

Inklusion kann gelernt werden!

Weiterbildung von Lehrkräften für die Inklusive Schule

Simone Seitz
Universität Paderborn

Benjamin Haas
Universität Bremen

Zusammenfassung: Die Umstellung des deutschen hierarchischen und segregativen Bildungssystems auf inklusive Strukturen impliziert tiefgreifende Veränderungen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. Im vorliegenden Beitrag werden die hieran geknüpften Herausforderungen professionsbezogen diskutiert und anhand des Weiterbildungsstudiengangs für Lehrkräfte an inklusiven Schulen der Universität Bremen konkretisiert.

Schlüsselbegriffe: Professionalisierung, Inklusion, Weiterbildung, Sekundarstufe, Qualifizierung von Lehrkräften

Inclusion Can be Learned! Further Training of Teachers for the Inclusive School

Summary: The changeover of the hierarchical German education system to inclusive structures asks for profound changes in educational programs. The present article deals with the profession-related challenges of this changeover and explains the education-programme “Inclusive Education” at the University of Bremen.

Keywords: Professionalization, inclusive education, further education, secondary education

1 Ausgangslage

Zum Zeitpunkt der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen im Jahr 2009 verwehrt Deutschland noch mehr als 80 % aller Schülerinnen und Schülern mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf einen Zugang zu allgemeinbildenden Schulen (vgl. European Agency 2012). Deutschland zeichnete sich durch ein im internationalen Vergleich einmalig ausdifferenziertes Aussonderungssystem aus und zählte im Hinblick auf schulische Inklusion im europäischen Vergleich zu den Schlusslichtern. Die Reproduktion sozialer Ungleichheit im deutschen hierarchisch gegliederten Bildungssystem war seit

Langem bekannt und kritisch diskutiert worden, unter anderem in Bezug auf die auffallende Überrepräsentanz von Schülerinnen und Schülern mit schwacher sozialer Ausgangslage an Sonderschulen und auf Aspekte institutioneller Diskriminierung (vgl. u. a. Gomolla/Radtke 2007).

Angesichts dieser Voraussetzungen überraschte die schnelle und umstandslose Verabschiedung der UN-Konvention in Deutschland, die zur Umstellung auf ein inklusives Erziehungs- und Bildungssystem verpflichtet (vgl. United Nations 2006, 16). In den anschließenden öffentlichen Debatten wurde dann schnell deutlich, dass die eingegangenen Verpflichtungen

kaum mit dem tradierten Schulsystem in Einklang zu bringen sind. Denn die Konvention folgt einem Verständnis von Behinderung, das Aspekte der Ungleichbehandlung von Personen mit gleichem Rechtsstatus einbezieht und schreibt unmissverständlich fest, dass ein diskriminierungsfreier Zugang zu Bildungsangeboten zu gewährleisten ist (ebd., 2f; 16). Dies aber stellt die im deutschen Schulsystem verankerte Kultur der Herstellung sozialer Ordnungen über Schulzuweisungen infrage und steht insbesondere im offenen Widerspruch zum institutionalisierten Sonderschulsystem (vgl. Seitz 2014).

Zwar hatte die Integrationsforschung bereits in den 1980er Jahren Konzepte des gemeinsamen Lernens in allgemeinbildenden Schulen vorgelegt (vgl. im Überblick Deppe-Wolfinger u. a. 1990) und hieran ausgerichtete Anforderungen an die Lehramtsausbildung formuliert. Auch wurden bereits früh alternative Professionsprofile entwickelt, etwa das Konzept der Sonderpädagogik als „institutionalisierter systembezogener Service-Leistung“ (vgl. Reiser 1998, 50), deren Tragfähigkeit für die gegenwärtigen Bedingungen breiter inklusiver Praxis nun kritisch überprüft werden könnte. Insgesamt blieben aber die Ausbildungsprofile der beteiligten Lehramtsprofessionen lange Zeit weitgehend unverändert und die Frage der Professionalisierung für inklusive Schulen in vielen Punkten ungeklärt.

Führt man sich diese Ausgangslage vor Augen, so wird deutlich, wie umfassend und tiefgreifend sich der notwendige Wandel zu einem inklusiven Schulsystem auf die Berufsprofile aller Lehrkräfte auswirkt. Aus- und Fortbildungswege müssen entsprechend bezogen auf alle Lehramtsprofessionen reformiert werden. Auch Weiterbildungsmaßnahmen sollten gleichermaßen die seit Langem an allgemeinbildenden Schulen sowie die bislang an Förderschulen tätigen Lehrkräfte ansprechen. Es gilt, beide Berufsgruppen auf inklusive Praxis vor-

zubereiten und sie in der Umsetzung zu begleiten, denn der Umstrukturierungsprozess zu einem inklusiven Schulsystem kann nur gelingen, wenn er in der Breite von entsprechend qualifizierten Lehrkräften „mit Leben gefüllt“ wird. Sie benötigen folglich systematische Unterstützung durch Qualifizierungsangebote und Prozessbegleitung.

Konkrete Anforderungen an Lehrkräfte bei der Entwicklung inklusiver Schulen ergeben sich hierbei über die unmittelbare Unterrichtsentwicklung hinaus insbesondere hinsichtlich von intra- und interprofessioneller Kooperation sowie von der Entwicklung inklusiver Schulkulturen, in denen Verantwortung für Lernen und Zugehörigkeit aller Kinder übernommen wird. Dies aufnehmend werden im Folgenden anhand des berufsbegleitenden Masterstudiengangs „Inklusive Pädagogik“ der Universität Bremen, der sich an Lehrkräfte der Sekundarstufe I richtet, konkrete Möglichkeiten diskutiert, wie im Beruf befindliche Lehrkräfte mittels eines Weiterbildungskonzeptes auf die Anforderungen eines inklusiven Schulsystems vorbereitet werden können. Dies erfolgt zunächst anhand professionstheoretischer Fragestellungen und wird im weiteren Verlauf entlang der Anforderungen einer inklusiven Schulentwicklung und eines „inklusive Denkens“ im Sinne der nachhaltigen Verknüpfung von Wissen, Kompetenzen und Überzeugungen spezifiziert.

2 Professionstheoretische Perspektiven

Der Ausbau inklusiver Praxis im Schulsystem vollzieht sich insgesamt gesehen zögerlich und bundeslandspezifisch uneinheitlich (vgl. Preuss-Lausitz 2014), doch müssen die eingegangenen Verpflichtungen zur Ausbildung eines inklusiven Bildungssystems in absehbarer Zeit umgesetzt werden (Deutsches Institut für

Menschenrechte 2014). Insbesondere Profession und Disziplin der Sonderpädagogik werden hierdurch an einem „wunden Punkt“ getroffen. Denn als Profession ist die Sonderpädagogik mit dem institutionalisierten Sonderschulsystem eng verwoben, dessen Diskriminierungsmechanismen seit Langem bekannt und breit belegt sind (Gomolla/Radtke 2007; Wocken 2006). Komplementär hierzu waren die allgemeinbildenden Schulen über die etablierte Praxis der Aussonderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf von den damit verbundenen Aufgaben und Herausforderungen systematisch entlastet – und somit auch die hier beschäftigten Lehrkräfte. Die verschiedenen Lehramtsprofile und die beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen waren ebenfalls strukturell an das hierarchische Bildungssystem und die an Diagnosen gebundene Aussonderungspraxis angepasst. Der Diskurs zur inklusiven Schule und zur diesbezüglichen Professionalisierung wird aktuell entsprechend lebendig und konfliktreich geführt. Lehrkräfte und Schulleitungen fühlen sich oftmals unvorbereitet für die Entwicklung inklusiver Schulen.

Auch an den Universitäten ist starker Handlungsdruck zur Neuorientierung der Lehramtsausbildungsgänge spürbar, doch lassen die bildungspolitischen Vorgaben der Kultusministerkonferenz derzeit noch wenig Spielraum für eine inklusionsorientierte Ausbildung von Lehrkräften insgesamt, wodurch eine Orientierung an internationalen Entwicklungen erschwert wird (vgl. Lindmeier 2013, 190f). Velerorts werden angehenden Lehrkräften für Sonderpädagogik und Regelschullehrkräften curricular weiterhin getrennte Kompetenzbereiche zugeschrieben, wodurch praxisbezogen eine gemeinsame Verantwortungsübernahme erschwert und mögliche Vorbehalte gegenüber inklusive Settings bestärkt werden können (vgl. Werning u. a. 2013, 4).

Dessen ungeachtet haben bereits einige Universitäten in den letzten Jahren obligatorische Module oder Studienschwerpunkte im Themenfeld Umgang mit Heterogenität/Inklusive Pädagogik für alle Lehramtsstudierenden entwickelt. Zum Teil erschöpft sich dies in der additiven Vermittlung „sonderpädagogischer Grundlagen“, während andernorts Fragen von Intersektionalität und Inklusion im Vordergrund der Qualifizierung stehen (vgl. Seitz/Scheidt 2011). Die inhaltlichen Schwerpunkte und der quantitative Umfang solcher Studienanteile divergieren folglich deutlich, doch scheint über die Notwendigkeit einer entsprechenden Basisqualifizierung für inklusive Praxis von Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen an sich weitgehend Konsens zu bestehen.

Weitaus kontroverser wird demgegenüber um die erforderlichen Reformen des sonderpädagogischen Lehramtsstudiums gerungen. Die tradierte Struktur von (zumeist) zwei Fachrichtungen, wie sie entlang des Sonderschulsystems entwickelt wurde und fest in das Professionsbild eingeschrieben scheint, ist ganz offensichtlich nur bedingt tauglich für die konkreten Anforderungen, die an Lehrkräfte in inklusiven Schulen gestellt werden. Denn die Lernenden setzen sich gerade nicht nach planbaren förderschwerpunktspezifischen Diagnosen zusammen, und theoretische Fundierungen inklusiven Unterrichts können nicht widerspruchsfrei anhand von kategorialen Ordnungen nach Förderschwerpunkten erfolgen (vgl. Seitz 2005). Zudem sind die Verfahren zur Vergabe von Diagnosen oftmals pragmatisch bestimmt oder von Diskriminierungspraxen unterlegt (vgl. Kottmann 2006). Dennoch wird das sonderpädagogische Lehramt an den meisten Universitäten derzeit noch in weitgehend unveränderter Form studiert, wobei Aspekte inklusiver Schule in jeweils unterschiedlicher Weise Berücksichtigung finden.

Zukunftsbezogen ist damit kritisch zu fragen, wie mit diesem wachsenden Widerspruch zwischen Handlungsanforderungen inklusiver Schulen auf der einen Seite und Qualifizierung auf der anderen Seite umgegangen werden sollte.

Dekategorisierende Ansätze könnten einen vielversprechenden Grundbaustein einer inklusiven Professionstheorie darstellen, die im Einzelnen noch zu entfalten wäre. Diese bezöge sich auf alle Lehramtsprofessionen und könnte eine notwendige Neuordnung der Sonderpädagogik als Disziplin ermöglichen, die sich die Analyse von Selektions- und Kategorisierungsprozessen zur Aufgabe machen würde (vgl. Haas 2012). Auch eine mögliche Neuordnung der universitären Ausbildungsstrukturen in Form einer Verknüpfung des Sonderpädagogikstudiums mit anderen Lehramtsstudiengängen, die für inhaltliche Neuerungen Raum bietet, steht erst am Beginn. Bislang haben lediglich die Universitäten Bielefeld und Bremen alternative Qualifizierungswege in Form von Doppelqualifikationen von Lehramtsausprägungen entwickelt (vgl. Lütje-Klose/Miller 2014; Seitz/Scheidt 2011; Seitz 2011 a; 2011 b).

Aktuell ist somit ein deutlicher Umstrukturierungsbedarf an den Universitäten zu verzeichnen, um den Handlungsanforderungen, die sich den Lehrkräften in inklusiven Schulen stellen, gerecht zu werden und zukunftsbezogen die notwendige Berufsbildorientierung lehramtsbezogener Studiengänge zu gewährleisten. Neben der grundständigen universitären Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte sind insbesondere Maßnahmen im Weiterbildungsbereich von Bedeutung, um den Umsetzungsprozess der UN-Behindertenrechtskonvention in den nächsten Jahren abzusichern. Dass und wie dies möglich ist, wird im Folgenden anhand des an der Universität Bremen installierten Weiterbildungsstudiengangs für Lehrkräfte in der Sekundarstufe konkretisiert.

3 Inklusion lernbar machen? Der Weiterbildungsstudiengang

Der Weiterbildungsstudiengang an der Universität Bremen (finanziert von der Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen) macht es sich zur Aufgabe, Lehrkräfte für inklusive Praxis an Schulen zu qualifizieren. Zum genaueren Verständnis des hierfür entwickelten Konzepts gilt es zunächst, die Rahmenbedingungen kurz zu erläutern.

3.1 Rahmenbedingungen

Das bremische Schulgesetz legte bereits 2009 verbindlich fest: „Bremische Schulen haben den Auftrag, sich zu inklusiven Schulen zu entwickeln.“ [§3(4) SG] (Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2009, 17) Weiterführend heißt es: „Die Förderung von behinderten Schülerinnen und Schülern soll im gemeinsamen Unterricht erfolgen.“ [§9(2) SG] (ebd., 20) Zeitgleich wurde die Sekundarstufe reformiert und die Schulform der Oberschule eingeführt, eine integrierte Schulform mit Abituroption.

Der Umstrukturierungsprozess soll bis 2017 abgeschlossen und die Förderzentren (Sonderschulen) sollen bis dann größtenteils aufgelöst sein (vgl. Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2011). Stattdessen werden an allen Grund- und Oberschulen Zentren für unterstützende Pädagogik (kurz: ZuP) eingerichtet und zur Absicherung (über-)regionaler Netzwerke, professioneller Beratung und Supervision Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) installiert. Lehrkräfte für Sonderpädagogik sind somit fortan i. d. R. an den allgemeinbildenden Schulen beschäftigt und übernehmen hier Aufgaben des Unterrichts, Diagnostizierens und Beraters.

Diese Umstrukturierungsmaßnahmen sind einschneidend für die Aufgabenbereiche und

Handlungsanforderungen von Regelschullehrkräften sowie von Lehrkräften für Sonderpädagogik an den bremischen Schulen. Dies aufnehmend wurde an der Universität im Auftrag der Senatorischen Behörde ein Weiterbildungsstudiengang für Lehrkräfte der Sekundarstufe konzipiert und in Kooperation mit der Akademie für Weiterbildung realisiert. Die teilnehmenden Lehrkräfte an bremischen Schulen werden mit zehn Unterrichtsstunden pro Woche entlastet und können so das Studium berufsbegleitend absolvieren. Im Weiterbildungsstudiengang wird das Lehramt Sonderpädagogik erworben, sodass Absolvent/innen über eine Doppelqualifizierung verfügen. In der Entwicklung und Fundierung dieses Modells mit der Leitidee der Qualifizierung für inklusive Schulpraxis in der Sekundarstufe kristallisierten sich zwei Punkte als richtungsweisend und strukturgebend heraus, die im Folgenden konzeptionell begründet und erläutert werden.

3.2 Inklusive Schulentwicklung

Umfassende schulstrukturelle Veränderungen im Umgang mit Heterogenität wie die erläuterten – die gleichzeitige Umstellung auf Inklusion und auf die Oberschulstruktur – können nur als Motor für inklusive Schulentwicklungsprozesse mit entsprechenden didaktischen und pädagogischen Innovationen wirken, wenn sie vor Ort in dieser Weise nutzbar gemacht werden können. Die neue Gesetzeslage stellte dabei insbesondere für die neu entstandenen Oberschulen einen tiefgreifenden Impuls für die Schulentwicklungsprozesse vor Ort dar (vgl. Seitz/Pfahl 2014). Denn während in der Primarstufe auf eine lange Geschichte integrativer/inklusive Praxis zurückgeblickt werden kann, mussten bis 2009 Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Lernen, Emotionale-soziale Entwicklung oder Sprache nach Abschluss der Grundschule regelhaft in ein Förderzentrum wechseln.

Der Annahme folgend, dass Schulen lernende Organisationen sind und sich pädagogisch-didaktisches Handeln von Lehrkräften an inklusiven Schulen jeweils im Rahmen einer spezifischen Organisationsentwicklung bewegt, ist der Studiengang inhaltlich anhand der drei Dimensionen inklusiver Schulentwicklung strukturiert: Inklusive Kulturen, Praktiken und Strukturen (vgl. Booth/Ainscow 2011; Boban/Hinz 2003). Diese bilden die Qualifizierungssäulen des Curriculums.

Zentral ist hierbei das Ziel, Absolvent/innen auf die Gestaltung inklusiver Regelschulen der Sekundarstufe vorzubereiten, in denen Lehrkräfte gemeinsam Verantwortung für alle Schülerinnen und Schüler übernehmen. Für die Weiterbildung bedeutet dies, dass es nicht allein in Bezug auf unterrichtsnahe und didaktische Fragen gezielten Qualifizierungsbedarf gibt, sondern auch Innovations- und Evaluationsaufgaben im Kontext von inklusiver Schulentwicklung zentrale Beachtung finden.

Für die Entwicklung inklusiver Strukturen, Kulturen und Praktiken gelten dabei gegenwärtig übereinstimmend Kulturen der Anerkennung und Wertschätzung von Unterschiedlichkeit im Schul- und Klassenklima als kennzeichnend, stets auch bezogen auf die dort tätigen Erwachsenen. Aber auch Kulturen und Praktiken der Mitbestimmung und Verantwortung im Kollegium sind bedeutsam (vgl. Booth/Ainscow 2011). Damit verbunden sind die in inklusiven Schulen bestehenden Anforderungen der intra- und interprofessionellen Kooperation (vgl. Lütje-Klose/Urban 2014). Die Entwicklung von Kollegien an inklusiven Schulen zu professionellen Lerngemeinschaften (Bonsen/Rolff 2006) auf der Basis geteilter Werte, wie dies von Lütje-Klose und Urban herausgearbeitet wird, ist ein umfassender Anspruch, der nicht ohne Folgen für das professionelle Selbst (Bauer/Kanders 2000) der Beteiligten bleibt. Geboten ist somit, in Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen die Ausbildung eines kooperati-

Module	Qualifizierungssäule	Inhaltliche Schwerpunkte	ECTS
1, 2	Inklusive Kulturen (Grundlagen und Orientierung)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Inklusion, Exklusion und Schule ■ Intersektionalität und Behinderung 	16
3, 4	Inklusive Strukturen (Entwicklung, Kooperation und Beratung)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kooperation und Team ■ Beratung und Innovation 	30
5–9	Inklusive Praktiken (Umsetzung)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Inklusive Didaktik ■ Individuelle Entwicklungsplanung, Diagnostik und Unterricht ■ Einführung Förderschwerpunkte ■ Spezifische Diagnostik und Fallarbeit ■ Vertiefung Förderschwerpunkte 	48
10	Abschluss	Master-Abschluss	26

Abb. 1 Aufbau des berufsbegleitenden Masterstudiengangs „Master of Education Inklusive Pädagogik“

ven Professionsverständnisses zu ermöglichen und anzuregen (vgl. Lütje-Klose/Miller 2014). Der Kompetenzerwerb in diesen Bereichen – mit der Leitidee der Ausbildung inklusiver Schulkulturen – wird daher als zentral bedeutsam eingeordnet und ist im Studienverlaufsplan des Masterstudiengangs entsprechend prominent verortet (Module 3 und 4).

3.3 Konzeptwechsel

Schulen als lernende Organisationen werden getragen von geteilten Ideen und Werten. Hier ist folglich ein bedeutsamer Ansatzpunkt für die Veränderung von Praxis auszumachen. Denn wenn die im Schulsystem bislang verankerte Strategie des Abgebens von als „unpassend“ deklarierten Schülerinnen oder Schülern verschwindet und damit die Übernahme gemeinsamer Verantwortung für alle Schülerinnen und Schüler unumgänglich wird, erfordert dies einen tiefgreifenden gedanklichen Konzeptwechsel.

Was bedeutet dies für die Weiterbildung von Lehrkräften? Der Perspektivenwechsel weg von Kindern, die in bestimmte Schulformen „passen“ sollen, hin zu Schulen, die sich an die Bedarfe von Kindern unterschiedlichster Lebenslagen und Lernweisen anpassen, geht mit Konfusion hinsichtlich vertrauter Denkmuster einher, die in Kollegien schnell zu Frustration und Widerstand führen können. Die gleiche Situation kann aber auch konstruktiv gewendet werden, wenn es gelingt, diese Denkmuster erfolgreich infrage zu stellen. Auf diesem Weg können in den Schulen auf neuen Ideen fußende Kompetenzen auf den unterschiedlichen Ebenen entwickelt werden (vgl. Schratz 2003). Denn Willkommenskulturen in der pädagogischen Praxis, in der für soziale Zugehörigkeit und erfolgreiches Lernen aller Kinder und Jugendlichen Verantwortung übernommen wird, können nicht strukturell „verordnet“ werden. Vielmehr ist gerade dies eine zentrale Qualifizierungsaufgabe. Es gilt, einen bewussten und reflektierten Umgang mit der Heterogenität

des Lernens, von Entwicklungs- bzw. Sozialisationsbedingungen insgesamt und ein besonderes Augenmerk für Benachteiligungen zu entwickeln, zugleich aber in systemischer Herangehensweise nach Potenzialen und Ressourcen zu fragen.

Zur Professionalität von Lehrkräften in inklusiven Schulen gehört somit, über Zusammenhänge von sozialer Ungleichheit und Diskriminierungspraxen informiert zu sein, diese kritisch reflektieren zu können und nicht zuletzt gesellschaftliche, kulturelle und individuelle Wertmaßstäbe und Normen zu überprüfen.

Folgt man diesem Gedanken, so eröffnet sich ein kritischer Blick auf derzeit zu beobachtende Fortbildungsaktivitäten für Lehrkräfte, die mitunter den Eindruck erwecken, inklusive Qualität in Unterricht und Schule sei durch den schnellen Erwerb von zusätzlich notwendigem „Handwerkszeug“ für den Umgang mit „schwierigen“ Kindern im Unterricht zu erreichen (zur Kritik vgl. Amrhein/Badstieber 2013). Solcherart additiv strukturierte sonderpädagogische Konzepte, die den Fokus einseitig auf Behinderungsfragen verengen, scheinen für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems wenig zielführend (vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2011, 32; Werning/Lohse 2011).

Die hiermit verbundenen Schwierigkeiten lassen sich exemplarisch an der Debatte zum umstrittenen Response-to-Intervention-Modell ablesen (vgl. Huber/Grosche 2012; zur Kritik Haas 2014 a; Hinz u. a. 2014). Dieses Modell kommt ohne eine dezidierte Thematisierung von Aspekten der Schul- und Professionsentwicklung und unterschiedlichen Differenzkonstruktionen aus und setzt demgegenüber individualistisch auf die Prävention von Lernversagen sowie eine engmaschige Überwachung individueller Lernverläufe.

Die Umstrukturierung hin zu einem inklusiven Schulsystem bedeutet allerdings weit mehr als die Beherrschung von Instrumenta-

rien zur Erkennung und Unterstützung auffälliger Kinder. Vielmehr geht sie mit umfassend veränderten Handlungs- und Reflexionsanforderungen an die Fachpersonen einher und wirkt insgesamt tief in das Profil der beteiligten Professionen hinein. Es gilt folglich, Reflektionsprozesse entlang verschiedener und miteinander korrelierender Heterogenitätsdimensionen zu initiieren und zu begleiten, um den in der UN-Behindertenrechtskonvention formulierten Anspruch auf einen diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung (vgl. United Nations 2006, 17) erfüllen zu können. Angezeigt ist damit die Analyse verschiedener Heterogenitätsdimensionen unter der gedanklichen Klammer von Ungleichheit, verbunden mit intersektionalen Fragestellungen und Problemlagen (vgl. Degele/Winker 2007; Kastl 2010; Thielen 2011). Weiterführend sind Möglichkeiten zu erörtern, kulturwissenschaftlich und differenztheoretisch inspirierte Analysen in die Inklusionsdebatte – etwa im Sinne der ‚Disability Studies in Education‘ – zu integrieren (vgl. Haas 2014 b).

Gerade vor dem Hintergrund der notwendigen Professionalisierung im Sinne eines inklusiven Bildungssystems ist die kritische Analyse von (Anti-)Diskriminierungspraxen als eine zentrale Handlungsanforderung zu betrachten, von der positive Auswirkungen auf die Qualität inklusiver Praxis zu erwarten sind. Dieser Argumentation folgend werden entsprechende Fragestellungen in Verbindung mit disziplinären Aspekten in den Modulen 1 und 2 fallbezogen aufgegriffen und von hier aus in fachlicher Tiefe thematisiert, bevor anschließend eine Auseinandersetzung mit spezifischeren Handlungskonzepten erfolgt (Module 5 – 9).

3.4 „Inklusives Denken“

Die Bedeutung zugrunde liegender Wissensdimensionen – insbesondere zur Struktur und Funktionsweise des deutschen Schulsystems

– zeigte sich beispielhaft in einer online erfolgten offenen schriftlichen Befragung von Studierenden, die nach dem ersten Semester des Weiterbildungsstudiengangs im Rahmen der Evaluation durchgeführt wurde.

„Erst einmal habe ich nicht gewusst, wie unge-recht das deutsche Bildungssystem funktioniert. Das hat mich doch sehr überrascht, bzw. ‚erschüt-tert‘. ... Die Schwierigkeiten auf politischer Ebene und organisatorischer Ebene sind nicht zu leugnen, aber dennoch ist die Grundhaltung, die Einstellung gegenüber einer inklusiven Beschulung das Wichtigste – das ist mir eindringlich klar geworden! ... Die Anforderungen an inklusiv arbei-tende Lehrkräfte sind hoch. Aber die Haltung und die Einstellung spielen eine entscheidende Rolle für das Gelingen von inklusivem Unterricht.“

Die Befragte macht hier deutlich, dass die Frage nach Gerechtigkeit im Bildungssystem auf fachlicher Ebene ein subjektiv als neu erlebter Wissensaspekt ist, der offenbar in ihrer bishe-rigen Praxis wenig Raum einnahm. Für die Befragte unerwartet, hat die fachliche Auseinandersetzung bisherige Denkmuster „erschüt-tert“. Vor dem Hintergrund der im ersten Sem-ester erworbenen Erkenntnisse hebt sie be-zogen auf die schulische Praxis die Bedeutung der Einstellung und Haltung als „das Wichtigste“ hervor, um den Anforderungen gerecht zu werden. Die Einstellung wird hier als Motor oder Dreh- und Angelpunkt für die Entwick-lung guten Unterrichts eingeordnet und damit auf die hohe Bedeutsamkeit inklusiver Schul-kulturen verwiesen. Die Befragte geht folglich davon aus, dass eine kritische Auseinanderset-zung mit bildungsbezogener (Un-)Gerechtig-keit eine wichtige Gelingensbedingung inklu-siver Praxis darstellt.

„Meine Erfahrung ist, dass Sonderpädagogen, die schon lange in ihrem Beruf gearbeitet haben, sich nur sehr schwer an das ‚inklusive Denken‘ gewöhnen bzw. umstellen können. Alles ist noch sehr defizitorientiert.“

Seit dem Studium habe ich eine angenehme ‚kri-tische Beobachterposition‘ eingenommen. Einige Kolleginnen und Kollegen der Sonderpädagogen sind manches Mal verwundert. Besonders das Thema ‚Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs/nachträgliche Überprüfung an den Schulen‘ finde ich sehr problematisch. ‚Son-derpädagogen‘ sehen dort kaum Probleme, fin-den das richtig und wichtig (vor allem so lange unsere Schule noch Stunden bekommen könn-te...) Dazu musste ich schon einige Diskussio-nen führen – mit dieser teilweise resistenten Rechtfertigungshaltung einiger Sonderpädago-gen habe ich nicht gerechnet.“

Die Befragte macht hier die divergierende be-rufliche Einsozialisierung in den verschiede-nen Lehramtsprofessionen deutlich, die zu Ver-ständigungsproblemen im Kollegium führt. Sie stellt fest, dass sonderpädagogisch ausgebil-dete Kolleg/innen mit Verwunderung auf ihre neu gewonnene und als „angenehm“ erlebte kritische Beobachterposition reagieren. Mit deren Praxis verbindet sie Defizitorientierung, die sie abgrenzt gegenüber „inklusivem Den-ken“. Hier scheinen auch wahrgenommene kollegiale Konkurrenzen in Bezug auf den Er-werb der Doppelqualifizierung der Weiterbil-dungsstudierenden und das Privileg des neu erworbenen Wissens im Kollegium hineinzuspielen, vor allem jedoch divergierende Über-zeugungen, die sie den Professionen zuschreibt und einander gegenüberstellt.

Die Befragte verdeutlicht darüber hinaus, wie virulent der Punkt der sonderpädagogischen Diagnosepraktiken für „inklusives Denken“ scheint, insbesondere im Zusammenhang mit der Feststellungsdiagnostik zur Gewährung von Ressourcen. Sie beschreibt die Haltung der Sonderpädagog/innen hierzu als „resistent“, also als stabiles Denkmuster. Dies könnte da-raus gespeist sein, dass über den Qualifizie-rungsprozess in ihrem fachlichen Denken der-zeit verschiedene Konzeptwechsel stattgefunden haben, die sie besonders kritisch gegenüber

stabilen Denkmustern bei Kolleg/innen macht. Was als „resistente Rechtfertigung“ erlebt wird, könnte dabei Ausdruck der Auseinandersetzung mit dem angestrebten Berufsbild der doppelt qualifizierten Lehrkraft für inklusive Schulen sein, welche die Profession der Fachlehrerin für die Sekundarstufe und der Lehrkraft für Sonderpädagogik zusammenführen muss. Die Kollegin wird damit zur Projektionsfläche für den im sonderpädagogischen Professionsbild eingelassenen Widerspruch zwischen der notwendigen Zuschreibung von Defiziten als Rechtfertigung für den Erhalt von Ressourcen – mit den bekannten diskriminierenden Effekten – und dem beruflichen Auftrag der Unterstützung und Förderung aller Schülerinnen und Schüler. Die Befragte grenzt sich gegenüber diesem Dilemma deutlich ab.

„Natürlich muss jeder in seiner Rolle und Position ernst genommen werden – es braucht halt noch viel Zeit, Sonderpädagogik und inklusive Pädagogik zusammenzubringen. Wie viel darf das eine und muss das andere? Das Schulsystem, die Organisationsstrukturen, die Haltung und die gefühlte Zuständigkeit jeder einzelnen Lehrkraft gegenüber allen Kindern muss sich weiter verändern.“

Mit dieser Aussage wird der Kritik an den Kolleg/innen ein Rahmen der gegenseitigen Wertschätzung gegenübergestellt. Mit dem Verweis, dies brauche noch Zeit, scheint Optimismus verbunden zu sein und die Bereitschaft, die Professionen über Verständigungsprozesse „zusammenzubringen“. Die Befragte verweist außerdem auf die Notwendigkeit des weiter oben angeführten kooperativen Professionsverständnisses. So scheint die Studierende eine gemeinsame Verantwortungsübernahme für alle Schülerinnen und Schüler jenseits festgeschriebener professioneller Zuständigkeiten im Sinn zu haben. Bezogen auf die zuvor von ihr beschriebenen Verständigungsprobleme äußert sie eine deutliche Veränderungs- und Kooperationsbereitschaft. Mit ihrer abschließenden Bezugnahme nicht nur auf das

Zusammenspiel von Strukturen und Haltungen, sondern auch die Zuständigkeit für alle Kinder verdeutlicht sie die Relevanz von inklusiven Qualifizierungsangeboten – und liefert Implikationen für schulinterne Fortbildungen, die das gesamte Kollegium inklusiver Schulen ansprechen und in Diskussion bringen.

4 Schluss

Die gemachten Erläuterungen zum bremischen Weiterbildungsstudiengang wollen Möglichkeiten aufzeigen, wie die Professionalisierung von Lehrkräften von den konkreten Handlungsanforderungen eines inklusiven Bildungssystems her konzipiert werden kann. Diese werden aktuell unter professionstheoretischen Gesichtspunkten verstärkt diskutiert. Dabei wird die Bedeutung von Einstellungen hervorgehoben (vgl. Moser/Demmer-Dieckmann 2013, 156), von anderer Seite hingegen wird betont, dass eine zu starke Konzentration hierauf die Relevanz von Wissen und Können verdecken könne (vgl. Döbert/Weißhaupt 2013, 273).

Mit Blick auf den hohen Handlungsdruck zur Entwicklung inklusiver Schulqualität gilt es zukünftig insbesondere dem Gebiet der Fort- und Weiterbildungen von Regelschullehrkräften stärkere Beachtung zu schenken. Der Wissensstand und die bis hierher gemachten Erfahrungen lassen dabei vermuten, dass die Aspekte des Wissens, der Kompetenzen und der Überzeugungen als gleichwertig zu betrachten sind und der Reflexion der eigenen Praxis eine besondere Bedeutung zuzumessen ist.

Abschließend bleibt aber festzuhalten, dass weiterhin dringender Forschungsbedarf bezüglich der systematischen Evaluation von Professionalisierungsmaßnahmen besteht (vgl. Döbert/Weißhaupt 2013). Die hier angestellten Überlegungen zu der in Bremen entwickelten und erprobten Konzeption wollen für den entsprechend notwendigen Diskurs Impulse liefern.

Literatur

- Amrhein, B.; Badstieber, B. (2013): Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung
- Bauer, K.-O.; Kanders, M. (2000): Unterrichtsentwicklung und professionelles Selbst der Lehrerinnen und Lehrer. In: Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 11. Weinheim: Juventa, 297–325
- Boban, I.; Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Übers. u. adaptierte Fassung. Halle: Martin-Luther-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften
- Bonsen, M.; Rolff, H.-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, 167–184
- Booth, T.; Ainscow, M. (Eds.) (2011): Index for Inclusion. Developing, Learning and Participation in Schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education
- Degele, N.; Winker, G. (2007): Intersektionalität als Mehrebenenanalyse. Online unter: <http://www.feministisches-institut.de/intersektionalitaet/>, 28.10.2011
- Deppe-Wolfinger, H.; Prengel, A.; Reiser, H. (1990): Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976–1988. Weinheim: Juventa
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2014): Vorabfassung der Studie: Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand. Online unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/Vorabfassung_Studie_Inklusive_Bildung_Schulgesetze_auf_dem_Pruefstand.pdf, 22.5.2014
- Döbert, H.; Weißhaupt, H. (2013): Forschungsperspektiven und Handlungserfordernisse zur Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung. In: Döbert, H.; Weißhaupt, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten: Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann, 263–282
- European Agency (2012): European Agency for Development in Special Needs Education. Country Data 2010. Online unter: http://euro.pa.eu/rapid/press-release_IP-12-761_en.htm, 15.3.2014
- Gomolla, M.; Radtke, F.-O. (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Haas, B. (2012): Dekonstruktion und Dekategorisierung: Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder-)Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 63, 404–413
- Haas, B. (2014a): Diagnostik als gouvernementale Strategie – Regierungsweisen der Differenz und Anforderungen an eine inklusive Diagnostik. In: Amrhein, B.; Ziemer, K. (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (in Begutachtung)
- Haas, B. (2014b): Dis-/ability and normalism: Patterns of inclusion in romance literature!? – A response to Ria Cheyne's "Disability Reads the Romance". In: Waldschmidt, A.; Berressem, H.; Ingwersen, M. (Eds.): Contact Zones: Encounters between Cultural Studies and Disability Studies. Bielefeld: transcript (in Begutachtung)
- Hinz, A.; Geiling, U.; Simon, T. (2014): Response to Intervention – (k)ein inklusiver Ansatz? In: Schuppener, S.; Bernhard, N.; Hauser, M.; Poppe, F. (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit – Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 135–141
- Huber, C.; Grosche, M. (2012): Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 63, 312–322
- Kastl, J. (2010): Einführung in die Soziologie der Behinderung. Wiesbaden: VS
- Klemm, K.; Preuss-Lausitz, U. (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Online unter: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Seko6_SondPaed/Studie_Klemm_Preuss-Lausitz_NRW_Inklusionskonzept_2011.pdf, 5.5.2014
- Kottmann, B. (2006): Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Kultusministerkonferenz (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Online unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Anhoerungstext-Entwurf-2010-12-03-205-AK.pdf>, 11.4.2011
- Lindmeier, C. (2013): Aktuelle Empfehlungen für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung – Ein Kommentar. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 64, 180–193
- Lindmeier, C. (2014): Aktuelle bildungspolitische Bemühungen um eine inklusionsorientierte Erneuerung der deutschen Lehrerausbildung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 65, 84–97
- Lütje-Klose, B.; Miller, S. (2014): Eine integrierte Lehrerinnenbildung für die Primarstufe als Antwort auf Inklusion – Das Beispiel der gemeinsamen Ausbildung von Grundschullehrkräften und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung in Bielefeld. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, Beiheft (im Druck)
- Lütje-Klose, B.; Urban, M. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargelände* 83, 111–122. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Moser, V.; Demmer-Dieckmann, M. (2013): Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In: Moser, V. (Hrsg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer. 155–174
- Prenzel, A. (2007): *Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt*. In: Krell, G.; Riedmüller, B.; Sieben, B.; Vinz, D. (Hrsg.): *Diversity studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt/Main: Campus, 49–68
- Preuss-Lausitz, U. (2014): *Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Versuch einer Übersicht*. Online unter: https://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/i49/dokumente/Preuss-Lausitz/Wiss._Begleitung_Inklusion.pdf, 5.5.2014
- Reiser, H. (1998): *Sonderpädagogik als Service-Leistung?* In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 49, 46–54
- Schratz, M. (2003): *Qualität sichern. Schulprogramme entwickeln*. Seelze: Kallmeyer
- Seitz, S. (2005): *Zeit für inklusiven Sachunterricht. Reihe Basiswissen Grundschule*. Hoheneggen: Schneider Verlag
- Seitz, S. (2011a): Was Inklusion für die Qualifizierung von Lehrkräften bedeutet. Gewinn für LehrerInnen und SchülerInnen. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 11 (3), 50–54
- Seitz, S. (2011b): Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. In: *Zeitschrift für Inklusion*. Online-Magazin. Heft 3. Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/124/12>, 2.5.2014
- Seitz, S. (2014): *Inklusion in der Grundschule*. In: Franz, E.-K.; Trumpp, S.; Esslinger-Hinz, I. (Hrsg.): *Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik. Ein Studienbuch zu grundlegenden Themenfeldern der Pädagogik*. Band 11. Hoheneggen: Schneider, 24–32
- Seitz, S.; Scheidt, K. (2011): *Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Unterricht*. In: Lütje-Klose, B. (Hrsg.): *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 157–163
- Seitz, S.; Pfahl, L. (2014): *Inklusive Schulentwicklung als Impuls für die Begabungsförderung*. In: Hackl, A.; Steenbuck, O.; Weigand, G. (Hrsg.): *Werte schulischer Begabtenförderung: Begabung und Traditionen*. Karg-Heft 6. Frankfurt: Karg-Stiftung
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen (2009): *Bremer Schulgesetze 2009*. Online unter: http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/neues_bremisches_schulgesetz.pdf, 2.5.2014
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen (2011): *Bremer Schulentwicklungsplan*. 2. Aufl. Online unter: <http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/SEP%202.%20Auflage.pdf>, 2.5.2014
- Thielen, M. (2011): „Bist du behindert Mann?“ – Überlegungen zu Geschlecht und Geschlechterinszenierungen in sonder- und integrationspädagogischen Kontexten aus einer intersektionalen Perspektive. In: *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 1. Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/Article/100/102>, 23.4.2012
- United Nations (2006): *Conventions on the Rights of Persons with Disabilities*. Online unter

- <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=150>, 23.5.2014
- Werning, R.; Lohse, S. (2011): Gutachten Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen in Nordrhein-Westfalen. Online unter: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Seko6_SondPaed/Expertise_Werning_Kompetenzzentren_NRW_2011.pdf, 5.5.2014
- Werning, R.; Heinrich, M.; Urban, M. (2013): Kurzfassung zur Expertise. In: Hillenbrand, C.; Melzer, C.; Hagen, T.; Werning, R.; Heinrich, M.; Urban, M.: Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung im Bereich der Allgemeinbildenden Schule. Kurzfassung der Expertise. Online unter: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Pressemittelungen/2013/Inklusions-Konferenz_Kurzexpertise_Allgemeinb%20Schule.pdf?__blob=publicationFile, 12.3.2014
- Wocken, H. (2006): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förder-
schülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen (Forschungsbericht). Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/wocken-forschungsbericht.html>, 2.5.2013

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Simone Seitz
Universität Paderborn
Fakultät für Kulturwissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft
Warburger Straße 100
D-33098 Paderborn
simone.seitz@uni-paderborn.de

Benjamin Haas
Universität Bremen
FB 12, Arbeitsgebiet Inklusive Pädagogik
Bibliothekstraße/GW 2
D-28359 Bremen
behaas@uni-bremen.de