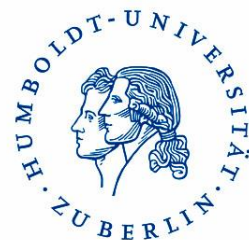



Professionalisierung von Lehrkräften für heterogene Lerngruppen


**Aachener Didaktiktag 2015
„Gemeinsam verschieden sein:
Heterogenität und Differenzierung im Unterricht“**


20.11.2015

Prof. Dr. Vera Moser, Humboldt-Universität zu Berlin
Vera.Moser@hu-berlin.de



- 
1. Neue Herausforderungen an Lehrkräfte in der Bundesrepublik Deutschland
 2. Merkmale inklusiven Unterrichts
 3. Aufgabenwahrnehmung der Lehrkräfte in inklusiven settings
 4. Beliefs der Lehrkräfte im inklusiven Unterricht
 5. Ausblick

- 
- Modellversuche schulischer Inklusion seit Mitte der 1970er Jahre, eingefordert von Eltern behinderter Kinder
 - verknüpft mit Frage nach Veränderung der Schulstruktur → Gesamtschule

- 
- Schulsystem im Kaiserreich diente der Reproduktion sozialer Schichten
 - Kritik an der mangelnden Chancengleichheit seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert
 - Umsetzung der Reformidee ‚Chancengerechtigkeit‘ ab den 1970er Jahren

Aktuelle Herausforderungen im Bildungssystem:

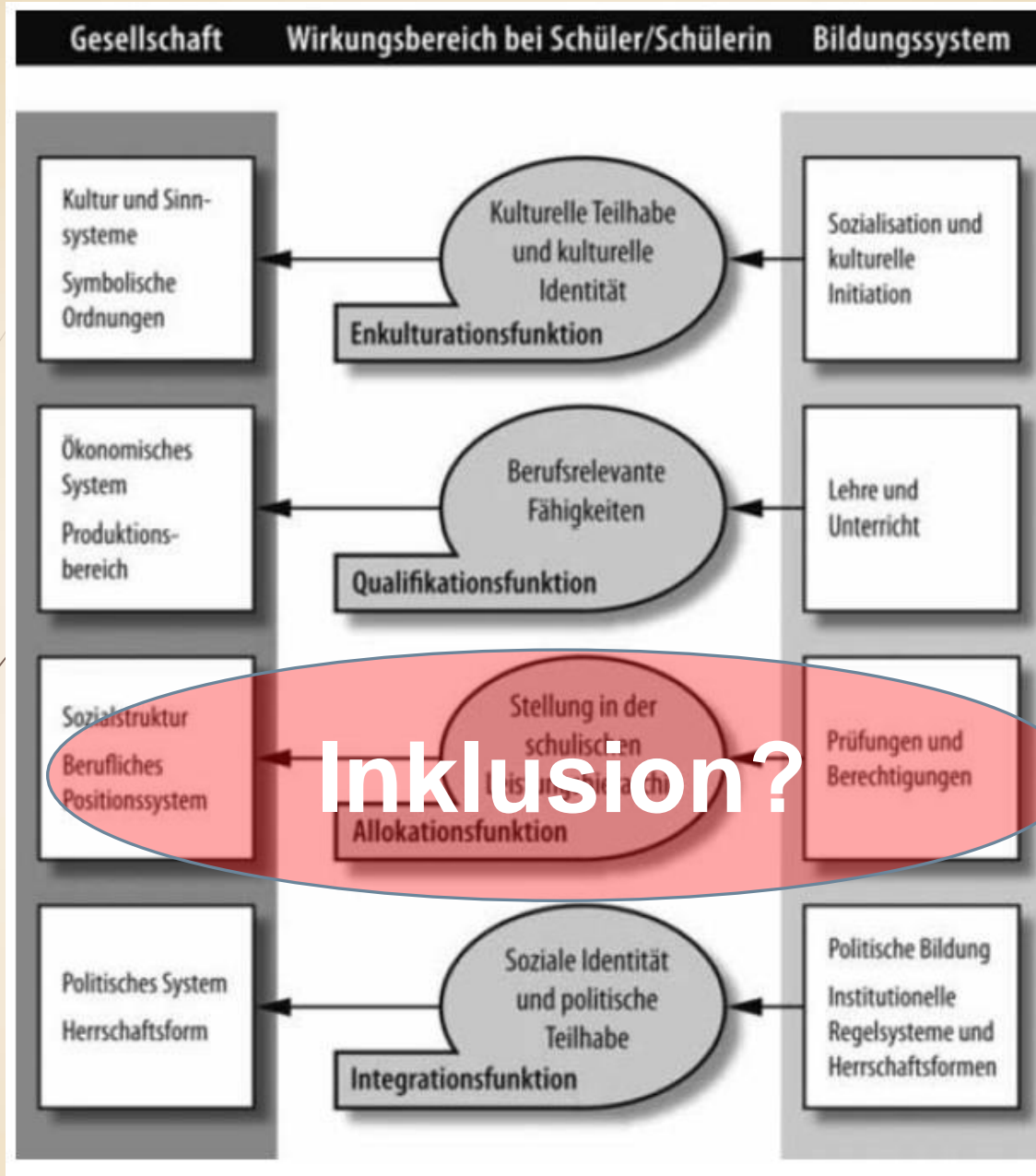
- demographischer Wandel
- veränderte Familienformen (Ein-Eltern- und Patchworkfamilien)
- hoher Anteil von Schüler/innen mit Migrationshintergrund (z.T. mehr als 50% in den Metropolen)
- hohe Kinderarmutsquote (ca. 20 %)
- Ratifikation der UN-Behindertenrechtskonvention 2009
- Anhebung des durchschnittlichen Bildungsabschlusses (1950 erreichen ca.5 % ein Abitur, 2015 ca. 50 %)

Folgen für die Lehrkräfte:


- schulstufenbezogene (statt schulformbezogene) Ausbildung (Integration des Sonderpädagogikstudiums in die allgemeine Lehrerbildung als Wahlfach, z.B. Berlin)
- stärkere Ausprägung des Qualifikations-, Integrations- und Sozialisationsauftrags (Aussetzung des Allokationsauftrags? (vgl. Fend 2008))
- Schwerpunkt auf ‚individuelle Förderung‘ (Kompromiss zw. Leistungsnorm der Bildungsstandards und ethischer Norm der Inklusion)

„Lehrkräfte benötigen professionelle Kompetenzen, um besondere Begabungen oder etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und andere Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler zu erkennen und entsprechende **pädagogische Präventions- und Unterstützungsmaßnahmen** zu ergreifen. Die **Kooperation** und **Kommunikation** der Lehrkräfte der verschiedenen Lehrämter, aber auch die darüber hinausgehende **multiprofessionelle Kooperation** erlangen dabei zunehmend Bedeutung. (...) Die Lehrerbildung für eine „**Schule der Vielfalt**“ ist deshalb eine Querschnittsaufgabe, der sich die Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften im lehramtsbezogenen Studium für alle Lehramtstypen gemeinsam und aufeinander abgestimmt widmen müssen.“

(Gemeinsame Empfehlung von HRK und KMK 2015, 2f., Herv. VM)



Quelle: nach Fend 2008, 51




„Inklusiver Unterricht kann nur dann erfolgreich sein, wenn versucht wird, der Heterogenität aller Schüler/innen durch umfassende didaktisch-methodische Maßnahmen gerecht zu werden. Ein qualitativ guter inklusiver Unterricht muss ein **offener und schülerzentrierter Unterricht** sein, was auch ein neues Verständnis der Lehrer/innenrolle bedingt. So sind inklusive Lehrer/innen nicht hauptsächlich Wissensvermittler/innen, sondern vor allem **Unterstützer/innen, Coach der Schüler/innen** bei deren persönlichen und individuellen Entwicklung innerhalb der sozialen Gemeinschaft.“

(Feyerer 2012, Herv. VM)

Qualitätsmerkmale von Unterricht mit Bezug auf Inklusion

- ▶ Effiziente Klassenführung und Zeitnutzung
- ▶ Klarheit und Strukturiertheit
- ▶ Aktivierung
- ▶ Vielfältige Motivierung
- ▶ Lernförderliches Unterrichtsklima
- ▶ Schülerorientierung und Unterstützung (einschließlich individueller Feedbacks und Förderung der Reflexion eigener Lernprozesse)
- ▶ Wirkungs- und Kompetenzorientierung
- ▶ Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen (einschließlich Offenheit für Themen der Kinder und Nutzung domänenspezifischer Stufenmodelle)
- ▶ Angebotsvariation von Aufgaben, Methoden und Sozialformen (einschließlich kooperativer Lernformen)
- ▶ Konsolidierung und Sicherung (einschließlich curriculums- und systembezogener Kind-Umfeld-Diagnostik und individueller Feedbacks – hier Nutzung von Arbeitshypothesen, d.h. keine statistische Feststellungsdiagnostik, keine Etikettierungen)
- ▶ Pädagogische Gestaltung des Zusammenlebens
- ▶ Lernprozess- und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams (möglichst im Stammklassenprinzip)

(Helmke 2009, Feyerer 2009, 2012; Europäische Agentur 2009; Moser & Redlich 2011; Geiling, Liebers & Prengel 2012)



„**Eine das Lernen unterstützende Bewertung (Assessment) durch die Lehrkraft**, die keine Etikettierung oder sonstige negative Konsequenzen für die Lernenden zur Folge hat; die Bewertung (Assessment) sollte aus einer **ganzheitlichen/umweltbezogenen Perspektive** vorgenommen werden, die schulische, soziale und emotionale Aspekte des Lernens sowie Verhaltensaspekte umfasst, und als Input für Entscheidungen über die nächsten Lernschritte dient.“

(Europäische Agentur 2009, 17f., Herv. VM)



Forschungsdesiderata:

- Qualitätsindikatoren für Inklusion bzgl. Ausstattung, Professionalisierung, Unterrichtsgestaltung, Schulentwicklung
- Prozesse der Aufgabenverteilung im Kontext der Teamarbeit
- Inklusive Fachdidaktik

Frage nach Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte im inklusiven Unterricht ungeklärt

- Individuelle Förderung aller oder nur besonderer Schüler/innen?
 - Organisation der Aufgabenverteilung?
 - Dekategorisierung zum Preis der Deprofessionalisierung?
- ➔ **Was genau sind allgemeine Kompetenzen aller Lehrkräfte für Inklusion und spezielle Kompetenzen sonderpädagogischer Lehrkräfte?**

Studie Kompetenzen in inklusiven Settings (KIS) (2014):

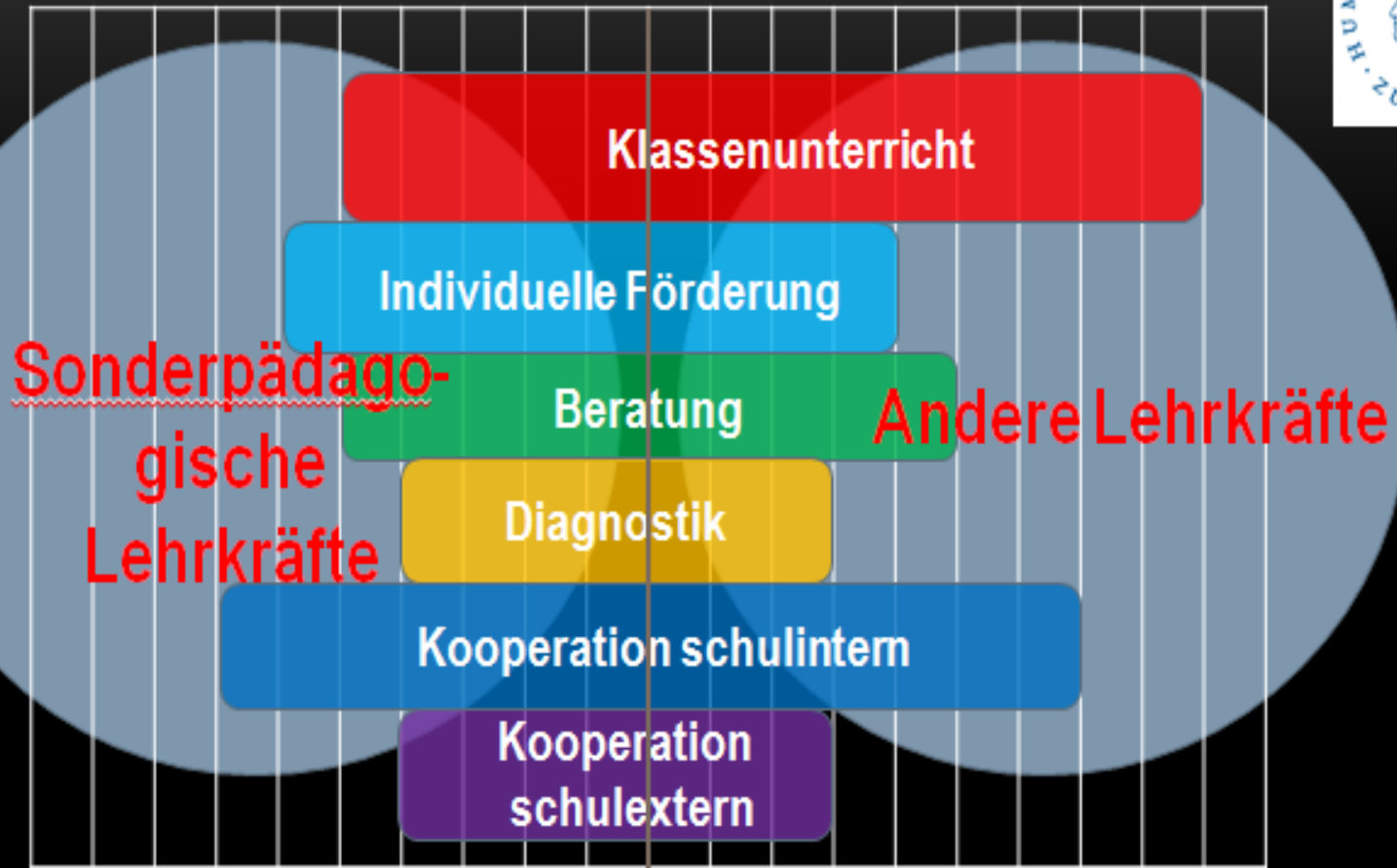
**Beschreibung sonderpädagogischer Aufgaben in der Fachliteratur
(in inklusiven und exklusiven settings):**

- Lernstands- und Entwicklungsdiagnostik**
- Beratung- und Organisationskompetenz**
- Lern- und Entwicklungsförderung**
- Binnendifferenzierte Unterrichtung**
- Bedarfssensible Kommunikation**
- Interdisziplinäre Kooperation**
- Förderung des sozialen Lernens**

(Moser, Schäfer & Jakob 2010)



KIS-Studie – Verteilung von Arbeitsaufgaben in inklusiven settings



Moser; Kropp (2014)

Studie Kompetenzen in inklusiven Settings (KIS) (2014):

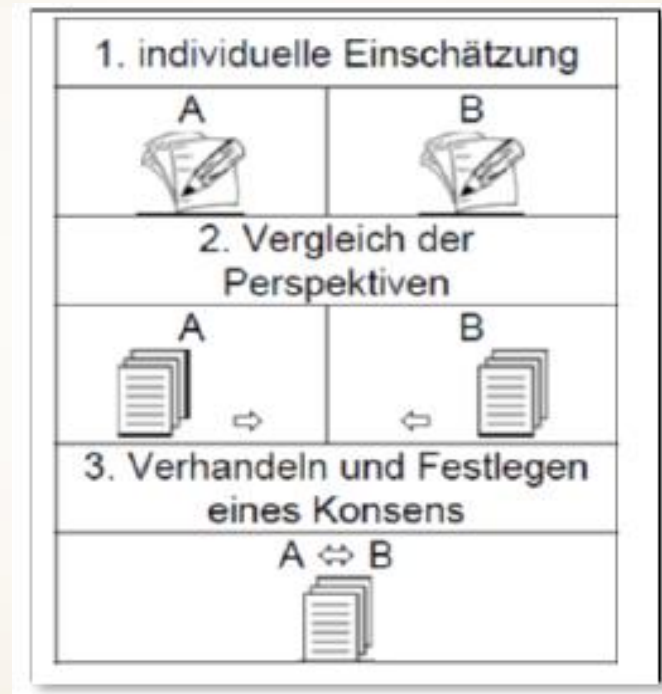
Befunde:

- auf quantitativer Ebene relevanter Unterschied: Regelschullehrkräfte stärker im Klassenunterricht, Sonderschullehrkräfte stärker in individueller Förderung tätig
- sonst nahezu gleiche Aufgabenzuständigkeit in den Bereichen Beratung, Diagnostik, Kooperation und Beratung
- Kooperation meist arbeitsteilig („einer unterrichtet, einer assistiert“, vgl. auch Arndt & Werning 2013)
- individuelle Förderung mehrheitlich außerhalb des Klassenunterrichts
- sonderpädagogische Diagnostik ohne Einfluss auf Unterrichtsentwicklung

(Moser & Kropp 2015)

Aufgabenverteilung in multiprofessionellen Teams erfolgt i.d.R. in lokalen Schul- und Teamentwicklungen

→ als Instrument hierfür entwickelt **Kooperationsplaner**



Quelle: Annelies Kreis et al. ‚Kooperationsplaner‘, Forschungsprojekt „KosH – Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität“ (<https://kooperationsplaner.ch>)

Beliefs von Lehrkräften – Forschungsstand:

- etwa 30% der Varianzen von Schüler/innenleistungen auf Merkmale der Lehrkräfte und des Unterrichts rückführbar (Hattie 2009, Reusser 2011)
- derzeit am besten untersucht im Bereich von Überzeugungen zum Mathematikunterricht (z.B. TEDS-M-Studie, vgl. Blömeke, Kaiser & Lehmann 2008)
- im Bereich Inklusion insbesondere Untersuchungen zu ‚**teachers‘ attitudes towards inclusion**‘ eine größere Rolle (vgl. Heyer et al. 1997; Cook, Semmel & Gerber 1999; Avramidis, Bayliss & Burden 2000; Tait & Purdie 2000; Geiling & Simon 2010; Meyer 2011; Feyerer 2014); in jüngerer Zeit differenziertere Studien, z.B. zu *Überzeugungen zu Behinderungen* (Jordan, Glenn & McGhie-Richmond 2010) oder zu *Chancengleichheit* (Tulodeziecki, Herzig & Blömeke 2004)

Studie zu Beliefs von Lehrkräften im Bereich schulische Förderung:

Heuristisches Modell Sonderpädagogischer Beliefs

Schulklima- inklusions- orientiert	Individuell förder- bezogen orientiert	Biografisch, lebenslagen bezogen orientiert	Dialogisch, psychothera- peutisch orientiert	Behinde- rungs- bezogen, medizinisch therapeutisch orientiert	Selektions - orientiert	Gesellschafts- schulkritisch orientiert
---	---	--	---	--	--	--

(Moser, Schäfer & Jakob 2010)

Studie zu Beliefs von Lehrkräften im Bereich schulische Förderung:

- *schulklima- inklusionsorientierte Dimension:* Beachtung der sozialen Integration der Schüler/innen
- *individuell- förderbezogen- orientierte Dimension:* Berücksichtigung individueller Lernwege und Lernstände
- *biografisch- lebenslagen- orientierte Dimension:* ökosystemische Perspektive auf den einzelnen Schüler
- *dialogisch- psychotherapeutische Dimension:* professionelle Beziehungs- und Empathiefähigkeit
- *behinderungsbezogen medizinisch-therapeutische Dimension:* pathologisches Behinderungsverständnis
- *selektionsorientierte Dimension:* Favorisierung homogener Lerngruppen
- *gesellschafts-/ schulkritisch orientierte Dimension:* reflexives Menschenbild und kritische Reflexion der Funktionen von Schule

Studie zu Beliefs von Lehrkräften im Bereich schulische Förderung:

→ Fragebogenkonstruktion – Beispielitems:

Förder-Lebenslagen bezogen- dialogisch orientiert:

„Lernmaterial sollte auf die individuellen Fähigkeiten der Kinder abgestimmt sein.“

„Wenn ein/e Schüler/innen Schwierigkeiten bei der Lösung seiner Mathematikhausaufgaben hat, versuche ich gegebenenfalls auch in seinem familiären Umfeld zu ergründen, woran dies liegen könnte.“

Psychiatrisch orientiert:

„Für die Beschulung auffälliger Schüler/innen benötigen Lehrkräfte Wissen über psychiatrische Krankheitsbilder.“

„Zum Erreichen erzieherischer Zielsetzungen in der Schule sind verhaltenstherapeutische Maßnahmen von besonderer Bedeutung.“

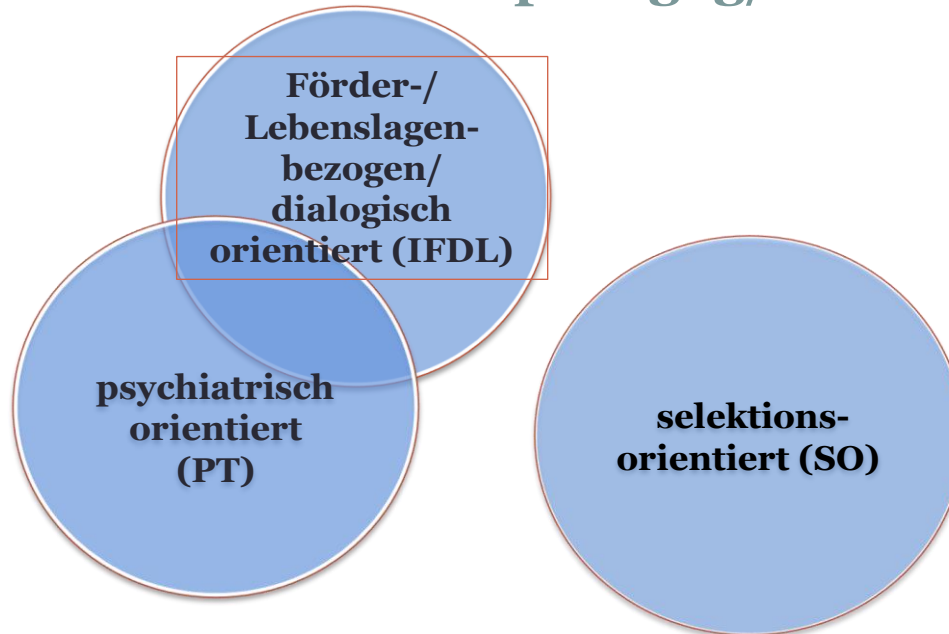
Selektionsorientiert:

„In homogenen Schulklassen lernen die Schüler/innen effizienter als in heterogenen Gruppen.“

„Inklusive Settings sind prinzipiell für alle Schüler/innen geeignet.“

Studie zu Beliefs von Lehrkräften im Bereich schulische Förderung

Beliefs von Sonderpädagog/innen



unabhängig von Alter, Geschlecht und Erfahrung im GU

Studie zu Beliefs von Lehrkräften im Bereich schulische Förderung

- bei Sonderschullehrkräften signifikant höhere Mittelwerte als bei Grundschullehrkräften bezüglich der Faktoren *Individuumsbezogener, empathisch, ökosystemischer Belief (IFLD)* und *Selektionsorientierung (SO)*
- beim Faktor *Medizinisch-therapeutische Orientierung (PT)* zeigte sich kein bedeutsamer Unterschied
- unabhängig davon ist eine *Inklusionsorientierung*
- Die gefundenen Beliefs sind vom Alter, Geschlecht und beruflicher Erfahrung unabhängig
- bei Studierenden konnten ähnliche Unterschiede nachgewiesen werden, d.h. die gefundenen *Überzeugungen* sind nicht nur lehramtsbezogen, sondern liegen sogar *schon bei Studieneintritt* vor
- Effekte dieser Beliefs auf konkretes schulisches Handeln noch nicht untersucht
(vgl. Moser et al. 2014)

Ausblick:

- **bisherige Beschreibungen von Kompetenzen und Beliefs im inklusiven Unterricht eher normativ, es fehlen empirische Belege für ein ‚what works‘?**
- **Benötigt wird ein empirisch aufgeklärtes Professionsmodell für inklusiven Unterricht, einschließlich der Klärung der Frage nach allgemeinen und spezifischen Kompetenzen für die Konzeption von Ausbildungen an den Universitäten**
- **die neuen Ausbildungen müssen mit Wirksamkeitsstudien verbunden werden**
- **Ressourcen müssen inklusiven Unterricht absichern**



**Herzlichen Dank für die
Aufmerksamkeit!**

Vera.Moser@hu-berlin.de

Professionalisierung von Lehrkräften für heterogene Lerngruppen - Moser, HU Berlin