in ihrer Erstausbildung um „inklusiv“ zu sein?*

Die Ländervertreter der Agency hatten den spezifischen Wunsch geäußert, konkrete Informationen über die Kompetenzen, Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten zu erhalten, die alle Lehrkräfte für ihre Arbeit an inklusiven Schulen benötigen. Das vorliegende Dokument ist die unmittelbare Antwort auf diesen Wunsch. Für dieses Lehrerprofil wurden Informationen aus zahlreichen Quellen herangezogen, die im Laufe des TE4I-Projekts zusammengetragen wurden: eine Auswertung der internationalen Politikdokumente und der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur, die Länderberichte (<http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info>) und vor allem die Ergebnisse und Empfehlungen des Projektberichts *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa – Chancen und Herausforderungen* (2011).

Das Profil stellt keine Reproduktion oder Dopplung der bereits in den einzelnen Ländern geleisteten Arbeit dar. Es ist vielmehr ein Versuch, ein gemeinsames Anliegen der Ländervertreter anzugehen und ein auf nationalen Informationen und Beiträgen basierendes Instrument auf europäischer Ebene zu entwickeln. Das Profil wurde in erster Linie als Leitfaden für die Gestaltung und Umsetzung von Erstausbildungsprogrammen für Lehrerinnen und Lehrer entwickelt. Es ist kein Skript, das die Inhalte für die Erstausbildung der Lehrkräfte vorgibt, sondern enthält Anregungen für die Ermittlung relevanter Inhalte und Planungsmethoden und nennt wünschenswerte Lernergebnisse für die zahlreichen Formen von Erstausbildung, in denen Lehrkräfte für den Unterricht in Regelschulklassen vorbereitet werden.

Das Profil-Dokument stützt sich hauptsächlich auf die vielfältigen Aktivitäten und Diskussionen, an denen neben Projektexpertinnen und -experten über 400 andere Akteurinnen und Akteure aus dem Bildungsbereich – Fachleute aus unterschiedlichen Schul- und Lehrerbildungsbereichen, Lehramtsstudierende an Hochschulen und im Vorbereitungsdienst, Lernende und ihre Eltern und Familien – teilgenommen und gemeinsam über die Kompetenzen diskutiert haben, die alle Lehrkräfte für ihre Arbeit in inklusiven Settings benötigen (Näheres hierzu finden Sie im Abschnitt „Methodik“).

Das inklusionsorientierte Lehrerprofil ist anspruchsvoll. Es stützt sich auf die Gesamtheit der Informationen, die während des TE4I-Projekts auf europäischer Ebene zusammengetragen, diskutiert und generiert wurden, um einen idealen Ansatz in der Lehrererstausbildung zu fördern. Das Profil wurde als praktisches Dokument entwickelt, um Initiativen der Lehrerbildung für Inklusion in den europäischen Ländern zu



unterstützen. Die Expertinnen und Experten, die am TE4I-Projekt der Agency teilgenommen haben, sind sich einig, dass das Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer hilfreich ist und im Rahmen von Lehrererstausbildungsprogrammen berücksichtigt werden sollte, um in Europa mehr Inklusion zu erreichen.

Das Profil zeigt auf, *welche* wesentlichen Werte und Kompetenzbereiche in allen Lehrererstausbildungsprogrammen entwickelt werden sollten. Es zeigt hingegen nicht auf *wie* diese Kompetenzbereiche umgesetzt werden sollen in den verschiedenen länderbezogenen Programmen für die Erstausbildung von Lehrkräften. Auch wenn in einem späteren Abschnitt des Dokuments Kernfragen einer möglichen Umsetzung berücksichtigt werden, wurde es jedoch in erster Linie als Instrument ausgearbeitet, das geprüft und so weiterentwickelt werden kann, dass es in die unterschiedlichen ländertypischen Kontexte der Lehrererstausbildungssysteme passt.

Mit der Erstellung dieses Profils sind folgende spezifische Ziele verbunden:

1. Ermittlung eines Rahmens zentraler Werte und Kompetenzbereiche, die auf alle Erstausbildungsgänge für Lehrkräfte anwendbar sind. Diese Werte und Kompetenzbereiche sind nicht fach-, alters-, bildungsstufen- oder sektorspezifisch und sie beziehen sich auch nicht auf bestimmte Bildungsgänge oder -methoden.
2. Herausarbeitung der grundlegenden Werte und Kompetenzbereiche, die allen Lehrerinnen und Lehrern für die Arbeit in der inklusiven Bildung unter Berücksichtigung aller Formen von Differenz vermittelt werden sollten. Diese Grundwerte und Kompetenzbereiche müssen während der Erstausbildung aufgebaut werden, und dienen dann als Fundament für die Weiterentwicklung in der beruflichen Einführungsphase und bei späteren Maßnahmen der kontinuierlichen Fort- und Weiterbildung.
3. Herausarbeitung von Schlüsselfaktoren, die bei der Implementation der vorgeschlagenen Grundwerte und Kompetenzbereiche für die inklusive Bildung in allen Lehrererstausbildungsprogrammen förderlich sind.
4. Bekräftigung des im TE4I-Projekt vorgebrachten Arguments, dass inklusive Bildung in der Verantwortung aller Lehrkräfte liegt, und somit alle Dozent/innen und Lehrenden in der Lehrerausbildung für die Vorbereitung aller Lehrerinnen und Lehrer auf ihre künftige Arbeit in inklusiven Settings Verantwortung tragen.

TE4I als Ziel für alle Lehramtsstudierenden in der Erstausbildung: das ist eine zentrale Empfehlung des Projektberichts. Das Profil baut auf diesem Ziel und den anderen Ergebnissen des Berichts auf und verknüpft sie mit einem Rahmen von Werten und Kompetenzbereichen, die alle Lehrkräfte für einen effizienten Unterricht in inklusiven Klassen benötigen.

Die wichtigsten Zielgruppen dieses Dokuments sind Auszubildende von Lehrkräften sowie Entscheidungsträger/innen – Administrator/innen, Leitungen und Politikgestalter im Bereich der Lehrererstausbildung – die in der Lage sind, die Politik im Bereich der Lehrerbildung für Inklusion zu beeinflussen und Veränderungen in der Praxis einzuleiten und umzusetzen. Die Akteurinnen und Akteure der Lehrererstausbildung werden als entscheidende Zielgruppe betrachtet, da das TE4I-Projekt von der Annahme ausgeht, dass die Lehrerbildung einen zentralen Ansatzpunkt für die erforderlichen umfassenden systemischen Veränderungen in Bezug auf inklusive Bildung allgemein darstellt.

Nach Auffassung der OECD (2005) liegt in der Anhebung der Qualität von Lehrer/innen die erfolgversprechendste politische Strategie um die Leistungen der Schulen zu steigern. Im TE4I-Projektbericht (2011) wird diese Aussage noch erweitert: Die Ausbildung der Lehrkräfte für die Berücksichtigung der Diversität in den heutigen Klassenzimmern ist



möglicherweise die erfolgreichste politische Strategie zur Entwicklung von inklusiveren Gemeinschaften.

Dieses Dokument bietet den Akteurinnen und Akteure in der Lehrererstausbildung Anregungen, die sie in ihren unterschiedlichen Länderkontexten nutzen können. Daher werden das Profil und die Begleitinformationen nicht in einem gängigen Forschungs- oder Berichts-Format präsentiert. Das vereinbarte Profil wird im nächsten Abschnitt vorgestellt, gefolgt von Abschnitten, die folgende Aspekte fokussieren: Diskussionen über Faktoren, die die Umsetzung des Profils begünstigen, konzeptueller Rahmen des Profils, einschließlich der Links zu aktuellen Prioritäten der europäischen Politik, Beschreibung der Methodik, die für die Entwicklung des Profils genutzt wurde und schließlich abschließende Bemerkungen.

Das Profil soll nicht ein abschließendes Endergebnis des TE4I-Projekts sein, sondern ein Dokument, das die Diskussion anregen und die TE4I-Entwicklungen in den europäischen Ländern fördert.

Zur weiteren Unterstützung der Diskussion und Entwicklungsarbeit in den Ländern:

1. Der Text auf den Seiten 13 bis 21 unterliegt nicht dem Urheberrecht. Er ist für politische Entscheidungsträger und Fachleute aus der Praxis gedacht, zur Weiterentwicklung und Modifizierung je nach Bedarf, um unterschiedlichste Zwecke zu erfüllen. In der vorderen Umschlagseite ist ein weiteres herausnehmbares Exemplar des Profils eingelegt, das nach jeweiligem Bedarf kopiert und verändert werden kann, sofern die Quelle des Originals angegeben wird.
2. Von der Webseite der Agency können weitere Exemplare dieses Berichts in allen Sprachen der Agency-Mitgliedsländer heruntergeladen werden. Dort stehen auch bearbeitbare elektronische Fassungen des Profil-Wortlauts zur Verfügung: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/profile>



EIN PROFIL FÜR INKLUSIVE LEHRERINNEN UND LEHRER

Als Grundlage für die Arbeit aller Lehrkräfte in der inklusiven Bildung wurden die folgenden vier für Unterricht und Lernen zentralen Werte ermittelt:

1. Wertschätzung der Diversität der Lernenden – Unterschiede werden als Ressource und Bereicherung für die Bildung wahrgenommen;
2. Unterstützung aller Lernenden – Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen aller Lernenden;
3. Mit anderen zusammenarbeiten – Zusammenarbeit und Teamarbeit sind wesentliche Ansätze für alle Lehrkräfte;
4. Kontinuierliche persönliche berufliche Weiterentwicklung – Unterrichten ist eine Lernfähigkeit und Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen.

In den folgenden Abschnitten werden diese Grundwerte zusammen mit den zugehörigen Bereichen der Lehrerkompetenz vorgestellt.

Die Kompetenzbereiche setzen sich aus drei Elementen zusammen: Einstellungen, Wissen und Fähigkeiten. Eine bestimmte *Einstellung* oder Überzeugung erfordert ein bestimmtes *Wissen* oder Verständnis und schließlich Fähigkeiten, um dieses Wissen in einer konkreten Situation anzuwenden. Für jeden identifizierten Kompetenzbereich werden die wesentlichen zugrunde liegenden Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten vorgestellt.

Um sicherzustellen, dass alle wichtigen Faktoren erfasst sind, werden die Kompetenzbereiche hier in einer Liste vorgestellt. Die aufgelisteten Faktoren unterliegen jedoch keiner hierarchischen Ordnung und sollten nicht isoliert gesehen werden, da sie alle eng miteinander zusammenhängen und sich in hohem Maße gegenseitig bedingen.

Die hier vorgestellten Kompetenzbereiche wurden in den TE4I-Projekt-Diskussionen – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – als die bedeutsamsten ermittelt. Die genannten Kompetenzbereiche sind als Fundament für Wege der spezialisierten beruflichen Weiterentwicklung gedacht und der Ausgangspunkt für die Diskussion über kontextspezifische Bereiche auf verschiedenen Ebenen, die alle Lehrerinnen und Lehrer für ihre Arbeit in den länderspezifischen Situationen benötigen.

1. Wertschätzung der Diversität der Lernenden – Unterschiede bei den Lernenden werden als Ressource und Bereicherung für die Bildung wahrgenommen.

Die Kompetenzbereiche innerhalb dieses Grundwerts beziehen sich auf:

- Auffassungen zur inklusiven Bildung
- Sichtweisen der Lehrkräfte zur Diversität der Lernenden

1.1 Auffassungen der inklusiven Bildung

Die Einstellungen und Überzeugungen, die diesem Kompetenzbereich zugrunde liegen, umfassen ...

... Bildung gründet sich auf dem Glauben an Chancengleichheit, Menschenrechte und Demokratie für alle Lernenden;

... inklusive Bildung ist eine gesellschaftliche Reform und sie ist nicht verhandelbar;



... inklusive Bildung und Qualität in der Bildung können nicht voneinander getrennt gesehen werden;

... der Zugang zur Regelschule ist nicht genug. Teilhabe bedeutet, dass alle Lernenden in für sie sinnvolle Lernaktivitäten eingebunden sind.

Das essentielle Wissen und Verständnis, das diesem Kompetenzbereich unterliegt, beinhaltet ...

... die theoretischen und praktischen Konzepte und Prinzipien, welche die inklusive Bildung im globalen und lokalen Kontext untermauern;

... das breite System von Kulturen und Strategien der Bildungseinrichtungen auf allen Ebenen, das sich auf die inklusive Bildung auswirkt. Lehrerinnen und Lehrer müssen die möglichen Stärken und Schwächen des Bildungssystems in dem sie arbeiten erkennen und verstehen;

... ein Konzept von inklusiver Bildung für alle Lernenden, und nicht nur für diejenigen, die als Lernende mit anderen Bedürfnissen wahrgenommen werden und vom Ausschluss von Bildungsmöglichkeiten bedroht sein könnten;

... die Sprache der Inklusion und Diversität sowie die Implikationen der Nutzung anderer Begrifflichkeiten zur Beschreibung, Kennzeichnung und Kategorisierung von Lernenden;

... inklusive Bildung als Präsenz (Bildungszugang), Teilhabe (hochwertige Lernerfahrungen) und Leistungsentwicklung (Lernprozess und Lernergebnis) von allen Lernenden.

Zu den zentralen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in diesem Kompetenzbereich entwickelt werden müssen, gehören ...

... die kritische Überprüfung der eigenen Einstellungen und Überzeugungen und deren Einfluss auf das Handeln;

... die durchgängige Berücksichtigung einer ethischen Praxis und die Wahrung der Vertraulichkeit;

... die Fähigkeit, die Erziehungsgeschichte zu dekonstruieren um aktuelle Situationen und Kontexte zu verstehen;

... Bewältigungsstrategien, die es den Lehrkräften ermöglichen, nicht-inklusive Einstellungen entgegenzutreten sowie in segregierten Situationen zu arbeiten;

... empathisch zu sein im Umgang mit den vielfältigen Bedürfnissen der Lernenden;

... vorbildliches Handeln in sozialen Beziehungen zu zeigen und eine angemessene Sprache im Umgang mit allen Lernenden und Bildungsakteuren zu verwenden.

1.2 Die Sichtweise der Diversität der Lernenden

Die Einstellungen und Überzeugungen, die diesem Kompetenzbereich zugrunde liegen, umfassen ...

... es ist normal verschieden zu sein;

... die Diversität der Lernenden muss geachtet, wertgeschätzt und als Ressource verstanden werden, die Lernmöglichkeiten erweitert und Mehrwert für die Schulen, lokalen Gemeinschaften und die Gesellschaft darstellt;

... die Stimmen aller Lernenden müssen gehört und wertgeschätzt werden;

... die Lehrkraft hat eine Schlüsselfunktion für die Selbstachtung der Lernenden und folglich für ihr Lernpotenzial;



... Kategorisierung und Etikettierung von Lernenden kann sich negativ auf ihre Lernmöglichkeiten auswirken.

Das essentielle Wissen und Verständnis, das diesem Kompetenzbereich unterliegt, beinhaltet ...

... grundlegende Informationen über Diversität von Lernenden (aufgrund von Förderbedarf, Kultur, Sprache, sozio-ökonomischem Hintergrund, usw.);

... Lernende können als Ressource genutzt werden, um das Lernen über Diversität zu fördern, für sich selbst und für ihre Mitlernenden;

... Lernende lernen auf unterschiedliche Weisen. Dies kann genutzt werden, um sie und ihre Mitschüler/innen in deren Lernen zu unterstützen;

... die Schule ist eine Gemeinschaft und ein soziales Umfeld, das einen großen Einfluss auf das Selbstbewusstsein und das Lernpotenzial der Lernenden hat;

... die Schülerpopulation in der Schule und Klasse ist einem ständigen Wandel unterlegen und Diversität kann nicht als ein statisches Konzept betrachtet werden.

Zu den zentralen Fähigkeiten, die in diesem Kompetenzbereich entwickelt werden müssen, gehören ...

... zu lernen, wie man von Differenzen lernt;

... das Erkennen geeigneter Wege, wie man in allen Situationen mit Diversität umgeht;

... das Thematisieren von Diversität im Rahmen der Implementation von Curricula;

... das Anwenden unterschiedlicher Lernstile und -ansätze als Ressource für den Unterricht;

... das Beitragen zur Entwicklung von Schulen, welche die Leistungen aller Lernenden achten, unterstützen und würdigen.

2. Unterstützung aller Lernenden – die Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen aller Lernenden.

Die Kompetenzbereiche innerhalb dieses Grundwerts beziehen sich auf:

Lernenden

- Effiziente Unterrichtsansätze für heterogene Klassen

2.1 Förderung des akademischen, sozialen und emotionalen Lernens aller Lernenden

Die Einstellungen und Überzeugungen, die diesem Kompetenzbereich zugrunde liegen, umfassen ...

... Lernen ist in erster Linie eine soziale Aktivität;

... akademisches, praktisches, soziales und emotionales Lernen sind für alle Lernenden gleichermaßen wichtig;

... die Lehrererwartungen sind eine Schlüsseldeterminante für den Erfolg der Lernenden und daher sind hohe Erwartungen an alle Lernenden entscheidend;

... alle Lernenden sollen aktive Entscheidungstragende in Bezug auf ihr eigenes Lernen und ihren Lernweg sein und in die sie betreffenden Beurteilungsprozesse einbezogen werden;



... Eltern und Familien sind eine wichtige Ressource für das Lernen der Lernenden;

... Förderung von Eigenständigkeit und Selbstbestimmung der Lernenden muss im Vordergrund stehen;

... die Lernfähigkeit und das Lernpotenzial jedes einzelnen Lernenden muss entdeckt und angeregt werden.

Das essentielle Wissen und Verständnis, das diesem Kompetenzbereich unterliegt, beinhaltet ...

... das Verständnis über die Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit mit den Eltern und Familien;

... typische und atypische Entwicklungsmuster und -wege von Kindern, vor allem in Bezug auf die Entwicklung sozialer und kommunikativer Fähigkeiten;

... die Kenntnis unterschiedlicher Lernmodelle und Ansätze, die beim Lernen gewählt werden.

Zu den zentralen Fähigkeiten, die in diesem Kompetenzbereich entwickelt werden müssen, gehören ...

... eine effiziente verbale und non-verbale Kommunikation, die den unterschiedlichen Kommunikationsbedürfnissen von Lernenden, Eltern und Fachkräften gerecht wird;

... die Unterstützung der Entwicklung von kommunikativen Fähigkeiten und Möglichkeiten der Lernenden;

... die Diagnose, Beratung und Entwicklung der Lernprozesse und -fähigkeiten der Lernenden;

- die Ausbildung von unabhängigen und selbständigen Lernenden;
- die Förderung von Techniken des kooperativen Lernens;
- die Implementation von Konzepten zur Förderung von positivem Verhalten die die soziale Entwicklung und Interaktionen der Lernenden fördern;

... Lernsituationen zu gestalten und zu unterstützen, in denen Lernende Risiken eingehen und sogar scheitern können in einem sicheren Umfeld;

... Bewertungsmethoden anzuwenden, die neben dem akademischen Lernen auch soziales und emotionales Lernen berücksichtigen.

2.2 Effektive Ansätze des Lehrens in heterogenen Klassen

Die Einstellungen und Überzeugungen, die diesem Kompetenzbereich zugrunde liegen, umfassen ...

... effektive Lehrerinnen und Lehrer sind Lehrkräfte für alle Lernenden;

... Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für die Förderung des Lernens aller Lernenden in einer Klasse;

...die Fähigkeiten der Lernenden sind nicht statisch; sie alle haben die Fähigkeit zu lernen und sich weiterzuentwickeln;

... Lernen ist ein Prozess und das Ziel für alle Lernenden ist der Erwerb von Fähigkeiten „das Lernen zu lernen“, – nicht nur der Erwerb von Inhalten und Fachwissen;

... der Lernprozess ist im Wesentlichen bei allen Lernenden gleich – es gibt nur wenige „Spezialtechniken“;



... bei einigen Anlässen, besonders bei Lernschwierigkeiten, ist es erforderlich, die Lehrpläne und Unterrichtstechniken anzupassen.

Das essentielle Wissen und Verständnis, das diesem Kompetenzbereich unterliegt, beinhaltet ...

... theoretisches Wissen über die Wege wie Lernende lernen und Modelle des Lehrens, die den Lernprozess unterstützen;

... Herangehensweisen des positiven Verhaltens- und Klassenmanagements;

... Management des physischen und sozialen Klassenumfelds zur Unterstützung des Lernens;

... Wege zum Erkennen und dann zum Umgang mit verschiedenen Lernbarrieren und deren Implikationen für Herangehensweisen des Lehrens;

... die Entwicklung von Basiskompetenzen – im Speziellen Schlüsselkompetenzen im Einklang mit den verbundenen Unterrichts- und Bewertungskonzepten;

... die Bewertung von Lernmethoden auf der Basis der Ermittlung der Stärken der Lernenden;

... Differenzierung curricularer Inhalte, Lernprozesse und Lernmaterialien, zur Inklusion aller Lernenden und zur Berücksichtigung spezifischer Bedürfnisse;

... persönliche Lernansätze für alle Lernenden die diesen ermöglichen, Selbstständigkeit beim Lernen zu entwickeln;

... die Entwicklung, Umsetzung und effektive Überprüfung individueller Entwicklungspläne (IEP) oder ebenso individualisierter Lernpläne, wenn erforderlich.

Zu den zentralen Fähigkeiten, die in diesem Kompetenzbereich entwickelt werden müssen, gehören ...

... die Gestaltung von Klassenführungskompetenzen mit systematischen Ansätzen für ein positives Klassenmanagement;

... das Arbeiten sowohl mit einzelnen Lernenden als auch mit heterogenen Gruppen;

... die Nutzung des Curriculums als inklusives, den Zugang zum Lernen förderndes Instrument;

... die Thematisierung von Diversitätsthemen im Rahmen von Lehrplanentwicklungsprozessen;

... die Differenzierung der Methoden, der Inhalte und Ergebnisse von Lernen;

...die Zusammenarbeit mit den Lernenden und ihren Familien zur Personalisierung des Lernens und der Zielsetzung;

... die Förderung des kooperativen Lernens, wo die Lernenden sich gegenseitig in unterschiedlicher Weise unterstützen – einschließlich Peer-Tutoring – im Rahmen von flexiblen Lerngruppierungen;

... die Nutzung einer Vielzahl an Unterrichtsmethoden und -ansätzen in systematischer Form;

... der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) und Anpassungstechnologien zur Unterstützung flexibler Lernansätze;



... die Nutzung evidenzbasierter Ansätze des Lehrens zur Erreichung von Lernzielen, alternativer Lernwege, flexibler Anweisungen und die Nutzung von klaren Feedbacks an die Lernenden;

... die Nutzung von prozessorientiertem und summativem Assessment, welches das Lernen unterstützt und auf Etikettierung verzichtet oder zu negativen Konsequenzen für den Lernenden führt;

... die kooperative Problembewältigung mit den Lernenden;

... den Rückgriff auf eine Variation von verbalen und nonverbalen kommunikativen Kompetenzen zur Förderung des Lernens.

3. Mit anderen zusammenarbeiten – Zusammenarbeit und Arbeit im Team sind wesentliche Ansätze für alle Lehrkräfte.

Die Kompetenzbereiche innerhalb dieses Grundwerts beziehen sich auf:

- Zusammenarbeit mit Eltern und Familien
- Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften aus dem Bildungsbereich

3.1 Zusammenarbeit mit Eltern und Familien

Die Einstellungen und Überzeugungen, die diesem Kompetenzbereich zugrunde liegen, umfassen ...

... das Bewusstsein für den Mehrwert der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien;

... die Achtung der kulturellen und sozialen Hintergründe und der Sichtweisen der Eltern und Familien;

... das Verständnis, dass die Verantwortung für eine effiziente Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern und Familien bei der Lehrkraft liegt.

Das essentielle Wissen und Verständnis, das diesem Kompetenzbereich unterliegt, beinhaltet ...

... inklusiver Unterricht basiert auf einem kooperativen Arbeitsansatz;

... die Bedeutung von positiven Kompetenzen im zwischenmenschlichen Bereich;

... den großen Einfluss zwischenmenschlicher Beziehungen auf das Erreichen von Lernzielen.

Zu den zentralen Kompetenzen in diesem Bereich gehören ...

... die Fähigkeit, Eltern und Familien effektiv in die schulische Bildung ihrer Kinder einzubeziehen;

... die Fähigkeit zur effektiven Kommunikation mit Eltern und Familienmitgliedern, die unterschiedlichste kulturelle, ethnische, sprachliche und soziale Hintergründe haben.

3.2 Zusammenarbeit mit einer Vielzahl an anderen pädagogischen Fachkräften

Die Einstellungen und Überzeugungen, die diesem Kompetenzbereich zugrunde liegen, umfassen ...

... Inklusive Bildung fordert die Zusammenarbeit aller Lehrkräfte im Team;

... Zusammenarbeit, Partnerschaft und Teamarbeit sind wesentliche Konzepte für alle Lehrkräfte und sollten positiv angenommen werden;

... Zusammenarbeit und Teamarbeit unterstützen professionelles Lernen und Entwicklung mit und von anderen Fachkräften.



Das essentielle Wissen und Verständnis, das diesem Kompetenzbereich unterliegt, beinhaltet ...

... das Erkennen des Wertes und Nutzens der Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften und sonstigen Fachkräften aus dem Bildungsbereich;

... die Kenntnis vorhandener Unterstützungssysteme und -strukturen, die weiterführende Unterstützung, Information und Beratung bieten;

... die Kenntnis von institutions- und einrichtungsübergreifenden Arbeitsmodellen, in denen Lehrkräfte im inklusiven Unterricht mit anderen Experten und Mitarbeiter/innen aus verschiedenen Disziplinen zusammenarbeiten;

... die Kenntnis von kollaborativen Lehrkonzepten, bei denen die Lehrkräfte bei Bedarf ein Teamkonzept realisieren: mit den Lernenden selbst, Eltern, Gleichaltrigen, anderen Lehrkräften der Schule und Förder-/ Unterstützungskräften sowie mit multidisziplinären Teammitgliedern;

... die Kenntnis von Fachsprache und -begriffen sowie grundlegenden Arbeitskonzepten und Perspektiven anderer Fachkräfte die im Bildungsbereich involviert sind;

... das Beachten und Erkennen der Machtverhältnisse zwischen den einzelnen, am Prozess beteiligten Akteurinnen und Akteure und der positive Umgang mit diesen.

Zu den zentralen Fähigkeiten, die in diesem Kompetenzbereich entwickelt werden müssen, gehören ...

... die Implementierung von Klassenführungs- und Managementfähigkeiten, die eine effektive institutionen- oder einrichtungsübergreifende Arbeit in der Klasse erleichtert;

... die Planung und Durchführung von Unterricht in Doppelbesetzung und die Arbeit in flexiblen Lehrerteams;

... die Zusammenarbeit als Teil einer Schulgemeinschaft und die Inanspruchnahme von Unterstützung durch schulinterne und externe Ressourcen;

... der Aufbau einer Klassengemeinschaft als Teil der größeren Schulgemeinschaft;

... die Beteiligung an den gesamtschulischen Evaluierungs-, Überprüfungs- und Entwicklungsprozessen;

... das kooperative Problemlösen zusammen mit anderen Fachkräften;

... die Beteiligung an größeren Schulpartnerschaften mit anderen Schulen, gemeindenahen Organisationen und anderen Bildungseinrichtungen;

... die Nutzung einer Palette von verbalen und non-verbalen Kommunikationskompetenzen, die die kooperative Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften erleichtert.

4. Persönliche berufliche Weiterentwicklung – Unterrichten ist eine Lerntätigkeit und Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen.

Die Kompetenzbereiche innerhalb dieses Grundwerts beziehen sich auf:

- Lehrkräfte als reflektierende Praktiker

- Lehrererstausbildung als Grundlage für die kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung

4.1 Lehrkräfte als reflektierende Praktiker

Die Einstellungen und Überzeugungen, die diesem Kompetenzbereich zugrunde liegen, umfassen ...



... Unterrichten ist eine problemlösende Tätigkeit, die kontinuierliche und systematische Planung, Evaluation, Reflexion und dementsprechend Änderungen im Handeln erfordert;

... Reflexive Praxis hilft den Lehrkräften, sowohl mit den Eltern als auch in Teams mit anderen Lehrenden und innerschulisch und außerschulisch tätigen Fachkräften effektiv zu arbeiten;

... das Erkennen der Bedeutung evidenzgestützter Praxis als Orientierung für die Lehrtätigkeit;

... die Wertschätzung der Entwicklung einer persönlichen Pädagogik, an der eine Lehrkraft ihre Arbeit ausrichtet.

Das essentielle Wissen und Verständnis, das diesem Kompetenzbereich unterliegt, beinhaltet...

... persönliche metakognitive Fähigkeiten „das Lernen zu lernen“;

... das Wissen darüber, was einen reflektierenden Praktiker ausmacht und wie persönliche Reflexion über das Handeln und während des Handelns entwickelt werden kann;

... Methoden und Strategien zur Evaluierung der eigenen Arbeit und Leistung;

... Methoden der Handlungsforschung und die Relevanz für die Arbeit von Lehrenden;

... die Entwicklung persönlicher Strategien der Problemlösung;

Zu den zentralen Fähigkeiten, die in diesem Kompetenzbereich entwickelt werden müssen, gehören ...

... die systematische Evaluierung der eigenen Leistung;

... das effektive Einbeziehen in die Reflexion über Lehren und Lernen;

... das Beitragen zur Entwicklung der Schule als lernender Gemeinschaft.

4.2 Lehrererstausbildung als Grundlage für kontinuierliches berufliches Lernen und die berufliche Weiterentwicklung

Folgende Einstellungen und Überzeugungen liegen diesem Kompetenzbereich zugrunde ...

... Lehrerinnen und Lehrer haben eine Verantwortung für ihre eigene kontinuierliche berufliche Entwicklung;

... die Lehrererstausbildung ist der erste Schritt im professionellen lebenslangen Lernen;

... Unterrichten ist eine Lerntätigkeit. Offen für das Erlernen neuer Fähigkeiten zu sein und aktiv nach Informationen und Beratung zu suchen ist etwas Positives und keine Schwäche;

... ein Lehrer kann nicht in allen Fragen im Zusammenhang mit inklusiver Bildung Experte sein. Grundkenntnisse für jene, die mit der inklusiven Bildung starten sind wichtig, aber das kontinuierliche Weiterlernen ist am wesentlichsten;

... Veränderung und Entwicklung sind beständig in der inklusiven Bildung und Lehrkräfte brauchen die Kompetenzen, sich während ihrer gesamten Laufbahn diesen veränderten Bedürfnissen und Anforderungen zu stellen und diese zu bewältigen.

Das essentielle Wissen und Verständnis, das diesem Kompetenzbereich unterliegt, beinhaltet ...

... das Wissen über die Bildungsgesetze und den entsprechenden rechtlichen Rahmen, welche die Grundlage für die Arbeit der Lehrkräfte und ihrer Verantwortung und Pflichten



gegenüber den Lernenden und deren Familien, den Kolleginnen und Kollegen und dem Lehrerberuf allgemein darstellt;

... Möglichkeiten und Wege der berufsbegleitenden Lehrerfort- und Weiterbildung, damit die Lehrenden ihr Wissen und ihre Kompetenzen zur Verbesserung der inklusiven Unterrichtspraxis weiterentwickeln können.

Zu den zentralen Fähigkeiten, die in diesem Kompetenzbereich entwickelt werden müssen, gehören ...

... die Fähigkeit zum flexiblen Einsatz von Unterrichtsstrategien, durch die Innovation und persönliches Lernen begünstigt werden;

... der Einsatz von Zeitmanagementstrategien, die die Wahrnehmung von berufsbegleitender Weiterbildung begünstigen;

... die Offenheit für und aktives Zugehen auf Kolleginnen und Kollegen sowie andere Fachkräfte als Quelle des Lernens und der Inspiration;

... das Beitragen zu den Lern- und Entwicklungsprozessen der gesamten Schulgemeinschaft.



UMSETZUNG DES PROFILS FÜR INKLUSIVE LEHRERINNEN UND LEHRER

Allgemeine Prinzipien

Die folgenden Aussagen umfassen die allgemeinen Prinzipien, die den im Profil für inklusive Lehrkräfte vorgeschlagenen Grundwerten und Kompetenzbereichen zugrunde liegen.

1. Die Werte und Kompetenzbereiche für die Arbeit in der inklusiven Bildung gelten für alle Lehrkräfte, ebenso wie die inklusive Bildung in der Verantwortung aller Lehrkräfte liegt.
2. Die Werte und Kompetenzbereiche für die inklusive Bildung bilden das Fundament, das Lehrerinnen und Lehrer für ihre Arbeit mit Lernenden mit unterschiedlichen Bedürfnissen in Regelschulklassen benötigen. Diese Werte und Kompetenzbereiche bekräftigen die wichtige Botschaft, dass inklusive Bildung ein Ansatz für alle Lernenden ist, und nicht nur ein Ansatz für besondere Gruppen mit besonderem Förderbedarf.
3. Die Werte und Kompetenzbereiche, die in diesem Dokument für die Lehrererstausbildung definiert wurden, bilden das Fundament für grundlegende Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten, auf die in der beruflichen Einführungsphase und bei Maßnahmen der Lehrerfortbildung aufgebaut werden muss. Diese Kompetenzbereiche sind integrale Bestandteile eines Kontinuums an beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten, in dem klare Aufstiegswege, u. a. Spezialisierungskurse in Sonderpädagogik, vorgesehen sind. Diese Kompetenzbereiche sollten während der gesamten Berufslaufbahn jeder Lehrkraft kontinuierlich weiterentwickelt werden.
4. Die Werte und Kompetenzbereiche, die alle Lehrkräfte für ihre Arbeit in inklusiven Settings benötigen, stehen nicht im Widerspruch zur Bereitstellung einer Ausbildung von sonderpädagogischen Lehrkräften, die Regelschullehrer in ihrer Arbeit unterstützen können. Diese Werte und Kompetenzbereiche sind das Fundament der Arbeit aller Lehrkräfte – sie richten sich an Generalisten und Spezialisten gleichermaßen.
5. Die in diesem Profil beschriebenen Werte und Kompetenzbereiche sind absichtlich breit angelegt, um die Entwicklung der Lehrkräfte zu lebenslang Lernenden und reflektierenden Praktikern durch Erfahrungslernen und handlungsorientierte Forschung zu unterstützen.
6. Die Werte und Kompetenzbereiche können die berufliche Entwicklung von Lehramtsstudierenden unterstützen und eine Orientierungshilfe für die Arbeit in der Lehrerausbildung sein.
7. Die Werte und Kompetenzbereiche für die inklusive Bildung sollten als ein möglicher Ausgangspunkt für die Konzeption und Planung von Lehrererstausbildungsgängen betrachtet werden. Das Prinzip der inklusiven Bildung als systemischer Ansatz sollte sowohl für die Lehrererstausbildung als auch für die schulischen Curricula gelten.
8. Über die Integration der Werte und Kompetenzbereiche für die inklusive Bildung in die Lehrererstausbildung muss mit einem breiten Spektrum von Akteurinnen und Akteure aus unterschiedlichen nationalen Kontexten diskutiert werden. Über einen solchen Dialog könnten die Kompetenzbereiche zu einem Mechanismus werden, durch den sich die bisweilen fehlende Verbindung zwischen Lehrkräften an Schulen und anderen Akteurinnen und Akteure im Bildungswesen überwinden lässt.



Verwendung des Profils

Innerhalb der TE4I-Projektarbeit bestand Einigkeit darüber, dass mit der Lehrererstausbildung folgende Ziele verfolgt werden:

- Die Entwicklung der Fähigkeit neuer Lehrkräfte, in ihrer Praxis inklusiver zu sein.
- Die Ausbildung neuer Lehrerinnen und Lehrer, die effizienten Unterricht halten und Experten in ihren jeweiligen Fächern sind.

Das Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer wurde entwickelt, um diese Ziele besonders in die Lehrererstausbildungsgänge zu integrieren. Daher sind alle Grundwerte und Kompetenzbereiche transversal angelegt und nicht auf bestimmte Sektoren, Fächer oder Vermittlungsmethoden ausgerichtet.

Es wurde in erster Linie als Leitfaden für die Entwicklung und Umsetzung von Erstausbildungsprogrammen für alle Lehrkräfte konzipiert und sollte betrachtet werden als Anregung für die Ermittlung relevanter Inhalte, Planungsmethoden und wünschenswerter Lernergebnisse in der Lehrererstausbildung.

In den Diskussionen mit den verschiedensten am Projekt beteiligten Akteurinnen und Akteure ergaben sich zudem weitere Vorschläge für die Nutzungen des Profils in unterschiedlichen Bereichen:

- Für Lehramtsstudierende könnte das Profil ein Instrument der Selbst-Reflexion sein, besonders in Bezug auf persönliche Ausschlusserfahrungen in der Schule, wichtige Einstellungen, Wissensbereiche und Fähigkeiten und die kritische Reflexion im Umgang mit Stereotypen.
- Lehrerausbildende könnten das Profil als Instrument nutzen, um Denkweisen in Bezug auf Lernende und auf die inklusive Bildung als Ansatz für alle Lernenden zu dekonstruieren und rekonstruieren. Das Profil könnte auch als Leitfaden für die eigene Arbeit der Lehrerausbildenden mit Studierenden mit unterschiedlichen Bedürfnissen dienen.
- Im Beruf stehende Lehrkräfte könnten das Profil nutzen, um ihre persönlichen Prioritäten im Hinblick auf ihre berufliche Weiterentwicklung zu ermitteln.
- Schulleiterinnen und Schulleiter könnten das Profil als Leitfaden für die Einführungsphase und langfristige berufliche Entwicklung ihrer Lehrkräfte in Verbindung mit Schulentwicklungsprozessen sehen.
- Arbeitgeber im Bildungsbereich könnten das Profil als Einstellungsleitfaden nutzen, um besser zu ermitteln, welche Fachkräfte für die Arbeit an Schulen angemessen ausgebildet sind. Das Profil könnte außerdem beleuchten, welche Prioritäten für die Erstausbildung und Fort- und Weiterbildung anderer, an Schulen tätigen, Berufsgruppen bestehen (beispielsweise Schulpsycholog/inn/en und Schulberater/innen).

Diese letzte Anregung spiegelt ein Anliegen wider, das von vielen Akteuren während der Projektarbeit immer wieder geäußert wurde: die grundlegenden Werte des Profils sind nicht nur für alle Lehrkräfte von großer Bedeutung, sondern auch für die Arbeit von Schulleitern, Lehrerausbildenden, anderen Fachkräften und Entscheidungsträgern im Bildungswesen.

Faktoren, die die Umsetzung des Profils unterstützen

Während der dreijährigen Projektlaufzeit wurden verschiedene Barrieren definiert, die die Umsetzung der inklusionsorientierten Lehrerbildung erschweren. Aus der bereits laufenden Arbeit in den europäischen Ländern ist jedoch ersichtlich, dass innovative



Ansätze existieren, mit denen potenzielle Barrieren überwunden werden können. Bei der Untersuchung solcher Innovationen und in einschlägigen Diskussionen mit den Interessenträgern über das Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer konnten eine Reihe von Faktoren ermittelt werden, durch die die Umsetzung des Profils unterstützt wird. Diese Faktoren betreffen nicht nur die mögliche Anwendung des Profils im Rahmen von Lehrererstausbildungsgängen sondern auch allgemeinere Fragen der Politik und Praxis im Bereich Schule und Lehrerbildung.

In den folgenden Abschnitten werden diese unterstützenden Faktoren direkt dem Rahmen der acht Bereiche von Empfehlungen für die Lehrererstausbildung zugeordnet, der im TE4I-Projektbericht vorgestellt wurde (nähere Einzelheiten siehe: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/te4i-challenges-and-opportunities>).

In den Projektempfehlungen sind die prioritären Bereiche unmissverständlich aufgeführt, in denen sich die Lehrererstausbildung in Europa in Zukunft weiterentwickeln muss. Die Faktoren, die nach Auffassung der Projektleitenden die Umsetzung des Profils entscheidend unterstützen, können bis zu einem gewissen Grad auch als Ansatzpunkte zur Umsetzung der wichtigsten Empfehlungen aus dem Projektbericht gesehen werden.

1. Lehrerbildungsbezogene Faktoren

1.1 Anziehung von Lehramtsstudierenden

- Die Wertschätzung von Diversität bei Lehramtsstudierenden sollte ein grundlegender Wert in der Politik und Arbeit der Lehrerbildungseinrichtungen sein.
- Es sollte über die offenkundige Homogenität des Hintergrunds der Studierenden in Lehrerbildungsstudiengängen nachgedacht werden. Wenn Diversität bei den Studierenden thematisiert werden soll, müssen Aufnahmeanforderungen und -strategien sorgfältig überprüft werden. Es sollten flexible Zugangswege zum Lehrerberuf entwickelt werden die darauf abzielen, Lehramtskandidaten mit verschiedenen Hintergründen und vielfältigen kulturellen und sozialen Erfahrungen anzuziehen. Insbesondere sollte über Wege der Lehrerbildung nachgedacht werden, über die mehr Studierende mit Behinderungen für diese Ausbildung gewonnen werden können (wie in der BRK 2006 beschrieben).

1.2 Lehrererstausbildungsgänge

- Ein wesentliches Ziel der Lehrererstausbildung sollte darin bestehen, den Studierenden zu helfen, eine persönliche pädagogische Theorie zu entwickeln. Dazu benötigen sie kritisches Denken und Analysefähigkeiten, die auch den im Profil angesprochenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Werten entsprechen. Sie sollten sich auch der umfassenden Rolle bewusst werden, die Lehrkräften im Rahmen der Schule als lernender Gemeinschaft zukommt.
- Der Erwerb von Wissen und Fähigkeiten muss notwendigerweise bei den kulturellen Normen und Werten ansetzen, die die Lehramtsstudierenden in ihre Erstausbildung mitbringen. Die Lehrererstausbildung sollte auf den früheren Inklusionserfahrungen der Studierenden aufbauen und erforderlichenfalls den Kreislauf persönlicher Erfahrungen mit getrennter Beschulung aufbrechen. Benötigt werden Aktivitäten, durch die anhand eines tiefen Verständnisses von Fragen der Diversität Stereotypen aller Art hinterfragt, Sensibilität erreicht und Umsetzungsstrategien in die Praxis entwickelt werden können.
- Lehramtsstudierende brauchen Erfahrungen aus erster Hand in der Arbeit mit Lernenden mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Lehrende, die für die Arbeit in inklusiven Settings ausgebildet sind. Lehramtsstudierende müssen in Praktika die



Umsetzung des Erlernten ausprobieren können und die Gelegenheiten zu Praktika in inklusiven Settings erhalten.


- Die Abkehr von einer fächerorientierten Sicht auf das Schulcurriculum und die Hinwendung zu fächerübergreifenden Lehr- und Lernansätzen muss sich in der Lehrererstausbildung widerspiegeln. Das Curriculum für die Lehrererstausbildung sollte auf einem Modell basieren, bei dem alle inhaltlichen Bereiche und Fächer mit inklusiver Praxis durchdrungen werden. Ein solches Curriculum muss
 - in angemessenem Umfang sonderpädagogischen Input enthalten, der die besonderen Lernbedürfnisse einzelner Lernender und Gruppen berücksichtigt, die häufig aus der Regelschule ausgeschlossen werden.
 - Lehramtsstudierenden die Möglichkeit geben, im Rahmen von realen Problemlösungssituationen Lernbarrieren und Erfolgchancen auszuloten.
- In der Lehrererstausbildung muss auf „Werte in Aktion“ abgezielt werden, d. h. die Grundwerte und Kompetenzbereiche sollen von Lehramtsstudierenden in verschiedenen Aspekten ihres Theoriestudiums und der Unterrichtspraxis unter Beweis gestellt werden. Für die Bewertung der Grundwerte und Kompetenzbereiche in der Lehrererstausbildung ist ein Ansatz im Sinne des „Assessment für das Lernen“ erforderlich. Vor allem die Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten in den Kompetenzbereichen sollten auf verschiedene Weisen und durch verschiedene Assessment-Methoden nachgewiesen werden, wie z. B. Selbst-Assessment, gemeinsames Assessment von Studierenden, Studienkollegen, Mentoren und Tutoren, sowie Portfolios mit Lernnachweisen.

1.3 Die Arbeit der Lehrerausbildenden

- Die im Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer beschriebenen Grundwerte und Kompetenzbereiche gelten auch für die Arbeit aller in der Lehrererstausbildung tätigen Lehrkräfte. Die Grundwerte und Kompetenzbereiche müssen von den Lehrerausbildenden in ihrer Arbeit mit den Studierenden konkret vorgelebt werden. Insbesondere müssen sie zeigen, wie Diversität wertgeschätzt, das Lernen der Schülerinnen und Schüler durch Nutzung unterschiedlicher Vermittlungs- und Bewertungskonzepte effektiv unterstützt und die Zusammenarbeit mit dem schulischen Personal sowie den Lehrerausbildenden anderer Disziplinen und/oder Fächer gefördert werden kann.
- Lehrerausbildende müssen sich selbst als lebenslang Lernende sehen. Sie müssen unterstützt und selbstbestimmt über ihre gesamte berufliche Laufbahn hinweg ihre Kompetenzen als inklusive Lehrende verbessern und dabei aktiv entsprechende Weiterbildungsmöglichkeiten ergreifen.
- Um Studierende in ihrer Ausbildung zu inklusiven Lehrkräften effizient zu unterstützen, müssen sich auch alle Lehrerausbildende das Wissen, die Fähigkeiten und die Werte, die in den Kompetenzbereichen des Profils aufgeführt werden, aneignen, vor allem in Fällen, in denen sie keine direkte Erfahrung in der Arbeit mit Lernenden mit unterschiedlichen Bedürfnissen haben. Idealerweise sollte die berufliche Weiterentwicklung für Lehrende Aktivitäten beinhalten, die zur Sensibilisierung für Diversitätsfragen beitragen. Jedoch darf die persönliche Erfahrung mit inklusiver Bildung nicht unterschätzt werden, wenn in der Lehrerausbildung die Werte und Kompetenzbereiche des Profils sowie das Wie, Was und Warum des Unterrichts für alle Lernende effektiv vermittelt werden sollen.

1.4 Zusammenarbeit zwischen Schulen und Lehrerbildungseinrichtungen

- Damit Lehramtsstudierende vielfältige praktische Erfahrungen in Schulen machen können, müssen die Strukturen und Ressourcen innerhalb der Lehrerbildungs-



einrichtungen gebündelt werden, um die Teamarbeit zwischen den Ausbildenden und den Fachkräften der verschiedenen Schulen und sozialen Einrichtungen zu fördern.

- Die unterschiedlichen Rollen der an Schulen und Hochschulen tätigen Mentorinnen und Mentoren/Lehrkräfte, die inklusive Bildungspraxis mit den Studierenden gestalten, müssen beachtet werden. Um Lehramtsstudierende in den unterschiedlichen Schularten sowohl beim Unterrichten als auch beim Gestalten verschiedenster Schulaktivitäten angemessen zu unterstützen, sollte das mit der schulpraktischen Ausbildung befasste Personal den im Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer vertretenen Ansatz verwenden und an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen.

2. Bildungspolitische Faktoren in Bezug auf Lehrkräfte und inklusive Bildung

2.1 Ein systemischer Ansatz

- Den Lehrkräften kommt bei der Umsetzung der inklusiven Bildung eine entscheidende Rolle zu. Sie sind jedoch nicht die einzige Komponente bei der Entwicklung inklusiver Schulen, sondern Teil eines umfassenderen systemischen Ansatzes, der den Schwerpunkt auf die Sicherstellung der Rechte der Lernenden, die Errichtung von Förderstrukturen und -ressourcen und deren Umsetzung auf allen Bildungsebenen legt.
- Regionale und nationale politische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger nehmen bei der Formulierung und Umsetzung einer Vision für die inklusive Bildung in Schulen und Lehrerbildung eine entscheidende Rolle wahr. Alle Strategien für die Lehrerbildungs- und Schulpolitik sollten auf der Grundlage evidenzbasierter Forschung entwickelt werden, aufeinander abgestimmt sein und sich gegenseitig unterstützen.
- Die Hochschulpolitik für die Lehrererstausbildung sollte sich an einer klaren Vision der Hochschulen als inklusive lernende Organisationen ausrichten. Beim Formulieren, Kommunizieren und Umsetzen einer solchen Vision kommt der Hochschulleitung eine entscheidende Rolle zu. Die Hochschulpolitik muss inklusive Bildungsansätze in alle Studiengänge einbetten. Die inklusive Bildung muss fach- und sektorübergreifend sein. Daher muss die Strategie der Lehrererstausbildung deren Implikationen auf andere übergreifende Fragen, wie die Einstellung und die berufliche Entwicklung der Lehrenden, berücksichtigen.
- Die Homogenität bei den Lehrenden muss ebenso hinterfragt werden wie bei den Lehramtsstudierenden. Lehramtsstudierende brauchen Vorbilder – Lehrende und Entscheidungsträger –, die die Vielfalt der Gesellschaft widerspiegeln. Die Hochschulen sollten der Notwendigkeit Rechnung tragen, bei ihren Einstellungsstrategien die Vielfalt der lokalen Gemeinschaft widerzuspiegeln.
- Lehrende brauchen Möglichkeiten der beruflichen Weiterentwicklung – einschließlich Einführungsphase, Mentoring und kontinuierliche berufliche Weiterbildung –, die ihre Arbeit als inklusive, die Grundwerte und Kompetenzbereiche des Profils vorlebende Lehrkräfte unterstützt.

2.2 Klärung der Begriffe und Terminologie

- Schlüsselkonzepte der inklusiven Bildung müssen einheitlich definiert und verstanden werden, damit ihre Umsetzung gelingt. Die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteure in der inklusiven Bildung kann erleichtert werden, wenn gemeinsame Begriffe verwendet werden, die die zentralen Werte und Kompetenzbereiche des Profils für inklusive Lehrerinnen und Lehrer unterstützen.
- Inklusive Bildung sollte als Ansatz für alle Lernenden gesehen werden. Die Lehrkräfte sollten ihre Arbeit auf die Überwindung der Barrieren konzentrieren, die dem



entgegenstehen. Das bedeutet, dass sie von einer Sichtweise der Inklusion als Ansatz für eine Minderheit von Lernenden und einer Etikettierung, die negative Konsequenzen für das Lernen haben könnte, abrücken müssen.

2.3 Ein Kontinuum der Unterstützung für die Lehrkräfte

- Die Umsetzung der inklusiven Bildung sollte als Gemeinschaftsaufgabe gesehen werden, in der verschiedene Akteurinnen und Akteure ihre jeweiligen Rollen und Verantwortungsbereiche wahrnehmen. Die Unterstützung, die Klassenlehrpersonen zur Erfüllung ihrer Aufgaben benötigen, umfasst Zugang zu Strukturen, die Kommunikation und Teamarbeit mit verschiedenen Fachkräften (einschließlich Hochschulpersonal) erleichtern, sowie Möglichkeiten der kontinuierlichen beruflichen Weiterentwicklung.
- Die Grundwerte und Kompetenzbereiche sollten als Leitlinien für Maßnahmen der kontinuierlichen Lehreraus- und -weiterbildung gesehen werden. Die Betreuung durch Mentorinnen und Mentoren in der schulpraktischen Einführungsphase, die kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung und Fortbildungswege zur sonderpädagogischen Spezialisierung sollten auf die Grundwerte abgestimmt werden, die in der Lehrererstausbildung vermittelt wurden. Die im Profil beschriebenen Kompetenzbereiche sollten in einem spiralförmigen Lernansatz vermittelt werden: in der Erstausbildung sollten sie angelegt und in der Folge durch zunehmende Vertiefung des Lernens und Verstehens bei Fort- und Weiterbildungsaktivitäten tiefer verankert werden.
- Die berufliche Weiterentwicklung der aktiven Lehrkräfte, die noch nicht in der inklusiven Bildung gearbeitet haben, sollte ebenfalls an den Grundwerten und Kompetenzbereichen des Profils ausgerichtet werden.
- Die berufliche Weiterentwicklung der Schulleiterinnen und Schulleiter sollte ebenfalls an den Prinzipien der inklusiven Bildung ausgerichtet werden und sich auf die Grundwerte des Profils beziehen. Die Einstellungen und Überzeugungen der Schulleiterinnen und Schulleiter sind für die Ausrichtung der Schulkultur auf die im Profil genannten Grundwerte entscheidend.

2.4 Auf inklusive Grundsätze ausgerichtete Vorschriften zur Rechenschaftspflicht

- Lehrkräfte und Lehrende arbeiten in Organisationen, Schulen und Lehrerbildungseinrichtungen, die lernende Gemeinschaften sind. Diese lernenden Gemeinschaften müssen sie als Fachkräfte wertschätzen und ihre Arbeit durch eine klare Vision und gemeinsame Kultur unterstützen, die inklusive Bildung auf allen Ebenen fördert.
- Schulen und Lehrerbildungseinrichtungen sollten systematisch überprüfen, ob sich ihre Politik und -praxis tatsächlich in Richtung auf zunehmende Inklusion entwickelt. Lehrkräfte und Lehrende sollten durch transparente Qualitätsmanagementverfahren ermutigt werden, ihren Beitrag zur Evaluierung und Weiterentwicklung von Arbeitspraktiken ihrer Einrichtungen zu leisten, die die gemeinsamen Werte des Lernens in inklusiven Umgebungen unterstützen.
- Bei Vorschriften und Prozessen im Zusammenhang mit der Rechenschaftspflicht sollte anerkannt werden, dass Lehrkräfte und Lehrende mit allen Lernenden arbeiten. Bei solchen Vorschriften sollte berücksichtigt werden, dass es eine große Bandbreite an möglichen Lernleistungen gibt und nicht auf eine enge Auslegung von schulischem Erfolg Bezug genommen werden.



Abschließende Bemerkungen

Die hier vorgestellten Faktoren, durch die die Umsetzung des Profils unterstützt werden kann, erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie sind für alle Kontexte und Situationen relevant. Die Auswirkungen der Umsetzung des Profils müssen allerdings in jedem Landeskontext noch detaillierter untersucht werden. Doch soll hier eine Zusammenfassung der Vorschläge vorgestellt werden, auf die sich die Projektexpertinnen und -experten und Akteurinnen und Akteure als Ergebnis der Projektdiskussionen geeinigt haben.

Im Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer werden Grundwerte und Kompetenzbereiche beschrieben, die an Schulen arbeitende Lehrkräfte und die Personen, die sie ausbilden, in ihrer Arbeit mit den Lernenden unter Beweis stellen sollten. Die Arbeit einer inklusiven Lehrkraft muss außerdem durch weitere Fachkräfte aus dem Bildungsbereich, durch die Schulkultur und -organisation und einen politischen Rahmen für die Bildung unterstützt werden, die alle zusammengenommen die Inklusion fördern. Ein solches Modell muss sich in der Lehrererstausbildung klar und deutlich widerspiegeln. Idealerweise muss es außerdem Bestandteil eines über die kontinuierliche berufliche Weiterbildung – verstanden als zentraler Aspekt des lebenslangen Lernens – verlaufenden klaren Weiterentwicklungs- und Aufstiegswegs sein.



KONZEPTUELLE BASIS FÜR DAS PROFIL

Das Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer, das im Rahmen des Projekts Inklusionsorientierte Lehrerbildung entwickelt wurde, enthält die Grundwerte und vereinbarten Kompetenzbereiche, mit denen alle Lehrkräfte vertraut sein müssen, um in der inklusiven Bildung arbeiten zu können. Die Entwicklung dieses Profils wurde an drei Parametern ausgerichtet:

1. Inklusion ist im Wesentlichen ein auf verschiedenen Prinzipien beruhender, rechtbasierter Bildungsansatz, der von einer Reihe zentraler Werte getragen wird.
2. Da aus praktischen und konzeptuellen Gründen nicht auf isolierte Kompetenzen für den Unterricht in der inklusiven Bildung eingegangen werden soll, und das Profil für unterschiedliche Länder sowie Akteurinnen und Akteure relevant sein muss, war ein breit gefasster Ansatz in Bezug auf die Nutzung von Kompetenzen erforderlich.
3. Natürlich unterscheiden sich die sozialpolitischen Prioritäten und Auswirkungen in den einzelnen Ländern. Aber es gibt einen von allen Ländern anerkannten internationalen und europäischen Politikrahmen, der die Bereiche inklusive Bildung und Lehrerbildung beeinflusst.

Auf diese Parameter wird in den folgenden Abschnitten ausführlich eingegangen, da sie die konzeptuelle Basis für das Profil für inklusive Lehrkräfte bilden.

Ein wertebasierter Ansatz für die inklusive Bildung

Die Strategie „Europa 2020“ (http://ec.europa.eu/europe2020/index_de.htm) bezieht sich in einem ihrer fünf Kernziele auf die Bildung. Dieses Kernziel betont die Bedeutung der Werte in den europäischen Bildungssystemen: „Das Hauptziel der europäischen Zusammenarbeit im Zeitraum bis 2020 sollte darin bestehen, auf die Weiterentwicklung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in den Mitgliedstaaten hinzuwirken, mit denen folgende Ziele verfolgt werden:

- a) persönliche, soziale und berufliche Entwicklung aller Bürger;
- b) nachhaltiger wirtschaftlicher Wohlstand und Beschäftigungsfähigkeit unter gleichzeitiger Förderung der demokratischen Werte, des sozialen Zusammenhalts, des aktiven Bürgersinns und des interkulturellen Dialogs.“ (Schlussfolgerungen des Rates, 2009, S. 3).

Im strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020) werden vier strategische Ziele für das nächste Jahrzehnt aufgestellt. Das strategische Ziel 3 zielt auf die Förderung der Gerechtigkeit, des sozialen Zusammenhalts und des aktiven Bürgersinns. Innerhalb dieses Ziels wird die Bedeutung von Werten betont: „Das Bildungswesen sollte interkulturelle Kompetenzen, demokratische Werte und die Achtung der Grundrechte und der Umwelt fördern sowie jegliche Form der Diskriminierung bekämpfen und alle jungen Menschen dazu befähigen, einen positiven Umgang mit Altersgenossen unterschiedlicher Herkunft zu pflegen.“ (S. 4).

Im Bericht der Weltkonferenz zur inklusiven Bildung (International Conference on Inclusive Education – 2008) wird folgendermaßen argumentiert: „Inklusive Bildung basiert auf einer Reihe von Konzepten und Werten bezüglich der Gesellschaft, die wir aufbauen wollen, und des idealen Menschen, der sich entwickeln soll. Wenn wir inklusivere, friedlichere und Unterschiede respektierende Gesellschaften erreichen wollen, müssen Lernende sowohl



in Schulen als auch beim nicht formalen Lernen die Möglichkeit erhalten, diese Werte zu entwickeln und zu erfahren.“ (S. 11, liegt nur in englischer Sprache vor).

Das Denken hat sich verändert. Die enge Auffassung von Inklusion als Überwindung eines Defizits hat sich gewandelt. Jetzt wird allgemein akzeptiert, dass Inklusion Fragen des Geschlechts, der ethnischen Herkunft, der Klassen, der sozialen Bedingungen, der Gesundheit und der Menschenrechte betrifft und Einbeziehung, Barrierefreiheit, Teilhabe und Leistung für alle umfasst (Ouane 2008).

Artikel 24 des Übereinkommens über die Rechte der Menschen mit Behinderungen (2006) betont, dass Menschen mit Behinderungen ein Recht auf Bildung haben. Im Wortlaut heißt es dort: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken.“ (S. 45/46 der dreisprachigen Fassung).

UNESCO und UNICEF (2007) argumentieren: „Das Recht auf Bildung erfordert eine Verpflichtung, Zugang für alle zu gewährleisten und alle erforderlichen Maßnahmen zu ergreifen, um auch die am stärksten ausgegrenzten Kinder zu erreichen. Es reicht allerdings nicht aus, die Kinder in die Schulen zu bringen, solange nicht sichergestellt ist, dass ihnen eine Bildung vermittelt wird, die es ihnen ermöglicht, ihre wirtschaftlichen und sozialen Ziele zu erreichen und sich die Kompetenzen, Kenntnisse, Werte und Einstellungen anzueignen, die Voraussetzung für ein Leben als verantwortungsbewusste und aktive Bürger sind.“ (S. 27, liegt nur in englischer, französischer und spanischer Sprache vor).

Eine rechtebasierte und inklusive Bildung für alle Lernenden erfordert einen ganzheitlichen Ansatz: Lehrkräfte dürfen nicht nur als Vermittler von Inhalten gesehen werden. UNESCO (2008): „Ein rechtebasierter Ansatz in der Bildung als Wegbereiter der Inklusion erfordert eine umfassende Reform des Schulsystems einschließlich der Verfassungsgarantien und -politiken, Curricula, Lehrerbildungssysteme, Materialien, Lernumgebungen, Methodik, Ressourcenzuteilung usw. Vor allem ist ein Wandel in den Einstellungen aller Menschen im gesamten Bildungswesen erforderlich: Diversität und Unterschiede müssen als willkommene Chance und nicht als Probleme gesehen werden.“ (S. 29, liegt nur in englischer Sprache vor).

Inklusive Bildung ist ein übergreifendes Konzept, das sich auf die bildungspolitische Strategie und Umsetzung im Pflichtschul- und Hochschulbereich und auf die Lehrerbildung auswirkt. Die Ziele der inklusiven Bildung werden in Einrichtungen und Systemen erreicht, in denen alle gleichermaßen wertgeschätzt und Schulen als Gemeinschaftsressourcen gesehen werden. Bei der inklusiven Bildung geht es um alle Lernenden. Sie zielt darauf ab, allen sinnvolle Lernmöglichkeiten zu bieten und ihre Ausgrenzung aus Schule und Bildung und der Gesellschaft ganz allgemein abzubauen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass inklusive Bildung im Wesentlichen ein auf verschiedenen Prinzipien beruhender, rechtebasierter Ansatz ist, der von einer Reihe zentraler Werte getragen wird: Chancengleichheit, Teilhabe, Entwicklung und Bewahrung von Gemeinschaften und Achtung der Diversität. Die Werte, die eine Lehrkraft verinnerlicht hat, bestimmen ihr Handeln ganz wesentlich. Im Weltbehindertenbericht (*World Report on Disability – 2011*) wird betont, dass eine geeignete Ausbildung der allgemeinpädagogischen Lehrkräfte entscheidend ist, wenn sie für den vertrauensvollen,



selbstsicheren und kompetenten Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die vielfältige Bedürfnisse haben, ausgestattet werden sollen (S. 222). Im Bericht wird ganz klar betont, dass sich diese Ausbildung nicht nur auf Wissen und Fähigkeiten, sondern auch auf Einstellungen und Werte konzentrieren muss.

Im Rahmen der mit der beruflichen Entwicklung der Lehrkräfte befassten Peer-Learning-Veranstaltung (2011) wurde die Auffassung vertreten, dass „nicht jeder Aspekt des Lehrens umfassend beschrieben oder definiert werden kann. Aspekte wie das Berufsethos, Orientierungen und Einstellungen der Lehrkräfte können genauso bedeutsam sein, wie messbarere oder quantifizierbarere Aspekte“ (S. 7). Der Bericht kommt zu dem Ergebnis, dass in den europäischen Ländern „zu den Lehrerkompetenzen zumeist Wissen, Fähigkeiten und Werte gehören.“ (S. 10, liegt nur in englischer Sprache vor).

Vor diesem Hintergrund wurde vereinbart, bei der Untersuchung der für die inklusive Bildung erforderlichen Lehrerkompetenzen von den Grundwerten auszugehen. Die vier Grundwerte, die im TE4I-Projekt für den Unterricht und das Lernen aller Lernenden ermittelt wurden – Wertschätzung der Diversität der Lernenden, Unterstützung für alle Lernenden, Zusammenarbeit mit anderen und persönliche berufliche Weiterentwicklung – stellen für alle Lehrkräfte das Fundament dar, auf dem sie aufbauen können, um weiteres Wissen zu erwerben, Verständnis zu entwickeln und die Fähigkeiten zu verwirklichen, die für die Arbeit in der inklusiven Bildung erforderlich sind.

Im Rahmen des Projekts wird davon ausgegangen, dass diese Grundwerte

- Prinzipien sind, die sich im Handeln der Lehrkräfte zeigen
- durch Lernmöglichkeiten in der Lehrerbildung zu „praktischem, durch Theorie angereichertem Wissen“ werden

Kompetenzbereiche als Ansatz

Die Grundwerte für inklusive Lehrkräfte wurden als Basis benutzt, um die wesentlichen Kompetenzen herauszuarbeiten, die alle Lehrkräfte für ihre Arbeit in der inklusiven Bildung benötigen. Die Fokussierung des Projekts auf die Lehrerkompetenzen wurde von den Vertretern der Agency-Mitgliedsländer gewünscht und wird durch Arbeiten auf der Ebene der Länder und internationalen Ebene unterstützt.

Auf internationaler Ebene wird im OECD-Bericht *Teachers Matter* (Zentrale Bedeutung der Lehrkräfte, 2005) eine Reihe von persönlichen Kompetenzen ermittelt, die sich auf die Qualität und Effizienz des Unterrichts auswirken (vgl. ebd., S. 100). Im Mittelpunkt stehen dabei Fachwissen und eine Reihe transversaler Fähigkeiten (wie Kommunikation, Selbstmanagement, organisatorische und Problemlösungsfähigkeiten).

Die Mehrheit der am Projekt teilnehmenden Länder bezieht sich auf die Lehrerkompetenzen, die auf Hochschulebene vermittelt oder in nationalen bildungspolitischen Dokumenten erwähnt werden. Eine Zusammenfassung zur Verwendung von Kompetenzen in der Lehrerbildung ist in Anhang 1 enthalten. (Es handelt sich um eine Zusammenfassung der Informationen aus den Länderberichten, die unter folgender Internetadresse abrufbar sind: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>).

Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass das Verständnis von Kompetenzen und/oder ihrer Anwendung in der Lehrerbildung sich im Allgemeinen von Land zu Land stark unterscheidet. Im Rahmen des Projekts hatten verschiedene Länder nicht nur unterschiedliche Kompetenzen als wesentliche Kompetenzen für die Lehrkräfte ermittelt, sondern auch den Begriff „Kompetenzen“ verschieden ausgelegt.



Im TE4I-Projektbericht wird davon ausgegangen, dass die Begriffe „*Kompetenzen*“ und „*Standards*“ nicht austauschbar sind. Mit den Expertinnen und Experten wurden als Ergebnis der Projektdiskussionen zum Gebrauch innerhalb des TE4I-Projekts folgende Definitionen vereinbart:

Standards bezeichnen in der Regel eine Reihe von Messgrößen, anhand derer Lehramtsstudierende/Lehrkräfte/Ausbildungsgänge für Lehrkräfte bewertet werden und beschreiben die Gesamtergebnisse am Ende eines Studiengangs.

Kompetenzen werden als Kenntnisse und Fähigkeiten betrachtet, die sich im Zeitverlauf entwickeln, wenn Lehramtsstudierende und Lehrkräfte in verschiedenen Umfeldern und Situationen ihr zunehmendes Können unter Beweis stellen. Als solche bilden sie sowohl die Grundlage der Lehrererstaubildung als auch die Basis für die berufliche Weiterbildung. (TE4I-Projektbericht 2011, S. 54/55).

Im Zuge der Projektdiskussionen waren sich die Länderexpertinnen und -experten darin einig, dass aus praktischen und konzeptuellen Gründen nicht auf „isolierte Kompetenzen für den Unterricht“ eingegangen werden sollte und folgendes vermieden werden sollte:

- die Wiederholung von Arbeit zur Ermittlung und Einordnung spezifischer Kompetenzen für besondere Kontexte, die bereits in den Teilnehmerländern geleistet wurde
- die Entwicklung eines zu simplen Profils der Lehrerkompetenzen, das zu einem mechanischen Gebrauch verleiten könnte
- die Konzeption eines präskriptiven Instruments, das für die Entwicklung der nationalen Arbeit in diesem Bereich nicht in Frage kommen bzw. sich für diese nicht als Grundlage eignen würde.

Das im Projekt entwickelte und im Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer verwendete Modell basiert daher auf vielseitigen „Kompetenzbereichen“.

Die in diesem Profil vorgestellten, mit den Grundwerten der inklusiven Bildung verknüpften Kompetenzbereiche bestehen jeweils aus drei Elementen:

- Einstellungen und Überzeugungen
- Wissen, Kenntnisse und Verständnis
- Fertigkeiten und Fähigkeiten.

Eine bestimmte *Einstellung* oder *Überzeugung* erfordert ein bestimmtes *Wissen* oder *Verständnis* und schließlich *Fähigkeiten*, um dieses Wissen in einer Situation anzuwenden. Für jeden Kompetenzbereich werden die wesentlichen zugrunde liegenden Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten vorgestellt.

Dieser Ansatz baut auf der Arbeit von Ryan (2009) auf, der Einstellungen als „multidimensional traits“ (multidimensionale Züge) beschreibt, aber mehr noch auf Shulman (2007), der berufliches Lernen als Ausbildung von Kopf (Wissen), Hand (Fähigkeit oder Tun) und Herz (Einstellungen und Überzeugungen) beschreibt.

Der verwendete Ansatz entspricht – und das ist sehr wichtig – den Ansichten vieler Schülerinnen und Schüler, die an den Länderbesuchen 2011 teilgenommen haben. Die Jugendlichen wurden gefragt, „was einen guten Lehrer ausmacht“ und „mit welchen Aktionen gute Lehrkräfte Schüler effektiv beim Lernen unterstützen“.

Ihre Antworten gaben über ihre Wahrnehmung allgemeiner Lehrer-Fähigkeiten Aufschluss. Die Jugendlichen verwendeten Formulierungen wie: Gute Lehrkräfte sind „nett“ und haben „Humor“, sie „können gut erklären“ und „organisieren viele Aktivitäten“ und „lassen uns in Gruppen arbeiten“. Sie „geben uns Feedback“, und das Wichtigste: gute Lehrkräfte „machen interessanten Unterricht, in dem das Lernen Spaß macht“.



Auf der einen Seite wirken diese Aussagen äußerst einfach. Sie transportieren aber eine kraftvolle und umfassende Botschaft für alle an der inklusionsorientierten Lehrerbildung Beteiligten: Das Unterrichten lässt sich nicht in eine Checkliste demonstrierbarer Fähigkeiten oder Kenntnisse aufgliedern, die in summativen Prüfungen einfach abgefragt werden können.

Die Kompetenzbereiche des Profils decken alle Aspekte der Lehreraarbeit ab, die in den auf Kompetenzen ausgerichteten Arbeiten aus den Ländern berücksichtigt werden: Unterricht, Kooperation mit anderen, schulische und systembezogene Kompetenzen. Die hier vorgestellten Kompetenzbereiche basieren aber auf jeden Fall auf den vereinbarten vier Grundwerten für die inklusive Bildung. Sie hängen alle eng miteinander zusammen und bedingen sich in hohem Maße gegenseitig.

Verbindungen zu den europäischen politischen Prioritäten für die Schul- und Lehrerbildung

Das Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer steht in unmittelbarer Verbindung zu drei Bereichen europäischer Politikinitiativen: 1. Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. 2. Kompetenzansätze in der Hochschulbildung. 3. Verbesserung der politischen Strategien für die Lehrerbildung.

Die Schlüsselkompetenzen, die alle Bürger im Kontext des lebenslangen Lernens benötigen, sind in der Empfehlung der Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 beschrieben. Dort werden acht Schlüsselkompetenzen genannt:

1. muttersprachliche Kompetenz
2. fremdsprachliche Kompetenz
3. mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
4. Computerkompetenz
5. Lernkompetenz – „Lernen lernen“
6. soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.

Die Relevanz dieser acht Schlüsselkompetenzen für alle Lernenden wird im strategischen Ziel 3 des strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020) betont: „Die Politik der allgemeinen und beruflichen Bildung sollte es allen Bürgern – unabhängig von ihrem persönlichen, sozialen und wirtschaftlichen Hintergrund – ermöglichen, während ihres gesamten Lebens sowohl arbeitsplatzbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten als auch die Schlüsselkompetenzen zu erwerben, zu aktualisieren und weiterzuentwickeln, die sie für ihre Beschäftigungsfähigkeit benötigen, und sie sollte weiteres Lernen, aktiven Bürgersinn und interkulturellen Dialog fördern.“ (S. 4).

Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen während der Schulbildung und der Verwendung von kompetenzorientierten Ansätzen in der Hochschulbildung. Im Rahmen des Bologna-Prozesses wird im Bericht der informellen Gruppe der *Joint Quality Initiative* im Dezember 2003 nicht nur ein auf Ergebnisse basierender Ansatz in der Hochschulbildung unterstützt, sondern auch ein kompetenzgestützter Ansatz empfohlen, in dem Lernende „(...) ihr Wissen und Verstehen in einer Weise anwenden können, die von einem professionellen



Zugang zu ihrer Arbeit oder ihrem Beruf zeugt, und die über Kompetenzen verfügen, die üblicherweise durch das Formulieren und Untermauern von Argumenten und das Lösen von Problemen in ihrem Studienfach demonstriert werden“ (S. 33).

Dies wird unterstützt durch Bergan und Damian (2010), die in einem Bericht des Europarats davon ausgehen, dass ein Teil der Aufgabe der Hochschulbildung darin bestehen sollte, Kompetenzen zu entwickeln – welche Kompetenzen entwickelt werden sollen, hängt dabei davon ab, welche Zwecke mit der Hochschulbildung verfolgt werden. Bergan und Damian schreiben, dass der Begriff „konvergierende Kompetenzen“ (*converging competences*) auf die Notwendigkeit hindeutet, den ganzen Menschen zu bilden. Bildung sollte nicht nur die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten ermöglichen, sondern auch auf die Vermittlung von Werten und Einstellungen abzielen.

Hieraus lassen sich eine Reihe von Implikationen für die Lehrerbildung ablesen: Bei der Ausbildung von Lehramtsstudierenden sollte ein kompetenzgestützter Ansatz verwendet werden, da dadurch die Effizienz ihrer Erstausbildung gesteigert werden könnte und sie darauf vorbereitet werden, kompetenzbasiertes Lernen für alle Lernenden in ihrem Unterricht zu entwickeln. Im TE4I-Projektbericht (2011) heißt es: „Neue Lehrkräfte müssen ein Verständnis für die Komplexität des Lehrens und Lernens entwickeln und der vielen Faktoren, die sie beeinflussen. Die Erkenntnis, dass alle Lernenden den Sinn ihres Lernens aktiv begreifen sollten, anstatt passive Konsumenten von genau vorgeschriebenen Lehrplaninhalten zu sein, ist grundlegend.“ (S. 68).

In drei Schlussfolgerungen des Rates aus neuerer Zeit – 2007, 2008 und 2009 – werden die Prioritäten aufgeführt, die von den Bildungsministern der Mitgliedstaaten für die Verbesserung der Lehrerbildung festgelegt wurden. Diese Prioritäten wurden im Dokument *Improving Teacher Quality: the European Union Policy Agenda* (Die Qualität der Lehrkräfte verbessern – die politische Agenda der Europäischen Union) zusammengefasst, das von Paul Holdsworth, Europäische Kommission, GD-Bildung und Kultur (2010) als Beitrag zu den Diskussionen im Rahmen des TE4I-Projekts ausgearbeitet wurde. Das ausführliche Dokument ist in Anhang 2 enthalten.

10 prioritäre Bereiche wurden in diesen drei Schlussfolgerungen des Rates festgehalten:

1. Förderung beruflicher Werte und Einstellungen
2. Verbesserung der Kompetenz der Lehrkräfte
3. Effizientere Gestaltung der Einstellung und Auswahl zur Förderung der Qualität der Bildung
4. Verbesserung der Qualität der Lehrererstausbildung
5. Einführungsprogramme für alle neuen Lehrkräfte
6. Unterstützung durch Mentoren für alle Lehrkräfte
7. Verbesserung der ständigen beruflichen Weiterentwicklung in Bezug auf Qualität und Quantität
8. Schulleitung
9. Sicherstellung der Qualität der Lehrenden
10. Verbesserung der Systeme der Lehrerausbildung

Während der Länderbesuche 2010 wurde dieses Dokument im Zusammenhang mit dem vorgeschlagenen Profil mit allen Projektpartnern und -expertinnen diskutiert. Sie kamen zu dem Schluss, dass das Profil in Verbindung mit den EU-Prioritäten zur Verbesserung der Qualität der Lehrererstausbildung, zur Stärkung der beruflichen Werte und



Einstellungen und zur Verbesserung der Kompetenz der Lehrkräfte gesehen werden kann. Außerdem ist auf drei weitere Punkte hinzuweisen:

- Die im Profil vorgestellten Grundwerte für die inklusive Bildung untermauern alle diese politischen Prioritäten.
- Die Kompetenzbereiche des Profils sind auf die eine oder andere Art mit all diesen politischen Prioritäten verknüpft und weisen keine Widersprüche zu ihnen auf.
- Das Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer benennt weitere Prioritäten, die bei europäischen politischen Initiativen für die Lehrerbildung berücksichtigt werden sollten, vor allem inklusive Bildung als Menschenrecht und inklusive Bildung als Ansatz zur Unterstützung aller Lernenden.

Das Argument, dass die im Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer beschriebenen Grundwerte und Kompetenzbereiche allen Lernenden zugute kommen, und nicht nur denen, die von Ausgrenzung bedroht sind, wird durch die Schlussfolgerungen des Rates zur sozialen Dimension der allgemeinen und beruflichen Bildung (2010) unterstützt: „Die Schaffung der Voraussetzungen für die erfolgreiche Eingliederung von Schülern mit besonderen Bedürfnissen in das allgemeine Schulsystem kommt allen Lernenden zugute. Wege zu einer besseren Qualität für alle sind die verstärkte Nutzung von maßgeschneiderten Konzepten – einschließlich individueller Lernpläne und Einsatz von Bewertungen zu Unterstützung des Lernprozesses –, die Befähigung von Lehrern, mit Vielfalt umzugehen und von ihr zu profitieren, und die Förderung kooperativer Lehr- und Lernmethoden sowie die Erweiterung des Zugangs und der Teilnahme.“ (S. 5).



METHODIK FÜR DIE ENTWICKLUNG DES PROFILS

Im Rahmen der dreijährigen Projektaktivitäten wurden verschiedene Arbeiten ausgeführt, um das Profildokument zu entwickeln. In diesem Abschnitt

- werden die Schritte zur Entwicklung von Rahmen und Inhalt des Profils ausführlich dokumentiert und
- die unschätzbaren Beiträge der benannten Projektextpertinnen und -experten, der 14 Gastgeberteams der Länderbesuche und der 400 Vertreterinnen und Vertreter von Interessengruppen zur Ausarbeitung des in diesem Dokument vorgestellten Profils gewürdigt.

Es folgt also eine Zusammenfassung des Entwicklungsprozesses des Profils.

Ende 2009 erstellte das Agency-Team den Entwurf eines ersten Dokuments als Ausgangspunkt für die Diskussion mit den Projektextpertinnen und -experten der Länder. Darin wurden verschiedene Kernaussagen und Gedanken zu den Kompetenzen von Lehrkräften für die inklusionsorientierte Lehrerbildung vorgestellt. Das Dokument stützte sich auf eine Auswertung der einschlägigen Forschungsliteratur und politischen Hintergrundinformationen sowie auf den Input der Projektberatungsgruppe.

Für 2010 und 2011 wurde einer Reihe von Länderbesuchen geplant. Alle teilnehmenden Länder wurden aufgefordert, Vorschläge für die Ausrichtung von Besuchen zu Kernthemen des TE4I-Projekts einzureichen. Die eingereichten Vorschläge wurden dann von der Projektberatungsgruppe und dem Projektteam geprüft und die Besuche nach den festgelegten Kriterien geplant. Kriterien waren u. a. die Relevanz des vorgeschlagenen Themas, Möglichkeiten zur Untersuchung verschiedener Ansätze der Lehrererstausbildung und eine ausgewogene geografische Vertretung der Länder.

Anlässlich der fünf Länderbesuche im Frühjahr 2010 wurden der Entwurf des Profildokuments und spezifische Fragen in Bezug auf die Verwendung kompetenzbasierter Ansätze erörtert, die von den Veranstaltungsteams der gastgebenden Länder als Kernthemen der Besuche ermittelt worden waren. Die Besuche und ihre Kernthemen waren:

Belfast, Großbritannien (Nordirland): Untersuchung des nordirischen Kompetenzprofils für Lehrkräfte im Hinblick auf die Entwicklung inklusiver Lehrerinnen und Lehrer unter Berücksichtigung der umfassenderen Implikationen für das Regelschulsystem, die zur bestmöglichen Anwendung/Umsetzung dieser Kompetenzen in Betracht gezogen werden müssen.

Porto, Portugal: Wie kann ein Kompetenzprofil zur Entwicklung der Einstellungen und Werte sowie der für eine inklusive Bildung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten beitragen?

Eger, Ungarn: Welche inhaltlichen Bereiche muss ein Kompetenzprofil enthalten und welche Form der Erstausbildung wird benötigt, um die in einem solchen Profil vorgegebenen Kenntnisse und Fertigkeiten zu entwickeln?

Borås, Schweden: Wie müssen Lehrende sicherstellen, dass die Studierenden auf eine inklusionsorientierte Lehrtätigkeit vorbereitet werden und speziell, wie können Lehrerausbilder inklusionsorientiert arbeiten, um ihren Studierenden ein Vorbild für inklusive Praxis zu bieten?

Utrecht, Niederlande: Wie lassen sich Kompetenzprofile in die Entwicklung politischer Initiativen für inklusive Bildung einbinden? Welche bildungspolitischen



Rahmenbedingungen für die Lehrerbildung und die inklusive Bildung sind für die Umsetzung eines solchen Profils notwendig?

Informationen zu allen Besuchen im Jahr 2010 sind abrufbar unter: <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion>.

Alle fünf Veranstaltungen beinhalteten die folgenden Aktivitäten:

- Präsentationen des Teams des Gastlandes zum gewählten Thema/Aspekt und Praxisbeispielen aus diesem Land;
- Kurze Präsentationen aller Projektpertinnen und -experten zum Thema des Studienbesuchs aus der Sicht ihres eigenen Landes;
- Interaktive Diskussionen mit Projektpertinnen und -experten und verschiedenen Interessenträgern aus dem Gastland;
- Geschlossene Diskussionssitzungen für Projektpertinnen und -experten zu den wichtigsten Botschaften für die Entwicklung des Profildokuments.

Neben den Projektpertinnen und -experten nahmen über 100 Fachkräfte aus dem Bildungswesen – u. a. politische Entscheidungsträger, Lehrende, Studierende, Schulpersonal, Förderkräfte und Vertreterinnen und Vertreter lokaler Gruppen – an den Aktivitäten im Rahmen der fünf Besuche teil.

Ergebnisse der Besuche waren neben wichtigen Gedanken zum notwendigen Inhalt des Profildokuments Kernbotschaften, in denen es vor allem um folgende Punkte ging:

- die Tatsache, dass Kompetenzen nicht als Punkte auf einer Checkliste gesehen werden dürfen, die man „abhaken“ kann;
- die Rolle der zugrunde liegenden Werte und Einstellungen zur Bildung im Allgemeinen und der inklusiven Bildung im Besonderen, die in der Lehrerbildung berücksichtigt werden müssen.

Auf der Grundlage der Länderbesuche 2010 entstand ein überarbeitetes und ergänztes Dokument, das auf dem Projektplenum im Herbst 2010 in Zürich zur Diskussion vorgelegt wurde. Dieses überarbeitete Dokument unterschied sich in zweierlei Hinsicht wesentlich von der Vorversion. Erstens wurde vorgeschlagen, dass im Mittelpunkt der Profilinehalte *Grundwerte* für die Arbeit aller Lehrkräfte stehen sollten (es wurden zu diesem Zeitpunkt drei Werte genannt). Zweitens wurde vorgeschlagen, statt einzelner Kompetenzen *Kompetenzbereiche* vorzugeben, die aus drei Elementen – Einstellungen, Wissen und Fähigkeiten – bestehen.

Diese Weiterentwicklungen wurden von allen Projektpertinnen und -experten beschlossen, und anhand des detaillierten Feedbacks zum Inhalt des Dokuments wurde ein überarbeitetes Profil ausgearbeitet. Im Mittelpunkt dieser Fassung stand ein Rahmen von vier Grundwerten, die jeweils von speziellen Kompetenzbereichen untermauert werden.

Dieser neue Entwurf bildete dann die Grundlage für eine Reihe von „Validierungs“-Aktivitäten bei den neun Länderbesuchen im Jahr 2011. Im Rahmen der Projektaktivitäten wurde unter Validierung verstanden, dass die Interessenträger dem vorgeschlagenen Rahmen mit Werten und Kompetenzbereichen und dem spezifischen Inhalt des Profildokuments zustimmten.

Die Besuche fanden statt in: *Nikosia (Zypern)*, *Valletta (Malta)* und *Stavanger (Norwegen)* im März; *Riga (Lettland)* und *Rovaniemi (Finnland)* im April; und *London (Vereinigtes Königreich, England)*, *Pontevedra (Spanien)*, *Esbjerg (Dänemark)* und *Linz (Österreich)* im Mai 2011.



Informationen zu allen Besuchen im Jahr 2011 sind abrufbar unter: <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-study-visits>

Zur Vorbereitung auf die Diskussionen bei den Besuchen erhielten alle Teilnehmenden (einschließlich der nationalen Interessenträger) vorab Kopien des Profildokument-Entwurfs – entweder als Volltext oder als Zusammenfassung. Außerdem wurden alle Projektextpertinnen und -experten aufgefordert, die Sicht ihres Landes zu den Kompetenzansätzen vorzustellen, darzustellen, inwieweit solche Ansätze sich in den Curricula der Lehrererstausbildung widerspiegeln, und spezielle Themen hervorzuheben, die für die Diskussionen über das Profildokument relevant sind.

Da das Hauptziel der Länderbesuche 2011 darin bestand, Feedback von verschiedenen Akteurinnen und Akteuren in der Lehrerbildung zum Inhalt und der potenziellen Nützlichkeit des Profils für inklusive Lehrkräfte einzuholen, organisierten die gastgebenden Teams bei jedem Besuch eine Reihe von Aktivitäten mit Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Interessengruppen. Zu diesen Aktivitäten gehörten: Besuche und Hospitationen in Schulen und Klassen; Besuche in Lehrerbildungseinrichtungen und Hospitationen in Veranstaltungen der Lehrererstausbildung sowie Präsentationen über die Bildungspolitik und Praxis des Landes im Bereich der Lehrererstausbildung.

Insbesondere beinhalteten alle Besuche verschiedene Diskussionen zwischen den Projektextpertinnen und -experten und Akteurinnen und Akteuren der Lehrererstausbildung des Gastlandes über das Profil – seinen Inhalt und seinen potenziellen Nutzen. Diese Diskussionen waren sehr interaktiv und fanden in Fokusgruppen statt, in denen die Bildungsakteure aufgefordert wurden, Feedback zu geben und die Projektextpernten und Mitarbeiter die Aufgabe hatten, dieses Feedback aufzuzeichnen.

Diese Diskussionsaktivitäten reichten von Gesprächen mit kleinen Gruppen bis zu großen Plenumsdebatten mit einem Publikum von über 50 Vertreterinnen und Vertretern von Interessengruppen.

Neben den Projektextpertinnen und -experten der Länder waren an den neun Besuchen über 300 Personen beteiligt. Hierzu gehörten:

- Lernende (mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf), ihre Eltern und Familienmitglieder;
- Vertreterinnen und Vertreter der örtlichen Gemeinschaft;
- Klassenlehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter, Förderlehrkräfte und Unterrichtsassistenten;
- Mitglieder multidisziplinärer Teams (einschließlich Schulpsychologen / Schulpsychologinnen, Sozialarbeiter/innen und Fachkräfte im Gesundheitsbereich);
- Schulinspektoren/-inspektorinnen, lokale Behördenvertreter/innen und Politiker/innen;
- Junglehrkräfte;
- Lehramtsstudierende sowohl an Lehrerbildungseinrichtungen als auch in Einführungsprogrammen an Schulen;
- Lehrende aus inklusionsorientierten, sonderpädagogischen und fachbezogenen Ausbildungsgängen;
- Leitende Führungskräfte von Lehrerbildungseinrichtungen (Rektor/en/innen, Dekan/e/innen, Fach- und Fakultätsleiter/innen);
- auf nationaler Ebene für inklusive Bildung und Lehrerbildung zuständige politische Entscheidungsträger/innen.



In die Länderbesuche 2011 wurden einige wichtige Elemente integriert, die zur Validierung des Profildokuments beitrugen, und in die Sitzungen und Diskussionen wurden sämtliche Interessengruppen einbezogen. Außerdem wurde von allen Projektextpertinnen/-experten und einigen wichtigen Vertretern der Interessengruppen ein Formular mit Feedback zum Profil ausgefüllt. Dieses Formular findet sich in Anhang 3.

Die Informationserfassung im Rahmen der Besuche fand in zwei Phasen statt:

Informationserfassung und Validierung: Bei den Länderbesuchen in Finnland, Lettland, Malta, Norwegen und Zypern wurde unter Verwendung des vereinbarten Formulars Feedback zum Profil eingeholt und dann vom Projektteam analysiert, um festzustellen, welche Themen und Ideen sich aus diesen Besuchen herauskristallisiert hatten.

Verifizierung der Informationen: Den Teilnehmenden der Besuche in Dänemark, Großbritannien (England), Österreich und Spanien wurden die wichtigsten Trends und Botschaften vorgestellt, die nach den ersten Besuchen ermittelt wurden. Sie wurden aufgefordert, sich mit diesen Ergebnissen kritisch auseinanderzusetzen und sie auf ihre Relevanz zu prüfen. Insgesamt wurden 71 schriftliche Antworten, vorwiegend unter Verwendung des Feedbackformulars und entsprechender Anmerkungen gesammelt und analysiert; 37 in der Phase der Informationsvalidierung und 34 in der Verifizierungsphase.

Aufgrund dieser Aufteilung der Informationserfassung in zwei Phasen, der festen Struktur der Besuche und der verschiedenen Beteiligten konnten unterschiedliche Formen der Daten- (Informations-)Triangulation verwendet werden. Denzin (1979) ermittelte ursprünglich vier Arten von Triangulation, die in jüngerer Zeit u. a. von Creswell und Miller (2000) diskutiert wurden. Zwei dieser Techniken wurden bei den Besuchen verwendet: *Datentriangulation* (dasselbe Verfahren zur Informationserfassung wurde neunmal wiederholt, so dass neun Datensätze gewonnen wurden) und *Forschertriangulation* (zwei Projektmanager und neun Expertenteams verwendeten dieselben Instrumente zur Informationserfassung).

Eine Analyse der Daten aus den neun Besuchen ergab die folgenden zentralen Schlussfolgerungen:

- Der grundlegende Rahmen des Profils mit vier Grundwerten und Kompetenzbereichen fand allgemeine Zustimmung.
- Alle Kompetenzbereiche im Entwurf fanden bei allen Besuchen Zustimmung. In den Diskussionen ging es jedoch vor allem um die Ergänzung weiterer Kompetenzbereiche.
- In Bezug auf die Implikationen für die Umsetzung des Profils wurden verschiedene Problematiken hervorgehoben. Es wurde vorgeschlagen, das im Profilentwurf bereits vorhandene Material in einem gesonderten Abschnitt neu zu bearbeiten, in dem Faktoren zur Unterstützung der Umsetzung des Profils erörtert würden.

Anhand des Inputs der Länderbesuche 2011 wurde ein endgültiger Entwurf des Profils erstellt. Dieser wurde Anfang 2012 zur Stellungnahme an alle Vertreter/innen der Agency und nominierten Projektexterten/-expertinnen übermittelt. Der endgültige Entwurf wurde auch auf der Konferenz zur Verbreitung der Ergebnisse des TE4I-Projekts im Frühjahr 2012 in Brüssel vorgestellt.

Bei dieser Veranstaltung hatten die Projektextertinnen und -experten eine letzte Gelegenheit, Kommentare zum Profil abzugeben. Außerdem wurden strukturierte Überlegungen zum möglichen Nutzen des Profils präsentiert von Vertreterinnen und Vertretern von UNESCO und UNICEF MOE/GUS sowie Referentinnen und Referenten



von wichtigen Arbeitgebern im Bildungswesen, Junglehrkräften und Lehramtsstudierenden.

(Informationen zur Konferenz und alle Redebeiträge sind abrufbar unter: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/dissemination-conference>)

Das gesamte Feedback, die Anmerkungen und Überlegungen aus allen Konferenzveranstaltungen dienen als Grundlage für die Entwicklung des endgültigen Profils und der ergänzenden Materialien, die in diesem Dokument ausführlich vorgestellt werden.



KÜNFTIGE ENTWICKLUNG DES PROFILS

Auf der Projektsitzung in Zürich erklärte Hauptreferent Tony Booth: „Als Pädagogen ist uns die Möglichkeit gegeben, andere in einen Dialog zu bringen – mehr nicht.“

Diese Erkenntnis verdeutlicht die Absichten dieses Profildokuments – es soll zur Diskussion anregen. Wir hoffen, dass das Profil selbst und die ergänzenden Diskussionsmaterialien auf verschiedene Weise als Input für Arbeiten im Bereich der inklusionsorientierten Lehrerbildung auf nationaler, europäischer und sogar internationaler Ebene genutzt wird. Weltweit wird der Aufbau von Kapazitäten für eine inklusive Bildungspraxis als wichtiges Anliegen gesehen. Das Profilprojekt bietet eine Möglichkeit, weitere Diskussionen nicht nur über Lehrkräfte, sondern auch über das größere Ziel einer inklusiven Bildung anzustoßen.

Dieses Dokument ist jedoch – das sollte klar geworden sein – kein Endprodukt, das gewissermaßen in einen länderspezifischen Kontext „eingepflanzt“ werden kann. Das Profil wurde entwickelt, um insbesondere politischen Entscheidungsträgern und Lehrenden im Rahmen der weiteren Diskussion Anregungen für eine vorwärts gewandte Reflexion zu bieten. Durch die Bereitstellung einer nicht urheberrechtlich geschützten Fassung des Profils soll dieses Ziel unterstützt werden.

Viele der in diesem Dokument hervorgehobenen Fragen bezüglich einer effizienten Lehrerbildung müssen weiter untersucht werden. Die folgenden Themen könnten in Debatten zur möglichen künftigen Entwicklung des Profils inklusiver Lehrerinnen und Lehrer eine zentrale Rolle spielen:

(i) Zu der Frage, wie Lehrkräfte auf die Arbeit an inklusiven Schulen vorbereitet werden – oder werden sollten – entwickelt sich eine bislang noch recht begrenzte Forschungsgrundlage. Dies wird in den Schlussfolgerungen des Rates zur sozialen Dimension der allgemeinen und beruflichen Bildung (2010) anerkannt, in der die Notwendigkeit angesprochen wird, „die Wissensgrundlage durch Zusammenarbeit mit anderen internationalen Organisationen zu erweitern und eine weite Verbreitung der Forschungsergebnisse sicherzustellen.“ (S. 6).

Der Synthesebericht des TE4I-Projekts geht noch einen Schritt weiter: „Es braucht vermehrt Forschungsarbeiten, die sich mit der Frage beschäftigen, welche Wege der Lehrerbildung sich als effizient erweisen. Weitere Forschungsschwerpunkte können die Organisation der einschlägigen Studiengänge sein und pädagogische Inhalte, die die Entwicklung von Kompetenzen für den Umgang mit unterschiedlichen Bedürfnissen aller Lernenden erforschen.“ (S. 87).

Kompetenzprofile für Lehrerinnen und Lehrer – Einstellungen, Wissen und Fähigkeiten – sind allem Anschein nach ein wichtiger Bereich für künftige Forschungsarbeiten zur Wirksamkeit politischer Strategien in der Lehrerbildung und ihrer Umsetzung. Im Bericht über die Peer-Learning-Veranstaltung 2011 heißt es, „(...) ein Kompetenzrahmen für Lehrkräfte ist kein Allheilmittel. Es ist nur eines von vielen Instrumenten, mit denen die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern unterstützt und die Qualität der Bildung gefördert werden kann“ (S. 6, liegt nur in englischer Sprache vor). Künftige Forschungsarbeiten könnten sich auch mit der systematischen Evaluierung des Profils im Kontext einzelner Lehrerbildungsgänge und aus einer umfassenderen Systemperspektive beschäftigen.

(ii) Viele Länder überarbeiten derzeit die Struktur ihrer Lehrerbildung und denken über Ort und Einrichtung nach, an denen diese Ausbildung angeboten werden sollte (Hochschulen und/oder Schulen etc.). Über die Struktur der Ausbildungsgänge und den



Inhalt der Curricula wird ebenfalls vielfach diskutiert, und viele der entsprechenden Änderungsvorschläge entsprechen einem inklusiven Ansatz. In dem Bericht der OECD (2005) „Teachers Matter“ (Zentrale Bedeutung der Lehrkräfte) wird eine „Änderung der Schwerpunkte in der Lehrererstausbildung“ erörtert und argumentiert: „Es ist unrealistisch, zu erwarten, dass ein Lehramtsstudiengang, wie hochwertig er auch sein mag, in der Lage sein kann, die Lehramtsstudierenden in all diesen Bereichen umfassend auszubilden (...); vielmehr wird die Lehrererstausbildung zunehmend nicht als wichtigste oder tatsächlich einzige Qualifikation für Lehrkräfte, sondern als Einstiegsweg in den Beruf und Plattform für die kontinuierliche Weiterentwicklung der Lehrkräfte gesehen.“ (S. 134, liegt nur in englischer Sprache vor).

Das Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer wurde als Ergebnis der Diskussionen über die Lehrererstausbildung entwickelt. Aber auch die Rolle, die es längerfristig bei der Unterstützung der beruflichen Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte spielen könnte, wurde von den Teilnehmenden der TE4I-Projektaktivitäten hervorgehoben, und die weitere Arbeit an dem Profil als Instrument für verschiedene Möglichkeiten der Lehrerfortbildung wird als relevant angesehen.

(iii) In den Schlussfolgerungen des Rates (2010) wird dazu aufgerufen „die Rolle der allgemeinen und beruflichen Bildung als Schlüssel zur Verwirklichung der Ziele des Prozesses der sozialen Eingliederung und des sozialen Schutzes zu fördern“ (S. 10). Dieselbe Forderung findet sich im Synthesebericht des TE4I-Projekts (2011) in dem es heißt: „Der Nutzen einer stärkeren Inklusion ist in Verbindung mit anderen Prioritäten wie sozialer Gerechtigkeit und gesellschaftlichem Zusammenhalt ebenfalls langfristiger Natur. Investitionen in die frühkindliche Erziehung und Bildung und ein zunehmend inklusives Bildungssystem stellen wahrscheinlich eine effizientere Ressourcennutzung dar als kurzfristige Initiativen zur „Schließung von Lücken“ oder zur Unterstützung bestimmter benachteiligter Gruppen.“ (S. 91/92).

Während der gesamten Entwicklung des Profils für inklusive Lehrerinnen und Lehrer haben die Projektexpertinnen und -experten und die Akteurinnen und Akteure aus den Teilnehmerländern immer wieder auf das Potenzial der Lehrerbildung hingewiesen, als Hebel für Veränderungen im Bildungssystem und die Förderung einer inklusiven Praxis zu wirken. Dies wird auch im Projekt-Synthesebericht (2011) unterstützt: „Die Notwendigkeit, „kompensatorische“ Unterstützung durch eine Reform des Unterrichts und des Lernens und mehr Aufmerksamkeit für das Umfeld zu ersetzen, damit Schulen besser auf Vielfalt reagieren können, wird jedoch zunehmend anerkannt.“ (S. 16).

Im TE4I-Synthesebericht werden die wichtigsten Herausforderungen für die Lehrererstausbildung in den Ländern Europas erörtert. Die Arbeitsergebnisse des Projekts deuten darauf hin, dass einzelne Lehrerinnen und Lehrer nicht als Agenten eines Systemwandels in der Bildung gesehen werden können, aber dass sie als entscheidender Faktor zu betrachten sind, der zu notwendigen systemischen Veränderungen beitragen kann. Lehrkräfte, die auf eine wirksame Arbeit mit Lernenden mit unterschiedlichen Bedürfnissen vorbereitet sind, können als Multiplikatoren für eine inklusive Bildung wirken. Jede Tätigkeit, die inklusive Bildung fördert, ist wichtig, und alle Akteurinnen und Akteure können kurz- oder langfristig etwas bewirken.

Im Bericht der OECD (2005) heißt es: „Unterrichten ist eine komplexe Aufgabe, und es gibt keinen allgemeingültigen Ansatz über Eigenschaften und Verhaltensweisen, der für alle Arten von Lernenden und Lernumgebungen funktioniert“ (S. 134, liegt nur in englischer Sprache vor). Während das Argument bezüglich der Komplexität des Unterrichtens akzeptiert wird, behauptet das Profildokument, dass es möglich ist, zentrale



Werte und Kompetenzbereiche (Einstellungen, Wissen und Fertigkeiten) zu ermitteln, die alle Lehrkräfte für einen wirksamen Unterricht in inklusiven Klassen brauchen.

Im Bericht der internationalen Kommission „Bildung für das 21. Jahrhundert“ der UNESCO (Delors et al. 1999) werden das lebenslange Lernen und die Teilhabe an der Lerngemeinschaft als Schlüssel für die Bewältigung der Herausforderungen einer sich schnell verändernden Welt betrachtet. Die Kommission hob vier Säulen des Lernens hervor: „Lernen, zusammenzuleben“, „Lernen, Wissen zu erwerben“, „Lernen zu handeln“ und „Lernen für das Leben“. Diese Säulen dürften für alle Lehrkräfte und alle Lernenden im Unterricht an europäischen Schulen relevant sein.

Der TE4I-Synthesebericht kommt zu dem Schluss, dass ein Bedarf besteht an „einer konsequenten, langfristig angelegten Forschung (...), um die folgenden Bereiche zu untersuchen: Die Identifizierung von Kompetenzbereichen für eine qualitativ hochwertige inklusive Praxis, die als Wissensgrundlage für konsistente Urteile über die Effizienz der Lehrerbildung und die Arbeitspraxis von Junglehrern Auskunft geben können [und] das Definieren effizienter Wege, um auf die Kompetenzen angehender Lehrerinnen und Lehrer einzuwirken (Werte, Einstellungen, Kompetenzen, Wissen und Verständnis), und sie auf eine inklusive Praxis vorzubereiten.“ (S. 86).

Das in diesem Dokument vorgestellte Profil wurde als erster Schritt dieser notwendigen Forschungsarbeiten entwickelt. Es wurde auf europäischer Ebene als konkretes Instrument ausgearbeitet, auf dem aufgebaut werden kann, und das sich in verschiedenen Zusammenhängen in den verschiedenen Ländern nutzen lässt, um die Bewegung hin zu mehr Inklusion und einer hochwertigen inklusiven Unterrichtspraxis zu unterstützen.

Die Herausforderung für die Lehrerbildung, die in diesem Profil herausgestellt wird, liegt darin, dass die inklusive Bildung sich an alle Lehrkräfte und Lernenden richtet. Wir hoffen, dass alle Akteurinnen und Akteure in der Lehrerbildung dieses Profil nutzen können, um weitere Diskussionen und Untersuchungen zur inklusionsorientierten Lehrerbildung anzuregen, die als Hebel für systemische Veränderungen in Politik und Praxis auf nationaler und europäischer Ebene wirken können.



LITERATUR

- Bergan, S. und Damian, R., 2010. *Higher education for modern societies: competences and values* [Hochschulbildung für moderne Gesellschaften: Kompetenzen und Werte – liegt nur in englischer Sprache vor] (Council of Europe higher education series No. 15, 2010)
- Booth, T., 2010. *Teacher Education for Inclusion: How can we know it is of high quality?* Grundsatzrede auf der Konferenz des Projekts Inklusionsorientierte Lehrerbildung, Zürich, September 2010. Erhältlich auf Anfrage beim Sekretariat der Agency secretariat@european-agency.org
- Creswell, J.W. und Miller, D.L., 2000. Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, Band 39, Nummer 3, Summer 2000, College of Education, The Ohio State University
- Delors, J. et al., 1996. *Learning, the treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris, Frankreich: UNESCO (Deutschsprachige Fassung: *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum*. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand 1997)
- Denzin, N. K., 1979. *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill
- Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates 2006/962/EG vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2011. *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa – Chancen und Herausforderungen*. Odense, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung
- Europäische Kommission, 2009. *Strategischer Rahmen für die allgemeine und berufliche Bildung*. Brüssel: Europäische Kommission. Elektronische Fassung abrufbar unter: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_de
- Europäische Kommission, GD-Bildung und Kultur, 2010. *Improving Teacher Quality: the EU Agenda* [Die Qualität der Lehrkräfte verbessern – die politische Agenda der Europäischen Union, liegt nur in englischer Sprache vor]. In dem von P. Holdsworth ausgearbeiteten Dokument werden die von den Bildungsministern festgelegten und in den Schlussfolgerungen des Rates von 2007, 2008 und 2009 genannten Prioritäten zur Verbesserung der Lehrerausbildung zusammengefasst
- Europäische Kommission, GD Bildung und Kultur, 2011. Thematic Working Group 'Teacher Professional Development': Report of Peer Learning Activity: *Policy Approaches to Defining and Describing Teacher Competences* [Thematische Arbeitsgruppe „Berufliche Entwicklung von Lehrkräften“. Bericht über die Peer-Learning-Veranstaltung: „Politikansätze zur Definition und Beschreibung von Lehrerkompetenzen“ – liegt nur in englischer Sprache vor]
- Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO), 2009. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris: UNESCO (deutschsprachige Fassung: *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* Bonn, Deutsche UNESCO-Kommission, 2009. http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/inklusion_leitlinien.pdf)



Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2005. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* [nur in englischer Sprache – Zusammenfassung in deutscher Sprache: *Lehrkräfte sind wichtig: kompetente Lehrkräfte gewinnen, weiterentwickeln und im Beruf halten* – <http://www.oecd.org/dataoecd/38/63/34991087.pdf>] Paris: OECD

Ouane, A., 2008. *Creating education systems which offer opportunities for lifelong learning* [Schaffung von Bildungssystemen, die Möglichkeiten für lebenslanges Lernen bieten – nur in englischer Sprache] Arbeitspapier, vorgestellt auf der 48. Weltkonferenz der Bildungsminister der UNESCO „Inclusive education: the way of the future“ [Inklusive Bildung: der Weg der Zukunft], Genf, 25.–28. November 2008

Ryan, T.G., 2009. An analysis of pre-service teachers' perceptions of inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 9 (3), 180–187

Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zur *Verbesserung der Qualität der Lehrerausbildung* (Amtsblatt C 300, 12.12.2007)

Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten vom 21. November 2008 zum Thema *Junge Menschen auf das 21. Jahrhundert vorbereiten: eine Agenda für die Europäische Zusammenarbeit im Schulwesen* (ABl. C 319, 13.12.2008)

Schlussfolgerungen des Rates vom 26. November 2009 zur *beruflichen Entwicklung von Lehrkräften und Schulleitern/-leiterinnen* (ABl. C 302, 12.12.2009)

Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die Europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“) (ABl. C 119, 2009)

Schlussfolgerungen des Rates vom 11. Mai 2010 zur *sozialen Dimension der allgemeinen und beruflichen Bildung* (Amtsblatt C 135, 26.5.2010), <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:DE:PDF>

Shulman, L., 2007. *Grundsatzreferat auf der Jahreskonferenz der American Association of Colleges for Teacher Education*. New Orleans, Februar 2007

Towards shared descriptors for Bachelors and Masters [Gemeinsame Deskriptoren für Bachelor- und Masterstudiengänge], Bericht einer informellen Gruppe der *Joint Quality Initiative*, Dezember 2003. Elektronische Fassung abrufbar unter: http://www.verbundprojekt-niedersachsen.uni-oldenburg.de/download/Dokumente/Studium_Lehre/share_%20descriptorsbama.pdf

UNESCO-IBE, 2008. *Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education* [Schlussfolgerungen und Empfehlungen der 48. Weltkonferenz der Bildungsminister – liegen nur in englischer Sprache vor]. Genf, Schweiz. UNESCO IBE.ED/BIE/ CONFINTED 48/5

UNICEF und UNESCO, 2007. *A Human Rights-Based Approach to Education for All: A framework for the realization of children's right to education and rights within education* (nur in englischer, französischer und spanischer Sprache). UNICEF, New York und UNESCO, Paris

Vereinte Nationen (Hrsg.), 2006. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* [Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen], New York: Vereinte Nationen (dreisprachige Fassung: <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>)

Weltgesundheitsorganisation, 2011. *World Report on Disability*. Genf, WHO

ANHANG 1 – NUTZUNG VON KOMPETENZEN IN DEN EINZELNEN LÄNDERN

Land	Kompetenzen: Festlegung in der nationalen Politik/Nutzung in der Lehrerbildung	Kompetenzen beinhalten inklusive Bildung
Belgien (Flämische Gemeinschaft)	Lehrerkompetenzrahmen (2007) für den Primar- und Sekundarbereich	Ja, in Bezug auf Chancengleichheit
Belgien (Französische Gemeinschaft)	Nein	Nein
Dänemark	Kompetenzen für Lehramtsstudierende im Gesetz beschrieben (Erlass Nr. 408 vom 11. Mai 2009)	Sonderpädagogische Kompetenzen
Deutschland	Standards für die Lehrerbildung durch KMK 2004 festgelegt. Strategiepapier 2010	Entwicklung sonderpädagogischer Kompetenzen in der Lehrerbildung
Estland	Beruflicher Standard für Lehrkräfte (2005 und 2006) plus Strategie für die Lehrerbildung 2009–2013	Fünf einschlägige Bereiche im Länderbericht genannt
Finnland	Nicht zentral festgelegt, aber nationale Leitlinien	Grundlagen der Sonderpädagogik in allen Lehrerbildungsgängen
Frankreich	10 Kompetenzen für Lehrkräfte zentral umrissen	Kompetenzen beinhalten Berücksichtigung der Diversität der Lernenden
Irland	<i>Teaching Council</i> legt Anforderungen an Lernergebnisse fest	Ja
Island	Zentrale Anforderungen, Entscheidungen werden auf lokaler Ebene getroffen	Einige Elemente integriert, einige sonderpädagogische Inhalte
Lettland	Standards/Kompetenzen werden derzeit überarbeitet – Hochschulen entscheiden über Inhalte	Einführung in Sonderpädagogik, einige Elemente zu Einstellungen
Litauen	Profil der Kompetenzen des Lehrerberufs (2007) plus Standards für Lehrerbildung	Ja – je nach Hochschulen unterschiedliche Inhalte
Luxemburg	Inhalte vom Ministerium festgelegt. Kompetenzansatz für die allgemeine Bildung	Inklusion in Studiengängen für den Primarbereich berücksichtigt – im Sekundarbereich wenig
Malta	Kompetenzen für den Primarbereich festgelegt	Ja
Niederlande	Kompetenzen und berufliche Aufgaben umrissen. Die einzelnen Hochschulen entscheiden über die Inhalte	Einführung in sonderpädagogische Förderung im Studiengang für den Primarbereich
Norwegen	Lernergebnisse für Lehrkräfte in den Bestimmungen für das Nationale Curriculum festgelegt	Ja
Österreich	Nutzung von Kompetenzen für alle Bildungsgänge gesetzlich vorgeschrieben. Vorgabe der einzelnen Hochschulen	Ja
Polen	Allgemeine Kompetenzen werden festgelegt durch Teams von Expertinnen und Experten, die von den Fakultätsräten	Nicht gesondert festgelegt, aber Studiengänge umfassen zunehmend einschlägige Inhalte



	gewählt werden	
Portugal	Allgemeine Kompetenzen gesetzlich festgelegt, die Hochschulen können aber über die Art der Umsetzung entscheiden	Umfasst Kernpunkte der inklusiven Praxis
Schweden	Nicht zentral vorgegeben	Ja
Schweiz	Einzelne Hochschulen	Ungefähr 5 % des Studiengangs
Slowenien	Entscheidung der einzelnen Hochschulen	Ja – einige Aspekte in neuen post-Bologna-Studiengängen
Spanien	Zentrale Vorgabe (2007)	Ja, allerdings ad hoc – sonderpädagogische Förderung ist ein „Fach“ in der Grundausbildung
Tschechische Republik	Gesetzlich vorgeschrieben: Entwicklung allgemeiner Standards und Schlüsselkompetenzen als grundlegende Mindestqualifikation der Lehrkräfte (Unterschiede zwischen den Hochschulen aufgrund der Anforderungen der jeweiligen Akkreditierungsagenturen)	Grundlagen für inklusive Praxis
Ungarn	Beschreibung von Standards und Schlüsselkompetenzen	Umfasst Anpassung an individuelle Bedürfnisse
Vereinigtes Königreich (England)	<i>Teacher Development Agency</i> -Standards. Hochschulen für Umsetzung verantwortlich	Ja – viele Sonderpädagogik-Module verfügbar
Vereinigtes Königreich (Nordirland)	<i>Teaching Council</i> legt Lehrerkompetenzen fest (2007)	Ja
Vereinigtes Königreich (Schottland)	<i>General Teaching Council Scotland</i> legt Standards fest (summative Ergebnisse). Hochschulen entscheiden über Inhalte	Ja – der nationale Rahmen für Inklusion (http://www.frameworkforinclusion.org/) verknüpft die Standards für die Lehrerausbildung auf allen Stufen mit einem rechtegestützten Inklusionsansatz und einer Agenda für soziale Gerechtigkeit, die Lehr- und Lernstrategien unterstützt, durch die die Entwicklung der Lernfähigkeit für alle gefördert wird
Vereinigtes Königreich (Wales)	<i>Welsh Assembly Government</i> – Standards wie für das Vereinigte Königreich (England)	Ja
Zypern	Nein. Hochschulen bestimmen Inhalte	Einige einschlägige Pflichtkurse und optionale Module



ANHANG 2 – VERBESSERUNG DER QUALITÄT DER LEHRKRÄFTE: DIE POLITISCHE AGENDA DER EUROPÄISCHEN UNION

Dieses kurze Dokument wurde 2010 von Paul Holdsworth, Europäische Kommission, GD-Bildung und Kultur, als Beitrag zu den Diskussionen im Rahmen des TE4I-Projekts ausgearbeitet. Diese Aufzeichnung fasst die Prioritäten für die Verbesserung der Lehrerbildung zusammen, die von den Bildungsministern festgelegt und in den folgenden drei wichtigen Schlussfolgerungen des Rates aufgegriffen wurden:

Schlussfolgerungen des Rates zur Verbesserung der Qualität der Lehrerausbildung (Amtsblatt C 300, 12.12.2007) (in der folgenden Liste „07“)

Schlussfolgerungen des Rates vom 21. November 2008 und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten – Junge Menschen auf das 21. Jahrhundert vorbereiten: eine Agenda für die Europäische Zusammenarbeit im Schulwesen (ABl. C 319, 13.12.2008) (in der folgenden Liste „08“)

Schlussfolgerungen des Rates vom 26. November 2009 zur beruflichen Entwicklung von Lehrkräften und Schulleitern/-leiterinnen (ABl. C 302, 12.12.2009) (in der folgenden Liste „09“)

1. Förderung beruflicher Werte und Einstellungen

- Förderung einer Kultur der reflektierenden Praxis (07)
- Lehrkräfte sollen autonome Lernende werden können (07)
- Lehrkräfte sollen durch die Einbindung in die Forschung (07) neue Kenntnisse entwickeln (07) und innovativ tätig sein können (07)
- Lehrkräfte sollen an der Schulentwicklung mitwirken können (07)
- Lehrkräfte sollen mit Kollegen, Eltern usw. zusammenarbeiten können (07)
- Die Mitgliedstaaten sollen für eine erhöhte Bildungsmobilität der Lehrkräfte sorgen, damit sie die Regel und nicht mehr die Ausnahme ist (08) (09)

2. Verbesserung der Kompetenzen der Lehrkräfte

- Lehrkräfte sollen Spezialkenntnisse in ihren Fächern (07) sowie
- die erforderlichen pädagogischen Fähigkeiten besitzen (07), beispielsweise:
 - um in heterogenen Klassen unterrichten zu können (07)
 - IKT nutzen können (07)
 - transversale Kompetenzen unterrichten können (07)
 - attraktive Schulen schaffen können (07)

3. Effizientere Einstellung und Auswahl zur Anhebung der Qualität der Bildung

- Die Mitgliedstaaten werden ersucht, hochqualifizierte Kandidaten als Lehrkräfte zu gewinnen und im Lehrberuf zu halten (09)
- ihre Politik in Bezug auf die Einstellung, die dienstliche Verwendung, den Berufsverbleib und die Mobilität von Lehrkräften zu überprüfen (08)
- geeignete Schritte zu unternehmen, um den Lehrerberuf zu einer attraktiveren Laufbahnoption zu machen (7) / die Attraktivität des Lehrerberufs zu steigern (08)



4. Verbesserung der Qualität der Lehrererstausbildung

- Lehrkräfte müssen über einen Hochschulabschluss verfügen (07), Erwägung, für die Beschäftigung als Lehrer ein höheres Qualifikationsniveau zu verlangen (07)
- In der Lehrererstausbildung sollten forschungsorientierte Studieninhalte in einem ausgewogenen Verhältnis mit Unterrichtspraxis stehen (07)
- Erwägung, für die Beschäftigung als Lehrer mehr Praxiserfahrung zu verlangen (07)
- Die Mitgliedstaaten sollen für eine erhöhte Bildungsmobilität der Lehrkräfte sorgen, damit sie die Regel und nicht mehr die Ausnahme ist (08)(09)

5. Einführungsprogramme für alle neuen Lehrkräfte

- Bereitstellung von beruflicher und persönlicher Unterstützung (Einführungsprogramme) für alle Junglehrer (09) (08)

6. Bereitstellung von Mentoring-Unterstützung für alle Lehrkräfte

- Bereitstellung einer Mentoring-Unterstützung während der gesamten Laufbahn (07)
- Ausreichende Unterstützung der Lehrkräfte, damit sie ihre Aufgaben wirksam durchführen können (09)

7. Verbesserung der ständigen beruflichen Weiterentwicklung in Bezug auf Qualität und Quantität

- Lehrkräfte müssen regelmäßig ihre Lernbedürfnisse/ihren Bedarf an individueller beruflicher Entwicklung auf der Grundlage einer Selbstbewertung und/oder externen Bewertung ermitteln können (07) (09)
- Sicherstellung der Qualität der ständigen beruflichen Weiterentwicklung
- Verbesserung des Angebots/der Vielfalt an Fortbildungsmöglichkeiten: durch formales, informelles und nichtformales Lernen, Austausch und Entsendung (07)
- Verbesserung der Nutzung der Weiterbildungsprogramme für Lehrkräfte (07)
- Die Mitgliedstaaten sollen für eine erhöhte Bildungsmobilität der Lehrkräfte sorgen, damit sie die Regel und nicht mehr die Ausnahme ist (08)(09)

8. Schulleitung

- Verbesserung der Einstellung (08)
- Verbesserung der Ausbildung und beruflichen Entwicklung
- Pädagogische Fähigkeiten und Erfahrungen (07) (08)
- Schulverwaltung und -leitung (07) (08)
- Qualitativ hochwertiges Angebot an Aus- und Fortbildung (09)
- Verringerung des Verwaltungsaufwands, Konzentration auf die Gestaltung des Lehr- und Lernumfelds (09)

9. Sicherstellung der Qualität der Lehrenden

- Lehrende müssen ein hohes akademisches Niveau erreicht haben (09)
- sollten über solide praktische Unterrichtserfahrungen verfügen (09)
- sowie die für einen guten Unterricht erforderlichen Kompetenzen besitzen (09)

10. Verbesserung der Systeme der Lehrerausbildung

- Lehrererstausbildung, Einführungsprogramme und weitere berufliche Entwicklung sollten koordiniert und kohärent sein (07)



-
- angemessene Mittel sollten hierfür zur Verfügung stehen und sie sollten einer Qualitätssicherung unterliegen (07)
 - Angebot von Lehrerausbildungsprogrammen, die den sich entwickelnden Bedürfnissen entsprechen, (07) / Entwicklung innovativer Antworten auf die neuen Ansprüche (07)
 - Förderung von Partnerschaften zwischen Lehrerausbildungseinrichtungen und Schulen (07)
 - die sich zu „Lerngemeinschaften“ entwickeln sollen (07)
 - Regelmäßige Ermittlung des Bedarfs an individueller beruflicher Entwicklung auf der Grundlage einer Selbstbewertung und/oder externen Bewertung (07) (09) und Bereitstellung ausreichender Möglichkeiten zur Deckung dieses Bedarfs (09)



ANHANG 3 – DISKUSSIONEN ÜBER DAS PROFIL: FORMULAR ZUR INFORMATIONSERFASSUNG

Mit dem Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer, das im Rahmen des Projekts Inklusionsorientierte Lehrerbildung entwickelt wurde, sollen vereinbarte Kompetenzbereiche vorgestellt werden, in denen alle Lehrkräfte ausgebildet sein müssen, um im Unterricht den Bedürfnissen aller Lernenden gerecht zu werden.

Das Profil-Dokument begründet das Konzept, das zur Entwicklung des Profils gewählt wurde, und beleuchtet wichtige Fragen in Bezug auf die Umsetzung eines kompetenzorientierten Ansatzes in der Lehrererstausbildung.

Dieses Formular sollte von allen Teilnehmenden genutzt werden, um wichtige Punkte festzuhalten, die sich aus den Diskussionen ergeben. Bitte geben Sie die Rolle der Akteurinnen und Akteure an, die sich geäußert haben (z. B. Lernende, Eltern, Lehrkräfte usw.), und geben Sie an, ob sie den einzelnen Vorschlägen zustimmen oder nicht zustimmen.

Diese Aufzeichnungen werden am Ende des Länderbesuchs eingesammelt.

1. Besteht Zustimmung zum entwickelten **Modell** und insbesondere zu den vier Grundwerten, auf denen das Profil beruht: Wertschätzung der Diversität der Lernenden, Unterstützung für alle Lernenden, Zusammenarbeit mit anderen und persönliche berufliche Entwicklung?
2. Besteht Zustimmung zu den **allgemeinen Prinzipien**, die im Profildokument vorgestellt werden?
3. Stimmen die Akteurinnen und Akteure den im Profildokument umrissenen **Kompetenzbereichen** zu?
4. Bitte halten Sie alle Kommentare oder Vorschläge zu den **Implikationen für die Umsetzung** fest und geben Sie wieder die Rolle der Akteurinnen und Akteure an.
5. Möchten die Akteure etwas ergänzen oder streichen?

(Anmerkung: Kommentare und Vorschläge können direkt in ein Exemplar des Profildokuments hineingeschrieben werden – bitte geben Sie jeweils die Rolle der Person an, von der der Vorschlag stammt).



VERZEICHNIS DER MITARBEITENDEN

Land	Nominierte/r Projektexpertin/experte	E-Mail-Adresse
Belgien (Flämische Gemeinschaft)	Fr. Annet de Vroey	Annet.de.vroey@khleuven.be
Belgien (Französische Gemeinschaft)	H. Jean-Claude De Vreese	jean-claude.devreese@cfwb.be
Dänemark	Fr. Bodil Gaarsmand H. Nils-Georg Lundberg	bgaa@ucsyd.dk ngl@ucn.dk
Deutschland	H. Thomas Franzkowiak Fr. Kerstin Merz-Atalik	franzkowiak@paedagogik.uni-siegen.de merz-atalik@ph-ludwigsburg.de
Estland	Fr. Vilja Saluveer Fr. Karmen Trasberg	vilja.saluveer@hm.ee karmen.trasberg@ut.ee
Finnland	Fr. Suvi Lakkala Fr. Helena Thuneberg	suvi.lakkala@ulapland.fi helena.thuneberg@helsinki.fi
Frankreich	Fr. Nathalie Lewi-Dumont Fr. Catherine Dorison	nathalielewi@gmail.com catherine.dorison@iufm.u-cergy.fr
Irland	H. Alan Sayles Fr. Áine Lawlor	Alan_Sayles@education.gov.ie aine.lawlor@teachingcouncil.ie
Island	Fr. Hafdís Guðjónsdóttir Fr. Jóhanna Karlsdóttir	hafdgud@hi.is johannak@hi.is
Lettland	Fr. Guntra Kaufmane Fr. Sarmīte Tūbele	guntra.kaufmane@visc.gov.lv sarmite.tubele@lu.lv
Litauen	H. Giedrius Vaidelis Fr. Lina Milteniene	giedrius.vaidelis@upc.smm.lt m.lina@cr.su.lt
Luxemburg	H. Alain Adams	alain.adams@education.lu
Malta	Fr. Felicienne Mallia Borg H. Paul Bartolo	felicienne.mallia.borg@ilearn.edu.mt paul.a.bartolo@um.edu.mt
Niederlande	H. Frank Jansma H. Dominique Hoozemans	F.Jansma@Lerarenweb.nl hoozemans.d@hsleiden.nl
Norwegen	Ms Toril Fiva Fr. Unni Vere Midthassel	Toril.Fiva@kd.dep.no unni.midthassel@uis.no
Österreich	H. Ivo Brunner H. Ewald Feyerer	ivo.brunner@ph-vorarlberg.ac.at ewald.feyerer@ph-ooe.at
Polen	Fr. Agnieszka Wołowicz Fr. Beata Rola	agnieszka.wolowicz@onet.eu beata.rola@mscdn.edu.pl
Portugal	Fr. Maria Manuela Micaelo Fr. Maria Manuela Sanches Ferreira	manuela.micaelo@dgidc.min-edu.pt manuelaferreira@ese.ipp.pt
Schweden	H. Bengt Persson	Bengt.persson@hb.se
Schweiz	H. Pierre-André Doudin	pierre-andre.doudin@hepl.ch



	H. Reto Luder	reto.luder@phzh.ch
Slowenien	Fr. Damjana Kogovšek	damjana.kogovsek@pef.uni-lj.si
Spanien	Fr. Pilar Pérez Esteve	pilar.pereze@educacion.es
	H. Gerardo Echeita Sarrionandia	gerardo.echeita@uam.es
Tschechische Republik	Fr. Kateřina Vitásková	katerina.vitaskova@upol.cz
	Fr. Miroslava Salavcová	Miroslava.Salavcova@msmt.cz
Ungarn	Fr. Csilla Stéger	csilla.steger@okm.gov.hu
	H. Iván Falus	falusivan@gmail.com
Vereinigtes Königreich (England)	H. Brahm Norwich	B.Norwich@exeter.ac.uk
	H. John Cornwall	john.cornwall@canterbury.ac.uk
Vereinigtes Königreich (Nordirland)	H. John Anderson	john.anderson@deni.gov.uk
	H. Martin Hagan	m.hagan@stmarys-belfast.ac.uk
Vereinigtes Königreich (Schottland)	Fr. Lani Florian	l.florian@abdn.ac.uk
Vereinigtes Königreich (Wales)	Fr. Sue Davies	s.davies@tsd.ac.uk
Zypern	Fr. Elli Hadjigeorgiou	hadjigeorgiou.e@cyearn.pi.ac.cy
	Fr. Simoni Symeonidou	symeonidou.simoni@ucy.ac.cy

Außerdem dankt die Agency für die Beiträge der folgenden Länderexpertinnen und -experten: Frau Iva Strnadová und Frau Radka Topinková (Tschechische Republik), Frau Marita Mäkinen (Finnland); Herr Pierre Francois Gachet (Frankreich); Frau Joëlle Renoir und Herr Marco Suman (Luxemburg); Herr Jos Louwe und Herr Rutger Stafleu (Niederlande); Frau Marit Strømstad (Norwegen); Frau Kerstin Hultgren (Schweden); Herr Huw Roberts und Herr Cliff Warwick (Vereinigtes Königreich, Wales).

Auch den Referenten der Konferenz, die am 2. März 2012 zur Verbreitung der Ergebnisse in Brüssel abgehalten wurde, möchte die Agency danken: Herr Tony Booth (Vereinigtes Königreich, England), Frau Therese Tchombe (UNESCO-Lehrstuhl für Sonderpädagogische Förderung/Inklusion, Kamerun), Frau Paula Hunt (UNICEF Regional Office for CEE/CIS – Regionalbüro für MOE und GUS), Frau Micheline Sciberras (Bildungsministerium, Malta), Herr Gisle Larsen (Norwegen), Frau Anete Gutmane (Lettland).

Besonders für ihre Unterstützung danken möchte die Agency der externen Beraterin Frau Kari Nes und den Mitgliedern der Projektberatungsgruppe: Frau Bernadette Céleste (Frankreich), Herrn Don Mahon (Irland), Frau Mudite Reigase (Lettland), Frau Irene Moser (Österreich – Mitglied der Gruppe bis September 2010) Herrn Renato Opertti (UNESCO IBE), Herrn Paul Holdsworth (Europäische Kommission, GD-EAC).

Das Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer wurde im Rahmen des von der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung durchgeführten Projekts *Inklusionsorientierte Lehrerbildung* (Teacher Education for Inclusion – TE4I) entwickelt und stellt eines der wichtigsten Projektergebnisse dar. TE4I als Ziel für alle Lehramtsstudierenden in der Erstausbildung: das ist eine zentrale Empfehlung des Projektberichts. Das Profil baut auf diesem Ziel und den anderen Ergebnissen des Berichts auf und verknüpft sie mit einem Rahmen von Werten und Kompetenzbereichen, die alle Lehrkräfte für einen effektiven Unterricht in inklusiven Klassen benötigen.

Das Profil zeigt auf, *welche* wesentlichen Werte und Kompetenzbereiche in allen Lehrererstausbildungsprogrammen entwickelt werden sollten. Es zeigt hingegen nicht, wie diese Kompetenzbereiche umgesetzt werden sollen in den differenten länderbezogenen Programmen für die Erstausbildung von Lehrkräften. Auch wenn in einem späteren Abschnitt des Dokuments Kernfragen einer möglichen Umsetzung berücksichtigt werden, wurde es jedoch in erster Linie als Instrument ausgearbeitet, das geprüft und so weiterentwickelt werden kann, dass es in die unterschiedlichen ländertypischen Kontexte der Lehrererstausbildungssysteme passt.

Die wichtigsten Zielgruppen dieses Dokuments sind Auszubildende von Lehrkräften sowie Entscheidungsträger/innen – Administrator/innen, Leitungen und Politikgestalter im Bereich der Lehrererstausbildung –, die in der Lage sind, die Politik im Bereich der Lehrerbildung für Inklusion zu beeinflussen und Veränderungen in der Praxis einzuleiten und umzusetzen. Die Akteure der Lehrererstausbildung werden als entscheidende Zielgruppe betrachtet, da das TE4I-Projekt von der Annahme ausgeht, dass Lehrerbildung ein zentraler Ansatzpunkt für die erforderlichen umfassenden systemischen Veränderungen für inklusive Bildung allgemein darstellt.