

# Perspektiven sonderpädagogischer Forschung



Hubertus Redlich, Lea Schäfer,  
Grit Wachtel, Katja Zehbe, Vera Moser  
(Hrsg.)

## Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion

Perspektiven Sonderpädagogischer  
Professionalisierung

Redlich / Schäfer / Wachtel / Zehbe / Moser  
**Veränderung und Beständigkeit  
in Zeiten der Inklusion**

# Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

im Namen der Sektion Sonderpädagogik  
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
(DGfE)

herausgegeben von

Christian Lindmeier, Birgit Lütje-Klose und Vera Moser

Hubertus Redlich  
Lea Schäfer  
Grit Wachtel  
Katja Zehbe  
Vera Moser  
(Hrsg.)

# Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion

Perspektiven Sonderpädagogischer  
Professionalisierung

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2015

k

*Wir danken Jona Garz ganz herzlich, der mit der Unterstützung der DGfE-Sektion Sonderpädagogik die sorgfältige redaktionelle und fristgerechte Erstellung dieses Bandes übernommen hat. Ebenso danken wir Kathy Wittenberg, Michael Schallert und Uschi Mahnke für ihr gründliches Korrekturlesen und ihre redaktionelle Zuarbeit.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2015.n. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Cover: © kate\_sept2004 / istock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2015.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2055-4

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> .....	9
-------------------------	---

## **Sonderpädagogische Professionalität: Strukturanalysen und empirische Befunde im Kontext von Inklusion**

*Ulrike Schildmann*

Sonderpädagogische und inklusionspädagogische Professionalität – ein kritischer Vergleich .....	18
---	----

*Annelies Kreis*

Professionsforschung in inklusiven Settings – Einblicke in die Studie KosH .....	25
--	----

*Bea Zumwald*

Professionalisierung von Lehrpersonen und Fachpersonen Sonderpädagogik für den Einsatz von Assistenzpersonal in inklusiven Schulmodellen .....	44
--	----

*Silke Trumpa*

„Ich sag jetzt mal die ‚normal beschulten‘ Kinder“. Über den Anspruch und die Wirklichkeit einer diskriminierungsfreien Sprache .....	55
---	----

*Nadine Schallenkammer*

Bewährung und Autonomie in einer professionalisierten (Beziehungs-)Praxis und ihre (institutionellen) Bedingungen .....	66
---	----

*Sven Bärmig*

Das Arbeitsbündnis als Element sonderpädagogischer Professionalität .....	76
---	----

*Katharina Silter*

Respekterleben bei Menschen mit und ohne Behinderung .....	89
--	----

*Erich O. Graf, Gertraud Kreamsner, Michelle D. Proyer und Raphael Zahnd*

„Herausforderung Inklusion“. Professionalität als Herausforderung für die Inklusion? .....	99
--	----

## **Sonder- und inklusionspädagogische Professionalisierung im Rahmen der Lehrer\*innenbildung**

*Christian Lindmeier*

Herausforderungen einer inklusionsorientierten Erneuerung der deutschen Lehrer\*innenbildung.....112

*Bettina Lindmeier*

Professionstheoretische Hinweise für eine inklusionsorientierte Lehrer\*innenbildung im sonderpädagogischen Lehramt .....133

*Silvia Kopp- Sixt*

Die\*der Sonderschullehrer\*in: Berufsbild im Wandel .....144

*Marian Laubner*

Praktika in einer inklusionsorientierten Lehrer\*innenbildung – welcher Mehrwert entsteht durch schulische Praktika?.....155

*Susanne Schwab und Marco G. P. Hessels*

Validität von Messungen zur Einstellung gegenüber dem gemeinsamen Unterricht von Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.....167

*Frank Hellmich und Gamze Göral*

Einstellungen von Grundschullehrkräften zum inklusiven Lernen in Abhängigkeit von dem Umfang an Erfahrungen aus dem Unterricht mit Kindern mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderbedarfen .....178

*Claudia Niedermair und Petra Hecht*

Einstellungen und Kompetenzen von Lehramtsstudent\*innen und Lehrer\*innen zur Umsetzung inklusiver Bildung .....189

*Reimer Kornmann und Franz Josef Geider*

Wunschvorstellungen von Studierenden der Sonderpädagogik hinsichtlich ihrer künftigen Berufstätigkeit. Eine Pilot-Studie.....201

## **Unterrichtsentwicklung und Didaktik für heterogene Lerngruppen**

*Judith Riegert und Oliver Musenberg*

Empirische Forschung zu inklusivem Unterricht –  
Perspektiven auf Didaktik .....214

*Birgit Lütje- Klose, Sarah Kurnitzki und Björn Serke*

Deutungsmuster von Lehrkräften in Bezug auf die handlungsleitenden  
Prinzipien eines entwicklungsförderlichen Unterrichts –  
Ergebnisse von Gruppendiskussionen in inklusiven und exklusiven  
Förderarrangements .....224

*Anja Hackbarth*

Adressierung von Hilfsbedürftigkeit in inklusiven jahrgangsübergreifenden  
Lerngruppen aus Perspektive der praxeologischen Unterrichtsforschung ...241

*Kirsten Müller und Elisabeth von Stechow*

Das Fähigkeitsselbstkonzept von Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt  
emotional-soziale Entwicklung bei inklusiver und separater Beschulung –  
Konzeption einer quantitativen Erhebung.....252

*Silvia Greiten*

Professionalisierung für den Unterricht mit heterogenen Lerngruppen in den  
Sekundarstufen – Herausforderungen für Sonderpädagog\*innen und  
Regelschullehrkräfte .....261

*Anke Langner und Marcus Schütte*

Teilhabe an Bildung von Anfang an – die Entwicklung mathematischer  
Grundvorstellungen in inklusiven Lernsettings in Kindertagesstätten und  
Grundschulen .....273

**Angaben zu den Autor\*innen .....283**





## Einleitung

Der thematische Schwerpunkt der Tagung der DGfE-Sektion Sonderpädagogik im September 2014 an der Humboldt-Universität zu Berlin bezog sich auf die *Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung*, da sich anlässlich des Inkrafttretens der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland erhebliche Veränderungen im schulischen Bildungssektor wie im Bereich der außerschulischen Unterstützung abzeichnen. In diesem Zusammenhang stellen sich Fragen nach Beständigkeit und Veränderung professioneller Modelle und Überzeugungen, die wiederum Effekte auf Ausbildungsfragen haben und ebenso auf das Selbstverständnis der Disziplin.

In diesem Kontext ist die Weiterentwicklung von wissenschaftlich begründeten Professionsmodellen unerlässlich, denn auch auf der Ebene der Bildungspolitik sind hier kaum Steuerungsimpulse vorhanden. Eine Ausnahme bildet die jüngst erschienene gemeinsame Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz 2015 „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“, die leitbildgebende Hinweise für die Implementierung von Kompetenzen im Bereich Inklusion in die Lehrerbildung formuliert. Ohne eine angemessene, wissenschaftlich begründete Rahmung von Professionsmodellen droht der gegenwärtigen Umsetzung von Inklusion nicht nur Wildwuchs, sondern auch ein Verlust an Qualität. So formulierte ein Gutachten im Auftrag des Städtetags Nordrhein-Westfalen zutreffend:

Letztlich muss aber eine umfassende Diskussion mit Pädagog\*innen und Fachwissenschaftler\*innen klären, welche Ausstattungsstandards in einem inklusiven Schulsystem einzuhalten sind. (Gutachten NRW, 2013)

Zu einer solchen Definition von Standards gehören aber auch Investitionen in Personal, dessen Aufgaben definiert werden müssen. In diesem Zusammenhang ist es zum Beispiel fraglich, ob Kompetenzbereiche wie Beratung, Förderung, Diagnostik und Kooperation nach wie vor zentrale Differenzkriterien sonderpädagogischer Berufstätigkeit gegenüber benachbarten Professionen darstellen und inwiefern normativ und empirisch begründete Forschungsergebnisse diese Modelle unterstützen. Denn insbesondere im Bereich der Lehrer\*innenbildung drängen derzeit die Fragen zur Implementierung von Sonderpädagogik in alle Lehramtsstudiengänge, zur Weiterentwicklung der Förderschwerpunkte sowie zur Konzeption crosskategorialer Studienanteile. Hier stellt sich das nach wie vor ungelöste Problem, in welchem Verhältnis sich die sonderpädagogische Ausbildung im Spannungsfeld zwischen Spezialist\*innen und Generalist\*innen platzieren sollte.

Spätestens seit der sogenannten Paradigmendebatte in unserem Fach in den 1990er Jahren spielen diese Fragen bereits eine Rolle, als nämlich deutlich

wurde, dass Ansprüche an Selbstbestimmung und Emanzipation sich nicht mehr mit traditionellen stellvertretenden Mandaten und Fürsorgemodellen realisieren lassen. Zugleich stand auch die Forderung nach einer Entkopplung von institutioneller und professioneller Identität im Raum bis hin zur provokanten Forderung nach einer Selbstauflösung des Faches.

Mit dem Einfluss des outputorientierten Steuerns von Bildungssystemen gerät die Legitimierung sonderpädagogischen Handelns zudem unter Druck, Wirkungsweisen nachzuweisen, die im Aufruf zur Bestimmung evidenzbasierter Praktiken kulminieren. Hier wird das Spannungsfeld von Standardisierung und Individualisierung deutlich sichtbar wie auch in den Large-Scale-Assessments das Problem nun erscheint, sonderpädagogische Förderbereiche, Maßnahmen und Klienten eindeutig zu identifizieren – entgegen einer Tendenz zur Dekategorisierung in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung.

Was also macht den professionellen Kern sonderpädagogischen Handelns aus und an welche Klientel ist dieses Handeln adressiert? Mit welchen methodischen Zugängen lassen sich diese Fragen klären, welche Befunde liegen vor und inwiefern haben diese Erkenntnisse bereits Auswirkungen auf die Konzipierung von Ausbildungscurricula?

Innerhalb des Faches gibt es im Kontext der Professionsforschung bisher einerseits eine historische Linie, die sich im Wesentlichen mit der Professionsgeschichte des Hilfsschullehrers befasst (z.B. Ellger-Rüttgardt, 1980; Hänsel, 2014; Moser, i.Dr.) sowie eine vor allem strukturtheoretische Analyse sonderpädagogischen Handelns (z.B. Dlugosch, 2003). Im Zuge einer sich veränderten beruflichen Identität durch die Entwicklung integrativer/inklusive Handlungsfelder entstanden neue, eher auf Aufgabenbereiche bezogene Forschungsfelder, die sich auf die Arbeitsbereiche Beratung und Kooperation (z.B. Lütje-Klose & Willenbring, 1999; Loeken, 2000; Diouani-Streek & Ellinger, 2007; Willmann, 2008; Köker, 2012; Arndt & Werning, 2013) sowie Diagnostik (z.B. Ricken, 2006; Probst & Euker, 2012; Kornmann, 2012; Geiling, Liebers & Prengel, 2013; Hartke & Diehl, 2013) bezogen und diese mit unterschiedlichen theoretischen und methodologischen Zugängen untersuchten. Weiterhin wurden professionsspezifische Aufgabenwahrnehmungen im inklusiven Unterricht (Moser & Kropp, 2015) sowie „teachers' attitudes towards inclusion“ untersucht (zusammenfassend Moser et al., 2014). Und schließlich hat sich im Bereich der Inklusionsforschung auch ein Feld der Unterrichtsforschung entwickelt (z.B. Seitz, 2005; Heimlich & Kahlert, 2012; Trumpa, Seifried & Klauß, 2013; Korff, 2015; Riegert, Sansour & Musenberg, 2015), das gegenwärtig Kooperationen mit den Fachdidaktiken anstrebt. Den Stand der gegenwärtigen Herausforderungen im Kontext der Professionalisierung des pädagogischen Personals trägt der Band

von Döbert & Weishaupt (2013) zusammen. Erst in jüngerer Zeit wird dabei auch an am Expert\*innen-Paradigma orientierte Professionsmodelle angeschlossen, die sich auf Kompetenzorientierungen beziehen (vgl. Baumert & Kunter, 2006) und hier spezifische Einstellungen, Professionswissen, motivationale Dimensionen sowie weitere Persönlichkeitsmerkmale untersuchen. Eine gemeinsame Orientierung an einem elaborierten Professionsmodell hat dabei den Vorzug, dass Studien vergleichbarer werden und aufeinander aufbauen können.

Vor dem Hintergrund der beschriebenen gegenwärtigen Herausforderungen präsentiert dieser Band drei Forschungsschwerpunkte: Überlegungen zur Professionalität, Fragen der Professionalisierung im Bereich der Lehrer\*innenbildung sowie die Bereiche Unterrichtsentwicklung und Didaktik.

### **Sonderpädagogische Professionalität: Strukturanalysen und empirische Befunde im Kontext von Inklusion**

Dieser Themenschwerpunkt nimmt zunächst aus einer strukturellen Perspektive sonderpädagogische Spezifika im Kontext der Allgemeinen Pädagogik in den Blick, wobei von Ulrike Schildmann herausgearbeitet wird, dass die Ausdifferenzierung sonderpädagogischer Fragestellungen Konstruktionen von Normalität und Abweichung voraussetzen und legitimieren. Dies erweist sich, so die Autorin, als grundlegender Konflikt für die Entwicklung einer inklusiven Pädagogik.

Konkret bezogen auf die gegenwärtige Unterrichtspraxis sind die nachstehenden Beiträge, die sich der Aufgabenteilung, der Frage der Dekategorisierung, der Einbindung von weiterem, nicht unterrichtenden pädagogischen Personal sowie der Gestaltung der pädagogischen Beziehungen widmen.

Bezüglich der Frage der gegenwärtigen Zusammenarbeit in inklusiven Settings nehmen Annelies Kreis und Bea Zumwald in ihren Beiträgen weniger die Konflikthaftigkeit unterschiedlicher Professionalisierungen in den Blick als vielmehr die Frage, wie Koordination und Kooperation in multiprofessioneller Zusammenarbeit durch Rollenklärungen ermöglicht werden kann.

Inwiefern die ausbildungsbedingte Differenz der beteiligten Professionen im inklusiven Unterricht für die Zusammenarbeit möglicherweise fruchtbar sein kann, untersucht Annelies Kreis daher in ihrem Forschungsprojekt KosH. Hier werden Prozesse der Aufgabenverteilung im inklusiven Unterricht sowie unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit rekonstruiert. Bea Zumwald untersucht unter der Perspektive der Professionalisierung die Anleitung von Assistenzpersonal durch die beteiligten Lehrkräfte.

Die Ressourcenzuteilung und die Gewährung von Nachteilsausgleich stehen im deutschen Schulsystem in enger Abhängigkeit zu Etiketten. Durch diese

Praxis bestehen bei einer systematischen Dekategorisierung die Gefahr von Ressourcenverlust und einem potentiellen Mangel an sonder- bzw. inklusionspädagogischer Expertise, die für die Bereitstellung spezifischer Rahmenbedingungen notwendig ist. Dieser Frage geht Silke Trumpa in ihrem Beitrag nach.

In den Arbeiten von Nadine Schallenkammer, Sven Bärmig und Katharina Silter steht die Gestaltung professioneller pädagogischer Beziehungen im Zentrum. Katharina Silter fokussiert diese Thematik unter der Fragestellung des ‚Respekterlebens‘ auf Seiten der Klientel.

Erich O. Graf, Gertraud Kremsner, Michelle D. Proyer und Raphael Zahnd hinterfragen in ihrem Beitrag abschließend das klassische Professionsverständnis provokant, indem sie für ein weites Inklusionsverständnis plädieren, das die klassische funktionelle Differenzierung überwinde.

### **Sonder- und inklusionspädagogische Professionalisierung im Rahmen der Lehrer\*innenbildung**

Im Bereich der Lehrer\*innenbildung drängen, wie beschrieben, Fragen zur Implementierung von Sonderpädagogik in alle Lehramtsstudiengänge, zur Weiterentwicklung der Förderschwerpunkte sowie zur Konzeption crosskategorialer Studienanteile. Hier stellt sich das Problem, in welchem Verhältnis sich die sonderpädagogische Ausbildung im Spannungsfeld zwischen Spezialist\*innen und Generalist\*innen platzieren sollte.

Die Rahmenbedingungen der jeweiligen Ausbildungsgänge stellen auch im Hinblick auf die inklusionsorientierte Lehrer\*innenbildung ein zentrales Forschungsdesiderat der nationalen Lehrer\*innenbildungsforschung dar, mit weitreichenden Folgen für die Praxis, wie Christian Lindmeier in seinem Überblicksartikel systematisch darlegt: In einer ansonsten unveränderten Schul- und Unterrichtsstruktur hält sich die sonderpädagogische Lehrkraft in der Nähe der Kinder mit Unterstützungsbedarf auf und greift im Unterrichtsverlauf ein, wo sie\*er es für nötig hält. Anschließend erläutert Bettina Lindmeier Konzepte zur Weiterentwicklung der Lehrer\*innenbildung unter Berücksichtigung sonderpädagogischer Studienanteile.

In diesem Kontext betrachtet auch Silvia Kopp-Sixt Aspekte einer Reformierung des sonderpädagogischen Berufsbilds. Schließlich geht Marian Laubner der Frage nach dem Stellenwert schulischer Praktika im Kontext einer inklusionsbezogenen Lehrer\*innenbildung nach. Im letzten Teil dieses Kapitel präsentieren Susanne Schwab & Marco G.P. Hessels sowie Frank Hellmich & Gamze Göral Einstellungsuntersuchungen mit Blick auf Lehrkräfte in heterogenen Lerngruppen. Mit Fokus auf die neuen beruflichen Anforderungen untersuchen Claudia Niedermair & Petra Hecht sowie Reimer Kornmann

& Franz Josef Geider Einstellungen, Kompetenzen und Wunschorstellungen angehender Lehrkräfte.

## **Unterrichtsentwicklung und Didaktik für heterogene Lerngruppen**

Einen bedeutsamen Schwerpunkt stellen derzeit insbesondere Fragen der inklusionsorientierten Unterrichtsgestaltung dar. Die Beiträge in diesem Kapitel untersuchen, nach einem Überblicksbeitrag von Oliver Musenberg & Judith Riegert über die empirische Forschung zu inklusivem Unterricht unter einer didaktischen Perspektive, zunächst allgemeindidaktische Fragestellungen wie beispielsweise Deutungsmuster der Lehrkräfte hinsichtlich eines entwicklungsfördernden Unterrichts (Birgit Lütje-Klose, Sarah Kurnitzki & Björn Serke), die Adressierungen von Hilfsbedürftigkeit in heterogenen Lerngruppen (Anja Hackbarth) sowie die Dimension der Erzeugung von Fähigkeitsselbstkonzepten (Kirsten Müller & Elisabeth von Stechow). Dem schließen sich Fragen zur mehrperspektivischen Unterrichtsgestaltung am Beispiel der Zusammenarbeit von sonderpädagogischen und Sekundarstufenlehrkräften von Silvia Greiten an. Abschließend thematisiert ein fachdidaktischer Beitrag von Anke Langer & Marcus Schütte die Entwicklung mathematischer Grundvorstellungen in heterogenen Lerngruppen in Kindertagesstätten und Grundschulen.

Mit diesen Beiträgen soll der aktuelle Diskussions- und Forschungsstand im Bereich professionstheoretischer Überlegungen, der Lehrkräftebildung und Unterrichtsentwicklung im sonder- und inklusionspädagogischen Diskurs exemplarisch aufgezeigt werden. Hier lässt sich einerseits zeigen, dass gegenüber gut aufgeklärten Zusammenhängen (wie zum Beispiel den Einstellungsuntersuchungen zum Thema ‚Inklusion‘) große Forschungslücken zu konstatieren sind, was die konkrete Unterrichtsforschung anbetrifft und hier insbesondere die fachdidaktische Weiterentwicklung. Zudem wäre wünschenswert, dass den hier anschließenden Arbeiten elaborierte professionstheoretische Überlegungen vorangestellt werden, um nicht nur die empirische Forschung, sondern auch die vorausgehenden theoretischen Konzepte weiterzuentwickeln. Insgesamt ist aber die Suchbewegung, wie sich Sonderpädagogik als Disziplin und Profession im Kontext von Inklusion positioniert, nicht abgeschlossen. Hier sind weitere, insbesondere auch empirische Forschungen erforderlich, die u.a. auch in der Lehrkräftebildungsforschung platziert werden sollte.

Berlin, im Juli 2015

*Hubertus Redlich, Lea Schäfer, Grit Wachtel, Katja Zehbe und Vera Moser*

## Literatur

- Arndt, A.-K. & Werning, R. (Hrsg.). (2013). *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Diouani-Streek, M. & Ellinger, S. (Hrsg.). (2007). *Beratung in sonderpädagogischen Handlungsfeldern*. Oberhausen: Athena.
- Dlugosch, A. (2003). *Professionelle Entwicklung und Biografie: Impulse für universitäre Bildungsprozesse im Kontext schulischer Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.). (2013). *Inklusive Bildung professionell gestalten: Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann
- Ellger-Rüttgardt, S. (1980). *Der Hilfsschullehrer: Sozialgeschichte einer Lehrerguppe*. Weinheim: Beltz.
- Geiling, U., Liebers, K. & Prengel, A. (Hrsg.). (2013). *Handbuch ILEA T. Individuelle Lernentwicklungsanalyse im Übergang* (Vollständig überarbeitete Fassung). Universität Halle-Wittenberg.
- Gutachten im Auftrag des Städtetags Nordrhein-Westfalen (2013): *Mögliche kommunale Folgekosten der Umsetzung der Inklusion im Schulbereich in Nordrhein-Westfalen am Beispiel der Stadt Essen und des Kreises Borken*. Zugriff am 19.06.2015. Verfügbar unter: [http://www.staedtetag-nrw.de/imperia/md/content/stnrw/siteuebergreifend/2013/gutachten\\_spitzenverbw\\_inklusion\\_130712\\_zusammenfassg\\_final.pdf](http://www.staedtetag-nrw.de/imperia/md/content/stnrw/siteuebergreifend/2013/gutachten_spitzenverbw_inklusion_130712_zusammenfassg_final.pdf).
- Hänsel, D. (2014). *Sonderschullehrerausbildung im Nationalsozialismus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartke, B. & Diehl, K. (2013). *Schulische Prävention im Bereich Lernen: Problemlösungen mit dem RTI-Ansatz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, U. & Kahlert J. (Hrsg.). (2012). *Inklusion in Schule und Unterricht: Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. Zugriff am: 19.06.2015. Verfügbar unter: [http://www.hrk.de/uploads/tx\\_szconvention/HRK-KMK-Empfehlung\\_Inklusion\\_in\\_IB\\_032015.pdf](http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_IB_032015.pdf).
- Köker, A. (2012). *Bedeutungen von obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern: Eine neue Perspektive auf Professionelle Lerngemeinschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Korff, N. (2015). *Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe: Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kornmann, R. (2012). Unterrichts begleitende Diagnostik. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule: Standards für die Umsetzung* (S. 206-213). Stuttgart: Kohlhammer.
- Loeken, H. (2000). *Erziehungshilfe in Kooperation: Professionelle und organisatorische Entwicklungen in einer kooperativen Einrichtung von Schule und Jugendhilfe*. Heidelberg: Winter.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel“: Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschulelehrerin und Sonderpädagogin aus systematischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38, 2-31.
- Moser, V. & Kropp, A. (2015). Kompetenzen in Inklusiven Settings (KIS): Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 185-212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser, V. (i.Dr.) Die Konstruktion des Hilfsschulkindes: Ein modernes Symbol zu Regulation des Sozialen? In Groppe, C. & Kluchert, G. (Hrsg.), *Bildung und Differenz* (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 21). Wiesbaden: Springer

- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 661-678.
- Probst, H. & Euker, N. (2012). Pädagogische Testdiagnostik für die inklusive Schule. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule: Standards für die Umsetzung* (S. 195-205). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ricken, G. (2006). Lernprozessdiagnostik. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 639-643). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Riegert, J., Sansour, T. & Musenberg, O. (2015). „Gemeinsame Sache machen“: Didaktische Theoriebildung und die Modellierung der Gegenstände im inklusiven Unterricht. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60, 9-23.
- Seitz, S. (2005): *Zeit für inklusiven Sachunterricht* (Reihe Basiswissen Grundschule). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Trumpa, S., Seifried, S. & Klauß, T. (Hrsg.). (2013). *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim: Juventa Beltz.
- Willmann, M. (2008). *Sonderpädagogische Beratung und Kooperation als Konsultation: Theoretische Modelle und professionelle Konzepte der indirekten Unterstützung zur schulischen Integration von Schülern mit Verhaltensproblemen in Deutschland und den USA*. Hamburg: Kovač.





**Sonderpädagogische Professionalität:  
Strukturanalysen und empirische Befunde im  
Kontext von Inklusion**

*Ulrike Schildmann*

## **Sonderpädagogische und inklusionspädagogische Professionalität – ein kritischer Vergleich**

### **Abstract**

*Der vorliegende Beitrag setzt an dem Gesamt-Tagungsthema „Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung“ an und behandelt die Relevanz sonderpädagogischer Professionalität für eine auf der Basis der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) von 2006/2009 zu entwickelnde flächendeckende Inklusive Pädagogik einschließlich inklusionspädagogischer Professionalität. Es wird davon ausgegangen, dass sonderpädagogische und inklusionspädagogische Professionalität weder deckungsgleich sind noch dieselben Ziele verfolgen. Dennoch scheinen sich die Ansätze sonderpädagogischer Professionalität dazu zu eignen, an einer systematischen Entwicklung inklusionspädagogischer Professionalisierung mitzuwirken.*

### **1 Ausgangspunkt: Pädagogische Professionalität**

Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und die flächendeckende Einführung inklusiver Pädagogik bringen neue Anforderungen an die Professionalität von Pädagog\*innen mit sich. Dieser Beitrag geht davon aus, dass sonderpädagogische Professionalität nur einen Teilbereich inklusionspädagogischer Professionalität abdecken kann. Zu diskutieren sind folgende Fragen:

- Wo liegen Unterschiede zwischen sonderpädagogischer und inklusionspädagogischer Professionalität?
- Welchen Beitrag kann sonderpädagogische Professionalität zu einer sich entwickelnden inklusionspädagogischen Professionalität leisten?
- Welche Rolle spielt die Intersektionalitätsforschung für den Vergleich?

Der Beantwortung dieser Fragen wird ein kurzer allgemeiner Abriss zum Thema *Profession/Professionalität* vorangestellt.

Zur Klärung des Begriffs Profession greife ich exemplarisch auf folgende Definition von Ackermann (2004) zurück:

1. Profession zeichnet sich durch die wissenschaftliche Fundierung einer Tätigkeit aus (Böllert & Gogolin, 2002, 367) bzw. durch einen besonders ausgewiesenen

akademischen Beruf; insofern kann ein wesentliches Kriterium der Profession darin ausgemacht werden, dass ‚eine lange spezialisierte Ausbildung in abstraktem Wissen (Expertise)‘ (Fuchs-Brüninghoff, 2001, 261) vorliegt.

2. Die Tätigkeit wird in gesellschaftlich relevanten, ethisch normierten Feldern wie Recht oder Gesundheit (Böllert & Gogolin, 2002, 367) ausgeführt. Ein sogenannter ‚Zentralwertbezug‘ (Nittel, 2004, 344) wird beispielsweise in dem gesellschaftlichen Bereich der Bildung gesehen.

3. Zentrales Element ist ein ‚Mandat zur Problemlösung bzw. zum Eingriff in die Lebenspraxis von Individuen‘ (Böllert & Gogolin, 2002) bzw. die ‚Aushandlung eines gesellschaftlichen Mandats‘ (Nittel, 344). (Ackermann, 346)

Diese Charakteristika lassen sich auf pädagogisches Handeln und damit auf die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen ebenso wie auf die Sonderpädagogik im Speziellen anwenden. Als „berufsethischer Kern der pädagogischen Professionalität“ gilt laut Combe:

ein lebendiges Interesse an Entwicklungsmöglichkeiten, aber auch an spezifischen Nöten und Schwierigkeiten, die Schülerinnen und Schüler in ihrer psychischen Entwicklung und in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Schule haben. (zit. n. Dlugosch, 2009, 106)

Bezogen auf die professionellen Kompetenzen von Lehrkräften betont Dlugosch (2009) in Anlehnung an Baumert und Kunter (2006) folgende Merkmalsbereiche: Wissen und Können (knowledge) einerseits sowie Werthaltungen (value commitments) und Überzeugungen andererseits, wobei Baumert und Kunter darauf hinweisen,

dass es, obwohl eine Orientierungsfunktion der Berufsethik für alle Professionen angenommen werden kann, hierzu ‚... bemerkenswert wenige Arbeiten (gibt), die Wertbindungen im Lehrerberuf in ihrer Bedeutung für professionelles Handeln untersuchen‘. (zit. n. Dlugosch, 2009, 497)

Ackermann und Dlugosch, auf die ich mich hier exemplarisch gestützt habe, erläutern auf der dargestellten allgemeinen Basis ihr jeweiliges Verständnis von sonderpädagogischer Professionalität.

Ackermann (2004) lehnt sich an Lindmeier (2000) an, dem es nicht genüge,

die den sogenannten freien Berufen zugewiesenen Merkmale festzustellen und zu benennen ... Vielmehr müsse die Notwendigkeit erfasst werden, aus der heraus eine Profession ihre typischen Handlungsprobleme zu lösen versucht ... Aus seiner Sicht besteht die ‚handlungslogische Notwendigkeit‘, aus der heraus in der Heilpädagogik eine spezifische Professionalität entfaltet wurde, in der Tatsache des Misslingens von Erziehung und Bildung innerhalb der ‚Normalpädagogik‘. Sein heilpädagogisches Selbstverständnis setzt also an Prozessen des Scheiterns von Erziehung und Bildung im Bereich der Normalpädagogik an. (346)

Ackermann (2004) charakterisiert in seinem Beitrag als wesentlichen Bestandteil des heilpädagogischen Selbstverständnisses das „Mandat“, das allerdings „zum Teil recht unterschiedlich gefasst wird“ (374f; Anwaltschaft, Stellvertretung u.ä).

Dlugosch (2009) spricht in ihren Ausführungen von

Sonderpädagogische(n) Zuspitzungen. Für die Behinderten- bzw. Sonder- und Heilpädagogik ergibt sich unter den Bedingungen von Benachteiligungs- und Exklusionsrisiken und der Krisenhaftigkeit von Lebenspraxen allgemein eine erhöhte Sensibilität für die ethische Reflexion herrschender Wertvorstellungen und in der Praxis geltender und wirksamer Normen. (106)

Gemeinsam mit Reiser spricht sie von einer zugespitzten Bildungsparadoxie: „Sonderpädagogische Professionalität muss stets Halten und Zumuten, Anerkennen und Konfrontieren aufeinander beziehen und Unvereinbares aushalten“ (zit. n. Dlugosch, 2009, 106 f.). Ihre theoretische Grundlegung bezieht sie aus Axel Honneths „Interaktionsmodus der Anerkennung“ (Honneth 2002, 43; in Anlehnung an Dlugosch 2009, 107).

An den von beiden zitierten Autoren benutzten Begriffen „Normalpädagogik“ (Ackermann, 2004, 346), „Normalfall“, „Normalsituationen“, „institutionsabhängige Normen“ und „Normabweichungen“ (Dlugosch, 2009, 107) wird der wesentliche Bezugsrahmen für die *allgemeine wie auch die sonderpädagogische Professionalität* deutlich – es handelt sich um die Orientierung an der Normalität, sprich: an der gesellschaftlichen Durchschnittlichkeit von Verhalten und Leistung in den allgemeinen Bildungseinrichtungen, die das Risiko des Scheiterns an ihr einschließt (zur Normalismusforschung vgl. Link, 1997; bezogen auf Normalität und Behinderung: Schildmann, 2004; 2009).

Damit sind die Ausgangspunkte umrissen: Regelpädagogik und Sonderpädagogik gehören zusammen, da letztere aus den Strukturen ersterer resultiert und beide gemeinsam die Konstruktionen von Normalität und Abweichung im Bildungswesen bilden und legitimieren. Genau hier scheint der zentrale Unterschied zur Inklusiven Pädagogik und einer für sie notwendigen Professionalität auf. Damit komme ich zur Behandlung meiner anfänglich gestellten Fragen:

## **2 Wo liegen Unterschiede zwischen sonderpädagogischer und inklusionspädagogischer Professionalität?**

Inklusive Pädagogik verstehe ich im Folgenden als *erweiterte Fortsetzung* der Integrationspädagogik, die seit den 1970er Jahren für die *Überwindung der Orientierung an der Normalität* eintrat: Die zentralen Slogans lauteten: „Es ist normal verschieden zu sein“ und „Nichtaussonderung von Anfang

an“. Individualisierung und Binnendifferenzierung des Unterrichts im Sinne einer „allgemeinen integrativen Pädagogik“ (Feuser, 1989) sollen dazu führen, dass jedes Kind nach seinen eigenen Voraussetzungen und Möglichkeiten individuell gefördert wird, dies aber im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts mit allen anderen Kindern. Damit einher geht eine positive Wertschätzung *aller* – in die institutionelle Bildung einbezogenen – Kinder und Jugendlichen. Bereits 1997 resümierte Prenzel in einem Rückblick:

Im Modell integrativer Pädagogik ist in ihrem mehr als 20-jährigen Bestehen die Wertschätzung von Heterogenität für alle Beteiligten *der* zentrale Wert gewesen. Vielfalt wird von Lehrkräften in Integrationsklassen ermöglicht durch ‚gute Ordnung‘, die verbindlich gilt und zugleich im Einklang mit der Gruppenentwicklung ständig erneuert wird ... ‚Gute Ordnungen‘ sind nicht starr von oben verordnet, sondern flexibel, sie erneuern sich mit der Entwicklung des Lern- und Lebenszusammenhangs. (14)

Ohne hier weiter ins Detail zu gehen, wird die Neuorientierung der integrativen bzw. inklusiven Pädagogik deutlich, die mit den Konstruktionen von Regel- und Sonderpädagogik nicht vereinbar ist. Damit sind hohe Ansprüche an die Professionalität der Pädagog\*innen verbunden; denn die neue Ausrichtung an einem *positiv konnotierten Umgang mit Heterogenität* steht der traditionellen Orientierung an der Unterrichtung möglichst homogener Gruppen von Kindern und Jugendlichen in einem entsprechend hierarchisch organisierten Bildungswesen diametral entgegen. Die eingegangene Verpflichtung auf die UN-BRK (2006/2009) bringt im Rahmen der angestrebten Menschenrechtsorientierung der Bildung (vgl. exemplarisch Lindmeier, 2008; Bielefeldt, 2010) auch entsprechend neue Anforderungen an die pädagogische Professionalität mit sich. Damit komme ich zur Behandlung der zweiten Frage:

### **3 Welchen Beitrag kann sonderpädagogische Professionalität zu einer sich entwickelnden inklusionspädagogischen Professionalität leisten?**

Wenn es – im Zuge der Umsetzung der UN-BRK – um die flächendeckende Einführung inklusiver Pädagogik geht, dann sollte vorausgeschickt werden: Es handelt sich bei dieser keineswegs um ein originäres oder spezielles Problem- und Aufgabenfeld der Sonderpädagogik, sondern um eine durch und durch gesamtpädagogische Angelegenheit, in der es um einen neuen Umgang mit Heterogenität geht. Damit ist nicht nur ein neuer Umgang mit Behinderung und behinderten Kindern und Jugendlichen gemeint. Vielmehr fokussiert der Umgang mit Heterogenität alle möglichen sozialen Ungleichheitslagen.

Für unsere Bildungseinrichtungen besonders relevant sind dabei die Kategorien

- Klasse/Schicht; denn die soziale Herkunft und Lage spielt eine erhebliche Rolle für den Bildungserfolg;
- Geschlecht; denn Mädchen und Jungen zeigen einen tendenziell unterschiedlichen Umgang mit den Anforderungen des Bildungswesens;
- kulturelle Einbindung/Ethnizität/Migrationshintergrund; Schüler\*innen nicht deutscher Herkunft werden im deutschen Schulwesen durch verschiedene Faktoren benachteiligt;
- und nicht zuletzt Behinderung und deren Einbindung in den Zusammenhang anderer sozialer Ungleichheitslagen (Klasse/Schicht, Geschlecht, kulturelle Herkunft/Ethnizität).

Unter Professionalisierungsaspekten wird damit die Aufgabe aller Pädagog\*innen deutlich, sich systematisch mit dem Einfluss der unterschiedlichen sozialen Ungleichheitslagen und deren Wechselwirkungen auf ihr professionelles Handeln zu beschäftigen. Die Sonderpädagogik kann dazu einen wichtigen Beitrag leisten, da ihre professionelle Definition – stärker als die der allgemeinen Pädagogik – ein ausgeprägtes Selbstverständnis eines Mandates oder einer Stellvertretung für Menschen mit besonderen Problemen enthält. An dieser Stelle ist jedoch Vorsicht geboten; denn in der inklusiven Pädagogik geht es nicht (mehr) nur um die Integration behinderter Kinder in ein bestehendes Gesamtgefüge; vielmehr muss der Sonderpädagoge – so Reiser (1996) in einem thematisch angrenzenden Zusammenhang – „Vom Anwalt des Kindes zur Mehrparteilichkeit“ (183) gelangen:

Sie ist eine Haltung ... des Parteiergreifens für alle Seiten, in der man mit allen Sichtweisen zugleich arbeitet. Um eine mehrparteiliche Position einnehmen zu können, ist es notwendig, daß wir willig und bereit zu dem Risiko sind, uns mit verschiedenartigen Meinungen und Bedeutungen zu befassen. (ebd.)

Dies gilt jedoch schließlich nicht nur für die\*den Sonderpädagog\*in, sondern für alle an inklusiven Lernprozessen beteiligten Pädagog\*innen. Ich komme zur dritten und letzten Frage:

#### **4 Welche Rolle spielt die Intersektionalitätsforschung für den Vergleich?**

Solange die traditionelle Sonderpädagogik ausschließlich oder überwiegend um die Kategorie Behinderung (oder angrenzende Kategorien wie Benachteiligung und Lernschwierigkeiten) kreist, geht sie der Auseinandersetzung mit den Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Ungleichheitslagen in Bildungszusammenhängen aus dem Weg. Sobald aber die Prinzipien der inklusiven Pädagogik, vor allem der wertschätzende Umgang mit Heterogenität,

Bestandteil des professionellen Selbstverständnisses werden, gewinnt diese mehrschichtige Auseinandersetzung an Bedeutung. Auf der theoretischen Ebene, die pädagogisch-professionelles Handeln fundiert und für die Hochschullehre unumgänglich ist, befassen wir uns systematisch mit diesen Wechselwirkungen, das heißt mit den Intersektionen zwischen verschiedenen sozialen Ungleichheitslagen. Dabei sehe ich uns z. Zt. vor allem vor zwei größere Aufgaben gestellt:

- Zum einen liegen für eine systematische *Verortung der Kategorie Behinderung in der Intersektionalitätsforschung* bislang nur einzelne Skizzen vor (vgl. zusammenfassend Schildmann, 2013); eine systematische theoretische Fundierung befindet sich in Vorbereitung.
- Zum anderen sollte auch die *Verbindung zwischen Inklusiver Pädagogik und Intersektionalitätsforschung* weiterverfolgt werden; denn – wie ich dies im Rahmen der jährlich stattfindenden Inklusionsforschertagung 2011 in Bremen zu umreißen versucht habe (vgl. Schildmann, 2012) – die Intersektionalitätsforschung scheint sich als ein theoretisches Fundament für die inklusive Pädagogik sehr gut zu eignen.

## 5 Schluss

Vor dem hier dargestellten Hintergrund eröffnen sich neue Perspektiven für die pädagogische Professionsforschung; denn „Inklusion heißt Umbau, nicht Anbau!“ (Hoffmann, 2011, 19).

## Literatur

- Ackermann, K.-E. (2004). Heilpädagogik als Profession und als Disziplin. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 73 (4), 344-349.
- Bielefeldt, H. (2010). Menschenrecht auf inklusive Bildung: Der Ansprüche der UN-Behindertenrechtskonvention. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 79 (1), 66-69.
- Dlugosch, A. (2009). Professionelles Handeln im Kontext von Verhaltensstörungen zwischen ethischer Begründbarkeit und Berufsmoral? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 78 (2), 103-113.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik* 28 (1), 4-48.
- Hoffmann, I. (2011). Inklusion heißt Umbau, nicht Anbau! *Neue deutsche Schule* 1, 18-19.
- Honneth, A. (2002). *Verdinglichung: Eine Anerkennungstheoretische Studie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lindmeier, Ch. (2000): Heilpädagogische Professionalität. *Sonderpädagogik* 30, 166-180.
- Lindmeier, Ch. (2008). Inklusive Bildung als Menschenrecht. *Sonderpädagogische Förderung heute* 53 (4), 354-374.
- Link, J. (1997). *Versuch über den Normalismus: Wie Normalität produziert wird*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Prengel, A. (1997). Integrative Pädagogik – wegweisend für Schule und Gesellschaft. In Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hrsg.), *Dokumentation Integrierende Pädagogik und Schulprogramm* (S. 10-19). Rüsselsheim: Hessisches Landesinstitut.



- Reiser, H. (1996). Arbeitsplatzbeschreibungen: Veränderungen der sonderpädagogischen Berufsrolle. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 47 (5), 178-186.
- Schildmann, U. (2004). *Normalismusforschung über Behinderung und Geschlecht: Eine empirische Untersuchung der Werke von Barbara Rohr und Annedore Prengel*. Opladen: Leske & Budrich.
- Schildmann, U. (2009). Normalität. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung, Bildung, Partizipation: Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (Bd. 2, S. 204-208). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schildmann, U. (2011). Verhältnisse zwischen Geschlecht, Behinderung und Alter/Lebensabschnitten als intersektionelle Forschungsperspektive. *Journal Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW*, 29, 13-15.
- Schildmann, U. (2012): Verhältnisse zwischen Inklusiver Pädagogik und Intersektionalitätsforschung: Sieben Thesen. In S. Seitz et al. (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S.93-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

*Annelies Kreis*

## **Professionsforschung in inklusiven Settings – Einblick in die Studie KosH**

### **Abstract**

*Die Umsetzung der Forderung nach inklusiver Bildung von Schüler\*innen mit besonderem Förderbedarf ist mit Verschiebungen im Bildungssystem und Konsequenzen für die Professionalität pädagogischer Akteur\*innen verbunden. Im Beitrag werden nach einem theoretischen und empirischen Überblick bezüglich professionellen Handelns in inklusiven Schulkontexten zentrale Ergebnisse und Instrumente berichtet, welche im Rahmen der Schweizer Studie „Kooperation im Kontext schulsicher Heterogenität“ (KosH) entstanden. Mit der multimethodischen Studie wurden Aktivitäten und Überzeugungen schulischer Sonderpädagog\*innen sowie Regellehrpersonen untersucht, die in inklusiven Schulen tätig sind.*

### **1 Verschiebungen im Bildungssystem in Zusammenhang mit Inklusion**

Die gesellschaftspolitische Entscheidung für schulische Inklusion geht mit bedeutsamen Verschiebungen im Umgang mit Differenz und Komplexität auf der Mikro-, Meso- und Makroebene nationaler und regionaler Bildungssysteme einher. Zuständigkeitsbereiche für die Inszenierung von Lernumgebungen sowohl für Lernende mit als auch ohne besonderen Förderbedarf werden neu strukturiert. Auf der *Mesoebene der Schulen* wird die räumlich, institutionell und sozial getrennte Beschulung von Menschen mit Behinderung in vielen deutschen Bundesländern und Schweizer Kantonen reduziert oder soll ganz aufgehoben werden. Vielerorts werden Förderklassen und Förderschulen geschlossen und Lernende mit Behinderung besuchen vermehrt Regelschulen. Dies bringt sowohl für die pädagogischen Akteur\*innen als auch für deren Schüler\*innen vielfältige und weitreichende Veränderungen mit sich. Bezüglich der Rahmenbedingungen auf der *Mikroebene des inklusiven Unterrichts* ist eine Steigerung der Heterogenität seitens der Lernenden zu beobachten. Anforderungen an das pädagogische Personal werden vielfältiger, und dies nicht nur aufgrund des breiteren Leistungs- und Verhaltensspektrums in inklusiven Klassen: Der gestiegenen Komplexität von An-

forderungen und Aufgaben wird meist mit einer Ausdifferenzierung von Funktionen innerhalb der Schulen begegnet. Somit ist eine größere Anzahl von Akteur\*innen an der Gestaltung von Lernumgebungen für einzelne Schüler\*innen, Gruppen oder auch Klassen beteiligt. An inklusiven Schulen sind nebst den traditionellen Klassen- und Fachlehrpersonen zusätzlich Lehrpersonen für Sonderpädagogik, therapeutisches Personal und oft auch Unterrichtsassistenzen tätig.

Eine zentrale Funktion von Schule besteht in der Gestaltung von Lernumgebungen, wobei diese aus sozio-konstruktivistischer Sicht in *sozialen* Systemen und Prozessen erfolgt. Wird Unterricht von der Nutzer\*innenseite der Lernenden aus betrachtet, birgt die Beteiligung mehrerer Anbieter\*innen das Risiko unkoordinierter, nicht miteinander abgestimmter und damit für die Lernenden schwieriger fassbarer oder gar verwirrender Unterrichtsinterventionen. Der Bedarf an *Koordination und Kooperation* (Arndt & Werning, 2013; Baumann, Henrich & Studer, 2012; Krie, 2009; Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2013; Luder, Gschwend, Kunz & Diezi-Duplain, 2011; Nevin, Thousand & Villa, 2009; Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007) und nach *Rollenklärung* (z.B. Tankersley, Niesz, Cook & Woods, 2007; Widmer-Wolf, 2014; Wocken, 2011) ist somit an inklusiven Schulen mit multiprofessionellen Teams erhöht.

Eine weitere Perspektive ist jene der *Schulentwicklung*. Sich verändernde Kontexte und Bedingungen wie gestiegene Heterogenität der Schüler\*innenschaft, die erwähnte Ausdifferenzierung von Funktionen sowie die grössere Zahl beteiligter Personen beeinflussen sowohl soziale Prozesse als auch deren Wirkungen. Kooperative Prozesse sind somit nicht nur in der unmittelbar schüler\*innenbezogenen Arbeit erforderlich sondern auch, weil Veränderungen in Zusammenhang mit Inklusion Prozesse *gezielter Schul- und Unterrichtsentwicklung* erfordern (Fullan & Miles, 1992; Fussangel, 2008; Scheerens & Bosker, 1997). Mittels Steuerungsmassnahmen soll die Qualität der Ergebnisse in Zusammenhang mit der Bearbeitung von Schulentwicklungszielen beeinflusst werden; deren Wirkung ist jedoch nur bedingt prognostizierbar. Fend (2008) spricht in diesem Zusammenhang von der *Rekontextualisierung* von Vorgaben der Steuerungsinstanzen durch die schulischen Akteurinnen und Akteure. Mit diesem Begriff wird postuliert, dass sich Steuerungsvorgaben in sozialen Systemen nicht wie in technischen Systemen 1:1 implementieren lassen. Die involvierten Menschen assimilieren zwar Neuerungen durchaus zumindest partiell und passen ihr Handeln an. Da dieses jedoch in jeweils spezifischen sozialen und materialen Kontexten, und bei Lehrpersonen unter der Bedingung eines zumindest teilweise autonom organisierten Handlungsrepertoires sowie unterschiedlicher Voraussetzungen

bezüglich professioneller Expertise erfolgt, sind Umsetzungen von Vorgaben immer situations- und kontextspezifisch und damit heterogen.

Insgesamt werden im Kontext von Inklusion und damit einhergehenden strukturellen Verschiebungen im Bildungssystem sowohl bisher gültige schulische Praktiken als auch unterrichtsrelevante Überzeugungen und Vorstellungen über die Berufsbilder der Regel- und Förderlehrpersonen sowie über deren Ausbildung irritiert. Die Umsetzung der Forderung nach Inklusion ist seit rund 20 Jahren eines der bedeutsamsten Schulentwicklungsprojekte in den OECD-Staaten. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen und mit Referenz auf das als Rekontextualisierung beschriebene soziale Phänomen der Umsetzung gouvernementaler Steuerungsmaßnahmen ist davon auszugehen, dass entsprechende Prozesse vielfältig verlaufen.

## **2 Theoretische und empirische Perspektiven auf Professionalität in inklusiven Bildungskontexten**

### **2.1 Die Perspektive der Professionsdebatte**

Worin professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen in inklusiven Bildungskontexten bestehen können, wird im Folgenden aus zwei Perspektiven betrachtet. Beide Modelle beziehen sich auf die Anforderungen von Schule allgemein, ohne eine explizite Berücksichtigung der sonderpädagogischen Sicht. Die Modelle werden hinsichtlich ihrer Bedeutung für inklusive Kontexte kommentiert. An dieser Stelle nicht aufgegriffen wird die Debatte, ob der Lehrberuf überhaupt eine Profession sei, auf die z.B. Schrittmesser (2011) eingeht.

#### **Professionswissen von Lehrpersonen ausgehend von Shulman**

In der Bestimmung und Erforschung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen hat sich das Modell von Shulman (1987) durchgesetzt, das von Baumert & Kunter (2006) aufgegriffen und aktualisiert wurde. Baumert & Kunter beschreiben Professionswissen als Konglomerat, das sich aus *Überzeugungen und Werthaltungen, motivationalen Orientierungen* und *selbstregulativen Fähigkeiten* sowie im Weiteren aus fünf Wissensbereichen zusammensetzt. Diese bestehen in

- *pädagogischem Wissen* über Lernende und die Inszenierung von Lernprozessen aus allgemeindidaktischer Sicht,
- *Fachwissen* über die zu vermittelnden Inhalte,
- *fachdidaktischem Wissen* bezüglich der Inszenierung von Lernprozessen hinsichtlich spezifischer Fachinhalte,
- Organisationswissen,
- Beratungswissen.

Die beiden letzteren Domänen werden im Modell nicht näher ausgeführt, da sie „sinnvoll nur im Rahmen institutionalisierter und sozial verteilter Wissensbestände behandelt werden können“ (Baumert & Kunter, 2011, 482). Das Modell fokussiert somit auf die Interaktion zwischen *individuellen Lehrpersonen* und ihren Schüler\*innen und nimmt nicht explizit Bezug darauf, dass die Lernprozesse einzelner Lernender auch von mehreren Lehrpersonen gemeinsam verantwortet und inszeniert werden, wie dies in inklusiven Bildungssettings der Fall ist.

### **Domänen professioneller Praxis von Lehrenden**

Ein Modell der Professionalität von Lehrpersonen, das die interindividuelle und institutionelle Sicht berücksichtigt, führen Paseka, Schratz und Schrittmesser (2011, 24 ff.) aus. Sie postulieren ein *Fünf-Faktoren-Modell* mit *Kompetenzfeldern* professioneller Praxis von Lehrenden, in denen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen gebündelt seien, welche die Qualität von Schule und Unterricht nachhaltig bestimmen. Diese bilden die Voraussetzungen für individuelles und kooperatives schulisches Professionshandeln und stellen gleichzeitig Felder für die Weiterentwicklung von Theorie und Praxis dar:

- *Professionsbewusstsein*: sich als Expert\*in wahrnehmen
- *Personal Mastery*: die Kraft individueller Könnerschaft
- *Kooperation und Kollegialität*: die Produktivität von Zusammenarbeit
- *Differenzfähigkeit*: der Umgang mit großen und kleinen Unterschieden
- *Reflexions- und Diskursfähigkeit*: das Teilen von Wissen und Können

Insbesondere in den letzten drei Domänen berücksichtigt dieser Ansatz Bereiche, denen für inklusive Bildungsprozesse, welche durch gesteigerte Heterogenität, Ausdifferenzierung von Funktionen und die Notwendigkeit kooperativer Prozesse charakterisiert sind, zentrale Bedeutung zukommt.

## **2.2 Forschungsstand zu pädagogischem Handeln in inklusiven Schulen: Normative Forderungen versus Praxis**

Die Literatur zum Thema Inklusion ist vorwiegend normativ geprägt. Es wurde und wird beschrieben, wie inklusiver Unterricht idealerweise zu realisieren wäre (z.B. Eberwein & Knauer, 2009; Feuser, 2009; Nevin et al., 2009; Scruggs et al., 2007); der empirische Forschungsstand bezüglich der Gestaltung inklusiver Lernumgebungen und entsprechender Abstimmungsprozesse zwischen den Akteur\*innen ist schmal (Nevin et al., 2009). Festgestellt wird häufig eine Diskrepanz zwischen normativen Forderungen und der an den Schulen anzutreffenden Praxis (z.B. Arndt & Werning, 2013; Baumann et al., 2012; Thommen, Anliker & Lietz, 2008). Gegenüber normativ postulierten Konzepten inklusiven Unterrichts, gemäss derer die Ver-

schiedenheit von Menschen als selbstverständlich betrachtet wird – und demnach jeder Mensch besonderen Bedarf hat – scheint die Delegation und zeitweise Separation von Lernenden mit besonderem Förderbedarf vorzuherrschen (z.B. Forlin, 2007; Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009; Thommen et al., 2008). Neuere Studien aus der Schweiz geben allerdings Hinweise auf zumindest teilweise installierte Prozesse der kooperativen und koordinierten Bearbeitung inklusiver Förderumgebungen (Baumann et al., 2012; Maag Merki, Kunz, Werner & Luder, 2010; Thommen et al., 2008).

In der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen ist, dass die bis anhin realisierten Studien zur Praxis der Gestaltung inklusiver Lernumgebungen vor allem deskriptiv angelegt sind und auf regionale oder lokale Kontexte fokussiert bleiben. Inwiefern sich entsprechende Ergebnisse vor dem Hintergrund der unter dem Stichwort Rekontextualisierung beschriebenen Relevanz dieser jeweiligen Kontexte somit generalisieren lassen, bleibt offen.

### **2.3 Exkurs über die rechtlichen Voraussetzungen und Entwicklungen zu Inklusion in der Schweiz**

Die erwähnte Bedeutung der Kontextbedingungen legt nahe, einige Informationen bezüglich der Voraussetzungen für Inklusion in der Schweiz darzulegen. Die für die Schweizer Volksschulen gültige Gesetzgebung erfolgt föderal, auf kantonaler Ebene. Seit 2008 und nach dem Rückzug der eidgenössischen Invalidenversicherung aus der Mitfinanzierung der Sonderschulung tragen die Kantone die gesamte fachliche, rechtliche und finanzielle Verantwortung auch für die Schulung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf. Auf Bundesebene erlassene Gesetze über die Rechte von Menschen mit Behinderung legen diesbezügliche Richtlinien vor. So verabschiedeten die eidgenössischen Parlamente 2002 das Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen. 2011 trat eine interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit der Kantone im Bereich Sonderpädagogik in Kraft, wobei Ende 2014 lediglich 16 der 26 Kantone diesem Konkordat angehörten (EDK, 2014). Die UN-Konvention von 2006 zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen wurde 2013 durch die Schweizer Parlamente ratifiziert. In Zusammenhang mit diesen veränderten Vorgaben ist in der Schweiz seit 2006 ein leichter aber stetiger Rückgang des Anteils an Schüler\*innen in Sonderklassen<sup>1</sup> zu verzeichnen. Auch der Anteil an Sonderschüler\*innen ist seit 2007 rückläufig (SZH, 2014). Dass kleinere Schulen in Zusammenhang mit der demografischen Entwicklung sinkender Schüler\*innenzahlen auf jedes Kind

---

<sup>1</sup> Sonderklassen und Sonderschulen entsprechen der in Deutschland auch als Förderklasse bzw. Förderschule bezeichneten separativen Differenzierungsform.