

ZSL

**Zentrum für Schulqualität
und Lehrerbildung**
Baden-Württemberg

Inklusion und Lehrkräftebildung

Frühkindliche und schulische Bildung von
jungen Menschen mit Behinderung –
Grundlagen und Handlungsempfehlungen (FSBB)

Redaktionelle Bearbeitung

Redaktion	Manfred Burghardt, ehemals SAFL (Abteilung Sonderpädagogik) Freiburg Silke Donnermeyer, ZSL Regionalstelle Freiburg Nicole Kränkel-Schwarz, SAFL (Abteilung Grundschule) Offenburg Elvira Papesch, SBBZ (Gotthilf-Vollert-Schule) Tuttlingen Dr. Ulrike Philipps, ZSL Stuttgart Tobias Bergener, ZSL Stuttgart Franziska Arnaszus, ZSL Stuttgart Tobias Schneller, ZSL Stuttgart Thomas Zipfel, Realschule Titisee-Neustadt (Illustrationen)
Autor/in	Monika Banspach, SAFL (Abteilung Sonderpädagogik) Heidelberg Heike Bold, SSA Offenburg Manfred Burghardt, SAFL (Abteilung Sonderpädagogik) Freiburg Silke Donnermeyer, SAFL (Abteilung Gymnasium) Freiburg Anja Faehndrich, SSA Raststatt Vera Härle, SAFL (Abteilung Sonderpädagogik) Stuttgart Myriam Hildebrand, SSA Ludwigsburg Prof. Dr. Clemens Hillenbrand, Universität Oldenburg Dr. Claudia Husen, SAFL (Abteilung Sonderpädagogik) Stuttgart Sabine Junker-Imm, SAFL (Abteilung Grundschule) Offenburg Thomas Kehm, SAFL (Abteilung Sonderpädagogik) Stuttgart/Meckenbeuren Christine Kempf, SSA Offenburg Peter Koderisch, SAFL (Abteilung Gymnasium) Freiburg Nicole Kränkel-Schwarz, SAFL (Abteilung Grundschule) Offenburg Ulrike Löffler, SAFL (Abteilung Sonderpädagogik) Stuttgart/Ellwangen Maria-Elisabeth Löschmann, ehemals SAFL (Abteilung Sonderpädagogik) Heidelberg Saskia Luckner, SAFL (Abteilung Gymnasium) Stuttgart Marcus Pohl, SAFL (Abteilung Sonderpädagogik) Stuttgart Thomas Rihm, Päd. Fachseminar (Abteilung Sonderpädagogik) Karlsruhe Rolf Schaumann, SAFL (Abteilung Berufl. Schulen) Weingarten Petra Schmalenbach, ehemals SSA Stuttgart Stefan Siegel, SAFL (Abteilung Grundschule) Laupheim Judith Solf, SAFL (Abteilung Sonderpädagogik) Freiburg Daniela Stenzel-Karg, SAFL (Abteilung WHRS) Reutlingen Wilfried Weber, SAFL (Abteilung Sonderpädagogik) Heidelberg Bernd Weigel, ehemals SSA Göppingen Stephanie Werz, SAFL (Abteilung Sonderpädagogik) Stuttgart Nicola Witt, SAFL (Abteilung Sonderpädagogik) Stuttgart
Mitarbeit	Dr. Ursula Adolphy, ehemals Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg Sönke Asmussen, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg Petra Bohn, SAFL (Abteilung Grundschule) Sindelfingen Michael Fischer, SAFL (Abteilung Sonderpädagogik) Heidelberg Heike Hömseder, SSA Backnang Dr. Ralf Klingler-Neumann, Regierungspräsidium Freiburg Sabine Knoblauch, SAFL (Abteilung Sonderpädagogik) Heidelberg Martina Kriebel, SAFL (Abteilung GWHRS) Rottweil Jan Saathoff, Päd. Fachseminar (Abteilung Sonderpädagogik) Karlsruhe Dr. Michaela Schmid, SAFL (Abteilung Sonderpädagogik) Stuttgart
Erscheinungsjahr	2021

Impressum

Herausgeber	Land Baden-Württemberg vertreten durch das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) Interimsadresse: Neckarstr. 207, 70190 Stuttgart Telefon: 0711 21859-0 Telefax: 0711 21859-701 E-Mail: poststelle@zsl.kv.bwl.de Internet: www.zsl.kultus-bw.de
Urheberrecht	Alle Materialien der Handreichung stehen unter der Creative Commons Lizenz CC BY-NC 4.0 (Namensnennung – keine kommerzielle Nutzung – 4.0 International).

Inhaltsverzeichnis

0	Zur Handreichungsreihe	1
1	Vorwort	1
2	Ich bin nicht behindert. Ich bin halt nicht ganz normal. Eine Fallvignette	3
3	Professionalisierung von Lehrkräften für inklusive Bildung	9
4	Inklusive Bildungsangebote – eine Kooperationsaufgabe mit Prozessstruktur	22
4.1	Inklusive Bildungsangebote als Herausforderungen und Chancen für Schulentwicklung	22
4.2	Kooperative Kompetenz als Gegenstand der Lehrerbildung	23
5	Themen in der Aus- und Fortbildung	25
5.1	Konzepte individueller Förderung und ILEB im Vergleich	26
5.2	Unterrichtsgestaltung bei inklusiven Bildungsangeboten	27
5.3	Die Zusammenarbeit in einem multiprofessionellen Team	28
5.4	Die Zusammenarbeit mit Eltern – Erziehungs- und Bildungspartnerschaften	29
5.5	Unterstützungssysteme	31
5.6	Herausforderndes Verhalten – Handlungskompetenz von Lehrkräften erweitern	32



0 Zur Handreichungsreihe

Vor dem Hintergrund der fachlichen Weiterentwicklungen im Bereich der frühkindlichen und schulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung, aber auch vor dem Hintergrund der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (VN-BRK) sind in der Arbeit mit diesen jungen Menschen Fragen entstanden, die einer Klärung bedürfen.

Mit der Handreichungsreihe „Frühkindliche und schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderung in Baden-Württemberg – Grundlagen und Handlungsempfehlungen“ nehmen das Kultusministerium und das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung diese Fragen auf. Über einzelne Handreichungen sollen Antworten gegeben und Hilfestellungen entwickelt werden, um die teilweise hochkomplexen Entwicklungsaufgaben zu unterstützen.

Die Handreichungsreihe besteht aus einer Folge von Themenheften, in denen spezifische Arbeitsbereiche aufgegriffen werden, die sich im Zusammenhang mit der Gestaltung von Bildungsangeboten für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderungen stellen. Wie viele und welche Themen die Reihe am Ende umfassen wird, ist in der Konzeption bewusst offen gelassen. Dadurch besteht die Möglichkeit, auf neue Fragestellungen reagieren zu können.

1 Vorwort

Mit der Änderung des Schulgesetzes 2015 haben Eltern von Schülerinnen und Schülern mit einem festgestellten Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot die Wahl zwischen einer allgemeinen Schule und einem sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum als Bildungsort.

Mit inklusiven Bildungsangeboten an allgemeinen Schulen gibt es neben den bisher schon bekannten und bewährten Formen des Mit- und Voneinander-Lernens eine gesetzlich verankerte weitere Form. Damit kann jede allgemein bildende und berufliche Schule mit einer Sekundarstufe I grundsätzlich auch ein Lernort für junge Menschen mit einem festgestellten Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot sein. Diese Schulen haben den Auftrag, ihre Bildungsangebote und ihre Schulkultur so weiter zu entwickeln, dass Schülerinnen und Schüler mit und ohne einen solchen Anspruch ihre Potenziale im sozialen Miteinander entwickeln können. Das stellt Lehrkräfte aller Lehrämter vor große Herausforderungen und es gilt, Wege zu finden und kooperative Konzepte zu entwickeln, nach denen mehr gemeinsame Erfahrungen im Mit- und Voneinander-Lernen bereits in der Ausbildung, in Schule und Unterricht und in der Lehrerfortbildung möglich werden. Dies stellt eine wichtige Basis für die Weiterentwicklung von inklusiven Unterrichtsangeboten dar.

Unterricht gemeinsam zu gestalten ist eine kooperative Aufgabe und erfordert die Zusammenarbeit von Lehr- und Fachkräften mit äußerst unterschiedlichen Kompetenzprofilen. Voraussetzung für ein gelingendes Miteinander ist ein Wissen um die jeweils spezifischen Fach- und Lehrplanlogiken, die entwickelten Handlungskonzepte der jeweiligen Schularten bzw. Bildungsgänge und ein Wissen um gelingende Unterrichtsformen in der Zusammenarbeit. Die Fachlichkeit der Fächer und Lehrämter einerseits und die der Förderschwerpunkte in der Sonderpädagogik andererseits muss im Interesse der Erwartung, dass jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler den Voraussetzungen entsprechend bestmöglich gefördert wird, gleichzeitig weiterhin Bestand haben. Damit die Bildungsansprüche der Schülerinnen und Schüler am Lernort allgemeine Schule in hoher Qualität eingelöst werden können, ist es im Sinne der Schulgesetzänderung, dass Lehrkräfte der allgemeinen Schulen und der sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren einen kontinuierlichen und bedarfsgerechten fachlichen Austausch pflegen. Grundsätzlich ist es so, dass die Lehrkräfte unterschiedlicher Lehrämter sich die Aufgaben für das Gelingen der Bildungsbiografien ihrer Schülerinnen und Schüler teilen und jede Lehrkraft ihre Fachlichkeit dabei einbringt. Dabei bleibt es übergeordnetes Ziel inklusiver Bildungsangebote, die soziale Teilhabe von jungen Menschen mit Behinderung auszuweiten und sie wie Schülerinnen und Schüler in sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren vergleichbar auf eine bestmögliche Aktivität und Teilhabe in allen Lebensbereichen vorzubereiten. Die allgemeinen Schulen haben damit nicht nur die Aufgabe, den Unterricht vor dem Hintergrund ihrer allgemeinen Handlungsgrundsätze zu konzipieren, sondern auch auf der Basis der sonderpädagogischen Handlungsgrundsätze der verschiedenen Förderschwerpunkte. Um dieses Ziel zu erreichen, gilt es, gleichzeitig die Entwicklungs- und Bildungsziele, die im

Rahmen der individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB) gemeinsam geklärt und festgelegt sind, den Bildungsplan der jeweiligen allgemeinen Schule sowie den zum festgestellten Förderschwerpunkt gehörenden Bildungsplan zu berücksichtigen.

Im Rahmen des Schulversuchs und seit dem Wirksamwerden der schulgesetzlichen Änderungen konnten in den zurückliegenden Jahren vielfältige Erfahrungen im gemeinsamen Lernen von jungen Menschen mit und ohne Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot an allgemeinen Schulen gewonnen werden. Der Erkenntnisgewinn aus diesem Weiterentwicklungsprozess findet seinen Niederschlag in vielen Programmen der Lehrerfortbildung an den Landesakademien wie auch im Rahmen regionaler Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. In der Lehrerbildung der zweiten Phase wurden im Zeitraum 2015/16 zum Themenbereich Inklusion Kompetenzstandards für alle Lehrämter entwickelt und implementiert. Auch die vom Kultusministerium im Jahr 2016 allen Seminaren ausgehändigten Leitlinien für die Ausgestaltung inklusiver Bildungsangebote für junge Menschen mit Behinderung und ohne Behinderung sind für den Vorbereitungsdienst eine wichtige Orientierungshilfe.

Diese Handreichung soll sowohl den in der Lehrerausbildung als auch den in der Lehrerfortbildung tätigen Lehr- bzw. Fachkräften eine inhaltlich-fachliche Orientierung bieten. Es werden Themenbereiche abgebildet, die sich als bedeutsam für eine gelingende Schul- und Unterrichtskultur im Umgang mit jungen Menschen mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot an allgemeinen Schulen erwiesen haben.

Dementsprechend

- wird aufgezeigt, wie komplex die Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und auch Eltern sein können (Fallbeispiel).
- wird der aktuelle wissenschaftliche Kenntnisstand beleuchtet.
- wird deutlich gemacht, dass inklusive Bildungsangebote eine Prozessstruktur erfordern, die sich nur durch permanente Abstimmungs- und Aushandlungsprozesse zwischen den beteiligten Lehr- und Fachkräften in einem kooperativen Verständnis gestalten lässt.
- werden Themen und Inhalte beschrieben, die in der Lehrerausbildung und in der Lehrerfortbildung zu erörtern sind.

In einem digitalen Teil der Handreichung werden in der Praxis entwickelte Beispiele abgebildet und anwendungsorientiert vertieft, die den Zugang zu verschiedenen Themen und Inhalten in der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung methodisch-didaktisch erleichtern können.



2 Ich bin nicht behindert. Ich bin halt nicht ganz normal. Eine Fallvignette

Als ich Leo bei einem sommerlichen Gartenfest erstmals kennenlernte, war er mir mit seinem spitzbubenhaften Lachen, seiner Lebensfreude und seiner Behändigkeit, mit der er seinen Rollstuhl durch die Gästeschar steuerte, auf Anhieb sehr sympathisch. Fröhlich und ausgelassen tobte er mit Cousinen und Cousins um den lodernen Grillofen. Wer ihn ansprach, erhielt von ihm freundlich Auskunft.

Als Lehrer hat mich seine Ausstrahlung neugierig gemacht. Seine Bereitschaft und seine Fähigkeit über seine persönliche Situation Auskunft zu geben, bot die Möglichkeit ihn als Betroffenen selbst zu Wort kommen zu lassen: Wie bewältigt dieser, dem Leben so positiv zugewandte 15-jährige Junge seine schulische Ausbildung? Welche Erfahrungen macht er dabei? Wie nehmen seine Eltern, seine Lehrerinnen und Lehrer und die Schulleitung diesen, dem ersten Eindruck nach piffigen Burschen wahr?

Leos Behinderungen und Beeinträchtigungen

Leo ist von Geburt an in seinen motorischen Funktionen sehr stark beeinträchtigt. In einem medizinischen Gutachten werden ihm eine Tetraplegie, eine starke Skoliose, eine Kyphose sowie Dyspraxien in Armen und Beinen attestiert. Er bewegt sich in seinem privaten Umfeld wie auch in der Schule ausschließlich im Rollstuhl. Neben diesen Störungen in den Körperstrukturen beeinträchtigen ihn Schwächen in einzelnen kognitiven Funktionen. Diese wirken sich insbesondere auf seine mathematischen Fähigkeiten aus. Aktuell übt er sich in lebenspraktischen Fertigkeiten im Umgang mit Geld, im Ablesen der Uhrzeit, dem Abmessen von Längen, dem Abwiegen von Gewichten sowie Additions- und Subtraktionsaufgaben im Zahlenraum bis 100. Seine schriftsprachlichen Kompetenzen ermöglichen es, ihn gemäß dem G-Niveau des Bildungsplanes allgemeiner Schulen zu unterrichten.

Die Vorschulzeit verbrachte Leo im Schulkindergarten, die Grundschulzeit an einem sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum körperlich-motorische Entwicklung. Aktuell besucht Leo gemeinsam mit vier anderen gleichaltrigen Jungen und einem Mädchen die Klasse 8 einer Gemeinschaftsschule.

Leos Sicht auf Schule und Unterricht



Also ich freu mich richtig auf die Schule. Ich kenne viele Schüler in meinem Alter. In den Pausen treff ich mich mit Mitschülern aus der Theater-AG und dem Schulorchester und wir reden dann halt ganz normal miteinander: „Hallo Leo, wie geht’s?“. Im normalen Alltag gut aufgehoben sein, das schätze ich an meiner Schule.

In der Theater-AG verstehen wir uns alle wirklich gut. Wir haben gemeinsam Spaß und Spaß ist ja Voraussetzung, um spielen zu können. Mich interessiert schon lange Schauspiel und Film. Deswegen möchte ich in der Theater-AG auch gerne weitermachen. Bei der letzten Aufführung konnte ich einen Typen spielen, der aus Liebeskummer gesoffen hat und im Suff dann jemanden umgefahren hat. Wir haben ein halbes Jahr lang geübt, auch Probenwochenenden eingelegt. Das war schon cool

In den Sommerferien habe ich in einem Filmprojekt mitgespielt. Das hat der Stadtjugendring organisiert. Da möchte ich dranbleiben, hauptsächlich vor der Kamera. Meine Klassenkameraden machen jetzt Praktika. Ich habe mir dazu noch keinen Kopf gemacht, aber wenn es so etwas gäbe, würde ich beim Theater oder beim Film gerne so etwas machen. Auch das Schulorchester find ich cool. Wir üben einmal die Woche. Die Gigs mit den Schülern aus den anderen Klassen, das macht richtig Spaß.

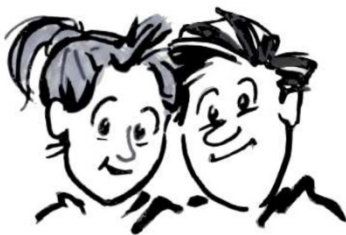


Die Proben mittwochs über die Mittagszeit sind hingegen sehr anstrengend. Manchmal denk ich, dass ich mehr Zeit dafür bräuchte, um durchzuschlafen, aber dann bin ich so drin, dass ich die Anstrengung nicht mehr merke. Anschließend haben wir Religion. Das machen wir in der Klasse meistens gemeinsam. Manchmal müssen die andern etwas für sich machen.

Mathe bräuchte ich nicht. Aber man braucht es halt im Alltag. Ich finde mich damit ab. Ich bin froh, dass ich in Mathe nicht die ganze Zeit in meiner Klasse sein muss. Da hätte ich dauernd Angst, dass ich nicht mitkomme. Eigentlich bin ich schon gerne in der großen Klasse dabei, aber ich weiß nicht, was ich bei Mathe da rausziehen soll.

In den andern Fächern ist es nicht ganz so. Ich krieg mit, dass die andern mehr Lernstoff haben und mehr machen müssen, dass an sie auch höhere Ansprüche gestellt werden. Da ist es sehr hilfreich, dass meine Lehrerin (Anm.: Sonderpädagogin) mit dabei ist und mir hilft. Ich würde sonst nicht mitkommen. Die andere Lehrerin guckt auf die Klasse. Sie weiß nicht, wie das bei uns abgeht. Mein Lieblingsfach ist Deutsch, da kann ich oft ganz normal mit den anderen mitarbeiten. Ich brauch schon auch freie Zeit mit meinen Klassenkameraden. Der Unterricht wäre für mich sonst zu anstrengend.

Die Eltern



Die Gemeinschaftsschule ist ein wertvoller Erfahrungsraum für Leo. Wenn wir mit unserem Sohn bei Schulveranstaltungen durchs Schulgebäude gehen, heißt es überall „Hallo Leo!“, „Tschüß Leo!“. Man sieht es auch in der Mensa, wie normal und wertschätzend der Umgang zwischen den Schülerinnen und Schülern aller Altersgruppen ist. Diese Akzeptanz und Anerkennung resultiert nach unserer Einschätzung weniger aus dem gemeinsamen Unterricht als vielmehr durch sein Mitwirken in Theater-AG und Schulorchester. Gleichzeitig profitiert er von Projekten, die in seiner Klasse durchgeführt werden und den Begegnungen, die da stattfinden. Wir vermuten,

dass diese vielfältigen Begegnungen und Auseinandersetzungen für ihn Anlass sind, sich mit dem Begriff „Behinderung“ auseinanderzusetzen: „Ich bin doch nicht behindert!“. Mit diesem Satz konfrontierte er uns vor Kurzem ganz unvermittelt. Als wir nachfragten, wie er sich denn selbst einschätzen würde, war seine erste Reaktion: „Ich bin halt nicht ganz normal“. Jetzt spricht er über sich von „beeinträchtigt“. Die Begrifflichkeit des Schwerbehindertenausweises findet er unmöglich.

Seit er schulpflichtig ist, fragen wir uns: Wo ist der richtige Lernort für ihn? Wo können seine Fähigkeiten entdeckt, gefördert, entwickelt werden? Wo sind seine Grenzen? Bei den Antworten auf diese Fragen sind wir mal mehr, mal weniger unsicher. Nach unserer Einschätzung ist er, was schulisches Lernen betrifft, mords be-



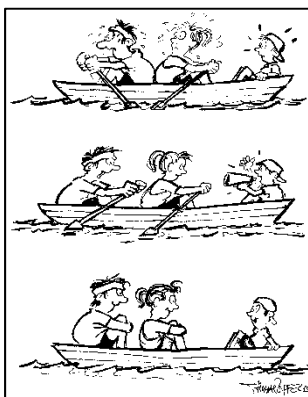
quem. Wir fragen uns, ob dies ein erlerntes Verhalten ist? Wir hoffen immer, dass er am richtigen Lernort ist, an dem nach seinen Möglichkeiten gesucht und herausgekitzelt wird, was möglich ist.

Im Zusammenhang mit der Theater-AG und auch im Stadtorchester haben wir einmal mehr die Erfahrung gemacht, dass wir nicht wissen, wie er lernt. Wir wissen nur, dass er in dem Moment, wo er es von sich aus will, Dinge hinbekommt, die ihm nicht zugetraut werden. Als er in der Theater-AG begann, hat uns die Lehrerin angerufen und gefragt, ob Leo eine Sprechrolle bewältigen würde. Er hat sie bewältigt und bei den öffentlichen Auftritten große Anerkennung erfahren. Wenn er uns von dem Unterricht in der Theater-AG berichtet, erscheint er uns sehr stark.

Im Unterricht hat er in Klasse 5 Diktate teilweise besser geschrieben als Mitschülerinnen und Mitschüler, die nach dem Bildungsgang Realschule unterrichtet wurden. Aber wenn wir heute in Klasse 8 auf den Unterricht in Deutsch oder auch Englisch schauen, glauben wir, dass viele Lehrerinnen und Lehrer noch nicht soweit sind, wirklich zielfähig zu unterrichten zu können. Leo braucht viel Zeit zu formulieren, was er im Kopf hat. Hat er das Gefühl diese Zeit nicht zu haben, bricht er ab und sagt: „Mach du!“.

Es mag auch daran liegen, dass manche Lehrerinnen und Lehrer gegenüber den behinderten Schülerinnen und Schülern immer noch skeptisch sind. Eine interessante Beobachtung haben wir auch auf Schülerseite gemacht: In einem aufgezeichneten Videoclip spielt Leo neben einer Mitschülerin Trompete. Sie findet es okay, dass jemand neben ihr im Rollstuhl sitzt und spielt. Sie findet es aber ganz offenkundig nicht okay, dass er besser spielt als sie. Wir stellen uns nach wie vor die Frage, wie in einer Gesellschaft, in der Leistung so hoch angesiedelt ist, Inklusion gelingen kann?

Deshalb, wenn wir zu entscheiden haben, wie es für Leo weiter geht, dann ist der vorherrschende Gedanke, dass es unserem Kind von Grund auf gut geht. Die Brücke dazu ist für uns die Sonderschullehrerin. Eine Erfahrung vor wenigen Wochen kann das am eindrücklichsten verdeutlichen: Die Kinder mit Behinderung trafen sich nach einem halben Schuljahr mit ihrer ehemaligen Sonderschullehrerin wieder. Wir waren tief berührt, wie intensiv die Beziehungen der Kinder zu dieser Lehrerin noch immer sind, wie wichtig die innere Liebe dieser Lehrerinnen und Lehrer für diese Kinder ist, wie sehr es diese ausgebildeten Leute für diese Kinder braucht. Diese Lehrkräfte geben unseren Kindern Konstanz: Sie sorgen für sichere Rahmenbedingungen und für ritualisierte Formen der Alltagsbewältigung. Für uns sind sie erste Ansprechpartner, wenn es darum geht, sich über die Potenziale und Anschlussmöglichkeiten von Leo auszutauschen.



Seit seinen Auftritten mit der Theater-AG kennt er nur einen Berufswunsch. Er möchte Schauspieler werden. Wir sind uns unsicher und deshalb manchmal uneins, was für ihn das Beste ist.

Kann er mit seinen Einschränkungen unter Schauspielern und Künstlern überhaupt zurechtkommen? Andererseits, weshalb sollen wir es ihm verwehren, wenn er es wirklich möchte? Realistisch betrachtet, könnten wir uns Leo später einmal am Empfang einer Begegnungs- oder Tagungsstätte vorstellen. Dazu bräuchte es ein Zertifikat, das ihm einen Abschluss attestiert. Bei dem, was er schulisch stemmt, müsste ein abgespeckter Hauptschulabschluss möglich sein. Ihn da hin zu führen und ihn mit Praktika auf einen beruflichen Anschluss vorbereiten, das würden wir uns jetzt von Schule wünschen.

Leos Klassenlehrer



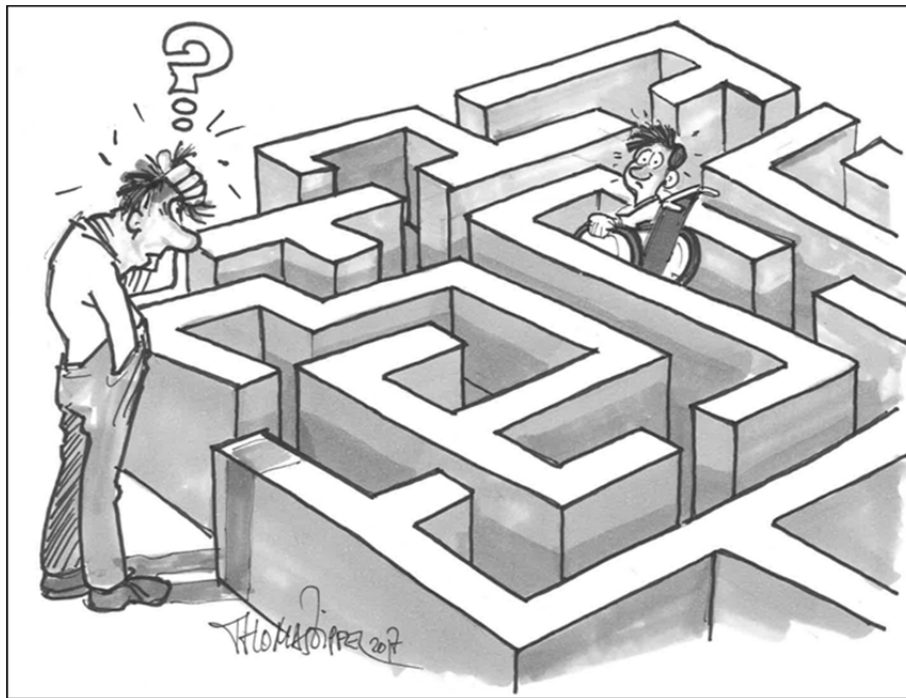
Leo spielt im Stadtorchester und im Schulorchester Trompete. Dank seiner musikalischen Fähigkeiten hat er beim Bund Deutscher Blasmusik das Silberne Leistungsabzeichen abgelegt. Er kann sich sprachlich eloquent ausdrücken und mit seinem Gegenüber anregend kommunizieren. Leo wird gemäß Bildungsplan Lernen unterrichtet. Im Fach Deutsch kann er den Abschluss gemäß Bildungsplan Hauptschule (G-Niveau) erreichen.

Die Klasse 8a hat ein tolles Zusammengehörigkeitsgefühl. Leo und seine Gruppe gehören genauso dazu wie alle anderen Jugendlichen. Insbesondere Leo mit seiner pfiffigen und charmanten Art ist ein echter Herzensbrecher. In Deutsch kann ich ihn gut einbinden. Er kann sich differenziert ausdrücken, besonders wenn es z. B. um die

Gefühle einer Person geht oder es darum geht, Metaphern zu erläutern. Allerdings spürt er mit seiner sensiblen Art auch sofort, wenn ich den Unterricht absichtlich wegen ihm und den anderen Kindern mit sonderpädagogischen

gogischem Bildungsanspruch langsamer gestalte, z. B. wenn es um Grammatik geht. Er fühlt sich dann schnell gehetzt und gestresst und ist erleichtert, wenn er bestimmte Themen eine Weile nur mit seiner Gruppe angehen kann.

Ich spreche mich immer vorher mit der Sonderpädagogin ab, wie wir die Woche gestalten wollen. Wir berichten uns dabei gegenseitig, was für die Klasse (meine Gruppe) bzw. die einzelnen Jugendlichen (mit sonderpädagogischen Bildungsanspruch) in den einzelnen Fächern ansteht, was wir davon gemeinsam gestalten können und was jede Gruppe für sich bearbeiten muss. Wie wir den einzelnen Schülerinnen und Schülern mit ihren doch sehr unterschiedlichen Handicaps und der Klasse insgesamt gerecht werden können, das hat am Anfang sehr viel Zeit in Anspruch genommen.



Auch mussten wir beide erstmal eine Vorstellung von der Arbeitsweise der jeweils anderen bekommen. Mittlerweile sind wir recht eingespielt und können viel schneller antizipieren, was die andere meint und den Unterricht gemeinsam andenken. Diese Zusammenarbeit finde ich sehr wichtig, denn mir fehlt das Fachwissen, was die Förderbedarfe der einzelnen Jugendlichen mit sonderpädagogischen Bildungsanspruch angeht und der Sonderpädagogin fehlt oft das fachliche und fachdidaktische Wissen für den Unterricht. Im Unterricht selbst kann es gut einmal sein, dass ich mich dann z. B. intensiv mit Leo beschäftige, während er eine Präsentation vorbereitet, und die Sonderpädagogin mit anderen Dingen beschäftigt ist.

Die Teamarbeit empfinde ich als anspruchsvoll. Ich muss immer wieder reflektieren und erklären, warum ich was wann mache. Ich merke aber auch, dass ich und mein Unterricht davon profitieren!

Die für Leo zuständige Sonderpädagogin



Leo ist in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die einen Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot haben, eine „Autorität“. Die andern schauen zu ihm auf. Mit seiner Offenheit gegenüber allen Mitschülerinnen und Mitschülern und seiner Hilfsbereitschaft findet er überall Zuspruch. Er schauspielert gerne, auch im Unterricht, und sorgt so für gute Stimmung. Mit seinen musischen Begabungen und seinen kommunikativen Fähigkeiten ist er auch für die anderen ein interessanter Mitschüler. Umgekehrt findet er die normal begabten Schülerinnen und Schüler seiner Klasse und deren Treiben „spannend“.

Seine Leistungen in Deutsch sind im Vergleich zu den andern Schülerinnen und Schülern mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot „super“.

In der Rechtschreibung ist er sehr sicher. Er kann Texte sinnentnehmend lesen und Zusammenfassungen verschriften. Eigene Textentwürfe bereiten ihm noch Schwierigkeiten. In Mathematik setzen ihm seine einge-



schränkten Fähigkeiten im abstrakten und räumlichen Denken Grenzen. Aktuell muss es für ihn das Ziel sein, lebenspraktische mathematische Kompetenzen im Rechnen mit Größen wie zum Beispiel Umgang mit Geld, rechnen mit Zeit, Längen und Gewichten zu erwerben.

Mit dem Klassenlehrer spreche ich Woche für Woche ab, was wir gemeinsam machen und was nicht. Das ist für mich nicht immer so einfach, weil meine Schülerinnen und Schüler ja sehr unterschiedliche Fähigkeiten haben. Wir versuchen, so viel wie möglich gemeinsam zu unterrichten, aber ich muss aufpassen, dass die individuellen Bildungsansprüche meiner Schülerinnen und Schüler dabei nicht zu kurz kommen. Dabei muss ich immer wieder entscheiden, ob ich dem Gemeinsamen den Vorzug gebe oder dem Individuellen. Manchmal geht das auch zusammen und das sind dann schöne schulische Momente.

Die Zusammenarbeit mit dem Klassenlehrer ist mittlerweile eingespielt und funktioniert gut. Allerdings sind in der Klasse ja auch einige Fachlehrer, die immer nur zwei Stunden pro Woche in der Klasse sind. Mit denen ist es etwas schwieriger, weil die Zeit für die Zusammenarbeit fehlt – ich schaff es im Alltag nicht, mit den Fachlehrern so eng zusammenzuarbeiten wie mit der Klassenlehrerin. Im Fremdsprachenunterricht, in Physik oder auch Chemie beispielsweise unterrichten wir die Schülerinnen und Schüler mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogischen Bildungsangebot vom Ansatz her getrennt. Wir prüfen, ob einzelne Schülerinnen und Schüler am Französisch- oder Englischunterricht teilnehmen können und lösen das individuell. In Physik und Chemie gestalten wir projektartige Einheiten bei Inhalten, die unsere Schülerinnen und Schüler für sich als lebensweltlich bedeutsam erschließen können.

Die Sicht der Schulleitung

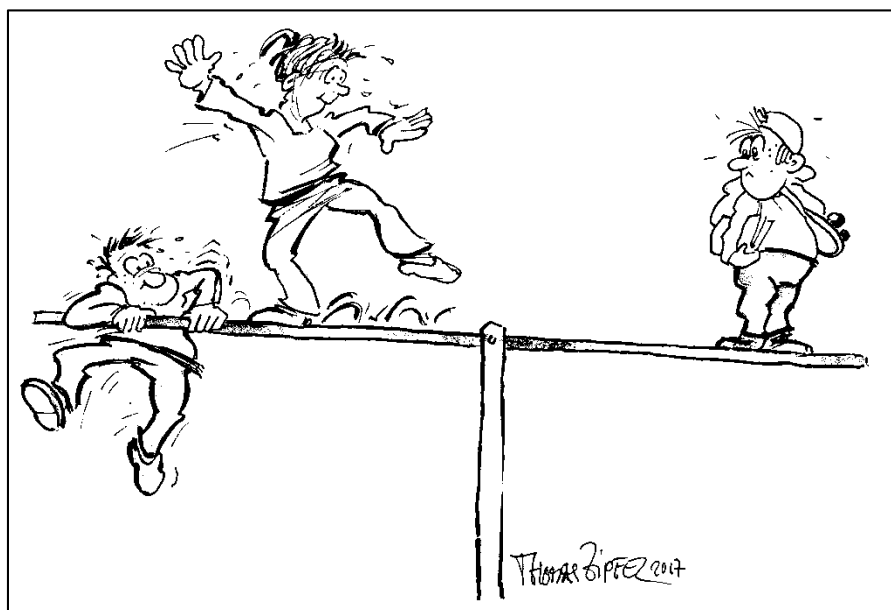


Leo und auch Schülerinnen und Schüler mit noch schwerwiegenderen Behinderungen sind für unsere Schulgemeinschaft eine Bereicherung. Unsere Alltagspädagoginnen entwickeln langfristig betrachtet eine größere Sensibilität hinsichtlich der individuellen Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler. Eltern wie auch die Sonderpädagoginnen melden uns zurück, dass die Schüler mit einem Behindertenstatus durch die Schulwirklichkeit in einem Haus mit vierhundert Schülern deutlich höhere Herausforderungen zu bewältigen haben als in einem sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum.

Sie sind in alltäglichen Situationen immer wieder auf sich gestellt. Daraus resultieren Anforderungen an eine Alltagsbewältigung, die auch partielle Formen von Scheitern

mit einschließen. Nach unseren Beobachtungen werden die Jugendlichen dadurch eher ermutigt eigene Bedürfnisse aktiv zu formulieren. Sie lernen, konsequent Hilfe anzunehmen. Sie verhalten sich aktiver und erleben sich auf diese Weise in der Gemeinschaft an- und aufgenommen.

Unsere Schulgemeinschaft bietet im Rahmen unseres Ganztagesbetriebs eine bunte Palette an kulturellen, sportiven und lebenspraktischen Angeboten. Die Mädchen und Jungen nutzen dies, wie bei Leo sehr anschau-



lich nachvollziehbar, nach dem Motto: „Ich kann nutzen, was mir gut tut.“ Sie nutzen ihre Wahlmöglichkeiten übrigens auch in den Kernbereichen von Unterricht. Wir erleben einzelne Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die sich für Fremdsprachenunterricht interessieren und dort im Rahmen ihrer Möglichkeiten erstaunliche Fortschritte machen.

Die größte Herausforderung besteht darin, für die Lehrkräfte Voraussetzungen zu schaffen, die es gestatten, den Bildungsauftrag in den verschiedenen Bildungsgängen von Allgemein- und Sonderpädagogik einzulösen. Für Schülerinnen und Schüler in den Bildungsgängen von Hauptschule bis Gymnasium sind die Bildungsziele über die normativen Abschlüsse vorgegeben. Leo hingegen mit seinen besonderen Begabungen, seinen motorischen Einschränkungen und evidenten kognitiven Schwächen zeigt uns sehr anschaulich, dass bei diesen Kindern und Jugendlichen die Frage nach dem bestmöglichen Anschluss – im Unterrichtsalltag, wie auch im Hinblick auf einen passenden Übergang in Beruf und Arbeit – ein ständiges Suchen und Abstimmen erfordert. Dem professionellen Verständnis nach ist die Sicherung von Abschlüssen Sache der Allgemeinpädagogen. Die Anschlussicherung für junge Menschen mit Behinderung bleibt Aufgabe der Sonderpädagogik. Hier zeigt sich ein Interessenskonflikt. Diesen Zielkonflikt aufzufangen bedarf vieler Teambesprechungen, die es zu steuern, zu leiten und zu begleiten gilt. Es hilft hierbei, erfahrungsgelernt vorzugehen, die Ziele und auch die Schritte, die man sich vornimmt, klein zu halten.

Die Elternschaft, die Lehrkräfte und die Schülerschaft gilt es für diesen besonderen Weg zu sensibilisieren. Dabei sind im komplexen System einer großen Schule für diese besonderen Kinder aufwändige Absprachen zu treffen. Die Unterschiedlichkeit in den Bildungsgängen und den individuellen Bedürfnissen schafft auf unterschiedlichsten Ebenen täglich neue Probleme. Diese Lösungsprozesse, beginnend beim Schülertransport, über die Pausenaufsicht, bis hin zur Flexibilisierung von Stundenplänen, bindet enorme Leitungsressourcen. Andererseits, der Gang durch die Kantine in der Mittagszeit, der Blick in die Gesichter der Jungen und Mädchen und deren Eltern bei Konzerten des Schulorchester oder auch den Aufführungen der Theater-AG lässt uns den spürbaren Mehraufwand lohnenswert erscheinen.

Didaktische Hinweise:

Dieses Fallbeispiel kann in Aus- und Fortbildung als Reflexionsgrundlage zu verschiedenen Aspekten der Inklusion dienen.

Mögliche Fragestellungen zur Reflexion können sein:

- Welche Lernumgebung brauchen solche Schülerinnen und Schüler?
- Welche Bildungsangebote sichern diesem Jugendlichen Teilhabe?
- Welche Chancen eröffnen sich solchen Schülerinnen und Schülern an allgemeinen Schulen?
- Welche Hinweise gibt der Beitrag im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Eltern?
- Was sollten Allgemeinpädagogen über solche Behinderungsformen wissen?
- Welche Fragen ergeben sich für Allgemeinpädagogen im Hinblick

... auf eine Abschlussorientierung?

... auf die gesellschaftliche und berufliche Anschlussorientierung dieses Jungen?

- Welche Herausforderungen zeichnen sich in diesem Fallbeispiel, die Zusammenarbeit zwischen Allgemeinpädagogen und Sonderpädagogen betreffend, ab?



3 Professionalisierung von Lehrkräften für inklusive Bildung

Inklusion und Lehrerbildung in Baden-Württemberg

Die Realisierung eines inklusiven Bildungssystems erfordert Initiativen und langfristige Umsetzungsstrategien auf allen Ebenen (UNESCO-Kommission, 2009), auch in den Bundesländern wie Baden-Württemberg. Darin erhält die Professionalisierung von Lehrkräften eine herausragende Rolle: Der Auftrag inklusiver Bildung zielt darauf, die Realität in Schulen und Unterricht zu mehr Teilhabe und Erfolg für alle zu machen. Die öffentlichen Debatten um inklusive Bildung konzentrieren sich hingegen häufig auf schulorganisatorische Fragen: Die Neustrukturierung (Klemm, 2009, 2010; Klemm & Preuss-Lausitz, 2011) oder Auflösung (Hinz, 2009) des bisherigen Systems spezieller Schulformen (Förderschulen, Sonderschulen) wird gefordert, die im Zusammenhang mit negativen Wirkungen gesehen werden (Schulabbruch, Stigmatisierung, geringere Lernerfolge). Nicht selten münden die Positionen in die Forderung nach einer umfassenden Reform der Schulstruktur insgesamt (Klemm, 2010, Werning & Löser, 2010).

Bei genauerer Durchsicht dieser Publikationen fällt auf, dass erstaunlich wenig und nur ausgewählte empirische Literatur dazu verarbeitet wird, insbesondere mangelt es an der Rezeption des internationalen Forschungsstands. Die kritischen empirischen Befunde zum Setting einer „full inclusion“ bleiben meist ohne Erwähnung. Aus wissenschaftlicher Perspektive ist eine solchermaßen selektive Verarbeitung der Befundlage gerade angesichts der fundamentalen Bedeutung für alle Beteiligten nicht hilfreich.

Die wissenschaftliche Befundlage ist nämlich bei weitem nicht so eindeutig, wie in der bildungspolitischen Debatte oft unterstellt wird (vgl. auch Ahrbeck 2011; Speck 2010, 2011) – schon gar nicht, wenn man den wissenschaftlichen Forschungsstand im deutschen Sprachraum durch internationale Perspektiven empirischer Forschung erweitert. Und der Auftrag inklusiver Bildung stellt einen sehr viel grundlegenden Auftrag für das gesamte Bildungssystem dar als bisher weithin diskutiert wird, der erhebliche Folgen für die Lehrerbildung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland haben muss.

Inklusion – der Auftrag der UN-Konvention

Die bildungspolitische Aufmerksamkeit für Inklusion resultiert aus dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)), bzw. „Convention on the Rights of Persons with Disabilities“ (CRPD 2006). Gemeinsam mit Menschen mit Behinderungen und deren Verbänden entwickelte eine Kommission der Vereinten Nationen seit 2001 den Text der UN-Behindertenrechtskonvention mit dem Ziel der weltweiten Verbesserung der Lebenslagen von Menschen mit Behinderungen. Der Begriff „Inklusion“ hat mit diesem Dokument Einzug in die sozial- und bildungspolitische Debatte gehalten. Nach den Berechnungen des ersten Weltberichts über Behinderungen (WHO, 2011) – dieser Bericht ist selbst eine Folge der Konvention – stellen Menschen mit Behinderung mit 1 Milliarde Betroffener die größte Gruppe benachteiligter Menschen weltweit dar.

Oft beschränkt sich die aktuelle Auseinandersetzung in Deutschland auf die Schule und dort wiederum auf Fragen der Struktur und Organisationsformen (z. B. Auflösung besonderer Schulformen wie Sonder- oder Förderschulen). Diese Einschränkungen in der Rezeption der UN-Behindertenrechtskonvention stellen ein Defizit dar. Das Dokument der Vereinten Nationen thematisiert Bildung in einem einzigen Artikel und geht weit über bildungspolitische Fragen hinaus – es umfasst die gesamte Lebensspanne (vgl. Lindmeier 2009, 2011; Bielefeldt 2010). Welche Programmatik verfolgt das Dokument?

Die UN-Behindertenrechtskonvention versteht grundlegend Behinderung nicht als individuelles Merkmal einer Person. Artikel 1 UN-BRK legt vielmehr ein interaktives Verständnis zugrunde: „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“. Nicht Merkmale des Individuums, sondern erst deren Interaktion mit gesellschaftlichen Hindernissen machen „Behinderung“ aus. Soziale Barrieren behindern Personen und Personengruppen in ihrer vollen gesellschaftlichen Teilhabe. Dieses sozial-konstruktive Verständnis von Behinderung begründet die Konsequenzen für die Unterzeichnerstaaten. Daraus resultieren nicht nur ethische Forderungen, wie etwa Achtung, Nichtdiskriminierung oder vollständige und wirksame Teilhabe in der Gesellschaft (Art. 3 UN-BRK) gegenüber Menschen mit Behinderungen, vielmehr ergibt sich der

weitergehende Auftrag nach gesellschaftlichen Veränderungen, solche Barrieren gar nicht erst entstehen zu lassen. Daher verpflichten sich die Unterzeichnerstaaten, „angemessene Vorkehrungen“ (Art. 2 UN-BRK) zu treffen. Diese Vorkehrungen erstrecken sich – betrachtet man die Artikel der Konvention näher – über die gesamte Lebensspanne und alle Lebensbereiche: das Recht auf Leben (Art. 10 UN-BRK), die besondere Situation von Kindern mit Behinderungen (Art. 7 UN-BRK), das Recht auf Wohnung und Privatsphäre (Art. 22 UN-BRK), das Recht auf Teilhabe an der Arbeitswelt (Art. 27 UN-BRK) oder auf einen kulturell angemessenen Lebensstandard (Art. 28 UN-BRK). Für die gesamte Lebensperspektive fordert die UN-Behindertenrechtskonvention also von den Staaten, Vorkehrungen für die gesellschaftliche Barrierefreiheit für Menschen mit Behinderungen zu treffen, damit das Menschenrecht auf Teilhabe angesichts besonderer Benachteiligungen in Anspruch genommen werden kann.

Das inklusive Bildungssystem

Vor diesem Hintergrund und in diesem Kontext lässt sich die bildungspolitische Programmatik klären. Der Begriff Inklusion als bildungspolitische Zielsetzung wurde erstmals durch die Salamanca-Erklärung der UNESCO 1994 in die internationale Diskussion gebracht (Biewer, 2010). Die UNESCO versteht in ihren Leitlinien das Programm als einen dynamischen Auftrag: „Inklusion wird also als ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird“ (Deutsche UNESCO Kommission, 2009, S. 9). Inklusion fordert eine qualitativ hochwertige Bildung und Möglichkeiten der Partizipation für jeden Lernenden.

Die UN-Behindertenrechtskonvention greift diese internationale Diskussion auf und fordert grundsätzlich die Anerkennung des Bildungsrechts für Menschen mit Behinderung: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung.“ (Art. 24 Abs. 1 UN-BRK). Die BRK wendet damit den vorliegenden UNESCO-Begriff an: Als eine der marginalisierten und benachteiligten Bevölkerungsgruppen findet die Mehrzahl der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen mit Behinderung auf der Welt keine Möglichkeit zu einer staatlich garantierten Bildung vor – Inklusion nimmt die Unterzeichnerstaaten in die Pflicht, solche Bildungsmöglichkeiten zu schaffen. Der erste Weltbericht über Behinderung formuliert dieses Recht sehr prägnant: Inklusive Bildung „is based on the right of all learners to a quality education that meets basic learning needs and enriches lives. Focusing particularly on vulnerable and marginalized groups, it seeks to develop the full potential of every individual“ (WHO, 2011, 304). Inklusion fordert also eine qualitativ hochwertige Bildung, die jedem Lernenden, aber insbesondere benachteiligten Personengruppen, die bestmögliche Chance zur Verwirklichung der individuellen Potenziale anbietet. Die Verwirklichung dieses Rechts stellt viele der Unterzeichnerstaaten vor große Aufgaben, denn 80 % aller Menschen mit Behinderung leben nach diesem Bericht in weniger entwickelten Regionen der Welt und häufig fehlt es dort generell an einer ausreichenden Anzahl von Unterrichtsangeboten und Schulen, insbesondere aber an Bildungsangeboten für Menschen mit Behinderung.

Für die Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung setzt die UN-BRK zugleich ethische Vorgaben, die den Verzicht auf Diskriminierung mit dem Begriff des inklusiven Bildungssystems verknüpft: „Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives [inklusives] Bildungssystem auf allen Ebenen. (Art. 24 Abs. 1 UN-BRK). Das Bildungssystem muss hier in seiner umfassenden Bedeutung verstanden werden: Von frühkindlichen Angeboten über die elementarpädagogischen Einrichtungen, Primarschule, weiterführende und berufsbildende Schulen bis hin zu bedürfnisorientierten Angeboten der Erwachsenenbildung, die auch in Deutschland oft fehlen.

So formuliert die UN-BRK den Auftrag, für Lernende mit Behinderungen solche Bildungsangebote bereitzustellen, in denen sie ihr individuelles Potenzial verwirklichen können. Gemäß dem Verständnis der UN-BRK gilt dieser Auftrag für ein lebenslanges Lernen. Was heißt das für die Reform des Bildungssystems?

Die internationale Diskussion konkretisiert ein inklusives Bildungssystem durch vier Prinzipien, das 4-A-Schema (Lindmeier, 2009, S. 7 ff):

- **Availability (Verfügbarkeit):** Es existieren funktionsfähige Bildungssysteme mit einer der jeweiligen Kultur entsprechenden Ausstattung und qualifiziertem Personal.
- **Accessibility (Zugänglichkeit):** Der Zugang zu allgemeinen Bildungseinrichtungen ist nicht systematisch eingeschränkt, sondern ist für alle ohne Diskriminierung umfassend und unverzüglich zu ermög-



lichen. Notwendigerweise sind dafür auch die Ressourcen und Unterstützungsangebote bereitzustellen, um dieses Recht auch tatsächlich ausüben zu können.

- **Acceptability (Akzeptierbarkeit):** Form und Inhalt der angebotenen Bildung sind für die jeweilige Kultur hochwertig, von anerkannter Bedeutung und angemessen. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass ein gemeinsames Curriculum bestehen sollte, das für alle Lernenden die gleichen, kulturell akzeptierten Inhalte bietet!
- **Adaptability (Adaptierbarkeit):** Bildungssysteme müssen gesellschaftliche Veränderungen, die auch auf die Lernenden einwirken, flexibel aufnehmen. Die diskriminierungsfreie Anpassung der Bildungssysteme auf die individuellen Lebenslagen und Persönlichkeiten wird damit ebenfalls gefordert.

Die Forderung nach Zugänglichkeit (Accessibility) besitzt in einem inklusiven Bildungssystem ökonomisch hoch entwickelter Staaten eine besondere Bedeutung: Menschen mit Behinderung erhalten im allgemeinen Bildungssystem die individuell benötigte Unterstützung, die sie für ihre wirksame Bildung benötigen: „Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern.“ (Art. 24 Abs. 2d UN-BRK). Die notwendigen und nachgewiesenermaßen wirksamen Maßnahmen („effective“) sind also für die Lernenden im allgemeinen Bildungssystem verfügbar. Im Kontext der internationalen Diskussion und angesichts der mit dem Zusatzprotokoll vereinbarten Pflicht zur Evaluation der Fortschritte verlangt diese Aussage, wirksame und effektive Maßnahmen für die Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung zu implementieren. Die UN-Konvention spricht explizit von einer wirksamen Verbesserung der Bildungsprozesse durch effektive Maßnahmen im Bildungssystem: „Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen“ (Art. 24 Abs. 3 UN-BRK). Inklusive Bildung erfordert effektive Lern- und Entwicklungsangebote und meint damit eine Gestaltung von Bildungsprozessen, die tatsächlich positive Wirkungen besitzt.

Inklusion fordert eine qualitativ hochwertige Bildung, die jedem Lernenden, aber insbesondere benachteiligten Personengruppen, die bestmögliche Chance zur Verwirklichung der Potentiale nach den individuellen Bedürfnissen anbietet. Dieser Auftrag steht über allen schulorganisatorischen Debatten. Schulorganisatorische Veränderungen verbleiben nach der UN-Konvention in der Hoheit der Unterzeichnerstaaten: „Der Anspruch der inklusiven Bildung [...] ist nicht etwa gleichbedeutend mit der pauschalen Abschaffung des Förderschulwesens, und es wäre nachgerade absurd, den Begriff der Inklusion zum Vorwand für den Abbau sonderpädagogischer Fachkompetenz zu nehmen. Eine Billiglösung inklusiver Bildung kann und darf es nicht geben“ (Bielefeldt, 2010, S. 67).

Die Settings inklusiver Bildung

Einflussreiche Gutachten argumentieren beispielsweise mit der „Feststellung, dass Förderschülerinnen und Förderschüler in integrativen Settings gegenüber denen in institutionell separierenden Unterrichtsformen einen deutlichen Leistungsvorsprung aufweisen“ (Klemm, 2010, S. 24). Im deutschsprachigen Raum berufen sich zahlreiche Publikationen auf positive Befunde aus Schulversuchen über die Wirkungen integrativer Schulformen (Demmer-Dieckmann, 2010; Klemm, 2009, 2010; Preuß-Lausitz, 2012; Schnell, Sander & Federolf, 2011). Die Quintessenz lautet: „Durch inklusive Beschulung wird mehr Bildungsgerechtigkeit und soziale Partizipation erreicht. Gemeinsames Lernen kommt allen zugute“ (Demmer-Dieckmann, 2010, S. 17). Mit dieser, auch empirischen Argumentation wird die Forderung nach Abschaffung besonderer sonderpädagogischer Institutionen, insbesondere der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, begründet – hätten die integrativen Settings doch eine deutlich bessere Wirkung für die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler.

Mehrere internationale Überblicksdarstellungen weisen allerdings den Mangel an gut fundierten empirischen Wirkungsstudien nach. Die vorliegenden Befunde weisen uneinheitliche Befunde nach, die Ergebnisse finden jedoch kaum Beachtung in der fachlichen und bildungspolitischen Debatte. Die Befunde belegen keine klaren Vorteile für eine der Organisationsformen. Ansätze einer „full inclusion“, die jede spezialisierte Organisationsform der Förderung aufheben möchten, zeigen neben wenigen positiven Effekten in niedriger Ausprägung auf akademische und soziale Faktoren auch negative Wirkungen (Dyson et al. 2004; Farrell et al., 2007; Kalam-

bouka et al., 2007; Lindsay, 2007; Ruijs & Peetsma, 2009; Wang & Baker, 1985). Als Quintessenz internationaler empirischer Studien lässt sich festhalten, dass allein schulorganisatorische Veränderungen kaum positive Auswirkungen zeigen, und dann bestenfalls in geringer Effektstärke.

Neuere Studien in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, wie das Rügener Inklusionsmodell in Mecklenburg-Vorpommern (Voß et al., 2016), die BiLief-Studie in Nordrhein-Westfalen (Wild et al., 2015), die PING-Studie in Brandenburg (Jäntsich & Spörer, 2016) oder die Ki.SSES-Studie in Baden-Württemberg (<http://www.ki-seses.de/gesamtprojekt/>) arbeiten auf der Basis umfangreicher und methodisch anspruchsvoller Forschungsansätze und bestätigen die schon länger vorliegenden, internationalen Ergebnisse. Gerade unter Alltagsbedingungen, die häufig weit entfernt von der guten Ausstattung früherer Schulversuche arbeiten, können sich auch Nachteile für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen in integrativen Settings zeigen (Huber 2009).

Allein durch die Organisationsform lässt sich, so die Schlussfolgerung, der Auftrag inklusiver Bildung nicht realisieren. Wie kann die Zielsetzung inklusiver Bildung, nämlich die Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Lernenden, insbesondere jedoch von benachteiligten und marginalisierten Gruppen, erfolgreich realisiert werden?

Wirksame Prozesse inklusiver Bildung

Das grundlegende Programm wirksamer inklusiver Bildung wird im wissenschaftlichen Programm der „evidenzbasierten Praxis“ fassbar (Gable et al., 2012; Hillenbrand, 2015; Nußbeck, 2007). Der Begriff „evidence based“ gilt als Qualitätskriterium wirksamer Maßnahmen, sei es in pädagogischen, psychologischen oder medizinischen Kontexten. Es „ist der gewissenhafte, ausdrückliche und vernünftige Gebrauch der gegenwärtig besten externen, wissenschaftlichen Evidenz für Entscheidungen in der medizinischen Versorgung individueller Patienten. Die Praxis der EbM bedeutet die Integration individueller klinischer Expertise mit der bestverfügbaren externen Evidenz aus systematischer Forschung“ (Sackett et al. 1997, S. 644). Auf pädagogisches und sonderpädagogisches Handeln transferiert (Odom et al., 2005) meint dieser Ansatz, die an den Praxisbedingungen orientierte Verbindung von professioneller Analyse der Situation mit Maßnahmen, deren Wirksamkeit durch anspruchsvolle wissenschaftliche Forschung belegt wurde (Grünke, 2006; Hillenbrand, 2014; Nußbeck, 2007; Walter, 2002).

Legt man diese Kriterien an pädagogisches und sonderpädagogisches Handeln an, dann werden zahlreiche Maßnahmen, die als gute Praxis gelten, fragwürdig. Viele Verfahren wurden bisher nicht wissenschaftlich evaluiert, bei anderen belegen Studien das Fehlen der Wirksamkeit, so schon Walter (2002). Das Wissen von (angehenden) Lehrkräften, auch der Sonderpädagogik, über die Wirksamkeit von Maßnahmen ist sehr eingeschränkt (Grosche & Grünke, 2008, Runow & Borchert, 2003), obwohl es wertvolle Chancen für die erfolgreiche Bewältigung von Aufgaben inklusiver Bildung bietet (Gable et al., 2012). Aufgrund der wissenschaftlichen Bemühungen in den letzten Jahren bestehen inzwischen auch im deutschen Sprachraum sehr gute Informationsmöglichkeiten, die einen fundierten Überblick wirksamer Verfahren bieten (Gold, 2011; Grüne Liste Prävention; Grünke, 2006; Hattie, 2013, 2014; Walter, 2002; Wember, 2015). An den zentralen Bereichen der Unterstützung bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten können die grundlegend wirksamen Ansätze knapp skizziert werden.

Während verbreitet sogenannte „offene“ Ansätze des Lernens präferiert werden, belegen die internationalen Befunde zusammenfassend, dass „im Hinblick auf die allermeisten Lernziele ein eher lehrkraftgesteuertes und gut geplantes Vorgehen angebracht ist, bei dem die Inhalte oder die Strategien explizit, redundanzreich und schrittweise vermittelt werden“ (Grünke 2006, S. 251). Insbesondere die Vermittlung geeigneter Lernstrategien bei aktivierender Anleitung durch die Lehrkraft verspricht demnach den größten Erfolg (Grünke 2006, Swanson & Hoskyn 1998), denn Lernschwierigkeiten gehen häufig mit Problemen einher, das eigene Lernen zu strukturieren, planvoll vorzugehen und Lernstrategien zielgerichtet einzusetzen. Für die Grundschule liegen bereits geeignete Darstellungen zu evaluierten Maßnahmen im deutschsprachigen Raum vor (Hagen & Hillenbrand, 2012, Mahlau et al., 2011). Als erfolgversprechend können Ansätze mit einer klaren didaktischen Strukturierung auf Basis einer empirisch fundierten Theorie eingeschätzt werden, wie beispielsweise gut strukturierte Maßnahmen zur Leseförderung. Souvignier (2009) arbeitet fünf Merkmale effektiver Leseförderung heraus:

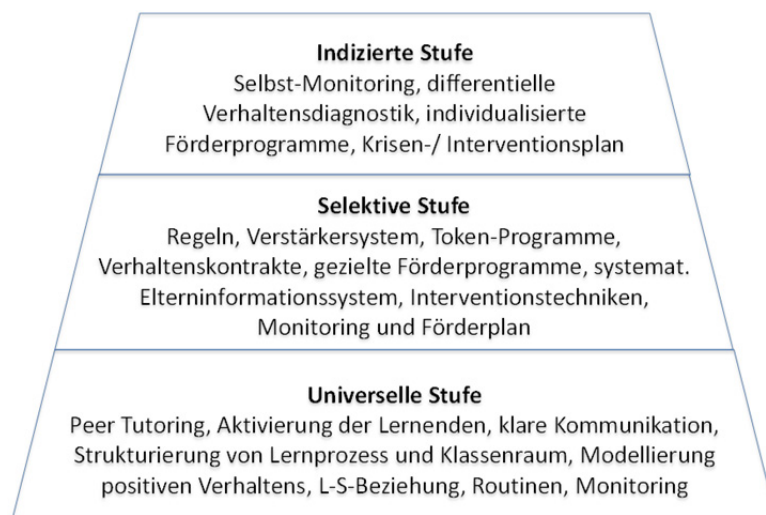


1. Lesestrategien vermitteln (bspw. Zusammenfassen, Fragen generieren, Klären von Begriffen),
2. metakognitive Kompetenzen aufbauen (planvoller Einsatz von Strategien, Überwachung des eigenen Leseverstehens),
3. Textstrukturwissen vermitteln (Wissen über den Aufbau von Texten),
4. Strategiewissen explizit instruieren (initiale Vermittlung von Lesestrategien) und
5. Peer-Tutoring-Methoden einsetzen (eigenverantwortliches Einüben der Strategienutzung in Kleingruppen).

Etablierte Verfahren wie das „Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi“ (Forster & Martschinke, 2009) oder die „Textdetektive“ (Gold et al., 2006), zu der mit den „Lesedetektiven“ (Rühl & Souvignier, 2006) eine Intensivierung für schwache Leserinnen und Leser vorliegt, realisieren solch gut fundierte Verfahrensweisen.

Im Bereich mathematischen Lernens zeigen die vorliegenden Metaanalysen ganz ähnliche Verfahren wirksamer Förderung (Reinck, et al., i. V.). Insbesondere die Methoden Direkte Instruktion, Tutorielles Lernen und Feedback sowie deren Kombination stellen eine geeignete, empirisch belegte Rahmenstruktur für die Methodik des Mathematikunterrichts dar. Die Direkte Instruktion, die nicht mit dem klassischen Frontalunterricht zu verwechseln ist (Wember, 2007), eignet sich besonders bei der Einführung neuer Themen. Die hohen Effekte dieser Methode für die Lernleistungen bei mathematischen Inhalten sollten genutzt werden, um zentrale mathematische Inhalte erfolgreich und dauerhaft zu vermitteln. Formen des tutoriellen Lernens eignen sich besonders für das Üben und Festigen mathematischer Inhalte. Sie unterstützen speziell Schülerinnen und Schüler mit Rechenschwierigkeiten in ihrem mathematisch-fachlichen Lernen, in ihrer fachbezogenen Motivation wie auch im Lern- und Arbeitsverhalten. Eine weitere Unterstützung im Mathematikunterricht erfahren Schülerinnen und Schüler mit Rechenschwierigkeiten durch ein gezieltes Feedback. Der Schwerpunkt der Rückmeldungen sollte auf den individuellen Lernfortschritten, beispielsweise in den bewältigten Aufgaben, der bearbeiteten Aufgabenmenge sowie der dafür benötigten Zeit liegen.

Für den anspruchsvollen Bereich der Unterstützung bei emotionalem und sozialem Förderbedarf lassen sich nach einer aktuellen Metaanalyse (Durlak et al., 2011) zwei grundlegende und sich ergänzende Ansätze unterscheiden: ein effektives Classroom Management (Hennemann & Hillenbrand, 2009) und die wirksame Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen, beispielsweise durch wirksame Förderprogramme (Hennemann et al., 2016). Die folgende Abbildung weist gestuft nach ihrer Intensität exemplarisch die wirksamen Maßnahmen der



Förderung mit Hilfe von Verfahren des Classroom Managements nach.

Wirksame Förderprogramme für verschiedene Altersstufen und Zielgruppen lassen sich leicht über die Homepage Grüne Liste Prävention des niedersächsischen Justizministeriums identifizieren.

Diese wenigen Hinweise zeigen den umfangreichen Wissensstand empirisch fundierter Vorgehensweisen auf. Die Nutzung solcher bewährten Konzepte ist jedoch nicht in allen Ausbildungen und Ausbildungsphasen gegeben. Wie können Lehrkräfte diese Kompetenzen erfolgreich erwerben?

Lehrerbildung für inklusive Bildung

Die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte bildet eine entscheidende Gelingensbedingung, wie durch Expertisen (Döbert & Weishaupt, 2013) und die Nationale Konferenz 2013 „Inklusion professionell gestalten“ hervorgehoben wurde. Der Auf- und Ausbau inklusiver Bildungssysteme stellt anspruchsvolle und herausfordernde Aufgaben in allen Schulformen (Forlin, Keen & Barrett, 2008; Lindsay, 2007). Welche Kompetenzen benötigen Lehrkräfte in inklusiven Bildungssystemen? Die European Agency for Development in Special Education Needs and Inclusive Education (European Agency, 2011, S. 7) benennt in Anlehnung an den World Report on Disabilities (WHO, 2011, S. 222) drei Kernkompetenzen für inklusive Bildung, in denen Lehrkräfte aus- und fortgebildet werden sollten:

- Attitudes (Einstellungen, Haltungen),
- Knowledge (Wissen),
- Skills (Fertigkeiten, Handlungsmöglichkeiten).

Obgleich alle drei Kernkompetenzen gleichbedeutend einzuschätzen sind, überwiegen derzeit sowohl international und als auch im deutschsprachigen Raum Forschungen zu Einstellungen (Hillenbrand et al., 2013, S. 51; Moser, 2013; Swanson, Gehrke & Cocchiarella, 2013, S. 205). Deren Veränderung erweist sich jedoch als anspruchsvolle Aufgabe mit gemischten Ergebnissen (z. B. Campbell, Gilmore & Cuskelly, 2003; Kopp, 2009; Male, 2011). Wilkins und Nietfeld (2004) berichten von positiven Befunden zur Einstellungsänderung innerhalb ihres Trainings, zugleich stellen sie aber fest: „Teachers are generally fearful of inclusion because of their lack of knowledge or fear of little support“ (116, vgl. Gökdere, 2012, S. 2804). Zudem: Nur durch eine positive Einstellung zum Auftrag inklusiver Bildung stellt sich keineswegs quasi von selbst eine wirksame Veränderung der Bildungsprozesse ein – hierzu benötigt man Wissen und Können. Gesichertes Wissen und erfolgreiches Handeln verändern hingegen durchaus die Einstellung (Urton, Wilbert & Hennemann, 2015). Das erforderliche Wissen setzt beispielsweise die Kenntnis evidenzbasierter Vorgehensweisen pädagogischer und sonderpädagogischer Unterstützung (s. o.), aber auch einer fundierten Diagnostik mit Förderplanung sowie von Grundlagen der Beratung und Kooperation voraus. Erst durch die längerfristige Begleitung in der Implementation, beispielsweise durch Mentorensysteme, werden Fertigkeiten ausgebildet, die in der Praxis als geeignete Handlungsweisen und -routinen genutzt werden können.

Zu erwerbendes Wissen und Können stehen im Kontext zu konkreten Aufgaben, die zu bestimmen ein hilfreicher Schritt ist. Untersuchungen zu den Aufgaben von Lehrkräften in integrativen Systemen gehen von einem veränderten Tätigkeitsfeld für Lehrkräfte aus, hierzu liegen vier Studien und ein Review vor, die das Aufgabenspektrum von in der Integration tätigen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften im deutschsprachigen Raum beleuchten (Moser, Schäfer & Redlich, 2011, Reiser, 2001; Melzer & Hillenbrand, 2015, Franzkowiak, 2012; Werner & Quindt, 2014). Grundsätzlich ähneln sich in allen Studien die genannten Aufgabenbereiche, allerdings beruhen die Befunde auf geringen Probandenzahlen.

Diese ungenügende empirische Datenbasis in Deutschland erlaubt nur sehr begrenzte Aussagen. Durch ein systematisches Review wurden daher internationale Studien ausgewertet, die sowohl Lehrkräfte der allgemeinen Schule als auch sonderpädagogische Lehrkräfte erfassen (Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann, 2015). Es konnten 20 internationale Studien auf der Basis der Erhebung von 1.472 Lehrkräften ermittelt werden, die den Einschlusskriterien entsprachen. Die genannten Aufgaben sollten Schwerpunkte zukünftiger Lehrerbildung für Inklusion darstellen.

Die Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen

Die in den Studien zum Teil unterschiedlich benannten Aufgaben lassen sich zu übergeordneten Aufgabenbereichen zusammenführen. Dadurch ergeben sich elf Aufgabenbereiche mit 57 Aufgaben in den Studien zu den



sonderpädagogischen Lehrkräften sowie neun Aufgabenbereiche mit insgesamt 40 Aufgaben, die aus den Studien zu den Lehrkräften der allgemeinen Schule ermittelt wurden. Dabei werden gemeinsame und unterschiedliche Aufgabenbereiche für die Lehrkräfte der allgemeinen Schulformen und der Lehrkräfte für Sonderpädagogik identifiziert (Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann, 2015).

Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den überschneidenden Aufgabenbereichen

Aufgaben der Lehrkräfte der allgemeinen Schule	Gemeinsamkeiten in den Aufgaben	Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte
Aufgabenbereich Unterricht, Vermittlung		
Curriculumorientierung und -modifizierung	Anleiten von Unterricht/Unterrichten	Assistieren im Klassenraum/Unterstützung des Unterrichts
Modifikation von Unterricht und Instruktionen	Co-Teaching/in Kooperation unterrichten	Förderung in Kleingruppen/Förderunterricht
Vielfältige/spezifische Unterrichtsmethoden und Vermittlungsstrategien einsetzen	Unterrichtsplanung (auch Co-Planning)	
Materialien modifizieren	Evidenzbasierte Maßnahmen einsetzen	
Heterogene Schülerschaft unterrichten	Evaluation der Effektivität eingesetzter Maßnahmen	
Unterricht vorbereiten		
Aufgabenbereich Kooperation, Zusammenarbeit		
Kooperation mit Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen	Zusammenarbeit mit Eltern/Beratung von Eltern	Koordination von Menschen mit unterschiedlichen Sichtweisen, Bedürfnisse von Lehrerinnen und Lehrern, Zusammenarbeit Eltern und Lehrerinnen und Lehrer koordinieren
Kooperation mit Assistenzkräften und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern	Externe Kontakte allgemein/Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern	[Anleiten von Assistenten]
Modelle und Strategien der Zusammenarbeit und Beratung kennen und nutzen		
Aufgabenbereich Förderplanung		
Auf Ziele von Förderplänen (IEPs) hinarbeiten	---	Entwickeln/Schreiben von IEPs
Förderpläne (IEPs) verstehen		Informationen weitergeben (an Lehrerinnen und Lehrer und Eltern)
		Leiten von (IEP-) Konferenzen, Planen des IEP-Prozesses
		Informiert sein (auf dem neuesten Stand)
		Teilnahme an IEP-Meetings
		Entwickeln von Verhaltensplänen
Aufgabenbereich Eigene Professionalisierung		
Curriculumorientierung und -modifizierung	---	Teilnahme an Trainings/Fortbildung und Tagungen
Professionalisierung in Bezug auf Inklusion		
Mit neuen Rollen und Aufgaben umgehen		
Engagement für die höchstmögliche Bildung und Lebensqualität für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung		
Vorbildfunktion als Lehrerin oder Lehrer		



Vier Aufgabenbereiche sind demnach sowohl in den Beschreibungen für die Lehrkräfte der allgemeinen Schule als auch für die sonderpädagogischen Lehrkräfte zu finden: Unterricht und Vermittlung, Kooperation und Zusammenarbeit, die Förderplanung sowie die eigene Professionalisierung. Innerhalb der Tätigkeitsfelder werden jeweils Spezialisierungen deutlich.

Die größten Überschneidungsbereiche der beiden Professionen sind im klassischen Aufgabengebiet des Lehrens zu finden. Die Formen des Co-Teachings in Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts lassen sich hier typischerweise identifizieren. Daneben wird auch der Forderung der UN-Konvention nach effektiver Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler (UN-BRK, Art. 24) Rechnung getragen, indem evidenzbasierte Maßnahmen und Unterrichtsmethoden sowie deren Evaluation als Schnittstelle beschrieben werden. Die Spezialisierung wird deutlich: Die sonderpädagogische Lehrkraft nimmt eine Unterstützungsfunktion für die Gruppe im Klassenunterricht ein und ist insbesondere für die Förderung in der Kleingruppe zuständig, während die Lehrkraft der allgemeinen Schule primär die Heterogenität der gesamten Klasse im Blick hat, dabei für einzelne Schülerinnen und Schüler Modifikationen des eigenen Unterrichts (Differenzierung) leistet.

Im Bereich der Kooperation finden sich gemeinsame Aufgaben, vornehmlich mit Bezug auf die Elternarbeit, aber auch auf die Kooperation mit anderen Professionen. Es bestehen jedoch Unterschiede: Während für die Lehrkräfte der allgemeinen Schule die Kooperation v. a. mit sonderpädagogischen Lehrkräften und Assistenzkräften genannt wird, koordinieren die sonderpädagogischen Lehrkräfte die Kooperationen und leiten Assistenzkräfte an. Die Befunde in diesen beiden Aufgabenbereichen unterstützen deutsche Ergebnisse (Werner & Quindt, 2014; Melzer & Hillenbrand, 2015).

Die Bereiche Förderplanung und eigene Professionalisierung lassen sich für beide Gruppen nachweisen, jedoch erfüllen sie darin jeweils verschiedene Aufgaben. International besteht nach den ermittelten Studien eine klare Aufgabenteilung: Erstellung und Fortschreibung der Förderplanung erfolgt durch die sonderpädagogische Lehrkraft, die dann Informationen zur Umsetzung an die Lehrkraft der allgemeinen Schule weiterleitet. Hier wird deutlich, dass die Befunde rein deskriptiver Art sind – wünschenswert sind andere, kooperative Formen der Förderplanarbeit. Die eigene Professionalisierung stellt sich als Aufgabe für beide Gruppen, während jedoch sonderpädagogische Lehrkräfte gezielte Trainings aufsuchen, thematisiert die Professionalisierung der Lehrkräfte der allgemeinen Schule stärker curriculare und einstellungsbezogene Aspekte.

Neben diesen gemeinsamen Aufgabenbereichen weisen die internationalen Studien für die beiden Professionen auch divergierende Aufgabenbereiche nach. Während für die sonderpädagogische Lehrkraft Beratung, Diagnostik sowie individuelle Förderung als spezifische Aufgabe genannt werden, gestalten die Lehrkräfte allgemeiner Schulen stärker den Rahmen für den gemeinsamen Unterricht (Classroom Management, Klassenklima, fachliche Vorbereitung). Die sonderpädagogischen Lehrkräfte erfüllen, nicht unerwartet, insgesamt stärker die spezialisierteren Aufgabenstellungen wie Anleitung anderer Lehrkräfte und Assistenten, Diagnostik, individualisierte und spezifische Angebote für einzelne Schülerinnen und Schüler, während Lehrkräfte der allgemeinen Schulen für einen geeigneten Rahmen sorgen. Diese deskriptiven Befunde zu den Aufgaben für Lehrkräfte in inklusiven Bildungssystemen können hilfreiche Hinweise für die zukünftigen Profile geben, die in der Lehrerbildung berücksichtigt werden sollten (Melzer & Hillenbrand, 2015).

In der Quintessenz zeigen sich tragfähige Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung inklusiver Lehrerbildung insbesondere in folgenden Punkten:

- grundlegend benötigen alle Fachkräfte einer Schule die Vermittlung von aktuellem Wissen in evidenzbasierten Verfahren der Unterrichtsgestaltung;
- spezifische Felder des Wissens sind die an den Bedürfnissen der Lernenden orientierten Verfahren der Unterstützung (bspw. der Lernförderung oder sozial-emotionalen Unterstützung), der Diagnostik, Lernbegleitdiagnostik und Förderplanung, der Kooperation (bspw. Co-Teaching) und der Schulentwicklung;
- erforderlich für die Schulentwicklung ist die Unterstützung und Begleitung der Fachkräfte der allgemeinen Schule und der Sonderpädagogik in der Implementation und Reflexion der erworbenen Kenntnisse wirksamer Verfahren (Moderatorensysteme) sowie

- die Gewinnung und Nutzung von pädagogisch relevanten Daten innerhalb einer Schule, um datenbasierte Entscheidungen zur Weiterentwicklung schulischer Entwicklungsprozesse treffen zu können.

Bilanz: Professionalisierung für inklusive Bildung

Der Auftrag inklusiver Bildung erfordert eine deutliche Änderung des deutschen Bildungssystems: Nicht mehr die Diskussion um Schulstruktur, sondern die Frage nach der bestmöglichen Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler muss die Orientierung sein. Diese Herausforderung, die die Vereinten Nationen mit der Forderung nach inklusiven Bildungssystemen verfolgen, nimmt alle Schülerinnen und Schüler in den Blick und versucht zugleich, insbesondere die Situation von Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen wirksam zu verbessern. Die Partizipation benachteiligter Personen und die dafür notwendigen Vorkehrungen für eine Barrierefreiheit des Bildungssystems müssen schulrechtlich in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland realisiert werden. Besondere institutionelle Angebote kann es weiterhin geben, sie erhalten ihre Berechtigung allein aus einer hier stattfindenden, wirksamen Unterstützung für die Lernenden. Die konkrete Schul- und Unterrichtsrealität ist die eigentliche Zielrichtung des Auftrags zur inklusiven Bildung. Die Bedürfnisse der Lernenden und damit die effektive Unterstützung in relevanten Entwicklungsbereichen sind zum Ausgangspunkt für die Gestaltung konkreter pädagogischer Handlungen zu nehmen. Die Unterstützung der Lernenden bildet das entscheidende Kriterium gelingender Inklusion – sie zu beantworten verlangt nach wirksamen pädagogischen Handlungsformen.

Die Kenntnis wirksamer Handlungsformen und Methoden nach dem Kriterium der evidenzbasierten, pädagogischen und sonderpädagogischen Praxis bildet damit die Grundlage für eine Erfüllung des Auftrags inklusiver Bildung. Die zukünftige Lehrerbildung sollte dafür die konkreten Aufgaben, insbesondere die Unterrichtung gemäß individueller Bedürfnisse, die Kooperation, die Förderplanung und die eigene Professionalisierung zum Ausgangspunkt nehmen.

Die Qualifizierung für inklusive Bildung in allen drei Phasen der Lehrerbildung sollte gezielt diese Aufgaben fokussieren. Gemeinsame Aufgabenbereiche bieten sich zudem als Themen gemeinsamer Aus- und Fortbildung an, die Spezialisierungen dürfen jedoch nicht vernachlässigt werden und stellen je eigene Profile dar (Melzer & Hillenbrand, 2015). Die Praxisrelevanz solch nüchterner Aufgabenklärung ist nicht zu vernachlässigen: Klare Aufgabenbeschreibungen und Kompetenzprofile verhindern unproduktive Konkurrenzsituationen und erleichtern professionelle Kooperationen.

Die notwendigen Spezialisierungen der Lehrkräfte allgemeiner Schulen wie auch der Lehrkräfte für Sonderpädagogik bleiben unverzichtbar, um die anspruchsvollen Aufgaben erfolgreich erfüllen zu können. Tendenzen zur Einebnung von spezialisierten Kompetenzen mögen rhetorisch plausibel erscheinen, sie tragen jedoch eher zu Ressentiments und zur Überlastung von Lehrkräften bei. Inklusive Bildungssysteme erfordern hohe Professionalität!

Didaktische Hinweise:

Dieser Artikel von Prof. Hillenbrand kann in Aus- und Fortbildung als Reflexionsgrundlage zu verschiedenen Aspekten der Inklusion dienen.

Mögliche Fragestellungen zur Reflexion können sein:

- Inwiefern entspricht der Auftrag der UN-Behindertenrechtskonvention zur Inklusion meinen persönlichen Vorstellungen von Inklusion?
- Inwiefern bilden sich die Prinzipien des 4-A-Schemas im baden-württembergischen Bildungssystem ab?
- Mit welchen didaktischen Ansätzen haben Sie gute Erfahrungen gemacht? Vergleichen Sie Ihre Erfahrungen mit den Ausführungen Hillenbrands zu wirksamen Prozessen inklusiver Bildung.



- Prof. Hillenbrand spricht von drei Kernkompetenzen für inklusive Bildung: Attitudes, Knowledge, Skills. An welchen Stellen werden diese Kernkompetenzen in dem Fallbeispiel Leo sichtbar? Welche Effekte haben diese Kernkompetenzen der Lehrpersonen auf Leos Bildungsangebot?
- Welche Aufgabenverteilungen, welche Rollen kennen Sie aus Ihrem eigenen inklusiven Unterricht? Welche hilfreichen Hinweise bekommen Sie durch den Text für Ihre eigene Professionalisierung oder die Entwicklung Ihrer Schule?

Literatur:

- Ahrbeck, B. (2011). *Der Umgang mit Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bielefeldt, H. (2010). Menschenrecht auf inklusive Bildung. Der Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 79, S. 66-69.
- Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(4), S. 369-379.
- Demmer-Dieckmann, I. (2010). Forschungsergebnisse zum Gemeinsamen Unterricht. *Grundschule aktuell*, H. 111, S. 16-17.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2009). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission e.V.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hg.) (2013). *Inklusion professionell gestalten*. Münster: Waxmann.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, A. D., Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, S. 405-432
- Dyson, A.; Farrell, P.; Polat, F.; Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2004). *Inclusion and Pupil Achievement*. Research Report RR578. Newcastle: University of Newcastle.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa*. Chancen und Herausforderungen. Odense: European Agency.
- Farrell, P.; Dyson, A.; Polat, F.; Hutcheson, G. & Gallannough, F. (2007). The Relationship Between Inclusion and Academic Achievement in English Mainstream Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 18, S. 335-352.
- Forlin, C., Keen, M. & Barrett, E. (2008). The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability Development & Education*, 55(3), S. 251-264.
- Forster, M. & Martschinke, S. (2009). *Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit*. Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Donauwörth: Auer, 7. Auflage.
- Franzkowiak, T. (2012). Meine Schüler, deine Schüler, unsere Schüler. Welche Kompetenzen erwarten GrundschullehrerInnen von den sonderpädagogischen Lehrkräften im gemeinsamen Unterricht. *Gemeinsam leben*, H. 1, S. 12-19.
- Gable, R. A.; Tonelsen, S. W.; Sheth, M. & Wilson, C. (2012). Importance, Usage, and Preparedness to Implement Evidence-based Practices for Students with Emotional Disabilities: A Comparison of Knowledge and Skills of Special Education and General Education Teachers. *Education and Treatment of Children*, 35, S. 499-519.
- Gökdere, M. (2012). A Comparartive Study of the Attitude, Concern, and Interaction Levels of Elementary School Teachers and Teacher Candidates towards Inclusive Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), S. 2800-2806.
- Gold, A. (2011). *Lernschwierigkeiten: Ursache, Diagnostik, Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gold, A., Mokhlesgerami, J., Rühl, K., Souvignier, E. & Buick, S. (2006). *Wir werden Textdetektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grosche, M. & Grünke, M. (2008): *Das Sonderpädagogikstudium wissenschaftlicher gestalten*. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 77, S. 190-197.
- Grüne Liste Prävention (www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/information) [24.5.2016]
- Grünke, M. (2006). Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. Eine Synopse vorliegender Metaanalysen. *Kindheit und Entwicklung*, 15, S. 239-254.
- Hagen, T. & Hillenbrand, C. (2012). Effektive Lernförderung in der Schuleingangsphase. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63, S. 323 - 334.
- Hattie, J. A. C. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hattie, J. A. C. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrkräfte*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hennemann, T., Hövel, D., Casale, G., Hagen, T. & Fitting-Dahlmann, K. (2016). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2009). Klassenführung: Effektives Classroom Management in der Schuleingangsstufe. In Hartke, B., Koch, K. & Diehl, K., *Förderung in der schulischen Eingangsstufe* (S. 255 - 279). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, C. (2015). Evidenzbasierung sonderpädagogischer Praxis: Widerspruch oder Gelingensbedingung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66(7), S. 312-324

- Hillenbrand, C.; Melzer, C. & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In Weishaupt, H. & Döbert, H. (Hg.), *Inklusion professionell gestalten* (S. 33 – 68). Münster: Waxmann.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik? Oder doch deren Ende? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60, S. 171–179.
- Huber, C. (2009). Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60, S. 242-248.
- Jäntschi, C. & Spörer, N. (2016). Grundsteine inklusiver Praxis Brandenburger Grundschulkindern im inklusiven Unterricht. [www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/J%C3%A4ntschi_Sp%C3%B6rer_2016.pdf; 11.11.2016].
- Kalambouka, A.; Farrell, P.; Dyson, A.; Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49, S. 365-382.
- Klemm, K. (2009). Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung
- Klemm, K. (2010). Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- 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. Juni 2011. Gutachten für die Landesregierung NRW. Essen: Ministerium für Schule und Weiterbildung.
- Klicpera, C.; Gasteiger-Klicpera, B. (2003). Soziale Erfahrungen von Grundschulern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen – betrachtet im Kontext der Maßnahmen zur Förderung der sozialen Integration. *Heilpädagogische Forschung*, 29, S. 61-71.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1, S. 5-25.
- Lindmeier, C. (2009). Teilhabe und Inklusion. *Teilhabe*, 48, S. 4-10.
- Lindmeier, C. (2011). Bildungsgerechtigkeit und Inklusion. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62, S. 124-135.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/ mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, S. 1-24.
- Male, D. B. (2011). The Impact of a professional development programme on teachers' attitudes towards inclusion. *British Journal of Learning Support*, 26 (4), S. 182-186.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26, S. 61-80.
- Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2013). Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung: empirische Befunde internationaler Studien. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64, S. 194-202.
- Moser, V. (2013). Professionsforschung als Unterrichtsforschung. In Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hg.), *Inklusive Lehrerbildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 135–146). Münster: Waxmann.
- Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2011). Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In Lütjeh-Klose, B.; Langner, M. T., Serke, B. & Urban, M. (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. (S. 143-149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nußbeck, S. (2007). Evidenzbasierte Praxis – ein Konzept für sonderpädagogisches Handeln? *Sonderpädagogik*, 37, S. 145-154.
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B. & Harris, K. R. (2005). Research in Special Education: Scientific Methods and Evidence-Based Practices. *Exceptional Children*, 71, S. 137–148.
- Preuss-Lausitz, U. (2012). Inklusive Schulerfahrung stärkt berufliche und private Lebenschancen. *Grundschule aktuell*, H. 117, S. 22-23.
- Reinck, C., Rensing, J., Uhlig, J. & Hillenbrand, C. (i. V.). *Effektive Methoden im Mathematikunterricht – Ein systematisches Review zu ausgewählten Methoden*. Oldenburg: Manuskript, 2016.
- Reiser, H. (2001). Untersuchungen zu den Aufgaben und dem Berufsbild von SonderschullehrerInnen im Zentrum für Erziehungshilfe der Stadt Frankfurt am Main. *Behindertenpädagogik*, 40 (4), S. 471-494.
- Rühl, K. & Souvignier, E. (2006). *Wir werden Lesedetektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Ruijs, N. M.; Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, S. 67-79.
- Runow, V. & Borchert, J. (2003). Effektive Interventionen im sonderpädagogischen Arbeitsfeld – ein Vergleich zwischen Forschungsbefunden und Lehrereinschätzungen. *Heilpädagogische Forschung*, 29, S. 189-203.
- Sackett, D. L.; Rosenberg, W. M. C.; Gray, J. A. M.; Haynes, R. B. & Richardson, W. S. (1997). Was ist Evidenz-basierte Medizin und was nicht? *Münchener medizinische Wochenschrift*, 1997/139: 644-645. [www.cochrane.de/de/sackett-artikel]; [16.9.2013]
- Schnell, I.; Sander, A. & Federolf, C. (Hg.) (2011). *Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sermier Dessefontet, R.; Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, S. 291-307.
- Speck, O. (2010). *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*. München: Ernst Reinhardt.
- Speck, O. (2011). Wage es nach wie vor, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62, S. 84-91.
- Swanson Gehrke, R.; Cocchiarella, M. (2013). Preservice Special and General Educators' Knowledge of Inclusion. *Teacher Education and Special Education*, 36(3), S. 204–216.



- United Nations (2006): UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Zugänglich: www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml [24.5.2016]
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014) Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. *Empirische Sonderpädagogik*, 6, S. 3-16.
- Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S. & Hartke (2016). *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell*. Münster: Waxmann.
- Walter, J. (2002). „Einer flog übers Kuckucksnest“. Oder: welche Interventionsformen erbringen im sonderpädagogischen Feld welche Effekte? Ergebnisse ausgewählter amerikanischer Meta- und Mega-Analysen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, S. 442-450.
- Wang, M. C. & Baker, E. (1985). Mainstreaming Programs: Design Features and Effects. *Journal of Special Education*, 19, S. 503-521.
- Wember, F. B. (2007). Direkter Unterricht. In U. Heimlich & F. B. Wember (Hrsg.). *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen* (S. 163-175). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wember, F.B. (2015). Unterricht professionell: Orientierungspunkte für einen inklusiven Unterricht mit heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66, S. 456-473.
- Werner, B. & Quindt, F. (2014). Aufgabe von Lehrkräften in inklusiven Settings: Eine empirisch-analytische Studie zur Erfassung und Klassifikation von Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Settings. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65, S. 462-471.
- Werning, R.; Löser, J. M. (2010). Inklusion: aktuelle Diskussionen, Widersprüche und Perspektiven. *Die Deutsche Schule*, H. 2, S. 103-114.
- WHO (2011). *World Report on Disabilities*. Verfügbar unter: www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/ [19.08.2013].
- Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyodying, S., Gorges, J., Stranghöner, D., Neumann, P., Serke, B. & Kurnitzki, S. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLieF-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Unterrichtswissenschaft*, 43, S. 7 - 21.
- Wilkins, T. & Nietfeld, J. L. (2004). The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Education*, 4 (3), S. 115-121.

Kontakt:

Prof. Dr. Clemens Hillenbrand, Carl von Ossietzky Universität, Institut für Sonderpädagogik, D-26111 Oldenburg; E-Mail: c.hillenbrand@uni-oldenburg.de

4 Inklusive Bildungsangebote – eine Kooperationsaufgabe mit Prozessstruktur

4.1 Inklusive Bildungsangebote als Herausforderungen und Chancen für Schulentwicklung

Mit Bezug auf die Fallvignette „Leo“ wird deutlich, dass mit der Beschulung von jungen Menschen mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot an allgemeinen Schulen eine komplexe Handlungssituation einhergeht:

Die Sonderpädagogin hat Leo und die anderen Kinder mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot genau im Blick. Sie kann diagnosegeleitet den Entwicklungsstand der Kinder beschreiben und entwicklungsorientiert benennen, welchen Förderbedarf die Kinder haben, um ihre individuellen Bildungsziele zu erreichen – immer den optimalen Anschluss vor Augen.

Die Aufgabe des Klassenlehrers und der anderen Allgemeinpädagoginnen und -pädagogen ist es, die gesamte Klasse so zu unterrichten, dass alle Kinder das Klassen- bzw. Stufenziel erreichen. Natürlich achtet sie oder er auf jedes einzelne Kind und kann punktuell den Lernstand benennen, aber immer in Bezug auf die in dieser Klasse zu erreichenden Kompetenzen. Individuelle Bildungs- oder Entwicklungsziele für einzelne Kinder kann er nicht benennen, das sehen die Bildungspläne der allgemeinen Pädagogik nicht vor. Sie oder er hat eine hohe fachliche und fachdidaktische Expertise und hat gelernt, große Klassen in seinem Fach zu unterrichten.

Schon diese beiden Personen haben professionsbedingt eine sehr unterschiedliche Herangehensweise an das inklusive Bildungsangebot. Beide Perspektiven sind für das Gelingen des Bildungsangebots aber wichtig, um allen Kindern gerecht zu werden. Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit ist ein gegenseitiges Verständnis der Professionen.

An der schulischen Entwicklung junger Menschen mit Behinderung sind häufig noch weitere Professionen beteiligt, z. B. medizinische Fachkräfte, etc. Nicht selten sind auch Volontäre, die einen Freiwilligendienst absolvieren, mit im Klassenzimmer. An Abstimmungsprozessen über den Unterricht müssen also auch diese Personengruppen beteiligt sein.

Ebenso sind die Eltern in diese Prozesse einzubeziehen. Sie sind in besonderem Maße die Experten für ihr Kind und an der kooperativen Bildungsplanung entsprechend zu beteiligen.

Schulleitungen haben in diesem Zusammenhang wichtige Aufgaben. Sie sorgen dafür, dass die Eingliederung junger Menschen mit Behinderung in die Kultur der Schule Thema der gesamten Schulgemeinschaft ist. Es gehört zu den Leitungsaufgaben der Schulleitungen die notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen, wie z. B. die Personalplanung, die Stundenplangestaltung, Räumlichkeiten, Kooperationszeiten, etc., damit Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam unterrichtet werden können. Sie sind in Kontakt mit der Schulverwaltung und den Schulträgern, z. B. um die erforderlichen Ressourcen zu sichern.

Häufig müssen auch externe Institutionen wie der Integrationsfachdienst, das Jugendamt oder die Agentur für Arbeit eingebunden werden, um z. B. Unterstützungsmaßnahmen und Anschlüsse für Kinder mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot zu sichern.



Es zeigt sich also, dass bei inklusiven Bildungsangeboten unterschiedliche Professionen und auch Institutionen eingebunden sind, die jeweils ihre eigenen Fachexpertise mitbringen: ob allgemein-, sonder- oder sozialpädagogische, ob therapeutische oder verwaltungsbezogene Denk- und Handlungsstrategien. Das Gelingen des Bildungsangebots hängt im hohen Maße von der Qualität der Kooperation der beteiligten Personen ab. Für diesen Prozess ist der fachliche Austausch auf „Augenhöhe“ besonders wichtig. Ziel eines solchen Abstimmungsprozesses ist es, die eigene Fachperspektive mit denen der anderen Beteiligten ins Verhältnis zu setzen und miteinander zu verschränken.

Der entwicklungsorientierte Ansatz der Sonderpädagogik setzt eine prozesshafte Diagnostik voraus, mittels derer immer wieder geprüft wird, was der Einzelne lernen kann. Die Lern- und Entwicklungspotentiale von jungen Menschen mit Behinderung sind nur bedingt prognostizierbar. Hingegen gelten für Schülerinnen und Schüler ohne Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot die Vorgaben des Bildungsplans. Durch



diese besondere Ausgangssituation verändern sich die Rahmenbedingungen für alle Schülerinnen und Schüler. Entsprechend werden die Teilhabeziele und deren unterrichtliche Umsetzung für die Schülerschaft mit und ohne Behinderung in einem permanenten Prozess regelmäßig angepasst. Erst durch die Kooperation beteiligter Experten in einem solchen Prozess wird die Qualität des Bildungsangebotes langfristig gesichert.

Im Falle Leos zeigte sich, dass er im Deutschunterricht nur wenig Bereitschaft erkennen ließ, Texte zu verfassen. Seine kaum vorhandene Motivation veranlasste die sonderpädagogische Lehrkraft ihn, bei der Rechtschreibung mit einfachsten Aufgaben zu betrauen. Seine sprachliche Kompetenz war für die Deutschlehrerin Anlass ihm, fachdidaktisch aufbereitet, Aufgaben orientiert an seinem Sprachvermögen zu unterbreiten. Dies hatte zur Folge, dass er bei Nachschriften im Klassenranking durchschnittliche Ergebnisse erzielen konnte. Bei Mathematisierungsprozessen mussten die Lehrkräfte seinen eingeschränkten kognitiven Fähigkeiten im Bereich der Körperfunktionen Rechnung tragen. Aufgaben in einem für ihn überschaubaren Zahlenraum mit einem unmittelbaren Verwendungsbezug, grafisch anschaulich aufbereitet, waren Resultat eines von vielen Reflexionen geprägten Abstimmungsprozesses zwischen den Lehrkräften der beiden Professionen. Die Eltern waren in diesen Verständigungsprozess einbezogen. Damit konnte verhindert werden, dass er von seinen Eltern mit überzogenen Ansprüchen konfrontiert wurde.

Leo trug sich in die Theater-AG der Schule ein. Diese Gruppe führt jährlich zum Schuljahresende ein Stück auf großer Bühne auf. Im Kreise der zumeist schon erfahrenen und auch älteren Schülerinnen und Schülern zeigte er Talent und Interesse an einer Hauptrolle. Die größte Sorge der Theaterpädagogin bestand in der Frage, ob Leo auch den physischen Anforderungen von Kompakttagen, Generalprobe und Aufführung standhalten kann. Lehrende und Eltern prüften wiederkehrend im Austausch mit Leo, ob die Anforderungen für ihn wie seine Mitspieler stimmig waren. Im Nachgang zur erfolgreichen Aufführung erwuchs in Leo der Wunsch, einmal Schauspieler zu werden. Jetzt gilt es in Abstimmung mit den Fachdiensten die nächsten Schritte zu planen, die allen Beteiligten weitere Erfahrungen und Erkenntnisse ermöglichen. Dieses Beispiel zeigt, welche Bedeutung außerschulische Kooperationspartner bei der Sicherung von Teilhabezielen zukommt.

Wenn diese Koordinationsleistungen gelingen sollen, empfiehlt es sich zu berücksichtigen, dass sie auf verschiedenen Handlungsebenen ablaufen.

Es braucht auf der persönlichen Ebene gegenseitige Anerkennung und Vertrauen, gemeinsames Lernen durch Beobachtung, Reflexion und Feedback, Flexibilität in der Rollenausführung, wechselseitiges Verständnis von didaktisch-methodischen Fragestellungen, etc.

Auf der Ebene der Interaktionen geht es um die Routinen bei der Klärung von Prozessen und unterschiedliche Strukturen bei den Entscheidungsfindungen. Zum Beispiel sollte die Entwicklungsorientierung der sonderpädagogischen Lehrkräfte in Abstimmung gebracht werden mit dem Fachbezug der Allgemeinpädagogen und wiederum anderen Routinen der Jugendhilfe (z. B. Umgang mit Budgetierungen) etc.

Auf der organisatorischen Ebene braucht es eine Verständigung über Verfahrensabläufe wie z. B. der Leistungsbewertung, der Zusammenarbeit mit den Eltern, der Erstellung von Wochenplänen etc.

Auf der institutionellen Ebene sind die genannten Prozesse in den schulischen Gremien, mit der Elternschaft, und den außerschulischen Partnern abzustimmen.

Transparente Entscheidungsstrukturen sind Voraussetzung für ein vertrauensvolles Miteinander der beteiligten Personen und Institutionen. So können in inklusiven Bildungsangeboten die Potentiale verschiedener Perspektiven und Ausbildungen genutzt werden und in der Kooperation Synergieeffekte zwischen den Professionen entstehen.

4.2 Kooperative Kompetenz als Gegenstand der Lehrerbildung

Wenn also inklusive Bildungsangebote kooperative Bildungsangebote sind, erscheint es wichtig, dass Lehrkräfte aller Lehrämter entsprechende Kompetenzen im Rahmen ihrer Ausbildung und in der Fortbildung entwickeln. Für die Lehrerbildung insgesamt bedeutet dies, ein entsprechendes Verständnis von kooperativer Kompetenz auszuweisen, zu konkretisieren und passende methodische Formate vorzuhalten, mit Hilfe derer die Kompetenz entwickelt werden kann.

Kooperative Kompetenz beinhaltet die Fähigkeit, den eigenen fachlichen Standpunkt angemessen zu vertreten und passende Wege der Übermittlung dieses Standpunktes zu finden. Dazu gehört im Umkehrschluss die Fähigkeit, Perspektiven anderer übernehmen und im gemeinten Sinne verstehen zu können, um sie in die eigene Argumentation bzw. das eigene Handeln einzubeziehen. Kooperative Kompetenz erfordert insofern die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung. Die Beteiligten müssen in ihrer Fachsprache verständlich bleiben und situative, interpersonelle und normative Bedingungen beachten. Diese Grundlagen kooperativen Handelns gilt es, in der Ausbildung mit feldspezifischen konkreten Fragestellungen zu verknüpfen:

- Wie lässt sich das gemeinsame Lernen am gemeinsamen Thema/Lerngegenstand didaktisch umsetzen?
- Welche Lernformen machen bei welchen Fächern und Inhalten Sinn?
- Welche Methoden sind bei welcher Schülerschaft lernwirksam?
- Welche Unterstützungssysteme können unterrichtsimmanent eingesetzt werden?
- Wie können Schulbegleiter unterrichtlich integriert werden?

Unter methodischen Gesichtspunkten stellen sich Fragen, wie die Auszubildenden diese Kompetenzen erlernen können bzw. wie dies in der Fortbildung gelingen kann. Hier haben sich in der Lehrerbildung Konzepte reflexiver Professionalisierung, insbesondere entlang von situationsbezogenen Fallanalysen, bewährt, um nachhaltig kooperative Kompetenzen zu entwickeln. Hier könnte z. B. das Fallbeispiel „Leo“ eingesetzt werden.

Didaktische Hinweise:

Dieses Kapitel kann in Aus- und Fortbildung als Reflexionsgrundlage zu verschiedenen Aspekten der Inklusion dienen.

Mögliche Fragestellungen zur Reflexion können sein:

- Welche Professionen sind an Ihrem inklusiven Bildungsangebot beteiligt?
- Was leitet Sie in Ihrer Profession, wenn Sie Unterricht vorbereiten? Was ist das professionelle Selbstverständnis der anderen Personen, die an dem inklusiven Bildungsangebot beteiligt sind?
- In welchen Handlungsfeldern sind Sie an Ihrer Schule zufrieden mit der Kooperation der verschiedenen Professionen, wo sehen Sie Entwicklungsbedarf? Was könnte Sie bei dieser Entwicklung unterstützen?



5 Themen in der Aus- und Fortbildung



In den vorangegangenen Kapiteln sind der Rahmen für die Umsetzung der Inklusion in Baden-Württemberg benannt, der aktuelle Forschungsstand dargelegt, an einem konkreten Schülerbeispiel die unterschiedlichen Perspektiven verdeutlicht und die notwendigen Abstimmungs- und Kooperationsprozesse aufgezeigt worden.

Im Kapitel 5 geht es darum, den unterschiedlichen Zielgruppen der Aus- und Fortbildner sowie der Aus- und Fortzubildenden konkrete organisatorische und inhaltliche Hilfen für die Praxis zur Verfügung zu stellen. Es werden Hinweise gegeben, welche Themen in Aus- und Fortbildung relevant sind und wie sie in Veranstaltungen und teilweise im Unterricht konkret umgesetzt werden können. Dieses Kapitel kann durch die curricularen Hinweise der Orientierung in der Aus- und Fortbildung dienen und Sicherheit im eigenen beruflichen Handeln geben.

Für die Ausbildung gibt es seit 2016 verbindliche Ausbildungsstandards der Seminare aller Schularten zum Thema „Kooperation und Inklusion“ als Ausbildungsinhalt mit unterschiedlichen Stundenzahlen (Ausbildungsstandards siehe Anhang). In der Ausbildung der zweiten Phase gibt es unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit entsprechend der regionalen Gegebenheiten (siehe digitaler Teil: Organisationsformen). Auch in der Fortbildung wird das Thema angeboten und trifft dort auf sehr unterschiedliche Zielgruppen.

Die Rahmenbedingungen für den Einsatz der Module in Aus- und Fortbildung, der Bedarf der Zielgruppen und der Erfahrungshintergrund der verschiedenen Professionen und Personen sind hoch unterschiedlich. Um auf diese unterschiedlichen und komplexen Bedingungen in Aus- und Fortbildung reagieren zu können, wird im Folgenden eine einheitliche Struktur für die fünf Module angeboten. Diese Struktur in der vorliegenden Printversion soll einen ersten Überblick in die Themenbereiche ermöglichen, damit der Nutzer im digitalen Teil zielgruppen- und situationsadäquat eine flexible Auswahl aus den Angeboten treffen kann.

Für die in Kapitel 3 von Prof. Dr. Hillenbrand in der Übersichtstabelle auf Seite 22 (Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den überschneidenden Aufgabenbereichen) genannten vier Aufgabenbereiche (Unterricht und Vermittlung, Kooperation und Zusammenarbeit, Förderplanung und eigene Professionalisierung) werden folgende Module angeboten:

- Konzepte individueller Förderung und ILEB im Vergleich (5.1)
- Unterrichtsgestaltung bei inklusiven Bildungsangeboten (5.2)
- Die Zusammenarbeit in einem multiprofessionellen Team (5.3)
- Die Zusammenarbeit mit Eltern – Erziehungs- und Bildungspartnerschaften (5.4)
- Unterstützungssysteme (5.5)
- Herausforderndes Verhalten – Handlungskompetenz von Lehrkräften erweitern (5.6)

Alle Module sind gleich aufgebaut:

- einleitender Text (Bedeutsamkeit des Themas, Hinführung, Zielsetzungen und Zielgruppe)
- curriculare Hinweise zu Themen und Inhalten
- Verweis auf weiterführende Literatur

5.1 Konzepte individueller Förderung und ILEB im Vergleich

In diesem Modul werden Vorschläge unterbreitet, wie die Fachkonzepte individueller Förderung und die Gestaltung individueller Bildungsprozesse im Auftrag von allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik in Aus- und Fortbildung behandelt werden können.

Für die Verständigung über Möglichkeiten einer gemeinsamen Unterrichtsplanung ist es erforderlich, Kenntnis darüber zu erlangen, wie die Individualisierungskonzepte in den Bildungsgängen von allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik angelegt und verankert sind. Neben der Auseinandersetzung mit den Inhalten geht es dabei auch um Verständigungs- und Aushandlungsprozesse zwischen Lehrkräften der allgemeinen Schulen und Lehrkräften aus der Sonderpädagogik, damit Rollen, Aufgaben und Verantwortungsbereiche geklärt werden können. Um einen Vergleich von Methoden und Verfahrensweisen vornehmen zu können, sind vorab die unterschiedlichen Zielstellungen offen zu legen.

Gemeinsamkeiten und abweichende spezifische Vorgehensweisen können in den Teilkonzepten von Diagnostik, Förderplanung, individueller Bildungsplanung und auch Verfahren der Leistungsfeststellung konkretisiert und veranschaulicht werden.

Curriculare Hinweise

Themen	Inhalte
Die Zielstellung individueller Förderung gemäß dem Bildungsauftrag allgemeiner Schulen	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten (BBBB →BP 2004) • Lern- und Entwicklungsschritte im Blick (BP 2016) – GS • Lernen gestalten und begleiten. Individuelle Förderung an allgemeinen Schulen (BP 2016) – Sek I • Das Konzept pädagogischer Diagnostik an allgemeinen Schulen • Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf
Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Beratungs- und Unterstützungsbedarf, Kinder und Jugendliche mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot	<ul style="list-style-type: none"> • „Vom Kind zum Programm“ – Das sonderpädagogische Fachkonzept ILEB • Der Bildungsauftrag für Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot: Teilhabeorientierung und Anschlussicherung • Die ILEB-Schleife: Diagnostik – Förderplanung – Bildungsplanung – Leistungsfeststellung • Response to Intervention (RTI)
Unterschiedliche Zugänge der allgemeinen Pädagogik und der Sonderpädagogik im Vergleich	<ul style="list-style-type: none"> • Zielstellungen • Methoden • Maßnahmenplanung • Aufgaben, Rollen, Zusammenarbeit
Lernausgangslagen diagnostizieren	<ul style="list-style-type: none"> • Das Konzept pädagogischer Diagnostik an allgemeinen Schulen • Der diagnostische 8-Schritt, ein Handlungskonzept der Son-



	derpädagogik
Individuelle Bildungsangebote planen und gestalten	<ul style="list-style-type: none"> • Verfahrensweisen kooperativer Bildungsplanung • Von der Bildungsplanung zum unterrichtlich realisierten individuellen Bildungsangebot
Leistungen bewerten	<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeiten der Leistungsbeurteilung • Leistungsbeurteilung – alternative Leistungsbeurteilung • Normen und Leitlinien der Leistungsfeststellung im Vergleich von Allgemeinpädagogik und Sonderpädagogik • S. a. Hinweise hierzu in „Lern- und Entwicklungsschritte im Blick“ • Vorgaben der SBA-VO bei zieldifferentem Unterricht • Vorgaben der Bildungspläne

5.2 Unterrichtsgestaltung bei inklusiven Bildungsangeboten

Das Modul Unterrichtsgestaltung gibt Hinweise zu Unterrichtsprinzipien und zu didaktischen Grundsätzen der Allgemeinpädagogik, der Sonderpädagogik sowie der Pädagogik an beruflichen Schulen, die im Zusammenhang mit dem Auftrag zur Gestaltung inklusiver Bildungsangebote reflektiert werden sollten.

Die Erörterung gemeinsamer und abweichender **methodisch-didaktischer Prinzipien** und Herangehensweisen ermöglicht einen Perspektivwechsel, der ein gegenseitiges Verständnis professionellen Handelns begünstigt und die Voraussetzung schafft für eine gemeinsame Unterrichtsgestaltung und für die Arbeit in multiprofessionellen Teams (s. Modul V.b.3. Teamentwicklung).

Es sollen darüber hinaus Anregungen zu **Unterrichtsformen** gegeben werden, die bei der Unterrichtsgestaltung gleichermaßen individuelle Bildungsprozesse und gemeinsame Lernerfahrungen ermöglichen.

Des Weiteren soll auf die Bedeutung von **Unterrichtsstrukturen** im gemeinsamen Unterricht verwiesen werden.

Der Auftrag zu **Weiterentwicklung von Unterricht** ist bei der gemeinsamen Beschulung von Kindern ohne und mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot ausgesprochen bedeutsam. Auch hierzu werden Hinweise für inklusive Bildungsangebote gegeben. In diesem Zusammenhang sind Systemkenntnisse, die z. B. durch Unterrichtshospitationen und Fallbesprechungen erworben werden können, besonders wertvoll, um multiprofessionelles Arbeiten zu fördern. Im Hinblick auf Unterrichtshospitationen im Gemeinsamen Unterricht können die unten aufgeführten Themenschwerpunkte zum besseren Verständnis und zur Kompetenzerweiterung dienen.

In diesen vier Themenbereichen finden sich die Kompetenzbereiche der Ausbildungsstandards der SAFL wieder.

Curriculare Hinweise

Themen	Inhalte
Unterrichtsprinzipien unterschiedlicher Lehrämter/ Grundhaltungen Verweis: Team – professionelles Selbstverständnis	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivität und Teilhabe • Individuelle Ziele • Diagnosegeleitete Unterrichtsplanung • Abschlussorientierung • Anschlussorientierung • Lebensweltbezug • Erziehung im Unterricht

	<ul style="list-style-type: none"> • Persönliche Haltung als Lehrkraft und Wertschätzung von Heterogenität
Unterrichtsformen	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperative – koexistente – exklusiv-individuelle Lernformen • Subsidiäre, komplementäre, kommunikative Lernformen • Möglichkeiten der Differenzierung
Bedeutsame Unterrichtsstrukturen im gemeinsamen Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Lernumgebung • Tages-, Wochenrhythmisierung • Jahreswochenplanung • Regeln und Rituale • Klassenführung
Unterricht weiterentwickeln	<ul style="list-style-type: none"> • Lesson Study • Fallbesprechungen • Kollegiale Beratung • Unterrichtshospitationen • Prozessorientierte Weiterbildung in professionellen Lerngemeinschaften

5.3 Die Zusammenarbeit in einem multiprofessionellen Team

Wie kann es im inklusiven Unterricht den Lehrkräften gelingen, den Bildungsauftrag verschiedener Bildungsgänge von Allgemein- und Sonderpädagogik einzulösen?

Wie bringen Lehrkräfte das Ziel, auf normative Abschlüsse vorzubereiten, sowie einzelne Schülerinnen und Schüler auf individuelle Anschlüsse vorzubereiten unter einen Hut?

Wie gehen Lehrkräfte damit um, dass ihnen immer wieder Fachwissen aus der Allgemein- oder Sonderpädagogik fehlt?

Wie bewältigen Lehrkräfte einen erhöhten Bedarf an Besprechungszeiten?

Wie reagieren Lehrkräfte, wenn mal etwas nicht so läuft, wie sie es sich vorgestellt haben?

In der eingangs beschriebenen Fallvignette schildern Lehrkräfte, die hier als Fragen formulierten Herausforderungen.

Bei so vielen Herausforderungen bedarf es in der Aus-, Fort- und Weiterbildung gezielter Angebote, um das Arbeiten in einem multiprofessionellen Team vorzubereiten und zu begleiten.

Das Modul „Zusammenarbeit in einem multiprofessionellen Team“ gibt Hinweise dazu, was Grundlagen gelingender Teamarbeit sind und wie das Teamteaching qualitativ weiterentwickelt werden kann. Hierbei spielt die Auseinandersetzung mit Einstellungen und Haltungen eine wesentliche Rolle, aber auch organisatorische Gesichtspunkte müssen in den Blick genommen werden. Ohne die Auseinandersetzung mit einer geeigneten Reflexions- und Feedbackkultur würden in der Teamarbeit wesentliche Möglichkeiten von Entlastung und gemeinsamer Weiterentwicklung verloren gehen, weshalb auch dazu curriculare Hinweise gegeben werden.

Curriculare Hinweise

Themen	Inhalte
Grundlagen der Teamarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Begriffsklärung • Merkmale von Teamarbeit • Zusammensetzung von Teams • Teamentwicklung
Organisatorische Aspekte der Teamarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgaben in einem Team • Kooperationsmodelle



	<ul style="list-style-type: none"> • Ziele, Aufgaben und Verantwortlichkeiten • Regelungen zur schulischen Zusammenarbeit
Teamteaching	<ul style="list-style-type: none"> • Begriffsklärung • Qualitätsmerkmale • Formen und Phasen • Kooperationsmodelle
Themenzentrierte Interaktion als ein Instrument zur Steuerung von Teamentwicklungsprozessen	<ul style="list-style-type: none"> • Das TZI-Modell • ICH-WIR: Reflexion individueller und gemeinsamer Werte • ICH-WIR-ES: Reflexion von Erfolgsfaktoren der Teamentwicklung • GLOBE: Unterstützung durch die Umgebung
Kollegiale Fallberatung	<ul style="list-style-type: none"> • Begriffsklärung • Modelle • Ziele • Umsetzungsmöglichkeiten
Feedback	<ul style="list-style-type: none"> • Begriffsklärung/Individualfeedback/Teamfeedback • Forschungsergebnisse/positive Aspekte • Umgang mit Kritik • Reflexion der Feedbackkultur

5.4 Die Zusammenarbeit mit Eltern – Erziehungs- und Bildungspartnerschaften

In diesem Modul geht es um die erfolgreiche Gestaltung der im Schulgesetz (§ 55 SchG) angelegten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in inklusiven Kontexten.

Eine gelingende Zusammenarbeit mit den Eltern ist eine Voraussetzung für das Erreichen einer größtmöglichen Teilhabe am schulischen und außerschulischen Leben für Kinder mit Behinderung. Diese Zusammenarbeit ist in der Inklusion oftmals vielschichtig. Die besondere Situation, dargestellt am Fallbeispiel Leo, in der sich Eltern von Kindern mit Behinderung häufig befinden, sowie das Aufeinandertreffen unterschiedlicher schulischer und außerschulischer Systeme, stellen Anwärtinnen und Anwärter, Referendarinnen und Referendare und Lehrerinnen und Lehrer vor besondere Herausforderungen.

Das Modul gibt Lehrkräften an Seminaren aller Schularten sowie in der Lehrerfortbildung Impulse zu einer vertieften Auseinandersetzung mit wichtigen Aspekten dieser sensiblen Kommunikation und Kooperation. So können Zugänge geschaffen werden, um eine von Wertschätzung und gegenseitigem Verständnis getragene Zusammenarbeit zu ermöglichen. Auf dieser Grundlage können Gesprächs- und Kooperationskompetenzen entwickelt werden, die eine gelingende Zusammenarbeit zum Wohle der Schülerinnen und Schüler ermöglichen.

Die Auswahl der Inhalte sollte sich an der aktuellen schulischen Situation der Anwärtinnen und Anwärter, Referendarinnen und Referendare bzw. Lehrkräfte orientieren und somit bedarfsgerecht erfolgen.

Literatur:

Henning, Claudius & Ehinger, Wolfgang (2010): Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation. Donauwörth

Curriculare Hinweise

Themen	Inhalte
Eltern von Kindern mit Behinderung	<ul style="list-style-type: none"> • Spezifische Belastungssituation von Eltern eines Kindes mit Behinderung aus unterschiedlichen Perspektiven • Verarbeitungsprozesse bei Eltern von Kindern mit Behinderung (z. B. Spiral-Phasen-Modell nach Schuchardt (2013)) • Empathie der Lehrenden gegenüber Eltern von Kindern mit Behinderung • Ansatzpunkte für die konstruktive Zusammenarbeit mit den Eltern im Rahmen der konkreten schulischen Situation vor Ort
Grundhaltungen gegenüber Eltern und Schülerinnen und Schülern	<ul style="list-style-type: none"> • Grundsätze der Gesprächsführung • Grundhaltungen des Beraters
Begegnungsstrukturen, Kontaktmöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Begegnungsstrukturen im eigenen schulischen Kontext • Kontaktmöglichkeiten innerhalb bestehender Organisationsformen • Individuelle Kontaktmöglichkeiten
Elterngespräche	<ul style="list-style-type: none"> • Grundsätze für Gespräche mit Eltern und und Schülerinnen und Schülern • Gesprächstechniken und -strukturen • Kommunikationsmodelle (z. B. Schulz von Thun 1982)
Unterstützung von Eltern und Schülerinnen und Schülern in schulischen und außerschulischen Systemen	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis der Systeme zur Unterstützung von Kindern mit Behinderung und deren Familien vor Ort • Kenntnis von Aufgaben und Möglichkeiten von Eltern innerhalb konkreter Unterstützungssysteme • Unterstützung und Beratung von Eltern innerhalb der Systeme vor Ort
Gesetzliche Grundlagen der Erziehungspartnerschaft – Rechte und Pflichten der Eltern	<ul style="list-style-type: none"> • Behindertenrechtskonvention (2006) • Schulgesetz § 55 • Verordnung über sonderpädagogische Bildungsangebote (SBA-VO) 2016 • <i>Bildungswegekonferenzen</i> • <i>Elternwahlrecht</i> • <i>ILEB</i> • Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen“ Baden-Württemberg (2008) • <i>Nachteilsausgleich</i>



5.5 Unterstützungssysteme

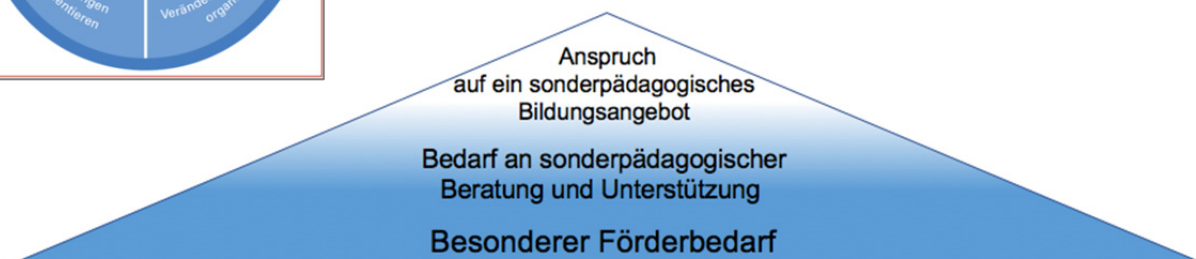
Die Unterstützungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit einem festgestellten Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot an allgemeinen Schulen und für deren Lehrkräfte sind vielfältig: Sie sind breit gefächert aufgestellt vom unmittelbaren Umfeld im Klassenzimmer, der Schule, über Beratungsstellen der Schulverwaltung und Fortbildungsangeboten des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung bis hin zu außerschulischen Partnern auf regionaler und überregionaler Ebene.

Generell haben staatlichen Schulämter Unterstützungskompendien entwickelt (digital auf der Homepage oder als Printmedium an den Schulen), die eine Übersicht über die möglichen (regional teilweise unterschiedlichen) unterstützenden Systeme aufzeigen. Auch bieten die Arbeitsstellen Kooperation Beratung bei der Vernetzung mit den unterschiedlichen Unterstützungspartnern an.

Die höheren fachlichen Anforderungen an Schulen insbesondere die Umsetzung schulischer Inklusion stellen für Lehrkräfte und Schulen eine komplexe Herausforderung dar. Um diesen Herausforderungen auch in Zukunft gewachsen zu sein, ist es unverzichtbar, eine breite und umfassende Systemkenntnis im Feld der schulischen Inklusion aufzubauen, indem die Unterstützungssysteme in die der Lehrerbildung transportiert werden.



Auch im Kreismodell aus dem Leitfaden zur lösungsorientierten Schulentwicklung¹ ist die Phase des Herstellens der Systemkenntnis ein wichtiger Baustein, der in der Lehrerbildung eine wichtige Rolle spielen sollte.



Vom Bedarf des einzelnen Kindes ausgehend greifen verschiedene Systeme. In dieser ersten Phase der Orientierung ist es sinnvoll und wichtig, Zuständigkeiten, Rollen und Verantwortlichkeiten innerhalb des schulischen Systems zu klären.

Vom besonderen Förderbedarf bis zum Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot (siehe Strukturbild) unterscheiden sich die einzelnen Möglichkeiten und sind auf verschiedenen Ebenen abrufbar.

Curriculare Hinweise

Themen	Inhalte
Strukturbild Schülerinnen und Schüler mit <ul style="list-style-type: none"> • besonderen Förderbedarfen • Bedarf an sonderpädagogischer Beratung und Unterstützung • Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot 	<ul style="list-style-type: none"> • Beispiele/Fallbeispiele • Einordnen der inklusiven Bildungsangebote ins Strukturbild
Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützungssysteme der allgemeinen Pädagogik

¹ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: Leitfaden zur lösungsorientierten Schulentwicklung – Steuerungsinstrumente und Modelle zur Schulentwicklung an allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg,

Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungs- und Beratungsbedarf	<ul style="list-style-type: none"> • Rechtliche Grundlagen • Rahmenkonzeption Sonderpädagogischer Dienst • Verfahrensabläufe (schulamtsspezifisch)
Kinder und Jugendliche mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot	<ul style="list-style-type: none"> • Verfahrensabläufe (schulamtsspezifisch) • Unterscheidung zieldifferent – zielgleich • Unterstützungssysteme für Kinder und Jugendliche im inklusiven Bildungsangebot
Weiterentwicklungsauftrag der Sonderschulen zu sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren	<ul style="list-style-type: none"> • Das SBBZ als Kooperationspartner • Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren – 7 Fachrichtungen • Sonderpädagogischer Dienst
Auftrag und Selbstverständnis schulischer und außerschulischer Unterstützungssysteme bei Kindern und Jugendliche mit Behinderung	<ul style="list-style-type: none"> • Das Subsidiaritätsprinzip in Sonderpädagogik und Behindertenhilfe • Integrationsfachdienste, Eingliederungshilfen • Sozialgesetzbücher • Unterstützungssysteme der Schulverwaltung • Außerschulische Unterstützungssysteme • Übersicht: Schaubild Unterstützungssysteme

5.6 Herausforderndes Verhalten – Handlungskompetenz von Lehrkräften erweitern

Mit „herausforderndem Verhalten“ von Schülerinnen und Schülern werden Lehrkräfte quer durch alle Schularten konfrontiert, unabhängig davon, ob ein sonderpädagogischer Bildungsanspruch im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung festgestellt wurde. Die hiermit einhergehenden Belastungen empfinden die betroffenen Lehrkräfte als immens und der Bedarf an Beratung und Unterstützung ist groß. Vom Landesinstitut für Schulentwicklung wurde bereits 2013 eine ausführliche Handreichung zu dieser Thematik herausgegeben: „Modul D. Herausforderndes Verhalten. Empfehlungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung.“ In dieser Handreichung finden sich umfangreiche Hintergrundinformationen zu herausforderndem Verhalten und Materialien zur Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Auch im Rahmen inklusiver Bildungsangebote stellt die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot oder auf ein sonderpädagogisches Beratungs- und Unterstützungsangebot im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung eine sehr große Gruppe dar. Der Umgang mit den unterschiedlichen Ausprägungen von (ver-)störenden Verhaltensweisen ist für die Betroffenen herausfordernd und der nachvollziehbare Wunsch nach einem handhabbaren Handwerkszeug zum Umgang mit diesen ist häufig ein Motiv bei der Anmeldung zu einer Fortbildung innerhalb dieses Themenfeldes.

Dieses Ansinnen kann innerhalb der Lehreraus- und -fortbildung durchaus Raum erhalten, allerdings immer auf der Basis der mehrperspektivischen Auseinandersetzung mit herausforderndem Verhalten zum einen und den individuellen und situativen Gegebenheiten zum anderen. Grundlage für das Verständnis von herausforderndem Verhalten ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Person und Rolle. Lehrkräfte sollen ermutigt werden, den Kontext des Geschehens kritisch zu reflektieren, um auf diese Weise ihr Handlungsrepertoire zu erweitern.



Curriculare Hinweise

Themen	Inhalte
Zum Verständnis von herausforderndem Verhalten	<ul style="list-style-type: none"> • Mehrperspektivische Auseinandersetzung mit herausfordernden Verhaltensweisen: Mögliche Hintergründe, strukturelle und individuelle Kontextfaktoren, Impulse – Exkurs: Besonderheiten bei Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung...
Schülerpersönlichkeit im Blickfeld	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit der Schülerperspektive • Grundbedürfnisse und deren Bedeutung und Auswirkung auf individuelle Verhaltensweisen • Trennung von Wahrnehmung – Beobachtung – Beschreibung – Bewertung • Perspektivübernahme
Lehrerpersönlichkeit im Blickfeld	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrerpersönlichkeit: Biografiearbeit – Selbst- und Fremdbild – Haltung, Motive und Intentionen
Interaktionen im Blickfeld	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit den Interaktionen innerhalb der Lerngruppe und möglichen Auswirkungen auf Verhaltensweisen • Komplexität von Beziehungen in Gruppen • Lehrkraft als Teil der Gruppe
Kontext im Blickfeld	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit kontextbedingten Verhaltensnormen • Bewertungsnormen unterschiedlicher Kontexte: Subjektivität von Beurteilungen
Schulische Gestaltungsräume im Blickfeld	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit der eigenen schulischen/unterrichtlichen Situation • Grundbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern und Erwachsenen • Klassenführung • Konfliktbearbeitung und Prävention



Zentrum für Schulqualität
und Lehrerbildung
Baden-Württemberg