



Editorial

Inklusive Bildung – Anspruch und Herausforderung für die Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen

Danièle Hollick, Marianne Neißl

Mit der Unterzeichnung der UN-BRK bekennt sich Österreich zur Implementierung eines inklusiven Schulsystems. Die Neugestaltung der Lehrer/-innenausbildung und spezifische Angebote in Fort- und Weiterbildung sollen eine Qualifizierung aller Lehrkräfte für Unterricht in inklusiven Settings gewährleisten. Mit Döbert und Weishaupt (2013, S. 7) ist davon auszugehen, dass erfolgreiche inklusive Bildung ohne Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen nicht umzusetzen ist. Herzog (2013, S. 68) versteht unter Professionalität „nicht nur ein Strukturmerkmal des *Lehrerberufs*, sondern auch ein Qualitätsmerkmal der einzelnen *Lehrkraft* [...] Professionell handelt eine Lehrperson, wenn sie fähig ist, die vielschichtige Wissensbasis ihres Berufs flexibel zu nutzen, situativ zu verdichten und durch Reflexion ihrer Erfahrungen kontinuierlich zu erweitern.“

Mit Erfahrungen sind jedoch nicht nur die je aktuellen Erfahrungen gemeint, sondern auch jene aus der eigenen Schulzeit, die es gilt „aufzuarbeiten und anschlussfähig zu machen“ an das professionelle Berufswissen von Lehrerinnen und Lehrern (Herzog, 2013, S. 72). Auch Kramer und Pallesen (2018) weisen darauf hin, dass (angehende) Lehrkräfte bereits mit „verinnerlichten Vorstellungen und Orientierungen“ (ebd., S. 43), die sie durch die Erfahrungen während der eigenen Schulzeit gesammelt haben, in die Ausbildung kommen. Helsper (2018, S. 36) spricht von der Herausbildung einer „reflexiven Habitussensibilität“ und beschreibt den Zusammenhang zwischen „Schülerhabitus“ und einem sich entwickelnden „Lehrerhabitus“. Während Terhart (2011, S. 208) von der „Übernahme eines beruflichen Habitus durch Berufsneulinge“ spricht, regt Amrhein (2015) an, bereits in der Ausbildung mit der Arbeit am Habitus zu beginnen, d. h. „den eigenen Habitus zu erkennen und in seiner Historizität zu verstehen und dann auch als veränderbar wahrzunehmen“ (ebd., S. 233).

Diese Überlegungen sind im Kontext von Inklusion, d.h. wenn es nach Dederich (2014, S. 51) im Kern darum geht, „Ausschlüsse zu vermeiden, Barrieren aller Art abzubauen und allen Menschen den Zugang zu den regulären gesellschaftlichen Institutionen sowie die Teilhabe an den wichtigen Gütern und Errungenschaften zu ermöglichen“, besonders bedeutsam: Viele Studierende bringen aus der eigenen Schulzeit wenig bis keine Erfahrungen in inklusiven Settings mit. Eine Frage, die sich hier stellt, ist, wie Ausbildung einen Rahmen für eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Schülerhabitus – „mit dem „fremden Eigenen“ der eigenen Schulzeit“ (Helsper, 2018, S. 37), – schaffen kann, um Entwicklung in Richtung Inklusionsorientierung anzustoßen. Lernen bedeutet nach Haugg (2004) Erfahrungen in die Krise zu führen, irritiert zu werden, etwas zu *verlernen*. Das Krisenhafte und oftmals Konfliktvolle nicht auszublenden, sondern aktiv anzugehen, ist eine der Forderungen bei der Entwicklung von professionellem Lehrer/-innenhandeln.

Entwicklung einer inklusionssensiblen Haltung bedeutet Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven, es heißt Ringen um Verständigung und das ist mit Konflikten, mit Streit verbunden. Dem Streit nicht auszuweichen, sondern die Sichtweise des Anderen wahrzunehmen und gleichzeitig die eigene Position und die eigenen Gefühle nicht abzuwehren (Ricken, 2016; Klein, Kreie, Kron & Reiser, 1987) – vor allem, wenn es um widerständige Positionen geht - ist einerseits Anspruch und gleichzeitig Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. Wenn das Anliegen – „Bewusstheit im Umgang mit Vielfalt“ - ein Mit-einander und nicht ein Neben-einander anstrebt, finden nach Klein et al. (1987) Aushandlungsprozesse auf der innerpsychischen Ebene, aber auch auf der interaktionalen, institutionellen und gesellschaftlichen Ebene statt. Auf jeder Ebene und zwischen den Ebenen ist mit Widerständen, Ambivalenzen, kurz - mit Auseinandersetzungen zu rechnen. Ricken (2016, S. 53) geht davon aus, dass „Streit nicht nur nicht vermeidbar [ist], sondern selbst – jedenfalls auch – die Form, in der sich der Umgang mit Heterogenität ereignet“.

Eine inklusionssensible Lehrer/-innenausbildung blendet nach Amrhein (2015, S. 247) die Komplexität der Umsetzung inklusiver Bildung nicht aus, sondern geht sie offensiv an. Komplexe Situationen unterscheiden sich von komplizierten dahingehend, - sehr verkürzt dargestellt - dass es für komplexe Situationen keine Sicherheiten gibt, sie prinzipiell als offen und ungewiss beschrieben werden, während für komplizierte Sachverhalte prinzipiell Regeln bekannt sind, die aber vielleicht momentan nicht zur Verfügung stehen (Rucker, 2014; Anhalt, 2012).

Im vorliegenden Band werden Ansprüche an und Herausforderungen der Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen unter dem Vorzeichen inklusiver Bildung auf unterschiedlichen Ebenen und aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven vorgestellt, erläutert und diskutiert.

Inklusion bildungstheoretisch wieder mehr ins Bewusstsein zu rücken und zu diskutieren, das bearbeitet **SCHNEIDER-REISINGER** im ersten Beitrag. „Inwieweit

„Inklusion“ – als Thema und sodann Spezifizierung von Pädagogik bzw. von Bildungs- und Erziehungswissenschaft – das Versprechen nach einem Mehr an oder einem Zurück zur Bildung einzulösen vermag“, diese Frage wird philosophisch untermauert, indem ausgehend vom „Menschsein der Lernenden sowie deren individueller Konkretisierung“ die Umsetzung inklusiver Bildung auf institutioneller Ebene nach den Prinzipien der „Humanisierung und Demokratisierung von Erziehung und Unterricht“ auszurichten sei. Inklusiv Bildung lässt sich so auch am Grad und Ausmaß der Beteiligungsmöglichkeiten aller Akteurinnen und Akteuren im Schulsystem messen. Inklusion wird so betrachtet nicht als zusätzliches sondern als allgemeinpädagogisches Konzept aufgegriffen und erläutert. Die Notwendigkeit sonderpädagogischer Fördermaßnahmen wird dabei nicht geleugnet, für den Autor ist jedoch eine kritisch-konstruktive Reflexion traditioneller Linien der Sonderpädagogik Voraussetzung für eine inklusive Bildung, nicht nur als Kritik an gegebenen ausgrenzenden Verhältnissen im Bildungssystem, sondern im Sinne inklusiver Bildung als einer gemeinsam geteilten Aufgabe der Pädagogik, die dialogisch, offen und transformatorisch zum Ausdruck kommt.

Vor dem sozialphilosophischen Hintergrund der Kritischen Theorie kritisiert **OBERLECHNER** in seinem Beitrag den aktuellen Trend zur evidenzbasierten Bildungsforschung und zeigt auf, wie Populismus nicht „von außen auf die Bildung einstürzt“, sondern von den Bildungsinstitutionen selbst hervorgebracht wurde und immer noch wird. Wie Bildungseinrichtungen zu „Orten der Reflexivität“ werden können, wird nachfolgend ebenso thematisiert wie der Zusammenhang von Inklusiver Migrationspädagogik, einer diversitätssensiblen Lehrer/-innenbildung und einem kritisch-reflexiven Lehrer/-innenhabitus, mit dem u. a. die Fähigkeit verbunden ist, Spannungsverhältnisse überhaupt wahrzunehmen, Verschiedenartigkeiten, Gemeinsamkeiten und Widersprüche in gesellschaftlichen Phänomenen zu erkennen, professionell deuten zu können und nicht mit Alltagstheorien zu antworten. Die Abhandlungen münden in einem Entwurf eines kritisch-theoretischen Professionalisierungsauftrages an die „PädagogInnenbildung Neu“.

Im Beitrag von **HOLLICK**, **REIBNEGGER** und **NEISSL** werden erste Ergebnisse eines Forschungsprojektes, das über einen Zeitraum von vier Jahren (2018–2022) angelegt ist und die Entwicklung von Einstellungen, Haltungen, Bedenken und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden der Primarpädagogik zu Inklusion erforscht, dargestellt. Der Aufbau bzw. die Entwicklung einer inklusiven Grundhaltung im Rahmen der Lehramtsausbildung steht im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Dabei werden mit Bezug zur berufsbiografischen Sichtweise auf die Profession der Lehrerin/des Lehrers u. a. auch Vorerfahrungen und Vorbildung zur Analyse herangezogen. Die Autorinnen und der Autor gehen davon aus, dass Änderungsprozesse von Einstellungen und Haltungen konflikthaft verlaufen (können) und sehen in der Theorie der integrativen Prozesse (Klein, Kreie, Kron & Reiser, 1987) eine wertvolle Perspektive sowohl für die Inklusionsdebatte als auch

für Professionalisierungsprozesse im Rahmen der „PädagogInnenbildung Neu“, in der Inklusion als curriculares Prinzip und als Querschnittsthema festgelegt ist.

Anforderungen hochschuldidaktischer Umsetzungsmöglichkeiten zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern im Kontext von Inklusion sind Thema der zwei weiteren Beiträge. Für die Autoren **GRUMMT** und **VEBER** ist anknüpfend an die Theorie integrativer Prozesse nach Reiser (1991) die individuelle Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld „Gleichheit und Differenz“ eine zentrale Herausforderung professionellen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns, wenn es im Kern darum geht, sich mit der eigenen Diversität auseinanderzusetzen und das Spannungsfeld zwischen normativen Ansprüchen inklusiver Schule und den eigenen mentalen sowie affektiven Prozessen reflektiert zu bearbeiten. Eine Möglichkeit wird in der Umsetzung der kasuistischen Forschungswerkstatt gesehen. Dabei weisen die Autoren empirisch eine in diesem Rahmen ermöglichte Entwicklung der Reflexionsfähigkeit von Studierenden durch Rekonstruktion und Reflexion fremd-studentischer Praxisbeispiele inklusiven Unterrichts nach. Dennoch muss laut Grummt und Veber weiter der Frage nachgegangen werden, wie die Nachhaltigkeit der Ergebnisse der Reflexionsprozesses gewährleistet und diese im Hinblick auf Veränderung- bzw. Mit- und Weiterentwicklungsprozesse eines inklusiven Unterrichts durch (angehende) Lehrerinnen und Lehrer transformiert werden kann.

SIEDENBIEDEL merkt in ihrem Beitrag an, dass inklusive Schulen in Österreich und Deutschland flächendeckend noch zu entwickeln sind. Dies stellt eine Herausforderung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung dar, wenn es darum geht, Studierende für ein inklusives Schulsystem bzw. für einen inklusiven Unterricht auszubilden. Im Sinne einer Vorbereitung auf das Unterrichten in inklusiven Schulen durch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung formuliert die Autorin die Aufgabe, die bisherig institutionellen Bildungserfahrungen bei den Lehramtsstudierenden in vorwiegend nicht oder wenig inklusiven Schulen zu irritieren und die daraus abgeleiteten Denkweisen „konstruktiv zu wenden“ (Seitz & Haas, 2015, S. 10). In ihrem Beitrag erläutert Siedenbiedel unterschiedliche Rubriken von Filmen (Spielfilme, Dokumentarfilme, gefilmte Interviews) und liefert mit konkreten Vorschlägen einen hochschuldidaktischen Einsatz zur Entwicklung von Sichtweisen und Möglichkeiten inklusiven unterrichtlichen Arbeitens in der Lehramtsbildung. Sie schlägt dazu eine reflektierte Auseinandersetzung im Rahmen kollaborativer Lernsettings vor.

Einen kompetenzorientierten Zugang zur Professionalisierung des Lehrerinnen- und Lehrerberufs durch die Lehramtsausbildung wählen **EBENBERGER** und **ENGELBRECHT** in ihrem Beitrag. Ausgehend von einer qualitativen Befragung von Lehrerinnen und Lehrern leiten die Autorinnen notwendige Kompetenzen für inklusiven Unterricht ab, wobei sie bei ihrer Studie den Fokus auf inklusiven Fremdsprachenunterricht richten. Die Ergebnisse der Befragung werden entlang der vom Entwicklungsrat (BMBWF, 2013) vorgeschlagenen fünf Kompetenzbereiche analysiert. Ebenberger und Engelbrecht kommen zu dem Schluss, dass Persönlich-

keitsbildung im Hinblick auf erfolgreiche Teamarbeit, flexible Unterrichtsformen und pädagogisches Handeln im Kontext von Diversität den zentralen Stellenwert einnimmt.

Auf die Vernachlässigung der Schulleitung in der Auseinandersetzung mit inklusiver Schule weist die Autorin **VON BARGEN** hin und streicht die zentrale Rolle dieser Position bei der Entwicklung und Gestaltung inklusiver Schulen heraus. Auch sie präsentiert Ergebnisse aus einer von ihr durchgeführten Längsschnittstudie, in der die Perspektiven der Schulleiterinnen und -leiter zum einen und des Lehrerinnen- und Lehrerkollegiums zum anderen zusammengeführt werden. Es zeigt sich, dass die Beziehung zwischen Schulleitung und Kollegium ausschlaggebend für die Gestaltung und Umsetzung einer inklusiven Schule ein wesentlicher Faktor ist. Aus der Ergebnisanalyse leitet die Autorin ab, dass im Zuge der Professionalisierung mehr standortbezogene Angebote für Entwicklung und Bildung von Teams, in denen auch die Schulleitung als Mitglied verstanden wird, gerichtet werden sollen, als vorrangig Fortbildungsangebote zur Umsetzung von Inklusion im Unterricht, die von einzelnen interessierten Lehrerinnen und Lehrern besucht werden.

Bei **MELZER** steht die Person der Schülerin, des Schülers im Mittelpunkt ihrer Auseinandersetzung mit einem möglichen Gelingen inklusiver Schulen. Die Autorin sieht die Herausforderung für gelingende inklusive Schulen dabei weniger in strukturellen Entwicklungen, sondern eher im Zusammenhang mit der Person der Lehrerin, des Lehrers. Im Konzept der Existentiellen Pädagogik, die auf den anthropologischen und philosophischen Grundannahmen Frankls basieren, identifiziert sie im Beziehungsgeschehen zwischen Lehrenden, Lernenden und Bildungsinhalten Chancen und Möglichkeiten für die Gestaltung inklusiver pädagogischer Praxis. Begriffe der Personalisierung, Individualisierung und Differenzierung werden als Säulen des Existenziellen Unterrichts nach Waibel und Wurzrainer (2016, S. 111ff) im Detail und als Basis inklusiven Unterrichts beschrieben. Resümierend nennt Melzer die Abkehr von den eigenen Vorstellungen des „idealen Schülers“, der „idealen Schülerin“ – was immer auch darunter verstanden werden kann – als die zentrale Herausforderung in der Professionalisierung des Lehrerinnen- und Lehrerberufs.

Professionalisierung der Pädagoginnen und Pädagogen im Kontext inklusiver Bildung aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten, um die Komplexität des Themas sichtbar zu machen, ist die Idee hinter diesem Band gewesen. Mit den bildungsphilosophischen, soziologischen, bildungswissenschaftlichen, schulpädagogischen und hochschuldidaktischen Herangehensweisen wird am differenzierten und auch interdisziplinären Diskurs um Professionalisierung des Lehrerinnen- und Lehrerberufs für inklusive Schulen partizipiert. Wir als Herausgeberinnen bedanken uns daher bei den Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge dazu.

Literatur

- Amrhein, B. (2015). Retrospektive Betrachtungen von Lehramtsstudierenden auf erlebte Unterrichtsqualität in der eigenen Schulzeit – Wege aus der „normativen Vernebelung“ des Inklusionsbegriffs in der Lehrerinnen- und Lehrer(aus)bildung. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung* (S. 229–249). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anhalt, E. (2012). *Komplexität der Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BMBWF (2013). *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen. Zielperspektive – Vorschlag des Entwicklungsrats*. Verfügbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/lehr/labneu/paedagoginnenkompetenzen_26988.pdf
- Dederich, M. (2014). Intersektionalität und Behinderung. *behinderte menschen*, 1/2014, 47–53.
- Döbert, H., & Weishaupt, H. (2013). Einleitung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 7–10). Münster: Waxmann.
- Haugg, F. (2004). *Lernverhältnisse: Selbstbewegungen und Selbstblockierungen*. Hamburg: Argument.
- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, W. (2013). Professionalität im Beruf. In H.-U. Grunder, K. Kansteiner-Schänzlin, & H. Moser (Hrsg.), *Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Band 8: H. Berner & R. Isler (Hrsg.), Lehrer-Identität Lehrer-Rolle Lehrer-Handeln* (S. 49–77). Baltmannsweiler: Schneider.
- Klein, G., Kreie, G., Kron, M., & Reiser, H. (1987). *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern*. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus – Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 41–52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reiser, H. (1991). Wege und Irrwege zur Integration. In A. Sander & P. Raidt (Hrsg.), *Integration und Sonderpädagogik. Saarbruecker Beitrage zur Integrationspaedagogik 6* (S. 13–33). St. Ingbert: Röhrig.
- Ricken, N. (2016). „Streit trennt, Streit verbindet“. In A. Dogmus, Y. Karakasoglu, & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 43–58). Wiesbaden: Springer.
- Rucker, T. (2014). *Komplexität der Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Seitz, S. & Haas, B. (2015). Inklusion kann gelernt werden! Weiterbildung von Lehrkräften für die Inklusive Schule. *VHN*, 83(1), 9–20. Abgerufen von https://www.researchgate.net/profile/Benjamin_Haas2/publication/287693155_Inklusion_kann_gelernt_werden_Weiterbildung_von_Lehrkräften_für_die_Inklusive_Schule/links/5702496b08ae1408e15f5c34/Inklusion-kann-gelernt-werden-Weiterbildung-von-Lehrkräften-für-die-Inklusive-Schule.pdf
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57* (S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Waibel, E. M., & WurZRainer, A. (2016). *Motivierte Kinder – authentische Lehrpersonen. Einblicke in den Existenziellen Unterricht*. Weinheim: Beltz Juventa.

