

1 Einleitung

Das Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 bringt in ganz Deutschland Veränderungen bei der Beschulung von Kindern mit Behinderung mit sich, da das Recht dieser Personengruppe auf Bildung in einem inklusiven Schulsystem anerkannt wird. Die bisher größtenteils in Förderschulen ansässigen Sonderpädagogen¹ werden nun in die Regelschulen entsandt, um dort die wohnortnahe inklusive Beschulung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam mit den Regelschullehrern in den entsprechenden Klassen zu gewährleisten. Im Jahr 2012 wurden in Deutschland 139.605 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinbildenden Schulen beschult (von insgesamt 494.744 Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf). Der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinbildenden Schulen steigt damit von 17,5% im Jahre 2003 auf 28,2% im Jahre 2012 (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014b).

Diese Veränderung in der Schülerschaft bringt veränderte Arbeitsanforderungen für alle beteiligten Berufsgruppen mit sich. Eine große Veränderung für Lehrkräfte stellt neben der Neuorientierung im Rollenverständnis und der Aufgabenteilung wohl die Tatsache dar, dass Lehrkräfte nicht mehr allein vor der Klasse stehen. Von nun an liegt die Verantwortung für eine Klasse in der Hand eines pädagogischen Tandems, zumeist bestehend aus Sonder- und Regelpädagoge. An der Akzeptanz für die Umsetzung dieser Maßnahmen mangelt es vielerorts, wobei die Gründe dafür vielfältig sind. Boer, Pijl und Minnaert (2011) beziehen 26 Studien aus den Jahren 1999 bis 2009 in ihre Metaanalyse ein und kommen zu folgendem Schluss:

„Regarding the first research question of this study it can be concluded that teachers are negative or undecided in their beliefs about inclusive education and do not rate themselves as knowledgeable about educating pupils with special needs. Additionally, they do not feel competent and very confident in teaching pupils with special needs.” (S. 347)

1 In diesem Text wird zur Benennung von Personen und Personengruppen der besseren Lesbarkeit halber einheitlich die männliche Form gewählt. Natürlich sind beide Geschlechter angesprochen. Lediglich bei der Bezeichnung „Autorin“ wird auf die weibliche Form zurückgegriffen und bei Zitaten wird die ursprüngliche Formulierung beibehalten.

In sieben von sechszwanzig Studien wurden keine positiven Einstellungen der Befragten Lehrkräfte gegenüber inklusiver Beschulung gefunden (ebd. S. 341). Eine Studie von Forlin und Chambers (2011) konnte zeigen, dass sowohl Lehramtsanwärter als auch Erzieher (N=69) sich nach einem vorbereitenden fachlichen Training für den Einsatz in inklusiven Unterrichtssettings zwar über die spezielle Förderung von Kindern mit Förderbedarf bewusst waren, ihre Einstellung aber nicht positiver wurde und ihre Bedenken sogar noch zunahmen. Vor allem vermuteten die befragten Lehrkräfte, dass sich die Stressbelastung durch die Arbeit in inklusiven Settings erhöht (ebd., S. 29).

Oft haben Lehrkräfte auch keine Entscheidungsfreiheit, ob sie nun in inklusiven Unterrichtssettings eingesetzt werden möchten oder nicht oder die Rahmenbedingungen sind so ungünstig, dass schwer vorstellbar wird, wie pädagogische Kooperation realisiert werden soll (Gebhard et al. 2014).

Dass die Bedeutung der Zusammenarbeit von Lehrkräften, als „Schlüssel für das Gelingen der schulischen Integration“ (Willmann 2009) betrachtet werden kann, ist nach Lindmeier und Beyer (2011) mittlerweile „ausreichend nachgewiesen“ (S. 397). Die Arbeitsbereiche für die Lehrkräfte ändern sich mit dem Wandel von Integration zu Inklusion kaum, weshalb beide Zitate ihre Aussagekraft nicht verlieren. Die Neuorientierung hin zur Arbeit im Team ist allerdings nicht leicht. Lütje-Klose und Willenbring hielten bereits 1999 fest, dass zahlreiche Erfahrungsberichte und Untersuchungen darauf hinweisen, wie schwierig diese Aufgabe und wie groß die Notwendigkeit ist, Lehrkräfte auf den gemeinsamen Unterricht und v.a. die pädagogische Kooperation vorzubereiten.

Rechtliche Orientierung für die Umsetzung der UN-Konvention findet man in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen“ vom 20.11.2011. Im Fachprofil Sonderpädagogik, das überarbeitet und am 12.06.2014 verabschiedet wurde, ist darüber hinaus die Forderung nach Kooperation und Teamarbeit verankert (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014a). Wie die Strukturierung des gemeinsamen Arbeitsalltags allerdings aussieht und wie Lehrkräfte dafür ausgebildet werden, liegt laut KMK-Empfehlungen in der Verantwortung der Länder (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). Bisher ist allerdings nicht geregelt, ob die Lehrkräfte die Entscheidung über verschiedene Zuständigkeiten selbst klären oder ob Schulen dafür Strukturierungshilfen an die Hand geben (Moser 2012b). Für Schleswig Holstein liegen in diesem Bereich auch im neuen Lehrkräftebildungsgesetz keine allgemein gültigen Regelungen vor. Dort wird lediglich in § 24 darauf verwiesen, dass Lehrkräfte für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion ausgebildet sein müssen (Innenministerium des Landes Schleswig-Holstein 2014). Das bedeutet, dass die Strukturierung der Teamarbeit dem jeweiligen Tandem obliegt. Die Strukturierungsleistung gelingender Zusammenarbeit wird somit in den

Bereich der persönlichen Ressourcen der Lehrer verlagert. Gelingende Zusammenarbeit hängt damit entscheidend von den Bewältigungsressourcen der Lehrer ab.

Die KMK erkennt das Problem und fordert deshalb einen Ausbildungsschwerpunkt „Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004) in der Ausbildung der Lehrkräfte. Ebenso wurde ein Ausbildungsschwerpunkt mit Blick auf Kooperation und Teamarbeit in das neu überarbeitete Fachprofil Sonderpädagogik eingebracht (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2014a). National wie international wird über die Neuausrichtung der Lehrerbildung für inklusive Unterrichtsssettings diskutiert und so existieren mittlerweile viele Vorschläge für die Neugestaltung von Studiengängen für Lehrer (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 2012; Lindmeier 2009, 2013; Speck 2011).

Eine veränderte Schwerpunktsetzung mit neuer inhaltlicher Ausrichtung in der Lehrerbildung wie sie auch in dieser Arbeit angeregt wird, ist die logische Konsequenz, wenn Lehrkräfte erfolgversprechend auf ihre berufliche Zukunft vorbereitet werden sollen. Hier setzt die vorliegende Studie an und stellt dabei die Berufsgruppe der Sonderpädagogen und deren Zusammenarbeit mit Lehrern anderer Schularten in den Mittelpunkt.

Akzeptanz und Commitment in der inklusiven
Lehrerbildung
Lehrerprofessionalisierung über Persönlichkeitsbildung
Pülschen, S.
2016, VIII, 217 S. 49 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-658-11971-3