

Julia Frohn / Angelika Bengel
Anne Piezunka / Toni Simon
Torsten Dietze
(Hrsg.)

Inklusionsorientierte Schulentwicklung

Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke

Frohn / Bengel / Piezunka / Simon / Dietze

**Inklusionsorientierte
Schulentwicklung**

Julia Frohn
Angelika Bengel
Anne Piezunka
Toni Simon
Torsten Dietze
(Hrsg.)

Inklusionsorientierte Schulentwicklung

Interdisziplinäre Rückblicke,
Einblicke und Ausblicke

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Die Veröffentlichung wurde gefördert aus dem Open-Access-Publikationsfonds der Humboldt-Universität zu Berlin.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2022.lg. Verlag Julius Klinkhardt.
Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.
Coverabbildung: © phochi / istock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-SA 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5983-7 digital

doi.org/10.35468/5983

ISBN 978-3-7815-2543-6 print

Für Vera Moser

Inhalt

<i>Anne Piezunka, Angelika Bengel, Julia Frohn, Toni Simon und Torsten Dietze</i> Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke.....	11
<i>Helga Deppe-Wolfinger</i> Geleitwort.....	19
<i>Isabell Diehm</i> ... ein anschließendes Geleitwort	23
<i>Ute Geiling und Toni Simon</i> Impulse für die inklusionsorientierte Schulentwicklung durch zeitgeschichtliche Reflexionen am Beispiel von Entwicklungen im geteilten Deutschland.....	25
<i>Sibylle Blömer-Hausmanns und Irmtraud Schnell</i> Inklusion – Recht – Elternpower. Ein Essay voll Empörung	37
<i>Julia Frohn und Angelika Bengel</i> Impulse zur Lehrkräftekooperation durch die Nutzung digitaler Lernmanagementsysteme (LMS) – „... nicht nur gemeinsame Absprachen, sondern wirklich eine gemeinsame Planung ...“	49
<i>Marcelo Caruso</i> Die ‚große‘ Inklusion. Schulpflichtigkeit und die Idee des gemeinsamen Lernens in sozialhistorischer Perspektive.....	61
<i>Merle Hummrich und Wolfgang Meseth</i> Die Unwahrscheinlichkeit der Inklusion	71
<i>Michael Urban</i> Wirkungsformen komplexer schulischer Dispositive – Konsequenzen für die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung.....	83

Anja Hackbarth

Fähigkeitsbezogene Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen als organisationale Barriere schulischer Inklusion. Praxeologische Rekonstruktionen von Elternperspektiven 95

Jan Kuhl, Torsten Dietze und Lisa Marie Wolf

Inklusive Diagnostik als Professionalisierungs- und Schulentwicklungsaufgabe 107

Barbara Rendtorff

Figuren von Andersheit und Geschlecht 119

Benjamin Haas und Sven Bärmig

Inklusionsorientierte Schulentwicklungen und die Notwendigkeit einer Verallgemeinerung der Exklusionsvermeidung 129

Simone Danz und Sven Sauter

Menschenrechte rekontextualisieren:
Anschlüsse an professionstheoretische Anforderungen für inklusive Bildungsprozesse 139

Andreas Keller und Maik Walm

Gute Bildung braucht qualifizierte Lehrer*innen! – Gewerkschaftliche Reformperspektiven für die Lehrer*innenbildung in Deutschland 153

Anna Moldenhauer und Matthias Olk

„und dann ging=s darum so ein bisschen zu sensibilisieren (.) hier lernen wir unterschiedlich“ – ‚Förderlehrer*innen‘ sprechen über Inklusion als Vermittlungsaufgabe 163

Dieter Katzenbach

Die Frage nach der sonderpädagogischen Expertise in der inklusiven Bildung. Der Barrierebegriff als Orientierung 173

Dietlind Gloystein und Grit Wachtel

Ohne geht es nicht! Überlegungen zum Feedback in der Hochschullehre 187

Ellen Brodesser, Laura Rödel und Nena Welskop

Von der Idee zur Veränderung:
Wege zur fachdidaktischen Qualifizierung für inklusiven Unterricht 199

Detlef Pech und Toni Simon

Implikationen der Verkürzung –
Inklusion & Sachunterrichtsdidaktik..... 211

Gottfried Biewer

Universal Design for Learning (UDL) als Entwicklungsperspektive für
einen inklusiven Unterricht 221

Hubertus Redlich und Lukas Gerhards

Differenz(ierung)en im Unterricht – Zu den Begriffen Individuum
und Subjekt in Theorie und Praxis..... 231

*Julia Frohn, Martin Heinrich, Mareike Kunter, Birgit Lütje-Klose und
Susanne Prediger*

Zukunftsperspektiven für die inklusive Schul- und
Unterrichtsentwicklung – ein Gedankenaustausch 243

Vera Moser – Wissenschaftlicher Werdegang, Forschungsaktivitäten
und Schriftenverzeichnis 255

Verzeichnis der Autor*innen..... 267

*Anne Piezunka, Angelika Bengel, Julia Frohn, Toni Simon und
Torsten Dietze*

Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke

1 Einleitende Worte zu Vera Moser

Mit dieser Festschrift möchten wir Vera Moser und ihr wissenschaftliches Wirken anlässlich ihres 60. Geburtstages würdigen. Wir freuen uns sehr, dass wir für die Grußworte zwei wichtige Wegbegleiterinnen von ihr gewinnen konnten: Helga Deppe-Wolfinger, ihre Doktormutter, und Isabell Diehm, ihre „wissenschaftliche Schwester“ (Diehm in diesem Buch) an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Zugleich war es uns wichtig, auch die Perspektive des Herausgeber*innenteams im Rahmen der einleitenden Worte einzubringen. Wir, Angelika Bengel, Torsten Dietze, Julia Frohn, Anne Piezunka sowie Toni Simon, sind (ehemalige) Mitarbeiter*innen von Vera in Berlin und Frankfurt am Main. Einige von uns hat sie als Doktormutter bei der Betreuung der Dissertationen intensiv begleitet.

Mit diesen einleitenden Worten möchten wir Vera Mosers Beitrag für die scientific community nicht nur auf inhaltlicher, sondern auch auf persönlicher Ebene anerkennen. Ihre Arbeiten zeichnen sich unseres Erachtens insbesondere durch eine interdisziplinäre Herangehensweise, den Austausch mit Praxis und Politik sowie durch ihr Engagement in der Förderung von Wissenschaftler*innen in der Qualifizierungsphase aus.

Interdisziplinäre Herangehensweise

Nicht zuletzt durch die Arbeit an diesem Band ist uns nochmals deutlich geworden, dass sich Vera Mosers Wirken durch die Anwendung von unterschiedlichen theoretischen Zugängen und Perspektiven auszeichnet. So greift sie in ihrer Forschung unter anderem auf Arbeiten aus der Soziologie, der feministischen Theorie, der historischen Bildungsforschung, der Sonderpädagogik sowie der Schulforschung, -pädagogik und -didaktik zurück. Des Weiteren spiegelt sich dies auch in verschiedenen Kooperationen wider, z. B. im Projekt „FDQI-HU“ oder im Projekt „Profession und normative Ordnungen in der Entstehung der urbanen Hilfs-

schule: Die Modernisierung der Regierung des Sozialen“. Diese interdisziplinäre Herangehensweise impliziert unseres Erachtens das Potenzial, blinde Flecken zu identifizieren und disziplinübergreifende Parallelen zu entdecken. Für Vera Moser geht dies zugleich mit dem Anspruch einher, nicht nur unterschiedliche Zugänge kennenzulernen, sondern diese auch theoretisch zu durchdringen und kritisch zu reflektieren. Für die Wissenschaft eine Bereicherung – und für uns in der Konzeption dieses Bandes eine kleine, aber spannende Herausforderung hinsichtlich des Ziels, die vielen verschiedenen Perspektiven inhaltlich zu bündeln.

Austausch mit Politik und Praxis

Der Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen bzw. der Austausch mit Politik und Praxis spielt für Vera Moser eine zentrale Rolle. Dies wird beispielsweise durch ihre zahlreichen Vorträge in Schulen und anderen Settings, ihre Zusammenarbeit mit Elternverbänden sowie ihren Austausch mit der Bildungspolitik, insbesondere in Berlin und Hessen, deutlich. Dabei greift sie auf ihre Forschung zurück, um auf bestehende Ungleichheiten hinzuweisen und Mängel bei der Umsetzung von Inklusion explizit anzusprechen, etwa durch einen Beitrag zum Thema Chancengleichheiten im Nachrichtenmagazin „Der Spiegel“ im Mai 2022.

Der Transfer zwischen Wissenschaft und Politik bzw. Praxis geht in ihrem Falle jedoch nicht nur in eine Richtung. Die Interessen, Themen und institutionellen Logiken von Bildungspolitik und -praxis kennenzulernen und zu verstehen, spielt für sie in ihrem Handeln eine große Rolle: Sie stellt sicher, dass diese Perspektiven bei der Realisierung von Forschungsprojekten berücksichtigt werden, z. B. aktuell beim BMBF-Projekt „schAUT“. In Bezug auf zukünftige Generationen von Forscher*innen ist es ihr – wie beim Graduiertenkolleg „Inklusion – Bildung – Schule“ an der Humboldt-Universität zu Berlin – ein Anliegen, dass auch sie den Bezug zur Praxis nicht verlieren. So war das Hospitieren an verschiedenen Schulen in Deutschland ein fester Bestandteil der Kollegkonzeption. Dabei macht sie in Gesprächen immer wieder deutlich, dass das Einbeziehen von unterschiedlichen Perspektiven zwar anstrengend, aber eine große und wichtige Bereicherung für die eigene Arbeit darstellt.

Nachwuchsförderung

„Hast du ein Glück, mit Vera Moser zu arbeiten!“ – diesen Satz haben wir schon häufiger gehört, und dies zu Recht. Wir sind bzw. waren ihr sehr dankbar für ihr Vertrauen und die damit verbundene Freiheit, die es uns ermöglicht (hat), eigene Interessen und Themen zu verfolgen. Dabei hat Vera Moser zugleich unsere „Karrieren“ im Blick und öffnet uns immer wieder Türen, indem sie in verschiedenen Settings auf unsere Arbeiten hinweist. Zugleich schätzen wir an ihr, dass sie eine

kritische Distanz zu aktuellen Tendenzen in Bezug auf die Ökonomisierung von Wissenschaft zeigt: Sie übt beispielsweise keinen Publikationsdruck oder Ähnliches bei ihren Mitarbeiter*innen aus.

Unterstützung in der Qualifizierungsphase bedeutet für sie auch, dass sie uns auf detaillierte Art und Weise kritisch-konstruktives Feedback auf unsere Arbeiten gibt – unabhängig davon, ob uns dies handgeschrieben, postalisch oder via E-Mail erreicht. Zugleich wird Vera Mosers fürsorgende Seite gegenüber Mitarbeiter*innen deutlich, wenn sie uns im klassischen Sinne einer „Doktormutter“ verteidigt, z. B. auf Konferenzen, oder wenn sie durch verschiedene Maßnahmen sehr deutlich macht, dass Care-Tätigkeiten und Forschungsleistung durchaus miteinander vereinbar sind und sie sich in der Verantwortung sieht, ihren Beitrag dafür zu leisten. So schreckt sie nicht davor zurück, ihr Büro zum Kinderspielplatz umzufunktionieren.

Wir haben auf inhaltlicher und persönlicher Ebene sehr viel von Dir gelernt, liebe Vera, und tun dies weiterhin. Dafür möchten wir Dir ganz herzlich danken.

2 Ziel des Bandes

In dem oben beschriebenen Sinne wird mit diesem Sammelband eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Aspekten von inklusionsorientierter Schulentwicklung angestrebt. In Anlehnung an Rolff stehen dabei die drei Themenbereiche Organisationsentwicklung, Professionalisierung und Unterrichtsgestaltung im Mittelpunkt (z. B. Rolff 2013). Dabei beinhaltet Schulentwicklung stets eine zeitliche Komponente, die zum Teil explizit formuliert wird, aber häufig auch implizit mitschwingt. So findet beispielsweise in der historisch orientierten Inklusionsforschung eine Auseinandersetzung mit der Vergangenheit statt, indem etwa Fragen nach möglichen Anknüpfungspunkten, Pfadabhängigkeiten oder Zäsuren bearbeitet werden. Von zentraler Bedeutung für die Schulentwicklung ist zudem die Analyse des Status quo, die z. B. auf aktuell relevante Merkmale inklusionsorientierten Unterrichts ausgerichtet ist. Diese theoretischen oder empirischen Arbeiten zur Schulentwicklungsforschung eröffnen wiederum eine Zukunftsperspektive, die aus Sicht der gegenwärtigen wissenschaftlichen Ansprüche und Kenntnisse mitgestaltet werden kann. In diesem Zusammenhang argumentiert Moser, dass Schulentwicklung als ein „fortlaufender (Selbst)Evaluations- und Reflexionsprozess“ (Moser 2017, 106) verstanden werden sollte.

Ausgehend von Vera Mosers Arbeiten möchten wir an eine Definition von Inklusion anknüpfen, auf die sie in ihren Arbeiten an unterschiedlicher Stelle, beispielsweise in ihrer Antrittsvorlesung an der Humboldt-Universität zu Berlin (Moser 2012), verweist:

„Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf strukturelle Veränderungen der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden.“ (Biewer 2009, 193)

Der Band soll einen interdisziplinären Zugang zur Thematik eröffnen, der es ermöglicht, die einzelnen Dimensionen von Schulentwicklung aus der Perspektive von verschiedenen (Sub-)Disziplinen und unterschiedlichen Zugängen – z. B. sonderpädagogischen, historischen, soziologischen und erziehungswissenschaftlichen – zu betrachten und miteinander zu verknüpfen. Darüber hinaus sollen die jeweiligen Beiträge auch die zeitliche Perspektive berücksichtigen, indem z. B. Verbindungen zwischen Strukturen, Kulturen und Praktiken der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft hergestellt werden.

Die skizzierte thematische Ausrichtung des Bandes *Inklusionsorientierte Schulentwicklung* greift nach Auffassung der Herausgeber*innen wesentliche Themenfelder auf, die die umfassende Forschung von Vera Moser widerspiegeln.

3 Aufbau und Inhalt

Der Band wird durch einführende Worte von *Helga Deppe-Wolfinger* und *Isabell Diehm* eingeleitet, die als langjährige Wegbegleiterinnen Vera Mosers auf die gemeinsam bearbeiteten Diskurse, Forschungsschwerpunkte und Erlebnisse zurückschauen.

Mit ihrem historisch-vergleichenden Beitrag zu inklusionsorientierter Schulentwicklung anhand exemplarischer Entwicklungen in den unterschiedlichen Schulsystemen der ehemaligen DDR und damaligen BRD eröffnen *Ute Geiling* und *Toni Simon* den Themenblock der Organisationsentwicklung. Die Autor*innen gehen dabei der Frage nach, welche Aspekte der Schulsysteme in den beiden Staaten aus heutiger Sicht (nicht) als inklusionsorientiert gedeutet werden könnten und welche Anregungen sich aus ihnen für die gegenwärtige inklusive Schulentwicklung ableiten lassen.

Im Anschluss teilen *Sibylle Blömer-Hausmanns* und *Irmtraud Schnell* ihre Erfahrungen im politischen Streit um eine Schule für *alle* in Form eines Essays, der die Rolle der Eltern im Kampf um eine Beschulung von Kindern ohne Ausschluss thematisiert. Im Text werden Rechtssprechungen der letzten vierzig Jahre zu Fragen einer inklusiven Schule chronologisch dargestellt, woraus Impulse für die Zukunft gewonnen werden. Beide Autor*innen plädieren zudem dafür, die Perspektive von Eltern in der aktuellen Inklusionsforschung wieder stärker zu berücksichtigen und den Dialog mit ihnen (intensiver) zu suchen.

Julia Frohn und *Angelika Bengel* widmen sich daraufhin dem Thema der Lehrkräftekooperation durch die Nutzung digitaler Lernmanagementsysteme (LMS) auf Basis einer Interviewstudie unter Berliner Lehrkräften. Dabei stehen die Kooperationsformen Austausch, arbeitsteilige Kooperation sowie Kokonstruktion im Zentrum der Untersuchung. Es zeigt sich, dass LMS zur Lehrkräftekooperation beitragen können, die für die inklusive Schule bzw. Schulentwicklung als höchst bedeutsam erachtet wird, und dass die digitalen Settings neben Chancen auch Risiken für schulische Akteur*innen und die Gestaltung inklusiver Bildung bergen. Der Beitrag von *Marcelo Caruso* präsentiert danach eine Chronologie verschiedener, sich teils widersprechender Inklusionen aus sozialhistorischer Perspektive und weist die Schulpflichtigkeit in Deutschland als rechtliche Basis der ‚großen‘ Inklusion aus. Er bearbeitet damit das Desiderat der Verzahnung von Fragen der Schulpflichtigkeit mit Fragen eines separierenden Schulsystems, das als Ausblick und Anregung des Beitrags für die weitere Bearbeitung akzentuiert wird.

Ebenfalls im Bereich der Organisationsentwicklung thematisieren anschließend *Merle Hummrich* und *Wolfgang Meseth* die Unwahrscheinlichkeit der Inklusion anhand zweier Falldarstellungen; so wird mittels eines sozialwissenschaftlichen und eines empirischen Zugangs gezeigt, dass auch inklusionsorientierte Bemühungen zur Entstehung bzw. Verfestigung exklusiver Strukturen beitragen können, und es werden die Anforderungen an Schule und Unterricht reflektiert.

Michael Urban eröffnet daraufhin einen theoretischen Blick auf die Schwierigkeiten, die einer inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung entgegenstehen, indem er mögliche Relationen systemtheoretischer und diskurs- bzw. subjektivierungstheoretischer Figuren analysiert. Auf Basis dieser theoretischen Perspektive postuliert er die Notwendigkeit einer reflexiven Auseinandersetzung mit der Komplexität, die inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen grundsätzlich innewohnt bzw. diese (mit-)konstituiert.

Den Abschluss des ersten Teils bildet der Beitrag von *Anja Hackbarth*, der mittels praxeologischer Rekonstruktionen von Elternperspektiven die Bedeutung fähigkeitsbezogener Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen beleuchtet und sie als Barrieren schulischer Inklusion ausweist. Dabei wird erörtert, wie Eltern Inklusions- und Segregationsmechanismen wahrnehmen und wie sie diese individuell bearbeiten.

Jan Kuhl, *Torsten Dietze* und *Lisa Marie Wolf* thematisieren im Bereich der Qualifizierung daraufhin die Entstehung und Entwicklung sonderpädagogischer Diagnostik in Deutschland vor dem Hintergrund professionstheoretischer Entwicklungen. Mit Fragen nach Zuständigkeitsverteilungen zwischen allgemeinpädagogischen und sonderpädagogischen Lehrkräften im Bereich der Diagnostik sowie der Frage nach wirksamen Formen (sonder-)pädagogischer Förderung in multiprofessionellen Settings leisten sie damit einen Beitrag zu aktuellen Fragen der inklusionsorientierten Schulentwicklung.

Anhand von Figuren von Andersheit und Geschlecht analysiert anschließend *Barbara Rendtorff* mögliche Konstruktionen einer/s „Anderen“ anhand verschiedener Figurationen von Andersheit – etwa als Bedrohung, als Stütze des Imaginären oder als – z. T. unfreiwillig verstrickte – relationale Größe. Mit der Frage des Verständnisses von Andersheit bzw. der Konstruktion des „Anderen“ greift die Autorin ein für die Integrations- und Inklusionspädagogik zentrales Thema auf, das der Frage des Umgangs mit (vermeintlicher) Andersheit vorgelagert ist.

Benjamin Haas und *Sven Bärmig* diskutieren in ihrem Beitrag Forschungsergebnisse zur Kooperation von Regel- und Sonderpädagog*innen mit Blick auf Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung. Im Text weisen sie die Notwendigkeit einer Verallgemeinerung der Exklusionsvermeidung als wesentliche Grundlage für die inklusionsorientierte Schulentwicklung aus und betonen die Dringlichkeit, geteilte Reflexionsräume für die Potenziale und Grenzen gemeinsamer Tätigkeiten im Organisationsraum Schule zu schaffen.

Simone Danz und *Sven Sauter* präsentieren daraufhin das widersprüchliche Bild der praktischen Umsetzung der UN-BRK – etwa im Hinblick auf z. T. steigende Exklusionsquoten – in Deutschland und skizzieren auf dieser Grundlage sowie auf Basis einer exemplarischen Selbstbeschreibung eine mögliche professionstheoretische Fassung inklusionsorientierten Lehrkräftehandelns.

Ebenfalls zur Frage qualitativvoller Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für pädagogische Professionelle blicken *Andreas Keller* und *Maik Walm* auf gewerkschaftliche Reformperspektiven für die Lehrkräftebildung. Anhand des „Zukunftsforums Lehrer_innebildung“ sowie der „Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung“ der GEW aus dem Jahr 2017 zeigen die Autoren bisherige Reformentwicklungen sowie mögliche nächste Schritte auf.

Im Hinblick auf eine mögliche Transformation pädagogischer Professionsverständnisse rekonstruieren im Anschluss *Anna Moldenhauer* und *Matthias Olk* Relationierungen von Allgemeinem und Besonderem im Sprechen von Förderlehrer*innen eines „Inklusionsteams“ an einer Gesamtschule. Die sequenzanalytisch gewonnenen Impulse offenbaren Einblicke in eine mögliche Verschiebung sonderpädagogischer Praktiken vom Besonderen zum – wenn auch unspezifischem – Allgemeinen, die für Fragen der inklusionsorientierten Professionalisierung wesentlich erscheinen.

Dieter Katzenbach nutzt anschließend den Barrierebegriff als Orientierung für die Frage nach dem „anderen Blick“, um mögliche Charakteristika einer sonderpädagogischen Expertise – auch anhand von Habermas' Universalpragmatik und Oevermanns Professionalisierungstheorie – gebündelt zu modellieren. Anhand der so herausgearbeiteten unterschiedlichen Perspektiven von Regel- und Förderlehrkräften werden Potenziale und Herausforderungen in der inklusionsorientierten Kooperation von Pädagog*innen skizziert.

Als einen weiteren Beitrag zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte für inklusive Settings plädieren *Dietlind Gloystein* und *Grit Wachtel* im Anschluss für einen systematischen Ausbau der Feedback-Strukturen in der universitären Lehrkräftebildung und zeigen die Notwendigkeit umfassenden Feedbacks für die Entfaltung von Persönlichkeits- und Leistungspotenzialen von Studierenden auf. Orientiert an Diversität, dialogischen und partizipativen Prämissen sowie inklusiven Werten erörtern sie Möglichkeiten der Implementierung einer förderlichen Feedbackkultur in der Lehrkräftebildung.

Ellen Brodesser, *Laura Rödel* und *Nena Welskop* thematisieren mit Bezug auf das Forschungsprojekt „FDQI-HU“ wiederum den Weg von der Idee zur Umsetzung inklusionsorientierter Professionalisierungskonzepte mit besonderem Fokus auf die Querschnittsdisziplinen der Sprachbildung und der Sonderpädagogik und ihren möglichen Einfluss auf fachdidaktische Forschungs- und Entwicklungszugänge. Anhand von Implementierungserfahrungen in der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung eröffnen sie auch Perspektiven auf phasenübergreifende inklusionsorientierte Professionalisierungsmöglichkeiten.

Der dritte Themenbereich des Bandes widmet sich Fragen der inklusionsorientierten Unterrichtsgestaltung mit fachlichem und überfachlichem Bezug. Dafür zeichnen *Detlef Pech* und *Toni Simon* bündig eine Chronologie der Entwicklungen in der inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik nach und zeigen die Rolle der Sonderpädagogik darin auf. Mit dem Appell, Versäumnisse in der (Weiter-)Entwicklung einer inklusiven (Sachunterrichts-)Didaktik zu bearbeiten, eröffnen sie Möglichkeiten der Verschränkung von inklusionspädagogischer und sachunterrichtsdidaktischer Forschung, etwa anhand des Erfahrungs- und Leiblichkeitsbegriffs als konzeptionelle Grundlage für neue Perspektiven.

Gottfried Biewer beschreibt daraufhin die Entstehung sowie Anwendungsmöglichkeiten des „Universal Design for Learning“ (UDL) als (Entwicklungs-)Ansatz für den inklusiven Unterricht. Anhand eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts zur Implementierung von UDL als verbindlichen didaktischen Anspruch zeigt er Chancen für die inklusionsorientierte Unterrichtsentwicklung, aber auch Risiken in der Nutzung der UDL-Prinzipien sowie Adaptierungsmöglichkeiten für den deutschsprachigen Raum auf.

Hergeleitet aus soziologischen und pädagogischen Theorien sowie (inklusions-)pädagogischen Arbeiten widmen sich nachfolgend *Hubertus Redlich* und *Lukas Gerhards* terminologischen Differenzen bzw. Differenzierungen hinsichtlich der Begriffsbestimmung von „Individuum“ und „Subjekt“ für die unterrichtliche Inklusionsforschung. Anhand einer Fallvignette, die den Beitrag eröffnet, erörtern sie unterschiedliche Begriffsnutzungen von Individuum und Subjekt in den verschiedenen Diskursen und diskutieren definitorische Spielräume für inklusive Unterrichtssettings.

Den Abschluss des Bandes bildet die Niederschrift einer Gesprächsrunde zu möglichen Zukunftsperspektiven der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung. Darin eröffnen *Martin Heinrich*, *Mareike Kunter*, *Birgit Lütje-Klose* und *Susanne Prediger* anhand von Fragen durch *Julia Frohn* ihre Perspektiven auf zukünftige Themen und methodische Herangehensweisen sowie die Rolle der Digitalisierung in bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Forschungskontexten. So zeigen sie Möglichkeiten für Wissenschaft, Professionalisierung und Unterrichtspraxis im Feld der inklusionsorientierten Schulentwicklung auf.

Als Herausgeber*innenteam möchten wir abschließend allen Autor*innen, der Lektorin Dagmar Günther, dem Open-Access-Team der Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin, dem Verlag Julius Klinkhardt und seinen Mitarbeiter*innen sowie allen Beteiligten für ihre Unterstützung und ihr Engagement bei der Entstehung dieses Bandes danken. Und vor allem Dir, liebe Vera, der wir dieses Buch in großer Dankbarkeit widmen.

Literatur

- Biewer, G. (2009). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Klinkhardt.
- Moser, V. (2012). *Inklusion statt Rehabilitation? Zur Zukunft einer Disziplin*. Antrittsvorlesung Prof. Dr. Vera Moser, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften am 16.2.2012. <https://www.reha.hu-berlin.de/de/lehrgaebiete/arp/materialien/vera-moser-2012-inklusion-in-berlin> (29.6.2022).
- Moser, V. (2017). Theoretische Grundlagen der Schulentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 98–111). Kohlhammer.
- Moser, V. (2022). *Chancengleichheit – das leere Versprechen des deutschen Schulsystems*. <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/chancengleichheit-das-leere-versprechen-des-deutschen-schulsystems-a-1fe759aa-f275-4aff-99d5-b6160fd7df23> (29.6.2022).
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Beltz.

Helga Deppe-Wolfinger

Geleitwort

In der Geschichte der Pädagogik ist die Integration/Inklusion behinderter und benachteiligter Kinder und Jugendlicher zweifellos der weitreichendste Ansatz einer Bildungsreform. In den 1970er Jahren setzte sich in zahlreichen Ländern mit langer demokratischer Tradition die Einheitsschule durch, in der Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen neun oder zehn Jahre gemeinsam beschult wurden, so u. a. in Skandinavien, in Italien, in Kanada. Deutschland hinkte mit einem höchst selektiven Schulsystem hinterher und verfügte über großes vordemokratisches Beharrungsvermögen. Eher zögerlich entstanden erste integrative Kindergärten, erste Grundschulen, die sich dem gemeinsamen Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder öffneten, und vereinzelt Sekundarstufenschulen, die lernzielfifferentes Lernen ermöglichten. Einen Schub bekam die integrative/inklusive Schulentwicklung durch die UN-Behindertenrechtskonvention 2006. Seit 2009 ist ihre Umsetzung auch in Deutschland auf den Weg gebracht, der allerdings mit vielen Stolpersteinen gepflastert ist.

Vera Moser, die heute eine Stiftungsprofessur für Inklusionsforschung an der Goethe-Universität in Frankfurt innehat, war von Anfang an dabei. Eines ihrer ersten Seminare als Studentin in Frankfurt befasste sich mit der gesellschaftlichen Entwicklung in Italien, der Öffnung der psychiatrischen Anstalten im Zuge der Psychiatriereform und der Einheitsschule seit 1977. Die nachfolgende Exkursion nach Bologna eröffnete für uns alle die Vision einer Schule, die jenseits der im deutschen Schulwesen vorhandenen Selektionsmechanismen gemeinsames Lernen ermöglicht.

Vera Moser war beeindruckt, wandte sich aber zunächst während ihres Studiums und in der Zeit als Assistentin schwerpunktmäßig der Frage nach den Ursprüngen des deutschen Sonderweges in der Pädagogik zu. Ihre brillante Doktorarbeit „Die Ordnung des Schicksals“ widmet sich der ideengeschichtlichen Rekonstruktion der sonderpädagogischen Disziplin im 18. Jahrhundert. Auch in späteren Arbeiten fand die historische und disziplinäre Verortung der Rehabilitations- bzw. Behindertenpädagogik immer wieder Raum und wurde aus interdisziplinärer Perspektive entschlüsselt und historisch fundiert. Ihre Forschungsschwerpunkte waren zunächst die Geschichte und Theoriebildung der Sonderpädagogik, so auch in ihrer diskursprägenden Habilitationsschrift unter dem Titel „Konstruktion

und Kritik“, die die Sonderpädagogik als Disziplin in den Blick nimmt. Daneben widmete sie sich den Geschlechterverhältnissen in der Erziehungswissenschaft, die in der vom damaligen Mittelbau initiierten „feministischen Wärmestube“ am Fachbereich einen höchst innovativen Forschungsschwerpunkt quer zu Institutsgrenzen darstellten. Isabell Diehm gehörte dazu, sie trug durch die Verdichtung des Differenzbegriffes in der Migrant*innenforschung zugleich zu einer schöpferischen Reflexion von Differenz in der Inklusionsforschung bei.

Innerhalb der Debatten um Integration und Inklusion wandte sich Vera Moser schon früh der Professionsforschung in inklusiven Settings und der inklusionsorientierten Schulentwicklungsforschung zu. Integration und Inklusion stellen für sie keine unterschiedlichen Ansätze dar, beide umfassen die Dimensionen Bildungsgerechtigkeit, Teilhabe, Antidiskriminierung und Anerkennung. Inklusion stellt – so Vera Moser – eine Weiterentwicklung dar und ist in der Konsequenz auf Schulentwicklung fokussiert. Diese wiederum bedarf einer konsequenten Professionsforschung. Die Aufsätze in diesem Band nehmen Vera Mosers Forschungsstränge auf und ergänzen sie in je verschiedene Richtungen, immer basierend auf der gemeinsamen Idee der gleichwertigen Anerkennung unterschiedlicher Kinder und Jugendlicher in einer inklusiven Schule.

Vera Mosers anspruchsvolles Forschungsprofil qualifizierte sie für die Laufbahn als Professorin, zunächst an der Justus-Liebig-Universität in Gießen, ab 2010 an der Humboldt-Universität zu Berlin, seit 2020 an der Goethe-Universität in Frankfurt. Sie arbeitet nicht im Elfenbeinturm, sondern bezieht ihre Mitarbeiter*innen, Studierende, interessierte Wissenschaftler*innen aus nah und fern mit ein. Im Jahre 2015 richtete sie an der Humboldt-Universität das Zentrum für Inklusionsforschung ein und war bis zu ihrem Weggang dessen Sprecherin. Wiederum gelang es ihr, interdisziplinäre Forschung zum Thema zu bündeln und Kooperationen zwischen verschiedenen Fächern zu initiieren. Des Weiteren begründete sie das Graduiertenkolleg „Inklusion – Bildung – Schule“. Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses war ihr stets ein besonderes Anliegen.

Zu ihrem Selbstverständnis als Hochschullehrerin gehört nicht nur eine theoriegeleitete Forschung, eine profunde Lehre, die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, sondern auch Netzwerkarbeit im wissenschaftlichen Feld innerhalb und außerhalb der Universität. Sie ist Mitherausgeberin verschiedener pädagogischer Zeitschriften, verantwortete und leitete zahlreiche nationale und internationale Kongresse, verfügt über eine beachtliche Liste an richtungsweisenden Veröffentlichungen. Lange war sie im Vorstand der Sektion Sonderpädagogik in der DGfE. Auch Politikberatung ist ihr nicht fremd. Immer wieder wurde sie in Beiräte oder Kommissionen zur Lehrerbildung berufen, so in Hamburg, in NRW, in Berlin. Auch ist sie Mitglied im „Netzwerk Inklusion“, angesiedelt in einer renommierten juristischen Kanzlei in Frankfurt, die sich um juristische Pfade zur

Durchsetzung von Inklusion bemüht. Immer geht es ihr darum, Inklusion als demokratische Perspektive im Bildungswesen voranzutreiben.

Bei einer Durchsicht ihrer Veröffentlichungen fällt auf, dass sie mit unterschiedlichen Personen publiziert hat. Sie gehört also nicht zu den Einzelgänger*innen, die um sich selbst kreisen, sondern ist offen für unterschiedliche Akzente. Mit ihr zu debattieren ist immer ein Gewinn: Theoretisch fundiert, präzise formuliert, perspektivisch ausgerichtet, bringt sie die Dinge auf den Punkt. Sie denkt und arbeitet schnell, ohne den roten Faden zu verlieren. Mit ihr zusammenzuarbeiten war immer auf Augenhöhe möglich, auch in zurückliegenden Zeiten, als ich noch „Doktormutter“ war. Dass aus dieser Zusammenarbeit Freundschaft wurde, ist für mich ein großes Geschenk. Herzlichen Dank, liebe Vera, für alle Anregungen, Unterstützungen, offenen Austausch von Positionen, von Solidarität und Kritik; und für Deine „Zugehörigkeit“ – wie Du es einmal nanntest, über mehrere Jahrzehnte hinweg, auch wenn Du nicht in Frankfurt weiltest. In Zeiten von Pandemie und Krieg in Europa, in der die Gesellschaft eher auseinanderzubrechen droht als zusammenzuwachsen, ist Freundschaft und Zusammenhalt ein wertvolles Fundament, auf dem voranzuschreiten Du auf gutem Wege bist – im Rahmen Deiner Professur in Richtung einer kindgerechten und menschenrechtsbasierten inklusiven Schulentwicklung. Gleiches wünsche ich Dir von Herzen für Deinen persönlichen Lebensweg!

Isabell Diehm

... ein anschließendes Geleitwort

Den würdigenden Worten meiner verehrten Kollegin Helga Deppe-Wolfinger, die sie für unsere so hoch geschätzte Kollegin und Freundin Vera Moser gefunden hat, möchte und kann ich mich nur nachdrücklich anschließen. Ja, auch meine Zusammenarbeit mit Vera zeichnete sich durch ihre „Anregungen“ und „Unterstützungen“, durch einen „offenen Austausch von Positionen“, durch „Solidarität und Kritik“ aus, daraus wurde Freundschaft, die ich ebenfalls als ein großes Geschenk erlebe und für die ich sehr dankbar bin! Und Veras „Zugehörigkeit“ zu Frankfurt habe ich während der letzten fast dreißig Jahre durchgängig ganz genauso empfunden, obschon die räumlichen Distanzen über lange Zeit nicht zu hintergehen waren.

Fungierte Helga Deppe-Wolfinger für Vera Moser als *Doktormutter*, so darf ich mich als ihre *wissenschaftliche Schwester* verstehen. Im Jahr 1994 hatte Vera Moser ihre beeindruckende Promotion abgeschlossen, die für die erziehungswissenschaftliche Teildisziplin Sonderpädagogik aufgrund der historisch-systematisch konzipierten Dissertation große Relevanz entfaltete. Seit 1995 gehörte sie dann als *Postdoc* dem *Mittelbau* des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität an. Hier fanden wir zusammen, hier entwickelten wir eine wunderbar inspirierende und tragende Zusammenarbeit, immer wieder begleitet von Geselligkeiten. An eine frühe Begegnung erinnere ich mich: Sie fand statt beim Mittagessen in dem damals dem Bockenheimer Campus zugeordneten, traditionsreichen, als „Professorenmensa“ bekannten Lokal *Pielok*. Zugewandt, interessiert, offen und in ihrer Apartheit sehr einnehmend, stellte sich Vera Moser mir hier vor – und sogleich waren wir ins Fachgespräch vertieft. Zwischendurch lobte sie ganz begeistert und lustvoll, in selbstbewusster Überwindung des historisch tradierten männlichen Privilegs, die dargebotene *Hausmannskost*. Veras Entzücken über das Essen war mir überaus sympathisch und nahm mich sofort für sie ein. Vera liebte das Lokal, ihm blieb sie noch lange treu.

Unsere intensive, institutsübergreifende Beschäftigung mit den Geschlechterverhältnissen in einer dezidiert erziehungswissenschaftlichen Perspektive hatte – wie Helga Deppe-Wolfinger bereits erwähnte – in der sogenannten „feministischen Wärmestube“ ihren vertrauten und zugleich hochgradig inspirierenden Ort. Hier kamen wir als *peers* zusammen, und wenn wir von der „feministischen Wärmestu-

be“ sprachen, geschah dies mit einem Augenzwinkern vor nicht ganz konfliktfreiem Hintergrund. Denn diese Bezeichnung für unsere erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit der Geschlechterthematik war keine Selbstbeschreibung, vielmehr wurden wir mit ihr in eher pejorativer und konkurrierend anmutender Haltung konfrontiert. Eine neu berufene Professorin der älteren Generation, die explizit für die Geschlechterforschung berufen worden war, begegnete uns damit in beinahe schon herablassender Weise. Die Publikation des Sammelbandes: *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*, herausgegeben von Barbara Rendtorff und Vera Moser im Jahr 1999, setzte vor dem Hintergrund dieser durchaus irritierenden Erfahrung ein in meinen Augen gerechtes Zeichen. Denn es war die nachfolgende Generation, die damit einen nicht zu hintergehenden, nachhaltigen und die wissenschaftliche Debatte um Geschlechterfragen weiterführenden Beitrag lieferte. Ironisch-gelassen eigneten wir uns die Bezeichnung „feministische Wärmestube“ an, die daran geknüpften Erfahrungen einer wenig förderlichen, eher entsolidarisierten Konstellation blieben dabei nicht ohne Konsequenzen für unsere eigene Haltung zur Nachwuchsförderung. Durch unsere Begegnungen mit Helga Deppe-Wolfinger hatte diese ja ohnehin ein überaus produktives Vorbild. Wie konsequent, offen, solidarisch und freudig Vera Moser ihre Zusammenarbeit mit dem sogenannten *Wissenschaftlichen Nachwuchs* gestaltet, wie erfolgreich ihre Nachwuchsförderung ist, findet nicht zuletzt in der vorliegenden Festschrift einen konkreten Ausdruck.

Die Zusammenarbeit an jenem später so erfolgreichen Sammelband des Jahres 1999 brachte noch etwas anderes zu Tage: Ich erlebte Vera Mosers Engagement, ihre Fähigkeit zu motivieren, voranzuschreiten – immer im intensiven Austausch mit Barbara Rendtorff und uns Autorinnen sowie dem einen Autor – als ungemein anregend. Mit ihr macht Wissenschaft Spaß, auch dann, wenn Schwierigkeiten zu überwinden sind. Vera ist begeistert von Theorie, von Wissenschaft, sie lässt sich von ihr begeistern und vermag es, dafür zu begeistern. Dies zeigte sich erneut im unmittelbaren Anschluss an ihre Berufung auf die Kathrin und Stefan Quandt-Stiftungsprofessur für Inklusionsforschung im Jahr 2020 an den Frankfurter Fachbereich. Was sie hier zusammen mit Kolleg*innen in kürzester Zeit an themenbezogenen Verbund- und Vernetzungsaktivitäten entwickelte und auf die Beine stellte, was sie an Motivation und Begeisterung entfaltete und an verbindlichem Engagement zu mobilisieren in der Lage war, beeindruckte den Fachbereich nachhaltig. Die Inklusionsforschung hat mit Vera Moser eine herausragende Forscherin, unser Fachbereich hat mit ihr eine weithin hoch anerkannte Repräsentantin der Inklusionsforschung gewonnen, wir Kolleg*innen erfahren mit ihr eine grandiose Bereicherung unseres Kollegiums. Ich habe mit Vera nicht nur eine wunderbare Kollegin, sondern, wie eingangs schon gesagt, eine ebensolche Freundin gefunden.

Für all das fühle ich Dir gegenüber, liebe Vera, nicht nur tiefe Dankbarkeit, sondern bin auch erfüllt von meinen allerbesten Wünschen für Dich!

Ute Geiling und Toni Simon

Impulse für die inklusionsorientierte Schulentwicklung durch zeitgeschichtliche Reflexionen am Beispiel von Entwicklungen im geteilten Deutschland

Abstract

Mit diesem Beitrag greifen wir die für die Integrations- und Inklusionsforschung nach wie vor zentralen Fragen der De-Segregation und des Umgangs mit Ungleichheit im Bildungswesen auf. Anhand zeitgeschichtlicher Reflexionen zur Schulentwicklung in der DDR und damaligen BRD gehen wir der Frage nach, welche Entwicklungen in den beiden Staaten anschlussfähig an den Anspruch der inklusiven Bildung waren und inwiefern diese für die aktuelle inklusionsorientierte Schulentwicklung relevant sind.

1 Die alten Fragen der inklusiven Schulentwicklung sind die aktuellen

Unter dem Terminus Inklusion kann auf etwa zwei, unter dem der Integration auf fünf Dekaden der wissenschaftlichen Begleitung von Schulentwicklungsprozessen in Deutschland zurückgeblickt werden. Im Kern sind viele der ‚alten Fragen‘ der Integrations- und Inklusionsforschung nach wie vor aktuell. Dass Fragen wie „Wie lassen sich die tradierten Strukturen, Kulturen und Praktiken des hiesigen Schulsystems mit dem Anspruch der Inklusion verbinden bzw. inwiefern müssen sie sich verändern?“ oder „Welche Professionen spielen für die Gestaltung von inklusivem Unterricht eine besondere Rolle?“ nach wie vor relevant sind, kann einerseits mit der Trägheit des Bildungssystems (vgl. z. B. Gräsel 2010) begründet werden. Andererseits gebietet das Verständnis von Schulentwicklung als „fortlaufende[m] (Selbst-)Evaluations- und Reflexionsprozess“ (Moser 2017a, 106), diese und weitere Fragen *immer wieder* zu stellen. Unter dem v. a. in schulpädagogischen Diskursen mitunter omnipräsenten Inklusionsbegriff kumulieren damit Reformansprüche, die nicht neu sind, sondern i. d. R. seit langem diskutierte und erforschte Ansprüche re-formulieren. Mit der Inklusionsdebatte wurden/ werden demzufolge keine originär neuen Themen auf die pädagogische und damit auch (bildungs-)politische Agenda gesetzt – vielmehr wurden/werden bestehende

aufgegriffen, aktualisiert, teils anders akzentuiert, zusammengeführt und es wird danach gestrebt, sie theoretisch und empirisch weiter zu fundieren. Darin mag das originäre Potenzial der pädagogischen Inklusionsdebatte liegen – auch für die Schulentwicklung(sforschung).

2 Zum Inklusionsverständnis und zur Notwendigkeit der Reflexion organisatorischer und struktureller Fragen inklusionsorientierter Schulentwicklung

Unter (schulischer) Inklusion wird trotz eines gewissen konsensuellen Kerns Unterschiedliches verstanden (Piezunka et al. 2017). Wir schließen uns einem Verständnis von inklusiver Pädagogik als „Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf strukturelle Veränderungen der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden“, an (Biewer 2009 zit. in Moser 2012c, 9). Diesem Verständnis folgend sind Fragen der Anti-Diskriminierung und De-Segregation differenzkritisch – über die Kategorie (Nicht-)Behinderung hinausgehend – sowie insgesamt mit Blick auf die Selektivität und Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems zu stellen. Die Frage nach dem ‚richtigen‘ Förderort (bezogen auf das Förderschulwesen) gilt dabei *spätestens* seit der Ratifikation der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) als obsolet, auch da juristisch klar ist, dass „ein inklusives Bildungssystem nicht mit dem umfassenden Erhalt eines separaten Förderschulsystems einhergehen könne“ (Moser 2017b, 25).

Die strukturelle Umgestaltung des Schulsystems hinsichtlich der Verpflichtung zur Umsetzung inklusiver Bildung ist dennoch auch mehr als zwölf Jahre nach der Ratifikation der UN-BRK nicht erfolgt (siehe Steinmetz et al. 2021). Eine weitere „zentrale wissenschaftliche Herausforderung“ (Moser 2012a, 4) für die Realisierung inklusiven Unterrichts besteht darin, konkrete „Konzepte zu erarbeiten und Modelle empirisch zu validieren“ (ebd.).¹ Dies gilt in besonderer Weise für die (Fach-)Didaktiken (siehe Seitz & Simon 2021).² Auseinandersetzungen mit strukturellen und organisatorischen Bedingungen stehen mit Aspekten der Unterrichtsentwicklung und -praxis in einem engen Zusammenhang. Mit unserem Beitrag greifen wir deshalb die für die Integrations- und Inklusionsforschung zentralen Fragen der De-

1 Die Diskussion von Standards für eine Inklusive Schule und darin eingebettetes professionelles Handeln (vgl. Moser 2012b) ist ein wichtiger Beitrag, um sich dieser Herausforderung anzunehmen.

2 Mit dem von Vera Moser und Detlef Pech geleiteten Forschungsprojekt FDQI-HU wurde dieses Desiderat aufgegriffen.

Segregation sowie des Umgangs mit und der (Re-)Produktion von Ungleichheiten auf und fokussieren dabei u. a. die Differenzlinie (Nicht-)Behinderung.

3 Zeitgeschichtliche Reflexionen zu aktuellen Themenfeldern der Integrations- und Inklusionsforschung

Im Kontext von Darstellungen der Geschichte schulischer Integration und Inklusion finden sich selten systematische Auseinandersetzungen mit dem DDR-Schulsystem. Vornehmlich wird die Entwicklung innerhalb der damaligen BRD reflektiert (siehe z. B. Schnell 2003; Dietze 2017). Dies liegt insofern nahe, als dass die Integrationsbewegung dort ihren Ursprung nahm und es eine solche in der DDR nicht in vergleichbarer Weise gab. Mit Heterogenität als Herausforderung für die Entwicklung der Bildungssysteme der DDR und der BRD bis 1990 haben sich Geiling und Sander (2007) detailliert auseinandergesetzt und strukturrelevante bildungspolitische Weichenstellungen, die die Beschulung heterogener Lerngruppen ermöglicht bzw. verhindert haben, hinterfragt.

Wie Geiling und Sander (ebd.) beziehen wir uns bei unseren Ausführungen auf den Zeitraum der deutsch-deutschen Teilung. Unsere Leitfrage lautet: Welche Entwicklungen der beiden damaligen deutschen Staaten waren anschlussfähig an den heutigen Anspruch inklusiver Bildung und inwiefern sind diese für die aktuelle inklusionsorientierte Schulentwicklung relevant? Der Fokus liegt dabei auf schulstrukturellen Aspekten hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität, insbesondere bezogen auf die Differenzlinie (Nicht-)Behinderung und die Etablierung integrativer Konzepte.

3.1 Zur Entwicklung der Schulsysteme in der DDR und BRD bis 1990: schulpolitische Weichenstellungen nach dem Zweiten Weltkrieg

Sander bündelt in dem mit Geiling in Dialogform geschriebenen Text (ebd.) seine Ausführungen zu den schulpolitischen Weichenstellungen in den *westlichen Besatzungszonen und der BRD* unter der Überschrift: „Schulentwicklung in Westdeutschland: Der tiefe Glaube an die Ständeschule“ (ebd., 59). Er zitiert den Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens von 1959, dessen Intention er als typisch für „unzählige inhaltlich gleiche Aussagen“ (ebd.) kennzeichnet, die in der BRD dazu geführt haben, dass das vertikal ausgerichtete, selektive Schulsystem der Weimarer Republik restauriert wurde. Zentrales Argument waren dabei „die Unterschiede in der Bildungsfähigkeit“ des „Nachwuchses“ (ebd.).

Sander kritisiert die Organisationsform des im Sekundarbereich gegliederten Schulsystems als „ständisch“, weil diese in der Gesellschaftsordnung des 18. und 19. Jahrhunderts verwurzelt ist und nicht zur demokratischen Staatsform der

BRD passt. Langfristig hat diese bildungspolitische Weichenstellung dazu geführt, dass Deutschland auch heute noch ein Schulsystem hat, „welches die soziale Schichtung der Gesellschaft reproduziert, statt demokratisches Zusammenleben und -lernen zu befördern“ (Deppe-Wolfinger 2004 zit. in ebd., 60).

Die gesetzliche Grundlage für die Wiederaufnahme des Schulbetriebs *in der sowjetischen Besatzungszone* war das Gesetz zur Demokratisierung der Deutschen Schule von 1946. Dieses zielte u. a. darauf ab, „ausgehend von den gesellschaftlichen Bedürfnissen, jedem Kind und Jugendlichen ohne Unterschied des Besitzes, des Glaubens oder seiner Abstammung die seinen Neigungen und Fähigkeiten entsprechende vollwertige Ausbildung [zu] geben“, und zwar durch ein „für Jungen und Mädchen gleiches, organisch gegliedertes, demokratisches Schulsystem – die demokratische Einheitsschule“ (Regierungsblatt für das Land Thüringen 1946, 113). Im Vergleich zur jungen BRD wurde auf dem Gebiet der sowjetischen Besatzungszone und der späteren DDR also ein konträrer Weg beim Aufbau des Bildungswesens eingeschlagen (vgl. Geiling & Sander 2007, 61f.). Mit dem Prinzip der demokratischen Einheitsschule wurde eine *grundsätzliche* Schulreform angestoßen, die auf ein horizontal gegliedertes, nicht föderalistisch organisiertes Schulsystem abzielte. Die politische Entscheidung für eine Einheitsschule, in der Kinder weder nach Geschlecht noch nach Konfessionen getrennt möglichst lange gemeinsam lernen sollten und auch lernten, kann als Bruch mit dem „Glauben an die Ständeschule“ (Geiling & Sander 2007, 59) und als Entscheidung gegen die Homogenisierung der Schüler*innenschaft nach sozialen Kriterien gelesen werden. In den Selbstdarstellungen des Bildungssystems der DDR (z. B. Günther & Uhlig 1974, 52) wurde immer wieder betont, dass durch die Einheitsschule zuvor bestehende Bildungsprivilegien gebrochen und das gleiche Recht auf Bildung für alle Kinder gesichert worden wären (ref. in Geiling & Sander 2007, 62). Politisch war zunächst durchaus intendiert, milieubedingte Ungleichheiten beim Zugang zu den Bildungsinstitutionen abzubauen. Allerdings wurden Aufstiegschancen von Anfang an staatlich kontrolliert, wodurch sich neue Benachteiligungen strukturell manifestierten: So wurden „soziale Hierarchien gebrochen und neu hergestellt [...], indem Aufstiegschancen an soziale, ausgetauschte Herkunftsprivilegien geknüpft blieben“ (Geißler 1997, 664). „Arbeiter- und Bauernkinder, auch Kinder von einflussreichen, ‚politisch zuverlässigen‘ Eltern [hatten] bei der Vergabe der knappen Plätze zur Erlangung der Hochschulreife einen Bonus gegenüber Kindern mit vergleichbaren oder besseren Leistungen aus anderen Bevölkerungsgruppen“ (Geiling & Sander 2007, 65). Eine „neue“ Bildungselite und damit verbundene Interessenlagen bildeten sich aus, sodass sich die Privilegierung von „echten“ Arbeiter- und Bauernkindern beim Zugang zur Hochschulreife ab den 1960er Jahren abschwächte (vgl. Brock 2009, 236); der Zusammenhang zwischen

politisch-ideologischer Gesinnung und sozialen Aufstiegschancen blieb allerdings bis zum Zusammenbruch des Staates hoch relevant.

3.2 Antworten auf die Heterogenität der Schüler*innenschaft im geteilten Deutschland mit Blick auf die Dimension (Nicht-)Behinderung?

In der damaligen BRD wurde auf Basis der Annahme vermeintlich naturgegebener Begabungsunterschiede und dadurch legitimierter unterschiedlicher Bildungsanforderungen (Rahmenplan 1959, 75; Drewek 2022, 86) im Bereich der Sekundarstufe das dreigliedrige Schulsystem restauriert, in dem für Kinder mit Beeinträchtigungen konzeptionell zunächst kein Raum vorgesehen war. Die bildungspolitische Entscheidung, Kindern mit Beeinträchtigungen im Interesse möglichst homogener Lerngruppen das Mitgliedschaftsrecht in der Allgemeinen Schule abzusprenken, wurde in Fortführung bereits tradierter Praktiken auch auf die Grundschule bezogen (vgl. Miller 2022, 124f.), obwohl diese programmatisch eine *Schule für alle Kinder* sein sollte.

Somit wurde in der BRD nach 1945 auf Basis des „Mythos vom Vorteil möglichst homogener Lerngruppen“ (Reiser 2002, 406) ein ausdifferenziertes Sonderschulsystem im Anschluss an bereits bestehende Strukturen restauriert und weiter ausgebaut. Das Prinzip der Heterogenitätsreduktion wurde also schon in den frühen Phasen der Entwicklung des BRD-Bildungssystems zum Programm erhoben, institutionell verankert und *bis heute* bewahrt. Für die Etablierung und Tradierung der Hilfsschule bzw. der Sonderschulen war u. a. die Kunstfigur des Hilfsschulkindes bzw. des lernbehinderten Kindes, welche Garz, Moser und Wunsch (2021, 30f.) bereits für die Anfänge der Hilfsschulpädagogik rekonstruieren konnten, zentral. Sie ist nach Moser (2016 ref. in Garz et al. 2021, 30f.) eine „Schwellenfigur bzw. Wächterfigur“, welche „die Normalitätsgrenzen als Bestandteil der Schaffung normativer Ordnungen“ markiert (ebd.).

Mit dem Festhalten am mehrgliedrigen Sekundarbereich sowie an der Institution Hilfsschule präsentiert sich das Bildungssystem der BRD schon in der Nachkriegszeit mit Bezug auf die Dimension Leistung als viergliedriges und beginnend mit den 1960er Jahren und der zunehmenden Einrichtung von Schulen für Kinder mit „geistigen Behinderungen“ als fünfgliedriges System. „Die übrigen acht Sonderschularten, die die KMK 1972 für Deutschland-West definiert hat, lassen sich nicht an bestimmten Stellen der Dimension Leistung platzieren, sondern liegen quer dazu“ (Geiling & Sander 2007, 69).

Die *in der SBZ und DDR* angedachte Einheitsschule, die mit alten Bildungsprivilegien brechen sollte und auf eine lange gemeinsame Lernzeit aller Kinder orientierte, lässt die Erwartung aufkommen, dass eine heterogene Schülerschaft präferiert und Homogenisierungsprozeduren prinzipiell geächtet würden. Bereits im Gesetzestext zur Demokratisierung der deutschen Schule von 1946 wurden aber unterschiedli-

che Sonderschulen erwähnt. Die damit verbundenen logischen Brüche am Prinzip des gemeinsamen Lernens aller Kinder wurden seitens der (Bildungs-)Politik und Wissenschaft systematisch ausgeblendet. Obgleich die (bildungs-)politischen Weichenstellungen für die Bildungssysteme der DDR und damaligen BRD kaum unterschiedlicher hätten sein können, verlief die Entwicklung differenzierter Sonderschulsysteme bis in die 1960er Jahre hinein also erstaunlich ähnlich.

Ellger-Rüttgardt (2022, 220) konnotiert den § 6a des Gesetzes zur Demokratisierung der Deutschen Schule zur Restauration eines separierenden Systems für Kinder mit Beeinträchtigungen, ähnlich wie 1947 Paul Wandel, damaliger Leiter der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung, ausgesprochen positiv, und zwar als Ausdruck des „neuen Humanismus“ (Wandel zit. in Hübner 2000, 67) nach der Zeit des Hitlerfaschismus. Dieses Begründungsmuster wird allerdings auch konterkariert, indem – wie in der BRD – die Notwendigkeit der Entlastung der Allgemeinen Schule von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen vehement eingefordert wird (siehe dazu Staubesand 1945 zit. in ebd., 65).

Nach Gründung der DDR tritt 1951 die Verordnung über die „Beschulung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit wesentlichen physischen und psychischen Mängeln“ (GBl. 1951) in Kraft, die die Ausdifferenzierung des Sonderschulwesens aus der unmittelbaren Nachkriegszeit weitgehend übernimmt. Der folgenschwere § 11 des Reichsschulpflichtgesetzes aus dem Jahre 1938, der die Exklusion eines Teils der Kinder aus dem Bildungssystem ermöglichte, wurde nicht skandalisiert, sondern fast wörtlich übernommen: „Kinder, die auch in Sonderschulen nicht gefördert werden können, sind [...] auszuschulen und [...] in Heime für bildungsunfähige Kinder und Jugendliche zu überweisen“ (ebd. 917). Entlang der Zuschreibung „schulbildungsfähig“ oder „schulbildungsunfähig“ wurde so bis zum Zusammenbruch des Staates die Exklusion eines Teils der Kinder aus dem Bildungswesen rechtlich legitimiert praktiziert. In den westlichen Besatzungszonen und später in der BRD blieb der „Ausschulungsparagraph“ zunächst ebenfalls gültig, wurde allerdings in fast allen alten Bundesländern bereits in den 1960er Jahren gestrichen.

Unter den Menschen, die in der DDR als „intellektuell geschädigt“ klassifiziert wurden, hatten nur Kinder und Jugendliche Zugang zur institutionellen schulischen Bildung, die noch als schulbildungsfähig klassifiziert wurden. Sie verloren das Mitgliedschaftsrecht für die Einheitsschule und wurden zur Erfüllung ihrer Schulpflicht im separierenden System der Hilfsschule verpflichtet. Letztlich wurden Hilfsschulen auf dem Gebiet der späteren DDR mit ähnlichen Begründungen wie in den westlichen Besatzungszonen und der jungen BRD restauriert. Die Kunstfigur des Hilfsschulkindes ist also auch im DDR-Bildungswesen als „Schwellenfigur bzw. Wächterfigur“ (siehe Moser 2016 ref. in Garz et al. 2021, 30f.) rekonstruierbar.

Im Gegensatz zur Hilfsschul- bzw. Lernbehindertenpädagogik der BRD, in der bereits ab den späteren 1960er Jahren die Figur der „soziokulturell benachteilig-

ten Schüler“ (Begemann 1968; siehe auch Dahrendorf 1965; Picht 1964) Eingang in die sich etablierenden kontrovers geführten Diskurse fand, wurden in der Hilfsschulpädagogik der DDR Leistungsprobleme weitestgehend kausalgenetisch erklärt (vgl. z. B. Baudisch et al. 1982; Hübner 2000, 135ff.). Diese Konstanz ist u. a. im Zusammenhang mit der staatlichen Steuerung der Wissenschaft und der ideologischen Propaganda des Staates erklärbar:

„Da die neuen ‚sozialistischen Lebensbedingungen‘ per staatlicher Definition als entwicklungsfördernd für alle Menschen galten, konnten Schulprobleme – der damaligen Argumentation folgend – nicht extern bedingt sein. Also suchte man die Ursachen für das Versagen einzelner Kinder [...] in vermeintlichen ‚Schädigungen‘ der Kinder.“ (Geiling & Sander 2007, 68)

Erst Ende der 1980er Jahre werden in der theoretischen Diskussion auch soziale Verursachungen von Lernschwierigkeiten thematisiert (vgl. Angerhoefer 1994 ref. in Ellger-Rüttgardt 2022, 223), das Konzept der „Hilfsschulbedürftigkeit“ wurde aber nie problematisiert.

Trotz hoffnungsvoller Weichenstellungen mit der Einheitsschulidee ereignete sich also auch in der DDR im Bereich der Sonderpädagogik kein radikaler Umbruch. Hier wie dort sind Züge der Kontinuität erkennbar, die sich in der Ausdifferenzierung von schulischen Subsystemen für Kinder mit Beeinträchtigungen und im Anknüpfen an unterrichtlichen Praktiken und heilpädagogischen Theorien aus der Weimarer Republik festmachen lassen. Der vermeintliche Abschied von der Ständeschule hat in der DDR nicht gleichsam Lösungsansätze für das produktive Miteinanderlernen der Verschiedenen hervorgebracht. Auch ohne das enge Korsett eines gegliederten Schulsystems in der Tradition der Ständeschule war die prinzipiell als Einheitsschule konzipierte Polytechnische Oberschule (POS) im hohen Maße ausgrenzend gegenüber *allen* Kindern mit Beeinträchtigungen.

3.3 Entwicklung und Etablierung integrativer Konzepte im Bereich Schule

Der „tiefe Glaube an die Ständeschule“ wird im Zuge der Bildungsreformen in den 1960er und 1970er Jahren in der *damaligen BRD* deutlich irritiert. 1970 empfahl der Deutsche Bildungsrat mittelfristig ein horizontal gestuftes Schulsystem. Die Aufteilung von Schüler*innen nach der Grundschulzeit in drei differenzierte Bildungsgänge verlor „politisch und wissenschaftlich zunehmend an Legitimation. Gleichwohl mündeten die oft scharfen Kontroversen nicht in [...] der Einführung eines eher integrierten Schulsystems, sondern führten zu reformorientierten Modifikationen unter prinzipieller Beibehaltung der dreigliedrigen Grundstruktur bis in die Gegenwart“ (Drewek 2022, 86).

Diese Modifikationen waren zum Teil auch mit der Kritik am Sonderschulsystem verknüpft. Alfred Sander verweist für den fachlichen Diskurs der westdeutschen Sonderpädagogik auf die Empfehlung „Zur pädagogischen Förderung behin-

derter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ vom Oktober 1973, „weil darin statt eines weiteren Ausbaus der Sonderschulen die weitestmögliche Integration behinderter Kinder in Regelschulen angeraten wurde“ (Geiling & Sander 2007, 72). Wichtige Akteur*innen der Integrationsbewegung waren Eltern behinderter Kinder, Lehrer*innen und Wissenschaftler*innen. Mit Bezug auf Schnell (2003) verweisen Moser und Lütje-Klose (2016, 29) auf Modellversuche in Schulen und Kitas seit Mitte der 1970er Jahre in der BRD, „die sich als Gegenbewegung zum stark expandierenden, segregierenden Sonderschulsystem verstanden und einen gemeinsamen Unterricht für alle Kinder umsetzen wollten“ (ebd.; siehe auch Deppe-Wolfinger & Moser 2019).

In *Ost-Berlin* wurde auf der „IV. Internationalen Konferenz der Defektologie“ im Januar 1988 das Konzept der Integration zwar aufgerufen, in den offiziellen Verlautbarungen aber eher diffamiert. Ellger-Rüttgardt (2022, 223) interpretiert diese strikte Ablehnung als „Mangel an Plastizität und Fähigkeit zur Veränderung“, die das Sonderschulwesen der DDR bis zuletzt kennzeichneten. Baudisch z. B. (1989 zit. in Ellger-Rüttgardt 2022, 223) bescheinigte dem Integrationskonzept des Westens „einen klar erkennbaren Klassencharakter“ (i. S. der in der DDR abgelehnten bürgerlichen Pädagogik) und verteidigt das separierende Beschulungsmodell vehement, indem er behauptet, dass mit dem sozialistischen Sonderschulwesen „ein hervorragendes Instrument zur umfassenden sozialen und beruflichen Integration physisch-psychisch Geschädigter geschaffen wurde. Seine Leistungen sind unverzichtbar.“ Der Begriff der Integration wurde von Baudisch, wie in den sonderpädagogischen Verlautbarungen der DDR üblich, in deutlich anderer Konnotation als in der BRD verwendet. Die Integration von Kindern mit Beeinträchtigungen in die Gesellschaft wurde als Fernziel in der nachschulischen Biographie „programmatisch vorgegeben – als ‚Mittel zum Zweck‘ aber nicht wertgeschätzt, noch nicht einmal offen thematisiert“ (Geiling & Sander 2007, 75). Kinder der DDR hatten somit faktisch „kaum Gelegenheit, die Selbstverständlichkeit des Miteinander, der gegenseitigen Akzeptanz und Hilfe von nichtbehinderten und behinderten Kindern zu erleben“ (ebd.).

4 Fazit und Perspektiven für die inklusionsorientierte Schulentwicklung

Aus der Zeitgeschichte und dem DDR-BRD-Vergleich lässt sich eines deutlich lernen: Wenn Schulentwicklungsprozesse (*bildungs-*)*politisch* gewollt werden, lassen sich umfassende Reformen zumindest *formal* anstoßen, z. B. durch strukturelle Veränderungen wie Schulgesetzänderungen.¹

1 Aus z. B. governance-analytischer Perspektive ist dies natürlich nicht mit der ungebrochenen Umsetzung etwaiger Reformen gleichzusetzen.

Einen wichtigen „Veränderungsdruck“ (Moser 2017b, 22) für umfassende bundesweite Schulreformen lieferte zuletzt die UN-BRK u. a. mit Blick auf die seit dem Ende des 19. Jahrhunderts feststellbare „nahezu ungebrochene Expansion“ (Moser 2017b, 22) des Förderschulwesens. Bis heute jedoch stellt die Ratifikation der UN-BRK durch die Bundesrepublik eher ein (politisches) Lippenbekenntnis dar. Das historisch gewachsene und zeitgeschichtlich restaurierte separierende Förderschulsystem besteht nach wie vor und trotz der jahr(zehnt)elangen Klarheit über die starke sozial-selektive Wirkung des deutschen Schulsystems (exempl. OECD 2018) haben sich dessen Strukturen auch im Angesicht zeitgeschichtlicher Umbrüche kaum verändert.

Umfassende De-Segregations-Reformen waren in der DDR mit Blick auf soziale Benachteiligung im/durch das Bildungswesen Teil der politischen Agenda und haben trotz ihrer Ambivalenz *zumindest zeit-/teilweise* zu Innovationen hin zu einer demokratische(re)n Schule für alle geführt. In der damaligen BRD waren Bewegungen in Richtung Einheitsschule politisch eher nicht erwünscht. Entsprechende Innovationen haben – trotz kritisch-konstruktiver Diskussionen und Vorschläge, die bis heute nicht an Aktualität verloren, aber zu teils ambivalenten Entwicklungen geführt haben (siehe z. B. Dahrendorf 1965; Picht 1964; Köthemann & Hadjar 2013) – keinen vergleichbaren Niederschlag gefunden. Mit Blick auf den Umgang mit Kindern mit Behinderung waren Reformen sowohl in der DDR (hier systematisch) als auch in der BRD nicht (umfassend) gewollt. Gleichwohl hat sich in der BRD im Gegensatz zur DDR die Integrationsbewegung durch das Engagement von Eltern (siehe hierzu der Beitrag von Blömer-Hausmanns & Schnell in diesem Band), Lehrpersonen und Wissenschaftler*innen in den 1970er Jahren Gehör verschafft und Modellversuche angestoßen (vgl. exempl. Deppe-Wolffinger & Moser 2019). In der DDR hat es solche Entwicklungen und die damit verbundene Diskurskultur sowie Innovationskraft aufgrund zentraler Steuerungsprozesse nicht gegeben, was zu auffällender Kontinuität bzw. Stagnation u. a. in disziplinären und institutionellen Feldern führte. Das durch die Integrationsbewegung der BRD angeregte und durch das liberale(re) Gesellschaftssystem der BRD ermöglichte öffentliche und wissenschaftliche Infragestellen des Status quo war und ist bis heute ein wichtiger Motor gesellschaftlicher Weiterentwicklung. Insofern ist der seit etwa zwanzig Jahren anhaltende wissenschaftliche, verbandliche und (bildungs-)politische (Wider-)Streit um inklusionsorientierte Schulentwicklungsprozesse trotz aller Probleme und Dilemmata ein wichtiges Moment eines „fortlaufenden (Selbst-)Evaluations- und Reflexionsprozess[es]“ (Moser 2017a, 106) der Inklusionsforschung.

Bis heute werden für die inklusive Schulentwicklung wichtige De-Segregations-Reformen mit Blick auf soziale Benachteiligung und Behinderung nicht ausreichend politisch flankiert – obgleich dies menschenrechtlich geboten ist. Mitunter wird in diesem Zusammenhang das (tradierte) Argument eines vermeintlichen

Ressourcenvorbehalts bemüht – z. B. von Felten (2017, 96), der meint, dass „niemand den immensen Preis für eine flächendeckende Inklusion in hochqualitativer Form zahlen können und wollen“ kann. Was Kritiker*innen wie Felten verkennen, ist einerseits der historische Fakt, dass „was politisch gewollt wird, auch finanzierbar ist“ (Feuser 2012, 496) – wie z. B. die deutsche Wiedervereinigung, die bis zum Jahr 2020 etwa 1,9 Billionen Euro gekostet hat (siehe Best & Gebauer 2020); und andererseits, dass „ein Mangel an Ressourcen“ juristisch gesehen „keine Rechtfertigung dafür ist, von unverzüglichen Umsetzungsmaßnahmen, insbesondere zum Schutz von marginalisierten und benachteiligten Bevölkerungsgruppen abzusehen“ (Riedel 2010, 27). Die Frage lautet also nicht, ob inklusionsorientierte Schulentwicklungen finanzierbar sind, sondern ob sie gewollt werden.

Literatur

- Baudisch, W., Bröse, B. & Samski, C. S. (1982). *Einführung in die Hilfsschulpädagogik*. Volk und Wissen.
- Begemann, E. (1968). *Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler*. Carl Marhold.
- Best, H. & Gebauer, R. (2020). *Die Kosten und Erträge der Wiedervereinigung Deutschlands*. [https://www.bpb.de/themen/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/47534/die-kosten-und-ertraege-der-wiedervereinigung-deutschlands/\(15.3.2022\)](https://www.bpb.de/themen/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/47534/die-kosten-und-ertraege-der-wiedervereinigung-deutschlands/(15.3.2022)).
- Brock, A. (2009). Producing the ‘Socialist Personality?’ Socialisation, Education and the Emergence of New Patterns of Behaviour. In M. Fulbrook (Hrsg.), *Power and Society in the GDR 1961–1979* (S. 220–252). Berghahn Books.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht*. Nannen.
- Deppe-Wolfinger, H. & Moser, V. (2019). Inklusionsforschung im Wandel: Fragen nach der Positionierung der Sonderpädagogik. In S. Bartusch, C. Klektau, T. Simon, S. Teumer & A. Weidenmann (Hrsg.), *Lernprozesse begleiten*. (S. 65–75). Springer VS.
- Dietze, T. (2017). *Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern: Empfehlungen und Organisationsbedingungen*. Klinkhardt.
- Drewek, P. (2022). Dreigliedriges Schulsystem. In M. Harring, C. Rohls & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl., S. 86–97). Waxmann.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2022). Sonderpädagogik im Spiegel der Zeit. Die Entwicklung in den beiden deutschen Staaten. In I. Budnik, M. Grummt & S. Sallat (Hrsg.), *Sonderpädagogik – Rehabilitationspädagogik – Inklusionspädagogik* (S. 216–226). Beltz Juventa.
- Felten, M. (2017). *Die Inklusionsfälle*. Gütersloher Verlagshaus.
- Feuser, G. (2012). Eine zukunftsfähige „Inklusive Bildung“ – keine Sache der Beliebigkeit, nicht nur in Bremen! *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63(12), 492–502.
- Garz, J., Moser, V. & Wunsch, S. (2021). Die „Kielhorn-Rede“. Ursprungsmythos der deutschen Hilfsschule. In S. Reh, P. Bühler, M. Hofmann & V. Moser (Hrsg.), *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980* (S. 29–45). Klinkhardt.
- Geiling, U. & Sander, A. (2007). Schulentwicklung in Ost und West – keine Antworten auf Heterogenität. In D. Katzenbach (Hrsg.), *Vielfalt braucht Struktur* (S. 59–80). Universität Frankfurt.
- Geißler, G. (1997). Die konsequente Realisierung des Einheitsprinzips. Bemerkungen veranlasst durch einen Analyseversuch von Gerhart Neuner. *Zeitschrift für Pädagogik* 43(4), 659–677.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13(1), 7–20.

- Günther, K.-H. & Uhlig, G. (1974). *Geschichte der Schule in der DDR. 1945–1971*. Volk und Wissen.
- Hübner, R. (2000). *Die Rehabilitationspädagogik in der DDR: zur Entwicklung einer Profession*. Peter Lang.
- Köthemann, D. & Hadjar, A. (2013). ‚Bildung ist Bürgerrecht‘: Was ist aus der Dahrendorfschen Forderung geworden? In B. Dippelhofer-Stiem & S. Dippelhofer (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungssoziologie. Juventa-Online-Enzyklopädie Erziehungswissenschaften* (S. 1–18). Beltz Juventa.
- Miller, S. (2022). Primarstufe. In M. Harring, C. Rohls & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl., S. 116–126). Waxmann.
- Moser, V. (2012a). *Inklusion statt Rehabilitation? Zur Zukunft einer Disziplin*. Antrittsvorlesung am 16.2.2012, Humboldt-Universität zu Berlin. <https://www.reha.hu-berlin.de/de/lehrgebiete/arp/materialien/vera-moser-2012-inklusion-in-berlin> (2.6.2022).
- Moser, V. (2012b) (Hrsg.). *Die Inklusive Schule*. Kohlhammer.
- Moser, V. (2012c). Standards für die Umsetzung von Inklusion im Bereich Schule. In V. Moser (Hrsg.), *Die Inklusive Schule* (S. 7–12). Kohlhammer.
- Moser, V. (2017a). Theoretische Grundlagen der Schulentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung* (S. 98–111). Kohlhammer.
- Moser, V. (2017b). Inklusion und Organisationsentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung* (S. 15–30). Kohlhammer.
- Moser, V. & Lütje-Klose, B. (2016). Schulische Inklusion. Einleitung zum Beiheft. In ebd. (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (S. 7–13). Beltz Juventa.
- OECD (2018). Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility. Germany. www.oecd.org/pisa/Equity-in-Education-country-note-Germany.pdf (15.3.2021).
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse und Dokumentation*. Walter.
- Piezunka, A., Schaffus, T. & Grosche, M. (2017). Vier Verständnisse von schulischer Inklusion und ihr gemeinsamer Kern: Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforscherinnen und -forschern. *Unterrichtswissenschaft* 45(4), 207–222.
- Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens (1959). In *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953 – 1965. Gesamtausgabe von 1966* (S. 59–115). Klett.
- Regierungsblatt für das Land Thüringen (1946). *Teil I: Gesetzsammlung*. 20. August 1946. https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jparticle_00335136 (15.3.2022).
- Reiser, H. (2002). Der Beitrag der Sonderpädagogik zu einer Schule für alle Kinder. *Behindertenpädagogik* 41(4), 402–417.
- Riedel, E. (2010). *Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem*. Universität Mannheim.
- Schnell, I. (2003). *Geschichte schulischer Integration*. Juventa.
- Seitz, S. & Simon, T. (2021). Inklusive Bildung und Fachdidaktik in Grundschulen. Erkenntnisse, Reflektionen und Perspektiven. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 14, 1–14.
- Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M. & Döttinger, I. (2021). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. Nomos.
- Verordnung über die Beschulung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit wesentlichen physischen und psychischen Mängeln. In *Gesetzblatt der DDR* vom 5.10.1951 (GBl 1951, S. 915ff.).

Sibylle Blömer-Hausmanns und Irmtraud Schnell

Inklusion – Recht – Elternpower. Ein Essay voll Empörung

Abstract

Erfahrungen im politischen Kampf um Demokratie im Bildungswesen und um eine Schule für alle stehen in diesem Beitrag im Mittelpunkt. Wir versuchen die Rolle von Eltern und ihren Organisationen zur Umsetzung des Rechts auf hochwertige inklusive Bildung in den letzten vier Jahrzehnten zu beschreiben – weniger aus nostalgischen Gründen, sondern vielmehr um mit dem Schwung der Vergangenheit in die Zukunft zu schauen. Wie sehr Eltern zu Vorkämpfer*innen dessen geworden sind, wozu sich der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)-Vertragsstaat Deutschland verpflichtet hat, und was weiter geschehen muss, damit er dieser Verpflichtung nachkommt, damit wollen wir uns beschäftigen.

1 Einleitung

Seit Ende der 1960er Jahre kämpfen Eltern um die Öffnung der allgemeinen Schule auch für Kinder mit Behinderungen. Nachdem Kinder mit und ohne Behinderungen den Kindergarten gemeinsam besucht hatten, unterstützten auch Eltern von Kindern ohne Behinderungen den gemeinsamen Besuch der Grundschule. Eltern und ihre Sympathisant*innen waren überzeugt, dass die Veränderung durch Integration zu mehr Miteinander, zu mehr Demokratie auch über die Schule hinaus führen würde. Über drei Jahrzehnte jedoch und immer noch musste und muss die gemeinsame Schulzeit fast überall der Bildungsverwaltung abgerungen werden.¹

1 Im Folgenden werden wir nicht jede Aussage einzeln belegen – wir sprechen von unseren Erfahrungen. Sie lassen sich aber wiederfinden z.B. in: Rosenberger, M. (Hrsg.) (1998). Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Luchterhand; Roebke, C., Hüwe, B. & Rosenberger, M. (2000). Leben ohne Aussonderung – Eltern kämpfen für Kinder mit Beeinträchtigungen. Luchterhand; Schnell, I. (2003). Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Juventa; Vorstand des Vereins Politik gegen Aussonderung – Koalition für Integration und Inklusion (Hrsg.) (2013). Schwarzbuch Inklusion. Verdeckte und offene Verhinderung von gemeinsamer Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Darmstadt.

Eltern setzten daher alle Hoffnung auf die UN-BRK, die Gleichberechtigung in einem teilhabeorientierten Gemeinwesen mit all seinen Institutionen, also auch in der Schule, fordert. Da die Konvention 2009 als geltendes Recht in Deutschland anerkannt wurde, waren die für Bildungspolitik zuständigen Länder verpflichtet, die Konvention auch in der Schule in geltendes Recht umzusetzen, und zwar mit zwei Aufträgen (Art. 24 UN-BRK):

- Einerseits ein hochwertiges inklusives Bildungssystem zu schaffen, und zwar in angemessener Frist und unter Einsatz aller vorhandenen finanziellen Möglichkeiten. Das System der Förderschulen ist in diesem Zusammenhang zu überwinden.
- Andererseits den Zugang zur allgemeinen Schule im Einzelfall mit angemessenen Vorkehrungen sofort zu gewähren. Die Feststellung, dass eine Schule nicht vorbereitet ist, diese Aufgabe zu übernehmen, ist kein Grund mehr, ein Kind in eine Förderschule einzuweisen. Vielmehr muss die allgemeine Schule kurzfristig in die Lage versetzt werden, das Kind aufzunehmen. Eine Weigerung stellt eine Diskriminierung dar (Art. 2,3 UN-BRK).

Damit, so dachten wir, haben nun Bund, Länder und Kommunen die Bring-schuld, Inklusion in allen Lebensbereichen, auch im Bildungswesen, zu realisieren, Eltern würden endlich aus der Rolle entlassen, hochwertige inklusive Bildung dem Land, den Schulämtern oder wem auch immer abtrotzen zu müssen. Es hat sich allerdings erwiesen, dass die Kräfte der Beharrung bis heute ungebrochen sind (siehe z. B. Steinmetz et al. 2021).

2 Elternrecht? – Kindesrecht!

Mitte der 1980er Jahre entstanden in allen alten Bundesländern Elterninitiativen, die sich für das gemeinsame Aufwachsen ihrer Kinder mit und ohne Behinderungen einsetzten. Man bezog sich noch vor der Ratifizierung der UN-Kinderrechts- (1992) und der UN-Behindertenrechtskonvention (2009) – inspiriert von der Bürgerrechtsbewegung in den USA – auf ein Recht der Kinder auf Bildung und ein Leben in der Mitte der Gesellschaft. Als besondere Hürde erwies sich der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule. Das Recht und die Pflicht der Eltern, die „Pflege und Erziehung“ der Kinder zu leisten (Art. 6,2 Grundgesetz), kollidiert hier mit Artikel 7,1 Grundgesetz, der bestimmt, dass „das gesamte Schulwesen [...] unter der Aufsicht des Staates“ steht. Mit der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention 1992 verpflichtete sich der Vertragsstaat Deutschland, Kinder als Träger*innen eigener Rechte anzuerkennen. Es ging also nicht mehr darum, ob Eltern das Recht haben, zu bestimmen, welches schulische Setting das richtige für ihr Kind ist, sondern um das Recht des Kindes auf hoch-

wertige Bildung, das weder für Eltern noch für Schulbehörden zur Disposition steht. Dazu, wie hochwertige Bildung zu organisieren sei, bestimmt z. B. Art. 23 der Konvention, dass unter anderem Erziehung und Bildung „dem behinderten Kind tatsächlich in einer Weise zugänglich“ gemacht werden sollen, „die der möglichst vollständigen sozialen Integration und individuellen Entfaltung des Kindes einschließlich seiner kulturellen und geistigen Entwicklung förderlich sind“. Eltern werden zu Sachwalter*innen der Rechte ihres Kindes, der Staat verpflichtet sich, seine Aufsicht über das Schulwesen so auszuüben, dass sie den Rechten und dem Wohl des Kindes dient. Erst im Jahr 2006, in dem die UN-Behindertenrechtskonvention von den Vereinten Nationen verabschiedet wurde und der UN-Fachausschuss für die Rechte des Kindes in einer Allgemeinen Bemerkung den Begriff Inklusion übernahm (siehe UN 2007), bekannte sich auch die Kultusministerkonferenz dazu, die Kinderrechtskonvention in ihren Beschlüssen zu berücksichtigen (siehe KMK 2006).

3 Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Folgen

Die beiden oben genannten Aufträge der UN-BRK sind ein weiterer Weckruf *und* eine große Chance für Bildungspolitik und das Bildungswesen mit seinen Strukturen, aber ebenso an pädagogische Reflexion und Praxis. Auch Kinder mit Behinderungen sind Träger*innen von Rechten, in Art. 24 speziell Träger*innen von Rechten auf hochwertige Bildung in sozialer Zugehörigkeit. In Verbindung mit dem in der UN-KRK verbrieften Recht aller Kinder, die Erwachsenengeneration habe die Lebensumstände für Kinder „in the best interest of the child“ (Art. 3,1) zu gestalten, kann die Erfüllung beider Konventionen nur zu inklusiver Bildung führen (siehe Krappmann 2017). Menschenwürde als Selbstwertgefühl – „sense of dignity and self-worth“ (Art. 24, 1, a) – und das Gefühl der Zugehörigkeit – „sense of belonging“ (Preamble, m) – sollen sich dem Erleben des jungen Menschen mitteilen, so die Forderung der UN-BRK. „Darin liegt die wohl am weitesten reichende rechtliche Bindung für das pädagogische Handeln“ (Eichholz 2013, 97). Weil das Bildungssystem in Deutschland sich bislang nicht als eines für die Demokratie gestaltet, bestehen viele Barrieren, zuvorderst im Hinblick auf die Verantwortlichkeiten, die sich durch die Schulstruktur und die Würdigung schulischer Leistungen und hinsichtlich des Verhältnisses von Leistungsanforderungen und individuellem Zeitbedarf vermitteln. Die UN-BRK birgt die Kraft und den „Veränderungsdruck“ (Moser 2017, 22), im Interesse aller Kinder Schule jetzt neu zu verantworten und demokratischer und kindgerecht zu gestalten. Vorerst sehen wir allerdings Versuche, die sich aus der UN-BRK ergebenden Änderungen den bestehenden Verhältnissen einzuverleiben und damit die Erfüllung

des Rechts auf hochwertige inklusive Bildung zu verhindern oder einzuschränken (siehe auch Steinmetz et al. 2021):

- Die Verpflichtung der UN-BRK zur Entwicklung inklusiver Bildung wird als „Wahlrecht“ der Eltern zwischen allgemeiner und Sonderschule umgedeutet.
- Die „angemessenen Vorkehrungen für den erfolgreichen Schulbesuch“ werden nicht bestimmt, weiterhin wird der sonderpädagogische Förderbedarf diagnostiziert.
- Die segregierte Beschulung wird erhalten bzw. sogar ausgebaut.
- Inklusionsbezogene pädagogische Reflexion und Praxis wird den einzelnen Lehrkräften und Schulen überlassen.
- Der Entwicklungsauftrag im Hinblick auf die Zusammenarbeit von Jugendhilfe, Sozialhilfe und Schule, ohne die die Bildungslaufbahnen vieler Schüler*innen mit Behinderung nicht gelingen können, wird verweigert.

Haben seit den 1960er Jahren Eltern das Wahlrecht gefordert, um selbst entscheiden zu können, dass ihr Kind mit Behinderung die allgemeine Schule besucht, wird das Wahlrecht der Eltern nun von der Kultusministerkonferenz (KMK) als Erfüllung des Art. 24 der UN-BRK betrachtet. Der menschenrechtliche Anspruch des Art. 24 der UN-BRK, das Kind als Träger*in von Rechten zu betrachten und sein Recht auf gleichberechtigte Teilhabe in sozialer Zugehörigkeit, wird so nicht eingelöst.

Die UN-BRK fordert insofern einen Umbau des Bildungssystems, als die Existenz von Sonderschulen die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems nicht behindern dürfe (siehe z. B. Moser 2017). Bislang funktioniert die Balance zwischen Kindesrecht auf Inklusion und dem Schulsystem aber in der Regel zu Lasten inklusiver Bildung. Das bedeutet, dass Eltern 13 Jahre nach Inkrafttreten der UN-BRK vielerorts an derselben Stelle stehen wie seit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 1997, das zwar auf dem Hintergrund wissenschaftlicher Expertise eine Gleichstellung von segregierter und integrativer Bildung formulierte. Damals wie heute können sich gleichwohl starke und kundige Eltern mit ihrem Wunsch nach gemeinsamem Lernen mittendrin für ihr Kind in der Regel durchsetzen, viele andere aber nicht. Und da es nicht viele Rechtsanwält*innen gibt, die sich auf grundsätzliche Fragen zur Inklusion einlassen, sind auch starke Eltern meist auf sich selbst gestellt. Und so schaffen die Schulverwaltungen die Realität, die dem gemeinsamen Lernen immer unterstellt wurde: Es seien nur die bildungsbürgerlich orientierten Eltern, die Integration wollten. Das „Wahlrecht“ der Eltern gilt aber auch heute nicht fraglos: Zum Beispiel haben Kinder und Jugendliche mit geistigen Besonderheiten in allen Bundesländern weniger Möglichkeiten der inklusiven Beschulung – das gemeinsame Aufwachsen von Kindern mit und ohne kognitive Besonderheiten war einst die Wurzel der Forderung nach gemeinsamem Lernen. Im empörenden Einzelfall droht Eltern auch heute noch

der Entzug des Sorgerechts, wenn sie entgegen der behördlichen Meinung zum Recht ihres Kindes auf inklusive Bildung stehen.

Die Jahre nach 2009 offenbarten die Unentschlossenheit vieler Bundesländer auf allen Ebenen des Bildungssystems. Um inklusive Bildung zu entwickeln, bedarf es Standards und eines Entwicklungsplans auf allen Ebenen, wie das Recht von Kindern auf Bildung in sozialer Zugehörigkeit mittendrin und mit angemessenen Vorkehrungen konsequent angesteuert wird (vgl. Moser 2012). Dieser Entwicklungsplan umfasst sowohl den Umbau des ganzen Bildungswesens mit seinen separierenden Strukturen und seinem Umgang mit Leistungen als auch einen neuen Blick auf die einzelnen Schüler*innen. Ohne Entwicklungsplan, der auch den zeitlichen Rahmen für Veränderungen enthalten sollte, und mit dem Erhalt des „Wahlrechts“ von Eltern, bleibt zu viel Spielraum für Widerstände Einzelner; das Beharrungsvermögen professionell direkt Beteiligter wird nicht in Frage gestellt. Leider gibt es wenig Forschung zu diesen Prozessen. Teilausschlüsse vom Unterricht und Ausschlüsse von gemeinsamen Unternehmungen, wie sie mannigfach geschehen, sind auf behördlichen und alltagspraktischen Spielraum zurückzuführen, der es Lehrkräften überlässt, den Entwicklungsauftrag Inklusion anzunehmen oder die Beschränkung des Rechts eines Kindes auf Bildung hinzunehmen.

Die Verweigerung des Rechts auf hochwertige Bildung in sozialer Zugehörigkeit im Allgemeinen wird ergänzt durch die Verweigerung des Rechts auf „angemessene Vorkehrungen“ für den Bildungserfolg im Einzelnen. An Stelle des Individualrechts auf angemessene Vorkehrungen, die anhand einer Kind-Umfeld-Diagnostik die für das Kind notwendigen Bedingungen zur Grundlage pädagogischer Gestaltung von Schul-Leben und Unterricht ausleuchten, wird weiterhin in Anlehnung an traditionelle sonderpädagogische Diagnostik der Bedarf des Kindes an sonderpädagogischer Förderung festgelegt. Das ist schon lange im Hinblick auf viele Kinder absurd, weil oft schon reichlich Diagnosen von anderen Stellen erhoben wurden, die einfach nur anerkannt werden müssten. Abgesehen davon, dass es für die Erhebung sonderpädagogischen Förderbedarfs weder einheitliche Regelungen in den Bundesländern gibt – sogar von Region zu Region in einem Bundesland unterscheidet sich die Anerkennungspraxis (Krappmann et al. 2005) – noch klare Definitionen sonderpädagogischen Förderbedarfs – dies besonders offensichtlich im Hinblick auf den sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen (Košmann 2019; Schuck & Bauer 2018) –, ist die sonderpädagogische Kategorisierung wenig ergiebig; Kinder mit akkurat demselben Hörverlust oder den gleichen Lernvoraussetzungen unterscheiden sich wie alle anderen Kinder in vielen Aspekten, die schulische Erfolge beeinflussen. Die hergebrachte sonderpädagogische Diagnostik entlastet Lehrkräfte und Sonderpädagog*innen insofern, als der festgestellte Status eines Kindes in der Regel ‚Minderleistungen‘ des Kindes rechtfertigt, häufig genug zu Lasten des Kindes. Insbesondere Kinder, die neben einer körperlichen oder Sinnesbeeinträchtigung eine im Vergleich mit anderen verbundene Verzöge-

rung in der kognitiven Entwicklung aufweisen, sind angewiesen darauf, dass die kognitive Entwicklung als ständiger Prozess betrachtet wird, das heißt, stets weitergehende Angebote gestaltet werden, anstatt sich mit dem zunächst erkannten Status eines Kindes abzufinden. Wenn Diagnostik also darauf gerichtet sein soll, „angemessene Vorkehrungen“ für erfolgreiche Bildung im Individualfall zu eruieren, müsste sie viel stärker auf Unterricht bezogen werden. Dann beschäftigt sich die Diagnostik nicht mit der Definition des Status eines Kindes im Hinblick auf die Kategorie seiner Bedürftigkeit, sondern mit der immer wieder von Neuem zu stellenden Frage, auf welchen Wegen der Bildungserfolg in der Gemeinschaft für das betreffende Kind gesichert werden kann. Das sollte die Fragestellung bei allen Schüler*innen sein – inklusive Bildung dient so allen. Bei der Klärung dieser Fragen im Prozess wären die Eltern als Sachwalter des Kindes wichtige Partner*innen der Schule (siehe z. B. Gloystein & Moser 2019, 66) – im Unterschied zu den Lehrkräften sehen sie das Kind in seiner langfristigen Entwicklung.

4 Die Rolle von Eltern und ihren Organisationen

Eltern und ihre Organisationen haben in diesen seit Jahrzehnten andauernden Auseinandersetzungen große Kompetenzen errungen. Sie haben sich Wissen angeeignet, um auf Augenhöhe mit den jeweiligen Fachleuten sprechen zu können – und das nicht nur, was schulische Bildung betrifft, sondern auch z. B. zu den Ansprüchen auf familiäre Unterstützung mit Mitteln der Eingliederungshilfe, zu Leistungen der Pflegeversicherung, zu medizinischen Aspekten, Hilfsmitteln und Therapien, und schließlich auch zum Übergang aus der Schule in den Beruf und aus dem elterlichen Haushalt in ein Leben in der selbstbestimmten Wohnsituation. Niemand sonst überblickt all diese Bereiche. Niemand sonst muss so kämpfen im Interesse des Kindes. Auch das macht die besondere Expertise von Eltern aus. Häufig sind sie es, die dafür sorgen, dass Fachleute verschiedener Professionen an einen Tisch kommen und in gemeinsamer Verantwortung und Kreativität eine gedeihliche Situation für das Kind schaffen. Über den Einzelfall hinaus sind daraus Konzepte und Projekte entstanden, die exemplarisch zeigen, wie Inklusion über Lebensphasen und Zuständigkeiten hinweg gelebt werden kann.

4.1 Beratung

Beratung ist eine Kernkompetenz von Selbsthilfe- und Selbstvertretungsorganisationen, und zwar im doppelten Wortsinne:

- Beratschlagung, also Austausch gleich Betroffener über ihre Situation, über erschwerende Bedingungen, wie sie zu verbessern seien, und wie man die gemeinsamen Interessen am besten auf der politischen Bühne vertreten kann. Daraus

entwickeln sich Strategien der Vernetzung, der Öffentlichkeitsarbeit und der politischen Einflussnahme.

- Beratung neuer Betroffener aus dem Schatz der eigenen Erfahrung heraus. Hier fließen Kenntnisse über Gesetze und örtliche Anbieterstrukturen, über Strategien der Durchsetzung ein. Gleichzeitig geben immer neue „Fälle“ Anlass zu ständigem Lernen und neue Energie, die Veränderung nachhaltig zu betreiben.
- Beides fand bereits in der Frühphase der Elternbewegung „Gemeinsam leben“² statt. Aus beidem erwachsen im Laufe des Erwachsenwerdens der Kinder neue Herausforderungen und Projekte. Beides weist über Lösungen im Einzelfall hinaus und zielt auf strukturelle Veränderungen.

Gleichzeitig hat jedes Sozial- oder Jugendamt, jede Schulbehörde, Schule, jede Kindertagesstätte und jede Frühförderstelle den Auftrag, Eltern zu beraten. Alle haben dabei aber das bestehende Angebot an Förderschulen, gemeinsamem Unterricht und Hilfen nach dem Sozialgesetzbuch im Blick sowie die Grenzen der eigenen Zuständigkeit. Eine unabhängige, nur am Recht eines Kindes auf hochwertige inklusive Bildung, Zugang zum Arbeitsmarkt und ein Leben in der Gemeinschaft orientierte Beratung hingegen denkt darüber hinaus und unterstützt Eltern, neue Lösungen einzufordern.

„Gemeinsam leben“ sammelte zunächst Erfahrungen mit überwiegend ehrenamtlich geleisteter Beratung, später auch mit vereinzelt, von Kommunen finanzierten Beratungsstellen und entwickelte daraus ein Konzept unabhängiger Beratung, die Eltern flächendeckend zur Verfügung stehen und die Begleitung von Kindern mit Behinderungen in ein selbstbestimmtes Erwachsenenleben unterstützen sollte. Wichtig dabei war und ist der Blick über Lebensphasen und Zuständigkeiten hinweg. Diese Beratung ist parteilich. Das gesammelte Wissen über die Lebensumstände von Familien mit Kindern mit Behinderungen, über Fehlentwicklungen und Lücken im System der Hilfen soll in den politischen Prozess auf allen Ebenen eingespeist werden. Auf diese Weise soll der Auftrag aus der UN-BRK an Selbstvertretungsorganisationen wahrgenommen werden, an der Umsetzung und dem Monitoring der Konvention mitzuwirken (Art. 4,3 und 33,3 UN-BRK).

Mit diesem Konzept beteiligte sich „Gemeinsam leben“ an den Beratungen zum Bundesteilhabegesetz und stellte fest, dass in anderen Selbstvertretungsorganisationen *ähnliche* Konzepte entwickelt worden waren. Gemeinsam gelang es, die Ergänzende Unabhängige Teilhabeberatung (EUTB) in das Bundesteilhabegesetz aufzunehmen. Inzwischen ist dieses Angebot flächendeckend ausgebaut und dauerhaft installiert und finanziert. Allerdings bezieht sich der Beratungsauftrag nur auf den Bereich des Sozialgesetzbuches. (Schul-)Bildungsfragen können erfasst sein, wenn es z. B. um Schulassistenten oder bestimmte Hilfsmittel in der Schule

2 „Gemeinsam leben“ ist ein Verein, der auf Bundesebene und in Landesgruppen für die Schule ohne Aussonderung eintrat und eintritt.

geht oder um die Übergänge Kindertagesstätte–Schule und Schule–Beruf. Zu fordern ist, dass der Auftrag um unabhängige Beratung zur hochwertigen inklusiven Bildung erweitert wird.

4.2 Schulrecht – Sozialrecht

Schon vor der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 suchten die Verbände, darunter „Gemeinsam leben“, den Kontakt zur Kultusministerkonferenz, um ihre Vorstellungen zur Umsetzung hochwertiger inklusiver Bildung dort zu vertreten. 2008 richtete die KMK eine Arbeitsgruppe ein, um die Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung von 1994 zu überarbeiten. Die Verbände waren jeweils am Ende der zweitägigen Sitzungen zum Austausch eingeladen. Im April 2009 legte „Gemeinsam leben“ der Arbeitsgruppe ein Rechtsgutachten zu den Erfordernissen der Umsetzung des Art. 24 UN-BRK vor, das von Mitarbeiter*innen der Frankfurter Kanzlei Latham & Watkins im Rahmen eines Pro-bono-Projektes erstellt worden war. Weiter legte „Gemeinsam leben“ zusammen mit dem Sozialverband Deutschland ein völkerrechtliches Gutachten von Prof. Eibe Riedel zum Thema vor (Riedel 2010). Die Empfehlungen der KMK (2011) „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ bleiben *weit* hinter den Erfordernissen zurück. Zentrale Verpflichtungen aus der UN-Behindertenrechtskonvention wie die, ein hochwertiges inklusives Bildungssystem planvoll und in angemessener Frist zu schaffen und dabei das System der Förderschulen zu überwinden sowie den Zugang zur allgemeinen Schule sofort mit angemessenen Vorkehrungen zu gewähren, werden bis heute von der Kultusministerkonferenz nicht anerkannt.

Auch in die Novellierung der Länderschulgesetze griffen „Gemeinsam leben“-Landesgruppen ein, z. B. indem sie gemeinsam mit den Anwalt*innen von Latham & Watkins eigene Entwürfe zur gesetzlichen Umsetzung des Art. 24 UN-BRK erarbeiteten und in die öffentliche Debatte einführten.

Die Aufgabe, ein hochwertiges inklusives Schulsystem zu schaffen, betrifft aber nicht nur die Schulgesetzgebung, sondern muss auch sozialgesetzliche Regelungen einbeziehen. Am deutlichsten wird diese Tatsache im Hinblick auf Schulasistenz. Zunächst als Notnagel für unterbesetzte und überforderte Schulen von Eltern bei Sozial- und Jugendämtern durchgefochten, sind Schulassistent*innen aus dem Alltag gemeinsamen Unterrichts – und selbst in erheblichem Maße aus Förderschulen – nicht mehr wegzudenken. Gleichwohl findet ihr Einsatz in weitgehend unregelter Form und unterhalb des Radars der Forschung statt. Eltern mussten Prozesse führen, um klären zu lassen, ob nicht die Kultusministerien oder in einigen Fällen die Kranken- oder Pflegekasse die Finanzierung übernehmen müssen. Auch die Teilung der Zuständigkeit zwischen Sozialamt (Kinder mit körperlichen und geistigen Behinderungen) und Jugendamt (Kinder mit see-

lischen Behinderungen) führte zu Auseinandersetzungen. Eltern müssen wegen vielerorts mangelhafter Angebotsstrukturen die Arbeitgeber*innenfunktion für die Assistent*innen übernehmen. Sie müssen sich in dem Konfliktfeld zwischen Schule, Kostenträger*innen, Anbieter*innen und Kind bewegen.

Immerhin ist es gelungen, die Leistung der Eingliederungshilfe zur Bildung mit dem Bundesteilhabegesetz aus der Sozialhilfe zu lösen und in das Sozialgesetzbuch IX zu *überführen* sowie die Hilfe auf den „Offenen Ganztag“ auszudehnen. Mit dem Kinder- und Jugendstärkungsgesetz wird die Zuständigkeit für Eingliederungshilfe für alle Kinder innerhalb der nächsten acht Jahre beim Jugendamt zusammengeführt. Diese Gelegenheit wäre zu nutzen, um längst überfällige Qualitätsstandards für Schulassistenz zu entwickeln und umzusetzen.

Weiteren Anlass zu Streitigkeiten bieten die Fragen, wer für welche Hilfsmittel zuständig ist (je nach Art und Verwendung der Schulträger, die Kranken- oder Pflegekasse oder aber die Eingliederungshilfe), wie ggf. der Transport des Kindes zur Schule zu organisieren und von wem zu zahlen ist, wer für angepasste Lehr- und Lernmittel verantwortlich ist.

Es wird deutlich: Wenn der Vertragsstaat Deutschland seine Verpflichtung erfüllen wollte, ein hochwertiges inklusives Bildungssystem zu schaffen, dann müssten Bund, Länder und Kommunen in gemeinsamer Verantwortung und nach einem Plan handeln. Die Verpflichtung wird nicht erfüllt, indem man sich das Nötige im Einzelfall von Eltern abtrotzen lässt.

5 Fragen und Erwartungen von Eltern an die Forschung (eine Auswahl)

In den Anfängen der Integrationsbewegung und bei der Begleitung von Modellversuchen spielten Eltern eine große Rolle. Sie waren die Antreibenden, wurden von den Forschenden auf Augenhöhe wahrgenommen und in ihren Anliegen kritisch begleitet und unterstützt. Mittlerweile erscheinen die Bereiche Eltern- und Forschungsinteressen eher unabhängig voneinander – womöglich wird von manchen zu Inklusionspraxis geforscht, ohne an der gesellschaftlichen Bewegung für Inklusion beteiligt zu sein; so könnte die grundsätzliche und die politische Dimension aus den Augen verloren werden. Es geht jedoch darum, das, was Eltern erleben, und das, was in der Beratung von Elternorganisationen täglich auftaucht, aufzugreifen und zu belegen, dass die vielen Einzelfälle Ausdruck struktureller Missstände sind und dass und wie genau im Bereich hochwertiger inklusiver Bildung völkerrechtliche Verpflichtungen systematisch verletzt werden.

Um diese Situation adäquat zu erfassen, ist interdisziplinäre Zusammenarbeit in der Forschung über die Sonderpädagogik hinaus mit verschiedenen Disziplinen innerhalb der Erziehungswissenschaft, innerhalb der Sozialpädagogik und der Rechtswis-

senschaft erforderlich – und Eltern sind dabei zu beteiligen. Zu beschreiben ist der Ist-Zustand, gemessen an den Anforderungen von UN-BRK und UN-KRK. Ziel wäre ein deutliches Signal an politisch Verantwortliche, dass und wie endlich planvoll in gemeinsamer Verantwortung zu handeln ist.

Als kritische Fragen zu den Bereichen Beratung, Diagnostik und Gestaltung von Übergängen hinsichtlich der Bildungs- und Berufsbiografie von Kindern lassen sich *beispielsweise* folgende anführen: Entscheiden wirklich die Eltern? Auf welcher Grundlage? Mit welchen Erwartungen? Von wem werden Eltern beraten? Welche Rolle spielen UN-KRK und UN-BRK bei der Beratung? Gibt es Zusammenhänge zwischen der beruflichen Tätigkeit der Beratenden und der empfohlenen Entscheidung? Wie genau wird begründet, dass die Förderschule der Ort sei, der dem Kindeswohl diene? Werden Eltern unter Druck gesetzt, die Förderschule als Lösung im Interesse des Kindeswohls zu akzeptieren? Welche Rolle spielen Jugendämter in der Beratung? Werden Beratungsgespräche, Förderausschüsse, aber auch informelle Gespräche und Telefonate etc. protokolliert? Hatten Eltern Zugang zu unabhängiger Beratung? Welche Rolle spielen Frühförderung, sozialpädiatrische Zentren, Ärzte, Kindertagesstätten?

Spielen Überlegungen zu „angemessenen Vorkehrungen“ eine Rolle zu Beginn der Schullaufbahn? Werden sie evaluiert? Wer kümmert sich darum, angemessene Vorkehrungen bei den verschiedenen potenziellen Kostenträgern zu beantragen und durchzusetzen (Schulassistent, Hilfsmittel, angepasste Lehr- und Lernmittel, Transport zur Schule, bauliche Maßnahmen ...)? Werden Förderpläne unter Beteiligung der Eltern erstellt und evaluiert? Werden Eltern als Experten für ihr Kind akzeptiert?

Welche Vorstellung vom weiteren Lebenslauf des Kindes mit Beeinträchtigung leitet Lehrer*innen? Denken sie überhaupt an Schulabschlüsse und Berufstätigkeit? Wie wirkt sich das auf didaktische und methodische Entscheidungen aus? Werden Schüler*innen mit Förderbedarf in die Berufsvorbereitung einbezogen und wie? Welche Rolle spielen Lehrer*innen beim Übergang in den Beruf und bei der Feststellung der Erwerbsfähigkeit? Wie beraten Lehrer*innen an dieser Schwelle und mit welchen Argumenten? Wie ist die Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit gestaltet?

Um diesen und weiteren Fragen nachzugehen, braucht es u. a. Langzeitstudien als wichtigen Beitrag zur inklusiven Schulentwicklung. Forschende und Eltern sollten *zusammen* ein großes Forschungsprogramm fordern, mit dem die Realität inklusiver Bildung in ihren Zusammenhängen dargestellt wird. Die Erfahrungen von Eltern und ihr Wissen um Prozesse sind dabei nicht zu ersetzende Anhaltspunkte für die Forschung zu Inklusionsorientierter Schulentwicklung.

Literatur

- Eichholz, R. (2013). Streitsache Inklusion. Rechtliche Gesichtspunkte zur aktuellen Diskussion. In G. Feuser & T. Maschke (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule?* (S. 67–115). Psychosozial-Verlag.
- Gloystein, D. & Moser, V. (2019). Ausgangslage. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 65–67). Klinkhardt.
- KMK (2006). *Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3.3.2006)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_03-UN-Kinderrechte_.pdf (29.3.2022).
- KMK (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (29.3.2022).
- Koßmann, R. (2019). *Schule und „Lernbehinderung“ – Wechselseitige Erschließungen*. Klinkhardt.
- Krappmann, L. (2017). Inklusion und kinderrechtsorientierte Schulentwicklung. In M. Gercke, S. Opalinski & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion* (S. 13–23). Springer.
- Krappmann, L., Leschinsky, A. & Powell, J. (2005). Kinder, die besonderer pädagogischer Förderung bedürfen. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 755–786). Rowohlt.
- Moser, V. (2017). Inklusion und Organisationsentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung* (S. 15–30). Kohlhammer.
- Moser, V. (Hrsg.) (2012). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Kohlhammer.
- Riedel, E. (2010). *Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem*. http://gemeinsam-leben-nrw.de/sites/default/files/gutachten_riedel.pdf (29.3.2022).
- Schuck, K. D. & Rauer, W. (2018). *EiBiSch – Evaluation schulischer Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse*. Waxmann.
- Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M. & Dörtinger, I. (2021). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. Nomos.
- UN (2007). Allgemeine Bemerkung Nr. 9 (2006). *Die Rechte von Kindern mit Behinderungen*. <https://www.un.org/Depts/german/menschenrechte/crc-c-gc9.pdf> (29.3.2022).

Julia Frohn und Angelika Bengel

Impulse zur Lehrkräftekooperation durch die Nutzung digitaler Lernmanagementsysteme (LMS) – „... nicht nur gemeinsame Absprachen, sondern wirklich eine gemeinsame Planung ...“

Abstract

Zu den wesentlichen pandemiebedingten Veränderungen in Schule und Unterricht kann die Etablierung digitaler Lernmanagementsysteme (LMS) gezählt werden. Dieser Beitrag erörtert Potenziale und Hürden in der Nutzung von LMS für die Kooperation schulischer Akteur*innen, die als zentraler Anspruch inklusiver Praktiken gilt. Nach einer knappen Einführung in die Themenfelder Lehrkräftekooperation und LMS werden anhand einer explorativen Interviewstudie Kooperationsmöglichkeiten durch die Nutzung von LMS analysiert und die Bedeutung für schulische Inklusion wird herausgestellt.

1 Einführung

Die pandemiebedingten Schulschließungen ab Frühjahr 2020 haben umfassende Veränderungen in Schule und Unterricht herbeigeführt, „und das in einer Geschwindigkeit, die in einer normalen Situation unwahrscheinlich gewesen wäre“ (Schratz 2020, o. S.). So hat der Lockdown „den Schulalltag auf den Kopf gestellt. Gewohntes konnte nicht mehr stattfinden. Zugleich hat die Krise aber auch für einen Innovationsschub gesorgt“ (ebd.), der aktuell wissenschaftlich umfassend aufgearbeitet wird (zu deutschsprachigen Überblicksarbeiten siehe z. B. Fickermann & Edelstein 2020; Frohn & Heinrich 2020; Helm et al. 2021). Aktuelle Befunde unterstreichen dabei die Notwendigkeit, die beschleunigte Entwicklung anhand möglicher Synergien, etwa für die zwei großen Herausforderungen Inklusion und Digitalisierung, zu untersuchen. Daher legt dieser Beitrag einen besonderen Fokus auf die Verknüpfung schulischer Herausforderungen, indem er das Potenzial digitaler Lernmanagementsysteme (LMS) für inklusionsorientierte Schul- und Unterrichtsprozesse explorativ anhand des Themas der Lehrkräftekooperation analysiert und empirisch aufzeigt, welche Formen der Kooperation durch LMS ermöglicht werden können. Mit LMS wird dabei „die Gesamtheit der zur Verfügung stehenden Platt-

formen, Dienste, Softwarelösungen, Lerntools und Bildungsmedien bezeichnet, die die inhaltliche und organisatorische Arbeit sowie die Kollaboration im pädagogischen Schulbetrieb für Lehrkräfte, Schülerschaft und ggf. weitere Akteurinnen und Akteure maßgeblich unterstützt“ (Breiter et al. 2021, 5).

2 Kooperation schulischer Akteur*innen als Voraussetzung für die inklusive Schule

Ein inklusiver Unterricht lässt sich nicht ohne die Kooperation unterschiedlicher Lehrkräfte mit jeweils verschiedenen Kompetenzen umsetzen (vgl. Moser & Demmer-Dieckmann 2013, 156; Heinrich et al. 2013, 90f.)¹, doch wird die Kooperation schulischer Akteur*innen auch ohne den Anspruch an Inklusion seit vielen Jahrzehnten in Forschungsarbeiten der Erziehungs- und Bildungswissenschaften untersucht. Ein internationales systematisches Review (Vangrieken et al. 2015) legt dabei – neben einzelnen negativen² – verschiedene positive Aspekte auf unterschiedlichen Ebenen offen, die aus der Kooperation von Lehrkräften resultieren können: aufseiten der Lernenden etwa Leistungssteigerung, erhöhte Kommunikation sowie größere Lernbereitschaft; aufseiten der Lehrenden z. B. die Steigerung von Zufriedenheit, Motivation, Selbstbewusstsein und Kreativität sowie erhöhte Kompetenzen in den Bereichen Unterrichtsführung und Methodeinsatz (vgl. ebd., 28–29). Die Metastudie zeigt, dass Lehrkräftekooperationen Partizipationsmöglichkeiten von Lehrkräften wie auch die Innovationsbereitschaft von schulischen Akteur*innen steigern können, wobei hier Quantität und Qualität der Kooperationsformen maßgeblich sind (vgl. Holtappels 2013, 46). Neumann (2019) konstatiert auf Basis einer umfassenden Darstellung der Diskursentwicklung zum Thema Lehrkräftekooperation, dass diese „intra- wie interdisziplinär – [...] sich national wie international als ein, wenn nicht *das* zentrale Merkmal effektiver (inklusive) Schulen“ (ebd., 76, Herv. i. O.) erweist. Eine Kernfrage für inklusive Settings betrifft dabei die Aufgabenfelder der einzelnen Professionen sowie die daraus resultierenden Formen der Zusammenarbeit. Hier lieferten z. B. Moser und Kropp (2015) wichtige Impulse hinsichtlich der Tätigkeitsfelder von Förder- und Regelschullehrkräften.

Zur Systematisierung von Kooperationsformen wird vor allem in deutschsprachigen Arbeiten (z. B. Neumann 2019; Richter & Pant 2016) häufig das Kooperationsmodell von Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) genutzt, das zuletzt

1 Im Folgenden wird bewusst auf die Unterscheidung nach Professionen, wie etwa Förder- oder Grundschullehramt, verzichtet, stattdessen wird die Kooperation aller im Feld tätigen Akteur*innen thematisiert.

2 Beispielsweise erhöhtes Konkurrenzdenken, ein angenommener Verlust von Autonomie, eine höhere Arbeitsbelastung sowie ein erhöhter Zeitaufwand (vgl. Vangrieken et al. 2015, 29).

aktualisiert und für inklusive Settings spezifiziert wurde (Grosche et al. 2020). Mittels dieses Modells lässt sich der mitunter diffuse Begriff der Kooperation anhand konkreter Arten der Zusammenarbeit näher beschreiben. So unterscheiden die Autor*innen als Formen der Zusammenarbeit unter Lehrkräften 1) den *Austausch*, 2) die *arbeitsteilige Kooperation* und 3) die *Kokonstruktion*. Diese – in Tab. 1 wiedergegebene – Systematisierung dient in der nachfolgenden Darstellung der Forschungsergebnisse als Ordnungsprinzip (siehe Kap. 5).

Tab. 1: Vergleich dreier Kooperationsformen (Grosche, Fußangel & Gräsel 2020, 464)

Kooperationsform	Beschreibung	Funktion	Interdependenz	Bedeutung im Rahmen von schulischer Inklusion
Austausch	Unterschiedliche Aufgaben am gleichen Gegenstand/Austausch von Material und Information	Hilfe bei Routineaufgaben/ Zeitersparnis & emotionale Entlastung	Keine Interdependenz von Zielen und Handlungen erforderlich	Inklusion kaum umsetzbar/Sonderpädagog*innen als Hilfslehrkräfte, Regelschullehrkräfte als beratungsbedürftig/ klare disziplinäre Trennung
Arbeitsteilige Kooperation	Bearbeitung unabhängiger, aber auf gemeinsame Ziele bezogene Arbeitspakete	Steigerung von Effizienz und Ökonomie	Interdependenz der Ziele, nicht aber der Handlungen notwendig	Festlegen übergeordneter Unterrichtsziele/kompensierende äußere Differenzierung/Teilung anhand der Disziplinargrenzen
Kokonstruktive Kooperation	Individuelles Wissen und Können aufeinander beziehen, um neue Kompetenzen & Lösungen zu generieren	Professionalisierung: Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung/Umsetzung von Innovationen	Interdependenz von Zielen und Handlungen notwendig	Expertise beider Lehrkräfte nutzbar für Entwicklung inklusiven Unterrichts, inklusiver Schulen und gemeinsamer Inklusionsverständnisse

3 Digitale Lernmanagementsysteme (LMS) und ihre möglichen Kooperations- und Kommunikationsfunktionen

Digitale Lernmanagementsysteme gehören – neben LAN und WLAN, einer IT-Infrastruktur mit wesentlichen Hardware-Komponenten, einem funktionalen Betriebssystem sowie der Ausstattung mit Standard-Anwendungssystemen – zur geforderten „Basisinfrastruktur“ einer Schule (vgl. Breiter 2021, 568). Während LMS etwa seit der Jahrtausendwende – insbesondere im Hochschulkontext, vereinzelt auch im regulären Schulbetrieb – bereits genutzt werden, nahm ihr Einsatz im Laufe der Corona-Pandemie verstärkt zu (vgl. Helm & Postlbauer 2021, 309).

Brägger und Koch (2021, 132) heben die „Kooperations- und Kommunikationsfunktionen“ von LMS hervor und beschreiben sie als „Werkzeuge für die webbasierte Information und Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden mit- und

untereinander; synchrone Kommunikationsmittel für gleichzeitige Interaktionen zwischen den Teilnehmenden wie Chats, Foren oder Videokonferenzen; asynchrone Kommunikationsmittel für zeitlich versetzte Kontaktnahmen via integrierte E-Mail, Messenger-Benachrichtigungen oder digitale Pinnwände“ (ebd.). Den Kern eines LMS bildet dabei die Lernplattform mit integrierten Funktionen wie Datenspeicher, Messenger, Videokonferenztools oder digitalem Klassenbuch (vgl. Breiter et al. 2021, 5).

Werden LMS entsprechend ihren Möglichkeiten für Schule und Unterricht genutzt, eröffnen sie unterschiedliche Potenziale für Kommunikation und Kooperation, die als Prozessmerkmale inklusiven Lehrens und Lernens gelten (vgl. Frohn & Moser 2018). Im Sinne der Verbindung digitaler und inklusionsorientierter Ansätze (vgl. Schulz et al. 2021) scheinen LMS verschiedene Möglichkeiten zu bieten, Schule und Unterricht inklusiver zu gestalten: So werden LMS als eine Plattform beschrieben, „die Lehr-Lernprozesse unterstützt, innerhalb derer (differenzierte) Lernangebote bereitgestellt werden können“ (Löw 2021, 114). Im letzten Jahrzehnt erlebte laut Schaumburg (2021) die „Entwicklung von Lernplattformen und -programmen einen massiven Schub, mit dem sowohl die Entwicklung von auf künstlicher Intelligenz basierenden Lern- und Übungsprogrammen vorangetrieben wurde, als auch die Technologie des »Educational Data Mining« weiterentwickelt wurde, also die Personalisierung digitaler Lernangebote auf der Grundlage der systematischen Analyse der immensen Datenmengen, die bei der Nutzung von Lernplattformen anfallen“ (ebd., 136). Neben diesen – kritisch zu hinterfragenden (z. B. Filk 2020) – Personalisierungs-, Optimierungs- sowie den beschriebenen vielversprechenden Differenzierungsmöglichkeiten erscheinen vor allem diejenigen Funktionen von LMS als nützlich für inklusive Lernumgebungen, die kommunikatives bzw. interaktives Potenzial bergen (vgl. Bradley 2021, 68; Schaumburg 2021), auch wenn bislang wenig dazu bekannt ist, ob bzw. wie LMS die Kommunikation unter schulbezogenen Handelnden unterstützen können. Die nachfolgend dargestellte explorative Untersuchung bearbeitet daher das Desiderat der Nutzung digitaler LMS aus Sicht der Lehrkräfte mit besonderem Fokus auf Möglichkeiten der Lehrkräftekooperation.

4 Studiendesign

Die Studie ist Teil eines Projekts, für das Interviews mit Berliner Lehrkräften zu drei Erhebungszeitpunkten (EZP) durchgeführt wurden (April 2020: N=16, April-Juni 2021; N=14, Februar-Mai 2022; N=13).³ Etwa drei Viertel der interviewten Lehrkräfte arbeitet an Gemeinschaftsschulen und Integrierten Sekundar-

3 Für die zweite und dritte Befragungsrunde standen einzelne Lehrkräfte nicht zur Verfügung, stattdessen kam 2021 „L13“ dazu.

schulen (nachfolgend L), etwa ein Viertel an Gymnasien (LaG). Die Stichprobe besteht dem initialen Design entsprechend (Frohn 2020) u. a. aus Vertreter*innen in der Koordination der Schüler*innenvertretung, der Leitung der AG Medien, der Sprachbildungskoordination, verschiedenen Fach- und Fachbereichsleitungen oder der erweiterten Schulleitungsebene.

Die teilstrukturierten Interviews wurden via Videotelefonat (Durchschnitt 47 Minuten) geführt, aufgezeichnet, anonymisiert und nach Dresing und Pehl (2017) vereinfacht transkribiert. Mittels MAXQDA wurden die Daten qualitativ inhaltsanalytisch nach Kuckartz (2018) ausgewertet und induktiv-deduktiv kategorisiert. Anhand der Daten wird erarbeitet, welche Formen von Kooperationen (als elementares Merkmal inklusiver Settings) LMS ermöglichen bzw. fördern können. Um die Entwicklung der Nutzung von LMS an den Interview-Schulen nachzuzeichnen, werden nachfolgend Impulse aus allen drei EZZ aufzeigt und analysiert. Anschließend werden beispielhaft Daten des dritten EZZ dargestellt, um Möglichkeiten und Grade der Kooperation in der Nutzung von LMS aus Sicht der betreffenden Lehrkräfte zu erörtern.

5 Auswertung

5.1 Zur Nutzung digitaler LMS zwischen Frühjahr 2020 und 2022

Während des *ersten EZZ* im April 2020 wurden LMS den Interviewpartner*innen zufolge kaum genutzt, in einigen Interviews wurden sie überhaupt nicht thematisiert. Deutlich wurde, dass berlinweit mit unterschiedlichen Anbieter*innen gearbeitet wurde, sodass keine allgemeinen Aussagen für *eine* Form von LMS möglich sind. Insgesamt berichteten die Befragten meist von fehlenden Kompetenzen im Umgang mit LMS: „Also ich habe NIE mit so einem Lernraum gearbeitet. Und ich vermute, dass wir den auch noch nicht so ausschöpfen, was man alles da machen kann“ (L3,⁴ 30, vgl. auch L4, L8, LaG3). Gleichwohl wurde die Nutzung von LMS sukzessive erhöht, auch wenn die Managementsysteme zunächst oft nur unter Lehrkräften genutzt wurden. Gründe dafür lagen u. a. in der Unübersichtlichkeit sowie einer wahrgenommenen Nutzer*innenunfreundlichkeit von LMS (L4, L8, LaG4), dazu kamen eine unklare Datenschutzlage sowie Zugangsschwierigkeiten (L6, L 0). Die Daten *des zweiten EZZ* legen eine deutliche Entwicklung in der Nutzung von LMS nahe, sowohl in Quantität als auch Qualität, die in fast allen Interviews thematisiert wurde:

„Also ich glaube, am stärksten verändert hat sich der Umgang, die Umgangsbereitschaft und das Können, die Kompetenz, was die Arbeit mit [...] Online-Unterricht angeht,

⁴ Die Bezeichnungen L1-L13 sowie LaG1-LaG4 werden nicht nach Erhebungszeitpunkten getrennt. Je nach Kontext betreffen die Angaben den jeweils beschriebenen EZZ.

also explizit, ähm, den Lernraum, den wir jetzt genutzt haben. Da gab es deutliche Fortschritte auf verschiedenen Ebenen. [E]rstmal von den Lehrkräften her aber auch von den Schüler*innen.“ (LaG1, 2)

Zwar betraf diese Entwicklung nicht alle Akteur*innen („Wir halten ja auch Konferenzen, Gesamtkonferenzen, Fachkonferenzen [dar]über [...] ab und da sind zwei Kolleginnen, die noch nie selbstständig online waren, sondern die immer zu dritt in einem Raum sitzen, sich in der Schule treffen und dann [...] an den Sitzungen teilnehmen“, L2, 14), doch verweisen die Daten auf einen zunehmend versierten Umgang mit digitalen LMS. Dabei wurde zwar vor allem die Organisationsebene, doch vereinzelt auch die Ebene des Unterrichts akzentuiert: „Ich glaube, wir haben das noch besser hingekriegt, gerade weil bei uns [...] im Managementsystem eine neue Konferenzsoftware ist, die auch automatisch, ähm, Gruppenräume generieren kann und da können wir jetzt ein bisschen besser den normalen Unterricht abbilden“ (L7, 18). Mit der Benennung von LMS als „Riesenerleichterung für die Schüler“ (L10, 3) wurden im Frühjahr 2021 – neben den bekannten Monita im Hinblick auf Datenschutzfragen oder Netzstabilität – vielfach auch Entwicklungspotenziale für Schule und Unterricht thematisiert:

„Also dieser Lernraum ist ja dazugekommen, ähm, damit, das ist im Prinzip unsere/Der Lernraum ist die (.) Basis unseres Lernens geworden, da sind halt alle Informationen drin [...]. Also das ist was, was wir vor einem Jahr im Prinzip gar nicht benutzt haben oder kaum und jetzt halt die Grundlage ist, *im Prinzip unser Schulgebäude ja geworden ist, so dieser Lernraum.*“ (L11, 27, Herv. d. A.)

Im zweiten EZP wurden erstmals durch die Plattform eröffnete Kooperationsmöglichkeiten zwischen Lehrkräften hervorgehoben:

„Diese Dinge, sich auch fachlich mit den Kollegen auszutauschen, was ist jetzt dran, was hast du vorbereitet für die nächste Zeit, kannst du mir was geben, ich habe das vorbereitet, das kann ich dir geben. [...] [Das] war sogar teilweise einfacher, so über den Lernraum, Lektionen einfach ähm weiterzugeben, weil man ja einfach nur noch die Import-Sache machen musste und dann war's beim anderen drin. [...] das ging natürlich schneller so.“ (L13, 31)

Aufgrund dieser Entwicklung wurde der Leitfaden für den *dritten EZP* u. a. auf Fragen der Nutzung von LMS ausgerichtet. Einige Befragte sprachen hier von einem Rückgang in der Nutzung der LMS mit Wiedereintritt in den regulären Präsenztunterricht (LaG1, LaG3, L3, L13), was sowohl auf noch immer mangelhafte technische Infrastrukturen als auch auf nachlassende Motivation zurückgeführt wurde.

Formen der Nutzung variierten individuell, was auch auf unterschiedliche Altersstrukturen im Kollegium zurückgeführt wurde (LaG1, L2). Zudem wurden grundsätzlich fehlende Ressourcen für den versierten Umgang mit den Systemen moniert („[W]ir haben einfach gerade so viel andere Baustellen, dass ich gerade nicht die Kraft habe, mich jetzt noch in ein Digitalisierungskonzept und Fortbil-

„dung einzuarbeiten“, L13, 51). Demgegenüber berichteten die Befragten auch von schulübergreifender Verbindlichkeit in der Nutzung von LMS:

„Wir haben unser Lernmanagementsystem [...] seit [...] Sommer 2020 [...] und haben jetzt auch sozusagen schulweit, nach einer Erprobungsphase, per Gesamtkonferenzbeschluss festgelegt, dass wir zumindest für die Kommunikation unter allen Bereichen verpflichtend die Lernplattform nutzen, und dass wir verpflichtend die Lernplattformen zur Erfassung von Fehlzeiten benutzen.“ (L1, 4)

Insgesamt wurden Vor- und Nachteile in der Nutzung von LMS im dritten EZP deutlich facettenreicher reflektiert, was für eine zunehmend umfassende Auseinandersetzung mit dem Medium spricht.

5.2 Kooperationsformen und -funktionen durch die Nutzung von LMS

Zusammenfassend beschreiben die Befragten die Kooperation mithilfe von LMS vornehmlich als positiv und legen verschiedene Potenziale in allen drei nach Grosche et al. (2020) differenzierten Kooperationskategorien (siehe oben) offen, wenngleich hier nicht immer Trennschärfe zwischen den Kooperationsformen gegeben ist.

Eine deutliche Kritik im Material gilt dennoch der lückenlosen Erreichbarkeit:

„Also das Grundproblem bei digital ist halt, dass du immer erreichbar bist.“ (L13, 75) So drohe die Grenze zwischen dem beruflichen und privaten Raum zunehmend zu verwischen, zudem wird ein möglicher Autonomieverlust bzw. die Sorge vor erzwungener Transparenz thematisiert: „[...] wie mit offener Klassentür unterrichten. Das machen ja viele auch nicht gerne.“ (LaG2, 25)

5.2.1 Austausch

Die Funktionen von LMS, die den einfachen *Austausch* unter Kolleg*innen begünstigen, wurden in zahlreichen Interviews als nützlich herausgestellt, etwa im Hinblick auf organisatorische Fragen (z. B. Kalenderfunktion, Ablage von Protokollen im Fachbereich, Fehlzeiterfassung; vgl. LaG1, LaG3, L1, L2, L 10). Ferner eignen sich LMS aus Sicht der Befragten zum Austausch von Unterrichtsmaterialien (LaG4, L1, L10, L11) sowie als Kanal für schulweite Besprechungen wie z. B. Gesamtkonferenzen. Hier wird insbesondere der Mehrwert der Zeitersparnis (LaG4, L1, L12) und der individuelleren Handhabe thematisiert:

„Was ich gut finde, sind die Sitzungen online. Sicherlich muss man ab und zu auch mal eine Präsenzsitzung im Kollegium haben, um sich noch mehr austauschen zu können. Aber einfach auch dieses Zeitmanagement, das man als Lehrkraft hat dann, und diese Autonomie, die man auch als Lehrkraft dadurch entwickelt, dass man sich online treffen kann, das finde ich ist eine ganz wichtige Errungenschaft, [...] die wir behalten müssen.“ (L10, 75)

Unklar bleibt, worauf sich das „noch mehr“ im Hinblick auf den Austausch bei notwendigen Präsenztreffen bezieht. Wichtig erscheint jedoch die Betonung von

Autonomie, die – als wesentliches Kriterium in der Kategorie *Austausch* aufgrund nicht notwendiger Interdependenzen – über die Distanz ggf. noch erhöht werden kann. Indes wird deutlich, dass es hier nur geringer Reziprozität bedarf, sodass dieser Austausch nicht zwangsläufig zu inklusionsorientierten Praktiken beiträgt.

5.2.2 Arbeitsteilige Kooperation

Hinsichtlich der *arbeitsteiligen Kooperation* zur Steigerung von Effizienz als unabhängige, auf gemeinsame Ziele bezogene Bearbeitung individueller Aufgaben können LMS aus Perspektive der befragten Lehrkräfte (neue) Möglichkeiten eröffnen. Hier spielte vor allem das Potenzial von LMS, die *arbeitsteilige Kooperation* zu flexibilisieren, eine Rolle, auch im Hinblick auf zeitliche Abläufe: „[K]ollaboratives Arbeiten kann natürlich wahnsinnig viel leichter werden. Dadurch, dass man halt auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten arbeiten kann“ (L4, 110, vgl. auch L10, L12). Dabei erscheint wesentlich, dass Materialien, die oft nur in der Schule zugänglich waren, nun auch von zuhause aus bearbeitet werden können. Neben der dadurch entstehenden räumlichen und zeitlichen Flexibilisierung können auch Arbeitsstände und Aufgaben fortlaufend aktualisiert und kommuniziert werden.

Im Hinblick auf die arbeitsteilige Gestaltung von Unterrichtsmaterialien wurde auch der Aspekt der Nachhaltigkeit sowie der leichteren Adaption hervorgehoben:

„[D]ass man ja auch jetzt nicht irgendwelche Infokarten ausdrucken, laminieren [...] muss. Also jetzt auch mal so Richtung Nachhaltigkeit, ist ja auch cool, wenn [...] auch die Lehrkräfte in den nächsten zehn Jahren drauf zugreifen können und dann bestimmt es mal anpassen, im besten Fall, weil ja jede Klasse anders ist und sich Dinge ändern.“ (L12, 40, vgl. auch L1)

Zudem weisen die Daten LMS u. a. als Strukturierungshilfe für die Kooperation zwischen schulischen Akteur*innen aus:

„Die waren immer zu Gast hier bei mir in dem Kurs, haben sich das angeguckt und haben nachgebaut quasi. Was ja auch schön ist, weil dann hat man auch ein gewisses Corporate Design in Führungsstrichen, dass sich alle und auch neue Menschen, die auch immer ja in zwei Fachbereichen in der Regel sind, auch zurechtfinden können.“ (L1, 92)

Das Beispiel zeigt, dass in der Nutzung von LMS Möglichkeiten bestehen, Differenzierungen am Arbeitsmaterial vorzunehmen und so auch inklusiven Unterricht effizient vorzubereiten sowie im Rahmen möglicher Standards umzusetzen.

5.2.3 Kokonstruktive Kooperation

Bei der *kokonstruktiven Kooperation* kommt es darauf an, individuelles Wissen und Können aufeinander zu beziehen, um gemeinsam neue Kompetenzen und Lösungen zu generieren. In den Daten finden sich *kokonstruktive* Arbeitsprozesse vor allem hinsichtlich des gemeinsamen Ziels, digitale Infrastrukturen an der Schule im Sinne der

Organisationsentwicklung zu etablieren bzw. zu verbessern, auch als Kompensation für fehlende Fortbildungsmaßnahmen: „Was ein bisschen schade ist, die Fortbildungen fehlten, das haben wir so ein bisschen nach Multiplikatorenprinzip gemacht. Also wer es durchblickt hat, hat sich mit ein paar anderen hingesetzt und denen geholfen“ (LaG4, 16, vgl. auch LaG3, L1, L2, L3, L7). Gleichwohl zeugen auch vereinzelt Aussagen von einer zielgerichteten *Konstruktion* für unterrichtliche Prozesse:

„[I]ch würde das in zwei Ebenen trennen: Das eine ist so, der Austausch unter den Lehrer*innen ist dadurch viel, viel einfacher geworden [...]. Aber das ist natürlich, weil das eine Struktur ist, auf die alle zugreifen können, wo wir gemeinsam Unterrichtsentwicklung auch tatsächlich machen können, [...] kommentieren können [...], in meinem Fachbereich [...]. Ja, das ist ganz wertvoll, so, wirklich nochmal viel mehr gemeinsame Planung, nicht nur gemeinsame Absprachen, sondern wirklich eine gemeinsame Planung zu machen, und das dann auch so zu nutzen, dass wir so digitale Tools immer auch mit einarbeiten, um uns gegenseitig das zu erleichtern, das ist super.“ (L7, 4, vgl. auch L1, L10)

Insgesamt verweisen die Befragten auf das Innovationspotenzial, das perspektivisch – trotz initialem Zeitaufwand – eine Arbeitserleichterung für schulische Akteur*innen schaffen kann, sodass diese Kooperationsform als gewinnbringend auch für die Entwicklung inklusiven Unterrichts erscheint. Auch über die Lehrer*innenkooperation hinaus finden sich Aussagen im Interviewmaterial, beispielsweise bezüglich des Austauschs mit Eltern (LaG4, L7, L12) oder anderen Schulen, was die Kooperation an Übergängen im Sinne der Organisationsentwicklung erleichtern kann.

6 Diskussion und Perspektiven für die Umsetzung von Inklusion

Insgesamt gibt die Datenanalyse der hier vorgestellten explorativen Studie trotz ihrer Limitationen⁵ Einblicke in mögliche Entwicklungen von Schule und Unterricht unter den Bedingungen der Covid-19-Pandemie, die auch aus inklusionspädagogischer Perspektive relevant sind.

Im Hinblick auf inklusive Settings erscheinen die beschriebenen Kooperationsansätze niederschwellig übertragbar: In der Kategorie *Austausch* ist ein multiprofessioneller Austausch ebenso denkbar, wobei hier z. B. Informationen über die unterschiedlichen Ausgangslagen der Lernenden, auch hinsichtlich diagnostischer Fragen, über ein LMS systematisiert werden könnten. Disziplinengrenzen, z. B. zwi-

⁵ So wird etwa „LMS“ als Containerbegriff verwendet, wodurch bestehende Unterschiede zwischen einzelnen LMS an Schulen hinsichtlich ihres Aufbaus und ihrer Funktionen nicht dezidiert berücksichtigt werden. Zusätzlich gelten die Größe der Stichprobe sowie die Fokussierung auf Expert*innen im Lehren und Lernen als einschränkend.

schen Förder- und Regelpädagogik, können durch die Nutzung von LMS potenziell verwischen bzw. es kann eine interdisziplinär geteilte Aufgabenübernahme, wie sie bezüglich der Umsetzung von Inklusion vielfach gefordert wird (vgl. z. B. Moser & Demmer-Dieckmann 2013; Moser & Kropp 2015), angeregt werden. Auch für Abstimmungsprozesse in multiprofessionellen Teams im Sinne *arbeits-teiliger Kooperation* erscheint die Flexibilisierung von Kommunikation hilfreich, zudem lassen sich getrennte Unterrichtssettings mithilfe von LMS strukturieren und erlauben potenziell mehr Einblicke in die individuelle Planung und Umsetzung. Gerade für die multiprofessionelle Arbeit erscheint eine Plattform, auf die alle Beteiligten jederzeit zugreifen und die sie mitgestalten können, zielführend. Für den Bereich der *Kokonstruktion* zeugen die Daten von einem Innovationsschub, den das Lehren und Lernen unter Pandemiebedingungen teilweise erzeugt hat. Die Motivation, Schulentwicklungsprozesse und Unterrichtsplanung in *konstruktiver Kooperation* zu gestalten, wurde in verschiedenen Interviews deutlich. Hier bieten LMS Kommunikationskanäle und -strukturierungshilfen, die auf jede Art eines gemeinsamen Ziels, etwa den Barriereabbau in Schule und Unterricht, ausgerichtet werden können. Darüber hinaus kann anhand der Analyse angenommen werden, dass die – häufig als Hemmnis für Kooperationsprozesse wahrgenommene – fehlende Zeit (vgl. Grosche et al. 2020, 462) in Teilen durch die Nutzung von LMS kompensiert werden kann. Auch der Austausch mit Eltern, der für inklusive Settings als elementar gilt (vgl. Werning 2013, 60), kann durch größere Transparenz und z. T. „kürzere“ (weil digitale) Wege ggf. engmaschiger gestaltet werden. Für den Bereich der Kooperation unter Schüler*innen als inklusionspädagogisches Merkmal von Unterricht (vgl. Moser & Demmer-Dieckmann 2013) eröffnen die Systeme ebenfalls unterschiedliche Möglichkeiten, die perspektivisch zu analysieren sind.

Gerade dem Thema Zeit wohnt jedoch auch ein wesentlicher Kritikpunkt inne: Die zunehmende Digitalisierung birgt eine Grenzverschiebung – sowohl zeitlich als auch räumlich – von Arbeitswelt und privater Welt, die die ohnehin große Arbeitsbelastung von Lehrkräften und auch Schüler*innen noch erhöhen kann. So kann die potenziell ständige Erreichbarkeit dazu führen, dass benötigte Erholungszeiten verknappt werden bzw. kein Abstand zu den professionellen Aufgaben gewonnen werden kann (L13; siehe auch Piezunka & Frohn 2022). Darüber hinaus zeugen die Daten auch von der Sorge, dass der Sozialraum Schule – im Hinblick auf den direkten Austausch aller an Schule beteiligten Akteur*innen – durch die zunehmende Nutzung digitaler Tools vernachlässigt wird bzw. der digitale Austausch dem direkten nicht gerecht werden kann.

Ferner verweisen die Daten auf die Schwierigkeit, digitale und analoge Settings im Sinne eines hybriden Unterrichts miteinander zu verbinden, was eine Annäherung von Schule an eine – der Lebenswelt der Lernenden entsprechende – Kultur der Digitalität zu erschweren scheint. Hier berichten verschiedene Interviewpartner*innen von der Sorge, dass neu erarbeitete Prozesse schnell wie-

der als veraltet gelten können und damit mehr Ressourcen verbraucht werden als nützlich erscheint (z. B. LaG3, L2).

Als Ausblick gilt zudem festzuhalten, dass die Daten – unabhängig vom Thema der Lehrkräftekooperation – auch deutliche Kritik zum Einsatz von LMS bergen, z. B. aus Sorge vor Kommerzialisierung bzw. Einsparung durch ‚Wiederverwertung‘ von Unterricht, Degradierung von Schule und Unterricht zur Service-Instanz sowie vor potenzieller Überwachung von Lernenden und Isolation (hierzu siehe auch Brägger & Koch 2021), die umfassender Analyse bedarf.

Hier gilt es perspektivisch in der Forschungs- und Entwicklungsarbeit anzusetzen, um sowohl die Fallstricke als auch die Potenziale in der Nutzung digitaler Systeme zu erörtern, sodass z. B. die aktuell vor allem „dienende Funktion“ (L4, 25) zur „Überbrückung von Distanzen“ (LaG4, 44) auch für hybride Unterrichtsprozesse produktiv weiterentwickelt wird. Um jedoch die Schubkraft der pandemiebedingten Veränderungen weiter zu nutzen, sodass die gewonnenen Einblicke und Fähigkeiten für eine zukunftsfähige, inklusive Schul- und Unterrichtspraxis bestehen bleiben, müssen auch systemische Veränderungsprozesse, etwa der Ausbau der digitalen Infrastruktur oder die Problematik zunehmender Verantwortungsbereiche von Lehrkräften, diskutiert werden. Nur so können – ohne dabei die Wirkmacht der Digitalisierung zu überhöhen oder den Grenzbereich ins Private zu gefährden – die Perspektiven und Potenziale, z. B. in der Nutzung von LMS, bestmöglich ausgeschöpft werden.

Literatur

- Bradley, V. M. (2021). Learning Management System (LMS) use with online instruction. *International Journal of Technology in Education (IJTE)* 4(1), 68–92.
- Brägger, G. & Koch, F. (2021). Potenziale von Lern- und Arbeitsplattformen für die Unterrichtsentwicklung. In G. Brägger & H.-G. Rolf (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch Lernen mit digitalen Medien* (S. 130–164). Beltz.
- Breiter, A. (2021). Strategische Planung einer lernförderlichen IT-Infrastruktur für Schulen. In G. Brägger & H.-G. Rolf (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch Lernen mit digitalen Medien* (S. 567–577). Beltz.
- Breiter, A., Müller, M., Telle, L. & Zeising, A. (2021). *Digitalisierungsstrategien im föderalen Schulsystem: Lernmanagementsysteme und ihre Betriebsmodelle*. <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/ifib-lernplattformen-final.pdf> (12.5.2022).
- Dresing, T. & Pehl, T. (Hrsg.) (2017). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse*. (7. Aufl.). Eigenverlag.
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (Hrsg.) (2020). „Langsam vermisse ich die Schule ...“. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318>
- Filk, C. (2020). „Die Maschinen werden zu einer einzigen Maschine“. Eine technikphilosophische Reflexion auf Computational Thinking, Künstliche Intelligenz und Medienbildung. *Medienimpulse* 58(1), 53 Seiten. doi: <https://doi.org/10.21243/mi-01-20-18>
- Frohn, J. (2020). Bildungsbenachteiligung im Ausnahmezustand. Ergebnisse einer Lehrkräftebefragung zur Verschärfung von Bildungsbenachteiligung im Lehren und Lernen auf Distanz. *PFLB*, 2(6), 59–83. <https://doi.org/10.4119/pffb-3908>

- Frohn, J. & Moser, V. (2018). Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“: Konzeption und Operationalisierung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion* (S. 61–73). W. Bertelsmann.
- Frohn, J. & Heinrich, M. (2020). Schulische Bildung in Zeiten der Pandemie. *PFLB* 2(6), 1–13. <https://doi.org/10.4119/pflb-4003>
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Grosche, M., Fußangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik* 66(4), 461–479.
- Heinrich, M., Urban, M., Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Waxmann.
- Helm, C., Huber, S. & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24, 237–311. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Helm, C. & Postlbauer, A. (2021). Schulschließungen in Österreich – Ein Fazit nach einem Jahr Pandemie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 68(4), 306–311. <https://doi.org/10.2378/peu2021.art27d>
- Holtappels, H. G. (2013). Schulentwicklung und Lehrerkoopeation. In N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 35–61). Waxmann.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Beltz Juventa.
- Löw, S. (2021). itslearning als Lernmanagement-System implementieren. In L. Schulz, I. Krstoski, M. Lüneberger & D. Wichmann (Hrsg.), *Diklusive Lernwelten* (S. 314–319). [https://visual-books.com/diklusion/\(5.5.2022\)](https://visual-books.com/diklusion/(5.5.2022)).
- Moser, V. & Demmer-Dieckmann, I. (2013). Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (2. Aufl., S. 155–174). Kohlhammer.
- Moser, V. & Kropp, A. (2015). Kompetenzen in Inklusiven Settings (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung* (S. 185–212). Klinkhardt.
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Waxmann.
- Piezunka, A. & Frohn, J. (2022). Nähe auf Distanz? Zur Gestaltung von Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen während der COVID-19-Pandemie. *Empirische Pädagogik* 36(2), 130–144.
- Richter, D. & Pant, H.A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerkooperation_in_Deutschland_2016.pdf (12.5.2022).
- Schaumburg, H. (2021). Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien als Herausforderung für die Schulentwicklung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 41, 134–166. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.24.X>
- Schratz, M. (2020). *Corona-positiv: Innovationsschub für das Bildungssystem?* [https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/michael-schratz-schulen-corona-positiv-innovationsschub-fuer-das-bildungssystem/\(15.6.2022\)](https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/michael-schratz-schulen-corona-positiv-innovationsschub-fuer-das-bildungssystem/(15.6.2022)).
- Schulz, L., Krstoski, I., Lüneberger, M. & Wichmann, D. (Hrsg.) (2021). *Diklusive Lernwelten*. Visual Ink Publishing.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review* 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Werning, R. (2013). Inklusive Schulentwicklung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (2. Aufl., S. 49–61). Kohlhammer.

Marcelo Caruso

Die ‚große‘ Inklusion. Schulpflichtigkeit und die Idee des gemeinsamen Lernens in sozialhistorischer Perspektive¹

Abstract

Inklusion präsentiert sich sozialgeschichtlich und sozialwissenschaftlich als eine Summe von unterschiedlichen, zuweilen sich widersprechenden Inklusionen. Eine der Inklusionsrevolutionen der Moderne stellen Vorstellung und Wirklichkeit der Schulpflichtigkeit dar. Herkunft, Variationen und Chronologie dieser ‚großen‘ Inklusion werden kurz geschildert und die aktuellen Bemühungen um Inklusion als ‚zeitlich ergänzende‘ Inklusion charakterisiert, die an die ‚große‘ Inklusion anknüpft und deren Charakteristika – Unbedingtheit, Universalismus und Individuumsemphase – fortschreibt.

1 Von Inklusion zu Inklusionen

Die Geschichte moderner Gesellschaften wird mitunter auch als eine längere Geschichte der zunehmenden und ungleichen Verflechtung und Integration ihrer Mitglieder erzählt (beispielsweise: Osterhammel 2009). Dieser These zufolge entstand in der frühmodernen Zeit, nicht zuletzt infolge der Buchdruckrevolution, ein für weite Teile der jeweiligen Bevölkerungen erweiterter Verweisraum, der wiederum für die Gestaltung lokaler Verhältnisse zunehmend wichtig war. Vor der Zeitenwende um 1500, d. h., aus (west)europäischer Perspektive, vor der Entdeckung Amerikas, der Durchsetzung des Buchdrucks und der Verwerfungen im Kontext von Reformation und religiösem Schisma, waren kleinräumige Referenzen dominant. Verweise auf überregionale oder weit entfernte Kontexte stellten nur für eine Minderheit von Entscheidungsträgern, hohem Klerus und Handelsleuten eine wichtige Referenz dar. Diese Verweis- und Kommunikationslage änderte sich nach 1500 für zunehmend größere Gruppen auf entscheidende Weise. Sodann galt beispielsweise für viele Menschen die Auswanderung nach

¹ Diese Publikation entstand im Kontext des Exzellenzclusters „Contestations of the Liberal Script“ (EXC 2055, Project-ID: 390715649), gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) im Rahmen der Exzellenzstrategie des Bundes und der Länder.

Amerika als eine überlegenswerte Option, sodass die Referenzhorizonte ihrer Handlungen, unbeachtet davon, ob die Auswanderung erfolgte oder nicht, sich beträchtlich vergrößerten. Auch die Literatur über fremde und entfernte Länder, oder die bittere Erfahrung, dass Konflikte mit dem Papst in Rom vor Ort massive Verwerfungen hervorrufen könnten, begründeten nun die neuartige Erfahrung einer weiteren Verflechtung, die die Menschen umschloss und somit in größere Zusammenhänge inkludierte (Schlögl 2014).

Man kann in diesem historischen Narrativ die Spuren der globalisierten Gegenwart finden. Denn die Erzählung der zahlreicher und dichter werdenden Verflechtungen und Referenzen gehört ohne Zweifel zum Argumentationsrepertoire von Globalgeschichte und ihren verwandten Wissensformen wie Welt- oder transnationale Geschichte (Held, McGrew, Goldblatt & Perraton 1999; Michael 2006; Pernau & Sachsenmaier 2016; Steger 2005). Jenseits teleologischer Interpretationen, denen zufolge die Menschheitsgeschichte als die Geschichte dieser um sich greifenden Verflechtungen und Verweishorizonte zu verstehen ist, stellt man jedoch fest, dass Prozesse der sozialen und kulturellen Inklusion nicht nur reversibel sind, sondern auch auf entsprechende Widerstands- und Spezifizierungsformen stoßen. Dessen ungeachtet gilt Inklusion daher als eine grundlegende Tatsache moderner Gesellschaften, die selbst zutiefst historisch ist und variabel auftritt.

In der Soziologie der sozialen Systeme Luhmann'scher Prägung lassen sich bekanntlich verschiedene Formen der Inklusion bestimmen (in Anlehnung an: Farzin 2015; Stichweh 2016). Jenseits gängiger Annahmen, wonach nur ein Innen und ein Außen existieren, aus deren Grenzen heraus von Inklusion respektive Exklusion gesprochen werden kann, stellt sich die Frage von Inklusion versus Exklusion als eine der variierenden Referenzen und nicht lediglich als eine der Binarität. Inklusionen – mit gewolltem Plural – können entlang von mindestens drei Überlegungen differenziert werden. *Erstens* betrifft diese variierende Inklusion den unterschiedlichen Grad von Inklusion in den einzelnen Teilsystemen der Gesellschaft. Die stärkere Inklusion in einem dieser Systeme, beispielsweise im Wirtschaftssystem, bedeutet ja nicht automatisch, dass politische Inklusion als gegeben gelten kann. Aber darüber hinaus gibt es *zweitens* Inklusionsformen, deren Referenzgrößen nicht nur die Teilsysteme der Gesellschaft betreffen, sondern auch andere Gebilde, wie dasjenige der Nation, was andere Variationen des Motivs der Inklusion eröffnet. Eine bestimmte Gruppe kann sehr wohl im Referenzhorizont eines nationalen Staates inkludiert sein, aber dennoch weitgehend von transnationalen Zusammenhängen exkludiert werden. Eine Gruppe kann sehr wohl an den Leistungen eines Teilsystems moderner Gesellschaften partizipieren, beispielsweise wandernde Hirten, die in regelmäßigen Abständen ihre Tiere auf Viehmärkten verkaufen, d.h. im Wirtschaftssystem mitwirken. Diese Hirten sind aber eventuell nicht im System der nationalstaatlichen Leistungssysteme, beispielsweise im nationalisierten Erziehungssystem, inkludiert.

Drittens kommen die Modalitäten und Intensitäten der Inklusionen selbst ins Spiel, denn eine Vielzahl von Inklusionsoptionen ist denkbar. Konzepte wie diejenigen der partiellen oder der kompensatorischen Inklusion bringen zum Ausdruck, dass das Zusammenspiel der verschiedenen Teilinklusionen Ergebnisse hervorbringt, die stärker in den Zwischenbereichen der Dualen Inklusion/Exklusion zu verorten sind (Stichweh 2016).

Angesichts des historisch gewachsenen Spektrums der Inklusionen stellen sich zumindest zwei bildungshistorische Fragen in Bezug auf Inklusion und Exklusion. Die erste lautet, inwiefern verschiedene Personen oder Gruppen am Leben der unterschiedlichen Teilsysteme der Gesellschaft partizipieren. Spezifischer: Wie die Inklusion in das Erziehungssystem im Verhältnis zu anderen Inklusionsformen weiterer Teilsysteme der Gesellschaft steht und sich verändert. Die zweite bringt eine andere Größe ins Spiel. Es lässt sich fragen, ob die im Laufe der modernen Geschichte wichtiger werdenden Inklusionen im nationalen Verweisungszusammenhang nicht in einer gewissen Spannungskonstellation zu den Teilinklusionen der sozialen Systeme stehen. Bereits diese Überlegungen zeigen, dass ein bildungspolitisches Programm, das auf Inklusion als Zielgröße hinweist, keineswegs das Programm einer bloß binär strukturierten Operation andeutet, sondern vielmehr eine weitere Variation in einem Zusammenspiel verschiedener Optionen der Inklusion/Exklusion sowie differenzierte Grade beider Pole selbst abrufen.

2 Die ‚große‘ Inklusion: Entstehung und Realisierung

Bevor Inklusion zur Chiffre eines menschenrechtsbasierten Reformprogramms wurde (Moser & Lütje-Klose 2016), war (und ist) sie eine Kategorie, um grundlegende Prozesse des Soziallebens und der Kulturdynamik zu analysieren. Die Inklusion unterschiedlicher Fähigkeiten und Potenziale diverser Menschen in den homogenisierenden Raum des modernen Schulsystems wird aus der Funktionsweise des Letzteren, so die These in diesem Aufsatz, als eine ‚zeitlich ergänzende‘ Inklusion verstanden, die ihre Motive und Vorbilder dem Programm einer vorangegangenen, großen Inklusion entnommen hat. Mit ‚großer‘ Inklusion, die als Teil weiterer Inklusionsrevolutionen der Moderne zu charakterisieren ist, wird hier die Einführung und (bis heute partielle) Durchsetzung von Schulpflichtigkeit in den Nationalstaaten der modernen Welt bezeichnet. Aus dieser Perspektive wird die aktuelle Rede zu Inklusion in ihrer Verwirklichung nicht nur aus der Menschenrechtsperspektive zu denken sein. Denn die Semantik der Inklusion, einmal in die Welt gesetzt und von passenden Umsetzungsprogrammen flankiert, muss sich mit den Eigenheiten von sozialer Inklusion im Allgemeinen und mit den Spezifika der schulischen ‚großen‘ Inklusion im Besonderen auseinandersetzen.

Das Programm der großen (schulischen) Inklusion entstand an der Schwelle zur Moderne und wurde zum Movers der Bildungssystementwicklung. Denn das bloße Bestehen von spezifischen Schulen für relativ klar definierte Profiltätigkeiten – wie Klerus oder Handel – war sehr wohl schon vor der Moderne bekannt. Mehr noch: Gattungsgeschichtlich entsteht Schule als Form der Berufsschule für spezifische Tätigkeiten, nämlich der Schreiber/Verwalter bzw. der Priester in den ersten großen politischen Gebilden wie den Stadtstaaten in Mesopotamien oder Ägypten nach der neolithischen Revolution. Es sind diese bis dahin eher partikularistisch funktionierenden und alten Institutionen, die sich nach 1500 mit der neuen Vorstellung einer umfassenden Beschulung von Gesamtbevölkerungen – inklusive Frauen – auseinandersetzen und neu positionieren müssen. Wenn ein radikal neues Strukturelement in modernen Schulsystemen besteht, wird dieses eher in dem Fakt einer allgemeinen Beschulung zu finden sein und weniger in anderen bildungshistoriographisch prominenteren Phänomenen. Diese reichen von der Differenzierung weiterführender Schulen entlang von Profiltätigkeiten über Differenzierungen im Verhältnis zur zunehmenden Verfachlichung des Wissens bis zur Durchsetzung meritokratisch strukturierter Verfahren wie derjenigen der Prüfungen. Alle diese Phänomene waren, sei es *in nuce*, sei es in sichtbaren und identifizierbaren Formen wie Fächern, Fakultäten und Examina, lange vor der Erosion der stratifikatorisch strukturierten Gesellschaften präsent. Radikal neu ist dagegen die Vorstellung gemeinsamer Aufgaben, Lernzeiten und Erfahrungen – die gemeinsame Beschulung aller, die sich im Pflichtschulsystem institutionalisiert hat. Man darf jedoch nicht das Programm und die Geschichte der großen Inklusion eins zu eins mit der Geschichte der Pflicht zu Erziehung und Unterweisung gleichsetzen. Beispielsweise verpflichtete das schottische *Education Act* von 1496 die Landeigentümer*innen dazu, ihre ältesten Söhne in eine Lateinschule zu schicken. Diese Kinder sollten mit acht oder neun Jahren in eine Schule gehen und diese so lange besuchen, bis sie Latein gut beherrschten. Mehr noch: Nach diesem Schulbesuch sollten sie auch Kollegs (*art* and *law*) besuchen, und zwar mindestens drei Jahre (Ewan 2015). Hier steht die Idee einer gesetzlich verankerten Verpflichtung zu Unterweisung und Schulbesuch nicht unbedingt in der Tradition des modernen Schulbesuchs. Erstens waren nur erstgeborene Jungen aus einer bestimmten Gruppe (Landeigentümer*innen) dazu verpflichtet; zweitens ging es nicht um eine basale Verpflichtung wie den Besuch einer Elementar- oder Primarschule, sondern um eine weitere Qualifizierung im Sinne einer funktionalisierten Bildung. Denn Lateinkenntnisse und die Erwähnung von Jura weisen auf Wissensgehalte hin, die für das Funktionieren der politischen Gemeinschaft der Zeit eminent wichtig waren. Auch die Verpflichtung eines Schulbesuchs für jüdische Jungen steht nur bedingt auf dem Feld der langen Geschichte der großen Inklusion. Diese Verpflichtung basierte auf der Idee, dass Lesefähigkeit für die Teilnahme am religiösen Leben eminent wichtig war. Somit wurde in Zeiten der zweiten

Zerstörung des Jerusalemer Tempels 70 nach Chr. der Schulbesuch, unabhängig vom Wohnort, zu einer für die Jungen religiösen Pflicht (Eckstein & Botticini 2012). Hier wirken zwar bereits wesentliche Merkmale der späteren allgemeinen Beschulung, wie ihr Pflichtcharakter und die Bevorzugung der Schule als Ort der Unterweisung; der offensichtliche Ausschluss der Mädchen stellt jedoch eine entscheidende Differenz zum Programm der großen Inklusion dar.

Was den Prozess der großen Inklusion in die Schule von diesen und anderen Programmen und Entwicklungen unterscheidet, ist die strikte Ausrichtung der großen Inklusion am Individuum. Im o. g. schottischen Fall genügte, dass ein Mitglied der Familie die erforderliche Qualifizierung erhielt. Somit könnte man annehmen, dass dieses Mitglied imstande war, für den gesamten Familienverband die nötigen öffentlichen Geschäfte zu erledigen und somit an der Gestaltung der guten Ordnung teilzunehmen. Im Falle der Lesefähigkeit der jüdischen Jungen genügten diese Kenntnisse, um die textbasierten religiösen Handlungen zu vollziehen, die aber zentral für das Leben der gesamten Gemeinschaft, einschließlich der Frauen, waren. In beiden Fällen konnte ein (männliches) Mitglied eines Familienverbands mit seiner Qualifizierung für die gute Ordnung des Gemeinschaftslebens sorgen.

Bei der großen Inklusion des 19. Jahrhunderts stand diese stellvertretende Herangehensweise – ein bestimmtes Mitglied wird für das Ganze in die Schule integriert – nicht mehr zur Diskussion. Die Vorstellung eines allgemeinen, verpflichtenden Schulbesuchs kannte keine Stellvertretung, keine Delegation. Sie kannte nur die Verpflichtung des Individuums, in schulischen Zusammenhängen eine feste, durch die Schulpflicht definierte Lebenszeit zu verbringen. Wenn eine arme Familie aus einem deutschen Staat nur vier von ihren fünf Kindern in die noch schulgeldpflichtige Landschule des 18. Jahrhunderts schickte (für Bayern: Caruso 2003, 161–172), machten die Regularien keine Ausnahme. Alle Kinder mussten in die Schule, die Beschulung von vier der Kinder konnte nicht gegen den fehlenden Schulbesuch des fünften Kindes abgewogen werden. Die Unbedingtheit des Individuums sticht bei der großen Inklusion alle Abwägungen, Kontextualisierungen und Relativierungen. In diesem Programm gibt es zunächst keine Ausnahmen.

An dieser universalisierenden Individualisierung der Pflicht zur Inklusion in die schulische Ordnung ist die durchaus christliche Figur der Seelenrettung gut belegbar (Caruso 2019, 137–155). Es klingt historiographisch abgedroschen, aber nach Jahrzehnten der historisierenden Bildungsforschung bleibt es bei der Erkenntnis, dass für die Geschichte der großen Inklusion die Vorstellungen und Vorschläge Martin Luthers weiterhin eine Zäsur darstellen. Es mag im Spätmittelalter und in der Renaissance einen breiteren Schulbesuch und eine höhere Alphabetisierungsrate in vielen dynamischen Gegenden Europas gegeben haben. Die Idee, alle Kinder, und explizit auch Mädchen, zum Schulbesuch zu verpflichten,

war in dieser Zeit bis zu Luthers Intervention nahezu unbekannt. Bereits Erasmus von Rotterdam hatte schon den Gedanken geäußert, dass ein wahrer Christ die Buchstaben von Christus kennen sollte, was ein früher Hinweis auf eine universalisierende Lesefähigkeit impliziert (Götselius 2007). Aber Luther führte diesen Gedanken fort: Der Ort, an dem die Christen – Männlein und Weiblein – an ihrer eigenen Rettung arbeiten sollten, wird die Schule sein. Nicht irgendeine, womöglich unkontrollierte Literalität wurde von ihm befürwortet (Gawthrop & Strauss 1984), sondern eine systematische Unterweisung in „christliche[n] Schulen“ (Luther 1878). An sich ist die große Inklusion in Schulen ein Kapitel der Geschichte des modernen Pastorats, und zwar in dem Sinne, dass dort der Anfang einer langen Kette von institutionalisierten Formen der Führung und der Anleitung geschmiedet wird (Foucault 2005). Aber diese pastorale Zielsetzung der Inklusion in Schulen wird von einem anderen Element flankiert: dem gesetzlichen Zwang. Die Heilssuche, die lange Zeit als Motiv für Konversion und Taufe als Anfänge pastoralisierter Führungsverhältnisse stand, steht hier nicht länger im Vordergrund. Denn die Neugeborenen werden in christliche Gemeinschaften hineingeboren, sodass sie auch von Beginn an dem gesetzlichen Zwang für pastorale Zwecke unterliegen können. In ihrer Kombination von Heilsermöglichung und gesetzlich bzw. administrativ verankerter Verpflichtung erweisen sich der Grundgedanke und die Grundoperation der großen Inklusion in Schulen als Paradebeispiel derjenigen modernen gouvernementalen Techniken, die die jeweilige Logik des Pastorats und des Gesetzes kombinieren (Foucault 1991).

Die kritische Zeit der langen Geschichte der großen Inklusion stellt zweifelsohne das 19. Jahrhundert dar. Eine deutschsprachig zentrierte Historiographie würde dieser Aussage zunächst widersprechen. Verschiedene kleinere politische Einheiten – Braunschweig, Weimar, Gotha – führten zwar um oder nach dem Dreißigjährigen Krieg erste entsprechende Regelungen der Schulpflichtigkeit ein (Le Cam 1999), und viele andere Staaten folgten im 18. Jahrhundert. Dennoch ist erst die Zeit nach dem Zusammenbruch der napoleonischen Herrschaft diejenige, in der die Idee einer großen verpflichtenden Inklusion in die Ordnung der Schule erstens einen ideellen Durchbruch schaffte und zweitens deren Verwirklichung am Horizont erschien. Zum Durchbruch: Lange Zeit galt Schulpflichtigkeit als eine Maßnahme, die eher nur im deutschsprachigen Raum zum Zuge kam (van Horn Melton 1988). Liberale Regimes misstrauten lange Zeit der Idee einer Verpflichtung der/des Einzelnen zum Schulbesuch. So erfolgte die gesetzliche Verankerung der Schulpflicht in Massachusetts (1853), England (1870) und Frankreich (1882) später als in Kontexten, die lange Zeit als vorkonstitutionell galten, wie beispielsweise Dänemark (1814) oder die kleinen deutschen Staaten. Erst mit der Annahme von Schulpflichtgesetzen in diesen zentralen Referenzländern und mit der Einführung der Schulpflicht in Japan (1872) (Platt 2004) gelang es, Schulpflichtigkeit als ideale Norm und Ziel gesellschaftlicher Inklusion jenseits der christlich

geprägten Welt zu etablieren. Nun war angeordneter Schulbesuch nicht länger eine relativ exotische Maßnahme einiger deutschsprachiger Länder, sondern er wurde zum Meilenstein der Bildungssystementwicklung derjenigen Länder, die für viele andere Länder und Kolonien als Fortschrittsmodelle erschienen (Mangan 1994; Ramirez & Boli 1994). Zur Verwirklichung: Obwohl entsprechende Regelungen seit dem 17. Jahrhundert existierten, galt die Umsetzung dieser Regeln erst im Laufe des 19. Jahrhunderts mit der stärkeren (obgleich ungleicher: siehe Kinderarbeit) Durchsetzungskraft einzelner Staaten als greifbar nahe Möglichkeit. Wenn Inklusion in Teilsysteme der Gesellschaft charakteristisch für funktional differenzierte Gesellschaften ist, sollte man diese Chronologie der Verwirklichung dieser Inklusionsprogramme als kritische Größe für die Beschreibung und Analyse von (soziologisch verstandenen) inklusiven Ordnungen berücksichtigen.

Bei der Zeit der allmählichen Verwirklichung der großen Inklusion in die Schule präsentierten ihre Befürworter*innen das Programm nicht kühl funktional, sondern auch mit einer gewissen Emphase, wenn nicht gleich mit einem utopischen Überschuss. Der verpflichtende Schulbesuch sollte ja idealerweise in öffentlich finanzierten und beaufsichtigten Schulen stattfinden. Somit stand das kollektive Setting der Beschulung unter einer Bedingung, die damals die politische Imagination reichlich beflügelte. Es ging dabei um das gemeinsame Sitzen in Klassenzimmern als Voraussetzung eines gemeinsamen Lernens. Denn diese Schulen kannten in der Theorie nur eine Differenzierung: diejenige des Wohnorts. Liberale, Progressive, dann auch Sozialisten*innen charakterisierten diese Ordnung als eine, die die langsam erkämpfte Rechtsgleichheit der bürgerlichen Gesellschaft repräsentierte. So beobachtete Henry Barnard (1811–1900), der erste nationale Beauftragte für Bildungsfragen der Vereinigten Staaten (Amtszeit: 1867–1870), in München Mitte des 19. Jahrhunderts eine Volksschule, die angeblich viele arme Kinder unterrichtete. Nicht nur sei die Schule exzellent ausgestattet, sondern die Kinder machten darüber hinaus einen guten Eindruck. Er fragte nach den Berufen der Eltern und stellte fest, dass Kinder u. a. von Handwerkern, von Hofangestellten, Ärzten und Hausmeistern diese Schule besuchten. Barnard war erstaunt: „Meine Folgerung aus dieser interessanten Szene war, dass Kinder von deutschen Armen sich in einem sehr anderen Zustand befinden müssen als die Kinder von englischen Armen, um so einen Verkehr zu ermöglichen, sodass die reichen Schichten ihre Söhne und Bauerkinder an den gleichen Schultischen unterrichten lassen“ (Barnard 1854, 316). Freilich war die berufliche und soziale Gliederung fast die einzige Differenzkategorie, anhand derer man damals diese substanzielle, nicht rein formelle Inklusion diskutierte. Auf dem Spiel stand der Nachweis, dass bürgerliche Gesellschaften stratifikatorisch gebildete Standesunterschiede hinter sich ließen. Erst am Ende des Jahrhunderts gesellte sich die Debatte über Ko-Edukation dazu und thematisierte eine zweite Differenzkategorie. Von einer gleichberechtigten Inklusion von variierenden Hautfarben und unterschiedlichen

Fähigkeiten war man damals aber noch weit entfernt. Diese Differenzkategorien, besonders Geschlecht, galten eventuell nicht als politisch so relevant, um an diesem utopischen Überschuss teilzuhaben. Schließlich galten Frauen lange Zeit nicht als Bürgerinnen mit allen politischen Rechten.

3 Die ‚zeitlich ergänzende‘ Inklusion

Insgesamt zeigt diese hier kurz geschilderte Entwicklung der ‚großen‘ Inklusion zwei wesentliche Merkmale im Hinblick auf die eingangs dargelegten Fragen zu Inklusion, ihrer Vielfalt und Veränderungen. *Erstens* mag die analytische Einsicht stimmen, dass unterschiedliche Teilsysteme der Gesellschaft unterschiedliche Subjekte in unterschiedlichem Maße inkludieren. Die ‚große‘ Inklusion, deren Basis die Gesetzgebung und Regelung der Schulpflichtigkeit darstellt, bedeutete jedoch, dass zunächst keine Subjekte ausgenommen werden. Dieser tendenziell totalisierende Anspruch der (schulischen) Inklusion in das Erziehungssystem wird aber durch sein Verfallsdatum relativiert. Denn die Inklusion ist eine, die sich auf die Verweildauer der Subjekte im System bezieht und nicht auf die Lerneffekte. Im Verhältnis zu anderen sozialen Systemen scheint diese Inklusion weniger intermittierend (Ausnahmen: Erwachsenen- und Berufliche Weiterbildung) und biographisch stärker verdichtet zu sein. Nicht jede Inklusion ist demnach ähnlich gemustert. Die ‚große‘ Inklusion über Schulen in ihrer stark variierenden Intensität und augenfälliger Konzentration auf eine Lebensspanne muss sicherlich anders inkludieren als sporadische, wiederkehrende und lebensbegleitende Systeme wie beispielsweise Religion, Kunst oder Recht. *Zweitens* zeigt die Entwicklung der großen Inklusion, dass der Aufstieg der Nation im Laufe der Zeit für die Inklusion in die schulische Ordnung die wichtigste Veränderung darstellte. Das mag banal klingen, aber dies zeigt, wie wichtig es ist, dass man Inklusion in nationalen Zusammenhängen und nicht lediglich funktional auffasst.

Eine historische – wie hier jedoch durchaus summarische, europazentrierte und vereinfachende – Analyse der großen Inklusion kann bei oberflächlicher Betrachtung dazu verleiten, die gegenwärtigen Bemühungen der schulischen Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf als ‚kleine‘ Inklusion erscheinen zu lassen. Solche Schnellschlüsse könnte man ziehen, wenn man die quantitative Seite des Phänomens im Auge behält. Dennoch zeigte die Analyse, dass Elemente der großen Inklusion mit Elementen der jetzigen Inklusionsbemühungen wesensverwandt sind. Bei der großen Inklusion herrschten der universalisierende Anspruch, die Unbedingtheit des Prinzips und der Fokus auf das Individuum, wie die Figur der Schulpflichtigkeit zeigt. Genau diese drei Elemente sind auch in den aktuellen Entwicklungen zu Inklusion präsent. Es mag der Menschenrechtsdiskurs – besonders in dem inklusions-

politisch widerwilligen deutschen Kontext – bei den aktuellen Diskussionen eine große Rolle spielen. Aber Unbedingtheit, Universalismus und Individuumsemphase sind keineswegs allein Qualitäten der Menschenrechtserklärung, sondern auch der funktional gedachten Schule als Inklusionsinstanz.

Vor dem Hintergrund dieser Gemeinsamkeiten der Inklusionsbemühungen wäre die Rede über eine ‚kleine‘ Inklusion reichlich unzureichend. Mit dem Begriff der ‚zeitlich ergänzenden Inklusion‘ lässt sich der Umstand besser formulieren, dass man es hier mit einem Prozess zu tun hat, dessen Ähnlichkeiten zur ‚großen‘ Inklusion nicht geleugnet werden können. Als bedeutender Unterschied zur ‚großen‘ Inklusion scheint hingegen die alleinige Orientierung der ‚zeitlich ergänzenden Inklusion‘ an einem Diskurs über Rechte (Menschenrechte) zu liegen. Denn der Schulbesuch, das gemeinsame Lernen, wurde zuerst zu einer Pflicht gemacht, um später als Recht auf Bildung neujustiert zu werden. Dies ist historisch entscheidend. Argumente für die Begründung der Schulpflicht, wonach diese als Garantie für die Wahrnehmung des Rechts auf Bildung gelten soll (Tenorth 2019), mögen systematisch und empirisch stimmen, sind aber historisch zumindest zu relativieren. Die Tatsache, dass Bildung und Schule im 20. Jahrhundert zu Gegenständen einer Sprache der Kinder- und Menschenrechte gemacht worden sind, darf aber nicht die langwierige und pflichtförmige Geschichte der ‚großen‘ Inklusion in den Hintergrund treten lassen. Somit zeigt sich die ‚zeitliche ergänzende Inklusion‘ von Menschen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf nicht nur als eine Geschichte der Sonderpädagogik, der separaten Schulen und der spezifischen Professionen. Die Geschichte der ‚zeitlich ergänzenden Inklusion‘ unserer Tage sollte noch stärker mit der langen und vielfältigen Geschichte der ‚großen‘ Inklusion verzahnt werden.

Literatur

- Barnard, H. (1854). *National Education in Europe*. Charles B. Norton.
- Caruso, M. (2003). *Bildungspolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869–1918)*. Deutscher Studien Verlag.
- Caruso, M. (2019). *Geschichte der Bildung und der Erziehung. Medienentwicklung und Medienwandel*. Schöningh.
- Eckstein, Z. & Botticini, M. (2012). *The Chosen Few: How Education Shaped Jewish History, 70–1492*. Princeton University Press.
- Ewan, E. (2015). Schooling in Towns, c. 1400-c. 1560. In R. Anderson, M. Freeman & L. Paterson (Hrsg.), *Edinburgh History of Education in Scotland* (S. 39–56). Edinburgh University Press.
- Farzin, S. (2015). *Inklusion/Exklusion. Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung*. transcript.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Hrsg.), *The Foucault Effect. Studies on Governmentality* (S. 87–104). The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (2005). „Omnes et singulatim“: zu einer Kritik der politischen Vernunft. In M. Foucault (Hrsg.), *Schriften* (S. 165–198). Suhrkamp.

- Gawthrop, R. L. & Strauss, G. (1984). Protestantism and Literacy in Early Modern Germany. *Past & Present* (104), 31–55.
- Götselius, T. (2007). The Vivid Alphabet: Media and Mass Literacy in the Early Modern Military State. *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation* 19(2), 53–81.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. & Perraton, J. (1999). *Global Transformations: Politics, Economics, and Culture*. Stanford University Press.
- Le Cam, J. L. (1999). Schulpflicht, Schulbesuch und Schulnetz im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel im 17. Jahrhundert. In E. Bödecker & E. Hinrichs (Hrsg.), *Alphabetisierung und Literalisierung in Deutschland in der frühen Neuzeit* (S. 203–224). Niemeyer.
- Luther, M. (1878). Predigt, daß man die Kinder zur Schule halten soll. In E. L. Enders (Hrsg.), *Dr. Martin Luther's vermischte Predigten* (S. 377–422). Heyder & Zimmer.
- Mangan, J. A. (Hrsg.) (1994). *A significant social revolution: cross-cultural aspects of the evolution of compulsory education*. The Woburn Press.
- Michael, L. (2006). Globalization and Its History. *The Journal of Modern History* 78, 899–931.
- Moser, V. & Lütje-Klose, B. (2016). Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 62, 7–13.
- Osterhammel, J. (2009). *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*. Beck.
- Pernau, M. & Sachsenmaier, D. (Hrsg.) (2016). *Global Conceptual History. A Reader*. Bloomsbury.
- Platt, B. (2004). *Burning and Building. Schooling and State Formation in Japan, 1750–1890*. Harvard University Press.
- Ramirez, F. & Boli, J. (1994). The Political Institutionalization of Compulsory Education: The Rise of Compulsory Schooling in the Western Cultural Context. In J. A. Mangan (Hrsg.), *A significant social revolution. Cross cultural aspects of the evolution of compulsory education* (S. 1–20). The Woburn Press.
- Schlögl, R. (2014). *Anwesende und Abwesende. Grundriss für eine Gesellschaftsgeschichte der Frühen Neuzeit*. Konstanz University Press.
- Steger, M. B. (2005). Ideologies of Globalization. *Journal of Political Ideologies* 10(1), 11–30.
- Stichweh, R. (2016). *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie*. transcript.
- Tenorth, H.-E. (2019). Begründung der Schulpflicht. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 419–429). Metzler.
- van Horn Melton, J. (1988). *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*. Cambridge University Press.

Merle Hummrich und Wolfgang Meseth

Die Unwahrscheinlichkeit der Inklusion

Abstract

Im Zentrum des Beitrags steht der Versuch, die These von der Unwahrscheinlichkeit schulischer Inklusion durch einen sozialwissenschaftlichen und empirischen Blick auf die „heimlichen“ Erwartungen an Schule zu plausibilisieren. Anhand zweier soziologischer Perspektiven (Bourdieu und Luhmann) sowie zweier Falldarstellungen wird herausgearbeitet, inwiefern schulische Leistungs- und Fähigkeitserwartungen im und durch inklusiven Unterricht nicht – wie programmatisch intendiert – abgebaut werden, sondern sich im Gegenteil verfestigen können. Abschließend wird die „Produktivität“ der Umgangsstrategien mit der Inklusionsanforderung an Schule reflektiert.

1 Einleitung

Sonderpädagogik und Inklusionsforschung sind von dem Versprechen getragen, die Ungleichheit reproduzierenden Bedingungen von Schule wissenschaftlich aufzuklären. Mit diesem Versprechen verbunden ist das Selbstverständnis, Politik und pädagogischer Praxis wissenschaftliches Begründungs- und Entscheidungswissen für die Gestaltung eines gerechteren Schulsystems bereitzustellen. Als Forschung bleibt sie dabei nicht ohne ethische Orientierung, sondern in ihrem Gestaltungsversprechen auf jene Wertpräferenz der Moderne bezogen, die ihren unverhandelbaren Referenzpunkt in der Würde des Subjektes, seiner Autonomie und seines Rechts auf gesellschaftliche Teilhabe findet. Ethisch orientiert wird diese Wertpräferenz von einem egalitären Gerechtigkeitsverständnis, das politisch die Teilhabe aller Kinder an einer Schule fordert und pädagogisch die unbedingte Anerkennung von Differenz zur professionsethischen Maxime wie auch zum Lernziel der Lernenden erklärt. Während die Frage, wie diese ethische Position umgesetzt werden kann, deutlich im Vordergrund einschlägiger erziehungswissenschaftlicher Perspektiven steht, sind die schulischen Bedingungen, unter denen diese Position umgesetzt werden soll, bislang selten zum Gegenstand der Forschung geworden. Die Feststellung jedoch, dass die Umsetzung von Inklusion in und durch Schule und Unterricht gesellschaftliche Differenzordnungen reproduziert, verfestigt

und ihrerseits Exklusionspraktiken nach sich ziehen kann, macht Inklusion zu einem unwahrscheinlichen Ereignis, dessen Gründe empirisch noch weitergehend aufzuklären wären (vgl. Budde & Hummrich 2013). Erziehungswissenschaftlich stellt sich damit die Frage, wie sich solche Exklusionsmechanismen im Unterricht entfalten und inklusiven Unterricht strukturell an ihre Grenzen bringen können. Wenn Inklusion konstitutiv mit Prozessen der Exklusion verbunden ist (Hummrich 2017) und die Umsetzung eines egalitären Gerechtigkeitsprinzips in Paradoxien führt, besteht für erziehungswissenschaftliche Forschung die Herausforderung darin, angemessene Forschungsformate zu entwickeln, die der Untersuchung dieser widersprüchlichen Erwartungen gerecht werden können. Dazu zählt auch, sich in ein methodologisch begründetes Verhältnis zu den Normen des bildungspolitisch und pädagogisch strukturierten Feldes „Inklusion“ zu setzen. Ausgehend von dieser Problemexposition rekapituliert der Beitrag (Abschnitt 2) mit dem Spannungsfeld von Meritokratie und Inklusion den Normkonflikt der modernen Schule. Den Anspruch, den Normkonflikt schulischer Inklusion reflexiv zum Gegenstand der Forschung zu machen, vertiefen wir in zwei Schritten. Zunächst (Abschnitt 3) erinnern wir an die bildungssoziologische Tradition, die mit Blick auf die gesellschaftliche Einbettung von Schule schon früh auf die Unwahrscheinlichkeit aufmerksam gemacht hat, sozial bedingten Ungleichheitsordnungen durch die Etablierung „guter Ordnungen“ im Unterricht pädagogisch entgegenwirken zu können. Dann (Abschnitt 4) arbeiten wir anhand von zwei Fallvignetten heraus, inwiefern schulische Leistungs- und Fähigkeitserwartungen im und durch inklusiven Unterricht nicht – wie programmatisch intendiert – abgebaut werden, sondern sich im Gegenteil verfestigen können. Abschließend wird die „Produktivität“ der Umgangsstrategien mit der Inklusionsanforderung an Schule reflektiert (Abschnitt 5).

2 Das Problem der „guten Ordnung“ in Perspektiven der Meritokratie und der Inklusion

Inklusion wird in Bezug auf das Bildungssystem durch ein egalitäres Teilhabeverprechen legitimiert, das in einer Schule für alle realisiert werden soll. Demgegenüber bildet das non-egalitäre Prinzip der Leistungsgerechtigkeit die traditionelle Legitimationsgrundlage eines nach Leistung differenzierenden Schulsystems. Beide Prinzipien (egalitäres Teilhabe- und non-egalitäres Leistungsprinzip) gründen auf universalistischen Prinzipien des modernen Gerechtigkeitsdiskurses. In der bildungspolitischen Debatte um schulische Inklusion geraten beide Wertpräferenzen in einen unauflösbaren Konflikt. Das Versprechen der Meritokratie ist zunächst inklusiv: Alle bekommen die gleichen Möglichkeiten der Bewährung.

Unter neo-institutionalistischen Gesichtspunkten erweist sich diese Argumentationsfigur als tragfähig, da Meritokratie bei der Vergabe von Bildungsprivilegien eine ständische Ordnung abgelöst hat (Meyer & Rowan 1977/1991) und sich zeigt, dass in Ländern mit verpflichtenden Bildungssystemen nicht nur der Bildungsstand der Bevölkerung verbessert wird, sondern auch die Gesundheit und der Wohlstand steigt (Baker 2014). Meritokratie scheint insofern eine „gute Ordnung“, als dass sie Chancengerechtigkeit wahrscheinlicher macht und individuelle Leistungen anerkennt. Sie impliziert allerdings genau dort Exklusion, wo Leistungsfähigkeit (Ability) nicht sichergestellt werden kann.

Es ist unter anderem Vera Mosers Beiträgen zu verdanken, dass Inklusion nicht eng mit Dis/Ability verknüpft wird, sondern in einem weiten Inklusionsverständnis sonderpädagogische Perspektiven in das Portfolio schulischer Heterogenität und Diversität systematisch und kontinuierlich zur Sprache gebracht werden (Moser & Pinhard 2010; Moser & Egger 2018; Moser & Lütje-Klose 2016). Inklusion wird dabei mehrdimensional an den Prinzipien der Anerkennung, Antidiskriminierung, Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit orientiert (Moser 2018). In einer institutionentheoretischen Perspektive setzt Vera Moser z. B. in der Schulentwicklung auf das Wechselspiel von Top-down-Verordnungen bildungspolitischer Steuerung und Bottom-up-Prozessen der Aneignung der Schulentwicklung durch Schulprogrammarbeit und Teambildung, wenn es darum geht, Inklusion umzusetzen. Gleichzeitig reflektiert Vera Moser konsequent die Grenzen der Inklusivität, wenn sie diese in den Kontext der Sonderpädagogik stellt (historisch z. B. ebd.) oder die Begrenztheit von Kooperationen auf „Augenhöhe“ (Moser et al. 2011) herausstellt. Hierin angelegt ist eine Reflexion des Diskurses um inkludierende Bildungssettings, die über die normative Ordnung von Wertschätzung und positiver Haltung hinausgeht. Auch praxis-, adressierungs- und subjektivierungstheoretische Untersuchungen haben in diesem Zusammenhang gezeigt, wie ein programmatisch auf individualisierendes Lernen, auf Teilhabe und Anerkennung von Differenz ausgerichteter Unterricht jene Differenzkonstruktionen (z. B. Leistungsfähigkeit, Behinderung, Ethnizität, Geschlecht, Leistungserwartungen), die es eigentlich auflösen möchte, selbst reproduziert (Herzmann & Merl 2017; Rabenstein et al. 2015). Tendenziell verkennen solche pädagogischen Ansätze die gesellschaftliche Bedingtheit schulischen Unterrichts. Die anvisierte „gute Ordnung“ in der Schule wird entweder zu einer Utopie verklärt oder sie versteht sich als Beitrag auf dem Weg zu einer gerechteren gesellschaftlichen Ordnung, die zuvorderst durch Pädagogik herbeigeführt werden soll. Diesen pädagogischen Reformhoffnungen stehen gewichtige soziologische Perspektiven entgegen, die im nächsten Kapitel exemplarisch adressiert werden.

3 Bildungssoziologische Einsätze zur „Unwahrscheinlichkeit der Inklusion“

„Die Erziehung ist konservativ. Ihre Organisation ist es insbesondere. Niemals ist sie die Vorbereitung für eine Strukturveränderung der Gesellschaft gewesen. Immer – ganz ausnahmslos – war sie erst die Folge der vollzogenen“ (Bernfeld 2000, 119).

Mit diesen Worten bringt Siegfried Bernfeld ein Problem moderner Erziehung auf den Punkt: Dass institutionalisierte Erziehung nicht die Avantgarde gesellschaftlicher Veränderung ist, sondern sich in ihr lediglich reproduziert, was in anderen gesellschaftlichen Kontexten erreicht wurde. Dies wurde von unterschiedlichen soziologischen Theorien bestätigt, in deren Zentrum die gesellschaftliche Bedingtheit institutionalisierter Erziehung stand. Hatte Siegfried Bernfeld seine Überlegungen noch fest auf Freuds Psychoanalyse und der marxistischen Gesellschaftstheorie aufgebaut, waren es seit den 1970er Jahren u. a. Pierre Bourdieu und Claude Passeron sowie Luhmanns und Schorrs systemtheoretische Einsätze, die auf die gesellschaftliche Ordnung reproduzierende Funktion schulischer Bildung hinwiesen.

Pierre Bourdieu und Claude Passeron (1971) fragen in der „Illusion der Chancengleichheit“, ob die Ordnung der Schule überhaupt eine „gute Ordnung“ sein kann. Denn nicht nur wird hierin deutlich, dass die habituellen Dispositionen des Herkunftsmilieus in ihrer Passungskonstellation zur Schule einen erheblichen Einfluss auf die Frage des Bildungserfolges haben; auch Bedingungen der Inklusivität des Bildungssystems spielen eine Rolle bei der Verteilung von Chancen. Die Autoren unterscheiden hier zwischen der Vererbung der Bildungschancen und -privilegien und der Reproduktion des Systems durch institutionalisierte Zurückweisungen oder Anerkennungen von Ordnungen des Verstehens, die gleichsam als „gute Ordnung“ gesetzt werden. Am Beispiel des Sprachverstehens entfalten die Autoren, dass Ausschluss dann erfolgt, wenn keine gelingende Passung hergestellt werden kann. In ihrer Gebundenheit an die Sprache der Academia schließt die Schule also von Beginn an jene aus, die ihre Sprache nicht verstehen. Dabei wird nicht die Norm des Sprachverstehens (im Sinne eines „Rechts auf Verstehen“) hinterfragt, sondern es wird gefolgert, die Lernenden seien zu dumm, um folgen zu können, und damit nicht würdig, an den Privilegien beteiligt zu werden. In diesem System kommt „alles Gute und Richtige (...) immer vom Professor“ (ebd.), „alles Falsche und Dumme (...) immer vom Studenten“ (ebd.). Damit scheint aber die Exklusion legitim und führt nebenbei zu einer wechselseitigen Distanzierung von Schule und Lernenden, die gegenseitigen Schutz gewährt: Die Schule scheint in ihrer Exklusivität legitimiert, die Lernenden in eine wachsende Distanznahme zur Schule zu setzen. In einer viel späteren Veröffentlichung gehen Bourdieu und Champagne (1998) auf die sich hierin einwebenden Paradoxien ein, die auch mit der Ausweitung der Schulpflicht bis in das spätere Teenageralter einhergehen: Der anfänglichen Illusion,

nun Teil der Sekundarschulbildung zu sein, weicht die Erfahrung, dass „es nicht ausreichte, dort Erfolg zu haben, um auf die Positionen zu rücken, denen die Schultitel und vor allem das Abitur zu anderen Zeiten, also zu Zeiten, wo ihresgleichen die höhere Schule nicht besuchten, Zugang eröffnet hatten“ (ebd., 528). In dieser Struktur der internen Ausgrenzung gelingt dem „Bildungssystem das Kunststück (...), den Anschein der ‚Demokratisierung‘ mit der Wirklichkeit der Reproduktion zu vereinen“ (ebd., 531): Die Jugendlichen sind Teil des Systems, sie sind darin aber von Privilegien exkludiert.

Auch die Systemtheorie geht – wenngleich unter theoretisch anderen Ausgangsprämissen – von der gesellschaftlichen Einbettung des Erziehungssystems aus sowie von seiner relativen Autonomie gegenüber den Systemen seiner Umwelt, wie dem der Politik, der Wirtschaft oder der Familie. Im Werk von Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr (1988), „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem“, stehen die hohen gesellschaftlichen Integrationserwartungen an das Erziehungssystem und die Gründe für die Unwahrscheinlichkeit ihrer Erfüllung im Fokus. Pointiert formuliert lautet die Problembeschreibung, dass Unterricht mit Blick auf den Wert Chancengleichheit an der Lösung eines Problems arbeitet, das kein Problem des Erziehungssystems ist, weil dessen Ursachen außerhalb seiner Zugriffsmöglichkeiten im System der Familie und den differenz- bzw. ungleichheitszeugenden Mechanismen des Wirtschafts- und Politiksystems liegen. Qua Sozialisation bringen die gesellschaftlichen Umwelten des Erziehungssystems bei den Lernenden unterschiedliche Lernausgangsbedingungen hervor. Weder kann Unterricht die sozialen, kognitiven und psychosozialen Voraussetzungen der durch sie adressierten Personen beliebig umformatieren, noch politische und ökonomisch indizierte Schiefen heilen, wie es von ihm politisch und pädagogisch erwartet wird. Michael Bommes (2010) greift diese Figur auf und stellt fest, dass sie auch mit Blick auf die Beschulung von Kindern mit Migrationsgeschichte geltend gemacht werden kann. So sei es der modernen Gesellschaft, zumal in der westlichen Hemisphäre, durchaus gelungen, Kinder und Jugendliche umfassend und über einen langen Zeitraum in das Erziehungssystem zu inkludieren. Das Phänomen der sogenannten ‚Vollinklusion‘ könne jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass dadurch das Problem der Chancengleichheit nicht gelöst sei. Weiterhin sei es die soziale Herkunft, die „relativ zuverlässige Prognosen sowohl über Erfolg im Bildungssystem als auch über beruflichen und ökonomischen Erfolg in der Zukunft erlaubt“ (Bommes 2010, 269).

Beide Zugänge konterkarieren also die Hoffnung und den Aufforderungscharakter bildungspolitischer Reformdiskussionen. Soziale Ungleichheit ist nicht ausschließlich das Problem der Schule, denn gerade hier bilden unterschiedliche Gerechtigkeitsordnungen (z. B. Teilhabe und Leistung) eine widersprüchliche Einheit, die durch Schule selbst nicht aufgelöst werden kann. In Rekonstruktionen zum Unterricht zeigen sich diese Widersprüchlichkeit und die damit einhergehende Unwahrscheinlichkeit der Inklusion. Darauf soll im Folgenden eingegangen werden.

4 Varianten paradoxer Inklusivität – empirische Einsichten

Mit den unten dargestellten Fallbeispielen werden unterschiedliche Dimensionen der Exklusion fokussiert, die dem Versprechen auf Inklusion systematisch gegenüberstehen. Sie stammen aus zwei unterschiedlichen Forschungsprojekten, in denen Inklusion und Exklusion jeweils thematisch wurden. Da ein Beispiel aus einer US-amerikanischen High School stammt, das andere aus einer deutschen Schule, geben die Fälle die Möglichkeit einer vergleichenden Betrachtung.

4.1 Exkludierende Inklusion: Zur institutionellen Disziplinierung durch Inklusion

Der folgende Ausschnitt stammt aus dem DFG-Projekt EDUSPACE „Schulischer Raum und Migration im deutsch-amerikanischen Vergleich“ (z. B. Hummrich et al. 2022). Hier geht es um ein Interview mit einer Dean of Students an einer US-amerikanischen High School, das auch das Thema Inklusion berührt. Dean of Students wird im schulischen Bereich häufig als „Vertrauenslehrkraft“ übersetzt. Dies ist aber nur ein Teil der Aufgaben eines Dean of Students. Ein anderer ist der Umgang mit Disziplininkonflikten. Dieser ist in den USA eher institutionell als individuell reguliert und wird vom Dean of Students überwacht oder organisiert. So müssen die Lernenden im Fall von Fehlverhalten in der Klasse bei der Person, die „Dean of Students“ ist, vorsprechen, die dann ein Strafmaß verhängt. Um die Frage des Umgangs mit Fehlverhalten geht es im folgenden Ausschnitt. Die Dean of Students, die im o. g. Projekt interviewt wurde, nennen wir Victoria Miller.¹ Sie steht der Gemeinschaft der Lernenden (in der Springfield Highschool rund 1.200 Menschen) in einer mittelstädtischen Gemeinde in den USA vor. (Aus Platzgründen findet sich die Falldarstellung in einer übersetzten Form.)

Victoria Miller erzählt im Interview über das übliche Vorgehen während einer Strafstunde von neunzig Minuten, in denen z. B. Lernende des Unterrichts verwiesen worden sind. Sie bietet den Lernenden gelegentlich an, anstatt mit ihr allein in einem Raum zu sitzen und „sich selbst zu bedauern“, etwas Gutes für Andere zu tun. Dabei verspricht sie, dass die Lernenden selbst ein besseres Gefühl mit nach Hause nehmen und auch „irgendeine Art von Erfolg“ haben werden. Also begleitet sie die Lernenden unter anderem zur „Autism Support Class“, wobei sie sie nicht allein dort lassen würde. Hier können sie an ihren Sozialkompetenzen und ihrem sozialen Engagement arbeiten, indem sie selbst angemessenes Verhalten an den Tag legen und so auch zur Integration der Schüler*innen mit intellektuellen Disabilities beitragen. Damit schließt ihre „Strafe“ bei Fehlverhalten an das Programm „Best Buddies“ an, in dem solches Handeln systematisch von

1 Alle Namen und Orte wurden vollständig anonymisiert.

ehrenamtlichen Schüler*innen gezeigt wird, die so auch Lernende auf Peer-Ebene integrieren, die sonst nur Kontakt zu jüngeren Lernenden hätten.

Hier liegt eine mehrfache Exklusion vor, die im Anspruch der Inklusion formuliert wird. Zunächst hat es Victoria Miller mit Lernenden zu tun, die sie beaufsichtigen muss, wenn sie aus dem Unterricht ausgeschlossen werden, weil sie sich nicht den schulischen Normen entsprechend verhalten haben. Hier ist innerhalb der Schule eine Exklusionssituation entstanden: Die Lernenden bleiben in der Organisation, aber sie werden vom institutionellen Auftrag – Unterricht – ausgeschlossen. Dabei ist nicht Leistung, sondern „misbehavior“ die Ursache des Ausschlusses. Somit steht nicht nur die Teilhabemöglichkeit an einem leistungsgerechten System zur Disposition, sondern auch die Erwartung daran, in welcher Form sich beteiligt und Leistung erbracht wird. Da in der High-School-Zeit davon ausgegangen werden kann, dass dieser Ausschluss aufgrund der Regeln geschieht, in die die Schüler*innen einsozialisiert sind, geht es nun weniger um das Erlernen der Regeln als darum, die Teilnahme am Unterricht aus Disziplinierungsgründen zu untersagen, damit das Lernen der übrigen Gruppe stattfinden kann. So geht mit der Exklusion der als Lernende nach wie vor (systemisch) Inkludierten einher, dass der Unterricht ohne (weitere) Disziplin Konflikte stattfinden kann. Der Umgang mit den Konflikten wird institutionalisiert reguliert: Es gibt ein bestimmtes Strafmaß (90 Minuten) und ein Programm („Best Buddies“), das zum Vorbild genommen werden kann.

Die bestraften Schüler*innen begegnen dann einer anderen Gruppe intern Exkludierter: Schüler*innen mit Autismusdiagnose. Der Auftrag an die zu disziplinierenden Schüler*innen lautet, dass sie „etwas Schönes“ für diese Schüler*innen tun sollen. Damit werden die bestraften Lernenden zu Vermittlungspersonen von Wohlverhalten wie auch der Vermittlung sozialer Kompetenzen und ihr Ausschluss ist unter der Bedingung der Anpassung passager. Die Rehabilitation der Bestraften über Wohltätigkeit hebt sie so doppelt von den Lernenden mit Autismusdiagnose ab. Basierend auf der permanenten Exkludiertheit der Schüler*innen mit Autismusdiagnose arbeiten die Bestraften an ihrer Wiedererlangung des Status der inkludierten Schüler*innen. Es zeigt sich so ein relationales Zusammenspiel von Inklusion und Exklusion.

4.2 Inklusive Exklusivität: Zur interaktionsbezogenen Exklusivität

Der folgende Fall stammt aus einem Forschungsprojekt (Braun et al. 2023; Braun et al. 2020), das von 2018 bis 2020 an einer privaten Förderschule für blinde und sehbehinderte Schüler*innen durchgeführt wurde, auf der die allgemeine Hochschulreife erworben werden kann. Seit dem Schuljahr 2018/19 werden erstmalig Schüler*innen mit und ohne Seheinschränkung gemeinsam unterrichtet. Die Szene stammt aus dem Deutschunterricht einer fünften Klasse. Die Klasse

(aus vier Lernenden mit und vier Lernenden ohne sonderpädagogische Förderung im Bereich Sehen bestehend) hatte in der vorhergehenden Stunde den Auftrag erhalten, sich auf einen Märchentext vorzubereiten. Zwei Kindern liegt der Text in Brailleschrift vor, die übrigen nutzen den Text in Schwarzschrift, wobei ein Schüler eine besondere Lesehilfe benötigt.

Die Lehrerin steht am Pult und gibt folgenden Auftrag: *„und das lesen wir jetzt gemeinsam reibum alles andere verschwindet ihr nehmt nur das buch“*. Daraufhin wendet sie sich für einen kurzen Moment zunächst Sabine, dann Paul zu. Sabine liegt der Text in Brailleschrift vor, Paul nutzt zum Lesen von Texten ein Bildschirmlesegerät. Die Lehrerin fragt Sabine *„weißt du wo es losgeht“*. Diese antwortet knapp mit *„ja“*. Da Paul offensichtlich noch nicht bereit ist, kommentiert sie dies mit den Worten *„wir warten noch auf paul“*. Sie beobachtet ihn kurz, bemerkt sodann *„perfekt genau der richtige punkt“* und übergibt Fabian, der sich meldet, das Wort. Bevor dieser startet, betont die Lehrerin, dass er zunächst den Titel und den Autor des Märchens vorlesen soll. *„prinzessin mäusehaut von den gebrüdern grimm“*, beginnt Fabian und liest sodann die erste Passage fehlerfrei vor. Im Anschluss wird Sabine aufgerufen. Zur Überraschung der Lehrerin schließt Sabine jedoch nicht an die folgende Textpassage an. Sie beginnt stattdessen, die über dem Märchentext stehende Aufgabenstellung vorzulesen. *„nein nicht die aufgabenstellung“* korrigiert die Lehrerin, *„sondern jetzt gehts darum dass wir aufseite hundertfünfunddreißig die fortsetzung lesen du hast jetzt die aufgabenstellung du musst weiterschauen“*. Es stellt sich heraus, dass Sabine Schwierigkeiten hat, in der ihr vorliegenden Brailleschriftversion des Textes den richtigen Einsatz zu finden. Mit Hilfe der Lehrerin, die sich inzwischen unterstützend hinter Sabine gestellt hat, findet sie die Passage schließlich. Sie beginnt zu lesen, verliert sich jedoch wiederholt und wird mehrfach von der Lehrerin korrigiert. Auch eine Mitschülerin korrigiert in einem Nebenkomentar ein Wort, das Sabine nicht richtig verliert. Nachdem sich Sabines Vorleseleistung nicht ändert, stoppt die Lehrerin sie mit der Formulierung *„okay dankeschön“*. Sie belässt es jedoch nicht dabei, sondern sucht nach Gründen für Sabines Probleme, die für die Lehrerin offensichtlich unerwartet aufgetreten sind. *„gestern“*, stellt die Lehrerin fragend fest, *„ging es ganz gut oder?“* Ohne eine Antwort von Sabine abzuwarten, überlegt die Lehrerin laut, ob sie möglicherweise Sabines Buch mit demjenigen ihres Mitschülers Jonas verwechselt hat, der bereits eine fortgeschrittenere Brailleversion des Textes verwendet. Ob dies tatsächlich so ist, klärt sich in der Situation nicht. Das Gespräch setzt sich vielmehr im Modus des Arbeitsauftrages vor *„vielleicht machen wir das so“*, leitet die Lehrerin über *„dass jemand anders weiterliest“*.

Die Lehrerin formuliert die Aufgabe für alle Lernenden einheitlich, achtet zugleich aber genau auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Arbeitstempi der Lernenden. Mit ihrer Hinwendung zu Paul und Sabine markiert sie unterrichtsöffentlich die Norm eines rücksichtsvollen Umgangs mit Schüler*innen, die zur Vorbereitung auf die Aufgabe mehr Zeit und einer besonderen Unter-

stützung bedürfen. Diesem inklusionspädagogisch angemessenen Verhalten steht die Unterscheidung von unterstützungsbedürftigen und nicht-unterstützungsbedürftigen Schüler*innen in der Unterrichtskommunikation entgegen. Einigen Schüler*innen wird offenbar zugetraut, dass sie mit dem Vorlesen des Märchentextes ohne weitere Vorbereitung beginnen können, anderen – wie Sabine und Paul – nicht. Ebenso wie die unterstützende Hinwendung zu den Lernenden lässt auch die fachliche Aufgabe, einschließlich der materialen Grundlage, d.h. der Märchentext selbst, die Unterscheidung kommunikativ wirksam werden. Paul und Sabine können den Text nicht unmittelbar sehend, sondern lediglich vermittelt durch ihre Hilfsmittel erschließen. So wird ersichtlich, dass die Fähigkeit des Sehens jene Norm vorgibt, an der sich die fachliche Erschließung orientiert. Text und Aufgabenstellung adressieren jene Lernenden, die sich den Text unmittelbar sehend erschließen können, als Normalschüler*innen. Jene, die dies nicht können, werden dagegen als von dieser Normalität abweichende Lernende adressiert. An diese basale Normalitätskonstruktion des Sehens schließen sekundäre Normalitätserwartungen an. Paul wird z. B. aufgefordert, den Titel und den Autor des Märchens vorzulesen. Die Praxis des Vorlesens beinhaltet Fähigkeiten wie richtiges und verständliches Vorlesen, das stille Mitlesen und das schnelle Auffinden einer Stelle im Text, usw. Pointiert formuliert tritt mit dem zu lesenden Text, der den Lernenden als Kulturgut nahegebracht wird und in deren kultivierten Umgang sie eingeübt werden sollen, die Fähigkeit des Sehens als Bedingung für einen „normalen“ Umgang mit diesem Text in den Unterricht hinein. Der mit diesem Text verbundene Bildungsanspruch verdeutlicht, dass den Bildungsgütern selbst nicht nur basale kognitionsbezogene, sondern auch körperliche, ästhetische und soziale Normalitätsvorstellungen eingeschrieben sind, die im Kontext des sogenannten „ableism“ (Campbell 2009) als gesellschaftlich präformierte Fähigkeits-erwartungen an ein „normales“ Subjekt bezeichnet werden.

5 Die Unwahrscheinlichkeit der Inklusion – theoretisierende Aussichten

Vergleichend wird deutlich, dass hier unterschiedliche Bezugshorizonte bzw. normative Horizonte am Werk sind. Im ersten Fall steht Wohlverhalten gegen Teilhabemöglichkeit. Leistung wird kaum thematisiert bzw. als implizites Selbstverständnis für diejenigen in Anspruch genommen, die in Bezug auf ihr Verhalten gemäßregelt werden (können), weil sie z. B. keine Autismusdiagnose oder Diagnose intellektueller Disabilities haben. Im zweiten Fall wird deutlich, wie inklusiver Unterricht, der programmatisch auf der Ebene der Organisation nicht exkludiert, durch die fürsorgliche Adressierung der Lehrerin sowie die normerzeugende Materialität des Unterrichts eine Differenzordnung hervorbringt, in der die Fähigkeit

des „Sehens“ zur Normalität wird, die auf der Interaktionsebene Exklusionspraktiken nach sich zieht. Damit ist auf unterschiedliche Strukturvarianten der Bezugnahme auf das Inklusionsversprechen der Schule verwiesen, in denen typologische Varianten der Struktur von Schule im deutsch-US-amerikanischen Vergleich zum Ausdruck kommen – so etwa die von Justin Powell (2009) für sonderpädagogische Zusammenhänge beschriebene differente Strukturlogik von Separation der Lernenden mit und ohne Förderbedarf in US-amerikanischen Schulen und Segregation der Lernenden in deutschen Schulen – wenn auch in verdeckter Weise. Im US-amerikanischen Beispiel wird unter „inclusion“ die Aufnahme der Lernenden mit Förderbedarf in die gleiche Schule wie Lernende ohne Förderbedarf fortgeschrieben, die Separation bleibt erhalten. Daran ändern auch die Maßnahmen des Buddy-Programms und der Strafstunden für undisziplinierte Lernende nichts. Es bleibt hier bei einem lehrreichen Ausflug unter dem Label des Helfens, der die Differenzen eher betont als verringert. Im Fall aus Deutschland wird zunächst deutlich, dass die Bezeichnung „inklusive Schule“ einen neuen Schultypus begründet, der inklusive Schulen vom Rest der Schulen abtrennt. Gleichzeitig wird in den inklusiven Schulen im Modus der individualisierenden Differenzierung gehandelt, dem das normative Ideal von nicht-förderungsbedürftigen Lernenden zugrunde liegt. So entsteht auch hier schlussendlich eine Struktur der doppelten Differenzierung: Der Erhalt einer segregativen Schulstruktur geht mit einer Individualisierung von inklusiven Lernzusammenhängen einher, die die Lernenden ebenfalls intern ausschließt.

Der Einstieg in diesen Text erfolgte mit dem Verweis auf das Versprechen der Inklusionsforschung, die Ungleichheit reproduzierenden Bedingungen von Schule mittels Forschung aufzuklären. Dass diese Versprechen in ihrer unterschiedlichen Strukturiertheit je produktiv für die gesellschaftlichen Differenzierungslogiken sind, kann mit Blick auf die Beispiele herausgearbeitet werden: Im US-amerikanischen Beispiel zeigt sich die Produktivität der Prozessierung von Separation als Regel schulischer „Inklusion“ gerade darin, dass damit eine Disziplinierungslogik verbunden werden kann: Lernende, die sich nicht im Sinne der institutionellen Ordnung verhalten, werden disziplinierend zur Verantwortung gezogen und erhalten so die Möglichkeit, sich selbst differenzierend zu rehabilitieren. Dabei ist ihr Weg aus dem vom Rest der Schulgemeinschaft separierten Zusammenhang (den Autism- und Disability-Classes) gewiss und sie erhalten darüber die Möglichkeit, eine Vorstellung von Belohnung zu erhalten, mit der gesellschaftliche Verantwortungsübernahme im US-amerikanischen Bildungssystem einhergeht. Die Produktivität der inklusiven Exklusivität zeigt sich darin, dass jedes Kind früh lernt, wo „sein Platz“ ist. Funktionieren die Verweise auf segregierende (Sonder-)Schulformen nicht mehr, so wird die Segregation in die Klasse hineingeholt und jedem Einzelnen (Lehrkraft wie Lernende) überantwortet. Dies geschieht auch dadurch, dass spezifische gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen in den

Unterricht hineintreten, die durch die Aufgabenstellung und die Materialität des Unterrichts im Zuge der Interaktionsdynamik reproduziert werden.

Anhand dieser kurzen theoretischen und empirischen Vergewisserung auf dem Feld der schulischen Inklusion sollte deutlich werden, dass in die faktische Umsetzung des Rechts auf Bildung, wie sie zumindest im Schulsystem der westlichen Hemisphäre zu beobachten ist, alltägliche Prozessierung von Exklusion eingelagert ist. Angedeutet werden konnte, dass diese *Unwahrscheinlichkeit der Inklusion* auf die unterschiedlichen Ordnungen von Teilhabe und Gerechtigkeit zurückzuführen sein dürfte. Um einen realistischen Blick auf diese Ordnungen und damit auf die praktische Umsetzung der bildungspolitischen Norm „Inklusion“ zu erhalten, wäre dies weiterführend empirisch und theoretisch auszubuchstabieren.

Literatur

- Baker, D. P. (2014). *The schooled society*. Stanford University Press.
- Bedorf, T. (2010). *Verkennende Anerkennung*. Suhrkamp.
- Bernfeld, S. (2000). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Suhrkamp.
- Bommes, M. (2010). Die Unwahrscheinlichkeit der Erziehung und die „Integration von Migrantenkindern“. In K. Amos, W. Meseth & M. Proske (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung revisit Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs* (S. 261–273). Springer VS.
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (1998). Die intern Ausgegrenzten. In P. Bourdieu, (Hrsg.), *Das Elend der Welt* (S. 527–534). VSA.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Klett Cotta.
- Braun, J., Cafantaris, K., Hollstein, O. & Meseth, W. (2023, i. E.). Leistung und Teilhabe im (inkluisiven) Unterricht. Zur Beobachtung konfligierender Wertpräferenzen pädagogischer Kommunikation. *Zeitschrift für Pädagogik* (2).
- Braun, J., Hollstein, O. & Meseth, W. (2020). Inclusive classroom interaction in lower secondary education. *British Journal of Visual Impairment* 39(1), 64–75. <https://doi.org/10.1177/0264619620975469>.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion* 4 (<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/issue/view/20>) (9.8.2022).
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness*. Palgrave Macmillan.
- Foucault, M. (2006). *Andere Räume*. Suhrkamp.
- Herzmann, P. & Merl, T. (2017). Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 6(1), 97–110.
- Hummrich, M. (2017). Inklusion und Exklusion. In J. Budde, A. Kraus, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen* (S. 261–274). Beltz.
- Hummrich, M. (2021). Kasuistik der Inklusion und Kasuistik der Migration. In A. Großhauser, A. Köpfer & H. Siegismund (Hrsg.), *Inklusion und Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsaufgaben in der Lehrer*innenbildung – Konzeptuelle Entwicklungslinien und kasuistische Zugänge*. (S. 21–36). Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Hummrich, M., Schwendowius, D. & Terstegen, S. (Hrsg.) (2022). *Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich*. Springer VS.

- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Suhrkamp.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977/1991). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Hrsg.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (S. 41–62). University Chicago Press.
- Moser, V. (Hrsg.) (2018). *Behindertenpädagogik als synthetische Humanwissenschaft. Eine Einführung in das Werk Wolfgang Jantzens*. Klinkhardt.
- Moser, V. & Egger, M. (Hrsg.) (2018). *Inklusion und Schulentwicklung*. Kohlhammer.
- Moser, V. & Lütje-Klose, B. (Hrsg.) (2016). *Schulische Inklusion* (62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Beltz.
- Moser, V. & Pinhard, I. (Hrsg.) (2010). *Care – Wer sorgt für wen?* Barbara Budrich.
- Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2011). Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In B. Lütje-Klose, M. T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen* (S. 143–149). Klinkhardt.
- Powell, J. (2009). Von der schulischen Exklusion zur Inklusion. Eine neoinstitutionalistische Analyse sonderpädagogischer Fördersysteme in Deutschland und den USA. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 213–232). Springer VS.
- Rabenstein, K., Idel, T.-S. & Ricken, N. (2015). Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 241–258). Beltz.

Michael Urban

Wirkungsformen komplexer schulischer Dispositive – Konsequenzen für die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung

Abstract

Mit der Zielsetzung der Eröffnung einer spezifischen theoretischen Perspektive auf die Schwierigkeiten, mit denen eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung konfrontiert ist, relationiert dieser Aufsatz systemtheoretische und diskurs- bzw. subjektivierungstheoretische Figuren. Er mündet in dem Postulat, dass die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung dem nicht ausweichen kann, der mit dieser theoretischen Konstellation beschriebenen Komplexität reflexiv zu begegnen – will sie nicht scheitern.

1 Einführung

Zur Eröffnung einer spezifischen theoretischen Perspektive auf die Schwierigkeiten, mit denen eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung konfrontiert ist, relationiert dieser Aufsatz systemtheoretische und diskurs- bzw. subjektivierungstheoretische Figuren. Er mündet in dem Postulat, dass die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung dem nicht ausweichen kann, der mit dieser theoretischen Konstellation beschriebenen Komplexität reflexiv zu begegnen – will sie nicht scheitern. Dabei beziehen sich die folgenden Argumentationen auf das in der Bundesrepublik Deutschland ausdifferenzierte Schulsystem und auf die historische Entwicklung der Heil- und Sonderpädagogik im deutschsprachigen Raum, die Vera Moser sowohl auf der Ebene der institutionellen (Moser 2009) als auch der Ebene der disziplinären Ausdifferenzierung (Moser (2003, 2012) kritisch analysiert hat. Inklusive Orientierungen, Arbeitsformen und Strukturbildungen sind in diesem Kontext des deutschen Schulsystems nicht – oder zumindest nicht in systemweit als relevant zu betrachtenden Formen – aus systemimmanenten Bedarfen, Motivationen oder Zielsetzungen evolviert. Es war vielmehr die in diesem Zusammenhang viel zitierte (Heinrich 2015) UN-BRK, die demokratische Entwicklungen und Transformationsprozesse in anderen Systemen in eine normative Form gebracht hat und erst – vermittelt über weitere heteronome Systemprozesse – in Form eines systemexternen Impulses Einfluss auf

das deutsche Schulsystem nehmen konnte (vgl. Urban 2019a). Damit ist eine Situation entstanden, in der im Schulsystem dieser normativ verfasste Gehalt in schulische Prozesslogiken eingelesen und damit sowohl in systemeigene Formen der Kommunikation übersetzt als auch zu anderen kommunikativen Formationen und nur schwerlich mit Inklusion vereinbaren Prozessabläufen in Beziehung gesetzt werden muss.

2 besser/schlechter

Wie andernorts bereits im Hinblick auf eine systemtheoretische Beschreibung des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung beschrieben (vgl. Urban i. E.), belegen zahlreiche Ergebnisse der qualitativen Schul- und Unterrichtsforschung die nach wie vor große Bedeutung, die sich Leistung für das Verständnis schulischer Prozesse beimessen lässt, und bestätigen damit zugleich erneut die Relevanz des von Luhmann und Schorr bereits 1979 vorgelegten Versuchs, die Ausdifferenzierung eines mit der Unterscheidung besser/schlechter binär codierten, symbolisch generalisierten Kommunikationsmediums für das Erziehungssystem zu bestimmen. So präsentieren etwa Bräu und Fuhrmann (2015) zahlreiche empirische Beschreibungen der umfassenden Präsenz der Leistungsbewertung im Unterricht. Dies lässt sich systemtheoretisch sehr gut als eine Beschreibung der Wirkmächtigkeit des Kommunikationsmediums über eine generalisierte Latenz der jederzeit in die Modalität der Manifestation überführbaren Differenz besser/schlechter verstehen. Die Forschungsergebnisse von Kalthoff zu schulischen Bewertungspraxen (1996) und zum mündlichen Bewerten im Unterricht (2000) sowie die ethnographischen Untersuchungen zur Funktion von Zensuren von Zaborowski et al. (2011) lassen sich ohne Schwierigkeit in diese systemtheoretische Figur einlesen. Auch Forschungsergebnisse zu den Auswirkungen der UN-BRK im deutschen Schulsystem zeigen auf, dass selbst die in diesem Zusammenhang erfolgenden schulstrukturellen Transformationen und die Implementierung menschenrechtlich basierter oder inspirierter Inhalte, Arbeitsformen und Settings in die Unterrichtsinteraktion die funktionale Dominanz von Leistung und die Zentralität des symbolisch generalisierten Kommunikationsmediums nicht in ihrer Wirkungsmacht beeinträchtigen können (vgl. Becker et al. 2020; Urban et al. 2020; Arndt et al. 2021a, b; Becker & Urban 2022). Am deutlichsten findet sich die, auch systemtheoretisch interpretierbare, zentrale Bedeutung von Leistung bei Rabenstein et al. (2013) beschrieben. Diese Autor*innen bestimmen Leistung als zentrale Dimension, als Kern pädagogischer Ordnungen, weil

„alles, was in Unterricht und als Unterricht geschieht, (jederzeit) als Moment von Leistung interpretiert und gerahmt werden kann, so dass auch eine zunächst nur diffus bestimmte Unterrichtssituation [...] auch im Nachhinein als eine Leistungssituation markiert bzw. umdefiniert werden kann, ohne von den Beteiligten als Willkür oder Ähnliches zurückgewiesen werden zu können. Pointiert formuliert: ‚Leistung‘ scheint die zentrale schulische

‚Währung‘ zu sein, in die nahezu alles andere innerhalb der Schule ‚konvertiert‘ werden kann.“ (Rabenstein et al. 2013, 675)

Für eine systemtheoretische Reinterpretation dieser Forschungsergebnisse ist es hilfreich, wenn man die Ausdifferenzierung des schulisch organisierten Erziehungssystems als die Bearbeitung des Problems betrachtet, größere Gruppen von Kindern und Jugendlichen dazu zu bewegen, ihre psychischen Prozesse auf die Beobachtung unterrichtlicher Kommunikation auszurichten und sich qua struktureller Kopplung und kommunikativer Adressierbarkeit an der Ermöglichung von Unterrichtskommunikation und Bewertungszuschreibungen zu beteiligen (Urban 2009, 147, 256; Urban i. E.). Laut Luhmann (2002, 102f.) ist das Wahrnehmen des Wahrgenommenwerdens dabei konstitutiv für die funktionale Nutzbarkeit des unterrichtlichen Interaktionssystems, da das von Luhmann und Schorr 1979 (300ff.) beschriebene, auf der binären Unterscheidung besser/schlechter basierende, symbolisch generalisierte Kommunikationsmedium erst unter der Bedingung der Kommunikation unter Anwesenden seine Wirkungsweise entfaltet und es ermöglicht, das potenzielle kommunikative Chaos des Unterrichtssettings in die Form mehr oder weniger sinnvoller Unterrichtskommunikation und strukturierter Prozessabläufe zu bringen. Dass dies nicht durchgehend flüssig und konsistent gelingt, ist beschrieben worden (vgl. Bünger et al. 2017, 8; Mayer 2018). Eine nur unvollkommen gelingende Ausdifferenzierung eines symbolisch generalisierten Kommunikationsmediums im Funktionssystem Erziehung bzw. im schulisch organisierten Teil dieses Funktionssystems lässt sich systemtheoretisch theorieimmanent begründen, wenn man in den Blick nimmt, dass die Funktion dieses Systems auf die Sicherung der Interpenetrationsfähigkeit in psychischen Systemen zielt – und damit auf die Transformation von Prozessen, die operativ nicht erreichbar, der Autopoiesis psychischer Systeme folgen. So war die theoretische Annahme, ein symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium vermöge tatsächlich unterrichtliche Kommunikation so auszurichten, dass Lehr-Lernprozesse realisiert würden, schon bei Luhmann und Schorr (1979) mit der Beschreibung des Problems einer mit Unterrichtstechnologien nicht mehr bearbeitbaren Komplexität verbunden. In der in pädagogischen Settings nicht hintergehbaren Polykontextualität (Urban 2009, 231f.) lassen sich alle Ereignisse in ihrer mehrfachen Systemreferenz (Luhmann & Schorr 1979, 121ff.) auf den sozialen Systemprozess des Unterrichts und auf die psychischen Systemprozesse der Schüler*innen und Lehrkräfte nur theoretisch modellieren, nicht jedoch im operativen Vollzug der jeweiligen Systemprozesse situativ beobachten (ebd., 350). Aus diesem Zusammenhang resultieren das im Anschluss an Dreeben (1970) beschriebene Technologiedefizit des Unterrichtens (Luhmann & Schorr 1979, 120) sowie die Reflexionsprobleme und -erfordernisse, die dann später als Spezifika einer Reflexionstheorie des Erziehungssystems beschrieben wurden (Luhmann 2002, 200ff.). An genau dieser Problematik setzt aber auch die Ausdifferenzierung des mit der Unterscheidung besser/schlechter binär codierten generalisierten Kommunikationsmediums im schulisch

organisierten Erziehungssystem an. Die Etablierung dieses Mediums ermöglicht es, sowohl in den, den Unterricht beobachtenden, psychischen Systemen als auch in den, sich in den sozialen Systemen vollziehenden, schulischen Kommunikationsprozessen diese Komplexität auszublenden und über die abstrakt vereinfachende Codierung Relevanzen, Zusammenhänge und Kontinuitäten zu erzeugen. Dabei ermöglicht die operative Nutzung des Mediums im Unterrichtssystem, die Mikroprozesse unterrichtlicher Kommunikation auf der Basis der generellen Übersetzbarkeit immer wieder situativ mit Aktualisierungen des Codes zu vernetzen (Luhmann & Schorr 1979, 306). Und daraus resultiert auch die unlängst noch einmal von Breidenstein (2018) und Dietrich (2019) betonte Immanenz und Funktionalität der Selektion im Schulischen. Unterrichtskommunikation kann entweder unmittelbar personal zuschreibend Leistungen thematisieren und Bewertungen prozessieren oder in der Dimension einer Beobachtung zweiter Ordnung Bewertungen über situativ aktualisierte oder auch retrospektiv längere Zeiträume übergreifende Kommentierungen in die Unterrichtskommunikation einfließen lassen. Beide Modalitäten basieren darauf, dass das interaktionale und organisationale Setting des Schulunterrichts mit der Differenzierung von Lehrer*innen- und Schüler*innenrollen arbeitet und dadurch personale Adressierungen und Zurechnungen auf einzelne Schüler*innen und damit deren Bewertung ermöglicht. Die Ausdifferenzierung und Generalisierung eines binär mit der Differenz besser/schlechter codierten Kommunikationsmediums basiert aber insbesondere darauf, dass der Code nicht nur in organisational explizit als Prüfungssituation gerahmten Interaktionen genutzt wird, sondern dass – wie auch durch Rabenstein et al. (2013) beschrieben – potenziell jede kommunikative Sequenz im unmittelbaren Anschluss oder auch mit Zeitverzögerung einer sekundären Beobachtung unterzogen sowie kommunikativ in das personal zuschreibende und an der Differenz besser/schlechter ausgerichtete Bewertungsformat überführt werden kann (vgl. Luhmann 2002, 73).

Dass die Generalisierung des leistungsbezogenen Kommunikationsmediums im schulisch organisierten Erziehungssystem dennoch nie den Grad der Generalisierung und die Effektivität erreicht hat, den andere Kommunikationsmedien in anderen Funktionssystemen erlangen konnten, hängt mit dem angesprochenen Grundproblem zusammen, nach dem sich pädagogische bzw. Unterrichtskommunikation funktional auf die operativ nicht erreichbare Transformation psychischer Systeme richtet. Da die funktionale Zielsetzung in den kommunikativen Operationen nicht direkt realisierbar ist, entsteht für das Funktionssystem Erziehung (bzw. sein schulisch organisiertes Subsystem) das Erfordernis, ein generalisiertes Kommunikationsmedium zu entwickeln, das symbolisch so abstrakt konstruiert ist, dass es in sozialen und in psychischen Systemen beobachtbar ist und die differenten Konkatenationen sozialer und psychischer Operativität auszurichten vermag. Dies aber gelingt nicht unmittelbar entlang der eigentlich erwartbaren Formate der für Schule bzw. für Unterricht zentralen Kommunikationen des Lehrens oder des Unterrichts – zu komplex

die Systemkonstellationen, als dass sich das Unterrichten symbolisch generalisieren ließe –, sondern eben entlang des binär codierbaren Bewertens. Und damit ist der Funktionalität dieses besonderen symbolisch generalisierten Kommunikationsmediums grundlegend eine Dimension der Dysfunktionalität eingeschrieben – es funktioniert nur holpernd und ratternd (und es ist kein Zufall, dass Luhmann diesem Konstruktionsfehler in immer wieder neuen Anläufen über Jahrzehnte nachgegangen ist).

3 Supplementäre Funktionalität der Disziplinierungen und der sonderpädagogischen Programme

Die bisherigen Überlegungen lassen sich zusammenfassen und auf schulischen Unterricht fokussieren, indem man die dominanten Kommunikationsformate des Unterrichts als ein Zusammenwirken einer Vielzahl von sehr heterogenen, auf die Ermöglichung von psychischen Lernprozessen zielenden Kommunikationsformen des Lehrens, der Peerkonstruktionen, des Artikulierens und Erprobens usw. mit den Nutzungsmöglichkeiten des symbolisch generalisierten Kommunikationsmediums in den Formen des Bewertens beschreibt. Diese Prozessmodalitäten schulischer Kommunikation haben allein – auch dies ein Moment des Holperns und Ratterns – nie ausgereicht, Unterricht zu ermöglichen. Schon immer war ein supplementäres Programm der Disziplinierung erforderlich (vgl. Richter 2018). Langer (2008, 145ff.) und Richter (2019) haben die fortdauernde Relevanz des Strafens und die Prozessierung labiler Balancen der Disziplinierung im Unterricht beobachtet, und Heinze (2016) betont vor dem Hintergrund einer auch psychischen Vulnerabilität des Kindes explizit die generelle Gewaltförmigkeit aller Formen des pädagogischen Strafens. Zur schulischen Prozessierung dieses Zusammenhangs von Strafen und Disziplinierung entwickelte sich ein ganzes Spektrum kommunikativer Formate, die entweder situativ und interaktional im Unterricht oder als formale organisationale Programme aktiviert werden können und die in den Schulgesetzen als sogenannte pädagogische Maßnahmen oder als Ordnungsmaßnahmen abgesichert sind. Von großer Bedeutung sind dabei Formen einer personalen Ausschließung, die sowohl als kurzzeitiger Ausschluss aus dem Unterricht, als Ausschluss vom Schulbesuch oder als Schulverweis realisiert werden können. Es gibt daneben aber eine Vielzahl sanfterer Formate des Disziplinierens, die von Ermahnungen und Missbilligungen bis zur Implementierung von Ritualen und erlebnispädagogischen und verhaltensmodifikatorischen Interventionen reichen und die Prozessierbarkeit von Unterricht supplementierend absichern. Genau in diesem Kontext und diesem Funktionszusammenhang sind auch die Relevanz und das Wirken der sonderpädagogischen Programme zu verorten. In ganz enger Bezogenheit auf die kommunikativen Programme des Disziplinierens und Strafens gilt insbesondere für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, dass die mit diesem Konstrukt diskur-

siv und strukturausdifferenzierend vernetzten kommunikativen Prozesse primär aus der schulischen Funktionslogik heraus in ihrem Zusammenspiel mit Leistung und Disziplinierung als kommunikative Modalitäten der Prozessierung und Aufrechterhaltung der schulischen Ordnung, als Absicherung der Möglichkeit der Fortsetzung schulischer, insbesondere unterrichtlicher Autopoiesis betrachtet werden müssen. In diesem Sinne stellt der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zusätzliche organisationale Programme und die Option zu einer diskursiv verankerten Vernetzung kommunikativ konstruierter Problembeschreibungen zur kommunikativen Prozessierung und Bändigung von Störungen bereit, die ansonsten zu einer Gefährdung der Unterrichtskommunikation führen könnten (vgl. Urban i. E.). Eine solche supplementäre, unterrichtliche Kommunikation absichernde Funktion kommt allerdings auch generell den anderen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten mit ihren Programmen additiver Förderung und der schulstrukturell verfestigten Möglichkeit, Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen an spezialisierte Förderschulen aussondern zu können, zu.

4 Unterrichten, Bewerten, Disziplinieren und sonderpädagogische Programme als Facetten eines komplexen Dispositivs

Dadurch, dass in der hier vorliegenden theoretischen Anlage eine polysystemische, soziale und psychische Systemoperationen berücksichtigende Perspektive genutzt wird, entsteht auch die Möglichkeit einer intertextuellen Vernetzung dieser Konstruktion mit den diskurs- bzw. gouvernementalitätstheoretischen Konzepten des Dispositivs und der Subjektivierung bzw. Subjektivation.

Der Begriff des Dispositivs deutet aus seinem Begründungszusammenhang (vgl. Foucault 1977, 34f., 92) heraus und auch in der erziehungswissenschaftlichen Rezeption (z. B. Rieger-Ladich 2012, 69; Berdelmann et al. 2018) immer schon auf mehr denn bloße Kommunikation. In die systemtheoretische Konstruktion eingelesen soll er zwei theoriearchitektonische Funktionen übernehmen. Erstens kann der Begriff, gefasst als ein Konstrukt zur Beschreibung von Formatierungen in sozialen Systemen, verdeutlichen, wie kommunikative Prozesse und Formate sowie die Ausdifferenzierung von Strukturen vernetzt ineinandergreifen, tendenziell gerichtet wirken und darin auf Problemlagen reagieren (vgl. Foucault 1978, 120). Zweitens transportiert er aber auch darin immer schon den Verweis auf den Zusammenhang von Diskursen, Wissen, Psyche und Körper und kann unmittelbar mitschwingen lassen, was sonst systemtheoretisch über eine Dreifachperspektivierung auf körperliche, psychische und soziale Systeme erst kompliziert konstruiert werden muss. Es ist auch im Hinblick auf eine soziale Funktionalität nicht irrelevant, dass die kommunikativen Formate des Unterrichts, der Leistung, der Disziplinierung und der sonderpädagogischen Programme im Sinne von Dispositiven auch jenseits des

Kommunikativen wirken. Der Begriff kann in die systemtheoretische Konstruktion einholen, dass sich die Unterrichtskommunikation aus der funktionalen Logik heraus darauf verlassen muss, dass sie in den psychischen Systemen beobachtet wird. Die Relation sozialer und psychischer Systeme ist hier nicht im einfachen Sinne der Luhmann'schen Theoriefigur der Interpenetration, also einer durch strukturelle Kopplungen ermöglichten, wechselseitigen Bereitstellung von vorstrukturierter Eigenkomplexität (Luhmann 1984, 290), sondern in dem weitergehenden Sinne zu verstehen, dass in den psychischen Systemen die Beobachtung der Unterrichtskommunikation zum Struktur- und Kompetenzaufbau, wenn man so will, zur Entwicklung der eigenen Interpenetrationsfähigkeit, genutzt werden kann (Urban 2009, 258ff.). Da genau das kommunikativ nicht herzustellen ist, und auch in den Psychen nicht verlässlich spontan emergiert, werden die supplementären kommunikativen Formate der Disziplinierung und der sonderpädagogischen Förderung relevant, die zwar operativ genauso wenig die Systemgrenzen des Sozialen überschreiten können, jedoch in der Beobachtung durch die psychischen Systeme den Aufbau eines zusätzlichen Drucks intendieren (Urban i. E.). Genau diese Dimension kommunikativer Prozesse soll der systemtheoretisch rezipierte Begriff des Dispositivs neben dem Motiv des Gerichtetseins transportieren – und der Zusammenhang von Unterrichten, Bewerten, Disziplinieren und sonderpädagogischen Programmen kann als ein komplexes Dispositiv aufgefasst werden.

Einer systemtheoretischen Lesart des Begriffs des Dispositivs, die diesen der Formierung sozialer Systemoperationen zurechnet, korrespondiert eine Implementierung des Begriffs der Subjektivierung, die diesem eine ähnliche Verweisungsfunktion für psychische Systeme zumisst. Die theoretische Figur der Subjektivierung mit ihren Kernbezügen auf die Konzeptionierung als Unterwerfung bzw. Subjektivierung bei Foucault (1976) und als Subjektivierung bei Butler (2001) (für erziehungswissenschaftliche Lesarten vgl. Reh & Ricken 2012; Ricken 2018; Ricken et al. 2019) soll dabei so in die systemtheoretische Konstruktion eingelesen werden, dass sie eine bestimmte theorearchitektonische Aufgabe übernehmen kann. Sie soll verdeutlichen, dass die sich autopoietisch und damit operativ geschlossen konstituierende psychische Erfahrung in ihrer operationalen Konkatenation den kommunikativen Prozessen und den sich darin aktualisierenden Dispositiven ausgesetzt ist und dem nicht ausweichen kann, diese sozialen Umweltprozesse mit all ihren Adressierungen und Zuschreibungen, mit ihrer Macht und ihrer Gewalt zu beobachten. Die Erfahrung konstituiert sich als Erfahrung erst im Prozess dieser Beobachtung. Ausgangspunkt ist auch hier die Annahme, dass sich in der Autopoiesis psychischer Systeme affektive, emotionale und kognitive Dimensionen als Erfahrungen vernetzen (vgl. Urban 2009, 185ff.). Dabei kann die Bezogenheit psychischer Operativität auf soziale Systemprozesse so konzipiert werden, dass das, was in den psychischen Systemen autopoietisch prozessiert wird, insofern es aus der Beobachtung sozialer Systeme aufgenommen wird und sprachlich verfasst ist, als etwas beobachtet wird, das in den sozialen Sys-

temen durch Diskurse und symbolische Ordnungen formatiert ist. Auch wenn dies in der psychischen Operativität autopoietisch prozessiert wird, entsteht dabei mit der Unausweichlichkeit der Beobachtung der sozialen Umwelt doch das Erfordernis, in den psychischen Operationen sprachlich gefasste Erfahrungsmomente nutzen zu müssen, die aufgrund ihrer sprachlichen Verfasstheit mit den Bedeutungen aufgeladen sind, die die sprachlichen Figuren in ihrer kommunikativen Verwendung in den Diskursen und Dispositiven der sozialen Systeme gewinnen. Diese durch Machtungleichheit und potenzielle Gewaltförmigkeit geprägte Bezogenheit kann der Begriff der Subjektivierung verdeutlichen. Dem, was in den sozialen Systemen, prozessiert als Diskurse und Dispositive, auf Wirkungen und Effekte in psychischen Systemen zielt, ohne diese operativ erreichen zu können, korrespondiert in den psychischen Systemen eine Subjektivierung, die daraus resultiert, dass die psychischen Systemoperationen dem nicht entfliehen können, die kommunikativen Prozesse und die sich darin prozessierenden Zumutungen beobachten zu müssen (Urban i. E.). Wenn der gesamte Zusammenhang der Dispositive der Leistung, des Disziplinierens, der sonderpädagogischen Programme und des Unterrichts als subjektivierend gedacht werden kann, erweitert das in die Systemtheorie eingelebte Konzept der Subjektivierung das Verständnis der Wirkungsweise dieser vier Teildispositive. Die Beobachtung der kommunikativen Prozesse vernetzt und integriert in den psychischen Operationen die kommunikativ differenzierbaren – auf Leistung, auf Disziplin, auf Förderung und auf Unterrichten fokussierenden – Diskurse und webt sie ein in die sich autopoietisch konstituierenden Prozesse der Konkatenation psychischer Erfahrung (Urban 2012, 2019b), sodass das, was in der Beobachtung der sozialen Systemprozesse als einzelne Dispositive unterschieden werden kann, in der subjektivierten Erfahrung integriert erlebt wird. Die Gewaltförmigkeit für das psychische Erleben ergibt sich nicht zuletzt daraus, all diesen kommunikativen Prozessen (zu denen ja inzwischen eine Reihe von theoretisch anschlussfähigen Studien vorliegen, vgl. z. B. Pongratz 2004, 2013; Harwood & Allen 2014; Buchner 2018; Merl 2019; Haas 2016, 2021), einschließlich der spezifischen Adressierungen, Etikettierungen, Diagnosen, Bewertungen, Zurechtweisungen usw., ausgeliefert zu sein. Auch deshalb ist es sinnvoll, auch in der Analyse der Dimension der sozialen Systeme die vier Dispositive nicht separat, sondern als ein komplexes Dispositiv zu denken.

5 Konsequenzen für eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung

Eingangs ist angesprochen worden, dass sich der Aufbau eines inklusiven Schulsystems und die Realisierung eines inklusiven Unterrichts bezogen auf das deutsche Schulsystem nicht als immanente Zielsetzungen begreifen lassen, sondern dass die Problemstellung einer inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung auf externe

rechtliche Impulse reagiert. Damit steht die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung vor der Aufgabe, diese externen normativen Setzungen in systemeigene Kommunikationsprozesse zu übersetzen – und zwar mit Blick auf die historisch gewachsene strukturelle Ausformung der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern (vgl. Gasterstädt 2019) und die daraus resultierenden Kontextualisierungen von Unterricht bzw. des Zusammenspiels von Unterrichten, Bewerten, Disziplinieren und sonderpädagogischen Programmen als einem komplexen Dispositiv, mit Blick auf die Organisation schulischer Teilhabe und mit Blick auf die konkrete Prozessierung des komplexen Dispositivs in den schulischen Interaktionssystemen.

Die extreme Komplexität dieser Konstellation verdeutlicht, warum Versuche, inklusive Momente im Schulsystem einzuführen, in den Ergebnissen häufig absurd anmuten. Solange die Komplexität nicht mitgedacht wird, laufen einzelne, kleinere Maßnahmen und Innovationsbemühungen immer wieder auf das Problem auf, mit Zuständen eines Äquilibriums des Ineinandergreifens der Dispositive konfrontiert zu sein, die sich über viele Jahrzehnte ausdifferenziert haben und wechselseitig stabilisieren. Solche einzelnen Maßnahmen stoßen dabei auf die Übermacht des Persistierens der koevolutiv ausdifferenzierten kommunikativen Formatierungen der Teildispositive, in deren wechselseitige prozessuale Verwobenheit sie zwangsläufig hineingezogen und damit entschärft werden.

Daraus lassen sich als Fazit für eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung zwei Konsequenzen ableiten:

- Erstens, der Aufbau inklusiver Schulsysteme erfordert den Aufbau inklusiver Schulsysteme – sprich, die Transformation des gesamten Systems.
- Zweitens, Schul- und Unterrichtsentwicklung müssen in dem Sinne reflexiv angelegt sein, dass sie Entwicklungs- und Veränderungsprozesse als bewusste Intervention in das Zusammenwirken der Teildispositive des Unterrichts, des Bewertens, des Disziplinierens und der sonderpädagogischen Förderung begreifen. Nur so besteht überhaupt eine Chance, die Komplexität des komplexen Dispositivs des Schulischen in den Blick zu bekommen und Innovation so anzulegen, dass sie das Äquilibrium in Bewegung versetzen können.

Literatur

- Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, J.M., Urban, M. & Werning, R. (2021a). Leistung und Inklusion. Eine Einladung zur Reflexionspause. *DiMaWe – Die Materialwerkstatt* 3(2), 1–16.
- Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, J.M., Urban, M. & Werning, R. (2021b). Inklusion im Kontext von Optimierung: Relevanz von und Umgang mit sozialen Vergleichsprozessen in inklusiven Settings. *Sonderpädagogische Förderung heute* 66(2), 117–119.
- Becker, J., Arndt, A.-K., Löser, J.M., Urban, M. & Werning, R. (2020). Schule oder Wohlfahrtsverein? Positionierungen von Lehrkräften zur Leistungsbewertung im inklusiven Unterricht am Beispiel der Frage der (Nicht-)Versetzung. *Zeitschrift für Inklusion* (4). www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/575 (26.2.2021).

- Becker, J. & Urban, M. (2022). Emotionale und soziale Entwicklung zwischen den Prozesslogiken von Inklusion und Leistung. Zur Konstruktion und Bearbeitung störenden Verhaltens in der inklusiven Schule. In S. Leitner & R. Thümmler (Hrsg.), *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik* (S. 142–157). Beltz Juventa.
- Berdellmann, K., Reh, S. & Scholz, J. (2018). Wettbewerb und Ehrtrieb. Die Entstehung des Leistungs-Dispositivs im Schulwesen um 1800. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma* (S. 137–163). Springer VS.
- Bräu, K. & Fuhrmann, L. (2015). Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht* (S. 49–64). Barbara Budrich.
- Breidenstein, G. (2018). Das Theorem der ‚Selektionsfunktion der Schule‘ und die Praxis der Leistungsbewertung. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma* (S. 307–327). Springer VS.
- Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Klinkhardt.
- Bünger, C., Mayer, R., Schröder, S. & Hoffarth, B. (2017). *Leistung – Anspruch und Scheitern*. Martin-Luther-Universität.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Suhrkamp.
- Dietrich, F. (2019). Inklusion und Leistung – Rekonstruktionen zum Verhältnis von Programmatik, gesellschaftlicher Bestimmtheit und Eigenlogik des Schulischen. In E. v. Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band 1: Grundfragen der Bildung und Erziehung* (S. 195–205). Klinkhardt.
- Dreeben, R. (1970). *The nature of teaching. Schools and the work of teachers*. Scott/Foresman.
- Foucault, M. (1976). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (1977). *Sexualität und Wahrheit, Bd. 1. Der Wille zum Wissen*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Merve.
- Gasterstädt, J. (2019). *Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse zur Umsetzung der UN-BRK in zwei Bundesländern*. Springer VS.
- Haas, B. (2016). Diagnostik als gouvernementale Strategie – Regierungsweisen der Differenz und Anforderungen an eine inklusive Diagnostik. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 118–133). Klinkhardt.
- Haas, B. (2021). Im Strudel der Optimierung: wohlklingende Abrichtungen und sanfte Disziplinierungen im Kontext des Phänomens ADHS. *Sonderpädagogische Förderung heute* 66(2), 144–154.
- Harwood, V. & Allan, J. (2014). *Psychopathology at school. Theorizing mental disorders in education*. Routledge.
- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Manitiuis, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 235–255). Waxmann.
- Heinze, C. (2016). Die Pädagogisierung der Gewalt und die Verletzlichkeit des Kindes. In C. Heinze, E. Witte & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), „... was den Menschen antreibt ...“. *Studien zu Subjektbildung, Regierungspraktiken und Pädagogisierungsformen* (S. 163–187). Athena.
- Kalthoff, H. (1996). Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis. *Zeitschrift für Soziologie* 25(2), 106–124.
- Kalthoff, H. (2000). „Wunderbar, richtig“. Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 46(3), 429–446.
- Langer, A. (2008). *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnografie*. transcript.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Klett-Cotta.

- Mayer, R. (2018). Leistungsorientierung und Leistungsideologien. Pädagogische Rezeptionen der Leistungskategorie zwischen 1950 und 1980. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma* (S. 291–306). Springer VS.
- Merl, T. (2019). *un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Klinkhardt.
- Moser, V. (2003). *Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin*. Leske + Budrich.
- Moser, V. (2009). Geschichte der Behindertenpädagogik. *Online Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Beltz Juventa. DOI 10.3262/EEO11090016.
- Moser, V. (2012). Gründungsmythen der Heilpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (2), 262–274.
- Pongratz, L. A. (2004). Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S. 243–259). Springer VS.
- Pongratz, L. A. (2013). Selbstführung und Selbstinszenierung. Der ‚Trainingsraum‘ als gouvernementales Strafarrangement. In R. Mayer, C. Thompson & M. Wimmer (Hrsg.), *Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien* (S. 75–88). Springer VS.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T. S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (5), 668–689.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Barbara Budrich.
- Richter, S. (2018). *Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen*. Beltz Juventa.
- Richter, S. (2019). *Pädagogische Strafen in der Schule. Eine ethnografische Collage*. Beltz Juventa.
- Ricken, N. (2018). Konstruktionen der ‚Leistung‘. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma* (S. 43–60). Springer VS.
- Ricken, N., Casale, R. & Thompson, C. (Hrsg.) (2019). *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Beltz Juventa.
- Rieger-Ladich, M. (2012). Judith Butlers Rede von Subjektivierung. Kleine Fallstudie zur „Arbeit am Begriff“. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 57–743). Springer VS.
- Urban, M. (2009). *Form, System und Psyche. Zur Funktion von psychischem System und struktureller Kopplung in der Systemtheorie*. Springer VS.
- Urban, M. (2012). Systemtheoretische Annäherungen an das Konzept der Emotionen. In A. Schnabel & R. Schützeichel (Hrsg.), *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne* (S. 93–111). Springer VS.
- Urban, M. (2019a). Inklusion aus systemtheoretischer Perspektive. Ein Hinweis auf theoretische Komplikationen und die Skizzierung eines komplexen Forschungsprogramms. In M. Hartmann, M. Hummel, M. Lichtblau, J. M. Löser & S. Thoms (Hrsg.), *Facetten inklusiver Bildung. Nationale und internationale Perspektiven auf die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme* (S. 40–47). Klinkhardt.
- Urban, M. (2019b). „Erziehung nach Auschwitz“: Motive für die Analyse der Relation psychischer und sozialer Systemprozesse. In S. Andresen, D. Nittel & C. Thompson (Hrsg.), *Erziehung nach Auschwitz bis heute: Aufklärungsanspruch und Gesellschaftsanalyse* (S. 259–273). BoD.
- Urban, M. (i. E.). Zur Bedeutung des schulischen Leistungsdispositivs für die Ausdifferenzierung und das Überdauern des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung – eine systemtheoretische Reflexion. In B. Amrhein & B. Badstieber (Hrsg.), *(Un-)mögliche Perspektiven auf Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunktes Emotionale und Soziale Entwicklung*. Beltz Juventa.
- Urban, M., Becker, J., Arndt, A.-K., Löser, J. M. & Werning, R. (2020). Leistung als Integrationsmodus? Ein inklusionspädagogischer Beitrag zur Bildungsforschung. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, N. Jansen, G. Bruns & B. Ehl (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?* (S. 81–85). Klinkhardt.
- Zaborowski, K. U., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht: Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Springer VS.

Anja Hackbarth

Fähigkeitsbezogene Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen als organisationale Barriere schulischer Inklusion. Praxeologische Rekonstruktionen von Elternperspektiven

Abstract

Die im folgenden Beitrag vorgestellten praxeologisch-wissenssoziologischen Rekonstruktionen von Elternperspektiven auf die bildungsbiografischen Verläufe ihrer Kinder mit zugeschriebenen Lernschwierigkeiten verweisen auf die Bedeutung fähigkeitsbezogener Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen für Formen von Bildungsteilhabe. Die empirischen Analysen machen im Besonderen darauf aufmerksam, wie Eltern Optionen schulischer Inklusion und Segregation entlang differenter Fähigkeitskonstruktionen unterschiedlich wahrnehmen und wie sie die damit einhergehenden Passungsverhältnisse zu den Organisationsmilieus handlungspraktisch bearbeiten. Letzteres wird als organisationale Barriere schulischer Inklusion und damit als relevant für Schulentwicklungsprozesse markiert.

1 Einleitung

Eine praxeologische Analyse von Barrieren schulischer Inklusion lässt sich u. a. aus dem normativen Rahmen von Inklusion als Maximierung von Teilhabe und Reduzierung diskriminierender sowie marginalisierender Barrieren begründen (vgl. Ainscow 2021). Barrieren sind dabei keine für sich stehenden Entitäten, sie lassen sich nur in der Relation von Menschen in den jeweils spezifischen Kontexten bestimmen (vgl. Hirschberg 2021). Trescher und Hauck (2020, 17) führen aus, dass die Konfrontation von Menschen mit Barrieren respektive der Ausschluss von Diskursen als „Praxis des Behindert-werdens“ bzw. als „Behinderungspraxen“ verstanden werden können. Behinderung vollzieht sich in diesem Verständnis „als Erfahrung von Ausgrenzung, Teilhabebarrrieren oder Diskriminierung“ (ebd., 23), wobei Inklusion dann diesen Ausschlüssen gegenläufig wäre (ebd.). Barrieren und Behinderungen werden in dieser Logik durch Praxen (vor)strukturiert,

zugleich strukturieren sie wiederum die zukünftigen Praxen und damit auch die Erfahrungsräume von Akteur*innen (vgl. Sturm 2021). Wie diesbezüglich insbesondere Studien im Kontext der Disability Studies in Education zeigen, prägen sich solcherart Erfahrungen von und mit Behinderung in Biografien, Identitäten und Karrieren ein (vgl. Pfahl 2011). Für diese Prozesse sind die impliziten und expliziten Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen, die Behinderungen mit der Referenz auf den Gegenhorizont eines als normal, gesund und leistungsfähig konstruierten Körpers hervorbringen (vgl. Moser 2019, 76; siehe hierzu auch Campbell 2009, 7), zentral.

In den folgenden Ausführungen wird nun entlang von empirischen Analysen aufgezeigt, wie fähigkeitsbezogene Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen Barrieren schulischer Inklusion darstellen. Gefragt wird dabei insbesondere danach, wie Eltern von Kindern mit zugeschriebenen Lernschwierigkeiten¹ mit diesen Konstruktionen umgehen und damit selbst zu Betroffenen, aber auch zu Akteur*innen der Konstituierung von Inklusion und Segregation werden. Für eine theoretische Rahmung dieses Analysefokus wird erstens eine praxeologische Perspektive auf die Relevanz von Elternsichten für den Diskurs um die schulische Inklusion entfaltet, wobei insbesondere die Milieuspezifik von Bildungsteilhabe in Organisationen reflektiert wird (Kap. 2). Dem folgen exemplarisch zwei kontrastierende empirische Analysen, die die Relevanz der in Schule wirksamen fähigkeitsbezogenen Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen und elternteilig differente Bearbeitungsmodi veranschaulichen. Drittens wird die Relevanz dieser Analysen für eine inklusionsorientierte Schulentwicklung aufgezeigt.

2 Die Erfahrungsperspektiven von Eltern im Inklusionsdiskurs

Bereits seit den ersten Schulversuchen zum gemeinsamen Unterricht werden Eltern und hier vor allem auch das elternteilige Engagement für die Etablierung inklusiver Strukturen und Praxen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs als sehr bedeutsam angesehen (u. a. Bilgeri & Biewer 2020). Das Interesse für das Wissen und die Erfahrungsperspektiven von Eltern bezüglich schulischer Inklusion und Segregation wird auch aktuell als relevant markiert, wie beispielsweise die Ausgabe 1/2022 des Themenhefts der Zeitschrift für Inklusion zeigt (vgl. u. a. Gehrman et al. 2022; Kalcher & Wohlhardt 2022). Insbesondere in qualitativ-rekonstruktiven Studien wurde deutlich, wie Eltern behinderter Kinder mit der Involviertheit in Prozesse schulischer Teilhabe selbst zu Betroffenen von Inklusion und Exklusion

1 Der Begriff der Lernschwierigkeiten wird hier mit Referenz auf den Diskurs der Selbstvertretungsbewegung bzw. People-First-Bewegung benutzt (vgl. Kreamsner 2017). Der Fokus auf Lernschwierigkeiten begründet sich vor allem daher, dass im Kontext dieser Zuschreibung im besonderen Maße organisationsspezifische Abweichungskonstruktionen relevant werden.

sion werden (vgl. Trescher 2020; Hackbarth 2022). So hat beispielsweise Ziemer (2002) auf Basis empirischer Analysen herausgearbeitet, wie Eltern an den „Pol der Ohnmacht“ gedrängt werden und dabei Rollen wie die der „Bittsteller“ (ebd., 195) ausfüllen müssen.

Wenn nun die Erfahrungsperspektive von Eltern auch in diesem Beitrag für die Reflexion von schulischer Inklusion und Segregation genutzt wird, ist es bedeutsam, ihr Verhältnis zur Schule als Organisation zu bestimmen. Mit Referenz auf die dokumentarische Organisationsforschung (vgl. Amling & Vogd 2017) lassen sich Eltern als Klient*innen der Organisation Schule verstehen, die in einer je milieuspezifischen Weise Erfahrungen mit den Strukturen und organisationalen Praxen von Schulen sammeln. Die Milieuspezifität ist mit der Methodologie der Praxeologischen Wissenssoziologie die Konjunktive bzw. die soziale Lagerung von Erfahrungen. Milieus können mit der dokumentarischen Methode über die Analyse geteilter Orientierungsrahmen bestimmt und entsprechend der sozialen Lagerung der konjunktiven Erfahrungsräume empirisch ausdifferenziert werden. Je nachdem, wie sich die konjunktiven Erfahrungsräume von Eltern überlagern, spiegeln sich Ausdifferenzierungen der „Generationseinheiten“ (Mannheim 1964, 544) in unterschiedlichen Milieus wider (vgl. dazu auch Klinge 2016; Deppe 2013). In Bezug auf die Schule ist dabei von einer mehrdimensionalen Praxis innerhalb der Organisation Schule auszugehen, wobei sich die lebensweltlichen Erfahrungsräume bzw. Milieus (z. B. ein gender- oder bildungsspezifischer Erfahrungsraum) mit dem organisationalen Milieu, das aus den Interaktionen innerhalb der Organisation Schule hervorgeht, überlagern können (vgl. Bohnsack 2017, 128). Das Verhältnis von lebensweltlichen, sozialen Milieus auf der einen und den schulischen Organisationsmilieus auf der anderen Seite kann als habitualisiertes Verhältnis der Passung oder auch der Nicht-Passung empirisch analysiert werden. Diesbezüglich machen die Rekonstruktionen symbolischer Ordnungen von Einzelschulen entlang von „Institutionen-Milieu-Komplexen“ (Helsper 2006) darauf aufmerksam, wie Anerkennung oder Zurückweisung von Schüler*innen an Schulen konstituiert werden und somit „in unterschiedlichen Schulkulturen, je spezifische Schule-Milieu-Passungen bzw. Schule-Milieu-Abstoßungen entstehen“ (Kramer & Helsper 2010, 110). Ähnliche Konstellationen der Passung und Nicht-Passung wurden z. B. in der Studie LoKoBi entlang von Interviews mit Eltern und Schulleitungen rekonstruiert (vgl. Hackbarth et al. 2022, 47). Deutlich wurde dabei, dass die dominierenden organisationalen Passungsverhältnisse als durch fähigkeitsbezogene Konstruktionen geordnet verstanden werden können (ebd.), wobei mit einer praxeologischen Perspektive davon ausgegangen werden kann, dass sich die Passungsverhältnisse in den Schulen „auf der Basis der allmählich habitualisierten Anwendung formaler Regeln gebildet“ (Nohl 2017b, 288) haben.

3 Empirische Analyse

In der Studie „Behindernde Erziehungs- und Bildungsverhältnisse. Eine rekonstruktive Analyse der Bildungsbiografien von Schüler*innen mit zugeschriebenen Lernschwierigkeiten aus Elternperspektive“ (Projektleitung: Anja Hackbarth und Andreas Köpfer, Laufzeit: 2021–2024) wurden bisher 20 narrative Interviews mit Eltern von Kindern mit zugeschriebenen Lernschwierigkeiten erhoben. Die Interviews wurden mit Eltern aus Bildungsregionen in Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Hessen durchgeführt, wobei das Datensample sowohl bildungsbiografische Erfahrungen an Förderschulen als auch an inklusiven Schulen umfasst. Die Teilnehmenden wurden über Netzwerke und Schulen akquiriert; über die Netzwerke wurden vor allem Mütter aus inklusionsorientierten Elterninitiativen erreicht. Die Eltern an den Förderschulen wurden vorrangig über Kontakte zu den Förderschulen angesprochen. Für weitere Fallvergleiche wird angestrebt, die Erfahrungsperspektiven von Eltern mit eigenen Förderschulerfahrungen und/oder mit Migrations- sowie Armutserfahrungen zu vertiefen.

In den Interviews wurde mit einem offenen Eingangsimpuls nach den Bildungsbiografien der Kinder gefragt, wobei aus den Narrationen der Eltern Erkenntnisse über die institutionalisierten Herausforderungen, Behinderungen und Inklusionsbedingungen, mit denen Eltern von Kindern mit Lernschwierigkeiten konfrontiert sind, sowie die Widerständigkeiten und Kompetenzen, mit denen sie die an sie gestellten organisationalen Erwartungen und Herausforderungen bearbeiten, gewonnen werden sollen.² Den methodologischen Rahmen bildet die Praxeologische Wissenssoziologie (Bohnsack 2017). Im Fokus der Analyse steht somit das implizite habitualisierte Wissen, d. h. die für die Handlungspraxis relevanten Orientierungsrahmen der Interviewten sowie die Typisierung der sozialen Lagerungen dieses Wissens. Dieser Analysefokus wird mit der Anwendung der dokumentarischen Methode realisiert (Nohl 2017a).

Die bisherigen Analysen haben gezeigt, dass der gemeinsame Orientierungsrahmen der Eltern von Kindern mit Lernschwierigkeiten die institutionalisierte Erfahrung der Zurückweisung aus der Sphäre der Normalitätskonstruktionen ist. Das lässt sich als eine Erfahrung des Scheiterns an den normierten Leistungsanforderungen der Organisation Schule und einer damit einhergehenden auf Dauer gestellten Option organisationaler Segregation konkretisieren. In den fallvergleichenden Analysen werden des Weiteren unterschiedliche elternseitige Modi des Umgangs mit diesen Zurückweisungen aus der „Normalzone“ (vgl. Buchner 2018) sichtbar. Diese lassen sich vor allem entlang des Fähigkeitszutrauens der

2 Für die Datenerhebung waren neben den Elterninterviews auch Interviews mit den Jugendlichen vorgesehen. Bedingt durch die Corona-Pandemie wurden die Interviews über digitale Videoplattformen durchgeführt, was sich für die meisten der Jugendlichen als nicht geeignet erwiesen hat. Es sind diesbezüglich weitere Datenerhebungen in Präsenz geplant.

Eltern differenzieren, was zugleich auf unterschiedliche Passungsverhältnisse zu den Organisationsmilieus von Einzelschulen verweist (vgl. Hackbarth 2022). Insbesondere in den Modi der Nicht-Passung von sozialen und organisationalen Fähigkeitskonstruktionen werden organisationale Barrieren schulischer Inklusion sichtbar, die sich als ein Modus des Aktivismus für die schulische Inklusion von einem Modus der Akzeptanz der schulischen Segregation unterscheiden lassen.

3.1 Inklusive Beschulung im Modus des Aktivismus gegen normalisierende Abweichungskonstruktionen

Eltern dieses Typs lehnen sich gegen fähigkeitsbezogene Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen auf. Das zeigt sich vor allem in einem kollektiven Modus des Widerstandes gegen ableistische Kodierungen, die von den Eltern als diskriminierendes Merkmal der Praxis des Organisationsmilieus wahrgenommen werden. Die Praxis der Organisation steht in Nicht-Passung zu dem transnormalistischen Fähigkeitszutrauen (vgl. Buchner 2018, 71) der Eltern, die an individualisierten und fähigkeitszutrauenden Bildungsangeboten ihrer Kinder an den Regelschulen orientiert sind. Sie setzen sich konsequent für die schulische Teilhabe ihrer Kinder ein, was sich als ein Engagement für ein Überwinden der Nicht-Passung zum Organisationsmilieu der institutionalisierten Segregation und Aussonderung darstellt. Diese Eltern verfügen über profunde Kenntnisse des Bildungssystems und sind damit auch in der Lage, die fehlenden Bildungsangebote an den formal inklusiven Regelschulen eigeninitiativ zu kompensieren. Gleichwohl artikulieren sie ob dieser an das elterliche Engagement gebundenen schulischen Inklusion eine Unzufriedenheit mit der aktuellen Situation. Das drückt sich u. a. in der Erfahrung einer fehlenden Zuständigkeit von Lehrkräften für ihre Kinder aus. Diese Defizite kompensieren sie mit hohem zeitlichen Einsatz, indem sie z. B. unterrichtliche Unterstützungsangebote eigenaktiv einbringen (z. B. über das Differenzieren von Arbeitsblättern, Vereinfachen von Ganzschriften, Erstellen von Vokabellisten für den Talker etc.). Dieser Aktivismus für schulische Inklusion wird begleitet von permanenten Erfahrungen einer optionalen Segregation aufgrund des Scheiterns an den schulischen Anforderungen.

Exemplarisch für diesen Typ sei im Folgenden der Fall Nadine Vogel³ angeführt (vgl. auch Hackbarth 2022). Nadine Vogel ist die Mutter von Benedikt, für den die Eltern kurz nach der Geburt die Diagnose Trisomie 21 mitgeteilt bekommen. Benedikt ist zu dem Zeitpunkt des Interviews 14 Jahre alt. Er hat zwei Geschwister im ähnlichen Alter und besucht die siebte Klasse einer inklusiven Gesamtschule. Trotz habitualisierter Erfahrungen der Abweisung und der permanenten Androhung von Segregation setzt sich Nadine Vogel, die selber als Lehrerin tätig ist, mit Vehemenz für die Teilhabe Benedikts an den Regelsystemen ein. So erzählt

3 Alle Namen sind anonymisiert.

sie in dem folgenden Ausschnitt (Z. 21–33), wie es dazu kommt, dass Benedikt von einer Schwerpunktschule aufgenommen wird. Dass es dabei gelingt, Benedikt trotz der Ablehnungserfahrungen an den Regelsystemen zu beschulen, rahmt sie als „Glück“. Das Glück stellt einen Gegenhorizont zu den institutionalisierten Ablehnungs- und Zurückweisungspraxen dar, was sich auch im Weiteren als eine etablierte Praxis der Nicht-Zugehörigkeit und Segregation konkretisieren lässt.

„und dann hatten wir Glück, dass diese Schule dann auch Schwerpunktschule geworden ist; gegen den Widerstand der Schulleitung des Kollegiums; also die Anmeldung in der Schule war sehr unangenehm (2) (.) da wurden die (.) ja das, Benedikt wurde sehr ablehnend; abweisend behandelt.“ (Nadine Vogel, Z. 21–25)

Die schulische Praxis rahmt Nadine Vogel als ungenügend. Den eher als selten dargestellten Fall, dass sich Lehrkräfte für Benedikt interessieren und hier ein „Gespür“ dafür entwickeln würden, dass die Kinder individualisierte Bildungsangebote benötigen, rahmt sie – ähnlich der Metapher des Glücks – als „Zufall“. Der negative Gegenhorizont zu diesem Zufall ist die etablierte Praxis der Nicht-Zuständigkeit der Schule, die sich in der Darstellung der Mutter auf fähigkeitsbezogene Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen zurückführen lässt. So würde sich der Mathelehrer nicht für jemanden interessieren, der nicht dem von ihm erwarteten Fähigkeitsspektrum entspricht. Die mit der Normalitäts- und damit auch Abweichungskonstruktion einhergehende Nicht-Berücksichtigung von Benedikt lässt sich hier als eine Barriere schulischer Inklusion verstehen. Diese bearbeitet die Mutter mit Engagement und Expertise so, dass sie die in der Organisation etablierte Nicht-Zuständigkeit kompensiert. So „klappert“ Nadine Vogel dann „jeden einzelnen Lehrer ab“, um sich über den Unterrichtsstoff zu erkundigen und dann entsprechende Angebote der Differenzierung selbst zu übernehmen.

„war das so (.) eher Zufall (.) ob da jetzt grade mal ne Zweitbesetzung drin is die dann (.) zufällig auch noch (.) des Gespür hat (.) zu wissen was können die und was brauchen die an Material (.) und ähm (.) ja in andern Fächern sind sie halt völlig raus (.) ja also (.) sein Mathelehrer hat sich da jetzt noch nie (.) Gedanken drüber gemacht also (.) für jemand (.) der im Zahlenraum bis=bis dreißig oder bis hundert (.) plus und minus rechnet ja das interessiert den nicht @(.)@ also des ist eigentlich so das wie es im Moment jetzt ist °jetz° muss ich wieder jeden einzelnen Lehrer abklappern und muss den Fragen wie sieht es denn aus was machen sie denn da und so (.) also da gibts dann auch niemand der ja (.) der das für sich da irgendwie als wichtig erachtet. [...] also wir ham:: schon äh zum Beispiel Lektüren runtergebrochen ham die in leichte Sprache verfasst. wir ham äh (.) die dann bebildet wir ham Arbeitsblätter gemacht.“ (Nadine Vogel, Z. 131–145)

In der Rahmung der Mutter dokumentiert sich ein Modus des Aktivismus für schulische Inklusion, der in Opposition zu der von ihr wahrgenommenen Praxis der „Nicht-Zuständigkeit“ der Lehrkräfte steht. Die in diesen Ausführungen

sichtbare Differenz zwischen der elternseitigen und der organisationspezifischen Orientierung wird hier u. a. als fähigkeitsbezogene Zuschreibungen konkretisiert („im Zahlenraum 30 plus rechnen“). Dabei erscheint der elternseitige Aktivismus als eine Bedingung der Ermöglichung der inklusiven Beschulung des Kindes. In dem Aktivismus selbst wird aber zugleich die Voraussetzung sichtbar, dass Eltern in der Lage sein müssen, in dem schulischen Organisationsmilieu zu agieren und sich dort als handlungsfähig zu positionieren. Damit sind trotz der Nicht-Passung auf der Ebene des Fähigkeitszutrauens und der Individualisierung von Bildungsangeboten sowohl ein Wissen als auch habitualisierte Passungen bezüglich der Bildungsmilieus notwendig. Das ermöglicht dann wiederum, dass Eltern überhaupt in der Lage sind, hier z. B. die „Lehrer abzuklappern“, weitere Informationen einzuholen und akzeptable Unterrichtsmaterialien für den Unterricht zu erstellen. Wie die folgenden kontrastiven Analysen zeigen, verfügen Eltern – erwartbarerweise – nicht gleichermaßen über dieses Wissen und diese Handlungsbefähigung.

3.2 Segregative Beschulung im Modus der Akzeptanz der fehlenden Passung von schulischen Anforderungen und individuellen Fähigkeiten

Anders als der oben beschriebene Modus des Aktivismus, mit dem sich Eltern oppositionell gegen fähigkeitsbezogene Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen und deren segregative Folgen zur Wehr setzen (vgl. Hackbarth 2022), erkennen die Eltern dieses Typs die schulseitig vorgenommenen Defizitzuschreibungen in einem protonormalistischen Modus (vgl. Buchner 2018, 71) an und akzeptieren eine Beschulung an den Förderschulen. Dabei ist die Orientierung an einem individualisierenden Scheitern der Kinder an den Regelschulen eine Gemeinsamkeit der elternseitigen Erfahrungsperspektive, die zudem in der Argumentationsstruktur (z. B. in Bezug auf die Überforderung der Kinder an den Regelschulen und dem individuellen Eingehen auf die Bedürfnisse an den Förderschulen) anschlussfähig an das schulische Organisationsmilieu der Förderschulen ist (vgl. Hackbarth et al. 2022). Bei Eltern dieses Typs zeigt sich – im Unterschied zu dem Typ des Aktivismus – nicht das für die Einflussnahme auf die Organisation Schule passförmige Wissen. Auf der Ebene des bildungsmilieubezogenen Wissens werden hier vor allem Nicht-Passungen zwischen den Lebensweltemilieus der Eltern und den Organisationsmilieus der Schulen sichtbar. Das wird im Folgenden exemplarisch an dem Fall „Stefanie Ratz“ konkretisiert.

Stefanie Ratz ist zum Zeitpunkt des Interviews 30 Jahre alt. Sie hat zwei Kinder. Die ältere Tochter (12 Jahre) besucht die 7. Klasse einer Realschule, der jüngere Sohn (9 Jahre) ist in der vierten Klasse einer Förderschule Lernen. Er wurde nach der 1. Klasse an einer Grundschule in die Förderschule umgeschult. Stefanie Ratz hat diese Förderschule ebenfalls besucht, aktuell ist auch ihre jüngste Schwester noch Schülerin dieser Schule (sie besucht die 4. Klasse).

„also (l) wie er zu der Schule kam ist einfach er war zum Beispiel vorher auf ner ganz normalen Grundschule. (.) und wir ham aber festgestellt dass er da dem Stoff nicht folgen konnte. und dann kam halt die [Name der Förderschule Lernen] nur in Frage. und dort da ich selber auch dort war weiß ichs dass die halt einfach gerechter den Stoff haben und gerechter lernen. langsamer die () Klassen sind kleiner die Lehrer haben mehr Zeit die auch Aufgaben zu erklären.“ (Stefanie Ratz, Z. 5–11)

Das Interview wird hier mit einer den Wechsel an die Förderschule legitimierenden Rahmung begonnen: Jonas konnte dem Stoff an der „normalen“ Grundschule nicht folgen. Hier zeigt sich – im Unterschied zu der im obigen Fall entfalteten Kritik an der schulischen Praxis der Nicht-Zuständigkeit – die Elaboration einer fähigkeitsbezogenen Abweichungskonstruktion. Der Wechsel an die Förderschule wird mit dieser Referenz als einzig mögliche Alternative angesehen („und dann kam halt die [Name der Förderschule Lernen] nur in Frage“). Auf der Ebene des kommunikativen Wissens ist die positive Rahmung, dass die Förderschule einen „gerechteren“ Stoff und ein „gerechteres Lernen“ ermöglichen würde. Das wird argumentativ zum einen durch kleinere Klassen und mehr Zeit von den Lehrkräften und zum anderen durch die eigene Erfahrung der Mutter legitimiert („da ich selber auch dort war weiß ichs dass die halt einfach gerechter den Stoff haben und gerechter lernen“). Anders als in dem oben dargestellten Typ findet sich hier eine Zufriedenheit mit der Schule und den Lehrkräften.

Die schulische Segregation wird aus individualisierenden Abweichungskonstruktionen begründet, was homolog zum konjunktiven Erfahrungsraum der Mutter erscheint. Die Förderschule ist in dieser Perspektive für die an der Regelschule gescheiterten Kinder zuständig (vgl. Hackbarth et al. 2021), wobei ähnlich dem oben dargestellten Typ auch hier deutlich wird, dass die Regelschule nicht auf die Bedürfnisse aller Kinder eingeht bzw. nicht für alle Kinder zuständig ist. In Bezug auf die Praxis der schulischen Segregation zeigt sich hier – anders als in dem obigen Typ – eine Passung zwischen dem lebensweltlichen Milieu von Stefanie Ratz und der schulischen Praxis (vgl. dazu auch Pfahl 2011).

„also dadurch dass ich gesehen habe wie schwer es für ihn war durch die erste Klasse zu kommen//mhm//fand ich es selber dann auch gut dass man ihn in ne kleinere Klasse gebracht hat also; die Schule generell gewechselt hat natürlich. und die Klassen auch kleiner sind dass der Lehrer halt auch viel mehr Möglichkeit hat dir die Aufgabe noch fünf mal zum Beispiel auch zu erklären.“ (Stefanie Ratz, Z. 37–45)

Anders als Nadine Vogel opponiert Stefanie Ratz nicht gegen die fehlende Zuständigkeit der Lehrkräfte an den Regelschulen und der damit verbundenen segregativen Beschulung an der Förderschule. Sichtbar wird darin die Orientierung an einem individualisierenden Scheitern an den Regelschulen, was als Nicht-Passung der Fähigkeiten des Kindes zu den Anforderungen der Schule verstanden werden

kann. Die Förderschule wird als der Ort gerahmt, an dem die Schwächen des Kindes besser berücksichtigt werden können. Während im Typ des Aktivismus der Fokus der Auseinandersetzung auf eine Anpassung der Strukturen und schulischen Praxen an die Fähigkeiten der Kinder liegt, dokumentiert sich hier eine Akzeptanz der Segregation, das im Modus des individualisierenden Scheiterns.

4 Fazit

Entlang dieser exemplarischen und komparativ angelegten Fallanalysen sollte zum einen deutlich werden, dass der gemeinsame Orientierungsrahmen der Eltern von Kindern mit zugeschriebenen Lernschwierigkeiten die Erfahrung des Scheiterns an den fähigkeitsbezogenen Normalitätskonstruktionen der Organisation Schule ist. Diese in der Organisationsstruktur etablierten praxenprotonormalistischer Fähigkeitskonstruktionen erzeugen permanente Optionen organisationaler Segregation, die sich in Erfahrungsperspektiven der Nicht-Zuständigkeit von Regelschullehrkräften konkretisieren. Die schulseitigen Formen der Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen lassen sich in beiden der hier vorgestellten elternseitigen Bearbeitungsmodi gleichermaßen als Barriere schulischer Inklusion verstehen. Deutlich geworden ist dabei, dass sich der Umgang der Eltern mit dieser Barriere entlang des Fähigkeitszutrauens und des organisationsspezifischen Erfahrungswissens unterscheidet. In den fallvergleichenden Analysen der Elterninterviews findet sich zum einen der Modus des Aktivismus für schulische Inklusion, wobei vor allem gegen die organisationalen Praxen der Nicht-Zuständigkeit und Segregation opponiert wird. Eltern dieses Typs engagieren sich mit ihrem milieuspezifischen Wissen und Können gegen die schulischen Abweichungskonstruktionen. Sie kompensieren die fehlenden inklusiven Strukturen und Praxen an den Regelschulen, indem sie z. B. für ihre Kinder die Unterrichtsmaterialien eigenständig vorbereiten. Mit diesem Elternengagement ist zwar eine formale Teilhabe der Kinder an den Regelschulen möglich, diese setzt aber eben dieses Engagement und auch ein bildungsmilieuspezifisch passendes Wissen der Eltern voraus. Auch wenn somit naheliegt, dass das vor allem Eltern mit positiv konnotierten Bildungserfahrungen in dem deutschen Schulsystem gelingen wird, zeigt sich gerade bei diesen Eltern auch eine ausgeprägte Enttäuschung ob der fehlenden inklusiven Strukturen und Praxen an den Regelschulen. Von dieser Erfahrungsperspektive lassen sich Eltern unterscheiden, die die Beschulung ihrer Kinder an den Förderschulen akzeptieren und damit zumeist auch zufrieden sind. In Bezug auf den Fähigkeitsindividualismus lassen sich hier schul- und elternseitige Passungsverhältnisse identifizieren. Anders als die Eltern, die den Fokus ihres Engagements auf die Strukturen und Praxen der schulischen Inklusion legen, dokumentieren sich

hier Modi des individualisierenden Scheiterns der Kinder an den fähigkeitsbezogenen Normalitätskonstruktionen. Das wiederum ist homolog zu Analysen von organisationsspezifischen Passungsverhältnissen, die unterschiedliche Profilierungen von Einzelschulen auf der Ebene eines Bildungsraums sichtbar werden lassen (vgl. Hackbarth et al. 2022). Die Passungsverhältnisse lassen sich u. a. entlang der Zuständigkeit für Kinder und Jugendliche, die nicht die fähigkeitsbezogenen Erwartungsstrukturen der Regelschule erfüllen, verstehen (ebd.). So übernehmen die Förderschulen mit ihrer Zuständigkeit für die an den anderen Schulen ‚gescheiterten‘ Schüler*innen für ebendiese Schulen unverändert die kompensatorische Aufgabe, die sie bereits seit der Gründung der ersten Hilfsschulen innehaben (vgl. Moser 2013).

Eine der großen Herausforderungen einer inklusionsorientierten Schulentwicklung (vgl. Moser 2012) ist somit die Transformation der habitualisierten Normalitätskonstruktionen, die vor allem als Formen von Abweichungskonstruktionen, des individualisierenden Scheiterns und der damit legitimen Nicht-Zuständigkeit von Lehrkräften an Regelschulen als Barriere schulischer Inklusion wirksam werden und damit Behinderungen in Form des organisationalen Ausschlusses von Interaktionen erzeugen. Die hier vorgestellten Analysen schärfen den Fokus darauf, dass in Schulentwicklungsprozessen die habitualisierten sozialen und organisationalen Strukturen und Praxen so zu transformieren sind, dass allen Kindern und Jugendlichen diskriminierungs- und barrierefreie Bildungsgelegenheiten ermöglicht werden (vgl. auch Allen & Sturm 2018). Das lässt sich mit Bezug auf die hier vorgestellten Analysen als Frage nach einer unhintergehbaren Zuständigkeit und der damit anzustrebenden Ermöglichung von Bildungserfolgen für alle Kinder konkretisieren. Eltern sind dabei mit ihren je unterschiedlichen Erfahrungsperspektiven und den damit einhergehenden differenten Passungsverhältnissen von lebensweltlichen Milieus und den schulischen Organisationsmilieus in Schulentwicklungsprozessen zu berücksichtigen. Beachtenswert ist dabei auch das Phänomen, dass die fehlenden institutionalisierten Strukturen schulischer Inklusion durch den Aktivismus der Eltern kompensiert bzw. durch die Resignation der Eltern fortgeschrieben werden. Unabdingbar erscheinen dabei Schulentwicklungsprozesse, die als Professionalisierung von Lehrkräften für inklusive Schulen die Zuständigkeit für alle Kinder und Jugendlichen als selbstverständlich erachten, was sich sowohl in einer fachlich anspruchsvollen Aktivierung als auch in einer Anerkennung als bildungsfähige Subjekte zeigen würde. Wie die empirischen Analysen in diesem Beitrag zeigen, scheint nun die von Vera Moser und Irene Demmer-Dieckmann bereits 2012 getroffene Aussage auch heute noch passend zu sein: „Nicht jeder Pädagoge muss nun ein Sonderpädagoge sein. Aber jede Lehrkraft muss in der Lage sein, Lerninhalte sowohl für Schüler/innen mit Förderschwerpunkt Lernen als auch für schnell lernende Schüler/innen zu differenzieren“ (ebd. 2012, 159).

Literatur

- Ainscow, M. (2021). Inclusion and Equity in Education. Responding to a Global Challenge. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *International Handbook of Inclusive Education* (S. 75–88). Barbara Budrich.
- Allen, J. & Sturm, T. (2018). Schulentwicklung und Inklusion. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 175–190). Barbara Budrich.
- Amling, S. & Vogd, W. (2017). *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Barbara Budrich.
- Bilgeri, M. & Biewer, G. (2020). Familie und Inklusion. In J. Ecarius & A. Schierbaum (Hrsg.), *Handbuch Familie: Gesellschaft, Familienbeziehungen und differentielle Felder* (S. 1–18). VS Verlag.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich.
- Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Klinkhardt.
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of Ableism: The Production of Disability and Abledness*. Palgrave Macmillan.
- Deppe, U. (2013). Eltern, Bildung und Milieu: Milieuspezifische Differenzen in den bildungsbezogenen Orientierungen von Eltern. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 14(2), 221–242.
- Gehrmann, S., Miller, S. & Schroeder, R. (2022). Schulische Teilhabe von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus Elternsicht. *Zeitschrift für Inklusion* (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/648> (5.6.2022).
- Hackbarth, A. (2022). „wir machen das Kind so behindert wie die Schule es braucht“. Erfahrungen von Eltern mit Barrieren schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion* (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/647> (5.6.2022).
- Hackbarth, A., Huth, R. M., Thönnies, L. & Stošić, P. (2022). Inklusion im Raum. Eine praxeologische Perspektivierung ungleicher Teilhabeoptionen im Bildungsraum *Tertium comparationis*, 28(1), 34–52.
- Helsper, W. (2006). Elite und Bildung im Schulsystem. Schulen als Institutionen-Milieu-Komplexe in der ausdifferenzierten höheren Bildungslandschaft. In J. Ecarius (Hrsg.), *Elitebildung – Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit* (S. 162–187). Barbara Budrich.
- Hirschberg, M. (2021). Barrieren als gesellschaftliche Hindernisse – Sozialwissenschaftliche Überlegungen. In M. Schäfers & F. Welti (Hrsg.), *Barrierefreiheit – Zugänglichkeit – Universelles Design. Zur Gestaltung teilhabeförderlicher Umwelten* (S. 23–35). Klinkhardt.
- Kalcher, M. & Wohlhart, D. (2022). Elternwahlrecht – Sichtweise von Eltern von Kindern mit Behinderungen. *Zeitschrift für Inklusion* (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/649> (5.6.2022).
- Klinge, D. (2016). *Die elterliche Übergangentscheidung nach der Grundschule. Werte, Erwartungen und Orientierungen*. VS Verlag.
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit. Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisit. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103–125). VS Verlag.
- Kremsner, G. (2017). *Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen: Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten*. Klinkhardt.
- Mannheim, K. (1964). Das Problem der Generationen. In K. Mannheim, *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* (S. 509–565). Luchterhand.
- Moser, V. (Hrsg.) (2012). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Kohlhammer.
- Moser, V. (2013). Die Hilfsschule als Wegbereiter einer besonderen Pädagogik zur pädagogischen Sonderbehandlung „besonderer“ SchülerInnen und Schüler in besonderen Schulen. In E. Rohrmann (Hrsg.), *Aus der Geschichte lernen, Zukunft zu gestalten. Inklusive Bildung und Erziehung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft* (S. 75–91). Tectum-Verlag.

- Moser, V. (2019). „Behinderte“ Kindheit. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 76–83). Metzler.
- Moser, V. & Demmer-Dieckmann, I. (2012). Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule* (S. 153–174). Kohlhammer.
- Nohl, A.-M. (2017a). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). VS Verlag.
- Nohl, A.-M. (2017b). Organisationen in der dokumentarischen Mehrebenenanalyse. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. (S. 279–300). Barbara Budrich.
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. transcript.
- Sturm, T. (2021). Konstruktion von (Leistungs-)Differenzen in der Schule – ein transnationaler Fallvergleich unterrichtlicher Praxen. In A. Köpfer, J.J.W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international: Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung. Handbook Inclusion International: Global, National and Local Perspectives on Inclusive Education* (S. 407–421). Barbara Budrich.
- Trescher, H. (2020). Eltern und ihre Kinder mit geistiger Behinderung im Hilfesystem. Wie gouvernementale Praxen Familie hervorbringen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 89(3), 150–164.
- Trescher, H. & Hauck, T. (2020). *Inklusion im kommunalen Raum – Sozialraumentwicklung im Kontext von Behinderung, Flucht und Demenz*. transcript.
- Ziemen, K. (2002). *Das bislang ungeklärte Phänomen der Kompetenz. Kompetenzen von Eltern behinderter Kinder*. Afra-Verlag.

Jan Kuhl, Torsten Dietze und Lisa Marie Wolf

Inklusive Diagnostik als Professionalisierungs- und Schulentwicklungsaufgabe

Abstract

Der Beitrag thematisiert die Entstehung und Entwicklung der sonderpädagogischen Diagnostik in Deutschland vor dem Hintergrund professionstheoretischer Entwicklungen. Diskutiert werden Differenzlinien zu pädagogischer Diagnostik und Anknüpfungspunkte zu Förderdiagnostik und Lernverlaufdiagnostik sowie Aufgaben- und Zuständigkeitsverteilungen zwischen allgemeinpädagogischen und sonderpädagogischen Lehrkräften. Wie die unterschiedlichen Ziele von Diagnostik sowie die Expertisen und Perspektiven der Lehrkräfte für eine inklusive Unterrichtsgestaltung und eine wirksame (sonder-)pädagogische Förderung in multiprofessioneller Verantwortung genutzt werden können (und genutzt werden), ist eine Frage der Schulentwicklung, die bislang kaum bearbeitet wurde, sich aber als anschlussfähig an Diskurse zur multiprofessionellen Kooperation und ihren Voraussetzungen erweist.

1 Einführung

Die pädagogische Diagnostik ist so alt wie die Pädagogik selbst (Ingenkamp & Lissmann 2008) und wird von Klauer (1982, 5) knapp als „das Insgesamt von Erkenntnisbemühungen im Dienste aktueller pädagogischer Entscheidungen“ definiert. Ingenkamp und Lissmann (2008, 13) führen dies weiter aus und fassen unter pädagogische Diagnostik

„alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren.“

Pädagogische Diagnostik umfasst hier ferner

„die diagnostischen Tätigkeiten, die die Zuweisung zu Lerngruppen oder zu individuellen Förderungsprogrammen ermöglichen sowie die mehr gesellschaftlich verankerten Aufgaben der Steuerung des Bildungsnachwuchses oder der Erteilung von Qualifikationen zum Ziel haben.“ (ebd.)

Damit dient die pädagogische Diagnostik sowohl der Qualifikationsfunktion als auch der Selektionsfunktion von Schule (Fend 2009; Schrader 2014). Sie umfasst nach diesen Definitionen sowohl die allgemeinpädagogische Diagnostik an der Regelschule (z. B. Leistungsbewertungen, Abschlussprüfungen, Bildungswegempfehlungen; Überwachung von Lernprozessen zur Optimierung von Unterricht; im Folgenden Regeldiagnostik) als auch die sonderpädagogische Diagnostik (z. B. Feststellung von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf). Kritisch zu diskutieren ist, ob bzw. inwieweit die selektions- und bewertungsorientierten Anteile der sonderpädagogischen Diagnostik, aber auch der Regeldiagnostik mit Inklusion vereinbar sind. Alternative Diagnostikkonzeptionen sind u. a. die didaktische Diagnostik nach Prenzel (2016), der es um ein formatives Assessment im inklusiven Unterricht geht, oder die strukturbezogene bzw. entwicklungslogische Diagnostik (Feuser 1995; Probst 1979), die den Aneignungsprozess ins Verhältnis zur Struktur des Lerngegenstands setzt und auf soziale Normen verzichtet.

Mit der Einrichtung des Gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf jenseits der Schulversuche in den 1990er Jahren, der Einrichtung von „sonderpädagogischen Förderzentren“ ab Mitte bis Ende der 1990er Jahre und schließlich mit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) werden sonderpädagogische Lehrkräfte vermehrt auch in Regelschulen eingesetzt (Kuhl et al. 2012). Weiterhin wurden die Grundschulen stärker in die Pflicht genommen, sich auch um ihre leistungsschwächeren Schüler*innen zu kümmern und sich stärker sonderpädagogisch aufzustellen (Probst 1999). Mit der Auflösung der institutionellen Grenze zwischen allgemeinen Schulen und Förderschulen verschwimmt auch die klare Abgrenzung zwischen sonderpädagogischer Diagnostik und Regeldiagnostik, wobei den Lehramtstypen weiterhin spezifische diagnostische Kompetenzen zugeschrieben und entsprechende Mandate erteilt werden. So verfügen sonderpädagogische Lehrkräfte weiterhin über die exklusive Erlaubnis zur Durchführung sonderpädagogischer Überprüfungsverfahren. Um die Expertise und die disziplin- bzw. lehramtstypischen diagnostischen Kompetenzen beider Professionen bestmöglich zu nutzen, muss die (gemeinsame) Übernahme diagnostischer Aufgabenbereiche neu ausgehandelt werden. Benötigt werden hierfür auch Kompetenzen, die sich auf den kommunikativen Kooperationsprozess beziehen, sowie Rahmenbedingungen, die eine gemeinsame Bearbeitung von Problemstellungen ermöglichen. Insbesondere intensive Formen der Zusammenarbeit (z. B. Kokonstruktion; Gräsel et al. 2006) sind dabei auf vielen Ebenen voraussetzungsreich. Die Verknüpfung der spezifischen Wissensbestände und Expertisen von sonderpädagogischen und allgemeinpädagogischen Lehrkräften auch bei diagnostischen Aufgaben muss daher als eine *gemeinsame* Schulentwicklungsaufgabe begriffen werden.

2 Entstehung und Entwicklung der sonderpädagogischen Diagnostik

Wie die Entwicklung der sonderpädagogischen Profession ist auch die Entwicklung der sonderpädagogischen Diagnostik eng mit der Entstehung besonderer Institutionen verbunden. Mit der Gründung der Hilfsschulen im 19. Jahrhundert entstand die Notwendigkeit zu bestimmen, welche Schüler*innen diese Schulform besuchen sollten. Nach Stötzner (1864) waren dies diejenigen Kinder, „die in der Mitte zwischen normalgebildeten und blödsinnigen Kindern“ (ebd., 5) stehen: „die Schwachsinnigen“. In der Folge war es Aufgabe der sich entwickelnden Profession von Hilfsschullehrkräften, die Klientel ihrer Schulen sowohl nach oben (zu den Volksschülern) als auch nach unten abzugrenzen.

Eine professionelle pädagogische Diagnostik, die sich auf standardisierte und wissenschaftlich geprüfte Verfahren stützt, wurde allerdings in dieser Gründungsphase der Hilfsschulen und bis in das 20. Jh. hinein weniger angewandt, stattdessen lagen den Zuweisungsverfahren „phänomenologische Betrachtungen bzw. psychiatrische Kategorien“ (Moser 2005, 35) zugrunde. Moser (2016, 266) fasst zur damaligen Debatte zusammen, dass

„mit [...] eher physiologischen Beschreibungsversuchen des Hilfsschulkindes, die von ärztlichen Gutachten abgesichert und in den Personalbögen der Hilfsschulen festgehalten wurden, [...] eine Grenze zwischen den Normalen und den noch nicht ganz Unnormalen, d. h. in besonderen Schulen noch beschulbaren Kindern, bestimmt [wurde].“

Der „phänomenologische Zugang der Hilfsschuldiagnostik“ (Moser 2005, 36), der zunächst über selbst konzipierte Prüfungsverfahren der Lehrkräfte erfolgte (so z. B. bei Fuchs 1899), wurde erst um standardisierte Verfahren ergänzt, als die diagnostische Psychologie zur Hilfswissenschaft der Sonderpädagogik wurde (Kuhl et al. 2012, 3). Trotz des Einzugs der standardisierten Intelligenzmessung in die sonderpädagogische Diagnostik blieben phänomenologische Zugänge und Ansätze der ganzheitlichen Erfassung des Kindes erhalten (Moser 2005).

Mit dem Auf- und Ausbau des Sonderschulsystems wuchs der Bedarf an entsprechend qualifizierten Lehrkräften. Dies führte zur Neueinrichtung zahlreicher Stellen für Sonderpädagogik an universitären Ausbildungsstätten, vor allem für Lern- und Geistigbehindertenpädagogik (Kornmann 2003). Als besonders vordringlich wurden die Verbesserung des Aufnahmeverfahrens und eine entsprechend diagnostische Ausbildung der Lehrkräfte angesehen. Die an den Studienstandorten eingerichteten Professuren für sonderpädagogische Psychologie und Diagnostik wurden mit empirisch und naturwissenschaftlich ausgerichteten Psychologen besetzt, die mit multivariater Statistik, Testtheorie und Testkonstruktion vertraut waren (ebd.). Ihre Aufgabe bestand vor allem darin, Lehrkräften in sonderpäd-

agogischen Aufbaustudiengängen und später grundständigen Studierenden der Sonderpädagogik den Umgang mit standardisierten Testverfahren und vor allem dem Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder (HAWIK) als vorherrschendem Intelligenztest zu vermitteln (Holger Probst, mündliche Mitteilung).

Sonderpädagogische Diagnostik war damit – vor allem in Bezug auf das Überweisungsverfahren – schon immer eine quantitativ ausgerichtete psychologische Testdiagnostik, die auf statistischen Modellen beruht und sich an den Gütekriterien der klassischen Testtheorie orientiert. Spätestens ab den 1970er Jahren kamen aber Zweifel an dieser Art der Diagnostik auf. Diese wurden vor allem von Untersuchungen genährt, die zeigten, dass weniger der IQ als vielmehr die soziale Lage prädiktiv für eine Sonderschulüberweisung war (z. B. Probst 1976).

In Folge der Kritik an der standardisierten Feststellungsdiagnostik entstand das Konzept der Förderdiagnostik. Mit Förderdiagnostik soll der Lern- und Entwicklungsstand eines Kindes ermittelt und aus diesen die Gestaltung der Förderung abgeleitet werden (Kuhl et al. 2012, 16). Bei der Förderdiagnostik handelt es sich nicht um ein einheitliches Konzept, sondern vielmehr um ein Sammelsurium höchst verschiedener Ansätze. Grundlegend können dabei zwei Richtungen ausgemacht werden: Eine Richtung entfernt sich sehr weit vom bisherigen diagnostischen Handlungswissen und lehnt Tests größtenteils ab. Stattdessen wird ein ganzheitliches Vorgehen propagiert, welches vor allem auf Einfühlung und Intuition setzt. Theoretisch wird häufig auf das Gedankengut des Konstruktivismus zurückgegriffen. Exemplarisch für diese Richtung ist der Ansatz von Hauschildt (1998). Eine explizite Kritik des Ansatzes findet sich bei Wember (1998) und Probst (1998). Die andere Richtung entwickelt diagnostisches Handlungswissen theoretisch unter der geänderten Zielrichtung (Förderung statt Selektion) weiter und versucht es empirisch abzusichern. Tests werden als ein mögliches Handwerkszeug betrachtet und nach ihrer Tauglichkeit für bestimmte Fragestellungen beurteilt. Das theoretische Gerüst stammt u. a. aus der Entwicklungspsychologie im Sinne Piagets, der Pädagogischen Psychologie im Sinne Brunners und Gagné und der Tätigkeitspsychologie der Kulturhistorischen Schule. Spielarten dieser zweiten Richtung von Förderdiagnostik sind die strukturbezogene Diagnostik (Probst 1979; Schlee 1985), die sich auf den fachlichen Lerngegenstand bezieht, oder die (obwohl nicht als Förderdiagnostik deklarierte) rehistorisierende Diagnostik nach Jantzen (2018). Aber auch die Förderdiagnostik blieb nicht unumstritten. Der Hauptkritikpunkt bezog sich darauf, dass aus den diagnostischen Ergebnissen keine konkreten Fördermaßnahmen abgeleitet werden können. Sie liefern zwar Informationen über den Ist-Zustand, nicht aber über den Soll-Zustand und den notwendigen Prozess zwischen diesen beiden Zuständen (z. B. Schlee 1985).

Die jüngste Entwicklung in der deutschen Sonderpädagogik stellen die Konzepte und Verfahren der Lernverlaufdiagnostik (LVD) dar (Gebhardt et al. 2021; Hasselhorn et al. 2014). In gewisser Weise findet in der LVD die „Versöhnung“

der pädagogisch-psychologischen Testdiagnostik und der Förderdiagnostik statt. So repräsentiert sie die Attribute einer neuen Generation deutscher Sonderpädagogik: orientiert an internationalen Forschungsarbeiten, empirisch-statistisch höchst versiert mit dem Ziel, Konzepte für inklusiven Unterricht zu entwickeln und empirisch abzusichern. Obwohl die LVD von ihren Vertreter*innen explizit nicht als Selektionsdiagnostik verstanden wird, gibt es kritische Stimmen, die hinterfragen, ob LVD als inklusive Diagnostik gelten kann. Einwände beziehen sich vor allem auf die Funktion von LVD innerhalb von präventiven Konzepten wie dem Response-to-Intervention-Modell (RTI-Modell, Huber & Grosche 2012; Kuhl & Hecht 2014). Hinz (2013) argumentiert, dass Inklusion die Akzeptanz von individuellen und eigenwilligen Lernverläufen bedeutet und daher ein aggressives Fördern zu einem einheitlichen Ziel abzulehnen ist. Konsequenterweise sieht er einen Widerspruch von Prävention und Inklusion. Nach dieser Sichtweise ist auch eine Diagnostik, die der Prävention und der Optimierung von Förderung dient, wenig inklusiv. Andere Positionen sehen aber gerade Prävention und eine individuell angepasste Förderung als unverzichtbare Bestandteile von Inklusion (Grosche 2015; Kuhl & Hecht 2014).

3 Diagnostik als Aufgabe von Regelschulkräften

Gemäß den eingangs aufgeführten Definitionen von pädagogischer Diagnostik ist sowohl summative (z. B. bei Abschlussprüfungen) als auch formative (z. B. Beobachten von Lernfortschritten) Diagnostik schon immer eine Aufgabe von Regelschulkräften. Pitsch (2015, 44) geht sogar so weit, dass Lehrkräfte „nicht nicht diagnostizieren“ können: „Lehrer diagnostizieren permanent, zuweilen auch bewusst, gewollt und auf einen bestimmten Zweck gerichtet“ (ebd.). So müssen sie die Voraussetzungen und Bedingungen von Lehr- und Lernprozessen ermitteln, Lernprozesse analysieren und Lernergebnisse feststellen, um das Lernen von Schüler*innen zu optimieren und beispielsweise Übergangsempfehlungen auszusprechen. Auch Noten und Zeugnisse können als diagnostische Informationen betrachtet werden (Langfeldt & Tent 1999).

Diese Regeldiagnostik geschah und geschieht allerdings meist nicht auf Grundlage einer an Gütekriterien orientierten Testdiagnostik, sondern in Form von Beobachtungen, der Analyse von Dokumenten und Arbeitsproben sowie informell konstruierten Lernkontrollen. Inwieweit dieses Vorgehen als professionelle Diagnostik oder als Alltagsdiagnostik (Hesse & Latzko 2017) zu bewerten ist, kann sicherlich diskutiert werden (Tent & Stelzl 1993). Es gab zwar immer wieder Stimmen, die für einen vermehrten Einsatz von standardisierten Schulleistungstests plädierten (Ingenkamp & Lissmann 2008; Langfeldt & Tent 1999), doch stammten diese eher aus der Pädagogischen Psychologie als aus der

Erziehungswissenschaft und hielten kaum Eingang in die Schulpraxis oder in Ausbildungscurricula.

In der Folge des so genannten „PISA-Schocks“ kam es ab 2002 zu verstärkten Forderungen nach gezielter Anwendung von Diagnostik in der Regelschule. In diesem Zusammenhang wird auch die diagnostische Kompetenz von allgemeinpädagogischen Lehrkräften diskutiert (Hesse & Latzko 2017), zumal es erhebliche Evidenz für die Effekte von diagnostischer Kompetenz der Lehrkräfte auf Schüler*innenleistungen gibt (ebd.). Die KMK-Standards für die Lehrerbildung von 2004 sehen diagnostische Kompetenzen zur Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse sowie Leistungsmessungen und -beurteilungen als einen curricularen Schwerpunkt der Lehramtsausbildung vor. Inzwischen ist Diagnostik ein selbstverständlicher Teil der universitären Ausbildung allgemeinpädagogischer Lehrämter (siehe auch HRK & KMK 2015), wenn auch in deutlich geringerem Umfang als im sonderpädagogischen Lehramt (Ingenkamp & Lissmann 2008; Kuhl & Hecht 2014) und ohne genaue Definition der geforderten Tätigkeiten.

4 Arbeitsteilung oder Kooperation? Diagnostik im (inkluisiven) Unterricht

Da weder sonderpädagogische noch allgemeinpädagogische Lehrkräfte jeweils alleine genügend Expertise zur Umsetzung der Inklusion mitbringen, müssen sie "ihr professionelles Selbstverständnis, ihr unterrichtliches Handeln sowie ihr Rollen- und Aufgabenprofil in Richtung Inklusion verändern – und dies gemeinsam sowie in Bezug zueinander" (Grosche et al. 2020, 461f.).

Dies gilt auch für diagnostische Tätigkeiten. In vielen Fällen gewährleistet gerade eine Verzahnung der Kompetenzbereiche eine qualitätsvolle Ausgestaltung von diagnostischen Tätigkeiten. Beispielsweise arbeiten Gebhardt et al. (2018) heraus, dass eine gelungene Förderplanung verschiedener Arten diagnostischen Professionswissens bedarf und daher Kooperation von allgemeinpädagogischen und sonderpädagogischen Lehrkräften voraussetzt. Allgemeinpädagogische Lehrkräfte verfügen insbesondere über fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen und sind daher Expert*innen für eine fachbezogene Diagnostik bei allen Schüler*innen, vor allem aber im durchschnittlichen und hohen Leistungsbereich (Gebhardt et al. 2018). Für Diagnostik in Entwicklungsbereichen wie Sprache, Intelligenz oder Arbeitsgedächtnis bringen vor allem sonderpädagogische Lehrkräfte die notwendige Kompetenz ein. Weiterhin verfügen sie in ihren Unterrichtsfächern über fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen sowie meist auch über Expertise für die Lernbereiche Deutsch und Mathematik mit einem Schwerpunkt auf Basiskompetenzen und Lernvoraussetzungen (ebd.).

Insgesamt sind sonderpädagogische Lehrkräfte Spezialist*innen für Lernen unter erschwerten Bedingungen und für spezifische Beeinträchtigungen (ebd.).

Dazu, wie allgemeinpädagogische und sonderpädagogische Lehrkräfte bezüglich verschiedener diagnostischer Aufgaben zusammenarbeiten, liegen kaum spezifische Forschungsergebnisse vor. Bisherige Befunde zu übergreifenden Aufgaben- und Zuständigkeitsverteilungen in inklusiven Schulen zeigen recht übereinstimmend, dass allgemeinpädagogische Lehrkräfte häufig die Verantwortung für die gesamte Klasse übernehmen, während sonderpädagogische Lehrkräfte vor allem für spezifische Angebote oder Maßnahmen für leistungsschwächere Schüler*innen zuständig sind (internationales Review von Melzer et al. 2015). Mit Blick auf die deutschlandweit heterogene Organisation des Einsatzes sonderpädagogischer Lehrkräfte an Regelschulen und auch der sonderpädagogischen Feststellungsdiagnostik (z. B. Wolf & Dietze, 2022) können durchaus bundesland- oder auch schulformspezifische Unterschiede in der Zusammenarbeit bei diagnostischen Aufgaben vermutet werden. Aktuellere Studien in einzelnen deutschen Bundesländern bestätigen jedoch im Kern die Ergebnisse von Melzer et al. (2015).

So geht auch aus den Ergebnissen des Projekts FoLis¹, das in vier Bundesländern durchgeführt wurde, hervor, dass sonderpädagogische Lehrkräfte im Vergleich zu Grundschullehrkräften eher für Aufgaben zuständig sind, die individuelle Schüler*innen betreffen, während Grundschullehrkräfte eher die Zuständigkeit für den Unterricht mit der gesamten Klasse übernehmen. Systematische Unterschiede zwischen den Bundesländern zeigen sich dabei nicht. Sowohl die Feststellungsdiagnostik als auch die lernprozessbegleitende Diagnostik werden von den befragten sonderpädagogischen Lehrkräften und ihren Schulleitungen als besonders bedeutende Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte angegeben und nehmen damit einen größeren Stellenwert ein als beispielsweise Teamteaching, eigener Fachunterricht oder die Unterstützung der inklusiven Schulentwicklung. Auch an die Diagnostik anschließende Aufgaben (z. B. Beratung von Eltern bei festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf, Planung von zieldifferenter Förderung) fallen dabei umso eher in den Zuständigkeitsbereich der sonderpädagogischen Lehrkräfte, je deutlicher die Schüler*innen als „sonderpädagogisch zu fördern“ umrissen werden (eher bei festgestelltem Bedarf als bei vermutetem, eher bei Lernzieldifferenz als bei Lernzielgleichheit; siehe Kuhl et al. 2022; ähnliche Ergebnisse in Bayern bei Quante & Urbanek 2021). Die Ergebnisse einer Studie zur Kooperation zwischen allgemeinpädagogischen und sonderpädagogischen Lehrkräften bezüglich der Diagnostik zum Zwecke der Übergangsempfehlung von der Primar- in die Sekundarstufe in nordrhein-westfälischen Grundschulen (Schürer & Lintorf 2022, 38) deuten ebenfalls darauf hin, dass sonderpädagogische Lehr-

1 Projektlaufzeit 2018–2020, BMBF-Förderkennzeichen 01NV1718A-B; Vera Moser war Teilprojektleiterin.

kräfte vor allem bei „schwierigen“ Schüler*innen hinzugezogen werden. Standardisierte und formelle Diagnoseverfahren für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf fallen recht eindeutig in ihren Aufgabenbereich, während die allgemeinpädagogischen Lehrkräfte vor allem für die anderen Schüler*innen der Klasse zuständig sind (ebd., 40). Informelle diagnostische Verfahren wie Beobachtungen oder Lernstandskontrollen werden von beiden Professionen genutzt, jedoch getrennt für Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.

5 Perspektiven einer Diagnostik in der inklusiven Schule

Bezüglich der Professionalisierung von allgemeinpädagogischen und sonderpädagogischen Lehrkräften für das inklusive Schulsystem bewegt sich die Debatte

„zwischen der Befürchtung einer De-Professionalisierung dringend erforderlicher spezifischer, pädagogischer Hilfeleistungen für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf der einen Seite und der Gefahr einer zunehmenden ‚Sonderpädagogisierung‘ der Schule und den damit einhergehenden Beharrungstendenzen exkludieren der Strukturen und Praktiken (Feuser 2013b; Hinz 2013; Moser 2012) auf der anderen Seite.“ (Badstieber & Amrhein 2016, 178)

Um Inklusion in der Schule umfassend zu verwirklichen und für alle Schüler*innen Anerkennung und optimale Förderung zu gewährleisten (Grosche 2015), ist sicherlich weder eine strikte Aufteilung der Aufgabenbereiche noch eine Übernahme aller Aufgaben durch alle Lehrkräfte zielführend. Die (hauptsächlich) für unterrichtliche Kooperation entwickelten Modelle, welche (z. B. bei Grosche et al. 2020) zwischen einem eher oberflächlichen „Austausch“ und „high-cost“-Kooperationsformen (z. B. Kokonstruktive Kooperation) changieren, müssen im Hinblick auf die Kooperation bei diagnostischen Tätigkeiten ausgeschärft werden. Hier sind sowohl theoretische Modellierungen als auch die empirische Beschreibung des Status quo wichtige Forschungsfelder.

Als Grundlage einer gelingenden multiprofessionellen Kooperation in inklusiven Settings wird dabei gemeinschaftlich geteilten Normen und Werten sowie einem gemeinsamen Fokus auf das Lernen aller Schüler*innen eine besondere Bedeutung zugeschrieben (Lütje-Klose & Urban 2014). In Bezug auf Diagnostik ist es wichtig, dass sich die kooperierenden allgemeinpädagogischen und sonderpädagogischen Lehrkräfte darüber verständigen, welche Ziele sie mit der Diagnostik verfolgen (Zielinterdependenz als zentrale Vorbedingung für Kokonstruktion bei Grosche et al. 2020) und wie sie konkret ein- und umgesetzt werden kann (herausgearbeitet bei Neumann & Lütje-Klose 2020). Ausgehend von einer gemeinsamen Zielrichtung und der gemeinsamen Verantwortung für alle Schüler*innen

müssen sonderpädagogische und allgemeinpädagogische Lehrkräfte ihre jeweils spezifischen Kompetenzen einbringen, was nicht zwingend eine gemeinsame Durchführung der Diagnostik, wohl aber ihre gemeinsame Planung und Reflexion beinhaltet.

Der Notwendigkeit dieser Kooperation wird teilweise auch in den rechtlichen Vorgaben Rechnung getragen. So sieht die Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung in NRW explizit vor, dass das Gutachten zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam von einer sonderpädagogischen Lehrkraft und einer Lehrkraft der Regelschule erstellt wird (AO-SF NRW § 13 i. d. F. vom 1. Juli 2016). Inwieweit und in welchen Phasen der Gutachtenerstellung in der Praxis tatsächlich eine Kooperation im Sinne einer Kompetenzzusammenführung stattfindet, ist mit Blick auf bisherige Forschungsergebnisse zu Aufgabenverteilungen und Kooperationsintensitäten jedoch fraglich. Die implizite oder explizite Aufforderung zur Kooperation zählt zwar zu den Rahmenbedingungen, die intensive Kooperationsformen begünstigen sollen (Grosche et al. 2020), zu der Frage, ob Kooperation auch dann erfolgreich gelingen kann, wenn sie nicht freiwillig geschieht (Freiwilligkeit ist nach Gräsel et al. (2006) eine wichtige Bedingung), sondern angeordnet wird, gibt es jedoch unterschiedliche Ergebnisse. Fallbeschreibungen zeigen sowohl „Pseudokooperationen“ (Spieß 2004) als auch erfolgreiche „Zwangsgemeinschaften“ (Idel & Ulrich 2013, 55). Ein möglicher Ansatz zur strukturellen Einbindung intensiver Kooperationsformen findet sich beispielsweise im Konzept der Professionellen Lerngemeinschaften (PLG, Bensen & Rolff 2006; im Zusammenhang mit der „Einführung inklusiver Kooperation“: Lütje-Klose & Urban 2014), in dem ganze Schulen oder Gruppen von Lehrkräften innerhalb einer Schule regelmäßig zusammen arbeiten. Die wichtigsten Kennzeichen funktionierender PLG sind gemeinsam geteilte Werte und Normen, der Fokus auf das Lernen der Schüler*innen, die Deprivatisierung des Unterrichts, reflektierende Dialoge und die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit (Lütje-Klose & Urban 2014). Auch wenn ein Bezug zur Diagnostik hier nicht explizit deutlich wird, könnten Konzepte wie PLG – unter entsprechenden Voraussetzungen – ein Ort der Planung und Reflexion diagnostischer Aufgaben sein.

Trotz guter Argumente für eine kooperative Verzahnung von sonderpädagogischer Diagnostik und Regeldiagnostik in der Inklusion scheint eine getrennte Bearbeitung von diagnostischen Aufgaben das in der Praxis vorherrschende Modell zu sein. Inwieweit diese im Sinne einer Kokonstruktion gemeinsam geplant und reflektiert werden, bleibt mit Blick auf die häufig fehlenden notwendigen Rahmenbedingungen intensiver Kooperationsformen (z. B. ausreichende zeitliche Ressourcen) fraglich. Eine engere Kooperation beider Lehramtstypen mit einer Verzahnung der jeweiligen spezifischen Kompetenzen zu erreichen, ohne dabei eine Deprofessionalisierung zu fördern, bleibt auch und besonders im Bereich

der Diagnostik eine bedeutende Herausforderung, die sowohl eine entsprechende Professionalisierung der Lehrkräfte als auch das Bereitstellen adäquater Rahmenbedingungen verlangt.

Literatur

- Badstieber, B. & Amrhein, B. (2016). Lehrkräfte zwischen sonderpädagogischer Qualifizierung und inklusiver Bildung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (S. 175–189). Beltz Juventa.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), 167–184.
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Springer.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fuchs, A. (1899). *Schwachsinnige Kinder, ihre sittliche und intellektuelle Rettung. Eine Analyse und Charakteristik, nebst theoretischer und praktischer Anleitung zum Unterrichts- und zur Erziehung schwachsinziger Naturen. Für Lehrer und gebildete Eltern*. Hansebooks.
- Gebhardt, M., Jungjohann, J. & Schurig, M. (2021). *Lernverlaufdiagnostik im förderorientierten Unterricht: Testkonstruktionen, Instrumente, Praxis*. Ernst Reinhardt.
- Gebhardt, M., Kuhl, J., Wittich, C. & Wember, F. B. (2018). Inklusives Modell in der Lehramtsausbildung nach den Anforderungen der UN-BRK. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 279–292). Waxmann.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), 205–219.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungsbeurteilungen* (S. 17–39). Springer.
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (4), 461–479.
- Hasselhorn, M., Schneider, W. & Trautwein, U. (Hrsg.) (2014). *Lernverlaufdiagnostik*. Hogrefe.
- Hauschildt, J. (1998). Diagnosegeleitete Förderung – ein wirklichkeitsorientiertes pädagogisches (Unterrichts-)Konzept? Ein Plädoyer für pädagogische Orientierung an der Wirklichkeit des Kindes. *Sonderpädagogik* 28 (2), 84–92.
- Hesse, I. & Latzko, B. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte* (3. Aufl.). Barbara Budrich.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion-online* (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26> (16.5.2022).
- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63 (8), 312–322.
- (HRK) Hochschulrektorenkonferenz & (KMK) Kultusministerkonferenz (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der KMK vom 12.3.2015 & Beschluss der HRK vom 18.3.2015*.
- Idel, T.-S. & Ulrich, H. (2013). „Die Gruppe ist doch gut, auch wenn wir uns nicht ausgesucht haben.“ Kooperation in Zwangsgemeinschaften. In M. Keller-Schneider, S. Albisser, S. & J. Wisinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 57–70). Klinkhardt.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik* (6. Aufl.). Beltz.

- Janzten, W. (2018). „Es kommt darauf an, sich zu verändern ...“: Zur Methodologie und Praxis rehistorisierender Diagnostik und Intervention. Psychosozial-Verlag.
- Klauer, K. J. (1982). Perspektiven der Pädagogischen Diagnostik. In K. J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Diagnostik* (S. 3–14). Schwann.
- KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.5.2019.*
- Kornmann, R. (2003). Zur Entwicklung sonderpädagogischer Handlungskonzepte im Zuge der Bildungsreform der 60er Jahre und ihre Implikation für die Diagnostik. In G. Ricken, A. Fritz & C. Hofmann (Hrsg.), *Diagnose: Sonderpädagogischer Förderbedarf* (S. 33–53). Pabst.
- Kuhl, J. & Hecht, T. (2014). Prävention von Lernschwierigkeiten durch die Implementierung von Diagnostik und Förderung – Ein Praxisbeispiel für das erste Schuljahr. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 65(11), 406–415.
- Kuhl, J., Krizan, A., Sinner, D., Probst, H., Hofmann, C. & Ennemoser, M. (2012). Von der sonderpädagogischen Diagnostik zur pädagogisch-psychologischen Diagnostik im Dienst schulischer Prävention. In V. Moser (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Behinderten- und Integrationspädagogik: Institutionelle Felder*. Juventa.
https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo/fachgebiet/20-behinderten-und-integrationspaedagogik.html (23.6.2022).
- Kuhl, J., Moser, V., Wolf, L. M. & Dietze, T. (2022). „Mach, dass die in Mathe und Deutsch besser lernen“ – Ergebnisse zum Einsatz von förderpädagogischen Lehrkräften an Grundschulen. In F. Buchhaupt, J. Becker, D. Katzenbach, D. Lutz, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung: Vol. 2. Qualifizierung für Inklusion – Grundschule* (S. 79–91). Waxmann.
- Kuhl, J., Steiner, K. & Probst, H. (2012). Die Arbeit Sonderpädagogischer Förderzentren aus der Sicht der Grundschule – Lehrerurteile zur Arbeit hessischer Beratungs- und Förderzentren. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63(3), 120–128.
- Langfeldt, H. P. & Tent, L. (1999). *Pädagogisch-psychologische Diagnostik – Band 2: Anwendungsbereiche und Praxisfelder*. Hogrefe.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 83(2), 112–123.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft* 26(51), 61–80.
- Moser, V. (2005). Diagnostische Kompetenz als sonderpädagogisches Professionsmerkmal. In V. Moser & E. von Stechow (Hrsg.), *Lernstands- und Entwicklungsdiagnosen* (S. 29–41). Klinkhardt.
- Moser, V. (2016). Die Konstruktion des Hilfsschulkindes – ein modernes Symbol zur Regulation des Sozialen? In C. Gropp, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.), *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem* (S. 255–276). Springer VS
- Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungshebungen: Einblicke und Entwicklungen* (S. 3–28). Springer VS.
- Pitsch, H. J. (2015). Schulische Diagnostik im Wandel der Zeit. In H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 43–66). Beltz.
- Prengel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung* (S. 49–63). Klinkhardt.
- Probst, H. (1976). *Lernbehinderte und Normalschüler: Persönlichkeitseigenschaften und sozio-ökonomischer Hintergrund*. Hans Huber.
- Probst, H. (1979). Strukturbezogene Diagnostik. In H. Probst (Hrsg.), *Kritische Behindertenpädagogik in Theorie und Praxis* (S. 113–135). Jarick.

- Probst, H. (1998). Der kindzentrierte Agnostizismus im wirklichkeitsorientierten Unterrichtskonzept Jörg Hauschildts. *Sonderpädagogik* 28 (2), 100–105.
- Probst, H. (1999). Am besten testen! Diagnostische Kompetenz für Lehrkräfte zwischen Grundschule und Sonderpädagogik. In H. Probst (Hrsg.), *Mit Behinderungen muss gerechnet werden* (S. 156–183). Jarick.
- Quante, A. & Urbanek, C. (2021). Aufgabenklärung in inklusiven Settings. Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften. *QfI – Qualifizierung für Inklusion* 3 (1).
- Schlee, J. (1985). Kann Diagnostik beim Fördern helfen? Anmerkungen zu den Ansprüchen der Förderdiagnostik. *Zeitschrift Für Heilpädagogik* 36 (3), 153–165.
- Schrader, F. W. (2014). Lehrer als Diagnostiker. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 865–882). Waxmann.
- Schürer, S. & Lintorf, K. (2022). „Also das ist ja ein ganz enger Austausch“ – Multiprofessionelle Kooperation als Qualitätsmerkmal diagnostischen Handelns am Grundschulübergang bei Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *QfI – Qualifizierung für Inklusion* 3 (2).
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie / Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–250). Hogrefe.
- Stötzner, H. E. (1864). *Schulen für schwachbefähigte Kinder – Erster Entwurf zur Begründung derselben*. Winter'sche Verlagsbuchhandlung.
- Tent, L. & Stelzl, I. (1993). *Pädagogisch-psychologische Diagnostik – Band 1: Theoretische und methodische Grundlagen*. Hogrefe.
- Wember, F. B. (1998). Zweimal Dialektik: Diagnostik und Intervention, Wissen und Intervention. *Sonderpädagogik* 28 (2), 106–120.
- Wolf, L. M. & Dietze, T. (2022). Ein Überblick über die Organisation der Feststellung von sonderpädagogischen Förderbedarfen in Deutschland. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung*. (Repositorium der Universität Regensburg).

Barbara Rendtorff

Figuren von Andersheit und Geschlecht

Abstract

In „Die Ordnung des Schicksals“ beschreibt Vera Moser, wie das Konzept des bürgerlichen Subjekts in/seit der Aufklärungszeit sich der Konstruktion eines ‚Anderen‘ bedient, um die eigenen Konturen zu schärfen. Eine zentrale Idee dabei ist, dass sich das Geistig-Vernünftige durch Zivilisierung, Bildung und eine „Fetischisierung“ von Vernunft und Wissenschaft *über die Natur erheben* könnte. Dies erweist sich als folgenreich für Menschen, die dem Bereich des Kreatürlichen zugeordnet werden oder denen das ‚Geistig-Vernünftige‘ nicht attestiert wird. Ausgehend von diesem Befund werden im Beitrag verschiedene Figurationen von Andersheit vorgestellt und aus einer Geschlechterperspektive diskutiert.

1 Einführung

In „Die Ordnung des Schicksals“ (Moser 1995) beschreibt Vera Moser, wie das Konzept des nützlichen bürgerlichen Subjekts in/seit der Aufklärungszeit sich der Konstruktion eines ‚Anderen‘ bedient, um die eigenen Konturen zu schärfen und abzusichern. Die Illusion einer möglichen Entfernung des Menschen von der Natur wird plausibel gemacht durch die Idee, dass sich das Geistig-Vernünftige *über die Natur erheben* könnte – und zwar durch Zivilisierung, Bildung und eine „Fetischisierung“ von Vernunft und Wissenschaft. Und diese wiederum, so Vera Moser, werden in ein Gesellschaftsmodell integriert, das an Zweckrationalität orientiert ist (ebd., 55f.).

In diesen hier von Vera Moser betrachteten historischen Zeitraum fallen die Anfänge systematischer „Rassenkunde“, die pädagogische Konstruktion der Objekte einer Sonderpädagogik wie auch die Neuformulierung des Geschlechterverhältnisses, in deren Kontext Figurationen von Andersheit, Abweichung und Fremdheit entworfen werden und auch das Weibliche an einen ‚besonderen‘ Platz verwiesen wird. Es wäre deshalb zu fragen, was diese Prozesse verbindet (oder unterscheidet) – ob etwa das Konzept von ‚Behinderung‘ als das ‚Andere der Vernunft und Nützlichkeit‘ zu charakterisieren wäre und das Konzept des Weiblichen/der Frau als das ‚Andere des Mannes‘?

Zur Klärung der Begriffsverwendung wäre noch vorab zu unterscheiden zwischen anders/dem Anderen und fremd/dem Fremden – wobei diese *überpersönlich*, eben als *Figuren* verstanden werden. Diese Unterscheidung ist eine Frage der Interpretation: Ein Unbekannter kann abhängig vom Kontext als fremd oder als anders wahrgenommen werden – Waldenfels schlägt als einen unterscheidenden Aspekt die Infragestellung oder „Erschütterung“ der eigenen Möglichkeiten der Weltklärung durch das Fremde/den Fremden vor (Waldenfels zit. nach Kirchhoff 2019, 60), Michael Wimmer ergänzt dies um den „Widerspruch oppositioneller Entitäten, deren Synthese nur durch etwas Drittes, z. B. das Gesetz denkbar ist“ (1997, 1067). In jedem Fall sind das Andere und das Fremde konstitutive Bedingungen für das Eigene und das Allgemeine (Bedorf 2007, 26). Andersheit und Fremdheit sind deshalb nicht nur immer relational, sondern auch immer je historisch konstituiert, wobei der/das ‚Fremde‘ häufiger als ‚Zuspitzung von Andersheit‘ mit Aspekten der Bedrohung in Verbindung gebracht wird. Der Einfachheit halber soll im Folgenden – wie es auch weitgehend gebräuchlich ist – der Ausdruck ‚anders‘ relational zu ‚selbst‘ verwendet werden, während ‚fremd‘ eher relational zu ‚eigen‘ aufgefasst würde.

Grundsätzlich ergeben sich dann immer zwei Möglichkeiten: ein ‚anthropophagischer‘ (kannibalischer, verschlingender) Umgang, so etwa das Verschwindenlassen des Anderen/Fremden durch Assimilation oder stilisierte Positionierungen (die wiederum sehr oft über Sexualisierung funktionieren), und ein ‚anthropoemischer‘ (von griechisch „emein“, ausspeien), also Abschieben, Ausgrenzen, Umbringen usw. Während die Tatsache der Verbindung (als Relation) in diesem Fall gewissermaßen durch die *Ab-Trennung* selbst signalisiert und bestätigt wird, wird ihr im ersten Fall dadurch Rechnung getragen, dass das Fremde einverleibt wird, damit keine Bedrohung im Außen mehr von ihm ausgehen könne (selbstverständlich eine Illusion) – denn „das einfachste Mittel, den anderen mit einem selbst zu identifizieren, [ist] immer noch, ihn zu verzehren“ (Lévi-Strauss 2014, 158).

2 ‚Der Andere‘ als Bedrohung

Als gefährdend konzipiert wird der Andere, wenn es darum geht, Bedrohliches aus anderen Quellen stellvertretend zu signalisieren – auf verschiedenen Ebenen: als Figur einer Bedrohung des Gemeinwesens von außen, als schmerzlicher Hinweis auf die eigene Unzulänglichkeit oder als Ausdruck für ein inneres Bedrohtsein durch die Inkonsistenz der eigenen (inneren) Stabilität und Verweise auf die eigene Bedürftigkeit. Der „männerbündisch organisierten Gesellschaft damals wie heute“, schreiben Böhme und Böhme (1992) mit Blick auf Kant, gehe es darum, „die Herkunft aus der Abhängigkeit und Angewiesenheit auf das Andere der Vernunft zu verleugnen“, sei sie „der phantastische Versuch der Männer, miteinander

und ohne die Frau alles zu zeugen“, keines Weiblichen zu bedürfen, weil sie es „vernichtet oder sich einverleibt“ hätten (ebd., 491).

Bedrohlich ist also auch der Leib selbst, das Vitale in seiner Verletzlichkeit und Unbeherrschbarkeit. „Je eindeutiger sich der Mensch als Zivilisierter versteht, je eindeutiger er sich als Vernunftwesen definiert, desto ferner und unverständlicher ist ihm sein Leib als Natur“, „eine beständige Bedrohung seines zivilisierten Daseins“ (ebd., 50). So wird zum einen der Leib pädagogisch und militärisch domestiziert, und zugleich, parallel dazu, werden Unbeherrschbarkeit, Schwäche und Unzulänglichkeit an bestimmte Andere delegiert, an diesen bekämpft und ferngehalten.

In einer luziden kleinen Studie über „Männliche Alterität in der Französischen Revolution“ beschreibt Viktoria Schmidt-Linsenhoff den Prozess der Konsolidierung des homosozialen Projekts ‚Nation‘, in dem „die empfindsamen und homoerotischen Aspekte der ‚Brüderlichkeit‘“ entscheidend waren für die Imagination eines Volkskörpers – eines Einheit und Stärke symbolisierenden männlichen Körpers, der „sich durch den Ausschluss von Frauen konstituiert“ (2000, 152). Das Andere dieses homosozialen Raums, zugleich seine Bedrohung, geht von den als aggressiv empfundenen Forderungen der Frauenclubs aus, deren „Krawallen“ und „publizistischen Attacken“ gegen die „männliche Tyrannei“ (ebd., 154) mit Ausschluss und Verbot begegnet wird. Insbesondere die Forderung der Frauen nach Bewaffnung zur Verteidigung der Revolution wurde als bedrohlich empfunden (wer weiß, gegen wen sie diese Waffen richten würden?) (vgl. Opitz 1989, 45ff.). Die Chance, aus der zuvor bereits etablierten weiblichen „Sonderanthropologie“ (Honegger 1989, 306) im vorrevolutionären Frankreich zu entkommen, war damit verloren, die „Heilige Egalité“ zu einer „Gleichheit der Männer aller Regionen, Klassen- und Berufsgruppen“ geworden (Opitz 1989, 54) und das Andere, das Weibliche, daraus verbannt. Es mag hierin auch ein Hinweis auf den riskanten dritten Term der Trias der Französischen Revolution liegen, die *fraternité*: Diese, so Kurt Röttgers, sei im Unterschied zu *égalité* und *liberté* eben nicht „unbegrenzt verallgemeinerbar“ (Röttgers 2011, 34), sondern definiert eine Zugehörigkeit (zur Gruppe der Brüder), birgt also mit der Drohung möglichen Ausschlusses zugleich das Risiko einer politischen „Diktatur der Fraternokratie“ (Derrida, zit. nach ebd., 49).

3 Indienstnahme des Anderen

Die Bedrohlichkeit des Anderen kann aber gemildert werden durch Formen der Indienstnahme, wobei deren Funktion, Ausgleich für eigene Unzulänglichkeiten zu sein, mehr oder weniger explizit erkennbar wird. So berichtet der Forschungs- und Handelsreisende Samuel Champlain, der Anfang des 17. Jahrhunderts Kana-

da für die französische Kolonisierung erschließen sollte, er habe seinen Männern (auch denjenigen, die in Frankreich verheiratet waren) gestattet, ja sie geradezu dazu ermutigt, sich mit indianischen Frauen zu liieren, denn es „gab keinen besseren Weg, das eigene Überleben zu sichern, als sich möglichst nahe mit denen einzulassen, die am besten fähig waren, einen in der Wildnis zu unterstützen“ (Brook 2009, 223). Obgleich die Missionare der „Vermischung der Rassen“ kritisch gegenüberstanden und sich „die Indianer [wunderten], dass ihre Frauen so hässliche Liebhaber ertragen konnten“, waren die Frauen offenbar zumindest teilweise an der intimen Begegnung mit den Fremden interessiert – so fungierten sie als „women in between“ (van Kirk, zit. nach ebd.), als Scharnier zwischen beiden kulturellen Gruppen, die voneinander noch nicht wussten, dass die eine sehr bald die andere zugrunde richten würde (vgl. Rendtorff 2012).

Ähnliches spielte sich in Madagaskar ab, wo die ersten niederländischen seefahrenden Kaufleute des 17. Jahrhunderts regelmäßig Halt machten, um ihre Schiffe für den letzten Teil der Heimreise auszurüsten. Manche Seeleute desertierten vor der Abreise, heißt es bei Willem Bontekoe in seinem Reisejournal von 1625 (vgl. Brook 2009, Kap. 7), wurden von den Dorfbewohnern versteckt und blieben dauerhaft an Land. Für diese meist armen Männer, durch jahrelange Abwesenheit den heimatlichen Bindungen ohnehin entfremdet, mochte neben der Beziehung zu einer der Frauen des Dorfes auch Madagaskar selbst als ein angenehmerer Ort zum Weiterleben erscheinen als das kalte und nasse Holland. Die Frauen waren hier zwar weder Beute, noch wurden sie, wie an anderen Orten und zu anderer Zeit, rituell übergeben oder getauscht, aber ihr Wissen und „das Netzwerk ihres Clans“ (ebd., 222f.) sicherten den holländischen Männern das Überleben.

4 ‚Der Andere‘ als Stütze des Imaginären

Wie gesehen, spielen Körperkonzepte für die Konzeption von Andersheit eine wichtige Rolle – nicht zuletzt deshalb bildet die Vermessung von Körpern eine Grundlage für die Versuche der Verobjektivierung von „Rasse“ und Geschlecht im 18. Jahrhundert (vgl. Hanke 2007). Diese Köpvermessungen wurden auch benutzt, um Konzepte von Normalität und Abweichung zu plausibilisieren, und eigneten sich wunderbar für eine spezifisch geleitete Bewertung von Körpern als ‚Beweis‘ für alle möglichen Unterschiede auf anderen Ebenen. So erläuterte Carl von Linné in seinen Vorlesungen in den 1740er Jahren, dass „Gott den Männern Bärte zur Zierde gegeben hatte und dafür, sie von den Frauen zu unterscheiden“ (von Linné, zit. nach Schiebinger 1993, 51). Aber nicht nur von den Frauen, auch von den „schwarzen Männern“ und „vor allem amerikanisch-indianischen“ fehlte dieses ‚männliche Ehrenzeichen‘ – der Philosophenbart (ebd.) –; der Weiße wird zum bartmäßig Überlegenen.

Mit der Verbindung von Körperbeschaffenheit, Intellekt und Normalitätsvorstellung ist eine (scheinbar) solide Grundlage gelegt für vergleichende Gegenüberstellungen, mit denen sich ‚unzulängliche‘ Individuen identifizieren sowie das Weibliche als ‚anders als‘ das Männliche beschreiben ließen. Und eine zentrale Begründungsfigur wurde aus der Positionierung als naturnah vs. vernunftnah bezogen (vgl. auch Moser 1995, 53ff.). In Bezug auf das Weibliche ist ein wesentliches Argument zunächst seine von der Natur vorgesehene Geringerwertigkeit: „Von dem Triebe, der den Grund des Bandes beider Geschlechter ausmacht, ist dem Weibe die geringere Freude zu Theil geworden. Uns hingegen reicht die Natur ihren Zauberkerchel im vollstem Maaße. Sie schenkt ihn uns unvermischt von jeder eignen Unannehmlichkeit. Das arme Weib aber hat davon so beschwerliche Folgen, daß jederzeit Leben und Gesundheit auf der Waage stehen“ (Mauvillon, zit. nach Honegger 1991, 57). Doch mit zunehmender Notwendigkeit, auch die Fähigkeiten von Frauen anzuerkennen, musste sich die Argumentationslinie ausdifferenzieren: „Es wird meist zugegeben, dass beim Weibe die Vermögen der Anschauung, der schnellen Auffassung und vielleicht der Nachahmung stärker ausgesprochen sind als beim Mann. Aber mindestens einige dieser Fähigkeiten sind für die niederen Rassen charakteristisch und daher auch für einen vergangenen und niederen Zustand der Civilisation“, heißt es bei Darwin (zit. nach Honegger 1991, 201) – eine recht clevere Verschiebung. Differenzierungen erfolgen auch zunehmend entlang der Unterscheidung von „zeugend/wirkend“ als männlich und „empfangend/rückwirkend“ als weiblich. So definiert Humboldt: „Hier nun beginnt der Unterschied der Geschlechter: Die zeugende Kraft ist mehr zur Einwirkung, die empfangende mehr zur Rückwirkung gestimmt“ (Humboldt 1903, zit. nach Heinz 2012, 278).

Von hier aus lässt sich dann in Bezug auf Bildungsmodelle zunächst die Absonderung behinderter Kinder problemlos und quasi-logisch begründen: Während „der Anspruch der Schwarzen und der Frauen auf Gleichheit“ entpolitisiert und von „einer ethischen zu einer anatomischen Frage“ gemacht wurde (Schiebinger 1993, 61), wurde der Mangel an Perfektibilisierbarkeit zu Unzulänglichkeit und diese zum Motor, zur Begründung von umfassendem Ausschluss. So war das Programm des Philanthropismus nicht zuletzt auch von der Idee geleitet, dass körperliche Gesundheit und Kraft Voraussetzung und Grundlage der geistigen seien. Um sich den Leib „anzueignen“, wurde dieser folglich „im bürgerlichen Erziehungsprogramm [...] Gegenstand einer gesteigerten und geradezu misstrauischen Aufmerksamkeit, wodurch er als gelebter Leib wiederum verschwindet“ (Böhme & Böhme 1992, 62). Vera Moser zitiert Christian Gotthilf Salzmann: „Ein Mensch mit einem ungesunden und schwachen Körper ist also nichts anderes als der Bewohner eines Zimmers, in welches das Licht durch kleine Fensterscheiben fällt, die der Ölrauch geschwärzt hat, ein Spieler auf einem verstimmten Instrument“ (Salzmann, zit. nach Moser 1995, 106). Und Salzmann fährt fort,

es gehe darum, die körperlichen Kräfte zu entfalten („ut mens sana in corpore sano“) – eine Weisheit, die die Mönche, die „ersten Lehrmeister der Greuel“, mit ihrer Körperverachtung der deutschen Schule und Pädagogik ausgetrieben hätten (Salzmann 1784/1961, 79f.).

So schien es nur folgerichtig, dass die Zöglinge des Philanthropinums „nicht gebrechlich, auch nicht dumm sein [dürfen], weil der Ton gut sein muss, aus dem man etwas Gutes bilden soll“ (Salzmann, zit. nach Moser 1995, 119). Aber mit derselben ‚Logik‘ konnte von hier aus auch die gemeinsame Erziehung von Mädchen und Knaben ebenso ausgeschlossen werden wie ihre gleiche/gleichwertige Bildung – das hatte ja auch Rousseau bereits klipp und klar formuliert: „Nachdem einmal bewiesen ist, dass der Mann und die Frau weder nach dem Charakter noch nach dem Temperament gleich gebildet sind noch sein dürfen, so folgt daraus, dass sie auch nicht die gleiche Erziehung haben dürfen“ (Rousseau 1762/1998, 392).

Die Funktion der körperbezogenen Zuschreibungen lässt sich jetzt klar erkennen. Abgesondert wird hier alles, was auf die eigene Bedürftigkeit verweist, und auf die Tatsache, dass sich der menschliche Körper, auch der eigene, nicht vollständig unter Kontrolle bringen lässt. Der Versuch mit der Konzentration auf Vernunft, Intellekt und Macht-über-andere die Leibgebundenheit zu überschreiten, muss notwendig scheitern – hat aber zur Folge, dass das Verhältnis zum Anderen *eben nicht* (mehr) als relational begriffen werden kann (und soll), sondern als Bestimmung personaler Andersheit des Anderen auftritt (vgl. auch Ricken & Balzer 2007, 62). Es geht also um den Versuch, ‚Andersheiten‘ am eigenen ‚Selbst‘ zu verbergen, auszulöschen. Diese gewaltvolle Operation steigert den Hass auf das Andere, weil es partout nicht aus dem begehrenden und verletzlichen Körper verschwinden will. Und hier verschränken sich denn auch die Konstruktion von Behinderung und die von Weiblichkeit: in den „patriarchalen Männerphantasien, die die Dynamik bereitstellen für die reale Praxis, alle Produktivität für sich zu monopolisieren, das Weibliche auszuschließen und zu diskreditieren, die Herkunft aus Abhängigkeit und die Angewiesenheit auf das Andere der Vernunft zu verleugnen“ (Böhme & Böhme 1992, 491).

Aber „Bedürftigkeit“ signalisiert noch etwas anderes, nämlich das Angewiesensein auf den Anderen, auf deren Leugnung das gesamte Projekt ja angelegt war. Und deshalb kann/soll auch der Andere-Unzulängliche, Unterlegene nicht vollständig verschwinden, nicht weggesperrt oder vernichtet werden, weil er diesen bedrohlichen Aspekt auf sich nehmen muss, zur Entlastung derer, die sich davor geschützt wännen wollen: In diesem Anderen wird das aufbewahrt, was insgeheim als zum Eigenen zugehörig erkannt, dort aber nicht gewollt ist. Dies ist ein weiterer Grund dafür, weshalb, wie Vera Moser feststellt, „Behinderte nicht anthropologisch vom Menschen ausgeschlossen“ werden (1995, 120): Ihre Funktion liegt, so betrachtet, gerade in der *Bewegung*, mit der sie markiert und abgesondert werden, die den ‚Nicht-Behinderten‘ ihre günstigere Lage versichern soll.

Das Projekt der imaginären Überhöhung des männlichen bürgerlichen Subjekts durch Abspaltung und Erniedrigung all dessen, was seinen Glanz und seine Stärke in Zweifel ziehen (bzw.: sie als ‚fake‘ sichtbar machen) könnte, wird scheitern – Selbsterhöhung, homosoziale Räume gegenseitiger Bestätigung und männerbündische Aktivitäten konnten/können dieses Scheitern aber doch eine ganze Zeitlang aufschieben.

5 Der Andere muss als Anderer anders bleiben

Eine erste Einsicht lag/liegt also darin, dass wir nur wir selbst sein können, wenn wir erkennen, dass wir in Beziehung stehen zu dem, was sich als der/die/das Andere darstellt. So entwarf Friedrich Schlegel sein Modell der „ironischen Persönlichkeit“ als stete Wechselbewegung, die nicht zum Stillstand kommt – denn „Niemand versteht sich selbst, in so ferne er nur er selbst und nicht zugleich ein anderer ist“ (Schlegel, zit. nach Frischmann 2011, 132).

Das lässt sich als Hinweis verwenden auf eine Figur, wie sie in jüngerer Zeit in der französischen Philosophie und Psychoanalyse als grundlegend diskutiert wurde/wird: Dass das Verhältnis zum Anderen ein unfreiwilliges, gleichwohl unauflöslisches ist, das weniger „gewusst“ als „erfahren“ wird (Bedorf 2011, 166), und eine (unfreiwillige) Verantwortung für den Anderen stiftet. Diese „asymmetrische Intersubjektivität“ verweist bei Lévinas auf ein „Primat des Anderen“, expliziert an der Figur des „Appells“, der Anrufung: Denn wie auch immer ich auf die Anrufung des Anderen antworte, ob ich reagiere, mich abwende oder sie zurückweise – jede Reaktion „stellt eine mögliche Antwort auf ihn dar“ (ebd., 165).

Wenn nun, wie oben gesehen, die Markierung als ‚behindert‘ die Funktion erhält, den Anderen so zu positionieren, dass er ‚ein Anderer‘ und *als Anderer* Auszugrenzender bleibt – wie verhält es sich dann mit Geschlecht? Um die Ausgangsfrage aufzugreifen: Ist ‚die Frau‘ zu verstehen als das ‚Andere des Mannes‘?

Auf den ersten Blick scheint das zuzutreffen, denn auch das Weibliche taucht im Diskurs der bürgerlichen Gesellschaft als Auszuschließendes auf, von dem sich das Männliche wohltuend absetzt. Aber das ist zu kurz gedacht, denn das Aufeinander-Bezogensein hat im Fall der Geschlechterdifferenz eine sehr spezifische Form. Als leibliche bezeugt die Geschlechtlichkeit das Geborensein, die Geburtigkeit, und damit auch die Endlichkeit des menschlichen Lebens. Aber als leibliches Zeichen, als Genitale, dokumentiert das Geschlecht auch auf eine buchstäblich existenzielle Weise die Unüberwindbarkeit der Andersheit des Anderen und zugleich die Angewiesenheit auf den Anderen. Wegen dieser sehr spezifischen Verstrickung mit dem Anderen des anderen Geschlechts sollte Geschlecht eigentlich als ein ‚Singular‘ aufgefasst werden, denn die leibliche genitale Ausstattung des Individuums bezeugt immer zugleich, dass es eine andere Form leiblicher Geschlechtlichkeit gibt,

die in die eigene Existenz Eingang gefunden hat, in den geschlechtlichen Körper eingeschrieben ist, die das Individuum gleichwohl nicht haben oder sein kann, sie auch nicht wählen oder tauschen kann – und das ist der eigentliche Sinn des Begriffs „Geschlechterdifferenz“. [Mit der Frage, worauf sich das sexuelle Begehren oder der Selbstentwurf der Individuen richtet, hat das natürlich gar nichts zu tun.] Weil unsere Denktradition uns daran gewöhnt hat, Begriffe von ihrem Gegensatz aus zu bestimmen, neigen wir dazu, Differenz(en) in binäre Oppositionen und diese in Hierarchien zu überführen. Daraus entsteht dann die endlose Kette von Missverständnissen, die die Geschlechterdebatten prägen. Doch in der mit Kimmmerle (2000) als ‚differenzphilosophisch‘ zu bezeichnenden Logik ist die Geschlechterdifferenz eben *gerade nicht* die Beschreibung zweier Entitäten, sondern die Tatsache, dass geschlechtliche Körper und geschlechtliche (sexuierte) Positionen aufeinander als ‚je andere‘ verweisen, dass sie folglich auch miteinander verstrickt und aufeinander angewiesen sind (vgl. Rendtorff 2020). Schon allein deshalb verbietet sich eine positiv(istisch)e Definition von ‚weiblich‘ und ‚männlich‘, weil sexuelle Differenz „niemals richtig symbolisiert und in eine symbolische Form transportiert/übersetzt werden kann, welche die sexuelle Identität des Subjekts fixiert“ (Žižek 1999, 45) – die sexuelle Differenz ist *eben nicht* binär (ebd., 46).

Die Frau ist also *nicht* das ‚Andere des Mannes‘. Die Geschlechterdifferenz bleibt, heißt es bei Lyotard, „dem Denken entzogen“, wir können nicht darüber verfügen, wir können sie nicht einmal denken, aber sie fordert uns heraus und gibt, als in den Körpern und den Gedanken verborgene, „unendlich Anlass zum Denken“ (Lyotard 1988, 826ff.).

Das heißt aber auch: Man kann die Frau/das Weibliche nicht auf dieselbe Weise auszuschließen versuchen, wie es für die als ‚Andere-Unzulängliche‘ Definierten beschrieben wurde. Aus dieser Tatsache lässt sich aber folgern, dass auch dort der Versuch der Ausgrenzung fehlgehen muss. Die vorne skizzierte Figur von Verbindung – Unterscheidung und die damit einhergehende Einsicht, dass man nicht etwas ausschließen kann, was einem selbst angehört, würde den Blick auf die Idee von Inklusion und ihre gesellschaftlichen Konsequenzen tangieren. Denn wenn im Verhältnis zu dem (in einem überpersönlichen Sinne) als ‚Anderer-Unzulänglicher‘ Markierten die *Relation* betont wird, und auch der Hinweis, dass in ihm etwas vom Eigenen aufbewahrt wird, was ‚nicht gewollt ist‘, dann könnte ja die Frage nicht mehr heißen, *ob* es einen Platz für den so markierten Anderen gibt, sondern nur, *wie* dieser Platz beschaffen sein muss, um jene Relation abzubilden. Konkreter gewendet dürfte es etwa in Bildungskontexten eben nicht heißen ‚dieses Kind ist *wie wir*‘ oder ‚gehört zu *uns*‘, sondern: Dieses Kind ist Teil von uns und nur in seiner Einbeziehung kann sich dieses ‚wir‘ in seiner Komplexität überhaupt realisieren. Die Frage, wie das Verhältnis zu denjenigen, die als ‚Andere-Unzulängliche‘ markiert sind, überzeugend gestaltet werden kann und müsste, bildet also

für die Integrations- und Inklusionsforschung wie für die inklusive Schulentwicklung weiterhin eine zentrale Herausforderung.

Literatur

- Bedorf, Th. (2007). Die Konjunktur des Fremden und der Begriff des Anderen. In K. Röttgers & M. Schmitz-Emans (Hrsg.), *Die Fremde* (S. 23–38). Blaue Eule.
- Bedorf, Th. (2011). *Andere. Eine Einführung in die Sozialphilosophie*. transcript.
- Böhme, H. & Böhme, G. (1992). *Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants*. Suhrkamp.
- Brook, T. (2009). *Vermeers Hut. Das 17. Jahrhundert und der Beginn der globalen Welt*. Edition TIAMAT.
- Frischmann, B. (2011). Alterität in Theorie und literarischer Gestaltung: Fichte, Hegel, Schlegel, Hoffmann. In E. J. Koehn, D. Schmidt, J.-G. Schüle, J. Weiß & P. Wojcik (Hrsg.), *Andersheit um 1800. Figuren – Theorien – Darstellungsformen* (S. 125–138). Wilhelm Fink Verlag.
- Hanke, Ch. (2007). *Zwischen Auflösung und Fixierung. Zur Konstitution von ‚Rasse‘ und ‚Geschlecht‘ in der physischen Anthropologie um 1900*. transcript.
- Heinz, M. (2012). Wilhelm von Humboldt: Die Idealisierung des Weiblichen und die Feminisierung der Sozialordnung. In M. Heinz & S. Doyé (Hrsg.), *Geschlechterordnung und Staat. Legitimationsfiguren der politischen Philosophie (1600–1850)* (S. 271–291). Akademie-Verlag.
- Honegger, C. (1989). Die französische Anthropologie der Revolutionszeit und die Neubestimmung der Geschlechter. In V. Schmidt-Linsenhoff (Hrsg.), *Sklavin oder Bürgerin? Französische Revolution und Neue Weiblichkeit 1760–1830* (S. 294–307). Historisches Museum und Jonas Verlag für Kunst und Literatur.
- Honegger, C. (1991). *Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaften vom Menschen und das Weib 1750–1850*. Campus.
- Kimmerle, H. (2000). *Philosophien der Differenz. Eine Einführung*. Königshausen & Neumann.
- Kirchhoff, Th. (2019). Eigenes und Fremdes. Begriffsanalytische und ideengeschichtliche Bemerkungen. In G. Hartung & M. Herrgen (Hrsg.), *Das Eigene & das Fremde* (S. 59–68). Interdisziplinäre Anthropologie, Jahrbuch 6. Wiesbaden.
- Lévi-Strauss, C. (2014). *Wir sind alle Kannibalen*. Suhrkamp.
- Lyotard, J.-F. (1988). Ob man ohne Körper denken kann. In H.-U. Gumbrecht & K. L. Pfeiffer (Hrsg.), *Materialität der Kommunikation* (S. 813–829). Suhrkamp.
- Moser, V. (1995). *Die Ordnung des Schicksals. Zur ideengeschichtlichen Tradition der Sonderpädagogik*. AFRA-Verlag.
- Opitz, C. (1989). Der Bürger wird Soldat – und die Bürgerin? Die Revolution, der Krieg und die Stellung der Frauen nach 1789. In V. Schmidt-Linsenhoff (Hrsg.), *Sklavin oder Bürgerin? Französische Revolution und Neue Weiblichkeit 1760–1830* (S. 38–54). Historisches Museum und Jonas Verlag für Kunst und Literatur.
- Rendtorff, B. (2012). „Walter hat ein Würstchen ...“ – Geschlechtliche Andere. In E. Kleinau & B. Rendtorff (Hrsg.), *Eigen und anders. Beiträge aus der Frauen- und Geschlechterforschung und der psychoanalytischen Pädagogik* (S. 81–95). Barbara Budrich.
- Rendtorff, B. (2020). Wo hat Geschlecht seinen Ort? im Kopf? im Leib? oder stößt es uns von außen zu? In E. Forster, F. Kuster, B. Rendtorff & S. Speck (Hrsg.), *Geschlecht-er denken. Theoretische Erkundungen* (S. 151–189). Barbara Budrich.
- Ricken, N. & Balzer, N. (2007). Differenz: Verschiedenheit, Andersheit, Fremdheit. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (S. 56–69). Metzler.

- Röttgers, K. (2011). Fraternité und Solidarität in politischer Theorie und Praxis – Begriffsgeschichtliche Beobachtungen. In H. Busche (Hrsg.), *Solidarität: ein Prinzip des Rechts und der Ethik* (S. 19–54). Königshausen & Neumann.
- Rousseau, J.-J. (1762/1998). *Emil oder Über die Erziehung*. Ferdinand Schöningh.
- Salzmann, Ch. G. (1784/1961). Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt. In ders.: *Pädagogische Weisheiten* (S. 73–138), Hrsg. von H. Deiters. VEB Verlag Volk und Wissen.
- Schiebinger, L. (1993). Anatomie der Differenz. ‚Rasse‘ und Geschlecht in der Naturwissenschaft des 18. Jahrhunderts. *Feministische Studien* 11 (1), 48–64.
- Schmidt-Linsenhoff, V. (2000). Männliche Alterität in der Französischen Revolution. Zwei Gemälde von Anne-Louis Girodet im Salon 1798. In K. Hölz, V. Schmidt-Linsenhoff & H. Uerlings (Hrsg.), *Beschreiben und Erfinden. Figuren des Fremden vom 18. bis zum 20. Jahrhundert* (S. 147–171). Peter Lang.
- Wimmer, M. (1997). Fremde. In Ch. Wulf (Hrsg.), *Vom Menschen*. Handbuch Historische Anthropologie (S. 1066–1078). Beltz.
- Žižek, S. (1999). *Sehr innig und nicht zu rasch. Zwei Essays über sexuelle Differenz als philosophische Kategorie*. Turia + Kant.

Benjamin Haas und Sven Bärmig

Inklusionsorientierte Schulentwicklungen und die Notwendigkeit einer Verallgemeinerung der Exklusionsvermeidung

Abstract

Im Anschluss an Forderungen einer inklusionsorientierten Schulentwicklung diskutieren wir im Beitrag Befunde zur Zusammenarbeit von Regelschullehrer*innen und Sonderpädagog*innen auf den Ebenen der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung (vgl. Rolff 2007, 2012). Die hierbei identifizierte Überforderung integrativer Systeme, die mit mangelnden disziplinären Passungen und einer fehlenden Umstellung von einer personen- auf eine strukturbezogene Perspektive einhergeht (vgl. Moser 2003, 134), nehmen wir zum Anlass, die Notwendigkeit einer Verallgemeinerung der Exklusionsvermeidung im Sinne eines zu entwickelnden gemeinsamen Professionsmerkmals zu markieren.

1 Ausgangspunkt

Mit der Verpflichtung zur Installierung inklusiver Bildungsangebote hat die Frage nach einer inklusionsorientierten Schulentwicklung deutlich an Relevanz gewonnen (vgl. u. a. Moser & Egger 2017). Unterstrichen wird so die Notwendigkeit einer Transformation segregativer zugunsten inklusiver Strukturen, um der bestehenden heterogenen Schüler*innenschaft gerecht zu werden. Eine inklusionsorientierte Schulentwicklung meint einen fortlaufenden „(Selbst-)Evaluations- und Reflexionsprozess“ (Moser 2017, 106), der auf die Entwicklung einer ‚Schule für alle‘ zielt. Durchkreuzt wird diese Zielstellung jedoch durch die aktuell bestehende Paradoxie, dass die Verpflichtung zu inklusiven Bildungsangeboten zu einem Anstieg an sonderpädagogischen Förderbedarfen geführt hat (vgl. Steinmetz et al. 2021, 65ff.). Der Auftrag einer ‚Schule für alle‘ lässt sich als Forderung zur Exklusionsvermeidung im Bildungssystem interpretieren. Ausformuliert wurde diese Perspektive von Vera Moser (2003) mit Blick auf die sonderpädagogische Profession und Disziplin, um die mit anthropologisch-ethischen Begründungen des eigenen disziplinären Handelns einhergehenden personalen Orientierungen sowie daraus resultierende Exklusionsfolgen des sonderpädagogischen Subsystems zu reflektie-

ren. Denn der gesellschaftliche Auftrag, so auch Helmut Reiser (1998), den die Sonderpädagogik übernommen hatte, war es weniger, ein zentrales gesellschaftliches Problem zu lösen, sondern dieses „zum Verschwinden zu bringen, in dem es aus dem gesellschaftlichen Zentrum in den karitativen Rand abgedrängt“ und damit tabuisiert wurde (vgl. ebd., 50). Die daran anschließende gesellschaftlich-funktionale und aufgabenbezogene Bestimmung sonderpädagogischen Handelns fokussiert auf pädagogische Situationen, in denen Exklusionen durch Homogenisierungsbestrebungen hervorgerufen werden (vgl. Moser 2003, 143ff.), woraus für die Sonderpädagogik die systembezogene Aufgabenstellung der ‚Vermeidung von Exklusion aus dem Erziehungssystem‘ (vgl. ebd., 145) abgeleitet wird.

In unserem Beitrag wollen wir der aktuellen Bedeutung der Forderung nach Exklusionsvermeidung nachspüren. Dazu wenden wir uns dem Themenfeld der inklusionsorientierten Schulentwicklung am Beispiel der Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen auf den Ebenen der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung zu und stellen Aspekte von Schulentwicklungsprozessen heraus, welche die Umsetzung von Inklusion erschweren. Im Anschluss diskutieren wir, welche Relevanz der Auftrag der Exklusionsvermeidung im Kontext einer inklusionsorientierten Schulentwicklung besitzt bzw. inwiefern dieser im Rahmen aktueller integrativer¹ Bildungsangebote zu verallgemeinern wäre.

2 Inklusionsorientierte Schulentwicklung

Mit den geforderten strukturellen Veränderungen hin zu inklusiven Bildungsangeboten werden Entwicklungsprozesse auf der Ebene der Einzelschule notwendig. Letztere gilt als Ausgangspunkt für Schulentwicklungsprozesse, die wiederum von gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen wie bildungspolitischen Steuerungen der einzelnen Bundesländer abhängig sind (vgl. Steinmetz et al. 2021, 119ff.). Innerhalb der Einzelschule sind Prozesse der Schulentwicklung aufgrund der Verwobenheit der Ebenen der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung im Systemzusammenhang zu betrachten. Wenngleich Schulentwicklungsprozesse auf einer der drei Ebenen initiiert werden können, ist grundsätzlich eine Fokussierung auf den Unterricht angeraten, da dieser das Kerngeschäft von Schule darstellt (vgl. Rolff 2007, 31) und die zentrale Schnittstelle zwischen Organisations- und Personalentwicklung ist. Das von Rolff (2012, 17ff.) konzipierte Modell lässt sich wie folgt konkretisieren: Mit Unterrichtsentwicklung sind alle systematischen Anstrengungen gemeint, die auf eine Verbesserung des unterrichtlichen Angebots zielen. Die Organisations-

1 Im Gegensatz zur allgemeinen Bezeichnung des Gemeinsamen Unterrichts als inklusiv verwenden wir integrativ, da diese schulischen Angebote weiterhin auf die Differenzmarkierung des sonderpädagogischen Förderbedarfs angewiesen sind.

entwicklung basiert auf einer gemeinsamen Prozessplanung als Grundlage einer sich selbst steuernden Schule. Auf der Ebene der Personalentwicklung stehen Fragen nach individuellen Kompetenzen der Lehrkräfte im Zentrum, auf die im Rahmen von Fortbildungsangeboten sowie der Personalführung zu reagieren ist.

Im Kontext der inklusionsorientierten Schulentwicklung wird die Einzelschule als eine sich von innen heraus entwickelnde, lernende Organisation betrachtet, wobei es gilt, die professionellen Handlungskompetenzen von Lehrer*innen hinsichtlich ihres jeweiligen Professionswissens, ihrer Überzeugungen und Werthaltungen sowie ihrer motivationalen Orientierungen und Strategien der Selbstregulation zu verbessern (vgl. Weishaupt 2016, 36).

Ein zentraler Faktor – von dem ausgehend wir im Folgenden Befunde zu inklusionsorientierten Schulentwicklungen auf den drei Ebenen nach Rolff (2012) diskutieren – ist die Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen. Gekennzeichnet ist diese durch die Verständigung über unterschiedliche fachliche Perspektiven (vgl. Kielblock et al. 2017, 142), wobei die Bezugnahme auf die jeweils andere Profession sowie die Verständigung gemeinsamer Ziele von zentraler Bedeutung ist (vgl. Spieß 2004, 199). Berührt sind damit neben sachlichen und persönlichen Aspekten auch Fragen der Beziehungsgestaltung (vgl. Lütje-Klose & Willenbring 1999, 4).

Waren Untersuchungen zum Thema Teamarbeit lange auf die Ebene der Unterrichtsentwicklung begrenzt (vgl. Werning 2014, 609f.), finden sich aktuell vermehrt Anschlüsse an das Drei-Wege-Modell von Rolff (vgl. Bengel 2021; Greiten 2017; Haas & Arndt 2017; Wirtz 2020) sowie eine Betonung von Aspekten der Organisationsentwicklung (vgl. Moser 2017). Die Bedeutung von Teamarbeit zeigt sich mit Blick auf den Unterricht in der Notwendigkeit, Heterogenität als didaktische Herausforderung zu verstehen und adaptive Angebote zu konzipieren. Gleichzeitig verweist dies auf den Kompetenzerwerb auf der Ebene der Personalentwicklung. Beide Aspekte sind eingebettet in Fragen der Organisationsentwicklung (vgl. Werning 2012, 51f.). Naheliegend ist deshalb, sich auch im Kontext einer inklusionsorientierten Schulentwicklung am Drei-Wege-Modell von Rolff (2012) zu orientieren, um Aspekte der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung gleichermaßen zu berücksichtigen.

3 Teamarbeit und inklusionsorientierte Schulentwicklung

Weil die Zusammenarbeit von Regelschullehrer*innen und Sonderpädagog*innen einen zentralen Aspekt einer inklusionsorientierten Schulentwicklung darstellt, fokussieren wir auf entsprechende Befunde zur Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung, um anschließend zu diskutieren, inwiefern im Prozess der

Schulentwicklung Notwendigkeiten für eine Verallgemeinerung der Forderung nach Exklusionsvermeidung zu entdecken sind.

Auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung wird eine unklare Rollen- und Aufgabenverteilung erkannt (vgl. Arndt & Werning 2013, 33), die unter anderem dazu führt, dass Sonderpädagog*innen als ‚Gäste‘ und ‚Eindringlinge‘ wahrgenommen werden (z. B. Gebhardt et al. 2014, 30). Teilweise findet sich auch eine Unzufriedenheit mit den zugewiesenen Rollen, vor allem wenn Sonderpädagog*innen ausschließlich für die Arbeit mit Schüler*innen mit attestierten sonderpädagogischen Förderbedarfen eingesetzt werden (vgl. Haas & Arndt 2017, 28).

Dies scheint mit einer fachlichen Dominanz von Regelschullehrer*innen in Verbindung zu stehen, die sich durch die Präsenz von Sonderpädagog*innen verunsichert fühlen und diese in die nachrangige Rolle der Assistenz drängen (vgl. Arndt & Werning 2013, 34). Auch zeigt sich, dass Unterrichtspraktiken der Sonderpädagog*innen stärker in Richtung Individualisierung tendieren (vgl. Werning 2014, 615). Die erforderliche Fachlichkeit wird von Regelschullehrer*innen und Sonderpädagog*innen zum Teil unterschiedlich definiert, wobei beide Gruppen auf fehlende Kompetenzen der jeweils anderen verweisen. So sind Regelschullehrer*innen mit Blick auf inklusionspädagogische Fragestellungen und entsprechende Praktiken zu unterstützen. Konkret geht es hier um ein fehlendes methodisch-didaktisches Wissen im Umgang mit inklusionspädagogisch relevanten Fragestellungen wie z. B. Fragen der individuellen Förderung. Zum anderen wird thematisiert, dass es Sonderpädagog*innen an Fachkompetenzen fehle, um gemeinsam unterrichten zu können (vgl. Haas & Arndt 2017, 27ff.). Wenngleich der Heterogenität der Schüler*innen durch Binnendifferenzierung begegnet werden kann, werden Vorgaben wie Kernlehrpläne, Vergleichsarbeiten und zentrale Abschlussprüfungen als hinderliche Faktoren identifiziert (vgl. Greiten 2017, 152ff.).

Da die Zusammenarbeit im Unterricht von der Zusammenarbeit außerhalb des Unterrichts abhängig ist (vgl. Arndt & Werning 2013, 34), erscheint die häufig fehlende Bereitstellung von Kooperationszeiten und weiteren strukturellen Rahmenbedingungen seitens der Schulleitungen problematisch (vgl. Haas & Arndt 2017, 29). Auch wenn Teamarbeit grundsätzlich akzeptiert wird, bestehen weiterhin Schwierigkeiten auf der Beziehungsebene, ausgelöst durch unterschiedliche disziplinäre und didaktische Herangehensweisen (vgl. Arndt & Werning 2013, 20ff.). Darüber hinaus zeigt sich, dass Teamarbeit meist persönlich motiviert ist und noch kein zentrales Professionsmerkmal der beteiligten Professionen darstellt (vgl. Haas & Arndt 2017, 27).

Vorliegende Befunde zur Personalentwicklung im Kontext einer inklusionsorientierten Schulentwicklung (z. B. Greiten 2017, 152ff.) zeigen, dass Regelschullehrkräfte sich Fortbildungsangebote zur individuellen Förderung wünschen. Deutlich wird ein Bedarf an fachlichen Kompetenzen von Regelschullehrer*innen im

Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft, dem durch Wissen zu Differenzierungsmöglichkeiten, Methodik und Didaktik in heterogenen Gruppen zu begegnen ist. Ebenfalls werden auch auf dieser Ebene fehlende fachliche Kompetenzen von Sonderpädagog*innen thematisiert (vgl. Haas & Arndt 2017, 36). So wird deutlich, dass neben Selbst- und Sozialkompetenzen fachliche, didaktische und methodische Kompetenzen zentrale Voraussetzungen einer gelingenden Zusammenarbeit sind. Hinderlich wirkt hierbei, dass Personalentwicklung nicht strukturell verankert ist, es an Fortbildungsmöglichkeiten zum Arbeiten im Team fehlt und Reflexionsmöglichkeiten grundsätzlich auszubauen sind. Dies verweist auf einen hohen Handlungsbedarf in Bezug auf die Personalfortbildung und -förderung (vgl. ebd., 35ff.).

Gleichwohl dem Thema Zusammenarbeit in Schulleitungsteams im Kontext der Organisationsentwicklung eine große Bedeutung zugesprochen wird, wird die Unterstützung derselben als extreme Herausforderung und große Belastung erlebt (vgl. ebd., 38ff.). Schulleitungen sehen ihre Aufgabe meist darin, Strukturen und Standards für die Teamentwicklung zu erarbeiten und entsprechende Fortbildungsangebote zu organisieren. Jedoch betrachten sie sich selbst nicht als Schlüsselfiguren für die Umsetzung von Inklusion, was auch an einem relativ unkoordinierten Beratungsprozess zu erkennen ist (vgl. ebd., 45f.). Insgesamt ist auf der Ebene der Organisationsentwicklung das Maß an Partizipation und Mitbestimmung zu erhöhen. Zudem fehlt auf Schulleitungsebene ein geplantes und abgestimmtes Vorgehen zur Etablierung inklusionsrelevanter Rahmenbedingungen und es ist ein Fortbildungsbedarf hinsichtlich der Personalentwicklung zu erkennen (vgl. ebd., 47). Aufgrund fehlender verbindlicher Strukturen erscheint die Professionalisierung für inklusiven Unterricht häufig als ‚Privataufgabe der Lehrer*innen‘ (vgl. Bengel 2021, 177).

Die Übersicht zeigt, dass neben strukturellen Faktoren wie fehlenden Kooperationszeiten, mangelnden Ressourcen und einem unzureichend abgestimmten Vorgehen zur Etablierung inklusionsrelevanter Rahmenbedingungen durch Schulleitungen Fortbildungs- und Professionalisierungsbedarfe hinsichtlich fachlicher, didaktischer und methodischer Kompetenzen bestehen. Von besonderer Bedeutung ist die fehlende Passung der beteiligten Professionen auf der Beziehungsebene, die mit differenten disziplinären wie didaktischen Orientierungen und Herangehensweisen in Verbindung steht.

Eine Schlüsselstelle stellt der Mangel an inklusionspädagogisch relevantem Wissen auf Seiten der Regelschullehrer*innen dar, was einen Konsens über unterrichtliche Maßnahmen erschwert. Es entsteht der Eindruck, dass die Überforderung integrativer Systeme in Form des gemeinsamen Unterrichts Resultat einer mangelnden Passung disziplinärer Zugänge ist. Daraus folgt, dass es in den untersuchten integrativen Settings noch nicht zu einer gemeinsamen Verantwortungsüber-

nahme für alle Schüler*innen kommt. Vielmehr scheint die segregative Struktur des Bildungssystems die Zusammenarbeit der beteiligten Professionen zu leiten, wodurch neue Formen der Exklusion hervorgerufen werden können. So führt der Umstand, dass die Zuständigkeit der Sonderpädagog*innen stark an sonderpädagogische Förderbedarfe gekoppelt ist, zu einer Trennung der Arbeitsbereiche, die sich auf Adressierungsprozesse im Unterrichtsgeschehen auswirkt (vgl. Quante & Urbanek 2021) und (Re-)Produktionen von Differenz im Sinne anthropologischer Setzungen bestärkt. Personale Orientierungen werden auch erkennbar, wenn Inklusion aus Sicht der Regelschullehrkräfte lediglich auf den Umgang mit schulischen Behinderungsformen zielt. Was hier beide Male fehlt, ist die Umstellung von einer personenbezogenen auf eine strukturbezogene Perspektive (vgl. Moser 2003, 134), die der Engführung im Sinne der Reproduktion bekannter Handlungslogiken begegnet und diese entlang der Bewältigung von Exklusion ausrichtet (vgl. ebd., 131). Da daraus die Gefahr resultiert, dass auch in integrativen Unterrichtsarrangements medizinisch-individualistisch inspirierte Konzeptionen von Behinderung re-installiert werden, möchten wir abschließend für eine Verallgemeinerung der Notwendigkeit der Exklusionsvermeidung plädieren.

4 Ansatzpunkte für eine Verallgemeinerung der Exklusionsvermeidung

Mit Moser (2003) lässt sich Exklusionsvermeidung durch die Reklamation eines allgemeinen, unteilbaren Bildungsrechts und einer unteilbaren Bildsamkeit im Herbart'schen Sinne bestimmen, um nicht permanent die Kategorie Behinderung zu re-produzieren (vgl. Boger 2019, 318). Das Plädoyer für eine Orientierung am Bildungsbegriff schließt entsprechend ein, dass sich Sonderpädagogik als Teil des Bildungs- und Erziehungssystems versteht, und zwar „sowohl bezogen auf die Institution Schule wie bezogen auf die Vermittlung von Wissen in auch anderen Organisationsformen“ (Moser 2003, 130). Mit dieser bildungstheoretischen Option – die in inklusionsorientierten Kontexten auf pädagogisches Handeln insgesamt zu beziehen ist – soll ein „Leerraum“ gefüllt werden, der im Sozialen liegt und Abschied nimmt von der personalen anthropologischen Zuschreibung von Fähigkeiten. Ein wichtiger Aspekt dabei ist die Abkehr vom üblichen Leistungsprinzip, denn es ist unmöglich, eine Leistung einer einzigen Person als objektive Größe zuzuordnen (vgl. Verheyen 2018). So werden im selektiven Schulsystem Leistungen mit der Androhung einer „Abwärtskarriere“ und Leistungsrückmeldungen mit Selektionsdrohungen verknüpft. Damit ist inhaltliches und soziales Lernen an den Rand gedrängt, was angepasste, unmündige Schüler*innen begünstigt und das Bestehen einer Prüfungssituation in den Mittelpunkt stellt (vgl.

Boenicke et al. 2004, 125). In der Sonderpädagogik wiederum ist eher ein Bildungsreduktionismus zu beobachten (vgl. Schuppener et al. 2021).

Soll Schule ein bzw. der Ort der Bildung sein, dann „muss es möglich werden, die Faszination wiederzubeleben, die eine beobachtende, auslegende, erklärende Zuwendung zur Welterschließung durch die fachlichen Kerninhalte und durch Arbeit an der Sache ermöglicht“ (Gruschka 2015, 19). Die Schule wird ihre produktive Funktion in der Gesellschaft nur erreichen und erhalten, „wo sie den konstituierenden Schonraum als *den Ort* der Erkenntnisgewinnung nutzt und alle Schüler dafür einnimmt, sich Dingen zuzuwenden, die sie ohne die Schule nicht kennenlernen würden“ (ebd., Herv. i. O.). Dieses auch als „Menschenrecht auf Verstehen“ (Wagenschein 1969) zu Beschreibende baut nach Gruschka (2015, 227) auf der „materialen Bestimmung von Verstehensinhalten und der anthropologisch didaktischen Tatsache auf, dass deren Vermittlung an alle möglich wäre“. Die moderne allgemeinbildende Schule hat in dieser Begründung ihre Basis, so Gruschka.

Dafür notwendig ist eine „inhaltliche Bestimmung dessen, was Bildung sein kann“ (Moser 2003, 149), die abzulösen ist „von der Produktion ‚Gebildeter‘ hin zur Bewerkstelligung von Inklusion als gesellschaftlicher Aufgabe“ (ebd.). Oder anders: Es ist von der prinzipiellen Möglichkeit der Bildung auszugehen und ein „auf Verstehen ausgerichteter Unterricht macht neugierig und kann letztlich zu einem beziehungsstiftenden, freudvollen Lehrer*in*-Schülerin*-Miteinander in gegenseitiger Achtung und Anerkennung führen“ (Schuppener et al. 2021, 191). Die Erzeugung von Lernfähigkeit und Sozialität gehören zusammen und können nicht zum Verschwinden gebracht werden. Dadurch verkehrt sich in gewisser Weise die klassische Bildungskonzeption, nach welcher Bildung den Zugang zur weiteren gesellschaftlichen Teilhabe ermöglicht oder zumindest verbessert, hin zur Bestimmung von Bildung als dauerhafter Bearbeitung von Inklusion.

Anerkennung, Gerechtigkeit und soziale Inklusion sind unteilbar – und nicht nur in der Sonderpädagogik gültig. Winkler (2006) sieht die Grenzen pädagogischen Handelns „*nicht* dort gegeben, wo Zöglinge als nicht mehr erziehbar gelten, weil sie den Zumutungen der Pädagogik sich entgegenstellen“ (ebd., 283, Herv. i. O.), sondern vielmehr aus der Einsicht, dass Pädagog*innen den Gehalt des individuellen Seelenlebens grundsätzlich beeinflussen. Ausgehend von der Verantwortungsdelegation zwischen Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik, weisen Reiser (1998) und Göppel (2000) darauf hin, dass es aufgrund der Ausblendung der therapeutischen Dimension in der Normalpädagogik zur bezeichnenden Differenzierung von Normal- und Sonderpädagogik kommt. Die Herstellung eines Arbeitsbündnisses zwischen Lehrer*in und Schüler*in ist jedoch die allgemeingültige Basis, da die „durch die Wissens- und Normenvermittlung nötig werdende Interaktionspraxis zwischen Schülern und Lehrern das zu erziehende Kind in

seiner Totalität als ganze Person erfasst und von daher folgenreich für die Konstitution der psychosozialen ‚Gesundheit‘ der Schüler wird“ (Oevermann 1996, 149). Ziel von Exklusionsvermeidung ist deshalb keine Delegation der Fälle, „die als auffällige oder manifeste Abweichung bzw. Störung aus der Normalpädagogik herausfallen“ (Reiser 1998, 47), sondern die gemeinsame Ermöglichung von Bildung.

Hilfreich für solch ein Arbeitsbündnis wie auch die angesprochenen Teamprozesse ist ein handlungstheoretisches Professionalisierungsmodell, das die drei von Rolf benannten Ebenen aufgreift. Hier kann vor allem die Orientierung an sozialpädagogischen Modellen wichtige Einsichten liefern, wie Moser (2003) ebenso herausgestellt hat. Zu verknüpfen ist hierbei der persönliche Umgang auf der Ebene der Interaktion mit Bildung und ihren förderlichen oder hemmenden Bedingungen (vgl. C. W. Müller 2001; B. Müller 2017). Neben der Reflexion der wirtschaftlichen, politischen und sozialen Interessensgegensätze, die den Charakter ihrer Tätigkeiten bestimmen, sind vor allem auf der Ebene der Arbeitsplätze und Arbeitsfelder die Möglichkeiten und Grenzen der Tätigkeit innerhalb einer Organisation wie der Schule zu reflektieren. Es ist zu wünschen, dass dies Pädagog*innen gemeinsam tun und sich dabei am anzustrebenden gemeinsamen Professionsmerkmal der Exklusionsvermeidung orientieren.

Literatur

- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In A.-K. Arndt & R. Werning, (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Klinkhardt.
- Bengel, A. (2021). *Schulentwicklung Inklusion. Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses*. Klinkhardt.
- Gruschka, A. (2015). *Der Bildungs-Rat der Gesellschaft für Bildung und Wissen. Vorgelegt von Andreas Gruschka*. Barbara Budrich.
- Boenicke, R., Gerstner, H. P. & Tschira, A. (2004). *Lernen und Leistung – Vom Sinn und Unsinn heutiger Schulsysteme*. WBG Darmstadt.
- Boger, M.-A. (2019). *Theorien der Inklusion – Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. edition assemblage.
- Gebhardt, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vögler, A., Wollenweber, K.-U. & Castello, A. (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtsettings. *Empirische Sonderpädagogik* 6(1), 17–32.
- Göppel, R. (2000). Der Lehrer als Therapeut? Zum Verhältnis von Erziehung und Therapie im Bereich der Verhaltensgestörtenpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 46(2), 215–234.
- Greiten, S. (2017). Optionen zur inklusiven Schulentwicklung in Sekundarstufenschulen durch das Drei-Wege-Modell nach Rolf. *Gemeinsam leben* 25(3), 149–158.
- Gruschka, A. (2015). Verstehen Lehren. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis* (S. 223–232). Klinkhardt.

- Haas, B. & Arndt, I. (2017). Auf dem Weg zur inklusiven Schule. Die Bedeutung von Teamarbeit und Kooperation für die Umsetzung der schulischen Inklusion in Bremen. https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=63906&token=84dc89bf0dbce9508cd128ab7a62d74d35d43890&sdownload=&n=Lehrer*innenbildung*Auf*dem*Weg*zur*inklusive*Schule.pdf (17.1.2022).
- Kiehlblock, S., Stecher, L. & Gaiser, J. M. (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. *Gemeinsam leben* 25(3), 140–148.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). Kooperation von Regelschullehrerin und Sprachbehindertpädagogin – eine wesentliche Bedingung für die integrative Sprach- und Kommunikationsförderung. *Die Sprachheilarbeit* 44(2), 63–76.
- Moser, V. (2003). *Konstruktion und Kritik*. Leske & Budrich.
- Moser, V. (2017). Inklusion und Organisationsentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 15–30). Kohlhammer.
- Moser, V. & Egger, M. (Hrsg.) (2017). *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde*. Kohlhammer.
- Müller, B. (2017). *Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit* (8. Aufl.). Lambertus-Verlag.
- Müller, C. W. (2001). Nachwort. In K. Mollenhauer (Hrsg.), *Einführung in die Sozialpädagogik – Probleme und Begriffe der Jugendhilfe* (S. 167–187). Beltz.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Quante, A., Urbanek, C. (2021). Aufgabenklärung in inklusiven Settings. Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften. *QfI – Qualifizierung für Inklusion* 3(1). DOI: 10.25656/01:23412.
- Reiser, H. (1998). *Sonderpädagogik als Service-Leistung? – Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen*. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 49(2), 46–54.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Beltz.
- Rolff, H.-G. (2012). Grundlagen der Schulentwicklung. In C. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 12–39). Beltz.
- Schuppener, S., Schlichting, H., Goldbach, A. & Hauser, M. (2021). *Pädagogik bei zugeschriebener geistiger Behinderung*. Kohlhammer.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In N. Birbaumer, C. F. Graumann & H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–247). Hogrefe.
- Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M. & Döttinger, I. (2021). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. Nomos.
- Verheyen, N. (2018). *Die Erfindung der Leistung*. Hanser.
- Wagenschein, M. (1969). Verstehen ist Menschenrecht. *Neue Sammlung*, 9(4), 327–331.
- Weishaupt, H. (2016). Inklusion als umfassende schulische Innovation. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Beltz Juventa.
- Werning, R. (2012). Inklusive Schulentwicklung. In V. Moser (Hrsg.), *Die Inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 49–61). Kohlhammer.
- Werning, R. (2014). *Stichwort: Schulische Inklusion*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17(4), 601–623.
- Winkler, M. (2006). *Kritik der Pädagogik*. Kohlhammer.
- Wirtz, K. (2020). *Qualitätsbausteine schulischer Inklusion. Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung an inklusiven Schulen aus der Sicht unterschiedlicher Beteiligter*. Klinkhardt.

Simone Danz und Sven Sauter

Menschenrechte rekontextualisieren: Anschlüsse an professionstheoretische Anforderungen für inklusive Bildungsprozesse

Abstract

Auch mehr als zehn Jahre nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention zeigt sich bezüglich der inklusiven Bildung in Deutschland noch immer ein inkonsistentes und widersprüchliches Bild. Die Exklusionsquoten steigen in einigen Bundesländern, Reformimpulse wurden nur halbherzig aufgegriffen und es zeigen sich starke Beharrungskräfte, die am ständischen Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland scheinbar unbeirrt festhalten wollen (Helbig et al. 2021; Aichele 2019; Prengel 2015). Allerdings lässt die Messung von Inklusions- und Exklusionsquoten den Begründungszusammenhang pädagogischen Handelns eher unberücksichtigt. Auf der Grundlage einer exemplarischen Selbstbeschreibung wird von daher analysiert, wie ein inklusionsorientiertes LehrerInnenhandeln¹ professionstheoretisch gefasst und beschrieben werden kann. Neben einer genauen Betrachtung der jeweiligen konkreten pädagogischen Fallkonstellation scheint zugleich eine distanziertere Perspektive auf die Struktureigenschaften eines inklusionsorientierten pädagogischen Handelns nötig.

1 Auftakt

Mit den grundlagentheoretischen, empirischen und Orientierung gebenden Arbeiten von Vera Moser (bspw. Moser 2012; Moser & Sasse 2008) liegt eine bemerkenswerte Vielzahl an Publikationen vor, die als Kompass und Analysepfade die Richtung zu einer qualitätsvollen inklusiven Bildung markieren. Exklusion, Diskriminierungen im Bildungsbereich sowie unzureichende Professionalisie-

1 Wir verwenden ganz bewusst das große I als geschlechtergerechte Schreibweise, weil es das einzige Zeichen ist, das die weibliche Endung nicht als Anhängsel anfügt. Bei den Vorlesemaschinen wird es als generisches Femininum gelesen. Zudem steht das große „I“ für Inklusion, Intersexualität und Intersektionalität. Die Argumentation, das „I“ steht für „Inklusion“, ist unserer Erfahrung nach auch bei Menschen mit Lernschwierigkeiten sehr nachvollziehbar.

rungsstrategien sind im Bildungsprozess der pädagogischen Fachkräfte und der Lehrkräfte aber weiterhin zu beobachten.

Uns hat in diesem Zusammenhang Vera Mosers Kommentar zu unserem Sammelband *Inklusion, Menschenrechte, Gerechtigkeit. Professionstheoretische Perspektiven* (Danz & Sauter 2020) sehr beschäftigt. In ihrer professionstheoretischen Replik kritisiert Vera Moser zurecht, dass wir die menschenrechtsbasierte Perspektive im pädagogischen Feld eher durch die Beschreibungen gelungener pädagogischer Praxen verdeutlicht haben. Um der Frage systematischer nachzugehen – so die Empfehlung –, solle „genauer zwischen pädagogischen Theorien, Organisationen und Professionen unterschieden werden“ (Moser 2020, 244).

Die Frage, die uns daher interessiert, lautet: Welche professionsethischen Anforderungen sind für inklusive Settings sinnvoll und wie lassen sich dadurch weitere reichende Perspektiven entwickeln, um die Organisationslogik reflexiv zu halten. In Schulen und im ‚operativen Geschäft‘ des täglichen Handelns steht die Professionsethik eher weniger bis gar nicht im Vordergrund, sondern die Organisationslogik bestimmt stark das Handeln. Diese Organisationsperspektive wird gelernt und angeeignet, aber selten wird sie als spezifische soziale Praxis reflektiert oder auch wieder *ver-lernt* (Gottuck et al. 2019). Dies geschieht offenbar vor dem Hintergrund, dass eine ethische Urteilskraft und vor allem eine *Urteilsbildung* zu wenig Berücksichtigung im Bildungsprozess angehender Lehrkräfte findet und wenn, dann vor allem dazu, inklusive Bildung nur zu denken, nicht aber zu *ermöglichen* (vgl. Blesenkemper 2018, 203).

Die Strukturlogik und gesellschaftliche Aufgabenbestimmung der Schule (vor allem charakterisiert durch Leistung und Selektion) widerspricht der immanent pädagogischen Professionslogik (Gerechtigkeit). Dieser Befund ließe sich bereits als eine zentrale Antinomie inklusiver Bildung unter einer strukturtheoretischen Perspektive begreifen (vgl. Fend 2008). Es wäre unter dieser Betrachtungsweise also durchaus möglich, dass sich Theorien, Organisationen und die Sonderpädagogik als Profession in einem unauflösbaren Spannungsfeld bewegen. Anders formuliert: Inklusion als Reformanforderung führt zu einem Professionalisierungsdilemma, weil – so die These von Budde, Blasse, Reißler und Wesemann (2019) – das Versprechen der Inklusion an die Aktivitäten der Professionellen im Unterricht delegiert werde, ohne dass die größeren Konstellationen in den Blick genommen werden, die über das Geschehen im Unterricht vor Ort unbedingt hinausgehen müssten (vgl. Budde et al. 2019, o.S.).

Eine inklusionsorientierte Lehrkraft weiß um die antinomische Struktur der Organisation und realisiert dennoch menschenrechtlich fundiertes pädagogisches Handeln. Sie trifft *gerechte* Entscheidungen im Sinne der Erweiterung von Freiheits- und damit Entscheidungsspielräumen, die nicht nur Bildungschancen eröffnen, sondern faktisch auch eine veränderte Bildungspraxis ansteuern. Es geht demgemäß darum, wie Lernende in der Lernbewegung unterstützt werden kön-

nen beziehungsweise was das Lernen *konkret* behindert und welche Barrieren wie beseitigt werden müssten (vgl. Idel et al. 2021, 17f.). Dazu ist es unabdingbar, dass die Fachkräfte die vielfältigen und facettenreichen Formen von Diskriminierung sensibel wahrnehmen können. Auf Grundlage dieser Barrierenanalyse entstehen „Dispositive der Professionalität“ (Weisser 2005, 12). Anhand einer exemplarischen Selbstbeschreibung des professionellen inklusionsorientierten Selbstverständnisses einer Lehrerin möchten wir dies veranschaulichen:

„Aus meiner fortgeschrittenen Lebenserfahrung und der langjährigen Arbeit mit unterschiedlichsten Menschen jeglichen Alters ergeben sich für mich folgende grundlegende Überzeugungen im Umgang mit (meinen) Schülerinnen und Schülern:

Es gibt kein Lehren, sondern nur die Förderung/Unterstützung/Herausforderung der Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg, den sie und nur sie für sich finden und gehen. Schülerinnen und Schüler verhalten sich in ihrem Arbeiten und ihren Sozialbezügen immer so gut, wie sie es zu diesem Zeitpunkt können.

Für mich folgt daraus erstens das Streben danach, meine Lerngruppen zusammenzuhalten und ein Aufspalten in ‚wir‘ oder ‚ich‘ und ‚die‘ zu verhindern. Hilfreich dabei erscheint es, wenn die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig nicht vorrangig über ihre Leistung(sfähigkeit) wahrnehmen und, statt übereinander zu sprechen, miteinander umgehen. [...].

Und ich strebe zweitens danach, die Selbststeuerung der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Das bedeutet, sie zu ermutigen, sich selbst weniger negativ verzerrt zu sehen (z. B. nach mehrjährigen entmutigenden, wenig Wertschätzung vermittelnden Erfahrungen mit Schule und Lernen), sondern ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten zu erkennen, sich für ihren Weg zu entscheiden und anzufangen, ihn in aller Freiheit, und das heißt gleichzeitig mit allen Konsequenzen zu gehen.“²

Hier sehen wir pointiert eine Inklusionsorientierung im Begründungsmodus. Den Handlungsmodus können nur empirische Beobachtungen freilegen. Aber die aktuellen professionstheoretischen Modelle helfen dabei, ein inklusionsorientiertes LehrerInnenhandeln theoretisch zu bestimmen – konkret also den Rahmen der Analyse abzustecken. Aber auch normative Positionen, die im Bildungsprozess bedeutsam werden, lassen sich dadurch markieren. Daraus folgt aus unserer Sicht, dass im Sinne der Erweiterung der Reichweite subjektiv zugestandener Rechte (beispielsweise das Recht auf Nichtdiskriminierung) diese dann auch in den pädagogischen Raum transferiert werden. Lehrkräfte stehen also im Feld inklusiver Bildung vor der Aufgabe, auf Grundlage einer menschenrechtsorientierten Ethik wahrzunehmen, zu beurteilen und zu handeln (vgl. Walz et al. 2012). Wir denken, dass eine Interpretation im Sinne der Ausdeutung der genannten *Freiheit* weitreichende Einblicke in das Professionsverständnis ermöglicht. Diese werden im Folgenden professionstheoretisch gefasst.

2 Der Text stammt von Juliane Hobe, Studienrätin an der integrierten Gesamtschule in Bad Soden-Salmünster. Wir danken an dieser Stelle recht herzlich für den spannenden Austausch.

2 Aktuelle professionstheoretische Debatte mit Blick auf Anforderungen an Lehrkräfte

Anforderungen an Lehrkräfte zur Gestaltung gerechter und inklusiver Bildungsprozesse lassen sich vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlegungen beziehungsweise der Konzepte und Modelle zur pädagogischen Professionalität von Lehrpersonen beschreiben. Entsprechende Professionstheorien befassen sich mit Fragestellungen, die die Dynamik von Schule als pädagogischem Ort und die damit verbundenen neuen Herausforderungen abbilden (vgl. Idel et al. 2021, 14f.). Idel, Schütz und Thünemann (2021, 18ff.) beschreiben fünf aktuelle Leitkonzepte der schulbezogenen Professionsforschung, die jeweils davon ausgehen, dass die Kompetenzen für das LehrerInnenhandeln *einerseits* durch wissenschaftsbasierte Professionalisierungsprozesse erworben werden, *andererseits* aber nicht gänzlich standardisierbar sind und in der Praxis ständig durch Erfahrungswissen ergänzt und reflektiert werden.

Aus einer psychologischen Perspektive analysieren der *Persönlichkeitsansatz* wie auch der *kompetenzorientierte Ansatz* die LehrerInnenprofessionalität überwiegend mithilfe quantitativer Methoden, während der *strukturtheoretische Ansatz* und der *kulturtheoretische Ansatz* Professionalität aus einer soziologischen Perspektive betrachten und eher qualitative Forschungsmethoden nutzen (vgl. Idel et al. 2021, 16). Quer zu den beiden disziplinären Richtungen liegt als fünfter Ansatz der *berufsbioграфische Ansatz*. Dieser Ansatz vereint psychologische und soziologische Konzepte bei der theoretischen Bestimmung und der empirischen Analyse des LehrerInnenhandelns (vgl. ebd., 17).

Idel et al. beschreiben, dass der *Persönlichkeitsansatz* zwar keine verallgemeinerbaren Erkenntnisse für eine erfolgreiche LehrerInnenpersönlichkeit liefert – dennoch könne in der Frage der geeigneten Persönlichkeit davon ausgegangen werden, dass wirksames, achtsames und reflektiertes LehrerInnenhandeln auch einen Anteil entsprechender Persönlichkeitseigenschaften voraussetzt und Persönlichkeitsbildung daher auch Teil der Lehrkräftebildung sein müsse (vgl. Idel et al. 2021, 21). Der *kompetenzorientierte Ansatz* bezieht zwar fach- und lernbezogene Überzeugungen sowie auch die Fähigkeit zur Selbststeuerung und motivationale Aspekte, die auch in den Bereich persönlichkeitsbezogener Aspekte gehören, am Rande mit ein, fokussiert aber häufig auf ein verkürztes und „auf parzellierte kognitive Teilkompetenzen“ (Idel et al. 2021, 24) eingeschränktes Verständnis von Kompetenzen. Daraus resultieren quantitativ ausgerichtete Vorgehensweisen in der Forschung, die über Kompetenzmessung und Überprüfung von Standards versuchen, Wirksamkeit und Praxistauglichkeit von LehrerInnenbildungsprozessen zu überprüfen und zu verbessern.

Der *strukturtheoretische Ansatz* „geht von der Analyse der grundlegenden Handlungsstruktur schulisch-pädagogischer Interaktionen und den damit verbundenen

Anforderungen an pädagogisch-schulisches Handeln aus (Helsper 2016, 103). Er kritisiert die kompetenzorientierte Ausrichtung und mit ihr die Leitvorstellung eines linearen Kompetenzaufbaus über verzweckte Trainingsprozesse in der LehrerInnenbildung. Vielmehr bestimmt der strukturtheoretische Ansatz die pädagogische Professionalität nicht über eine psychologische Perspektive auf Dispositionen der Lehrkräfte, sondern betrachtet die Handlungsstruktur und die Interaktionen in institutionalisierten schulischen Lehr- und Lernprozessen (vgl. Idel et al. 2021, 25). Idel et al. beziehen sich auf die Arbeiten von Helsper (bspw. 2016; 2021), die vor dem Hintergrund der professionstheoretischen Debatten von Oevermann (1999) vor allem die professionellen Funktionen des LehrerInnenhandelns betrachten. Neben der Vermittlung von Wissen und Normen habe dies auch eine vorsorgliche therapeutische Funktion. Eine wichtige Aufgabe von Lehrkräften sei demnach die Begleitung von Heranwachsenden in ihren Lern- und Entwicklungskrisen. Die Anforderungen und Herausforderungen, denen Kinder- und Jugendliche beim Aufwachsen in ihrer Umwelt und auch in der Schule begegnen, müssen demnach bewältigt werden, ohne dass es zu pathologischen Verfestigungen dieser Krisen im weiteren Lebenslauf komme. Lehrkräfte haben daher auch die Aufgabe, diese Bewältigungsprozesse zu begleiten und zu gestalten. Bei der Erfüllung dieser Aufgabe sind Lehrkräfte besonderen Widerspruchsverhältnissen ausgesetzt, die nach Helsper als pädagogische Antinomien bezeichnet werden und an die sich strukturtheoretische Überlegungen anschließen.

Idel et al. (2021, 27) fassen diese Antinomien als widersprüchliche Anforderungen an die Gestaltung von Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen zusammen. Sie sollen einerseits formal sachlichen Charakter haben, aber auch emotionale persönliche Nähe ermöglichen. Außerdem sind hier Widersprüchlichkeiten zwischen dem generalisierten Leistungsanspruch und den normativen Standards von Schule einerseits und den individuellen und einzelfallbezogenen Notwendigkeiten andererseits zu verzeichnen. Sachantinomien bestehen zwischen den offiziellen Sachbezügen der Unterrichtsinhalte, die objektivierbare Wissensbestände betreffen, und dem Alltagswissen, das für die lebensweltlichen Anforderungen wichtig ist. Auch Widersprüchlichkeiten hinsichtlich der Anforderungen an die Autonomiefähigkeit der Heranwachsenden, die gleichzeitig auch befähigt sein sollen, mit unvermeidbaren Situationen von Fremdbestimmung umzugehen, sowie Widersprüche zwischen den eher starren Organisationsroutinen der Schule und den Herausforderungen durch nicht voraussehbare individuelle Kommunikations- und Interaktionsprozesse, die die Lehrenden mit je einzelnen SchülerInnen (sinn-)verstehend gestalten müssen, werden genannt. Souveräne Handlungs-routinen, die über berufliche Erfahrungen in der Praxis gebildet werden, müssen ergänzt werden durch eine wissenschaftlich fundierte Reflexionsfähigkeit, die idealerweise mit Supervision oder kollegialer Intervention und sinnrekonstruktiven Methoden ergänzt werden (vgl. Idel et al. 2021, 28).

Der *kulturtheoretische Ansatz* fokussiert „die materiell-symbolischen Formen von Kultur“ (ebd.) und betrachtet insbesondere die sozialen und pädagogischen Praktiken in der Schule. Diese vollziehen sich als ein bestimmtes Geschehen in Mikroprozessen des lehrenden Handelns in konkreten körperlichen und sprachlichen Interaktionen, die über Wiederholungen die Wirklichkeit gestalten. Den handelnden Lehrkräften ist meist nicht bewusst, dass ihr Handeln auf Seiten der SchülerInnen auch machtvolle Adressierungen und Positionierungen realisiert – beispielsweise über die permanente performative Herstellung von (Leistungs-) Differenzen und Benachteiligungen. Die Professionalität der Lehrpersonen ergibt sich also aus der Einübung pädagogischer Ordnungen und ihrer konstituierenden Praktiken als ein praktisches Repertoire mit den damit verbundenen handlungsleitenden Orientierungsrahmen (vgl. Idel et al. 2021, 31).

Der *berufsbiografische Ansatz* schließlich versteht pädagogische Professionalität als Entwicklungsaufgabe. Im Berufsleben muss zum Teil durch krisenhafte Prozesse Erfahrungswissen erworben und durchgearbeitet werden. Insbesondere geht es darum, die eigenen Habitualisierungen unter Betrachtung der Feldbedingungen reflexiv zugänglich zu machen. Die notwendige berufsbiografische Identitätsarbeit zielt auch darauf ab, Veränderungspotenziale zu erkennen und umzusetzen. Idel et al. (2021, 36) merken kritisch an, dass der berufsbiografische Ansatz strukturelle Bedingungen, die die Organisation Schule mit sich bringe, zu wenig berücksichtige.

Die Frage, welcher theoretische Ansatz nun geeignet ist, um Bedingungen und Hinderungsgründe für die Realisierung von Chancengerechtigkeit und einen menschenrechtskonformen Umgang mit Heterogenität im Bereich der Schule zu analysieren, könnte so beantwortet werden, dass sowohl die spezifischen Bedingungen in der Organisation Schule als auch das konkrete Handeln der Lehrkräfte als Einflussgrößen betrachtet werden. Die (Re-)Produktion von Ungerechtigkeit kann dann sowohl als organisatorisches wie auch als personal professionelles Problem verstanden werden. Der strukturtheoretische wie auch der kulturtheoretisch-praxeologische Ansatz scheinen hier besonders geeignet, um Möglichkeitsräume für Transformation zu schaffen (vgl. Idel et al. 2021, 30). Auch der Weg dahin lässt sich rekonstruieren: „Denn die Herausbildung eines professionellen Lehrhabitus ist ein Bildungs- und damit ein Transformationsprozess – wenn er gelingt, ist man danach ein anderer geworden“ (Helsper 2016, 104).

Wenn Professionalität als wissenschaftlich fundiertes ExpertInnenwissen verstanden wird, das routiniertes Handeln beinhaltet und problemlösend einsetzbar sein soll, dann sind die Hinweise auf die pädagogischen Antinomien ebenso substantiell wie ein *verstehender* Blick auf die jeweilige individuelle und pädagogische Fallstruktur. Dies sollte aber nicht zu einer „Expertisierung“ pädagogischen Handelns“ (Moldenhauer et al. 2020, 11) führen, mit der eine Fragmentierung in Zuständigkeiten beispielsweise für Diagnose und Maßnahmen einhergeht.

Wir erkennen in der knappen Selbstbeschreibung und dem professionellen Selbstbild aus dem obigen Zitat einer Lehrerin einen starken Fokus auf eine *Solidaritätsfähigkeit* als Bildungsziel sowie ein Arrangement eines angstfreien Lernens. Dass die Lehrerin versucht, ein Setting zu schaffen, das ideale Ausgangsbedingungen für *alle* schafft. Dass der Bildungsprozess also von seinem Beginn her und in allen erforderlichen Differenzierungen entfaltet, beobachtet und reflektiert wird, ist eine professionspolitische Positionierung. Eine strukturtheoretische Perspektive auf diese Aussagen erkennt in der apodiktischen Aussage „*es gibt kein Lehren*“ eine Positionierung im Feld der grundlegenden professionellen Antinomien und vor allem eine bewusste Haltung, die jede Kurzschließung von Lehren und Lernen (vgl. Holzkamp 1995, 391) im operativen pädagogischen Tun vermeidet. Auch eine Lesart im Sinne des berufsbiografischen Ansatzes wäre plausibel, denn die *Lebenserfahrung* sowie die *langjährige Arbeit* werden hervorgehoben. In der Tat fällt eine kompetenztheoretische Lesart schwer, weil die Aussagen mehrdeutig sind und sich nicht klar den einzelnen Feldern (Kompetenzbereichen) zuordnen lassen. Aber der Fokus auf die angestrebte *Selbststeuerung* könnte hier einen Hinweis auf eine lernpsychologische Betrachtung nahelegen. Eine besonders zentrale Rolle scheint das Handeln in ungewissen, nicht planbaren Situationen mit nicht eindeutig quantitativ messbaren Effekten zu spielen. Mithin geht es um pädagogische Handlungsfähigkeit in der „Zone der Ungewissheit“ (Overmann 1999, 138).

3 Handeln im Spannungsfeld von Ungewissheit als eine der zentralen Anforderungen

Im Feld der grundlegenden professionellen Antinomien scheint Leistungsdruck in der Schule und ihre Selektions- und Allokationsfunktion – insbesondere in deutschen Schulen – weder in Frage zu stehen, noch besonders begründungsbedürftig zu sein (vgl. u. a. Schubert 2010, 25 oder Capovilla 2020, 170). Das Verständnis der Aufgaben von Schule hat sich auch mit der Inklusionsdebatte der letzten Jahre kaum verändert, wie beispielsweise eine diskursanalytische Untersuchung der Beitragstitel von fünf sonderpädagogischen Fachzeitschriften im Zeitraum der Jahre 2006 bis 2018 zeigt (vgl. Kleeberg et al. 2021, 112). Der Diskurs ist demnach immer noch stark geprägt von der Vorstellung, Inklusion sei über Anpassung der Individuen an das bestehende Schulsystem zu realisieren. Zudem scheinen die gängigen pädagogischen Arrangements weiterhin die Lehrperson im Fokus des Lerngeschehens zu sehen. Der Unterricht erscheint als eine Veranstaltung der Lehrkräfte, die ihre Reputation über das Gelingen des Lernerfolges beziehen, was wiederum Leistungsbewertungen nach sich zieht, die häufig als willkürlich empfunden werden (vgl. Schubert 2010, 34). In diesen pädagogischen Arrangements

findet die ‚klassische‘, also defizitorientierte Art der Diagnostik ihren Platz und verstärkt die segregierenden Tendenzen.

Der Wunsch nach Objektivität und Sicherheit durch Orientierung an gültigen Bezugsnormen für die Leistungsmessung ist verständlich, wenn man annimmt, dass Lehrkräfte sich über das Gelingen des Lernerfolges definieren (vgl. u. a. Terhart 2011). Ein weiterer Aspekt scheint zu sein, dass Lehrkräfte sich ihrer großen Verantwortung im Rahmen der selektierenden Leistungsbeurteilungen für Versetzungs- und Übertrittsentscheidungen bewusst sind, die wiederum schwerwiegende Folgen für die (Bildungs-)Biografien der SchülerInnen haben (vgl. Schrader 2013, 155). Die erwähnte Analyse von Kleeberg et al. (2021, 117) zeigt, dass immer noch sogenannte Lern- oder Verhaltensdefizite bei SchülerInnen üblicherweise per diagnostischer Verfahren nachgewiesen und für Förder- und Trainingsmaßnahmen operationalisiert werden, um die Heranwachsenden für das bestehende Schulsystem ‚passend‘ zu machen. Die Lernenden werden so zu AdressatInnen für spezifische Diagnose- und Interventionstechniken. Als *Objekte* von Maßnahmen werden sie aber als Subjekte, deren Perspektiven auf Situationen auch sehr wichtig wären, ignoriert (vgl. Kleeberg et al 2021, 117).

Diese eher eindimensionale Diagnostik vernachlässigt die komplexen personalen und strukturellen Einflussfaktoren in Lern- und Entwicklungsprozessen – und das, obwohl empirische Studien schon lange zeigen, wie wichtig positive – also nicht-verletzende – emotionale Beziehungen und das gute Miteinander in der Lerngruppe für den Lernerfolg sind (vgl. Prenzel 2013; Kiel & Weiß 2016, 284). Capovilla unterscheidet deshalb auch in seiner Beschreibung von inklusiven Lernarrangements zwischen der effektiven Unterstützung und Förderung einerseits und dem „Maß der erlebten sozialen Anerkennung“ (Capovilla 2021, 124) andererseits. Eine formelle Diagnostik scheint mit wissenschaftlich fundierten Methoden objektiv und verlässlich zu sein, während informelle Diagnosen, die Lehrkräfte im Schul- und Unterrichtsalltag sammeln, als subjektive fehleranfällige Beobachtungen gelten und nicht den geforderten Gütemaßstäben entsprechen (vgl. Schrader 2013, 155). So verhindert die klassische Art der Diagnostik das Fallverstehen und den analytischen Blick auf Barrieren beim Lernen (vgl. Moldenhauer et al. 2020, 10f.).

Um auf die Herausforderungen der inklusiven Schule adäquat zu antworten, müsste aus professionstheoretischer Sicht ein Expertiseparadigma formuliert werden, das – statt der vermeintlich objektivierbaren Diagnosen – ein mehrdimensionales Fallverstehen beinhaltet (vgl. Moldenhauer et al. 2020, 9). Auch wenn die schulische Organisation quantifizierbare Eindeutigkeit beispielsweise in der Diagnostik verlangt und dies vielleicht zunächst auch verlockend – weil sicherheitsbietend – erscheint, braucht es die Fähigkeit, sich von derartigen Vorgaben zu distanzieren und einen geschulten Blick darauf zu haben, welche Lern-Barrieren im Umfeld abgebaut werden müssen.

Im Sinne Weissers performativer Theorie der Behinderung „geht [es] darum, Diagnosen zu beobachten und nicht Diagnosen zu stellen“ (Weisser 2005, 10). Um diese reflexive Ebene zu gewinnen, führt Weisser den Begriff der „Barrierenanalyse“ ein (ebd.). Behinderung ist demnach als Erfahrung zu sehen, die immer dann gemacht wird, wenn es durch eine Diskrepanz von Fähigkeiten und Erwartungen zu einer Irritation kommt, die sich wiederholt und festigt (vgl. ebd., 20). Inklusionsorientierte Lehrkräfte sind in der Lage, diese Spannung zu entdecken, auszubalancieren und Behinderung ist somit in Bezug auf schulisches Lernen und Lehren als eine Verunsicherung zu verstehen, die ihren Ursprung darin hat, dass das, was ‚normalerweise‘ gehen sollte, nicht geht.

„Diagnosen und diagnostische Instrumente“, so schreibt Weisser (2005, 30) in seinem Entwurf einer *performativen* Theorie der Behinderung, „sind Teil institutionalisierter Erklärungsroutrinen. Sie dienen der Behandlung des Zusammenhangs von Fragestellung und Therapie respektive der Politik performativer Differenzen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten“. Wenn Behinderung in diesem Sinne als Differenz und nicht als Kategorie verstanden wird, ist es unausweichlich, diese (eigenen und institutionellen) Praxen der Differenzzeugung beobachten zu können.

Nicht die Diagnostik liefert also eine Sicherheit im pädagogischen Handeln, sondern ein pädagogisches Fallverstehen. Ein Fall ereignet sich nicht an und für sich. Er ist immer eine bewusste Entscheidung, eine Konstruktion eines spezifischen Ausschnitts. Wenn wir zurückkommen auf die eingangs skizzierte Selbstbeschreibung einer Lehrerin, zeigt sich vielleicht eine Lösung des Dilemmas: Sie liegt für die Gestaltung und Reflexion inklusiver Bildungsprozesse in einer kasuistischen Professionsentwicklung (vgl. Klektau et al. 2019; Moldenhauer et al. 2020):

„Der Fall ist damit sowohl in der Praxis der Forschung als auch in der Entwicklung professionalisierter Handlungspraxis von Interesse. In beiden Perspektiven geht es um die Wahrnehmung, Dokumentation und Interpretation empirischer Wirklichkeit. Der Fall wird somit im Sinne der Fallrekonstruktion zum Gegenstand empirischer Bildungsforschung und professionalisierter Handlungspraxis.“ (Humrich 2016, 14)

In der Tat spielt das kleine Wort *und* hier eine große Rolle: Es stellt den Zusammenhang zwischen Handlungspraxis, empirischer Bildungsforschung und professionalisierter Handlungspraxis erst her. Und daraus resultiert nach Helsper, „dass das rekonstruktive Fallverstehen ein grundlegender Bestandteil von Professionalität ist“ (Helsper 2021, 105).

Wie in der Selbstbeschreibung der Lehrerin ersichtlich, entwickeln sich in der Fallrekonstruktion weit reichende Lesarten: Ich sehe die Einzelnen als Teile einer Gruppe und es ist mein Verantwortungsbereich (professionsethisch begründbar), Mittel und Wege zur Verfügung zu stellen, dass sich *alle* sicher und anerkannt fühlen. Dies führt zu einer Subjektivierung im Sinne des menschenrechtlich be-

deutsamen *Sense of Belonging* bzw. *Sense of Dignity*. Dies ist für uns keine programmatische, sondern eine *analytische* Bestimmung.

Auch zeigt sich dadurch ein weiterer Aspekt der Professionsentwicklung: die konstruktive Bearbeitung von Ungewissheit. Dies betrifft die vier großen U des strukturtheoretischen Ansatzes: *Ungewissheit, Unsicherheit, Unbestimmbarkeit, Unplanbarkeit* im Unterricht sowie ganz grundsätzlich im Handeln von Lehrkräften (vgl. Bonnet et al. 2021; Paseka et al. 2018). Sie sind ein charakteristischer Bestandteil der pädagogischen Profession, also unhintergehbare Strukturmomente. Diese gilt es zu bearbeiten: Sowohl auf der professionellen Ebene der individuellen Kontingenzbearbeitung als auch auf der disziplinären Ebene der Perspektivierung und Theoretisierung. Aus der Perspektive des Prozesses der Kontingenzbearbeitung kann eine Orientierung an den menschenrechtlichen Struktureigenschaften wie Nicht-Diskriminierung, Würde, Partizipation, Solidarität – bei aller Kontingenz – ein Mindestmaß an Handlungssicherheit geben. Oder anders gesagt: Es wird keine perfekte Handlung angestrebt oder erwartbar, aber eine „hinreichend gute Handlung“ (Prengel 2020, 67).

Sonderpädagogische Förderung bzw. Ressourcen werden aufgrund *individualisierter* diagnostischer Entscheidungen zugewiesen. Dies ist die gängige sonderpädagogische Praxis. Eine weiterreichende Perspektive macht eine genaue Betrachtung des Falls notwendig und zugleich eine distanziertere Perspektive auf die Struktureigenschaften. Es ist also eine doppelte Bewegung, konkret in zwei Richtungen denken *und* handeln zu können: im Bereich des Allgemeinen, also der Lerngruppe, der schulischen Handlungsspielräume und im Bereich des Besonderen, des Kindes, allgemein des Lernenden, der spezifischen Lernwege und -ressourcen, Barrieren und biografischen Bedingtheiten.

Wir verstehen Professionstheorie also als einerseits normativ, aber andererseits auch analytisch. Beide Richtungen sind notwendig. Dabei können bei den Lehrkräften die folgenden Fragen entstehen: Warum tue ich was? Was gibt mir die Richtung? Tue ich etwas für mich oder für die Organisation, die Institution, oder für die Lernenden?

Im konkreten Fallverstehen – also einer kasuistischen Entwicklung von Lesarten – kommen diese verschiedenen Bereiche in ein Wechselverhältnis und werden reflexiv bearbeitbar. Die Zugänge legen dabei keine Eindeutigkeit fest, sondern eröffnen Handlungsspielräume. Diese liegen im Spannungsfeld des Allgemeinen und des Besonderen, also zwischen Universalität und Partikularität. Was zunächst abstrakt erscheinen mag, ist nichts anderes als eine Umschreibung der im Fallbeispiel erkennbaren Fokussierung auf ein *Subjekt* im Kontext einer Lerngruppe, auf entstehende Freiheits- und Gestaltungsspielräume der Fokussierung des Allgemeinen im Besonderen und auch des Besonderen im Allgemeinen. Eine angemessene menschenrechtsbasierte und inklusionsorientierte Professionstheorie wäre in der Lage, dieses beschriebene dialektische Verhältnis des Allgemeinen und des Beson-

deren auszuloten, individuelle Voraussetzungen und organisatorisch strukturelle Voraussetzungen gleichermaßen zu sehen und in ein konstruktives und konsekutives Verhältnis zu bringen.

4 Ausklang

In einem instruktiven und disziplingeschichtlichen Beitrag zum 27. Kongress der DGfE mit dem Thema „Optimierung“ hat Vera Moser für eine entspannte Sicht auf das Konzept der Mittelmäßigkeit plädiert. Sie rekonstruiert die „Idee der Perfektibilität“ aus den erziehungsphilosophischen Werken der Aufklärung und kann dabei zeigen, dass sich in einflussreichen Schriften des Philanthropismus eine Orientierung am Mittelmaß finden lässt, an dem sich die Pädagogik auszurichten habe. Dies folgt dem Verhältnis zwischen dem *Besonderen* und dem *Allgemeinen*, in dem Behinderung positioniert werden muss (vgl. Moser 2021, 172).

Wichtig für die vorangegangenen Überlegungen, die wir hier angestellt haben, ist die folgende Konklusion: „Optimierung im heutigen Sinne ist damit eine Denkfiktion, die menschliche Entwicklung – im Gegensatz zur Perfektibilität – vom Ende her denkt und deren Norm *Perfektion* und nicht schlicht *Potenzial* ist, wie es noch in der Herbart'schen Idee der *Bildsamkeit* aufscheint“ (Moser 2021, 175, Hervorh. i. O.).

Da diese Bewegung vom *Ende* her zu denken kein Erbe der Aufklärung ist, müsste über deren Werkzeuge, also Vernunftgebrauch und Reflexivität, auch eine Umkehr möglich werden. Mithin ist es ein bedeutendes Element der Professionsentwicklung für inklusive Bildungsprozesse, diese auch vom *Anfang* her zu denken und vorbereiten zu können. Dadurch werden Subjektivierungsprozesse handlungswirksam, die dem menschenrechtlich begründeten *Sense of Belonging* und dem *Sense of Dignity* erst Wirkmächtigkeit verleihen – dadurch, dass die Einzelnen *und* die Vielen gesehen werden, das Allgemeine *und* das Besondere, der Anfang *und* das Ende.

Literatur

- Aichele, V. (2019). Eine Dekade UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 6–7, 4–10.
- Blesenkemper, K. (2018). Ethik in der Lehrerbildung. In M. Quante, S. Wiedebusch & H. Wulfekühler (Hrsg.), *Ethische Dimensionen inklusiver Bildung* (S. 171–208). Beltz.
- Bonnet, A., Paseka, A. & Proske, M. (2021). Ungewissheit zwischen unhintergebarer Grundstruktur und inszenierter Bildungsgelegenheit. *ZISU*, 10, 3–24.
- Budde, J., Blassé, N., Rißler, G. & Wesemann, V. (2019). Inklusion als Professionalisierungsdilemma? *Zeitschrift für Inklusion*, 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/512/391> (7.6.2022).

- Capovilla, D. (2020). *Behindertes leben in der inklusiven Gesellschaft. Ein Plädoyer für Selbstbestimmung*. Beltz Juventa.
- Danz, S. & Sauter, S. (Hrsg.) (2020). *Inklusion, Menschenrechte, Gerechtigkeit. Professionstheoretische Perspektiven*. Schriften der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg im Evangelischen Verlag Stuttgart.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Springer VS.
- Gottuck, S., Grünheid, I., Mecheril, P. & Wolter, J. (Hrsg.) (2019). *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung*. Springer VS.
- Helbig, M., Steinmetz, S., Wrase, M. & Dörtinger, I. (2021). Mangelhafte Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung. *WZBrief Bildung 44*. Wissenschaftszentrum für Sozialforschung.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Waxmann.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus.
- Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 13–37). Springer VS.
- Idel, T.-S., Schütz, A. & Thünemann, S. (2021). Professionalität im Handlungsfeld Schule. In J. Dinkelacker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel, A. Schütz & S. Thünemann (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung* (S. 13–82). Barbara Budrich.
- Kiel, E. & Weiß, S. (2016). Sekundarbereich. In I. Hedderich, J. Hollenweger, G. Biewer & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 277–188). Klinkhardt.
- Kleeberg-Niepage, A., Ladewig, M., Marx, M.-T. & A. Perzy (2021). Was heißt denn hier Inklusion? Eine diskursanalytische Untersuchung der Beitragstitel von fünf Fachzeitschriften im Zeitraum 2006 bis 2018 und ihre Bedeutung für die Praxis. *Zeitschrift für Heilpädagogik 72*, 112–122.
- Klemtau, C., Schütz, S. & Fett, A. J. (Hrsg.) (2019). *Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer*innenbildung*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer*innenbildung.
- Moldenhauer, A., Rabenstein, K., Kunze, K. & Fabel-Lamla, M. (2020). Kasuistik und Lehrer*innenbildung angesichts inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Verhältnisbestimmungen, Modellierungen und Empirie der Praxis kasuistischer Lehre. In A. Moldenhauer, K. Rabenstein, K. Kunze & M. Fabel-Lamla (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 9–29). Klinkhardt.
- Moser, V. (Hrsg.) (2012). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Kohlhammer.
- Moser, V. (2020). Professionstheoretische Perspektiven. In S. Danz & S. Sauter (Hrsg.), *Inklusion, Menschenrechte, Gerechtigkeit. Professionstheoretische Perspektiven* (S. 242–247). Schriften der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg im Evangelischen Verlag Stuttgart.
- Moser, V. (2021). Behinderung und Optimierung – Die Idee der Mittelmäßigkeit. In H. Terhart, S. Hofhues & E. Kleinau (Hrsg.), *Optimierung. Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 163–178). Barbara Budrich.
- Moser, V. & Sasse, A. (2008). *Theorien der Behindertenpädagogik*. Ernst Reinhardt-UTB.
- Oevermann, U. (1999). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–138). Suhrkamp.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & A. Combe (Hrsg.) (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer VS.
- Prengel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Barbara Budrich.
- Prengel, A. (2015). *Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. Erwägen Wissen Ethik (EWE) 26(2)*, 157–168.

- Pregel, A. (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Beltz Verlag.
- Schrader, F.-W. (2013). *Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen*. *Beiträge zur Lehrerbildung* 31 (2), 154–165.
- Schubert, V. (2010). Leistungsdruck in der Schule. Vergleichende Beobachtungen zu Japan, Deutschland und den USA. In G. Böhme (Hrsg.), *Kritik der Leistungsgesellschaft* (S. 25–37). Edition Sirius.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 57, 202–224.
- Walz, H., Teske, I. & Martin, E. (Hrsg.) (2012). *Menschenrechtsorientiert wahrnehmen – beurteilen – handeln*. Barbara Budrich.
- Weisser, J. (2005). *Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung*. transcript.

Andreas Keller und Maik Walm

Gute Bildung braucht qualifizierte Lehrer*innen! – Gewerkschaftliche Reformperspektiven für die Lehrer*innenbildung in Deutschland

Abstract

Im Mittelpunkt des Beitrages stehen die Positionen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zur Reform der Lehrer*innenbildung in Deutschland. Sie beschäftigen sich in einem umfassenden Sinne mit strukturellen, konzeptuellen und professionellen Aspekten. Vor dem Hintergrund einer pointierten Analyse des Diskurses der vergangenen Jahre werden die Forderungen auch in Auseinandersetzung mit der Qualitätsoffensive Lehrerbildung kontextualisiert. Abschließend wird darauf hingewiesen, dass die beständige Arbeit am Dauerreformprojekt Lehrer*innenbildung strategische Kooperationen zwischen allen Beteiligten braucht, um mehr Energie für die Umsetzung notwendiger Reformen zu gewinnen.

1 Einführung

Gute Bildung für alle! Wer zu Recht über gute Bildung redet, darf über die Qualität der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Pädagog*innen nicht schweigen. Neben einer angemessenen finanziellen und personellen Ausstattung, fairen Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, fortschrittlichen Bildungsplänen, Curricula und Schulstrukturen sind gut qualifizierte Lehrer*innen eine – wenn nicht sogar die zentrale – Voraussetzung für eine inklusive und demokratische Schulbildung für alle Menschen. Lehrer*innenbildung ist der Schlüssel für die inklusive Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung. Die Reform der Lehrer*innenbildung stellt vor diesem Hintergrund eine bedeutsame gewerkschaftliche wie wissenschaftliche Frage dar, der wir uns im Folgenden in zwei Schritten annehmen werden. Zum Einstieg skizzieren wir die Reformdiskussion der vergangenen Jahre im Anschluss an eine vorliegende Expertise aus dem Jahr 2014 (Walm & Wittek 2014, 8–15). Danach stellen wir in diesem Kontext die Forderungen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) aus dem Jahr 2017 vor und markieren in einem strategischen Ausblick nächste Schritte.

2 Von Schlaglöchern, Straßensperrungen und Brücken in die Zukunft – eine kursorische Beschreibung einer dynamischen Reformdiskussion

Die Jahre 2013/2014 markieren einen historisch bisher beispiellosen Moment für die bundesweite Entwicklung der Lehrer*innenbildung. Während sich in den Jahren bis 2013 die Reformfragen und -antworten bis auf wenige Ausnahmen kontinuierlich wiederholten, gab es kein bedenkenswertes materielles Reformbekenntnis der jeweiligen politisch Verantwortlichen (vgl. ebd., 15). Die „*Qualitätsoffensive Lehrerbildung*“ (QLB) hat im Gegensatz dazu sowohl durch das Aufgreifen zahlreicher Reformthemen als auch durch die Bereitstellung von 500 Millionen Euro für eine Projektlaufzeit von zehn Jahren Interesse, Erwartungen und Hoffnungen entstehen lassen. Dabei bildeten u. a. die Verzahnung und inhaltliche Abstimmung aller Studienbestandteile und aller Phasen der Lehrer*innenbildung, die Stärkung der berufsbiographischen wie einer forschungsorientierten Perspektive, der phasenübergreifende Anspruch eines gelingenden Umgangs mit Heterogenität und Inklusion, die Etablierung von Weiterbildungen und Maßnahmen im „*Quereinstieg*“ als Aufgabe der Hochschulen sowie die Entwicklung von Strukturen der Lehrer*innenbildung Schwerpunkte der Förderung (vgl. GWK 2013, 3f.). Die Evaluation der ersten Förderphase (2014–2018) lässt für die geförderten Hochschulen positive Effekte erkennen (vgl. Altrichter et al. 2020, 121f.). Hinsichtlich der Institutionalisierung der Lehrer*innenbildung an allen Hochschulen als einem wichtigen Transfer- und Nachhaltigkeitsziel werden indes Zweifel vorgebracht (Arnold et al. 2021).

Offen war und ist nach wie vor, ob und wie eine notwendige und nachhaltige Breitenförderung der Lehrer*innenbildung durch begrenzte und kompetitiv vergebene sowie befristete Projektmittel realisiert werden kann (GEW 2017a, 20f.; Keller 2017). Die QLB hat zwar wichtige und überfällige Impulse für die Weiterentwicklung der Lehrer*innenbildung an den Hochschulen gesetzt: Inklusion, Heterogenität und Diversität spielen in den geförderten Projekten eine große Rolle (vgl. bspw. Behrendt et al. 2019; Frohn et al. 2019), ebenso die Vernetzung von Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften oder die Professionalisierung des Berufs der Lehrerin und des Lehrers. Auf der anderen Seite ist klar, dass sich Probleme nicht allein durch die Förderung einzelner Projekte an ausgewählten Universitäten lösen lassen. Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Lehrer*innenbildung müssen in der Breite wirksam werden (Pastermack et al. 2017). Alle Lehramtsstudierenden haben das Recht auf eine qualitativ hochwertige akademische Bildung, alle Schüler*innen den berechtigten Anspruch auf bestmögliche Schulbildung.

Zeitlich parallel und inhaltlich verbunden mit den Schwerpunkten der QLB verschärfen sich gesellschaftliche Bedingungen und damit pädagogische Problemstel-

lungen. Allen voran lässt sich seit dem Beginn der 2010er Jahre beobachten, wie der *Mangel an Lehrpersonen*, wenn auch in verschiedenen Variationen in den einzelnen Bundesländern und unterschiedlichen Lehrämtern, zunimmt (vgl. bspw. Klemm 2018; KMK 2018; Rackles 2020). Als Reaktion darauf avanciert der *Quer- und Seiteneinstieg* zu einem prominenten wie umstrittenen Thema, dessen Bearbeitung elementar mit den Qualitätserwartungen an schulische Bildung einhergeht. Die KMK (2013b) fasste einen weitgehenden Öffnungsbeschluss und verabschiedete sich damit von allgemein verbindlichen Qualitätsgrundsätzen: „Den Ländern steht es darüber hinaus frei, weitere landesspezifische Sondermaßnahmen zu ergreifen“ (ebd., 3). Verschiedene Akteur*innen betonen in der Folge die Notwendigkeit einer auf die Standards und das Format von Studium und Vorbereitungsdienst ausgerichteten und staatlich bereitgestellten Nachqualifizierung (vgl. GFD 2018; BDA 2020; HRK 2020). Bezogen auf den regulären Weg der Lehrer*innenbildung steht nach einer Phase, in der Studium und Vorbereitungsdienst auf Standards und Kompetenzen orientiert wurden (vgl. Walm & Wittek 2014), die *Fortbildung* von Lehrpersonen – nach vielen Jahrzehnten Schattendasein – vermehrt im Fokus der Aufmerksamkeit. Beginnend bei den Förderschwerpunkten der QLB (vgl. GWK 2013), die Fortbildung als Aufgabe der Hochschulen zu fassen, und gestützt durch öffentliche und wissenschaftliche Diskussionen (vgl. bspw. Priebe et al. 2019; Daschner & Hanisch 2019; BDA 2020; HRK 2020), erlangte die bundesweite Diskussion mit einem Beschluss der KMK (2020) ein bildungspolitisches Hochplateau in Form von bundesweiten Eckpunkten. Darin wird Fortbildung als grundständiger Teil eines beständig laufenden Professionalisierungsprozesses verstanden, für den der Staat als Arbeitgeber zentral Verantwortung im Sinne nachhaltiger Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung trägt. Dementsprechend werden Empfehlungen für die Bereitstellung und Gestaltung von Formaten mit einem weitreichenden Fokus entfaltet, der die räumlichen, sächlichen, finanziellen, personellen und konzeptionellen Bedingungen einschließt (vgl. ebd.).

Neben diesen eher phasenspezifisch-konzeptionellen Aspekten entwickelte sich auch die inhaltliche Auseinandersetzung. In Fortführung der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) verabschiedeten HRK und KMK 2015 einen gemeinsamen Beschluss mit dem Titel „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“, in dem sie sich mit der Herausforderung *Inklusion* im Schulsystem für die Lehrer*innenbildung befassen (vgl. dazu Frohn & Moser 2021). In Zusammenhang mit einem inklusiven Unterricht, der auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen eingeht, stellen die Kriege in Syrien und der Ukraine und die damit einhergehenden Fluchtbewegungen 2015 bzw. 2022 das deutsche Schulsystem und die Professionalität von Lehrpersonen vor zusätzliche Herausforderungen – über die ohnehin gegebene vielsprachige und multikulturelle Grundsituation in deutschen Schulen hinaus (vgl. KMK 1996/2013a). Die KMK reagierte 2016 mit einer Ankündigung, in der Fort- und Weiterbildung stärker auf Spracherwerb

und Interkulturalität zu setzen (vgl. KMK 2016a). Etwa zeitgleich und dann weiterentwickelnd, verstärkt in Reflexion einer im internationalen Vergleich unzureichenden Grundsituation in Deutschland (van Ackeren et al. 2019) und der Erfahrungen in der Corona-Pandemie, verabschiedete die KMK Empfehlungen zur *Digitalisierung* (vgl. KMK 2016b/2017, 2019, 2021), die durch bildungspolitische Positionierungen begleitet werden (vgl. bspw. BDA 2020; HRK 2022). Während die QLB der ersten Förderphase breit inhaltlich aufgestellt war (vgl. GWK 2013), standen in der zweiten Förderphase zusätzlich die Digitalisierung und die Berufsbildung im Mittelpunkt. Die aktuelle Regierungskoalition aus SPD, Grünen und FDP hält für die zukünftige Entwicklung in ihrem Koalitionsvertrag fest:

„Bund und Länder richten eine gemeinsame Koordinierungsstelle Lehrkräftefortbildung ein, die bundesweit Fort- und Weiterbildungsangebote vernetzt, die Qualifikation von Schulleitungen unterstützt, den Austausch ermöglicht sowie die arbeitsteilige Erstellung von Fortbildungsmaterialien organisiert und fördert. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung entwickeln wir weiter mit neuen Schwerpunkten zu digitaler Bildung, zur dritten Phase der Lehrerbildung und bundesweiter Qualitätsentwicklung des Seiten- und Quereinstiegs, u. a. für das Berufsschullehramt. Wir wollen die Anerkennung ausländischer Qualifikationen im Lehramt beschleunigen und vereinfachen, Auslandserfahrungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften unterstützen und beim beruflichen Werdegang stärker berücksichtigen“ (SPD, Bündnis 90/Die Grünen, FDP 2021, 76).

3 Leitlinien der GEWerkchaftlichen Bauplanung

Die Einsicht, dass eine demokratische inklusive Schulentwicklung mit einer entsprechenden Lehrer*innenbildung notwendigerweise verbunden ist, war der Ausgangspunkt der Arbeit des ‚Zukunftsforums Lehrer_innenbildung‘ der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). 2014 nahm es seine Arbeit auf und legte 2017 seinen Abschlussbericht vor (GEW 2017b). Auf dieser Grundlage hat der Gewerkschaftstag der GEW im Mai 2017 „Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung“ (GEW 2017a) verabschiedet. Als Vertreterin des GEW-Landesverbandes Berlin war Vera Moser engagiertes Mitglied des Zukunftsforums und hat sich darin insbesondere dafür erfolgreich stark gemacht, dass das Leitbild einer inklusiven Bildung prägend für die GEW-Leitlinien geworden ist. Im Folgenden werden ausgewählte Leitlinien als Konturen des gewerkschaftlichen Reformanspruches verdeutlicht und mit den Reformbewegungen und -prozessen der vergangenen Jahre in Beziehung gesetzt.

Ein beständig blinder Fleck der Diskussion ist die berufsethische Dimension der Professionalisierung. Aus Sicht der GEW müssen angehende und tätige Lehrpersonen Unterstützung und Gelegenheiten für eine berufsethische und gesellschaftskritische Reflexion ihrer Tätigkeit eingeräumt bekommen. So kann wesent-

lich der Bildungsanspruch heranwachsender Menschen auf die Begleitung einer auf Emanzipation orientierten schulischen Bildung (vgl. bspw. Moser 2019, 35ff.) befördert werden (vgl. GEW 2017a, 13).

In ihren Leitlinien tritt die GEW auch dafür ein, dass alle Lehrer*innen eine umfassende pädagogische Qualifizierung für eine inklusive Schule erhalten. Zusätzlich soll die Möglichkeit bestehen, eine vertiefende inklusionspädagogische Qualifizierung in spezifischen Entwicklungsbereichen, etwa Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache oder Familiensprachen, alternativ zu einem Unterrichtsfach bzw. Lernbereich, zu erwerben. Gerade in einem nicht zuletzt von der UN-BRK, der Corona-Pandemie und Fluchtbewegungen (heraus)geforderten Schulsystem sind entsprechend weiterentwickelte Fachkenntnisse und damit aufgabenadäquat qualifizierte Spezialist*innen auch in Zukunft unabdingbar (vgl. GEW 2017a, 15f.).

Die Vision eines integrierten, inklusiven Schulsystems gibt auch eine Orientierung für das Konzept der Stufenlehrer*innenausbildung in den GEW-Leitlinien. Das Konzept wird einerseits der Perspektive einer Weiterentwicklung des Schulsystems in Richtung des Grundsatzes „Eine Schule für alle“ gerecht und beachtet die altersspezifischen Gemeinsamkeiten von Kindern und Jugendlichen. Andererseits ist es bereits heute unter den gegebenen Bedingungen sinnvoll – auch so lange die Länder eine Schulstrukturreform nicht anpacken (Vgl. GEW 2017a, 22f.).

Die GEW schlägt außerdem vor, dass bei gestuften Studiengängen, die im Zuge der Bologna-Reformen inzwischen in den meisten Bundesländern eingeführt worden sind, das Bachelorstudium in einem spezifischen Sinne polyvalent ausgestaltet wird. Das würde bedeuten, dass sich die Studierenden zwar in ein Lehramtsstudium einschreiben, aber noch nicht auf ein bestimmtes Lehramt festlegen. Erst mit dem Übergang ins Masterstudium und damit weitergehenden Erfahrungen fällt die Entscheidung, für welches Lehramt und damit für welche Schulstufe und Schulform (soweit an einer schulformspezifischen Ausbildung festgehalten wird) sie ausgebildet werden wollen. In diesem Sinne wäre auch der polyvalente Lehramts-Bachelor ein Beitrag zur Behebung des Lehrkräftemangels. Einem Polyvalenzverständnis, wonach das Bachelorstudium ausschließlich fachwissenschaftlich ausgerichtet ist und die bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Qualifizierung ausschließlich im darauf aufbauenden Masterstudium erfolgt, kann die GEW indes nichts abgewinnen, da eine integrative fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Ausbildung Qualitätsmerkmal einer wissenschaftlichen Lehrer*innenbildung ist (vgl. ebd.).

In diesem Zusammenhang ist von Bedeutung, dass die GEW für alle Lehrämter eine einheitliche Studiendauer von zehn Semestern (300 ECTS-Punkten) fordert. Unterricht muss heute für alle Altersstufen und an allen Schulformen unter den Anforderungen der jeweiligen Curricula gleichermaßen wissenschaftsbasiert sein. Alle Lehrer*innen, egal ob sie an Grundschulen oder in der Sekundarstufe II un-

terrichten, benötigen eine hochwertige wissenschaftliche Grundlegung in den Bildungswissenschaften, den Fachwissenschaften und den Fachdidaktiken. Die Folge wäre zudem, dass alle Lehrkräfte als Beamt*innen der Laufbahn des Höheren Dienstes bzw. der Laufbahngruppe 2 Anspruch auf eine gleiche Besoldung hätten. Analog hätten nach Maßgabe der von der GEW mit der Tarifgemeinschaft Deutscher Länder (TdL) ausgehandelten Lehrkräfte-Entgeltordnung angestellte Lehrkräfte Anspruch auf eine tarifliche Eingruppierung nach Entgeltgruppe 13 mit den jeweiligen Zulagen (vgl. ebd.).

Konzeptionell plädiert die GEW für ein phasenübergreifendes Spiralcurriculum, an dem alle Disziplinen und Beteiligten in der Art und Weise mitwirken, das ein berufsbio-graphischer Professionalisierungsprozess mit dem Ziel inklusiver Bildung kooperativ unterstützt wird. Dazu gehört auch die Einrichtung und Ausgestaltung einer Berufseinstiegsphase nach dem Vorbereitungsdienst und eine qualitativ hochwertige, freiwillige und kostenfreie Fort- und Weiterbildung (vgl. GEW 2017a, 14f.).

Strukturell ermuntert die Bildungsgewerkschaft die Länder in Reaktion auf die immer wieder aufflackernde Debatte über eine einphasige Lehrer*innenbildung (Hascher & Winkler 2017), die rechtlichen, materiellen und inhaltlichen Voraussetzungen für neue Modellversuche zu schaffen. Es geht darum, Erfahrungen mit beiden Modellen zu machen, um zu einer fundierten Bewertung kommen zu können. Die einphasige Lehrer*innenbildung beruht auf einer Integration aller berufspraktischen Ausbildungsphasen inklusive des Vorbereitungsdienstes und ist weltweit Standard (vgl. ebd.). In ihren Leitlinien erklärt die GEW Einphasigkeit weder zum Allheilmittel noch für überholt. Sie betont vielmehr, dass sowohl eine ein- als auch eine zweiphasige Lehrer*innenbildung weiterer Voraussetzungen für eine erfolgreiche Verzahnung von theoretischer und praktischer Ausbildung bedürfen. Das gilt umso mehr, je stärker sich bspw. Praxissemester in der Studienphase etablieren (vgl. GEW 2017a, 21f.).

Detailliert nimmt die GEW in ihren Leitlinien zur Akkreditierung von lehrer*innenbildenden Studiengängen Stellung. Die Bildungsgewerkschaft macht sich zum einen für eine Erneuerung des Akkreditierungssystems stark, zum anderen nimmt sie sich vor, sich stärker in die Akkreditierung einzumischen. So tritt die GEW für ein reformiertes Akkreditierungswesen ein, das auf bundesgesetzlicher Grundlage und in transparenten Verfahren qualitative Mindeststandards für alle Studiengänge sichert, eine bürokratische Überlastung der Hochschulen ausschließt und auf allen Ebenen die substanzielle Beteiligung von Vertreter*innen der Berufspraxis, bei Lehramtsstudiengängen der Schulpraxis und Gewerkschaften, sowie der Studierenden garantiert. Die Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen der Hochschulbeschäftigten sowie die hochschuldidaktische Qualifizierung der Lehrenden sollten als wesentliche Qualitätsmerkmale in die Akkreditierungsverfahren einbezogen werden. Von großer Bedeutung für Lehramtsstudiengänge als „Studiengänge mit besonderem Profilsanspruch“ im Sinne der Beschlüsse des

Akkreditierungsrats sind die Ausgestaltung, Betreuung und Verzahnung der Praxisanteile sowie die Vernetzung von bzw. die Kooperation zwischen Hochschule, Studienseminar und Schule (vgl. GEW 2017a, 25).

Die Bedeutung einer qualitativ hochwertigen Lehrer*innenbildung für eine gute Bildung für alle liegt auf der Hand – gleichzeitig sind die Schulen seit Jahren mit einem massiven Lehrkräftemangel konfrontiert. Unbesetzte Lehrer*innenstellen führen zu einer Abwärtsspirale: Zusätzliche Belastungen als Folge des Mangels schrecken Studienberechtigte davon ab, sich für ein Lehramtsstudium zu entscheiden. Dieser Effekt wird durch die in den allermeisten Bundesländern nach wie vor deutlich schlechtere Bezahlung von Grundschullehrer*innen, in etlichen Ländern auch von Lehrer*innen der Sekundarstufe I, verstärkt (vgl. GEW 2021). Sie werden nicht nur schlechter bezahlt als ihre Kolleg*innen an Gymnasien, sondern auch schlechter als alle anderen Akademiker*innen im öffentlichen Dienst. Die Antwort der GEW ist die notwendige Steigerung der Attraktivität des Studiums, des Vorbereitungsdienstes und des Ausbildungs- und Arbeitsplatzes Schule.

Viele Bundesländer reagieren auf den Lehrkräftemangel mit der Einstellung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Diese Entwicklung zeigt, wie schnell der Anspruch an eine qualitativ hochwertige Ausbildung in Zeiten eines Fachkräftemangels unter Druck geraten kann. In ihren Leitlinien betont die GEW daher, dass der Regelweg der Lehrer*innenbildung weiterhin über ein Lehramtsstudium und den anschließenden Vorbereitungsdienst (oder die von der GEW als alternative Option befürwortete einphasige, Theorie und Praxis integrierende Ausbildung) führen und grundsätzlich Voraussetzung für die Einstellung von Lehrer*innen bleiben muss. Wenn Quer- und Seiteneinsteiger*innen eingesetzt werden, müssen sie Anspruch auf eine nachholende, berufsbegleitende und staatlich finanzierte Qualifikation in ein Lehramt erhalten, etwa in Form eines berufsbegleitenden Vorbereitungsdienstes bzw. des Nachholens der fehlenden universitären Abschlüsse (vgl. GEW 2017a, 32).

4 Ein bilanzierend-strategischer Ausblick

Mit ihren „Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung“ ist die Bildungsgewerkschaft GEW auch im Jahr 2022 hinreichend gut gerüstet für die politische Auseinandersetzung auf der „Dauerbaustelle Lehrerbildung“ (Terhart 2014). Es geht jetzt darum, in Bund und Ländern, in Hochschulen und Schulen, Studienseminaren und Fort- und Weiterbildungsinstituten, unter Lehrer*innen, Wissenschaftler*innen, Eltern und Schüler*innen, in bildungs- und wissenschaftspolitischen Organisationen Bündnispartner*innen zu gewinnen, um gemeinsam Ausdauer und Durchsetzungskraft zu entfalten. Mit den Worten von Terhart (2019) abschließend gesprochen: „Gleichwohl: Es gibt keine Alternative zur Weiterführung der Reformbemühungen“ (ebd., 39).

Literatur

- Altrichter, H., Durdel, A., Fischer-Münnich, C., Fittkau, J., Morgenstern, J., Mühleib, M. & Tölle, J. (2020). *Abschlussbericht der Evaluation der ersten Förderphase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. https://de.ramboll.com/media/rde/2020_qlb_abschlussbericht (11.5.2022).
- Arnold, E., Beck, N., Bohl, T., Drewek, P., Heinrich, M., Gehrman, A., Koch, K., Streblow, L. & van Ackeren, I. (2021). *Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung*. https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/tud-sylber/Eckpunktepapier-Institutionalisierung-Lehrerbildung_Bohl_et_al.pdf?lang=de (13.6.2022).
- BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände) (2020). LEHRERBILDUNG VERBESSERN. Neun Forderungen der Arbeitgeber. <https://arbeitgeber.de/wp-content/uploads/2020/11/bda-publikation-position-lehrerbildung.pdf> (13.6.2022).
- Behrendt, A., Heyden, F., Häcker, T. (Hrsg.) (2019). *„Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist ...“ Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen – im Gespräch mit Georg Feuser*. Shaker Verlag.
- Daschner, P. & Hanisch, R. (Hrsg.) (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Bestandsaufnahme und Orientierung: ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e. V. (DVLfB)*. Beltz Juventa.
- Frohn, J. & Brodessa, E. & Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.) (2019). *Inklusives Lehren und Lernen – Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Klinkhardt.
- Frohn, J. & Moser, V. (2021). Inklusionsbezogene Studienanteile in der Lehrkräftebildung: zum Stand der Umsetzung anhand bildungspolitischer Entwicklungen und einer Befragung unter den Lehrkräftebildungszentren in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/586/430> (28.6.2022).
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand) (2017a). *Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand) (2017b). *Gute Bildung für eine demokratische, soziale und inklusive Gesellschaft. Bericht des Zukunftsforums Lehrer_innenbildung*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand) (2021). *Bezahlung von Lehrerinnen und Lehrern*. <https://www.gew.de/gehalt> (21.6.2022).
- GFD (Gesellschaft für Fachdidaktik e.V.) (2018). *Ergänzende Wege der Professionalisierung von Lehrkräften. Positionspapier der GFD zur Problematik des Quer- und Seiteneinstiegs*. <https://www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/PP-20-Positionspapier-der-GFD-2018-Erg%C3%A4nzende-Wege-der-Professionalisierung-von-Lehrkr%C3%A4ften.pdf> (12.5.2022).
- GWK (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz) (2013). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes vom 12. April 2013*. <https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papere/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung.pdf> (22.6.2022).
- Hascher, T. & Winkler, A. (2017). *Analyse der einphasigen Modelle der Lehrer_innenbildung in verschiedenen Ländern anhand einer Dokumentenanalyse und Expert_innenbefragungen. Gefördert von der Max-Träger-Stiftung*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) & KMK (Kultusministerkonferenz) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.3.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.3.2015)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (13.6.2022).
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2020). Quer- und Seiteneinstieg ins Lehramt. Entschließung des 145. Senats der HRK am 25. Juni 2020. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/20200625_Entschliessung_Quer-und_Seiteneinstieg_HRK_Senat_25.6.2020.pdf (10.6.2022).

- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2022). *Lehrer:innenbildung in einer digitalen Welt. Entschlie-
fung des 150. Senats der HRK am 22. März 2022*. [https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/
lehrerinnenbildung-in-einer-digitalen-welt/\(10.6.2022\)](https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/lehrerinnenbildung-in-einer-digitalen-welt/(10.6.2022)).
- Keller, A. (2017). Stellungnahme der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) zum
öffentlichen Fachgespräch zum Thema „Entwicklung und Perspektiven des Hochschul- und Wis-
senschaftssystems – unter besonderer Berücksichtigung von Art. 91b Grundgesetz“ im Ausschuss
für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestags am 25. Januar
2017 in Berlin. [https://www.bundestag.de/resource/blob/490094/d26327721ef929ba5f9702fe1f-
9d3bae/GEW_Stellungnahme-data.pdf](https://www.bundestag.de/resource/blob/490094/d26327721ef929ba5f9702fe1f-9d3bae/GEW_Stellungnahme-data.pdf) (14.6.2022).
- Klemm, K. (2018). *Dringend gesucht: Berufsschullehrer – Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den
beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035*. Gütersloh.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1996/2013a). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule
(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 5.12.2013)*. [https://www.kmk.
org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf)
(10.6.2022).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2013b). *Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehr-
kräften zur Unterrichtsversorgung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.12.2013)*. [https://
www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-
Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf) (12.5.2022).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2016a). *Bericht der Kultusministerkonferenz zur Integration von
jungen Geflüchteten durch Bildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.10.2016)*. [https://
www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Bericht-
Integration.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Bericht-Integration.pdf) (12.5.2022).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2016b/2017). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der
digitalen Welt“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8.12.2016 in der Fassung vom 7.12.2017)*
[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_
mit_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf) (13.6.2022).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2018). *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik
Deutschland 2018–2030 – Zusammengefasste Modellrechnung der Länder. Beschluss der Kultusminis-
terkonferenz vom 11.10.2018*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumenta-
tionen/Dok_216_Bericht_LEB_LEA_2018.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_216_Bericht_LEB_LEA_2018.pdf) (12.5.2022).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2019). *Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre (Be-
schluss der Kultusministerkonferenz vom 14.3.2019)*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeff-
entlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-Digitalisierung-Hochschullehre.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-Digitalisierung-Hochschullehre.pdf) (13.6.2022).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2020). *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräf-
ten als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung (Beschluss der
Kultusministerkonferenz vom 12.3.2020)*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_
beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf) (13.6.2022).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie
der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom
9.12.2021)*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-
Lehren-und-Lernen-Digi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf) (13.6.2022).
- Moser, V. (2019). Ethische Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens. In J. Frohn & E. Brodes-
ser & V. Moser & D. Pech (Hrsg.). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische
Grundlagen* (S. 35–39). Klinkhardt.
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S. & Thielemann, N. (2017). *Drei Phasen. Die
Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung*. wbv.
- Priebe, B., Böttcher, W., Heinemann, U. & Kubina, C. (Hrsg.) (2019). *Steuerung und Qualitätsent-
wicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze*. Klett/
Kallmeyer.

- Rackles, M. (2020). *Lehrkräftebildung 2021. Wege aus der föderalen Sackgasse*. <https://rackles.com/wp-content/uploads/2021/07/Studie-Rackles-Lehrkraeftebildung-09-2020-PDF-endg.pdf> (19.5.2022).
- SPD, Bündnis 90/Die Grünen, FDP (2021). *Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Koalitionsvertrag 2021–2025 zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD), Bündnis 90/Die Grünen und den Freien Demokraten (FDP)*. https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Koalitionsvertrag/Koalitionsvertrag_2021–2025.pdf (12.6.2022).
- Terhart, E. (2014). Dauerbaustelle Lehrerbildung. *Pädagogik* 66(6), 43–47.
- Terhart, E. (2019). Die Lehrerbildung und ihre Reform: Stand, Probleme, Perspektiven. In S. Doff (Hrsg.), *Spannungsfelder der Lehrerbildung. Beiträge zu einer Reformdebatte* (S. 29–41). Klinkhardt.
- van Ackeren, I., Aufenanger, S., Eickelmann, B., Friedrich, S., Kammerl, R., Knopf, J., Mayrberger, K., Scheika, H., Scheiter, K. & Schiefner-Rohs, M. (2019). Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. *Die Deutsche Schule* 111 (1), 103–119.
- Walm, M. & Wittek, D. (2014). *Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014. Eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung*. https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Hochschule_und_Forschung/Ausbildung_von_Lehrerinnen_und_Paedagogen/Zukunftsforum_Lehrer_innenbildung/Lehrer-Innenbildung_2014_A4_web.pdf (13.6.2022).

Anna Moldenhauer und Matthias Olk

„und dann ging=s darum so ein bisschen zu sensibilisieren (.) hier lernen wir unterschiedlich“ – ‚Förderlehrer*innen‘ sprechen über Inklusion als Vermittlungsaufgabe

Abstract

Im Sprechen einer ‚Förderlehrerin‘ im Kontext eines Gesprächs des ‚Inklusionsteams‘ an einer Gesamtschule wird Inklusion als Aufgabe der Vermittlung an Lehrer*innen und Schüler*innen thematisiert. In den praxeologisch- und adressierungsanalytisch-informierten Rekonstruktionen eines ausgewählten Datums treten insbesondere die Affirmation eines geteilten Wissens der Gruppe und die Inszenierung der Sprechenden als Vermittlerin von Inklusion als bedeutsam hervor. Vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen, Inklusion als Verschränkung von Allgemeinem und Besonderem zu betrachten, deuten die Rekonstruktionen auf eine Verschiebung tradiertter sonderpädagogischer Praktiken und Perspektiven vom Besonderen zum zu vermittelnden Allgemeinen hin. Dies wirft Anschlussfragen mit Blick auf die Transformation pädagogischer Professionsverständnisse im Kontext inklusiver Schulentwicklung auf.

1 Einführung

Im Folgenden richtet sich die Aufmerksamkeit auf das Sprechen von ‚Förderlehrer*innen‘¹ mit Funktionsaufgaben an einer Gesamtschule, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, Inklusion an der eigenen Schule zu entwickeln. Wir gehen der Frage nach, wie die Förderlehrer*innen des sogenannten ‚Inklusionsteams‘ im Sprechen über die eigenen Aufgaben und über Inklusion Allgemeines und Besonderes ebenso wie damit in einem Zusammenhang stehende (professionelle) Zuständigkeiten zueinander relationieren und wie sie diskursiv ein spezifisches Wissen über Inklusion hervorbringen und mit Geltung versehen. Das Ziel unserer Ausführungen besteht darin, anhand eines kleinen Ausschnittes aus der pädagogischen Praxis exemplarisch die Verschränkung von Schul- und Professionsentwick-

1 So die Selbstbezeichnung der Sprecher*innen.

lung im Anspruch von Inklusion mit einer ‚Arbeit am Begriff‘ zu fokussieren, wie sie in und mit der Forschung Vera Mosers hervorgehoben und in vielfältiger Weise produktiv gemacht wird (vgl. z. B. Moser 2019, 2012).

Wir gehen dazu folgendermaßen vor: Zunächst (2) skizzieren wir die Relevanz der Analyse von Relationierungen von Allgemeinem und Besonderem in pädagogischen Kontexten, mit denen der Anspruch erhoben wird, Teilhabe zu ermöglichen. Anschließend gehen wir (3) jeweils knapp auf zentrale praktikentheoretische Annahmen bezüglich eines Sprechens über Inklusion im Anspruch von Schulentwicklung ein und beschreiben (4) das methodische Vorgehen und die Datengrundlage unserer (5) darauffolgenden Rekonstruktionen. Im Fazit greifen wir die zentralen Ergebnisse unserer Rekonstruktionen auf, um sie im Hinblick auf die sich andeutenden Figurationen von Schul- und Professionsentwicklung im Anspruch von Inklusion pointiert zusammenzufassen.

2 Relationierungen von Allgemeinem und Besonderem im Anspruch von Inklusion

Geht man mit Tervooren (2017) davon aus, dass Inklusion die enge und nicht hierarchische Verschränkung von Allgemeinem und Besonderem beschreibt, so gilt es für die Erziehungswissenschaft herauszuarbeiten, wie diese Verschränkung in verschiedenen Kontexten und pädagogischen Praktiken konstituiert und verschoben wird (vgl. ebd., 16f.). Tervooren skizziert diesbezüglich etwa die historische Grenzziehung zwischen den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen der Allgemeinen Pädagogik und der Sonderpädagogik. In deutlicher Nähe zu Tervooren rekonstruierte Moser bereits im Jahr 2000, stärker professionstheoretisch argumentierend, exemplarisch für die Kategorie ‚Schwachsinn‘ die Grenzziehung zwischen Sozial- und Heil- resp. Sonderpädagogik über die historisch gewachsene Konstruktion von Allgemeinem und Besonderem ihrer jeweiligen Klient*innenschaft (ebd.). Sich mit dem Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem bzw. von Universalisierung und Individualisierung in Bildung und Erziehung zu befassen, stellt ein Grundproblem der Pädagogik dar (vgl. Tervooren 2017, 16ff.; Tenorth 2013), welches im Kontext einer Pädagogik im Anspruch von Inklusion nicht zuletzt als Bearbeitung der Frage nach Formen der Teilhabe an etwas Gemeinsamen beobachtbar wird (vgl. Merl & Idel 2020).

Das Gemeinsame als Allgemeines erweist sich dabei nicht lediglich als eine explizite Zielvorstellung oder Norm, etwa eine bestimmte pädagogische Praxis, sondern umfasst gleichermaßen die normativen Kräfte etablierter Anerkennungsordnungen (vgl. Drope, Merl & Rabenstein 2021, 138). Über „Normen für das, was Anerkennbarkeit ausmacht“ (Butler 2007, 44), schreibt sich das Allgemeine in die Körper ein und wird performativ (re-)produziert (vgl. Drope, Merl & Rabenstein

2021, 138). Um die konkreten Relationierungen von Allgemeinem und Besonderem und die damit verbundenen In- und Exklusionen in ihrer Vielschichtigkeit zu analysieren, ist es daher aufschlussreich, die pädagogischen Praktiken und sozialen Ordnungsbildungsprozesse in unterschiedlichen Kontexten – unter anderem im Unterricht und in Schulentwicklungsprozessen – in den Blick zu nehmen. In pädagogischen Praktiken und damit verbundenen sozialen Ordnungsbildungsprozessen werden sozial sedimentierte Normen der Anerkennbarkeit iteriert, d. h. wiederholt und zugleich verschoben. Anhand der Analyse sozialer Ordnungsbildungsprozesse, etwa solcher, die sich mit Praktiken des Sprechens über schulische Inklusion vollziehen, kann der Frage nachgegangen werden, wie das Gemeinsame (z. B. die Mitgliedschaft in einer Schule, ein bestimmtes kollektives Wissen oder das Lernen an einem gemeinsamen Gegenstand) und wie die Teilhabe an diesem Gemeinsamen (z. B. entlang von kategorialen Differenzierungen oder individuellen Bedürfnissen) hervorgebracht und mit Geltung versehen werden (vgl. Merl & Idel 2020).

3 Praktiken des Sprechens über Inklusion im Anspruch von Schulentwicklung

Praktiken des Sprechens über Inklusion im Anspruch von Schulentwicklung greifen wir – zumindest dann, wenn sie wie im Folgenden in schulischen Teamgesprächen zu beobachten sind – mit Schatzki (2005) und im Sinne einer praktiken-theoretischen Bestimmung von Organisationen (z. B. ebd.) als Bestandteil der „historisch und kulturell gewordene[n] und situierte[n] Konstellation von Praktiken“ (Moldenhauer & Kuhlmann 2021, 254), welche die Schule kennzeichnen. Praktiken des Sprechens werden – wie andere Praktiken auch – „als wissensbasierte Tätigkeiten verstanden, die auf kollektive Wissensordnungen bezogen sind“ (Fritzsche, Idel & Rabenstein 2011, 32). Diese kollektiven Wissensordnungen werden im Vollzug des Sprechens als einem performativen Geschehen sowohl etabliert und mit Geltung versehen, insofern konstituiert wird, welches Wissen Intelligibilität in Anspruch nehmen kann. Ebenso werden sie transformiert, da die Wissensordnungen auf Wiederholungen angewiesen sind, welche durch Kontingenz gekennzeichnet sind und niemals vollständig identisch ausfallen können (vgl. Jergus, Schumann & Thompson 2012; Moldenhauer & Langer 2021). Indem wir analysieren, wie Förderlehrer*innen eines sogenannten Inklusionsteams, das sich dem Selbstverständnis zufolge der Aufgabe verschrieben hat, Inklusion an der Schule zu organisieren und sukzessive zu entwickeln, über das eigene Tun und dasjenige der Kolleg*innen sprechen, können wir nachvollziehen, wie Gemeinsames und Besonderes diskursiv zueinander relationiert werden. In den im Folgenden genauer zu analysierenden Praktiken des Sprechens markieren die Förderlehrer*innen immer wieder, worin sie die eigenen Zuständigkeiten sehen, und setzen diese zu den

angenommenen Zuständigkeiten von Kolleg*innen und einem spezifischen Wissen über schulische Inklusion in ein Verhältnis. Die Rekonstruktion des Sprechens ermöglicht uns damit, zu beobachten, wie die Sprecher*innen sich im Verhältnis zu performierten Formen schulischer Ordnungsbildung im Anspruch von Inklusion positionieren und eine spezifische Arbeit am professionellen Selbst praktizieren.

4 Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Der Transkriptausschnitt, auf den sich unsere Analyse richtet, stammt aus einem Teamgespräch des oben erwähnten Inklusionsteams einer integrierten Gesamtschule. Die Arbeit des Inklusionsteams richtet sich auf organisationale und pädagogische Fragen einer Entwicklung der Schule im Anspruch von Inklusion. Im Mittelpunkt des Gespräches, welches in situ audiographiert und beobachtet und anschließend transkribiert wurde, steht die Organisation eines ‚Klausurtages‘ durch die Sprecher*innen.

Wir rekonstruieren zwei Ausschnitte dieses Gespräches, indem wir unter Rückgriff auf die Heuristik der Adressierungsanalyse (vgl. Kuhlmann et al. 2017) sequenzanalytisch nachzeichnen, wie die Sprecher*innen ein bestimmtes pädagogisches Wissen und die damit verbundenen Normen der Anerkennbarkeit zugleich reifizieren und resignifizieren und sich selbst zu Formen sozialer Ordnungsbildung relationieren. Dabei interessiert uns, wie die Sprecher*innen in der Verständigung über die eigenen Zuständigkeiten und über Inklusion Allgemeines und Besonderes zueinander in sich wandelnde Verhältnisse setzen und diskursiv ein spezifisches Wissen über schulische Inklusion legitimieren.

5 Rekonstruktionen²

Nachdem die drei beteiligten Sprecher*innen eine Stunde lang vornehmlich organisatorisch-administrative Themen verhandelt haben und dabei einer beinahe ritualisierten Regelmäßigkeit der ausführlicheren Setzung des Themas durch Af und der eher knappen Bezugnahme von Bf und Cf folgten, nimmt Bf in dieser Passage die Position der dominierenden Sprecherin ein.

Bf: Ja und ich habe ja: (.) auf dem: (2) äh: Klausurtag=den Klausurtagen immer diese Einführung Inklusion mit diesen Männchen und den (.) Punkten.

Cf: └ mhm ┘

Bf: also was ist der Begriff Inklusion, und (.) jeder geht hier seinen Weg. da gibt=s ja ne ausgearbeitete Einheit inzwischen; (Z. 687–691)

2 Wir danken Josephine Herz für die Unterstützung bei der Interpretation.

Mit einer wiederholten Bejahung bestätigt Bf zunächst, was situativ vorangegangen ist. Sie verweist darauf, in der Vergangenheit etwas getan zu haben, das sie als prinzipiell bekannt markiert. Sie setzt das eigene Tun damit in ein Verhältnis zu einem mit den anderen geteilten noch näher zu bestimmenden Wissen. Der lokalisierende Verweis auf einen unspezifischen Ort und der prekäre Charakter eines von Pausen und Dehnungen durchsetzten Sprechens stellen die Erwartbarkeit eines solchen geteilten Wissens im weiteren Verlauf der Passage wiederum in Frage. Die zunächst brüchige, gleichsam notwendige Spezifizierung mündet schließlich darin, dass die Sprecherin das Format „Klausurtag“ anführt, das in einem Atemzug vom Singular in den Plural gesetzt wird. Nicht nur hinter dieser Korrektur tritt das Spezifische zurück, das dem Format in der herausgehobenen, wie eingeehten, zeitlichen Struktur in der Lesart eines akademischen Kontexts zuzuschreiben wäre. Auch der anschließende Verweis der Sprecherin, auf den Klausurtag „immer diese Einführung Inklusion“ umgesetzt zu haben, hebt den Wiederholungscharakter dessen, was Bf getan hat, nämlich „diese Einführung Inklusion“, hervor. Mit dem spezifischen Terminus „diese Einführung Inklusion“ wird erneut auf ein kollektives Wissen der Anwesenden verwiesen, das den Begriff als selbstverständlich und zunächst erklärungsbedürftig hervortreten lässt. Mit einem Hörer*innensignal bestätigt Cf in diesem Sinne ansatzweise ihr Wissen um den Begriff. Der Gegenstand der „Einführung Inklusion“ wird um die Elemente bestimmter „Männchen“ und „Punkte[]“ ergänzt und so im situativen Sprechen gegenüber den Anwesenden lapidar symbolisch präzisiert. Die angeführten Symbole stellen gewissermaßen bereits den Ansatz der Antwort auf die Frage dar, die sich dann anschließt und auf die Definition eines eindeutigen Inklusionsbegriffs abhebt: „also was ist der Begriff Inklusion“. Mit dieser Frage wird trotz des veranschlagten kollektiv geteilten Wissens der Vermittlungsgegenstand der „Einführung Inklusion“ weiter präzisiert. Obgleich die anderen Anwesenden als Eingeweihte adressiert werden, führt die Sprecherin den auf Symbole rekurrierenden erläuternden Modus ihres Sprechens zum Ende der Passage fort und präzisiert damit nicht nur weiter den Gegenstand der Vermittlung, sondern versprachlicht auch das, was den Anwesenden im Sinne des aufgerufenen geteilten Wissens als zugänglich zu unterstellen wäre. Die in pädagogischen Kontexten nicht unübliche Metapher des Beschreitens eines individuellen „Weg[s]“ wird gleichzeitig zur gegenwärtigen organisationalen Zustandsbeschreibung und imperativisch zum normativen Horizont, der „jede[n]“ betrifft. Die Sprecherin verlässt den aufzählenden, auf die Inhalte der Einführung und das eigene Tun bezogenen Modus, indem sie darauf verweist, dass es eine „ausgearbeitete Einheit“ gebe. Auch an dieser Stelle wird das Wissen der Anwesenden um diese vorausgesetzt. Gleichsam steht die Sprecherin selbst in gewisser Distanz zu dieser „Einheit“, wird doch mit der Passivkonstruktion ein Bruch zum vorangegangenen involvierten Sprechen vollzogen. Um was es sich bei der „ausgearbeitete[n] Einheit“ konkret handelt, bleibt dem geteilten Wissen der Anwesenden vorbehalten.

Im weiteren Verlauf des Teamgesprächs führt die Sprecherin den Bezug zur genannten „ausgearbeitete[n] Einheit“ als Kodifizierung der „Einführung Inklusion“ und von Prozessen ihrer organisationalen Etablierung über die Arbeit im eigenen „Jahrgang“ (Z. 697) in einem voraussetzungsvollen Modus weiter aus. Die in ihrem Jahrgang in der Vergangenheit etablierte Praxis konkretisiert sie schließlich folgendermaßen:

Bf: und dann ging=s darum so ein bisschen zu sensibilisieren (.) hier lernen wir unterschiedlich in nem unterschiedlichen Tempo; und es werden unterschiedliche Hilfsmittel benutzt; manche haben ne Schulbegleitung; manche kriegen da Unterstützung; andere müssen rausgehen; (.) und das haben wir in der Einführungswoche (.) durchgeführt also der Förderlehrer mit den Stammlern (.) die hab ich quasi so vorbereitet dass die Materialien da waren und dass sie diese Sequenz eigenständig mit ihrer Lerngruppe machen konnten; (Z. 704–710)

Auf einen zeitlichen Verlauf hindeutend, verweist die Sprecherin darauf, dass es darum gegangen sei „so ein bisschen zu sensibilisieren“, wobei sie durch die Formulierung im Passiv an dieser Stelle offenlässt, wem die Sensibilisierung galt. Das Verb „sensibilisieren“ bringt einerseits das Absichtsvolle der Handlungspraxis zum Ausdruck, die zum Synonym für das Vermittlungsgeschehen wird, dessen Realisierung andererseits jedoch weder abschließbar noch generalisierbar zu sein scheint. Die – wenngleich reduzierte („ein bisschen“) – Sensibilisierung für eine noch näher zu bestimmende Unterschiedlichkeit, die den Ausführungen Bfs folgend im Rahmen der „Einführung Inklusion“ stattgefunden hat, wurde von der Sprecherin in der ersten Passage als regelmäßiges eigenes, an die Klausurtag gebundenes Tun gekennzeichnet. Wie in mehreren Sequenzen der ersten Passage wird in dieser zweiten Passage ein sprachlicher Darstellungsmodus der Selbstverständlichkeit bemüht. Die Sprecherin zählt in diesem fünf Beschreibungen der Situation an der Schule „hier“ auf, die in ihrer Abfolge an programmatischem Charakter verlieren und an Faktizität gewinnen, wenngleich nicht an Eindeutigkeit. So wird erstens in Anknüpfung an die Metapher des individuellen „Weg[s]“ (Z. 690) und unter vergemeinschaftendem Bezug auf ein organisationales Wir die unspezifische Unterschiedlichkeit des Lernens angeführt. Diese wird dann mit dem Verweis auf ein einziges „unterschiedliche[s] Tempo“ präzisiert. Die eher alltagsprachlichen als fachsprachlichen Ausführungen werden weitergeführt, wenn als zweites Element der Aufzählung „unterschiedliche Hilfsmittel“ und deren Anwendung genannt werden. Auch wenn nun eine Passivkonstruktion hervortritt, die im Unklaren lässt, wer die „Hilfsmittel benutzt“, bleibt der Bezug zum kollektiven Wir bestehen. Dieses wird dann mit Blick auf die folgenden Elemente der Aufzählung ausdifferenziert, ohne dass es Auflösung erfahren würde. So wird drittens „manche[n]“ eine „Schulbegleitung“ zugestanden oder viertens eine unkonkrete gleichsam spezifisch lokalisierte „Unterstützung“ zuteil.

Als letztes Element der Aufzählung wird festgehalten: „andere müssen rausgehen“. Die Sprecherin bringt an dieser Stelle vor den Anwesenden nicht nur zum Ausdruck, was ihren Angaben zufolge Gegenstand der „Einführung Inklusion“ war. Das aufzählende Sprechen wird vielmehr zur Inszenierung der eigenen, in der Vergangenheit vollzogenen Handlungspraxis. So wird die Aufzählung der fünf genannten Elemente als Normalisierungsgeste lesbar, was an die bereits in der ersten Passage aufscheinende Verwobenheit beschreibenden und appellierenden Sprechens erinnert. In ihrer auf ein Sollen gerichteten Lesbarkeit wird die Aufzählung zur Affirmation der Normalität sonderpädagogischer Perspektiven und Interventionen. Diese finden ihren Ausdruck in Fokussierungen auf Formen der Unterstützung vor dem Hintergrund individueller Bedarfslagen und dem Anführen von materiellen und personalen Formen der Assistenz bis hin zu einer entproblematisierten Notwendigkeit des Ausschlusses aus dem Gemeinschaftlichen. Die Sprecherin Bf positioniert sich folglich als eine, die vor dem Hintergrund des eigenen Wissens andere, denen ein solches Wissen im Unterschied zu den anderen Inklusionsteammitgliedern abgesprochen wird, für sonderpädagogische Perspektiven und Interventionen „sensibilisiert“. Zwar bleibt zunächst aufgrund der passivischen Formulierung offen, inwiefern sie als Vertreterin einer Gruppe spricht, dies wird dann im weiteren Verlauf der Passagen jedoch durch Bfs Bezugnahme auf ein allerdings diffuses Wir ansatzweise spezifiziert. Bf verweist auf die „Einführungswoche“, in welcher „das“ durchgeführt wurde. Was Bf nachfolgend ausführt, lässt fraglich erscheinen, ob das zuvor aufgerufene Wissen tatsächlich mit allen Anwesenden gleichermaßen geteilt wird. Es werden schließlich zwei Professionsgruppen unterschieden, „Förderlehrer“ und „Stammlehrer[]“, deren Verhältnissetzung zueinander und zu dem vorangegangenen Sprechen konfligierende Lesarten dahingehend provoziert, wer die Vermittler*innen (Bf, die „Förderlehrer“ oder die „Förderlehrer“ zusammen mit den „Stammlehrern“) und wer die Adressat*innen der Sensibilisierung waren („Stammlehrer[]“ oder gar Schüler*innen). Zum Ende der zweiten Passage wird diese Differenzierung wieder aufgenommen. Mit Blick auf ihre eigene Handlungspraxis stellt die Sprecherin, die sich in die Nähe der Gruppe der „Förderlehrer“ rückt, ihr Tun in der Rolle der Vorbereitenden von „Materialien“ dar. Wenngleich deutlich wird, dass die Sprecherin damals etwas bereits Bestehendes eher reproduzierend als kreativ materialisierend erstellt hatte, wie es in der ersten Passage der weite Begriff der „Einführung Inklusion“ erwarten ließ und der Begriff der „ausgearbeiteten Einheit“ bereits einschränkte, gewinnt die Praxis der Sprecherin an herausgehobener Bedeutsamkeit. Bfs Vorbereitungen gewähren den anderen, die in der Nähe zu den „Stammlehrern“ stehen, die notwendige Grundlage für die selbstständige Umsetzung einer auf eine Sensibilisierung hinsichtlich Inklusion bezogenen „Sequenz“ mit „ihrer Lerngruppe“.

6 Diskussion und Fazit – Förderschullehrer*innen sprechen über ihre Aufgaben im Prozess ‚inkluisiver Schulentwicklung‘

In den betrachteten Passagen tritt die Gruppe der Anwesenden als Kollektiv hervor, das seine Gemeinsamkeit in geteilten Wissensbeständen findet. Allenthalben rekurriert die in den Passagen dominante Sprecherin auf diese und lässt sie insbesondere als ein von den Gruppenmitgliedern geteiltes Wissen sowohl um das besondere individuelle Tun der Sprecherin als auch um die Gegebenheiten der organisationalen Ordnung hervortreten. Auch im Sprechen über das Thema Inklusion, das in der ersten Passage in vermittlungsbezogenem Zusammenhang mit einer „Einführung“ angeführt und im weiteren Verlauf in die Nähe zu einer „ausgearbeitete[n] Einheit“ gerückt wird, zeigt sich ein Verweis auf ein gruppenspezifisch geteiltes Wissen. Sich um dieses vergewissernd, tritt ein Modus symbolischen Sprechens hervor. Unter Bezug auf die Symbole der „Männchen“ und „Punkte[]“, die in der Vermittlungssituation gegenüber anderen als didaktisches Mittel herangezogen worden waren, wird Inklusion als Gegenstand der Vermittlung von der Sprecherin auch gegenüber den anwesenden Inklusionsteammitgliedern zur Darstellung gebracht. Der lapidare Charakter der symbolischen Bezüge stellt die mit der Sprecherin geteilte Positionierung der Anwesenden als Wissende – im Unterschied zu den Adressat*innen der Vermittlung – nicht in Abrede, sondern bestätigt diese vielmehr. In der zweiten Passage bleibt das Sprechen weiterhin voraussetzungsvoll und bestätigt so die Bedeutsamkeit des gruppenspezifisch Geteilten. Gleichsam führt Bf aus, was sie in der Vermittlungssituation getan hat. Im Modus eines Sprechens, das gleichzeitig den Ausdruck eines Ist-Zustands und den eines normativen Sollens darstellt, inszeniert sich die Sprecherin als Vermittlerin dessen, was Inklusion an der Gesamtschule ausmacht. Es sind sonderpädagogische Praktiken und Perspektiven, die als Gegenstand der Vermittlung gegenüber einer Gruppe anderer Lehrer*innen präzisierend aufgezählt werden. In der Rolle der Vermittlerin ist die sprechende „Förderlehrer[in]“ gegenüber anderen Pädagog*innen schließlich nicht nur deshalb unentbehrlich, weil sie einen sonderpädagogisch unterlegten Wissensvorsprung zum Thema Inklusion besitzt, dessen Bedeutsamkeit sie in ihren Vermittlungspraktiken selbst bekräftigt. Auch weil erst ihre Vorbereitungen es den anderen Lehrer*innen ermöglichen, ihre jeweiligen Lerngruppen in das auch auf dieser Ebene als relevant gekennzeichnete Thema Inklusion ‚einzuführen‘ bzw. mit Blick auf dieses selbst zu ‚sensibilisieren‘, wird die Sprecherin zur Unentbehrlichen. Indem das Besondere sonderpädagogischer Praktiken im Rahmen des Sprechens über das Vermittlungsgeschehen mit Blick auf den Gegenstand Inklusion als Allgemeines in seiner Unentbehrlichkeit Normalisierung erfährt, erweitert die Sprecherin die Klient*innenschaft der „Förderlehrer“ und positioniert sich selbst als für Schulentwicklung im Anspruch von Inklusion Unverzichtbare.

Anhand des Sprechens der Förderlehrer*innen – in dem hier rekonstruierten Ausschnitt insbesondere von Bf – so wollen wir argumentieren – werden sonderpädagogische Praktiken und Perspektiven vom historisch Besonderen zum gegenwärtig notwendigen allerdings noch zu vermittelnden Allgemeinen. Die Förderlehrer*innen positionieren sich in diesem Zusammenhang als über ein – bis dato professionsspezifisches – Wissen Verfügende, welche aufgrund ihrer besonderen Erfahrungen nicht nur die Schüler*innen für ihr unterschiedliches Lernen ‚sensibilisieren‘ können, sondern ‚Inklusion‘ als Aufgabe und Vermittlungsgegenstand auch gegenüber den sogenannten Stammlehrer*innen legitimieren und einfordern. Als anerkenbar gilt den Ausführungen Bfs in Bezug auf ‚Inklusion‘ zufolge, wer ‚seinen Weg geht‘ und akzeptiert, dass alle Mitglieder der Schule unterschiedlich lernen; die von uns rekonstruierten Formen des Sprechens über Inklusion als Vermittlungsgegenstand gewinnen ihre Intelligibilität dabei nicht zuletzt auch dadurch, dass mit großer Selbstverständlichkeit gesprochen wird. Nicht nur ehemals sonderpädagogische Praktiken, sondern auch Formen der Übersetzung von ‚Inklusion‘ in illustrierende ‚Punkte‘ und ‚Männchen‘ werden im performativen Sprechen Bfs vom besonderen, gemeinsamen Wissen der Förderlehrer*innen zu einem allgemeinen pädagogischen Anspruch der Schule. Mit Blick auf die eingangs thematisierten Relationierungen nicht nur von Allgemeinem und Besonderem, sondern vielmehr auch von Schulentwicklungsansprüchen zu sich verändernden Verständnissen etablierter Professionen erscheint es uns interessant, über die Praktiken des Sprechens über eine Sensibilisierung für Inklusion hinaus, die Sensibilisierungspraktiken selbst zu analysieren. Auf diese Weise könnten ergänzende Figurationen und Autorisierungsprozesse förderpädagogischer Professionalität in der inklusiven Schule ebenso wie weiterhin praktizierte und neue In- und Exklusionen und deren Transformationen weiter erforscht werden.

Literatur

- Butler, J. (2007). *Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002*. Suhrkamp.
- Drope, T., Merl, T. & Rabenstein, K. (2021). Über Normativität ins Gespräch kommen. Ein Modell zur Verhältnisbestimmung von Gegenstandskonstruktionen in der rekonstruktiven Inklusionsforschung. In B. Fritzsche, A. Köpfer, M. Wagner-Willi, A. Böhmer, H. Nitschmann, C. Lietzmann & F. Weitkämper (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie. Abgrenzungen und Brückenschläge* (S. 137–150). Barbara Budrich.
- Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2011). Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31 (1), 28–44.
- Jergus, K., Schumann, I. & Thompson, C. (2012). Autorität und Autorisierung. Analysen zur Performativität des Pädagogischen. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 207–224). Springer VS.

- Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N. & Otzen, A. (2017). Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93(2), 234–235.
- Merl, T. & Idel, T.-S. (2020). Zur Teilnahme an unterrichtlichen Praktiken. Praxeologische Perspektiven auf eine Kasuistik „inkluisiven“ Unterrichts am Beispiel von Praktiken der Leistungsüberprüfung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 104–119). Klinkhardt.
- Moldenhauer, A. & Kuhlmann, N. (2021). Praktikentheoretische Perspektiven auf Transformationen von Schule. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 245–266). Springer VS.
- Moldenhauer, A. & Langer, A. (2021). Zum Zusammenspiel von Autorisierung und Ordnungsbildung im Sprechen über schulische Inklusion. In K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes & K. te Poel (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)* (S. 146–156). Klinkhardt.
- Moser, V. (2000). Das Verhältnis von Hilfsschul- und Heilpädagogik im frühen 20. Jahrhundert. Sonderpädagogik und Rehabilitation auf der Schwelle in ein neues Jahrhundert. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 69(3), 265–270.
- Moser, V. (2012). Gründungsmythen der Heilpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 58(2), 262–274.
- Moser, V. (2019). Inklusion zwischen normativer Orientierung und Evidenzbasierung. In M. Hartmann, M. Hummel, M. Lichtblau, J. M. Löser & S. Thoms (Hrsg.), *Facetten inklusiver Bildung. Nationale und internationale Perspektiven auf die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme* (S. 31–39). Klinkhardt.
- Schatzki, T. R. (2005). The Sites of Organizations. *Organization Studies* 26(3), 465–484. <https://doi.org/10.1177%2F0170840605050876>
- Tenorth, H.-E. (2013). Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In K.-E. Ackermann, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik. Disziplin – Profession – Inklusion* (S. 17–42). Athena.
- Tervooren, A. (2017). Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Das Thema der Inklusion als Herausforderung. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe* (S. 11–27). Springer VS.

Dieter Katzenbach

Die Frage nach der sonderpädagogischen Expertise in der inklusiven Bildung. Der Barrierebegriff als Orientierung

Abstract

In diesem Beitrag wird unter Rückgriff auf den Barrierebegriff versucht, die Spezifik sonderpädagogischer Expertise theoretisch begründet zu modellieren. Dabei wird auf Habermas' Universalpragmatik und auf Oevermanns Professionalisierungstheorie als Heuristiken zurückgegriffen, um die Komplementarität der Expertisen von Regelschullehrkräften und Förderlehrer*innen zu entwerfen. In deren Kooperation ergibt sich daraus die Chance einer produktiven Verschränkung unterschiedlicher Perspektiven, aber auch die Gefahr des gegenseitigen Missverstehens und der wechselseitigen Entwertung. Auf diese Problematik wäre in der Qualifizierung beider Berufsgruppen vorzubereiten.

1 Einführung

In vielen ihrer Arbeiten hat sich Vera Moser mit der – im Titel dieses Beitrags genannten – Frage nach der sonderpädagogischen Expertise in der inklusiven Schule auseinandergesetzt. Dazu hat sie eine Reihe empirischer Untersuchungen durchgeführt und daraus konzeptionelle Überlegungen abgeleitet (z. B. Moser et al. 2007; Moser et al. 2010; Moser et al. 2012; Moser et al. 2014; Brodesser et al. 2019; Brodesser et al. 2020). Ausgangspunkt ihrer Arbeiten ist dabei die Beobachtung, dass zwar die Unverzichtbarkeit sonderpädagogischer Expertise für das Gelingen inklusiver Bildung immer wieder postuliert wird, dabei aber systematisch im Dunkeln bleibt, wie denn nun diese sonderpädagogische Expertise genau zu fassen wäre. Selbst die scheinbar einfache Frage, welche Tätigkeiten die Sonderpädagog*innen an der inklusiven Schule überhaupt übernehmen, war lange Zeit kaum zu beantworten. Hierzu haben die Arbeiten von Vera Moser wichtige Erkenntnisse geliefert (Wolf et al., 2020).

Freilich bleibt, trotz der intensiven Bemühungen zur Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung (so das gleichnamige Förderprogramm des BMBF, vgl. Döbert & Weishaupt 2013; Buchhaupt et al. 2022; Lutz et al.

2022), die Sachlage bestehen, dass die sonderpädagogische Expertise äußerst unscharf definiert ist (Grummt 2019). Hervorzuheben bleibt der Befund aus Mosers Untersuchungen, dass sich das berufliche Handeln von Sonderpädagog*innen offensichtlich nicht substanziell von dem der Regelschullehrkräfte unterscheidet, allenfalls seien unterschiedliche Schwerpunktsetzungen innerhalb prinzipiell ähnlicher Tätigkeiten auszumachen (Moser 2016; Moser et al. 2014).

„Die vorliegende Studie konnte an vorhandene Erkenntnisse zur sonderpädagogischen Aufgabenwahrnehmung in inklusiven Settings im Wesentlichen anknüpfen: So konnten die zentralen Arbeitsbereiche Diagnostik, Beratung, Kooperation und individuelle Förderung bestätigt werden, nicht jedoch ließ sich nachweisen, dass diese Bereiche ausschließlich in die Aufgabenwahrnehmung von Förderschullehrkräften fallen.“ (Moser et al. 2014, 139)

Unsere eigenen Studien (Katzenbach & Buchhaupt 2014; Buchhaupt et al. 2019) zeigen zudem, dass die Aufgabenwahrnehmung von Förderlehrkraft³ zu Förderlehrkraft extrem variiert. Die folgende Aufstellung zeigt die Bandbreite der aufgewendeten Arbeitszeit von Förderschullehrkräften, die an inklusiven Grundschulen desselben Schulamtsbezirks eingesetzt waren.

Tab. 1: Tätigkeiten und regelmäßiger Arbeitsaufwand von Sonderpädagog*innen an inklusiven Grundschulen (Buchhaupt et al., 2019, 97)

Bandbreite der aufgewendeten Arbeitszeit pro Woche in Stunden (in Klammern: Zahl der Personen, die angeben, diese Aktivität nicht ausüben (n = 17))	
Einzelförderung/-arbeit	1–22 (2)
Unterrichtliche Angebote	2–26 (4)
Team-Teaching	2–14 (3)
Kleingruppenförderung/-arbeit	1–18 (3)
Vor- und Nachbereitung meiner Aktivitäten an den Schulen	1–12
Diagnostik und Förderplanung	1–10
Beratung von Lehrkräften	1– 8
Elternarbeit	1– 8 (1)
Fallbesprechungen	1– 6 (1)
Konferenzen oder Teamsitzungen in ihrem sonderpädagogischen Kompetenzzentrum	1– 4
Kooperation mit anderen Fachkräften und Diensten	1– 5 (1)
(gemeinsame) Unterrichtsvorbereitung	1– 4 (2)
außerunterrichtliche Gruppenangebote	1 (7)

Zusammengefasst: (1) Als relativ gesichert gilt, dass sich Aufgaben und Tätigkeiten von Regel- und Förderlehrkräften qualitativ nicht unterscheiden, dass diese

3 Ich verwende die Bezeichnungen Sonderpädagog*in, Förderschullehrer*in bzw. Förderlehrkraft im Folgenden synonym.

aber mit unterschiedlichen Gewichtungen wahrgenommen werden. (2) Nach wie vor ist die Spezifik sonderpädagogischer Expertise nur schwer zu fassen. (3) Die Aufgabenwahrnehmung von Förderlehrkräften erfolgt hochgradig individuell. Aus all dem lässt sich meines Erachtens der Schluss ziehen, dass es – zumindest aktuell – nicht möglich ist, detailgenaue Qualifikationsanforderungen an Förderlehrkräfte aus deren tatsächlichen Aufgaben empirisch gesichert abzuleiten. Ich möchte daher den von Vera Moser (2018, 105) geäußerten Gedanken aufgreifen, dass es angesichts fehlender empirischer Evidenzen geboten ist, ein *theoretisch begründetes* Modell der Professionalisierung sonderpädagogischer Fachkräfte zu formulieren. Das habe zudem den Vorteil, die sich aus der UN-Behindertenrechtskonvention ergebenden normativen Anforderungen mit berücksichtigen zu können. Ich greife dazu einen von mir schon vor längerer Zeit vorgetragenen Vorschlag erneut auf (vgl. Katzenbach 2005) und versuche diesen hier – auch im Blick neuerer empirischer Erkenntnisse – weiter auszuformulieren.

2 Der „andere Blick auf das Kind“: professionstheoretisch gedeutet

Den oben genannten Beitrag eröffnet Vera Moser mit der Kritik an der häufig geführten Rede von einem besonderen „sonderpädagogischen Blick“, der die sonderpädagogische Expertise auszeichnen solle, der dann aber auch nicht präziser bestimmt werde (Moser 2018). In einer unserer Begleitforschungen zur Einführung inklusiver Strukturen an Grundschulen ist uns dieser Topos ebenfalls sehr prominent begegnet (vgl. Katzenbach & Buchhaupt 2014, 42ff.): In der Fragebogenerhebung mit Grundschullehrkräften aus vier Schulen, die an einem inklusiven Schulversuch teilnahmen, wurde nach den neuen Möglichkeiten gefragt, die sich durch die Zusammenarbeit mit den Förderkräften für den Unterricht ergeben hätten. Das Item „Unterschiedliche Blickwinkel auf die Schüler*innen“ hatte dabei durchgängig die höchsten Zustimmungswerte: Vor, während und am Ende des Schulversuchs stimmten nahezu alle befragten Lehrkräfte dieser Aussage zu. Kein anderes Item (neue Unterrichtsmethoden, Diagnostik) verzeichnete auch nur eine annähernd hohe Zustimmung. Gestützt wurde dieser Befund durch die Ergebnisse der von uns mit den Grundschullehrer*innen durchgeführten Interviews:

„Also ich glaube, dass die Förderung noch mal eine wesentlich intensivere ist, dadurch dass einfach eine Förderschullehrerin mit drin ist und noch mal einen ganz anderen Blick hat. Ich glaube grade für mich als junge Lehrerin, aber auch für erfahrene Lehrerinnen, fehlen da einfach so die Blicke für gewisse Probleme von Kindern mit Schwierigkeiten beim Lernen.“ (Katzenbach & Buchhaupt 2014, 43)

Eine weitere Lehrkraft präzisiert, dass hier der unmittelbare Fallbezug im Vordergrund stehe:

„Der Austausch zwischen Förderlehrkraft und Grundschullehrkraft ist ganz intensiv über gewisse Schülerinnen und Schüler. Also da geht es dann vor allem um einzelne, die Gespräche sind selten auf die ganze Klasse gemünzt, sondern es geht tatsächlich immer um einzelne Kinder.“ (Katzenbach & Buchhaupt, ebd.)

Auch wenn die Zusammenarbeit mit den Förderlehrkräften von 88 % der Grundschullehrer*innen als „positiv“ (und den restlichen 12 % als „ziemlich positiv“) bewertet wurde, scheint diese nicht völlig reibungsfrei zu verlaufen (ebd., 42). So geben in der Mitte des Schulversuchs 73 % der befragten Grundschullehrkräfte an, dass sich aus dieser Zusammenarbeit auch „Schwierigkeiten ergeben können“ (ebd., 47). Einen Einblick, worin diese Schwierigkeiten bestehen könnten, geben wiederum die Interviewdaten. Eine Lehrkraft gibt zu bedenken:

„Es gibt schon Probleme im Kollegium, wenn die Förderschullehrer mit den Grundschullehrern zusammentreffen. Da merkt man immer wieder Diskrepanzen, wo wir als Grundschullehrer nicht das Niveau runterbrechen wollen für alle und die Förderschullehrer halt einfach vom Niveau her teilweise runterstecken, [...]. Das ist so ein bisschen immer eine Schwierigkeit, wo wir merken, dass wir ein anderes Denken als die Förderschullehrer haben, die dann einfach auch ein bisschen komplett runter gehen. Die halt vielleicht auch den Vergleich nicht haben und wir immer Angst haben, wir wissen wo wir hin müssen. Nach der vierten Klasse gehen die ab und dann haben wir eine Verantwortung, die abzugeben. Also das ist so ein bisschen schwierig, ansonsten ergänzt sich das ja schon toll.“ (ebd., 44)

Das in diesem Zitat zu beobachtende Ringen um die richtigen Worte – „ein bisschen immer eine Schwierigkeit“, „ein bisschen komplett runter gehen“ – mag ein Hinweis darauf sein, dass hier ein latenter Konflikt benannt wird, für den die passenden Begriffe allerdings zu fehlen scheinen.

Resümierend lässt sich festhalten, dass die hinter der Metapher des „anderen Blicks“ stehende spezifische Kompetenz der Förderlehrkräfte sich aus der Perspektive der Grundschullehrkräfte durch den stark individualisierenden Fallbezug auszeichnet. Dieser könne aber in Konflikt geraten mit der, die Schule eben auch prägenden, Orientierung an überindividuellen Leistungs- und Verhaltens-Normen. Oevermann (1996, 2009) bezeichnet als Kern pädagogischer Professionalität die Fähigkeit zur situationsangemessenen Balance zwischen dem Handeln als Rollenträger*in und dem Handeln als ganze Person. Die vorgelegten Befunde lassen sich meines Erachtens so interpretieren, dass sich auch hier das berufliche Handeln von Grundschullehrer*innen und Sonderpädagog*innen zwar nicht prinzipiell unterscheidet, dass aber gerade im Hinblick auf die besagte Balance unterschiedliche Schwerpunktsetzungen von den beiden Berufsgruppen vorgenommen werden: Diese Balance scheint bei den Grundschullehrer*innen tenden-

ziell eher zum Pol der Rollenträgerschaft, bei den Sonderpädagog*innen eher zum Pol des Handelns als ganze Person austariert zu werden. In der Kooperation der beiden Berufsgruppen ergeben sich daraus die besagten unterschiedlichen Perspektiven, die produktiv genutzt werden können, die aber auch das Potenzial für Missverständnisse und wechselseitige Entwertung bergen. Darauf sind beide Berufsgruppen vorzubereiten.

3 Notwendigkeit und Ertrag des Barrierebegriffs zur Bestimmung sonderpädagogischer Expertise

So überzeugend die Fallorientierung zur Bestimmung sonderpädagogischer Expertise auch sein mag, so ist diese nicht ohne Risiken. Die Fallorientierung könnte ja gerade jenen vielfach beschriebenen Delegationstendenzen Vorschub leisten, die von Reiser schon 1998 als „Sonderschule in der Westentasche“ kritisiert wurden und die gegenwärtig häufig mit dem Terminus „Exklusion in der Inklusion“ belegt werden. Mit der Zuschreibung einer „besonderen“ Expertise für „besondere“ Schüler*innen geht leicht die weitgehende (oftmals auch vollständige) Verantwortungsübergabe für eben diese Schüler*innen an die sonderpädagogischen Fachkräfte einher, mit der Folge einer weitreichenden Besonderung der Schüler*innen auch in Schulen, die sich als inklusiv bezeichnen.

Es ist daher geboten, noch einmal einen Schritt zurück zu treten und sich die Frage nach der sonderpädagogischen Expertise vor diesem Hintergrund erneut zu stellen. Ursprünglich war diese Expertise ja relativ einfach zu bestimmen und schlichtweg an eine bestimmte Schulform gebunden:

- (1) Sonderpädagogische Expertise bezieht sich auf eine *besondere Institution, die Sonderschule*

Mit dem Aufkommen des gemeinsamen Unterrichts hat sich ein anderes Bestimmungsmoment eher naturwüchsig entwickelt und dürfte in der Praxis heute bestimmend sein:

- (2) Sonderpädagogische Expertise bezieht sich auf *besondere Schüler*innen, Kinder und Jugendliche mit attestiertem oder drohendem sonderpädagogischem Förderbedarf*

Da mit dieser Bestimmung sonderpädagogischer Expertise aber zwangsläufig die oben beschriebenen aussondernden Delegationsmomente einhergehen, schlage ich eine weitere, der inklusiven Programmatik hoffentlich besser entsprechende Beschreibung vor:

- (3) Sonderpädagogische Expertise bezieht sich auf *besondere Situationen, nämlich auf Barrieren im Lern- und Entwicklungsprozess und bei der Teilhabe von Schülerinnen und Schülern*

Der Verweis auf Barrieren im Lern- und Entwicklungsprozess hat meines Erachtens den Vorteil, zum einen anschlussfähig zu sein an den Behinderungsbegriff der UN-Behindertenrechtskonvention, und zum anderen das Qualitätsmerkmal einer starken Fallorientierung nicht aufzugeben, allerdings ohne dabei einer individualisierenden Defizitzuschreibung Vorschub zu leisten. Der Gewinn des Barrierebegriffs liegt ja gerade darin, ein relationales Verständnis von Behinderung bzw. allgemeiner gesprochen von Lern-, Entwicklungs- und Teilhabeproblemen zu forcieren. Mit anderen Worten: Es ist eben nicht nur der einzelne Schüler, die einzelne Schülerin in den Blick zu nehmen, sondern die Schüler*innen im Verhältnis zu ihrem Lernumfeld, in erster Linie also zunächst einmal zu Schule und Unterricht.

Der Barrierebegriff ist freilich noch weiter aufzuschlüsseln:

Eine *erste Ebene* von Barrieren betrifft die Frage nach der fachlichen Passung des Lernangebots zu den Lernvoraussetzungen des Kindes. Diese Ebene beschreibt fachdidaktisch zu behandelnde Aneignungsprobleme. Sie betrifft das Kerngeschäft von Schule, auch wenn eine große Herausforderung bleibt, diese Passung für alle Kinder einer Klasse zu gewährleisten.

Die *zweite Ebene* betrifft die Frage nach der subjektiven Sinnhaftigkeit des Lehrangebots in Bezug auf die Lebenswelt und Lebenswirklichkeit des Kindes. Oftmals trifft die Schule mit ihren Normalitätstsvorstellungen auf Kinder in sehr belasteten Lebenssituationen. So stellt die Schule – üblicherweise gut begründete und vernünftige – Erwartungen an die Schüler*innen und ihre Familien, die diese aber in ihrer besonderen Lebenslage oftmals nicht (oder zumindest nicht vollständig, und damit für die Schule zufriedenstellend) erfüllen können. Wenn z. B. die Abschiebung droht, ist verständlicherweise der regelmäßige Schulbesuch oder auch das Erlernen einer speziellen Rechtschreibregel aus nachvollziehbaren Gründen doch nachrangig gegenüber der Frage, ob man nächste Woche überhaupt noch hier lebt. Damit ist zwar die Frage nicht beantwortet, wie mit dieser und anderen belastenden Lebenslagen pädagogisch angemessen umzugehen ist. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass man die Situation überhaupt erst einmal wahr- und ernstnimmt.

Davon ist meines Erachtens noch eine *dritte Ebene* von Barrieren zu unterscheiden: Hinter der oftmals zu beobachtenden manifesten oder latenten Verweigerung des Lernens, d. h. hinter dem Widerstand kann sich eine für die Schüler*in subjektiv sinnvolle Funktion verbergen. Diese Form des Widerstands kann häufig als eine Schutzstrategie verstanden werden, wenn Schüler*innen realisieren, dass sie den schulischen Anforderungen nicht entsprechen können. Die wiederholte Erfahrung des Scheiterns, und vor allem die damit verknüpften Erfahrungen der Kränkung und Demütigung, führen zu einer unbewussten Weigerung, sich dem Risiko des Lernens weiterhin zu stellen (vgl. hierzu ausführlicher Katzenbach 2004, 2006; Katzenbach & Ruth 2008).

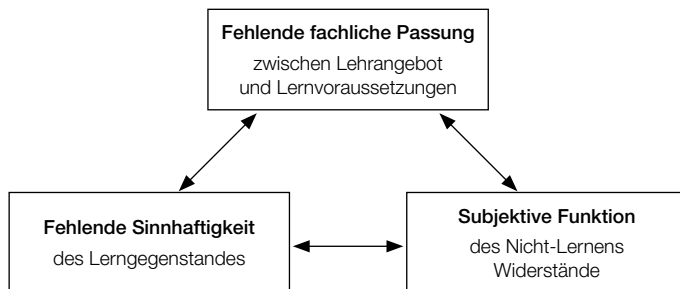


Abb. 1: Barrieren in Lern- und Entwicklungsprozessen (eigene Darstellung)

Meine zentrale These ist, dass nicht allen Lernproblemen, vor allem dann, wenn sie sich bereits verfestigt haben, allein auf didaktischer Ebene mittels einer immer ausgefeilteren Unterrichts-Methodik beizukommen ist. Ein Lernproblem kann auf allen drei dieser Ebenen verortet sein; vor allem werden sich auch Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Ebenen einstellen. Gleichzeitig ist eine gewisse Zurückhaltung geboten, allzu flott jedwedes Lernproblem gleich in der Biographie und/oder in der Lebenswelt der Kinder zu verorten. Das kann leicht zu einer Immunisierungsstrategie gegenüber den eigenen methodisch-didaktischen Entscheidungen (und möglicherweise Versäumnissen) geraten. Mit anderen Worten: Zunächst ist immer sicherzustellen, dass das fachliche Lernangebot zu den Lernvoraussetzungen des Kindes passt. Aber wenn diese Passung nach bestem Dafürhalten hergestellt ist, dürfen die anderen Ebenen nicht aus dem Blick geraten.

Im Hinblick auf die sonderpädagogische Expertise und die Kooperation zwischen Förder- und Regellehrkräften ergibt sich aus diesem Modell, dass es unterschiedliche Formate des multiprofessionellen Sich-Beratens braucht:

- Die Frage der (fehlenden) fachlichen Passung ist in der Sachstruktur des Lerngegenstands verankert. Hier ist ein Austausch auf der fachdidaktischen Ebene notwendig.
- Wenn es um Lebenslagen geht, um Lebensentwürfe, um (sub-)kulturelle Normen und Selbstverständlichkeiten, die sich häufig mit den Mittelschichtserwartungen der Schule nicht decken, dann ist der Ort des Austauschs die Fallbesprechung.
- Und wenn Widerstände und persönliche Verstrickung in die Konfliktodynamik mit einem*r Schüler*in thematisch werden, dann ist der Ort der Reflexion die Supervision.

Tab. 2: Ebenen von Lern- und Entwicklungsbarrieren – Formate der Reflexion

Problem-bereich	Gegenstand der Reflexion	Format/Ort der Reflexion	„Traditionelle“ disziplinäre Verortung	Geltungsanspruch
Fehlende fachliche Passung	Sachstruktur und (typische) Aneignungsprobleme	Fachkonferenz Fachberatung	Schulpädagogik/ Fachdidaktik	Wahrheit
Fehlende subjektive Sinnhaftigkeit	Schule als Teil der Lebenswelt von Schüler*innen	Fachkonferenz Runder Tisch	Sozialpädagogik	Richtigkeit
Subjektive Funktion der „Störung“	Interaktions- Beziehungsdynamiken	Intervision Supervision	Erziehungs- beratung/ Therapie	Wahrhaftigkeit

Selbstverständlich setzen sich auch Regellehrkräfte mit Aneignungsproblemen ihrer Schüler*innen auseinander; natürlich sind auch sie interessiert an der Lebenswelt ihrer Schüler*innen und auch Regellehrkräfte reflektieren (konfliktvolle) Interaktions- und Beziehungsdynamiken. Die hier vorgeschlagene Systematik könnte allerdings dazu beitragen, den fachlichen Austausch zwischen den verschiedenen an der Schule tätigen Berufsgruppen besser zu strukturieren. Bezogen auf die sonderpädagogische Expertise zeigt sich auch hier das oben beschriebene Bild, dass sich diese Expertise nicht vollständig von derjenigen der Regellehrkräfte unterscheidet. Dennoch ließe hier die Fokussierung auf Barrieren eine Spezifik des Berufsbildes erkennen, die im Verhältnis zu den Regellehrkräften vermutlich auf den beiden unteren Ebenen ausgeprägter sein wird als auf der ersten Ebene der Fachdidaktik. Und damit werden natürlich die in der Spalte „Traditionelle‘ disziplinäre Verortung“ genannten Dienste bzw. Unterstützungssysteme nicht überflüssig gemacht. Die Sonderpädagog*innen mit ihrer größeren fachlichen Nähe zu diesen Disziplinen könnten aber eine wichtige, weil unterrichtsnahe, Brückenfunktion zwischen der Schule und den genannten Diensten übernehmen.

Die Befunde aus der Untersuchung von Moser et al. (2012) zu „Lehrer/innenbeliefs im Kontext sonder-/inklusionspädagogischer Förderung“ zeigen eine zumindest partielle Übereinstimmung mit dem hier formulierten Modell: In einer Fragebogenerhebung mit Studierenden und bereits berufstätigen Förderschullehrkräften wurden in einer Faktoren-Analyse vier grundlegende Orientierungen bei den Befragten herausgearbeitet: (1) Individuell förderbezogen; (2) Biographisch-lebenslagenbezogen; (3) Psychiatrisch-therapeutisch; (4) Selektiv (vgl. Moser et al. 2012, 231). Zumindest die beiden ersten Orientierungen wären mit dem hier vorgeschlagenen Modell kompatibel. Eine von den Autor*innen aus theoretischen Überlegungen abgeleitete dialogisch-psychotherapeutische Orientierung, die tendenziell der dritten Ebene des Modells korrespondieren würde, wurde allerdings im Datenmaterial nicht gefunden. Dagegen laufen die stattdessen vorgefundenen

Orientierungen (3) und (4) als professionelle Beliefs dem hier vorgeschlagenen Modell diametral entgegen. Die hier befragten Sonderpädagog*innen wären also nur teilweise bereit (bzw. in der Lage), im Sinne dieses Modells zu arbeiten.

Welche Konsequenzen sich hieraus für die Aus- und Weiterbildung ergeben, muss an dieser Stelle offenbleiben. Ich möchte stattdessen noch auf einen anderen, qualifizierungsrelevanten Aspekt hinweisen: Die hier idealtypisch skizzierte Komplementarität der Berufsrollen von Regel- und Förderlehrkräften birgt zweifellos Chancen, aber auch das Risiko von Missverständnissen und wechselseitiger Entwertung in der alltäglichen Zusammenarbeit. Dies mag zwar auch mit den institutionskulturell verankerten ungleichen Machtverteilungen der verschiedenen an einer Schule tätigen Berufsgruppen zusammenhängen, wie vor allem die Befunde zur Schulsozialarbeit nahelegen (Maykus 2004). Darüber hinaus könnten aber auch tieferliegende Gründe hierfür geltend gemacht werden, wie ich in dem folgenden Exkurs abschließend darlegen möchte.

4 Exkurs zur Universalpragmatik und den Geltungsansprüchen der Rede: Basis interprofessioneller Verständigungsprobleme?

In der oben abgebildeten Tabelle 2 zu den „Drei Ebenen von Barrieren“ findet sich die letzte Spalte „Geltungsanspruch“. Damit wird auf Habermas' *Theorie des kommunikativen Handelns* und die ihr zugrundeliegende Universalpragmatik verwiesen (Habermas 1976). Habermas unterscheidet in seiner Theorie des kommunikativen Handelns bekanntlich zwischen erfolgs- und verständigungsorientiertem (eben kommunikativem) Handeln; und er fundiert den Glauben an die menschliche Vernunft in der Fähigkeit zur zwischenmenschlichen Verständigung. Die Bedingungen der Möglichkeit zur Verständigung analysiert er wiederum am Beispiel der Sprache und er kommt zu dem Schluss:

„Ein Kommunikationsteilnehmer handelt nur unter der Bedingung verständigungsorientiert, dass er unter Verwendung verständlicher Sätze mit seinen Sprechakten drei Geltungsansprüche auf eine akzeptable Weise erhebt: er beansprucht *Wahrheit* für einen ausgesagten bzw. für die Existenzpräsuppositionen eines erwähnten propositionalen Gehalts; sodann *Richtigkeit* (bzw. Angemessenheit) für Normen (bzw. Werte), die eine performativ herzustellende interpersonale Beziehung im gegebenen Kontext rechtfertigen; schließlich *Wahrhaftigkeit* für die geäußerten Erlebnisse. Zwar können einzelne Geltungsansprüche thematisch hervorgehoben werden, [...] in jeder Äußerung kommt aber das System aller [...] Geltungsansprüche ins Spiel – diese sind universal, d. h. sie müssen stets gleichzeitig erhoben werden, obwohl sie nicht alle zugleich thematisch sein können.“ (Habermas 1976, 436; Herv. d. Verf.)

Diese Figur erinnert an das Kommunikationsmodell von Schulz von Thun (1992), ist aber anders hergeleitet. Im vorliegenden Zusammenhang scheint es

mir vor allem deshalb bedeutsam, weil es Hinweise darauf geben kann, warum es in der Interaktion der pädagogischen Fachkräfte an der Schule zu – strukturell angelegten – Missverständnissen und Konflikten kommen kann. Dies ist genau dann der Fall, wenn Sprecher*innen beim gleichen Sachverhalt – unbemerkt – unterschiedliche Geltungsansprüche thematisieren bzw. in den Vordergrund rücken. Da aber keinem der Geltungsansprüche a priori ein höherer Stellenwert zukommt, sind in diesem Fall Unverständnis und wechselseitige Entwertung vorprogrammiert. Vogel (2006) hat die Relevanz dieser Heuristik am Beispiel der Schulsozialarbeit empirisch dargelegt. Es spricht vieles dafür, dass diese auch geeignet ist, um das mitunter spannungsreiche Kooperationsverhältnis zwischen Regel- und Förderlehrkräften besser zu verstehen – und günstigenfalls professioneller zu handhaben. Auch hierauf wären Regel- und Förderlehrkräfte in ihrer Qualifizierung vorzubereiten. Dies gilt umso mehr, als es eben wahrscheinlich ist, dass sich die Regellehrkräfte eher auf die (Ebene der) Wahrheit beziehen, die Förderlehrkräfte möglicherweise eher die Ebenen von Richtigkeit und Wahrhaftigkeit fokussieren.

5 Fazit

Die Rede des „anderen“, des „sonderpädagogischen“ Blicks auf das Kind als fachlichem Beitrag der Sonderpädagogik für das Gelingen inklusiver Bildung wird hier aufgegriffen und dabei der Spur gefolgt, dass dieser Beitrag aber nicht immer in einem harmonischen Ergänzungsverhältnis zur Perspektive der Regelschullehrkräfte steht bzw. stehen kann. Vielmehr ist hier auch von Diskrepanzen und Spannungen auszugehen, die nur dann produktiv ausgetragen werden, wenn die Akteure für diese Differenzen fachliche und nicht persönlich motivierte Gründe annehmen können. Dazu braucht es aber eine entsprechende Konzeptualisierung der Komplementarität der Berufsrollen, wie sie hier versuchsweise vorgelegt wurde.

Ob diese, oder auch andere, Modelle der Aufgabenteilung zwischen den verschiedenen an Schulen tätigen Akteuren und Berufsgruppen in der Praxis dann tatsächlich greifen, hängt allerdings nicht allein von deren fachlichen Überzeugungskraft ab. Mit Vera Moser sei abschließend darauf hingewiesen, dass es hierzu eben auch den Raum und die Zeit für konkrete Aushandlungsprozesse an der Einzelschule braucht:

„Allerdings fehlt bisher auch eine Aufklärung darüber, in welchem Kontext überhaupt welche Expertise welcher Lehrkraft in inklusiven Settings anerkannt wird und inwiefern hier auch die gefundenen Beliefs möglicherweise relevant werden.“ (Moser 2018, 110)

Unter Verweis auf die berufsgruppenkomparativen Untersuchungen von Nittel et al. (2014) führt sie aus,

„[...] dass in professionellem pädagogischem Handeln nicht nur der jeweilige akademische Abschluss (Lizenz) entscheidend ist, sondern auch das von den Organisationen vertretene Mandat für die Ausübung spezifischer Tätigkeiten. Insofern ist für professionelles Handeln nicht nur die individuelle (Berufs-)Biographie, sondern auch ein sozialer Ort, an dem ein Mandat zum beruflichen Handeln erteilt bzw. verhandelt wird, relevant, sowie zugleich Personen, die die berufliche Expertise (wechselseitig) anerkennen, denn: Die Entfaltung pädagogischer Professionalität ist auf die (teil-)autonome Mitgestaltung der Arbeitstätigkeit und deren wechselseitige Anerkennung angewiesen (vgl. Nittel et al., 2014). Somit vollziehen sich die Anerkennung von Fachlichkeit sowie die Übernahme von Aufgaben und Funktionen nicht nur strukturell, sondern auch kommunikativ auf der Ebene konkreter Aushandlungsprozesse.“ (Moser 2018, 110)

Vera Mosers aktuelle Governance-analytische Untersuchungen zeigen deutlich, dass diese Aushandlungsprozesse – zumindest derzeit – weder durch administrative Vorgaben noch durch formalisierte Absprachen zu ersetzen sind (vgl. Wolf et al., 2022) und insofern auf Dauer gestellt sein werden. Auch hierauf sollten die pädagogisch Handelnden in Aus- und Fortbildung vorbereitet werden.

Literatur

- Brodesser, E., Frohn, J., Welskop, N., Liebsch, A.-C., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.) (2020). *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre: Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte*. Klinkhardt.
- Brodesser, E., Simon, T., Schmitz, L. & Moser, V. (2019). Inklusiver Unterricht aus der Sicht angehender Lehrer*innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen: Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 158–170). Klinkhardt.
- Buchhaupt, F., Becker, J., Katzenbach, D., Lutz, D., Strecker, A. & Urban, M. (Hrsg.) (2022). *Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung: Bd. 2. Qualifizierung für Inklusion: Grundschule*. Waxmann.
- Buchhaupt, F., Hahn, L., Katzenbach, D., Klein, A., Landhäußer, Sandra & Silkenbeumer, M. (2019). *Evaluation der Modellregion Inklusive Bildung Frankfurt am Main. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft: Bd. 21. Book on Demand*.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.) (2013). *Inklusive Bildung professionell gestalten: Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Waxmann.
- Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Springer Fachmedien.
- Habermas, J. (1976). Was heißt Universalpragmatik? In J. Habermas (Hrsg.), *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns* (3. Aufl., S. 353–440). Suhrkamp.
- Katzenbach, D. (2004). Wenn das Lernen zu riskant wird: Anmerkungen zu den emotionalen Grundlagen des Lernens. In F. Dammasch & D. Katzenbach (Hrsg.), *Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Zum besseren Verstehen von Schülern, Lehrern, Eltern und Schule* (S. 83–104). Brandes & Apsel.
- Katzenbach, D. (2005). Braucht die Inklusionspädagogik sonderpädagogische Kompetenz? In U. Geiling & A. Hinz (Hrsg.), *Integrationspädagogik im Diskurs: Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?* (S. 86–89). Klinkhardt.
- Katzenbach, D. (2006). „Es schnackelt nicht ...“: Kontinuierliche und diskontinuierliche Prozesse beim Lernen und ihre emotionale Bedeutung. In A. Eggert-Schmid Noerr, U. Pffor & H. Voss-Davies (Hrsg.), *Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung* (S. 85–107). Psychosozial-Verlag.

- Katzenbach, D. & Buchhaupt, F. (2014). *Evaluation des Schulversuchs Begabungsgerechte Schule im Landkreis Offenbach*. Frankfurt am Main. Arbeitsstelle für Diversität und Unterrichtsentwicklung. http://www.uni-frankfurt.de/61301238/2014_Evaluation_Schulversuch_Begabungsgerechte_Schule.pdf (13.6.2022).
- Katzenbach, D. & Ruth, J. (2008). Lernen – Lernstörung – Triangulierung: Zum Zusammenspiel von Emotion und Kognition bei Lernprozessen. In F. Dammasch, D. Katzenbach & J. Ruth (Hrsg.), *Triangulierung: Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht* (S. 59–81). Brandes & Apsel.
- Lutz, D., Becker, J., Buchhaupt, F., Katzenbach, D., Strecker, A. & Urban, M. (2022). *Qualifizierung für Inklusion: Sekundarstufe*. Waxmann.
- Maykus, S. (2004). Kooperation von Lehrern und Sozialpädagogen – regulierte Machtverhältnisse als Voraussetzung und Ergebnis einer funktionalen Kooperationsstruktur und -kultur? In B. Hartnuss, S. Maykus & B. Hartnuß (Hrsg.), *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule: Ein Leitfaden für Praxisreflexion, theoretische Verortungen und Forschungsfragen* (S. 349–370). VSTP Verlag Soziale Theorie & Praxis.
- Moser, V. (2016). Professionelle Kooperation in inklusiven Schulen aus sonderpädagogischer Perspektive. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 159–169). Waxmann.
- Moser, V. (2018). Professionstheoretische Anfragen aus der Inklusionsforschung an den Lehrer*innenberuf. In M. Walm, T.H. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten: Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 105–118). Klinkhardt.
- Moser, V., Kuhl, J., Schäfer, L. & Redlich, H. (2012). Lehrer/innenbeliefs im Kontext sonder-/inklusionspädagogischer Förderung – Vorläufige Ergebnisse einer empirischen Studie. In Seitz (Hrsg.), *Ist Inklusion gerecht? Inklusions-Forschung in leichter Sprache* (S. 228–234). Klinkhardt.
- Moser, V., Saalow, M., Loeken, H. & Windisch, M. (2007). Zum Stand sonderpädagogischer Professionsforschung. In F. Rumpler & P. Wachtel (Hrsg.), *Erziehung und Unterricht – Visionen und Wirklichkeiten: Der Tagungsband zum Sonderpädagogischen Kongress 2007* (S. 447–457). Verband Sonderpädagogik e. V.
- Moser, V., Schäfer, L. & Jakob, S. (2010). Sonderpädagogische Kompetenzen, ‚beliefs‘ und Anforderungssituationen in integrativen Settings. In A.-D. Stein, Krach & I. Niediek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen* (S. 235–244). Klinkhardt.
- Moser, V., Schäfer, L. & Kropp, A. (2014). Kompetenzbereiche von Lehrkräften in inklusiven Settings. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 124–143). Klinkhardt.
- Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens: Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Beltz Juventa.
- Overmann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 1230. Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (9. Aufl., S. 70–182). Suhrkamp.
- Overmann, U. (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In R. Becker-Lenz (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (S. 113–142). Springer VS.
- Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 49(2), 46–54.
- Schulz von Thun, F. (1992). *Miteinander Reden 1: Störungen und Klärungen*. Rororo. Rowohlt.
- Vogel, C. (2006). *Schulsozialarbeit: Eine institutionsanalytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation*. Springer VS <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90201-2>

- Wolf, L. M., Dietze, T., Kuhl, J. & Moser, V. (2020). Förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Schulen: Erste Ergebnisse zu Einsatz und Aufgaben in Nordrhein-Westfalen, Hessen, Berlin und Mecklenburg-Vorpommern. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, N.C. Jansen, G. Bruns & B. Ehl (Hrsg.), *Perspektiven sonderpädagogischer Forschung. Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?* (S. 164–170). Klinkhardt.
- Wolf, L. M., Dietze, T., Moser, V. & Kuhl, J. (2022). „Sie wissen ja, welche Schätze sie im Kollegium haben“: Der Einsatz förderpädagogischer Lehrkräfte in Grundschulen aus der Perspektive der Educational-Governance, *Zeitschrift für Grundschulforschung*. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00131-w>

Dietlind Gloystein und Grit Wachtel

Ohne geht es nicht! Überlegungen zum Feedback in der Hochschullehre

Abstract

Der Artikel plädiert für eine systematischere Verankerung von Feedback in der Hochschullehre. Wir bewerten die Relevanz von Feedback im Rahmen aktueller Lehr- und Studienbedingungen unter der Maßgabe, dass Lehramtsstudierende, unabhängig von Geschlecht, sozio-kulturellem Hintergrund oder bisheriger Bildungsbiographie (vgl. HRK 2014, 3), ihr Persönlichkeits- und Leistungspotenzial entfalten und einen erfolgreichen Studienabschluss erzielen können. Abschließend fokussieren wir auf eine zeitgemäße Implementierung einer an Inklusion, Diversität und Partizipation orientierten institutionalisierten Feedbackkultur.

1 Die Notwendigkeit von Feedback in der Lehrkräfteausbildung

Mit der handlungsleitenden Vorstellung einer auf individuelle und personale Kompetenzentwicklung ausgerichteten Hochschullehre stellt sich zunehmend die Frage, wie junge wissenschaftliche Vielfalt in ihren Entwicklungs- und Lernprozessen „sichtbar“ und mit einer an inklusiven Leitlinien orientierten Feedbackkultur systematisch begleitet werden kann.

Innerhalb der Pädagogik ist Feedback ein genereller Anspruch – in seiner Bedeutung eines Abgleichs verschiedener Perspektiven zwischen Akteur*innen – sowohl in der Hochschule als auch in der Schule. Auch wenn der Begriff Feedback in der Fachwelt „breit, umfassend und wenig trennscharf“ (Bamberg 2010, 1; vgl. Müller & Ditton 2014) verwendet wird, gilt „Feedbacken“ zum Zwecke subjektiver Rückmeldungen im Bildungsbereich als eine relevante Form der Kommunikation (Fengler 2009, 19). Unbestritten ist der wirkungsvolle Einfluss von Feedback auf Lernprozesse und Professionalisierung, welchen Hattie und Timperley (2007, 90) auf den vier Ebenen Aufgaben, Prozesse, Selbstregulierung und persönliche Ebene als unabdingbar postulieren. Konzeptionell finden diese grundlegenden, zukunftsweisenden Erkenntnisse in der universitären Ausbildung von angehenden Lehrkräften bislang jedoch keine ausreichende Entsprechung. Es gibt zur

Anwendung von Feedback kaum einrichtungsbezogene, einheitliche Vereinbarungen, Strukturen bzw. Praktiken. Internationale Impulse blieben bislang meist ungenutzt.

Erst in neuerer Zeit wird Feedback als Motor gelingender (Reform-)Entwicklungen wahrgenommen (Reinmann 2016). Eine Entwicklungsdynamik durch Feedbackarbeit wird sowohl hinsichtlich des Mehrebenen-Umbaus in Richtung eines inklusiven Erziehungs- und Bildungssystems festgestellt als auch im universitären Ausbildungssystem zukünftiger Lehrkräfte, wo es die Qualität der Lehre und insbesondere die Verständigung zwischen Lehrenden und Studierenden betrifft (vgl. HRK 2014).

„Handlungsleitend sollte hier ein Verständnis der Qualität von Studium und Lehre als eine gemeinsam von Lehrenden und Lernenden zu schaffende und zu verantwortende Leistung sein. Denn vor allem im respektvollen und sachbezogenen Austausch zwischen Dozenten und Studierenden kann eine produktive und wechselseitige Feedback-Kultur entstehen, die für eine kontinuierliche und flexible Anpassung des Studien- und Lehrangebots an die vermutlich immer heterogener werdenden Lebensumstände, Zielperspektiven und Lernvoraussetzungen von Studierenden unabdingbar ist.“ (HRK 2014, 5)

Durch Feedback entwickeln Studierende Kompetenzen, die für das Berufsbild Lehrer*in in heterogenen Gruppen wichtig sind. Lehrende an Hochschulen können durch Feedback Selbstreflexion und Kompetenzentwicklung ihrer Studierenden effektiv unterstützen (Jahncke et al. 2018). Entsprechend der Prämisse des „didaktischen Doppeldeckers“ (Wahl 2005) muss Feedback nicht nur als Inhalt vermittelt werden, sondern sich auch in der methodisch-didaktischen Gestaltung von Lehre und Prüfungen widerspiegeln. An „Stellschrauben“ zur Optimierung kann nur gedreht werden, wenn die überfällige Transformation des bestehenden Hochschul- und Bildungssystems in Richtung Inklusion umgesetzt wird. Hierarchien und Strukturen im System Hochschule erschweren jedoch eine kooperative Beziehungskultur.

Im Folgenden soll mit Blick zurück und auf den aktuellen Reformstand herausgestellt werden, wodurch die konzeptionelle Einbindung von Feedback im Sinne der HRK (s. o.) im Hochschulbereich behindert wird.

2 Feedback als zentrale Größe für fachliche, personale und soziale Kompetenzentwicklung

Mit der Ablösung des strukturorientierten Ansatzes hin zu einer stärker auf Kompetenzentwicklung ausgerichteten Lehre zeichnet sich Kompetenzorientierung in den heutigen BA- und MA-Studiengängen zwar als handlungsleitende Vorstellung ab, klafft aber nach unseren Erfahrungen in der Realität weit mit dem gesetzten Anspruch auseinander. Die Kopplung von Lehre und Prüfung – ein fester Bestandteil

des sogenannten „Bologna-Prozesses“ – führt im Studienalltag eher nicht zu einer Orientierung an personalisierten Kompetenzen (vgl. Schratz & Westfall-Greiter 2010), welche sich im handelnden Umgang mit Wissen – verbunden mit Einstellungen, Haltungen und Einsichten – und damit im Können zeigen (Agostini et al. 2018, 65). Vielmehr dienen sie dazu, das angestrebte Qualifikationsziel, hier in Form standardisierter Kompetenzen abgebildet, vorrangig als Richtschnur für die Prüfungs-gestaltung und nicht für die Gestaltung von Modulen bzw. Veranstaltungen, die ein Modul bilden, zu nutzen (vgl. Reinmann 2016, 1). Lehren und Lernen verbleibt damit weiterhin in der Aufgabe, nach Abschluss eines jeden Moduls möglichst rechts-sicher zu prüfen, ob die gesetzten Kompetenzziele erreicht worden sind. Das führt zu Einschränkungen bei individualisierten Prüfungen mit freier Themenwahl sowie im Hinblick auf kontinuierliche und differenzierte Rückmeldungen zum Lernstand und dem Erwerb personaler Kompetenzen, wie z. B. der Reflexionskompetenz. In der Konsequenz gibt es zu viele exakt an Lehre abgestimmte bzw. additive Prüfungen, die einseitig auf wenige Prüfungsformen, häufig Klausuren, ausgerichtet sind und kaum personale Kompetenzen erfassen (ebd., 3). Daher erscheint es nachvollziehbar, dass bei Studierenden die Orientierung an curricularen und professoralen Vorgaben dominiert (Melles & Platte 2018, 165), jedoch zu Lasten forschenden, (selbst-)re-flexiven und vertieften Lernens, was die Bearbeitung eigener Fragestellungen und Themen – verbunden mit prozessbegleitenden Rückmeldungen – anbelangt. Auch die rechtsverbindliche Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention verlangt unter Beachtung des Artikels 24 die Gewährleistung eines chancenglei-chen, inklusiven Bildungssystems mit Neuausrichtung von Schulen und Lehrkräf-tebildung an dieser Vorgabe. Eindeutig ist dort der Anspruch formuliert, zukünf-tige Lehrkräfte für die Berücksichtigung und Akzeptanz der „Schule der Vielfalt“ (HRK & KMK 2015, 1) zu sensibilisieren. Die Notwendigkeit einer an Inklusion orientierten Ausbildung, mit dem Entwicklungsziel, Ungleichheiten zu überwin-den (Denk 2021) sowie Diversität und Partizipation zu stärken, hat sich mittler-weile etabliert. Sie ist aus der Perspektive der Hochschuldidaktik mit der Prämisse grundlegender Transformationsprozesse verbunden. Gemäß den Grundprinzipi-en von inklusivem Lehren und Lernen (vgl. Frohn et al. 2019) sind weitreichende Anpassungen in Ausbildungsstrukturen und -praktiken sowie eine stärkere Betei-ligungs-, Begleit- und eine veränderte Prüfungskultur nötig.

3 Diversitätsgerechte und auf Partizipation ausgelegte Lehre und Prüfungen erfordern differenziertes Feedback

Die Vorbereitung, Gestaltung und Evaluation einer Lehrveranstaltung zeichnet sich durch eine hohe Komplexität aus, deren Gelingen von zahlreichen Faktoren abhängt. Als Kennzeichen einer modernen Hochschuldidaktik gilt Feedback als

wichtiges Instrument bei der Realisierung wesentlicher Eckpfeiler von Inklusion (HRK 2014). Partizipation auf allen Ebenen der Semingestaltung nimmt unter Beachtung von Diversität ihren Ausgangspunkt bei den Kompetenzen, Möglichkeiten und Interessen der Studierenden. Differenziertes und konstruktives Feedback unterstützt Lehrende darin, die vielfältigen Ausgangsbedingungen der Studierenden zu verstehen, um sie zielführend in ihrem selbstorganisierten Lernprozess „mit Sicherheitsnetz und unter Beschleunigungsbedingungen“ (Behrenberg 1999, 110) bestmöglich in ihrer professionellen Kompetenz- und Persönlichkeitsentfaltung zu begleiten.

Studentisches Feedback unterstützt Lehrende ebenfalls darin, Gruppensituationen und -gefüge besser einschätzen zu lernen, Lehr- und Lernkonzepte auf bestehende Bedürfnisse, Wissensstände und Interessen auszurichten sowie Erfahrungen und Eindrücke aus dem Semingesehen reflexiv einzuordnen. Darüber hinaus liefert Feedback Lehrenden Resonanz auf ihr eigenes Auftreten, Verhalten sowie Handeln und dadurch die Option, selbstreflexiv Einstellungen und Haltungen zu prüfen. Studentisches, kriteriengeleitetes Feedback, welches sich nicht nur auf eine formale, fragenbogengestützte Evaluation einer Lehrveranstaltung am Semesterende beschränkt, bietet die Möglichkeit zur Entwicklung eigener reflexiver und kommunikativer Kompetenzen.

Nicht nur in der Hochschule setzt Feedback im Idealfall einen Lernprozess für alle Beteiligten in Gang und erweist sich als hilfreich, um die eigenen Potenziale bewusst zu entfalten. Wirkungsvolles Feedback erhält auch in anderen Bildungseinrichtungen immer größeren Zuspruch und gilt als Qualitätsmerkmal inklusiver Schulen (vgl. Werning & Hüttmann 2020, 2). Bundesweit setzen neue Lehrpläne an Schulen verstärkt auf Kompetenzorientierung. Unterrichtsziele werden so formuliert, dass unter Beachtung vielfältiger Ausgangslagen (vgl. Gloystein & Moser 2019) Bildungsinhalte und Lernumgebung auf Selbsttätigkeit, eigenaktives und kooperatives Handeln der Schüler*innen sowie ihre fachliche und personale Entfaltung ausgerichtet sind. Feedbackgeben gilt in diesem Zusammenhang als eine zentrale Aufgabe professionellen Handelns als Lehrkraft und muss demgemäß fester Bestandteil der universitären Lehrkräftebildung sein. Feedback im geschützten Raum des Studiums, situativ genutzt, um kontinuierlich und systematisch miteinander über aktuelle Projekte, Problemstellungen etc. ins Gespräch zu kommen sowie Lern- und Entwicklungsprozesse sichtbar zu machen, bietet zukünftigen Lehrkräften einen wichtigen Baustein in ihrer Qualifizierung im Kompetenzbereich Beraten, Unterstützen und Begleiten (KMK 2019) sowie im Hinblick auf eine adaptive Lehrkompetenz.

Ursprünglich stammt der Begriff Feedback aus der kybernetischen Regelkreis- und Steuerungstechnik und ist darauf gerichtet, auftretende Differenzen zwischen Soll-Vorgaben und dem Ist-Zustand aufzuzeigen sowie mit Hilfe von Rückkoppe-

lungsprozessen entsprechende Korrekturmaßnahmen vorzunehmen (Glaserfeld 1995, 238).

Unter dem pädagogischen Schlagwort der individuellen Lernverlaufsmessung hat der Begriff in seiner oben genannten Funktion (vgl. Gold 2015, 94; Prengel 2016) und „unter Verwendung eines weitgehend standardisierten und automatisierten Feedbacks“ (Müller & Ditton 2014, 12) den Weg in die Pädagogik, insbesondere die empirische Lehr-Lernforschung, gefunden. In der Literatur trifft man bei Feedback im Lernprozess rasch auf den Begriff Assessment, der sich allgemein nach Reinmann (2007, 13) auf die Erfassung und Bewertung von personalen Merkmalen bezieht und nach Langner und Feyerer (2014, 105) unterschiedliche Ziele verfolgen kann.

Im Konzept des formativen Assessments werden kontinuierlich im Lernverlauf Leistungswerte mit dem Ziel der Optimierung von Unterrichts- und individuellen Lernprozessen erhoben. Dabei soll Feedback Lernenden Hinweise bezüglich der Diskrepanz zwischen Kenntnisstand und angestrebtem Lernziel geben und gleichzeitig Anhaltspunkte zu notwendigen Unterrichtsmodifizierungen bieten (Gold 2015, 96; Prengel 2016).

Charakteristisch für summatives Assessment ist einfaches Feedback, wobei abschließend und formell (bestanden/nicht bestanden, Punktzahl, Note) eine Rückmeldung über die Summe der erworbenen Kenntnisse gegeben wird.

Feedback im kybernetischen Sinne eines einfachen linearen Steuerungsvorgangs ist jedoch nicht ohne Weiteres auf sozial komplexe Systeme, wie sie in Hochschule und Schule vorzufinden sind, übertragbar. Soll- und Ist-Zustände sind hier nicht objektivierbar, sondern variieren individuell und situativ (Fengler 2009, 13), wie es das nachfolgende Beispiel aus der Praxis der Verfasser*innen an der Humboldt-Universität zu Berlin verdeutlicht:

Nachdem ein Student im pandemiebedingten Online-Studium weder eine Rückmeldung über die Gründe seiner nicht bestanden ersten Prüfung noch zu weiteren schriftlich eingereichten Studienleistungen bzw. hinsichtlich seiner Studienleistung insgesamt von seinen Dozierenden erhalten hat, verlässt er frustriert, enttäuscht und ohne ersten Abschluss das Hochschulsystem. Statistisch wird später als ausschlaggebender Drop-out-Grund seine mangelnde Studienmotivation, bestenfalls ungenügende Betreuung der Dozierenden (vgl. Heublein et al 2017, 16) angegeben.

Die Anwendung von formativen und summativen Assessmentverfahren, die sich in der Hochschulpraxis in der Regel in der Abfrage und Prüfung von fachlichem Wissen erschöpft, zeigt sich in diesem Beispiel in Form einer einfachen summativ-abschließenden Leistungserbringungs-Rückmeldung. Ohne die Anwendung eines adäquaten Assessments ist der Prozess, den Lernende im Rahmen ihrer Kompetenzentwicklung durchlaufen, kaum nachvollziehbar. Ebenso wenig können Lehrende erkennen, welche ihrer Bemühungen für die Studierenden geeignet sind.

Darüber hinaus entspricht die Begleit- und Beurteilungsform des Beispiels nur unzureichend den Qualitätsanforderungen „guter inklusiver Lehre“ (HRK 2014, 3). Ein Assessment im Kontext von Hochschule umfasst mehr als Bewerten. Eine Hochschuldidaktik, die Studienbegleitung und -unterstützung in den Vordergrund stellt, kommt ohne Assessment, das in einer Einheit mit differenziertem Feedback steht, nicht aus. Nur mit Hilfe adäquater, zweckorientierter und auf Kompetenzen abzielender Assessmentformen können Lern- und Entwicklungsprozesse begleitet werden. Studierende sind auf differenzierte und fundierte Feedbacks angewiesen, um ihren eigenen Erkenntnis- und Leistungsstand sowie ihre Einstellungen, Haltungen und ihr Handeln (selbst-)reflexiv einordnen und bewerten zu können.

Unbeachtet bleibt bei dem hier aufgeführten Praxisbeispiel gängiger Rückmeldungspraxen auch die wachsende Diversität der Studierendenschaft – eine weitere Prämisse an Inklusion orientierter Lehrer*innenbildung, welche zunehmend in den Mittelpunkt hochschulstrategischer Überlegungen zu Studium und Lehre rücken sollte. Aber selbst „mit zunehmend disparateren fachlichen und überfachlichen Eingangskompetenzen von StudienanfängerInnen“ (HRK 2014, 3) und ihrem Einfluss auf soziale Adaption und Studienerfolg zeigen sich kaum überzeugende Veränderungen, weder im Studienangebot noch in entsprechenden Unterstützungsangeboten (vgl. Röwert et al. 2017). Die Folge sind vermeidbare Studienabbrüche (HRK 2014, 3), verstanden nach Heublein (2017, 7) als komplexes, multidimensionales Phänomen, welches durch eine „Kumulation von abbruchfördernden Faktoren“ gekennzeichnet ist, wobei unter den Faktor Studienbedingungen auch eine schlecht organisierte Studienbetreuung und Lehrqualität sowie zu hohe Anforderungen und eine unzureichende Integration in der Hochschule fallen.

Mit einem zunehmenden Stellenwert von Inklusion in der Lehrer*innenbildung (Greiten et al. 2017) und der damit einhergehenden Qualitätsentwicklung und -sicherung (QES) (vgl. Wissenschaftsrat 2008) haben sich auch die Möglichkeiten studentischer Partizipation erweitert. Das gilt in einer engeren Perspektive auch für die didaktische Gestaltung von Lehr- und Prüfungsformen. Forschungsergebnisse (vgl. Plate 2016, 202) sowie Aussagen von Studierenden und Lehrenden im Rahmen einer Expert*innenrunde am Institut für Rehabilitationswissenschaften der HU Berlin legen nahe, dass sich Studierende nur rudimentär in einer partizipativen Rolle sehen. Studierende geben an, dass sie selten Feedback erhalten, sich nicht trauen, bei Lehrenden nach Feedback zu fragen, und sich oft mit ihren Arbeitsergebnissen nicht wertgeschätzt fühlen. Lehrende böten zu wenig Möglichkeiten an, um das Feedback zu üben. Auch sehen sie die genutzten Formen der Rückmeldung zum Teil als problematisch an, bemängeln eine fehlende Transparenz sowie geringe Mitsprachemöglichkeiten bei der Seminar- und Prüfungsgestaltung. Sie betonen, dass sie zumindest Rückmeldungen zu ihren Prüfungs- und Seminarleistungen benötigen. Ihre Forderung begründen sie mit dem persönlichen und professionellen Gewinn durch Feedback.

4 Potenziale eines an Inklusion, Partizipation, Diversität orientierten Feedbacks in der Hochschullehre

Unter dem Einfluss sich verändernder gesellschaftlicher, politischer und pädagogischer Vorstellungen verändert sich auch der professionelle Blick auf Feedback. Stellte Hattie (2017, 139) noch den Zweck von Feedback in seiner Funktion der individuellen Anschlussfähigkeit und der Bedeutsamkeit situativer Passgenauigkeit heraus, identifizieren neuere Vorstellungen Feedback als Treiber gelingender Reformbewegungen mit Einfluss auf sich gegenseitig bedingende Ebenen und Systeme. Feedback tritt nicht mehr nur mit einfachen Rückmeldungen auf einen möglichst erfolgreichen Prozess der fachlichen Leistungsentwicklung an die Lernenden heran. Feedbackarbeit steht im Mittelpunkt der Entfaltung einer auf Inklusion, Koordination und Motivation ausgerichteten Organisationsstruktur, welche „die Diversität der Perspektiven zulässt“ (Koall 2018, 256) und sich in Hochschule, Lehre und auf individueller Ebene in der Etablierung von Kulturen, Strukturen und Praktiken widerspiegeln muss.

Die Rahmung von Feedback hat sich unter dem veränderten Vorzeichen von Inklusion gewandelt. Im Einklang mit den sich daraus ergebenden Perspektiven werden neben fachlich fundierten hochschuldidaktischen Konzepten auch entsprechende Methoden und „Werkzeuge“ benötigt. Ein damit einhergehender Kulturanspruch bindet die praktische Anwendung von Verfahren und Instrumenten – wie das Feedback – an Haltungen und Wertvorstellungen, was deren kollektive Ausbildung unterstützt und „einer kommunikativ vermittelten Sicht der Wirklichkeit entspricht“ (Landwehr 2003, 15).

Die Einführung einer Feedbackpraxis, die mit dem Anspruch inklusiver Leitvorstellungen in die Kultur einer Hochschule oder in die Hochschullehre integriert werden soll, ist anspruchsvoll und bedarf der Berücksichtigung folgender Prinzipien und Annahmen:

- **Feedback orientiert sich an personalisierter Kompetenz**

Die Ausrichtung von Studium und Lehre auf Kompetenzorientierung geht einher mit folgender Zielsetzung: Neben der Aufgabe einer wissenschaftlichen Befähigung sollen Hochschulen ihre Absolvent*innen besser auf die gestellten Anforderungen des beruflichen Tätigkeitsfeldes vorbereiten und darüber hinaus Beiträge zur Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden und deren verantwortungsbewusster Teilhabe am gesellschaftlichen Leben leisten (vgl. Schaper et al. 2012, 8). Unter dieser Prämisse stellt die Beratung und Begleitung von Lehramtsstudierenden einen elementaren Bestandteil der Lehrer*innenbildung dar. Sie soll im Laufe des Studiums den Wechsel von Lernenden zu Lehrenden und den Aufbau professionsbezogener Kompetenzen unterstützen. Feedback wird zunehmend als eine Möglichkeit gesehen, wenn es darum geht, die benötigten Fähigkeiten einer

Anforderung näher mit der Person zu verbinden und den Fokus mehr auf ihre umfassende individuelle (Selbst-)Regulationsfähigkeit zu richten (Agostini et al. 2018, 63). Die konstruktive Reflexion eigener Erfahrungen lässt dann eine personalisierte Kompetenzentwicklung entstehen.

Vorhandener Diversität und unterschiedlichen Ausbildungsaspekten – wie oben beschrieben – angemessen als Lehrende zu begegnen, heißt auf verschiedenen Ebenen zu agieren und Feedback-Bedarfe von Studierenden sowohl allgemein als auch individuell gleichermaßen zu berücksichtigen. Für Lehrende stellt sich damit die Aufgabe, beständig individuelle, gruppen- und kontextbezogene Ausgangslagen wahrzunehmen (Gloystein & Moser 2019, 65f.), die sich aus den konkreten Bedarfen der Studierenden in konkreten Situationen ergeben. Eine derart komplexe und anspruchsvolle Beratungs- und Begleitaufgabe kann nicht ausschließlich von einzelnen Lehrenden und den Studierenden geleistet werden, sondern bedarf auf Hochschulebene einer konzeptionellen Mehrebenen-Umsetzung, welche auf Ganzheitlichkeit von intendierten Lernergebnissen, Lehr-Lern-Arrangements und Prüfungen ausgerichtet ist. Dies könnte u. a. für den Prüfungsbereich einen Kulturwandel in Richtung Assessment nach sich ziehen. Verbunden mit einer Reduktion von Prüfungen mit Selektionszweck zugunsten eines Zugewinns von Prüfungen mit Lernzweck böten in Anlehnung an Reinmann (2016) Assessments mit reichhaltigem Feedback ausreichende Möglichkeiten einer qualitativ hochwertigen personalisierten Lernbegleitung.

• **Feedback ist ein dialogischer Prozess**

Fragt man, wie Feedback in Lehre und Prüfung diese Funktion, die sich im Hochschulbereich bislang überwiegend auf einfache Rückmeldungen hinsichtlich einer normgerechten fachlichen Leistungsentwicklung und ohne Beachtung biografischer Verschiedenheit beschränkt, erfüllen kann, bietet die folgende Definition Orientierung. Demnach ist Feedback eine

„Kommunikationsform in einer Gruppe mit Rückmeldung zu einem bestimmten Verhalten einer Person oder zu bestimmten Vorgängen. Das Feedback folgt bestimmten Regeln, die zuvor in der Gruppe geklärt werden. Im weiteren Sinn ist Feedback jegliche Form der Rückmeldung anderer zu bestimmten Vorgängen.“ (Psychembel online 2021)

Feedback ist demnach ein dialogischer Prozess und geschieht auf Augenhöhe. Es ist damit allen Gesprächsformen gemein, die dazu beitragen,

- die Hierarchie zwischen den beteiligten Gesprächspartner*innen abzubauen,
- Offenheit und Klarheit in Beziehungen herzustellen und damit zu einer verbesserten Kommunikation im Lern- und Arbeitsalltag beitragen,
- einen Raum echter Gemeinschaft zu schaffen, in den jede*r sich einbringen kann und mit ihren*seinen Perspektiven und ihrem*seinem Wissen willkommen ist (vgl. Oleschko 2018, 375).

Damit zeichnet sich ein wesentliches Merkmal in der Entwicklung einer diversitätsbewussten Lehre ab: Es geht darum, mit Studierenden in einen „echten“ Dialog zu kommen, der die Verschiedenheit der individuellen Perspektiven zulässt. Im Sinne dialogischen Lernens nach Gallin und Ruf (1998, 11) kann durch Rückmeldung, die auf eine Entwicklungsperspektive ausgerichtet ist, im Verlauf eines gemeinsamen Lernprozesses eine neue Perspektive entstehen.

• **Feedback ist an inklusiven Werten orientiert**

Nach Carless (2013, 90) erleichtern auf Bindungsbereitschaften bezogene Werte wie Vertrauen die dialogische Feedbackarbeit, wobei besonders Fähigkeiten wie Einfühlungsvermögen sowie eine echte Bereitschaft zuzuhören Gelingensbedingungen für eine entwicklungsorientierte Kommunikation schaffen.

Im Kontext seiner Dissertation mit dem Titel „Werte als Kerne von Kompetenzen“ arbeitet Fischer (2019) die untrennbare Verwobenheit von Kompetenz- und Werteentwicklung sowie ihre Relevanz u. a. für menschliches Handeln, Pädagogik, Hochschulbildung und schulische Bildung heraus. Folgende Definition kommt dabei zum Tragen: „Werte sind (kognitive) Präferenzstrukturen einer Person, die bei Wissenslücken einen wissensergänzenden Charakter aufweisen und das kompetente Handeln einer Person in neuen zukunfts-offenen Situationen leisten“ (Fischer 2019, 168). Da angehende Lehrkräfte sich im Zusammenhang mit Inklusion stetig mit neuen Situationen und Aufgaben konfrontiert sehen, in denen sie handeln und somit auch werten müssen, haben Werte – auch in ihrem Wandel – in diesem Veränderungsprozess einen besonders großen Einfluss.

Hinzu kommt, dass im Zuge des individuellen kompetenzorientierten und digitalisierten Lernens Studierende immer mehr selbstorganisiert arbeiten und eigenverantwortlich Entscheidungen treffen. Dabei werden sie mit einer hohen Komplexität und unvorhersehbaren Entwicklungen konfrontiert. Werte, die als Ordner ihres Handelns diese Selbstorganisation erst möglich machen, sollen nach Fischer (2019, 243) dafür Orientierung schaffen.

Werte drücken die Vorstellung von einem angestrebten Zustand oder Ziel aus und sind damit, zumindest implizit handlungsleitend (Booth 2012). An Inklusion orientierte Werte wie Mut, Gewaltfreiheit, Respekt etc. (vgl. Booth 2012, 189) gelten als Leitlinien hinsichtlich des gemeinsamen Miteinanders aber auch für die pädagogische Identität der Lehrperson. Werte und Werteorientierungen unterliegen einer jeweils spezifischen, kontextbezogenen Deutung und können laut Booth (2012) ihren wahren Wert erst in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess entfalten. So bedarf die Etablierung einer hochschulinternen Feedbackkultur unter der Beachtung vielfältiger Wertvorstellungen sowie Haltungen bei Studierenden und Lehrenden gemeinsamer Abstimmungsprozesse bezüglich relevanter Werte, ihrer jeweiligen Bedeutung und Anwendung. Dies gilt in ähnlicher Weise,

unter Beachtung ethischer Grundlagen für inklusives Lehren und Lernen (Moser 2019, 34f.), für die Qualitätsverbesserung im Umgang mit Heterogenität und Inklusion im Hochschulbereich.

Literatur

- Agostini, E., Schratz, M. & Risse, E. (2018). *Lernseits denken – erfolgreich unterrichten*. AOL.
- Bamberg, E. (2010). Feedback – eine Klärung. *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 41(1), 1–3. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11612-010-0099-2> (3.6.2022).
- Behrenberg, A. (1999). Selbstorganisationsprozesse begleiten. Aspekte und Wirkungen der Übernahme einer paradoxen Rolle. In R. Bergold, J. Knoll & A. Mörchen (Hrsg.), *„In der Gruppe liegt das Potential“ – Wege zum selbstorganisierten Lernen* (S. 105–118). Echter.
- Booth, T. (2012). Der aktuelle „Index for Inklusion“ in dritter Aufl. In K. Reich (Hrsg.), *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 180–204). Beltz.
- Carless, D. (2013). Trust and its role in facilitating dialogic feedback. In D. Boud & E. Molloy (Hrsg.), *Feedback in Higher and Professional Education* (S. 90–103). Routledge.
- Denk, A. (2021). Ein internationales Ziel zur Reduzierung von Ungleichheit. *Vereinte Nationen* (6), 243–247. <https://zeitschrift-vereinte-nationen.de/suche/zvn/artikel/ein-internationales-ziel-zur-reduzierung-von-ungleichheit> (2.6.2022).
- Fengler, J. (2009). *Feedback geben. Strategien und Übungen* (4. Aufl.). Beltz.
- Fischer, C. A. (2019). *Werte als Kerne von Kompetenzen*. Waxmann.
- Frohn, J., Brodessaer, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.) (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Klinkhardt.
- Gallin, P. & Ruf, U. (1998). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik*. Kallmeyer.
- Glaserfeld, E. von (1995). *Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Suhrkamp.
- Gloystein, D. & Moser, V. (2019). Ausgangslage. In J. Frohn, E. Brodessaer, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 65–67). Klinkhardt.
- Gold, A. (2015). *Guter Unterricht*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A. & Königer, M. (Hrsg.) (2017). *Lehrerausbildung Inklusion*. Waxmann.
- Hattie, J. (2017). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (übers. v. W. Beywl und K. Zierer). Schneider.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* 77, 81–112.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Wisch, A. (2017). Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. *Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)*. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf (2.6.2022).
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2014). *Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft*. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf (31.5.2022).
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) und KMK (Kultusministerkonferenz) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule für Vielfalt*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (3.6.2022).
- Jahncke, H., Berding, F., Porath, J. & Magh, K. (2018). Einfluss von Feedback auf die (Selbst-)Reflexion von Lehramtsstudierenden. *die hochschullehre* (4), 505–530. www.hochschullehre.org (2.6.2022).
- KMK – Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.5.2019*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften (7.4.2022).

- Koall, I. (2018). Wie funktioniert eine Diversity-Kultur? In N. Auferkorte-Michaelis & F. Linde (Hrsg.), *Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch* (S. 245–260). Barbara Budrich.
- Landwehr, N. (2003). *Grundlagen zum Aufbau einer Feedback-Kultur. Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen*. H. e. p.
- Langner, A. & Feyerer, E. (2014). Rahmenbedingungen für den inklusiven Unterricht. In E. Feyerer & A. Langner (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt* (S. 92–113). Trauner.
- Melles, M. & Platte, A. (2018). Prüfungsleistung im „Ungewissen“: Gestaltungspotential in der Pflichterfüllung? In A. Platte, M. Werner, S. Vogt & H. Fiebig (Hrsg.), *Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik* (S. 149–156). Beltz Juventa.
- Moser, V. (2019). Ethische Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 34–37). Klinkhardt.
- Müller, A. & Ditton, H. (2014). Feedback: Begriffe, Formen und Funktionen. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen* (S. 11–28). Waxmann.
- Oleschko, S. (2018). Hochschuldidaktische Reisebegleitung: Ideen, wie Lehrveranstaltungen auch gestaltet sein können. In N. Auferkorte-Michaelis & F. Linde (Hrsg.), *Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch* (S. 374–389). Barbara Budrich.
- Plate, E. (2016). Lehrer_innenbildung für Inklusion braucht Lehrer_innenbildung durch Inklusion. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule: Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 194–214). Klinkhardt.
- Prengel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 49–63). Klinkhardt.
- Psyhyrembel online (2021). *Feedback*. <https://www.psyhyrembel.de/Feedback/T01LR> (20.5.2022).
- Reinmann, G. (2007). *Bologna in Zeiten des Web 2.0 – Assessment als Gestaltungsfaktor*. Universität Augsburg, Medienpädagogik.
- Reinmann, G. (2016). Kompetenzorientierung und Prüfungspraxis an Universitäten: Ziele heute und früher, Problemanalyse und ein zeitgemäßer Vorschlag. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & T. Gaube (Hrsg.), *Leistungsstandards und Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten. Beiträge zur (nicht) vorhandenen Passung* (S. 114–126). Klinkhardt.
- Röwert, R., Lah, W., Dahms, K., Bertholde, C. & Stuckrad, C. (2017). Diversität und Studienerfolg. Arbeitspapier Nr. 198. CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE_AP_198_Diversitaet_und_Studienerfolg.pdf (21.5.2022).
- Schaper, N., Reis, O. & Wildt, J. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Hochschulrektorenkonferenz (HRK)*. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf (31.4.2022).
- Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für Studienentwicklung* (1), 18–31.
- Wahl, D. (2005). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Klinkhardt.
- Werning, R. & Hüttmann, C. (2020). Reflexion und Feedback. *SCHULE inklusiv* (6), 2.
- Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.html> (31.5.2022).

Ellen Brodesser, Laura Rödel und Nena Welskop

Von der Idee zur Veränderung: Wege zur fachdidaktischen Qualifizierung für inklusiven Unterricht

Abstract

Im Beitrag werden Wege des Projekts FDQI-HU aufgezeigt, wissenschaftliche Ergebnisse – in diesem Fall inklusionsbezogene *Ideen* – in die Praxis der hochschulischen sowie schulpraktischen Ausbildung zu transferieren. Im Kontext der phasenübergreifenden Lehrkräftebildung werden mögliche *Veränderungen* am Beispiel der Verknüpfung von Inklusion und Sprachbildung in der universitären Lehre und am Beispiel der Sonderpädagogik für die inklusionsorientierte Unterrichtsplanung im Vorbereitungsdienst diskutiert.

1 Einleitung

Inklusive gesellschaftliche Entwicklungen und damit auch solche im Bildungsbereich setzen die Offenheit zur Veränderung etablierter Strukturen, Kulturen und Praktiken voraus. Damit Schule und Unterricht an den Werten inklusiver Bildung ausgerichtet werden können, müssen in der Lehrkräftebildung entsprechende Kenntnisse und Kompetenzen erworben werden, mithilfe derer die Vielfalt von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt und individuelle Lernfortschritte ermöglicht werden. Dieser Beitrag beschreibt die Idee des Forschungsprojektes FDQI-HU, die fachdidaktische Qualifizierung angehender Lehrkräfte für inklusiven Unterricht durch die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Fachdidaktiker*innen mit Expert*innen inklusionsrelevanter Disziplinen phasenübergreifend zu verbessern. Vom Einsatz neu entwickelter didaktischer Materialien für die Hochschullehre bis zur Erprobung anschlussfähiger Seminarkonzepte im Vorbereitungsdienst wird exemplarisch aufgezeigt, welche Wege zur *Veränderung* in Richtung einer inklusiven Unterrichtsentwicklung beschritten werden können.

Veränderungspotenziale werden am Beispiel der Sprachbildung für die fachdidaktische Hochschullehre in der Lehrkräftebildung aufgezeigt. Für die zweite Phase wird am Beispiel der Sonderpädagogik skizziert, wie alle Lehramtsanwärter*innen

für sonderpädagogische und inklusive Perspektiven sensibilisiert werden können. Der Beitrag endet mit offenen Fragen als Markierung für den weiteren Prozess der inklusiven Unterrichtsentwicklung.

2 Von der Idee ...

2.1 Das Projekt FDQI-HU: Multiperspektivität für eine inklusive Fachdidaktik

Während das weiterhin existierende mehrgliedrige Schulsystem, und hier nicht zuletzt das Fortbestehen von Sonderschulen, noch immer suggeriert, dass es einer gesonderten Gestaltung von Unterricht für bestimmte Schüler*innen bedarf, geht Inklusion von der prinzipiellen pädagogischen Unteilbarkeit einer heterogenen Gruppe aus. Anknüpfend an Arbeiten von Vera Moser zu Standards und Konzepten für die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Moser 2012, 2017; Moser & Demmer-Dieckmann 2013) war die Entwicklung eines inklusionsorientierten didaktischen Modells und entsprechender Materialien für die fachdidaktische Hochschullehre, die sowohl auf theoretischen Konstrukten als auch empirischen Studien basieren, ein Anliegen, das mit dem Projekt „Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin“ (FDQI-HU)¹ in die Lehrkräftebildung transferiert werden sollte. Bereits in der ersten Phase des von Vera Moser und Detlef Pech geleiteten Forschungs- und Entwicklungsprojekts (2016–2019) wurde deutlich, dass neben Erkenntnissen aus verschiedenen Fachdidaktiken u. a. auch Perspektiven aus der Sprachbildung und Sonderpädagogik² für die inklusive fachdidaktische Qualifizierung Berücksichtigung finden müssen. Der innovative Charakter dieses Projekts zeigte sich u. a. darin, dass bei der Entwicklung sowohl des Modells als auch der didaktischen Materialien alle beteiligten Fachrichtungen so eng zusammenarbeiteten, dass die Perspektiven der jeweils anderen verinnerlicht, zu einem gemeinsamen Neuen verbunden und schließlich für den Einsatz in unterschiedlichen Fachdidaktiken fruchtbar gemacht werden konnten.

1 Das Projekt FDQI-HU (Qualitätsoffensive Lehrerbildung des BMBF) zielt auf eine Vernetzung und Weiterentwicklung hochschuldidaktischer Kompetenzen in den Bereichen Fachdidaktik, allgemeine Didaktik, Rehabilitationswissenschaften und Sprachbildung. In der ersten Förderphase (2016–2019) wurden die Fächer Englisch, Geschichte, Informatik, Latein, Arbeitslehre und Sachunterricht einbezogen, seit 2019 die MINT-Fächer Biologie, Mathematik und Physik. In der ersten Förderphase (2016-2019) lautete das Förderkennzeichen FKZ 01JA1620, in der zweiten (2019-2023) FKZ 01JA1920.

2 An der HU Berlin ist die Sonderpädagogik in die Rehabilitationswissenschaften integriert. Zur besseren Lesbarkeit und Anknüpfung an den überregionalen Diskurs wird nachfolgend der Begriff Sonderpädagogik verwendet. Darüber hinaus wurden auch Perspektiven der Grundschuldidaktik berücksichtigt, die hier jedoch nicht fokussiert werden (vgl. dazu Frohn et al. 2019).

2.2 Entwicklung eines didaktischen Modells und Bausteine für die inklusionssensible Lehre

In der so gestalteten interdisziplinären Zusammenarbeit entstand zunächst das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL, vgl. Frohn et al. 2019). Das Modell baut auf dem Hamburger Modell (Schulz 1981) sowie Klafkis (2007) kritisch-konstruktiver Didaktik auf und somit auf zentralen und in der Lehrkräftebildung etablierten didaktischen Modellen und Theorien. Konstituierende Grundbestandteile des DiMiLL sind neben den gesamtgesellschaftlichen, fachdidaktischen und schulorganisatorischen Bedingungen inklusionsorientierte *Prozessmerkmale* und *Strukturelemente*, die ineinandergreifen und auf die individuelle Kompetenzentwicklung der Schüler*innen ausgerichtet sind.³

Auf Basis des DiMiLL wurden anschließend „[i]nklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre“ (Brodesser et al. 2020a) entwickelt, mithilfe derer wesentliche Erkenntnisse aus der Inklusionsforschung, der Sprachbildung und der Sonderpädagogik für die fachdidaktische Lehrkräftebildung operationalisiert wurden. Dabei handelt es sich um Lehrkonzepte zu den Themen Heterogenitätssensibilität, Sprachbildung und adaptive Lehrkompetenz, unterteilt in die Konstruktfacetten adaptive diagnostische Kompetenz, adaptive didaktische Kompetenz und adaptive Klassenführungscompetenz. Sie wurden in Hochschulseminaren erprobt, Kolleg*innen zur Verfügung gestellt und multimethodisch evaluiert (vgl. ebd.).

Im Rahmen der Begleitevaluation wurden verschiedene Methoden (Beobachtungen, Fragebögen und Interviews) eingesetzt, um die Perspektiven der Dozierenden und Lehramtsstudierenden abzubilden (ausführlich hierzu Schmitz et al. 2019) und das Projekt auf Grundlage des Design-Based-Research-Ansatzes weiter zu entwickeln (vgl. Frohn & Brodesser 2019). Neben der Analyse der Konstrukte Heterogenitätssensibilität, adaptive diagnostische, didaktische und Klassenführungscompetenz mittels mehrerer quantitativer Befragungen wurden der Einsatz und die Wirksamkeit der entwickelten Lehr-Lern-Bausteine inhaltsanalytisch und objektiv-hermeneutisch anhand von leitfadengestützten Interviews mit Dozent*innen ausgewertet (vgl. Brodesser et al. 2020b; Rödel 2020). Aus den Interviews der Begleitevaluation sei hier exemplarisch ein Auszug einer Informatikdozentin wiedergegeben: „Also ich glaube, die Bausteine sind ein sehr guter Anschluss, vor allem für Fächer, die bisher wenig bis gar keine Erfahrung damit haben, wie sie Inklusion einfach in ihre Fachlehre einbauen sollen“ (Brodesser et al. 2020b, 143).

3 Zur theoretischen Fundierung und empirischen Begleitforschung des DiMiLL siehe Frohn et al. (2019) sowie Abbildung 1.

3 Die Implementierung inklusiver Inhalte in die fachdidaktische Hochschullehre

Angesichts des längst nicht einheitlichen Verständnisses von Inklusion, Adaptivität und Heterogenität in den Fächern und innerhalb des Inklusionsdiskurses bildete die Verständigung über Grundbegriffe und deren Zusammenhänge eine wichtige Arbeitsgrundlage in FDQI-HU. Im ersten Schritt wurde hierfür ein öffentlich zugängliches Glossar erarbeitet (vgl. Frohn 2017). Eine weitere Herausforderung war die unterschiedliche Beschaffenheit der einzelnen Fächer hinsichtlich traditioneller Prägungen und Offenheit für inklusionsorientierte Neugestaltungen. Die Komplexität inklusiven Fachunterrichts berücksichtigend, musste hier ein Zugang gefunden werden, der mit der Aufnahme der inhaltlichen Aspekte des DiMiLL in die jeweiligen fachdidaktischen Lehrveranstaltungen einen Weg in die nachfolgenden Phasen der Lehrkräftebildung und schließlich in die Schulpraxis eröffnet.

3.1 Komplexität der Anforderung

Wie oben exemplarisch am Beispiel der Informatik angedeutet, verfügen manche Fachdidaktiken z. T. über nur geringe Erfahrungen mit der Implementierung inklusionsorientierter Inhalte in die Lehrkräftebildung. Für die Umsetzung von Chancengerechtigkeit und mit dem Anspruch auf bestmögliche Bildung (vgl. HRK & KMK 2015) müssen jedoch alle Fächer guten Unterricht für grundsätzlich alle Schüler*innen anbieten. Indikatoren für die inklusive Unterrichtsentwicklung bilden die systembezogenen Dimensionen von Inklusion *Anerkennung*, *Teilhabe*, *Antidiskriminierung* und *Bildungsgerechtigkeit* (vgl. Moser 2017, 20ff.). Sowohl ein inklusionsorientiertes Modell wie das DiMiLL als auch die Lehr-Lern-Bausteine müssen sich an diesen Indikatoren messen lassen. Nachfolgend wird exemplarisch für den Bereich der Sprachbildung – als eine von mehreren Querschnittsdisziplinen des Projekts – gezeigt, wie sprachbildendes Unterrichten diesen Dimensionen Rechnung trägt und wie Sprachbildung im DiMiLL verortet sowie mithilfe der Bausteine in der Hochschullehre umgesetzt werden kann.

3.2 Warum sollte ein inklusiver Unterricht auch ein sprachbildender Unterricht sein?

Die Bedeutung eines zielgruppenübergreifenden, sprachbildenden (Fach-)Unterrichts⁴ wird seit einiger Zeit immer häufiger mit dem Thema Inklusion in Verbindung gebracht (vgl. u. a. Becker-Mrotzek & Roth 2017; Riemer 2017; Rödel & Simon 2019). Dies geschieht implizit und explizit auch unter Rückgriff auf die eben genannten systembezogenen Dimensionen von Inklusion. So stellen z. B. Rödel und Lütke (2019) fest, dass das Ziel von Sprachbildung

4 Zum FDQI-HU zugrundeliegenden Sprachbildungsverständnis vgl. Rödel & Lütke (2019).

„im weitesten Sinne darin [bestehe], Kinder und Jugendliche mit Sprachhandlungskompetenzen auszustatten, die ihnen eine positive private, schulische und berufliche gesellschaftliche *Teilhabe* ermöglichen. Für eine von *Teilhabe* geprägte individuelle Bildungsbiografie und um mehr *Bildungsgerechtigkeit* zu erreichen, wird für das schulische Lernen u. a. ein sprachsensibler Fachunterricht für alle Schüler*innen angestrebt.“ (ebd., 81; Herv. d. A.)

Wenngleich die Autorinnen den *Anerkennungsbegriff* nicht explizit verwenden, spielt auch dieser – und damit eine weitere zentrale Dimension von Inklusion (Moser 2017) – insbesondere in Bezug auf die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen eine große Rolle, wenn mit dem Ziel einer „gesamtsprachliche[n] Bildung [...] Herkunftssprachen, Zweitsprachen und Fremdsprachen als Ressourcen“ (Rödel & Lütke 2019, 81) einbezogen werden sollen. Die Dimension der Antidiskriminierung spielt im Sprachbildungsdiskurs ebenfalls eine Rolle, so u. a. bei Tajmel (2017), die sich dem sprachsensiblen Physikunterricht widmet und dabei das Ziel der Antidiskriminierung hervorhebt.

Dass Sprachbildung nicht als weiteres, von Inklusion unabhängiges Querschnittsthema der Lehrkräftebildung, sondern vielmehr als immanenter Teil von Inklusion verstanden werden kann, wurde im Rahmen von FDQI-HU u. a. unter Rückgriff auf das DiMiLL theoretisch begründet. Läge es auf den ersten Blick vielleicht nahe, die sprachbildende Gestaltung von Unterricht im DiMiLL lediglich im Prozessmerkmal der *Kommunikation* zu verorten, macht Abbildung 1 die umfassenden Wirkweisen sprachbildender Prozesse in inklusiven Settings sichtbar.

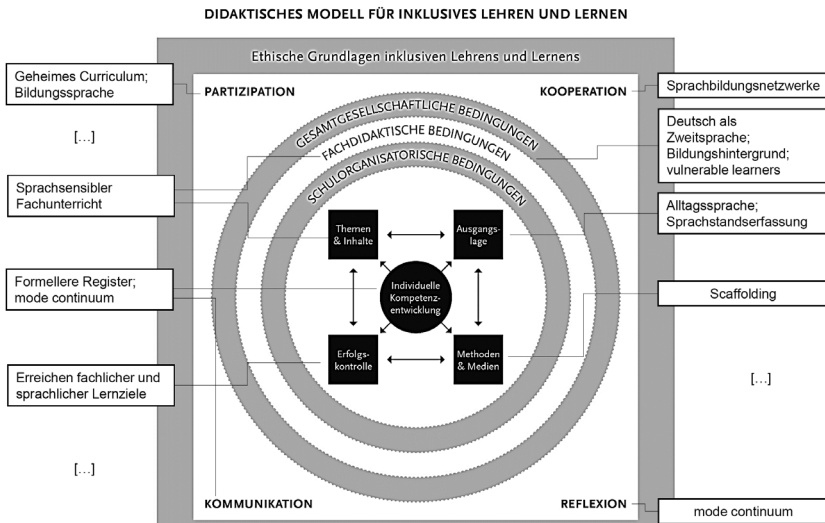


Abb. 1: Sprachbildung im DiMiLL (Rödel & Lütke 2019, 83)

Sprachbildung betrifft demnach vielmehr sämtliche Prozessmerkmale und Strukturelemente inklusiven Lehrens und Lernens, ebenso wie die gesamtgesellschaftlichen, fachdidaktischen und schulorganisatorischen Bedingungen (vgl. ausführlich ebd.). Folglich liegt es nahe, die lange weitgehend voneinander getrennten Querschnittsthemen Inklusion und Sprachbildung auch in der fachdidaktischen Hochschullehre miteinander zu verknüpfen, um Parallelen aufzeigen und angehende Lehrkräfte inhaltlich entlasten zu können. Dabei stellt sich jedoch die Frage, wie diese Verknüpfung von Hochschullehrenden der Fachdidaktiken bewertet wird, für die die Implementierung sprachbildender Aspekte des Fachunterrichts in ihre Lehre häufig neu und entsprechend herausfordernd ist.

Im Rahmen von FDQI-HU wurden Lehrende unterschiedlicher Fachdidaktiken, die die beschriebenen Lehr-Lern-Bausteine einsetzen,⁵ zum Gelingen dieser Verknüpfung befragt (vgl. ausführlich Rödel 2020). In dieser Befragung wurde deutlich, dass alle am Projekt beteiligten Fachdidaktiker*innen die Verknüpfung von Inklusion und Sprachbildung in ihren Lehrveranstaltungen als gelungen bewerten. Die nachfolgende beispielhafte Aussage verdeutlicht dies:

„Also ich möchte sie [die Themen Inklusion und Sprachbildung; d. A.] nicht getrennt voneinander behandeln. Das hat mir tatsächlich auch die Durchführung des Bausteins gezeigt, dass eben [...] wenn wir die beiden Themen zusammendenken – und das sollten wir auf jeden Fall tun – [...], der Blick auf den einzelnen Schüler fällt (.) und auf seine Bedürfnisse und (.) eben die können halt sprachlicher Natur sein oder eben auch andere Bereiche betreffen, aber das ist glaube ich so das große verbindende Element, deshalb passt das auch so gut zusammen.“ (Rödel 2019, 22)

Eine andere befragte Lehrperson stellte fest, dass „man da keine künstliche Trennung erzeugen muss, nur aufgrund der Disziplin [...], sondern dass man die durchaus zusammendenken kann“ (ebd.).

Durch das Projekt FDQI-HU wurde deutlich, dass die Implementierung beider Querschnittsthemen in die fachdidaktische Hochschullehre gelingen kann. Je nach Schwerpunktsetzung kann dabei mit einer an sprachbildenden Aspekten des Fachunterrichts ausgerichteten Lehrveranstaltung der Fokus auf die Heterogenitätsdimension Sprache im Gesamtkontext Inklusion gelegt oder in einer stärker inklusionspädagogisch ausgerichteten Lehrveranstaltung sprachbildende Aspekte exemplarisch im Inklusionsdiskurs verortet werden. Es ist zu erwarten, jedoch empirisch zu überprüfen, dass angehende Lehrkräfte durch die Verknüpfung von Inklusion und Sprachbildung inhaltlich entlastet werden, da ihnen bewusst wird, dass diese keine gänzlich getrennten Aufgabenbereiche darstellen. Mit dem Lehr-Lern-Baustein Sprachbildung als Teil der FDQI-HU-Bausteine wurde ein Vorschlag für die hochschuldidaktische Implementierung zur Verfügung gestellt

5 Aufbau und inhaltliche Ausrichtung des Bausteins Sprachbildung werden ausführlich u. a. in Rödel (2020) beschrieben.

(vgl. ebd.). Im Anschluss an die erste Projektphase wurde dieser – wie auch alle anderen Lehr-Lern-Bausteine – darüber hinaus für die digitale Lehre aufbereitet. Die Bausteine sind damit als moodle-basierte, digitale Lehrkonzepte einsehbar, nutzbar und auf unterschiedliche hochschuldidaktische Kontexte übertragbar.⁶

4 ... zur Veränderung: Wege in die Praxis?

Angesichts der Forderung nach einer phasenübergreifenden Lehrkräftebildung im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. u. a. HRK & KMK 2015; Puderbach & Beier 2021) muss auch die zweite Phase der Lehrkräftebildung in den Blick genommen werden. Nachfolgend soll gezeigt werden, auf welchen *Wegen* das DiMiLL und die Bausteine bislang Eingang in den Vorbereitungsdienst gefunden haben.

Dazu wird die Perspektive der Sonderpädagogik als eine weitere im Projekt FDQI-HU vertretene Disziplin näher betrachtet. Inklusiver Unterricht bedeutet in diesem Zusammenhang den Einbezug allgemein- und sonderpädagogischer Kompetenzen (vgl. KMK 2015, 3), um der Vielfalt im Unterricht professionell zu begegnen. Dafür brauchen alle Lehrkräfte (auch sonderpädagogische) Materialien und Reflexionsanlässe für die Erweiterung ihres professionellen Blicks.

Auf dem Weg von der theoretischen *Idee* zur praktischen *Veränderung* einer fachdidaktischen Qualifizierung für Inklusion war von Beginn an die Zusammenarbeit mit im Schuldienst aktiven Lehrkräften, u. a. aus Berliner Partnerschulen⁷, grundlegend. Bereits 2017 wurde ein Workshop mit Lehrkräften dieser Schulen durchgeführt, in dem das DiMiLL und dessen Operationalisierung mit einem fragenbasierten Raster (vgl. Frohn & Moser 2018) vorgestellt und diskutiert wurden. Die Rückmeldungen der Lehrkräfte, die in verschiedenen Konstellationen mit Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in inklusiven Unterrichtsettings arbeiten, dienten als Impulse für die Weiterarbeit: Angesichts des als anspruchsvoll empfundenen Modells wurde angeregt, jeweils einzelne Elemente des Modells auszuwählen und mit den Lehramtsanwärter*innen (LAA) sukzessive zu erarbeiten und zu vertiefen. Weiterhin lag eine große Bereicherung in den zahlreichen, multiple Ebenen von Schule betreffenden Praxisbeispielen, die das DiMiLL konkretisieren konnten.

Zudem wurde die Bedeutung des Vorbereitungsdienstes für die Vermittlung inklusionsbezogener Inhalte betont. Dieser stellt die zentrale Schnittstelle zwischen Theorie und Schulpraxis dar, da künftige Lehrkräfte hier ihr bisher erworbenes

⁶ Ein Sonderheft zu den digitalisierten Bausteinen für „DiMawe – Die Materialwerkstatt“ (www.dimawe.de) ist aktuell in Bearbeitung.

⁷ Zum Partnerschulprogramm siehe <https://pse.hu-berlin.de/de/schule/fuer-lehrerinnen/partnerschulen-schulnetzwerke>.

Wissen auf konkrete Unterrichtssituationen anwenden und erweitern können (vgl. u. a. KMK 2012). Wie ein Transfer bzw. eine Adaption der inklusionsbezogenen Themen in den Vorbereitungsdienst gestaltet werden könnte, wurde 2019 und 2020 in mehreren Seminarveranstaltungen für angehende Sonderpädagog*innen erprobt.

So sollten die LAA in einer Sitzung des Allgemeinen Seminars⁸ beispielsweise nach der Vorstellung des DiMiLL zunächst die Prozessmerkmale inklusiven Unterrichts mit ihren bisherigen praktischen Erfahrungen konkretisieren und darauf aufbauend für die einzelnen Felder des Planungsrasters Fragen als Grundlage für die Planung und Reflexion von inklusivem Unterricht formulieren. Dabei wurde deutlich, dass sich die Heterogenität der LAA hinsichtlich ihrer universitären Ausbildung (u. a. durch den sogenannten „Quereinstieg“; vgl. SenBJF 2021) und damit ihres Vorwissens sowie ihrer schulischen Ausbildungssettings in den unterschiedlichen Möglichkeiten zum produktiven Einsatz des Rasters widerspiegelte: Während ein Teil der LAA zahlreiche, sehr konkrete Fragen zur Reflexion inklusiver Unterrichtsgestaltung formulierte, blieb die Aufgabenstellung für andere sehr abstrakt; ihnen fehlte ein ‚Anker‘ in Form einer konkreten Situation oder eines Fallbeispiels (vgl. auch Schmitz & Frohn 2022).

Dieser Impuls wurde bei der Konzeption der nachfolgenden Seminarveranstaltungen aufgegriffen. Im Rahmen eines Fachseminars ‚Sonderpädagogischer Unterricht Gesellschaftswissenschaften‘ wurden den LAA ein Stundenentwurf zum Thema Kinderrechte sowie eine ausführliche Beschreibung einer heterogenen Lerngruppe vorgelegt; mögliche inklusionsbezogene Fragen zur Unterrichtsstunde wurden vorgestellt und im Planungsraster verortet. Dadurch wurde ein Anwendungsbezug geschaffen, der das Raster sowohl als Analyseschema als auch als Ausgangspunkt für die Planung zukünftigen Unterrichts nutzbar machte. Eine Teilnehmerin beschrieb ihren Eindruck folgendermaßen:

„Was ich toll finde ist, dass man nochmal sensibilisiert wird, dass wir uns als Sonderpädagogen nicht nur auf Lernbehinderung oder Verhaltensstörungen konzentrieren, sondern dass jedes Kind andere Stärken und Schwächen mitbringt und wir für alle passende Lerngelegenheiten schaffen müssen.“⁹

Diese Aussage deutet an, dass das DiMiLL auch bei angehenden Sonderpädagog*innen in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung zu einer Reflexion ihres Professionsverständnisses beitragen kann. Zu vermuten, aber empirisch zu überprüfen, ist, dass mithilfe des DiMiLL die Heterogenitätssensibilität – als zentrale Voraussetzung adaptiver Unterrichtskompetenz (vgl. Welskop & Moser 2020) – signifikant geschärft

8 Die seminaristische Ausbildung in Berlin unterteilt sich in ein Allgemeines Seminar, in dem fächer- und schulartübergreifende Ausbildungsinhalte vermittelt werden, und in Fachseminare, in denen fachspezifische didaktische Kompetenzen vermittelt werden.

9 Unveröffentlichtes Interviewmaterial, im Rahmen der Seminarveranstaltung erhoben.

sowie der Blick der LAA über sonderpädagogische Kategorien hinaus auf ein weites Inklusionsverständnis (vgl. Budde & Hummrich 2013) gelenkt werden kann.

Ein weiterer, komplementärer Ansatz bestand darin, ausgehend von den Glossartexten (vgl. Frohn 2017), das DiMiLL über mehrere Fachseminarsitzungen hinweg sukzessive zu erschließen. Auch dieses Vorgehen erwies sich als anschlussfähig, da so nicht nur sonderpädagogische Themen abermals in den Kontext eines weiten Inklusionsbegriffs eingebettet wurden, sondern auch fachdidaktische Inhalte schlüssig um inklusionsorientierte Facetten erweitert werden konnten.

Eine nachhaltige Erweiterung fachdidaktischer Ausbildungsinhalte im Vorbereitungsdienst aller Lehrämter um inklusive Inhalte setzt jedoch eine entsprechende Sensibilisierung sowie inklusionspädagogisches Grundwissen der Ausbilder*innen voraus. In einer Veranstaltung im Juni 2018 mit Leiter*innen der Allgemeinen Seminare sowohl aus dem Regelschulbereich als auch aus der Sonderpädagogik zeigte sich, dass die interdisziplinäre und fächerübergreifende Entwicklung inklusionsorientierter Inhalte auf große Akzeptanz stieß, jedoch weiterhin ein hoher Bedarf in Bezug auf die Klärung inklusionsbezogener Kompetenzanforderungen an die verschiedenen Lehrämter in der schulischen Praxis besteht (vgl. auch Moser & Demmer-Dieckmann 2013). Als Voraussetzung für diese Verständigung wurde übereinstimmend ein umfassendes sowie praxisorientiertes Fortbildungsangebot für die Ausbilder*innen vor allem aus dem Regelschulbereich identifiziert.

Die formulierte Sorge, sowohl Ausbilder*innen als auch LAA durch eine inhaltliche Erweiterung der bereits sehr umfassenden Seminarcurricula zusätzlich zu belasten, bestärkt die Überzeugung, dass eine Weiterentwicklung der in der Hochschullehre erprobten Lehr-Lern-Formate in enger Anlehnung an die jeweiligen Fachseminarcurricula erfolgen müsste: Qualitätsmerkmale inklusiven Unterrichts wie eine ressourcenorientierte, multiperspektivische Diagnostik ließen sich bspw. mit bestehenden Ausbildungsinhalten wie der Bestimmung fachlicher Lernvoraussetzungen verknüpfen; die Thematisierung von Kriterien für Aufgabenstellungen könnte adaptiv um sonderpädagogisch etablierte Differenzierungsmaßnahmen erweitert werden (vgl. Welskop et al. 2020).

Um die inklusionsbezogenen Inhalte in die Praxis zu disseminieren, wurden das DiMiLL sowie das Planungsraster im März 2019 zudem im Rahmen des Qualifizierungsangebots für die Mentor*innen des Berliner Praxissemesters vorgestellt (für eine detaillierte Darstellung siehe ebd.).

5 Ein inklusionspädagogisches Angebot und offene Fragen

Die *Idee* einer Qualifizierung für Inklusion auch in der fachdidaktischen Lehrkräfteausbildung setzt eine pädagogische Offenheit für die Einbeziehung aller Schüler*innen in den Unterricht voraus. Von der historischen Tradition der Son-

derschulpädagogik, in der verschiedene organisatorische und ethische Begründungen für eine spezielle Beschulung und Didaktik für Kinder mit Beeinträchtigungen bemüht wurden (vgl. Moser & Horster 2012), war und ist es noch immer ein langer Weg hin zur Umsetzung einer derart inklusionsorientierten Didaktik, die eine Transformation tradierter Denkmuster und Überzeugungen bedeutet.

Das DiMiLL entstand durch die gemeinsame Arbeit von Expert*innen der Allgemein- und Fachdidaktik, der Sprachbildung und Sonderpädagogik, die bereit waren, ihre Perspektiven zu erweitern, um eine gemeinsame *Veränderung* zu initiieren. Als dezidiert inklusionsorientiertes Didaktikmodell kann das DiMiLL in diesem Sinne als innovatives, inklusionspädagogisches Angebot für die Kompetenzerweiterung von Lehrkräften angesehen werden, das ein Schritt auf dem Weg zur Gestaltung und Reflexion inklusiven Unterrichts sein kann.

Wie dieser Beitrag am Beispiel der Sprachbildung für die Hochschullehre und am Beispiel der Sonderpädagogik für die zweite Phase der Lehrkräftebildung gezeigt hat, wurden die auf der Grundlage des DiMiLL entwickelten inklusionsbezogenen didaktischen Materialien (Lehr-Lern-Bausteine und Raster) erfolgreich eingesetzt. Ausgehend von den bisherigen empirischen Ergebnissen der genannten Begleitforschungen des Projekts FDQI-HU erweist sich die Integration von Perspektiven der Sprachbildung und der Sonderpädagogik als erfolgversprechend für eine inklusiv ausgerichtete fachdidaktische Lehrkräftebildung. Es sind jedoch weitere Indikatoren zu formulieren und zu evaluieren, die auf eine konkrete Umsetzung und Unterstützung von Lehrkräften im inklusiven Unterricht hinweisen. Dabei ergeben sich folgende offene Fragen:

1. Was müsste passieren, damit die didaktischen Prinzipien des DiMiLL und deren praktische Umsetzung, z. B. mithilfe der Lehr-Lern-Bausteine, noch stärker in die erste und zweite Phase der Lehrkräftebildung implementiert werden können?
2. Wie kann eine langfristige Verankerung von Inhalten aus der Sprachbildung und Sonderpädagogik im inklusiven Fachunterricht gelingen?
3. Welche nachhaltige Entlastungsfunktion haben die hier skizzierten Erkenntnisse für Lehrkräfte in der täglichen Gestaltung von Unterricht für Schüler*innen unterschiedlichster Voraussetzungen, Bedürfnisse und Hintergründe?

Literatur

- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek, H.-J. Roth & C. Lohmann (Hrsg.), *Sprachliche Bildung: Band 1. Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 1–36). Waxmann.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion* (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193> (21.4.2022).

- Brodesser, E., Frohn, J., Welskop, N., Liebsch, A. C., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.) (2020a). *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte*. Klinkhardt.
- Brodesser, E., Welskop, N. & Frohn, J. (2020b). Den üblichen Weg verlassen. Objektiv-hermeneutische Analyse der Interviews mit Dozierenden zum Einsatz inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine in fachdidaktischen Seminaren. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte* (S. 137–147). Klinkhardt.
- Frohn, J. (Hrsg.) (2017). *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdq/glossar> (29.1.2022).
- Frohn, J. & Brodesser, E. (2019). Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Konzepte zur Förderung adaptiver Lehrkompetenz. Entwicklung, Umsetzung und Evaluation universitärer Lehrveranstaltungen im „Design-Based Research“-Verfahren. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 2(3), 435–451.
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.) (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Klinkhardt.
- Frohn, J. & Moser, V. (2018). Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“: Konzeption und Operationalisierung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion* (S. 61–73). W. Bertelsmann.
- HRK & KMK (Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (11.2.2022).
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6., neu ausgest. Aufl.). Beltz.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2012). *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.12.2012*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf (11.2.2022).
- Moser, V. (Hrsg.) (2012). *Die inklusive Schule. Standards für ihre Umsetzung*. Kohlhammer.
- Moser, V. (2017). Inklusion und Organisationsentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 15–30). Kohlhammer.
- Moser, V. & Demmer-Dieckmann, I. unter Mitarbeit v. Lütje-Klose, B., Seitz, S., Sasse, A. & Schulze, U. (2013). Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (2. Aufl., S. 155–174). Kohlhammer.
- Moser, V. & Horster, D. (2012). Einleitung: Ethische Argumentationen der Behindertenpädagogik – eine Bestandsaufnahme. In V. Moser & D. Hoster (Hrsg.), *Ethik der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Eine Grundlegung* (S. 13–22). Kohlhammer.
- Puderbach, R. & Beier, F. (2021). Schnittstellen und Brüche in der zweiphasigen Lehrkräftebildung aus der Sicht von Ausbilderinnen und Ausbildern des sächsischen Vorbereitungsdienstes. *Seminar – Lehrerbildung und Schule* 27(3), 53–69.
- Riemer, C. (2017). DaZ und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ein fachpolitischer Positionierungsversuch aus der Perspektive des Fachs DaF/DaZ. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Sprachliche Bildung: Band 2. Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 171–186). Waxmann.
- Rödel, L. (2019). *Baustein: Sprachbildung. Inhaltsanalytische Auswertung der Interviews zum Einsatz des Sprachbildungsbausteins im Sommersemester 2018 und Wintersemester 2018/2019*. (unveröffentlicht).
- Rödel, L. (2020). Der Baustein Sprachbildung: ein Lehr-Lern-Angebot für die inklusionssensible fachdidaktische Lehre. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre: Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (S. 99–110). Klinkhardt.

- Rödel, L. & Lütke, B. (2019). Sprachbildung im inklusiven Fachunterricht. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen: Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 81–98). Klinkhardt.
- Rödel, L. & Simon, T. (Hrsg.) (2019). *Inklusive Sprach(en)bildung – Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Klinkhardt.
- SenBJF/Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2021). *Blickpunkt Schule. Bericht 2020/21*. [https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungsstatistik/\(25.1.2022\)](https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungsstatistik/(25.1.2022)).
- Schmitz, L. & Frohn, J. (2022). Von der Lehrkräftebildung zum inklusiven Unterricht – eine empirische Studie zum Praxisnutzen des Didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen. *Qff – Qualifizierung für Inklusion* 3(2).
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H. A. (2019). Evaluationsdesign des Projekts FDQI-HU. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen: Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 149–170). Klinkhardt.
- Schulz, W. (1981). *Unterrichtsplanung. Praxis und Theorie des Unterrichtens* (3., erw. Aufl.). Urban & Schwarzenberg.
- Tajmel, T. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft: Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Springer VS.
- Welskop, N., Brodesser, E. & Körbs, C. (2020). Einsatzpotenziale der inklusionssensiblen Lehr-Lern-Bausteine im Vorbereitungsdienst und in der Berliner Mentoringqualifizierung. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre: Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (S. 182–191). Klinkhardt.
- Welskop, N. & Moser, V. (2020). Heterogenitätssensibilität als Voraussetzung adaptiver Lehrkompetenz. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre: Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (S. 19–29). Klinkhardt.

Detlef Pech und Toni Simon

Implikationen der Verkürzung – Inklusion & Sachunterrichtsdidaktik

Abstract

Die Sachunterrichtsdidaktik gilt als eine der Vorreiterdidaktiken bezüglich der Gestaltung inklusiver Lehr-Lern-Umgebungen. Dabei zeigt sich, dass nicht Impulse aus dem Sachunterricht selbst, sondern vielmehr aus der Sonderpädagogik und Arbeiten zu Integration und Inklusion diese Entwicklung – auch mit Konsequenzen für Schulpädagogik und allgemeine Didaktik – begünstigten. Allerdings hat die Sachunterrichtsdidaktik die Potenziale dieser frühen Erkenntnisse nicht weitreichend genutzt. Zur Bearbeitung dieses Versäumnisses erscheint neben der Dimension der Leiblichkeit vor allem der Erfahrungsbegriff als theoretisch-konzeptionelle Grundlegung nützlich für die Weiterentwicklung.

1 Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion

In verschiedenen Texten haben wir mehrfach darauf verwiesen, dass die ersten empirischen Arbeiten aus dem Feld Fachdidaktik und Inklusion im Rahmen der Sachunterrichtsdidaktik publiziert wurden. Es waren die Arbeiten von Simone Seitz zu Fragen der Thematisierung von Zeit (2005) und von Claudia Schomaker zur Relevanz von ästhetischen Zugängen im (Fach-)Unterricht der Grundschule (2007). Über mehrere Jahre ließ sich konstatieren, dass die Sachunterrichtsdidaktik hinsichtlich der Erkenntnisse zum inklusiven Unterricht weiter war als andere Fachdidaktiken, wenngleich ‚weiter‘ an dieser Stelle lediglich zu übersetzen war mit ‚mehr als nichts‘ (vgl. Pech et al. 2019).

Sowohl die Arbeit von Seitz als auch die von Schomaker sind in Oldenburg unter der Betreuung von Astrid Kaiser entstanden. Und es kann so nicht überraschen, dass auch das frühe Aufgreifen von Inklusion durch die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, die bereits 2010 unter dem Titel „Bildung für alle Kinder im Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion“ ihre Jahrestagung abhielt, an der Universität Oldenburg verortet war.

Auch hinsichtlich der Entwicklung didaktischer Modelle für inklusiven Unterricht im Fach gehörte die Sachunterrichtsdidaktik zu den Vorreiterinnen. Schon 2012 wurden zwei sehr unterschiedlich gelagerte Modelle vorgelegt: zum einen von Joachim Kahlert und Ulrich Heimlich die sogenannten „Inklusionsdidaktischen Netze“ (Kahlert & Heimlich 2012), eine Erweiterung der gut zehn Jahre zuvor von Kahlert entwickelten „Didaktischen Netze“ zur Unterrichtsplanung im Fach; zum anderen das Modell von Michael Gebauer und Toni Simon, das mit Repräsentationsebenen arbeitet, die sich sowohl an die Struktur aus der Entwicklungspsychologie von Jerome Bruner anlehnen als auch ergänzt werden durch zwei Ebenen (der kommunikativ-interaktiven und der sensorischen), die mit den ersten empirischen Befunden aus dem Fach korrespondieren (Gebauer & Simon 2012).

Der Eindruck, dass dies eine frühe breite Verankerung einer Diskussion um Inklusion in der Sachunterrichtsdidaktik war, trägt indes (siehe Pech et al. 2018; Simon 2020). Es waren nur wenige Personen, die dieses Thema aufgriffen, und in den zentralen Publikationen des Faches, wie dem „Perspektivrahmen Sachunterricht“ der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, der 2013 in überarbeiteter und stark erweiterter Fassung aufgelegt wurde (GDSU 2013), aber auch im „Handbuch zur Didaktik des Sachunterrichts“, das in überarbeiteter zweiter Auflage 2015 erschien (Kahlert et al. 2015), fehlen Ausführungen zum Stichwort Inklusion. Erst in der aktuellen Überarbeitung des Handbuchs, die 2022 erschienen ist, wurde dies aufgenommen.

Die Sachunterrichtsdidaktik hat folglich eine große Chance vertan. Die Impulse, die von ihr ausgingen, wurden in der Disziplin selbst nicht verfolgt.

Dabei enthielten bereits die ersten beiden empirischen Arbeiten Potenziale für eine fachdidaktische Diskussion, die weit über das Einzelfach hinausgehen. Seit entwickelt in ihrer Arbeit, nachdem sie in einem ersten eher traditionell angelegten Erhebungsschritt in einer Schulklasse darauf aufmerksam wurde, dass bestimmte Aspekte so nicht zu erfassen und die Frage der Zugänge zu den Sachen sehr unterschiedlich gelagert sind, ein Erhebungsinstrumentarium, das explizit darauf ausgelegt ist, Positionierungen von Kindern zu erfassen, die sich nicht verbal äußern können und deren körperliche Beweglichkeit stark eingeschränkt ist. Für die Vielfalt von Zugängen schafft sie selbst eine „Lernumgebung“, die mit ästhetischen Impulsen arbeitet, die von ihr als relevant für die Thematisierung von Zeit skizziert werden, und deutet Beobachtungen beispielsweise hinsichtlich des Verweilens von Blicken und Aufmerksamkeit auf einzelnen Gegenständen. Seit ist damit die Erste in der Sachunterrichtsdidaktik, die die Relevanz ästhetischer Zugänge in die Erhebungssituation integriert und dafür ein Instrument entwickelt, mit dem potenziell alle kindlichen Zugänge in die Analyse einfließen können. Wie es für alle ersten Entwicklungen gilt, lassen sich methodologisch und methodisch durchaus eine Vielzahl von Einwänden formulieren; doch lässt sich

diese erste Arbeit eben auch als Ausgangspunkt für die forschungsmethodische Weiterentwicklung nutzen. Beides ist indes nicht erfolgt. Die Impulse auf diesen Ebenen wurden nicht aufgegriffen.

In der Arbeit von Schomaker steht konsequent das im Vordergrund, was sich in der Arbeit von Seitz zunächst nur andeutet: Die Dimension des Ästhetischen wird zur Grundlage der Erhebung und das ästhetische Lernen tritt als erkenntnisgenerierend systematisch neben andere Formen des Zugangs zu den Sachen. Die Komplexität einer Aufbereitung für die Sachunterrichtsdidaktik führt bei Schomaker dazu, dass quasi als Nebenprodukt zur empirisch angelegten Dissertation ein Jahr später eine theoretisch-konzeptionell ausgerichtete Monographie zur Ästhetischen Bildung im Sachunterricht erscheint (Schomaker 2008). Mit der Explikation der Bedeutung des Ästhetischen als erkenntnisgenerierend in inklusiv angelegten Lehr-Lern-Situationen tritt also eine Dimension hinzu, die in der Fachdidaktik allzu wenig Beachtung gefunden hat bzw. die im Grundschulkontext zu einem „Lernen mit allen Sinnen“ trivialisiert wurde: die Dimension der Leiblichkeit. Auch hier liegen Potenziale für eine Diskussion, die weit über die Sachunterrichtsdidaktik hinausgehen, und dies nicht nur auf der grundlegenden Ebene der Klärung des Verhältnisses von Fachdidaktik und Ästhetischer Bildung für alle Fächer. Naheliegend wäre ebenso ein Rückgriff auf die Erkenntnisse der phänomenologisch ausgerichteten Erziehungswissenschaft (Brinkmann 2018) für jene Aspekte, die bei Schomaker für inklusive Fachdidaktik herausgearbeitet werden, um damit den Diskurs theoretisch zu fundieren.

Die beiden Modelle inklusiven Sachunterrichts, die 2012 vorgelegt wurden, bieten sich für eine systematische Diskussion an. Denn während das Modell von Kahlert und Heimlich einem ‚engen‘ Inklusionsverständnis folgt, indem es sachunterrichtsdidaktische Planungsdimensionen durch sonderpädagogische ergänzt, die unmittelbar auf den Lehrplan für Förderschulen aus Bayern verweisen, wählen Gebauer und Simon ein ‚weites‘ Inklusionsverständnis und adressieren ausdrücklich alle Kinder. Auch mit Blick auf diese Modelle wurde in der Sachunterrichtsdidaktik versäumt, eine systematische, klärende Diskussion zu führen – allein bereits hinsichtlich der Frage, inwieweit die Modelle noch explizit sachunterrichtsdidaktisch akzentuiert sind, wie Detlef Pech und Marcus Rauterberg anmerken (vgl. Pech & Rauterberg 2016). Darüber hinaus verharren sie auch nach zehn Jahren auf der Ebene theoretisch-konzeptioneller Vorschläge, denn eine empirische Validierung steht weiterhin aus.

Somit konnten hier gleich drei Aspekte – die forschungsmethodische Dimension, die Relevanz von Leiblichkeit und Ästhetischem Lernen sowie Modelle einer inklusiven Fachdidaktik – aufgezeigt werden, in denen aus der Sachunterrichtsdidaktik Impulse gegeben wurden, die jedoch allesamt unzureichend weiterentwickelt wurden. Doch keiner dieser Aspekte soll im weiteren Verlauf im Zentrum der Argumentation stehen, sondern ein weiterer Aspekt, der alle drei verbindet, der indes

noch nirgends thematisiert wurde: Zwar ist die Disziplin, in der frühzeitig sowohl empirisch als auch konzeptionell die Frage des inklusiven Unterrichts aufgegriffen wurde, die Sachunterrichtsdidaktik, doch sind die impulsgebenden Personen neben der Sachunterrichtsdidaktik alle in der Sonderpädagogik qualifiziert – Seitz ebenso wie Schomaker und Simon haben das Lehramt an Förderschulen studiert – oder haben, wie im Falle von Kahlert, mit in der Sonderpädagogik qualifizierten Personen kooperiert (in diesem Fall mit Heimlich). Anders formuliert: Die zentralen Impulse für die Entwicklung inklusiver Fachdidaktik kommen zunächst eben nicht aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft oder Grundschulpädagogik, sondern erfolgen auf einer sonderpädagogischen Qualifikationsfolie.¹ Der teils innovative Charakter der Sonderpädagogik für die Entwicklung von Fachdidaktik ist hier kaum zu übersehen, wenngleich er so nicht benannt wird. Nur mehr spekulativ ist dann allerdings das Moment, ob dies vielleicht auch ebenso als Grund dafür anzusehen ist, dass die Breite der Fachdidaktik – zumindest bezogen auf den Sachunterricht und seine Didaktik – eben deshalb die Frage von Inklusion so lange trotz aller Impulse nicht in den zentralen Bestand des Faches aufgenommen hat.

2 Spezifische Impulse einer Basalen Pädagogik

Doch auch diesen benannten ersten fachdidaktischen Publikationen ist eventuell bereits ein Moment immanent, was die Entfaltung der sonderpädagogisch initiierten Innovation begrenzte – und sich letztlich in einer Begrenztheit des Inklusionsdiskurses wiederfindet. Rekuriert wird – z. B. bei Seitz – insbesondere auf die Ansätze, die Georg Feuser unter dem Begriff der Integration entwickelte. Diese sind aus didaktischer Perspektive von besonderer Relevanz, da Feuser die Idee der Arbeit am ‚gemeinsamen Gegenstand‘ als ein Merkmal eines konsequent individualisierten, subjektorientierten Unterrichts herausarbeitet – in didaktischen

1 Mit Blick auf die jeweilige sonderpädagogische Expertise lassen sich dabei teils deutliche Unterschiede ausmachen, die auf das sonderpädagogische (Selbst-)Verständnis der Kolleg*innen zurückzuführen sind und sich in den sonderpädagogisch inspirierten Impulsen und Inklusionsverständnissen widerspiegeln. So lassen sich differenz-setzende bzw. (re-)produzierende aber auch differenzkritische Arbeiten/Positionierungen ausmachen, mit denen (an-)erkannt wird, dass „die Sonderpädagogik als bildungswissenschaftliche Disziplin aufgefordert [ist], d. A., unter anderem die starre Kategorisierung sonderpädagogischer Förderschwerpunkte in Bezug auf ihre Funktionalität bzw. Legitimation in einem inklusiven Schulsystem kritisch zu hinterfragen“ (Welskop et al. 2019, 89). Dass diese Position nicht konsensuell geteilt wird und sich auch in der Sachunterrichtsdidaktik teils widersprüchliche inklusionsbezogene Beliefs (siehe Kuhl et al. 2013) finden lassen, verdeutlicht sich bspw. an den beiden Planungsmodellen für inklusiven Sachunterricht: So sind die sogenannten inklusionsdidaktischen Netze von Kahlert und Heimlich ein „Modell, welches sich explizit für den Erhalt sonderpädagogischer Kategorien ausspricht“ (Schrumpp 2017, 6), und das hallesche Planungs- und Handlungsmodell im Gegensatz dazu eines, mit dem „Zwei-Gruppen-Theorien [...] abgelehnt“ werden und mit dem „eine differenzkritische Brille auf Heterogenität gewählt“ wird (ebd.).

Kontexten würde vermutlich eher vom gemeinsamen Thema gesprochen werden, das die individuellen Zugänge, Zugriffe und Bearbeitungen rahmt.

Feuser und Wolfgang Jantzen waren bereits in den 1980er Jahren in Westdeutschland – zweifellos auch streitbare – zentrale Akteure eines Aufgreifens der in der frühen Sowjetunion entwickelten Kulturhistorischen Schule. Eingang in den Inklusionsdiskurs hat dabei insbesondere der Ansatz eines Lernens mit Blick auf die „Zone der nächsten Entwicklung“ gefunden, den Lew Wygotski (1969, 240–245) skizziert hat. Nicht selten wird Wygotski mittlerweile unter ‚sozial-konstruktivistischen‘ Ansätzen subsumiert, ohne dass dabei ernsthaft beachtet würde, dass seine Forschungen eng verknüpft sind mit der entstehenden Sowjetunion und explizit nach materialistischen psychologischen Grundlagen suchen. Dabei befand sich die subjektorientierte Dimension, die bereits dem Lernen in der „Zone der nächsten Entwicklung“ zugrunde liegt und in den Arbeiten seines Schülers Alexej Leontjew (1979) mit dem Verhältnis des ‚subjektiven Sinns‘, der sich im tätigen Bezug zu ‚objektiven Bedeutungen‘ ausgestaltet, in den 1920/30er Jahren durchaus in einem Konflikt mit der ideologischen Entwicklung des sowjetischen Sozialismus, da sie nicht kompatibel war mit einer bspw. auf Kollektivierung ausgerichteten Pädagogik, wie sie bei Anton S. Makarenko zu finden ist.

Feuser entwickelt einen Ansatz, den er als „Basale Pädagogik“ (1995) und „Entwicklungslogische Didaktik“ (2011) bezeichnet. Gemeint ist damit eine Pädagogik, die das Subjekt ins Zentrum rückt, und zwar in einem Verständnis des Menschen als „Bio-psycho-soziale Einheit“ (Feuser 1991, 431). Dies bedeutet, dass sich die verschiedenen Ebenen menschlichen Daseins nicht voneinander trennen lassen, sondern sich aufeinander beziehen und aufeinander wirken.

Eines der eindrucklichsten Beispiele für das Zusammenwirken der verschiedenen Ebenen findet sich vermutlich in der erstmals 1933 publizierten Pionierstudie empirischer Sozialforschung, die Marie Jahoda et al. (1978) Anfang der 1930er Jahre durchgeführt hat. Im kleinen Städtchen Marienthal gab es nur einen Arbeitgeber, eine Fabrik mit unterschiedlichen Produktionsschwerpunkten. Als diese Fabrik ihre Produktion einstellen musste, wurden innerhalb kürzester Zeit annähernd alle erwerbstätigen Personen des Städtchens arbeitslos. Die besondere Situation nutzte Jahoda mit ihren Mitarbeiter*innen, um zu den Auswirkungen von Arbeitslosigkeit zu forschen. Zu den wohl eindrucksvollsten Ergebnissen der Studie zählt, dass sich nicht nur das Zeitempfinden der Erwerbslosen verändert, sondern auch ihre eigene Zeitgestaltung. Die Forschenden waren zunächst irritiert von ihrer Wahrnehmung und befragten im Anschluss nicht nur die Menschen, sondern maßen z. B. auch die Gehgeschwindigkeit der Personen auf der Straße. Tatsächlich gingen die *Einwohner* langsamer als gewöhnlich. Bei den *Einwohnerinnen* war der Geschwindigkeitsverlust nicht festzustellen. Die Männer hatten mit der Erwerbsarbeit die Struktur ihres Alltags verloren. Für die Frauen galt dies auch, doch innerhalb eines patriarchal orchestrierten Alltags mit klaren

geschlechtsbezogenen Aufgabenzuschreibungen wurde bei ihnen der Verlust der strukturierenden Erwerbsarbeit durch den zusätzlichen Aufwand der Haushaltsführung gefüllt (Kleidung konnte z. B. nicht mehr neu gekauft oder ersetzt werden, sondern musste repariert werden etc.). Der Kern des Ergebnisses ist: Sinnverlust, isolierende Bedingungen im sozialen Leben verbleiben nicht im Sozialen, sondern haben letztlich gar körperliche Effekte und diese wiederum wirken dann zurück auf das soziale Leben.

Feuser greift diesen Gedanken in seinem Ansatz „Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie (SDKHT)“ auf (Feuser 2001a, 2001b), in der er davon ausgeht, dass mit individualisierter und subjektbezogener Unterstützung und Rhythmisierung Einfluss auf die Leiblichkeit auch schwer beeinträchtigter Personen genommen werden kann und so auch soziale Positionierungen verändert werden können.

Jantzen wiederum recurriert für die Erziehungswissenschaften bereits sehr früh auf Ergebnisse aus den Neurowissenschaften, um die Relevanz der „Bio-psycho-sozialen Einheit Mensch“ zu umreißen.² In seiner zweibändigen „Allgemeinen Behindertenpädagogik“ (1987/1990) rezipiert er ausführlich die Befunde von Kryzhanovsky zu „entkoppelten funktionellen Systemen“, wie es bei Jantzen heißt. Aufgezeigt wird dort, dass ein durch Störung ‚aus dem Takt‘ gekommenes funktionelles System Hyperaktivität auslöst, die dazu führt, dass andere funktionelle Systeme diesen neuen Rhythmus übernehmen und sich damit letztlich auf den gesamten Organismus beziehen – verbunden mit einem Funktionsverlust der ursprünglichen Aufgabe. Dies lässt sich als pathogen beschreiben, ist aber im Grundsatz eine logische, sich aufeinander beziehende Entwicklung. Eben diese Entkopplung auf Ebene des Organismus bedarf dann nicht nur einer psychischen Anpassung des Individuums, sondern eben letztlich auch des sozialen Lebens.

Feuser fasst diesen Gedanken des Zusammenwirkens folgendermaßen zusammen:

„Ich nenne das *Entwicklungslogik*. Jede Verhaltensänderung komplexer Systeme ist entwicklungslogisch – ob uns das resultierende Ergebnis nun angenehm ist oder nicht.“ (Feuser 1995, 121, Herv. i. O.)

Wird dies auch didaktisch konsequent gedacht, ist es weitreichend. Es genügt bereits das simple, eher schulpädagogische Beispiel des Redens von „Unterrichtsstörungen“, in dem Schüler*innen eine negative Einflussnahme auf den regelgerechten intendierten Unterricht zugeschrieben wird. Wird in dieser Handlung eine ‚Logik‘ gesehen, wird die Genese der Handlung, ihre individuelle Sinnhaftigkeit nachvollzogen, löst sich die unterstellt gewollte Destruktivität des Handelns auf und es verbleibt allein die Notwendigkeit eines pädagogischen Handelns, um andere Handlungen für das Subjekt sinnhaft werden zu lassen.

2 Eine erste umfassende Einführung in das Werk Wolfgang Jantzens hat Moser (2018) vorgelegt.

Wenngleich auf anderer Ebene angesiedelt, hätte doch die Akzentuierung der Bedeutung leiblicher Erfahrungen in den empirischen Arbeiten zu Inklusion aus der Sachunterrichtsdidaktik es zugleich ermöglicht, diese Fragen aufzugreifen – gerade wenn die Bezüge zur „Entwicklungslogischen Didaktik“ Feusers durchaus hergestellt werden.³ Zumindest die Frage, warum das Aufgreifen ausschnittshaft bleibt, müsste gestellt werden. Verkürzungen generieren letztlich fehlende Systematik und lassen hoffnungsvolle Impulse sich letztlich nicht entfalten.

3 Erfahrung als Möglichkeit

Recht spät hat Jantzen in seinen Publikationen begonnen, auf Überlegungen Walter Benjamins zu verweisen (z. B. Jantzen 2010). Bezugspunkt für ihn waren dabei häufig die „Geschichtsphilosophischen Thesen“ Benjamins (1965). Benjamin konstatiert für moderne, industrialisierte Gesellschaften, dass in diesen mit ihrer Schnelligkeit, ihrem Stakkato die Erfahrung verloren gegangen sei und durch das Erlebnis – letztlich das Schockerlebnis – ersetzt wurde. Und er verweist – und hierin wird die Besonderheit des Denkens Benjamins kenntlich – auf die aus dem Judentum stammende Hoffnung, dass jedem Moment ein messianischer Splitter eingeschrieben ist.

Der Erfahrungsbegriff findet sich auch zentral platziert in den frühen Arbeiten Wygotskis (1985) – explizit bezogen auf menschliche Tätigkeit. Er wird aber weder von ihm selber in den späteren Schriften noch von seinen Schülern (sic!) weiterverfolgt.

Mit der Relevanz ästhetischer Zugänge für gelingende inklusive Bildungsprozesse tritt allerdings gerade dieser Punkt in den Vordergrund. Und es ist auch aus einer fachdidaktischen Position heraus nicht das erste Mal, dass die besondere Relevanz

3 Auch wenn bei Feuser die bio-psycho-soziale Einheit des Menschen berücksichtigt wird, so findet sich in kulturhistorisch geprägten Ansätzen wie der entwicklungslogischen Didaktik keine dezidierte Berücksichtigung der Dimension der Leiblichkeit. Auch die Anerkennung der Perspektivität der Lernenden (exempl. dazu Gläser 2002), die für den Sachunterricht und seine Didaktik in einigen Diskurssträngen sowie mit Blick auf Ansprüche inklusiven Sachunterrichts als höchst bedeutsam gilt (siehe Simon & Simon 2019), kann zwangsweise nicht oder nur bedingt stattfinden. Denn kulturhistorisch betrachtet gibt es ein objektives Wesen der Dinge (exempl. Giest 2007), einen objektiv beschreib- und verstehbaren Lerngegenstand, der von der Lehrkraft durchdrungen wurde und der in gemeinsamer Tätigkeit unter Beachtung der subjektbezogenen Lernvoraussetzungen auch von den Lernenden verstanden wird – und nicht etwa konstruiert wird. „Ausgegangen wird dabei von kulturhistorisch determinierten Setzungen (in Form von in der Gesellschaft vorgefundenem Wissen und Können), über welche vor allem die Lernenden nicht verhandeln können. Lernen erfolgt vorrangig als Reproduktion“ (Giest 2001, 87). Widersprüche ergeben sich daraus für Ansprüche wie der der (Be-)Achtung von Perspektivität oder der Partizipation im didaktischen Kontext als Ausdruck einer Vielperspektivität im (Sach-)Unterricht, die sich phänomenologisch sowie mit Blick auf das Lernen konstruktivistisch begründen ließe.

von Erfahrungen für jegliche Form des Lernens betont wird. Eindrucksvoll hierfür sind die „Subjektiven Erfahrungsbereiche“, die Heinrich Bauersfeld in den 1980er Jahren empirisch in der Mathematikdidaktik herausgearbeitet hat (Bauersfeld 1983) und die konsequent gedacht ebenso weitreichende Konsequenzen für die Anlage von Unterricht hätten wie die „Entwicklungslogische Didaktik“ Feusers. Es bleibt zu hoffen, dass Diskussionen systematischer entwickelt werden – nicht nur in der Sachunterrichtsdidaktik – und eine Rezeption von Erkenntnissen nicht in Abhängigkeit zu ihrer Passung zur schulischen Wirklichkeit verharrt.

4 Anstelle einer Zusammenfassung

Mit Blick auf sachunterrichtsdidaktische Diskurse und Forschungen zeigt sich in der Zusammenschau, dass die Sonderpädagogik auf unterschiedliche Weise einen unmittelbaren Einfluss auf die fachbezogenen Diskussionen um das Selbstverständnis des Faches, um eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung und eine entsprechende Professionalisierung bzw. professionelle Entwicklung hatte. Die Positionierungen von Akteur*innen der Sachunterrichtsdidaktik und ihre Bezüge zu sonderpädagogischen Diskursen sind dabei different. So finden sich sowohl jene, die als deskriptiv-strukturbestätigend (bzw. -konservierend) bezeichnet werden können, als auch jene, mit denen entsprechend einem anders konnotierten Inklusionsverständnis (an-)erkannt wird, dass mit schulischer Inklusion „die gesamte »Anlage« eines Faches zur Disposition“ gestellt wird (Pech & Schomaker 2013, 353), ohne „dass das sprichwörtliche Rad neu erfunden werden muss“ (Simon 2020, 81). An diesen differenten Positionierungen wird u. a. deutlich, dass es nicht *die* Sonderpädagogik gibt, die die Sachunterrichtsdidaktik beeinflusst hat bzw. nach wie vor beeinflusst; und dass es kein singuläres Inklusionsverständnis gibt, das innerhalb der Disziplin konsensuell geteilt wird. Entsprechend lassen sich in den themenbezogenen Diskursen des Sachunterrichts Arbeiten finden, mit denen aus einer kritischen sonderpädagogischen Perspektive (siehe hierzu Moser 2003) Impulse und Beiträge zur Reflexion des Zusammenhangs von Inklusion und Sachunterricht(sdidaktik) geliefert werden (bspw. Schroeder 2017). Aber auch solche, die von tradierten

„Differenzsetzungen ausgehen und diese mit einem entsprechend selbstreferentiellen Zugang bearbeiten – etwa indem nach den spezifischen Lernweisen von Kindern ‚mit‘ sonderpädagogischem Förderbedarf im Sachunterricht in Grundschulen gefragt wird und hierzu konzeptionelle Antworten entwickelt werden (Kahlert und Heimlich 2012; Blumberg et al. 2016). Diese Arbeiten fragen somit in einem eher kategorialen Zugang nach Spezifika von – hierüber definierten – Personengruppen, während Prozesse der Herstellung von Normalität und Differenz hier nicht im Fokus der Analysen stehen.“ (Seitz & Simon 2021, 7)

In den frühen, den allgemeinen Inklusionsdiskurs mitprägenden empirischen Arbeiten von Schomaker (2007) und v. a. Seitz (2005) dominiert eine differenzkritische Perspektive, welche mit einer an der kritischen Erziehungswissenschaft orientierten Sonderpädagogik vereinbar ist, die sich ihrer spezifischen Dilemmata und Probleme sowie ihrer Ambivalenz aufgrund spezifischer Expertise auf der einen und exkludierender Wirkungen auf der anderen Seite bewusst ist (siehe Moser 2003).

Literatur

- Bauersfeld, H. (1983). Subjektive Erfahrungsbereiche als Grundlage einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens und -lehrens. In H. Bauersfeld, H. Bussmann, G. Krummheuer, J.H. Lorenz & J. Voigt (Hrsg.), *Lernen und Lehren von Mathematik* (S. 1–56). Aulis.
- Benjamin, W. (1965). Geschichtsphilosophische Thesen. In ders., *Zur Kritik der Gewalt und andere Aufsätze* (S. 78–94). Suhrkamp.
- Brinkmann, M. (2018). *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute – Eine Anthologie*. Springer VS.
- Feuser, G. (1991). Entwicklungspsychologische Grundlagen und Abweichungen in der Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (7), 425–441.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (2001a). „Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie (SDKHT)“. Aspekte ihrer Grundlagen, Theorie und Praxis. *Mitteilungen der Luria-Gesellschaft* 7/8 (2/1), 5–35.
- Feuser, G. (2001b). Ich bin, also denke ich! Allgemeine und fallbezogene Hinweise zur Arbeit im Konzept der SDKHT. *Behindertenpädagogik* 40 (3), 268–350.
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd., 4: Behinderung, Bildung, Partizipation* (S. 86–100). Kohlhammer.
- Gebauer, M. & Simon, T. (2012). Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. *www.widerstreit-sachunterricht.de*, Nr. 18, Oktober 2012 (19 Seiten).
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (Vollst. überarbeitete und erweiterte Ausgabe). Klinkhardt.
- Giest, H. (2001). Lernen und Lehren im entwicklungsfördernden Unterricht. In H.-G. Roßbach, K. Nölle & K. Czerwenka (Hrsg.), *Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule* (S. 86–92). Leske + Budrich.
- Giest, H. (2007). Kulturhistorische Theorie/Tätigkeitsansatz und Sachunterricht. *www.widerstreit-sachunterricht.de*, Nr. 8, März 2007 (19 Seiten).
- Gläser, E. (2002). *Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern. Eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorien*. Klinkhardt.
- Jahoda, M., Lazarsfeld, P. & Heisel, H. (1978). *Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch* (2. Aufl.). Suhrkamp.
- Jantzen, W. (1987). *Allgemeine Behindertenpädagogik Bd. 1*. Beltz.
- Jantzen, W. (1990). *Allgemeine Behindertenpädagogik Bd. 2*. Beltz.
- Jantzen, W. (2010). Achtsamkeit und Ausnahmezustand – eine Hommage an Walter Benjamin und Pablo Neruda. *Behindertenpädagogik* 49, 71–85.
- Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.) (2015). *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (2. überarb. Aufl.). Klinkhardt.

- Kahlert, J. & Heimlich, U. (2012). Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (am Beispiel des Sachunterrichts). In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht* (S. 153–190). Kohlhammer.
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik* 5(1), 3–24.
- Leontjew, A.N. (1979). *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. Volk und Wissen.
- Moser, V. (2003). *Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin*. Leske + Budrich.
- Moser, V. (Hrsg.) (2018). *Behindertenpädagogik als Synthetische Humanwissenschaft. Eine Einführung in das Werk Wolfgang Jantzens*. Klinkhardt.
- Pech, D. & Schomaker, C. (2013). Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik. Stand und Perspektiven. In K.-E. Ackermann, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion* (S. 341–359). Athena.
- Pech, D. & Rauterberg, M. (2016). Wozu Didaktik? Ein Beitrag zum Verhältnis von Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Didaktik und Differenz* (S. 134–147). Klinkhardt.
- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (2018). Inklusion sachunterrichts-didaktisch gedacht. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung* (S. 10–25). Schneider Verlag Hohengehren.
- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (2019). Sachunterrichtsdidaktische Forschung zu Inklusion. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung* (S. 9–18). Klinkhardt.
- Schomaker, C. (2007). *Der Faszination begegnen. Ästhetische Zugangsweisen im Sachunterricht für alle Kinder*. Didaktisches Zentrum.
- Schomaker, C. (2008). *Ästhetische Bildung im Sachunterricht*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Schroeder, R. (2017). Didaktische Normalität? Normalismustheoretische Betrachtungen im Zusammenhang von (Fach-)Didaktik und Inklusion. In B. Lütje-Klose, M.A. Boger, B. Hopmann & P. Neumann (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft, Band I. Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven* (S. 255–264). Klinkhardt.
- Schrumpf, F. (2017). Inklusion interdisziplinär: Potenziale und Fallstricke eines „komplexen Konzepts“. *www.widerstreit-sachunterricht.de*, Nr. 23, Oktober 2017 (10 Seiten).
- Seitz, S. & Simon, T. (2021). Inklusive Bildung und Fachdidaktik in Grundschulen. Erkenntnisse, Reflektionen und Perspektiven. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 14, 1–14. <https://link.springer.com/article/10.1007/s42278-020-00096-2> (10.6.2022).
- Seitz, S. (2005). *Zeit für inklusiven Sachunterricht*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Simon, J. & Simon, T. (2019). Warum scheint der Mond manchmal auch am Tag? Zum Umgang mit Kinderfragen und Kinderperspektiven im (Sach-)Unterricht. In D. Rumpf & S. Winter (Hrsg.), *Kinderperspektiven im Unterricht. Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit* (S. 191–202). Springer VS.
- Simon, T. (2020). Sachunterricht(sdidaktik) auf dem Weg zur Inklusion? Rück-, Ein- und Ausblicke. *Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 2(2), 70–93. https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/300/503 (15.3.2022).
- Welskop, N., Gloystein, D. & Moser, V. (2019). Inklusiver Fachunterricht aus sonderpädagogischer Perspektive. In J. Frohn, E. Brodessa, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 89–98). Klinkhardt.
- Wygotski, L. W. (1925/1985). Das Bewußtsein als Problem in der Psychologie des Verhaltens. In ders., *Ausgewählte Schriften, Bd. 1* (S. 279–308). Volk und Wissen.
- Wygotski, L. W. (1969). *Denken und Sprechen*. Fischer.

Gottfried Biewer

Universal Design for Learning (UDL) als Entwicklungsperspektive für einen inklusiven Unterricht

Abstract

Der Beitrag beschreibt den Ansatz des Universal Design for Learning (UDL) mit seiner Entstehungsgeschichte in der US-amerikanischen Pädagogik über die Non-Profit-Organisation CAST. Er stellt seine inhaltliche Struktur dar und reflektiert seine Anwendungsmöglichkeiten im europäischen Kontext. Dabei weist er auf die Chancen für die Entwicklung neuer Formen inklusiven Unterrichts hin, nennt aber gleichzeitig auch Einschränkungen, die sich aus der fehlenden Berücksichtigung der historischen, gesellschaftlichen, institutionellen und sozialen Rahmenbedingungen von Bildung und Unterricht ergeben.

1 Einführung

Universelles Design („universal design“) ist entstanden aus dem Produktdesign und hat daher erst einmal wenig mit Pädagogik zu tun. Der Grundgedanke besteht darin, dass Produkte für möglichst viele Menschen ohne weitere spezifische Anpassungen nutzbar sein sollen. Verbunden ist damit die Idee, die Funktionalität von Erzeugnissen unabhängig von den individuellen Voraussetzungen der damit handelnden Person zu gewährleisten. Von seiner Anlage her betrifft universelles Design alle Lebensbereiche und zielt darauf, Produkte und damit die Lebensumwelt so zu entwerfen und zu gestalten, dass vermeidbare Erschwernisse auch tatsächlich entfallen. Dies kann sich auf ganz Unterschiedliches beziehen wie Alltagsgegenstände, die Architektur der räumlichen Umgebung, aber auch auf Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen.

2 „Universal Design“ als Vorläufer des „Universal Design for Learning“

In seiner Anwendung auf die Unterrichtung heterogener Schulklassen hat sich seit Mitte der 1990er Jahre in Nordamerika der Begriff des „Universal Design for Learning“ etabliert (Biewer, Proyer & Kremsner 2019, 133f.). Ausgangspunkt war das Konzept des universellen Designs mit seiner eigenen Entstehungsgeschichte im Produkt- und Umgebungsdesign. Das Center for Universal Design der North Carolina State University hatte 1997 bereits sieben Prinzipien des *universellen Designs* formuliert und damit vorausgegangene Überlegungen in eine systematisierte Form gebracht (vgl. Bühler 2015). Diese sieben Prinzipien sind im Einzelnen:

1. Breite Nutzbarkeit
2. Flexibilität in der Benutzung
3. Einfache und intuitive Benutzung
4. Sensorisch wahrnehmbare Informationen
5. Fehlertoleranz
6. Niedriger körperlicher Aufwand
7. Größe und Platz für Zugang und Benutzung

Die *breite Nutzbarkeit* zielt auf Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Erfahrungen und Vorwissen. *Flexibilität in der Benutzung* meint die Unterstützung einer breiten Palette individueller Vorlieben und Möglichkeiten. Eine *einfache und intuitive Benutzung* hat leichte Verständlichkeit im Auge, unabhängig von Erfahrung, Wissen, Sprachfähigkeiten oder der aktuellen Konzentration der Nutzenden. Mit *sensorisch wahrnehmbaren Informationen* ist die Bereitstellung notwendiger Informationen gemeint, unabhängig von der Umgebungssituation oder sensorischen Fähigkeiten der Nutzer*innen. *Fehlertoleranz* meint die Minimierung der Risiken und negativen Folgen von zufälligen oder unbeabsichtigten Handlungen. Ein *niedriger körperlicher Aufwand* bezieht sich auf eine komfortable und effiziente Benutzung mit einem Minimum an Ermüdung. *Größe und Platz für Zugang und Benutzung* beinhaltet die Nutzung unabhängig von der Größe des Nutzers, seiner Haltung oder Beweglichkeit (Bühler 2015, 122f.).

3 Der neurowissenschaftliche Ansatz von CAST

Universal Design for Learning (UDL) zielt auf die Aneignung von Lerninhalten in einer solchen Form, dass alle vermeidbaren Beeinträchtigungen im Lernprozess gemieden werden.

Dabei wird auf Grundlagen in der sowjetischen Neuropsychologie bei Luria und Vygotsky ebenso verwiesen wie auf Klassiker der amerikanischen Instruktionspsychologie, aber auch neuere neurowissenschaftliche Forschung (Rose, Gravel &

Gordon 2014). UDL umfasst unterschiedliche Formen der Darstellung, vielfältige Wege für die Lernenden, sich auszudrücken, und unterschiedliche Möglichkeiten, sich einzubringen (vgl. Bühler 2015, 125).

Das Konzept des UDL wurde bereits in der Entstehungsphase mit einem besonderen Fokus auf Lernende mit Behinderung konzipiert und ist zunehmend in der Literatur zum Lernen in inklusiven Gruppen zu finden (Rose & Gravel 2010; Metcalf 2011; Biewer, Proyer & Kremsner 2019). Die Behinderung wird nicht in den Personen der Lernenden gesehen, sondern in den Curricula, die sich an vermeintlichen Durchschnittschüler*innen orientieren und damit die Diversität der Klasse ignorieren (Rose, Gravel & Gordon 2014, 475f.). UDL zielt darauf, Lernprozesse so zu gestalten, dass in heterogenen Gruppen möglichst wenige Hindernisse entstehen (ebd.). Der Begriff des UDL ist mit einer sehr spezifischen Interpretation der Anwendung universellen Designs auf Bildungsprozesse verbunden. Es war eine recht kleine Gruppe von Wissenschaftler*innen im Umfeld der Harvard-Universität und der von ihnen etablierten Non-Profit-Organisation CAST („Center for Applied Special Technology“), die die Entwicklung bestimmt hat und den Begriff bis heute mit spezifischen Inhalten füllt.

Eine knappe, einheitliche und allgemein akzeptierte Definition von UDL existiert nicht, wohl aber differenzierte Beschreibungen, die die wesentlichen Elemente aus der Vorlage von CAST umfassen. So wird UDL als Zusammenstellung von Prinzipien zur Curriculumentwicklung betrachtet mit dem Ziel, Schüler*innen gleiche Chancen zu ermöglichen, und selbst das renommierte „Sage Handbook of Special Education“ definiert den Begriff im abschließenden Glossar über das Konzept von CAST (vgl. Florian 2014, 963).

Betrachten wir die Publikationen von CAST, so werden häufig Bezüge zu neuen Unterrichtstechnologien hergestellt. Von CAST wird UDL auch beschrieben als Rahmen für Lehren und Lernen, der auf der Kraft und Flexibilität moderner Technologien aufbaut, um die Bedarfe des breitesten möglichen Spektrums von Lernenden anzusprechen (vgl. Rose & Gravel 2010, 1).

Allererste Überlegungen zu diesem Konzept entstanden ab 1984 in einem Krankenhaus an der amerikanischen Ostküste, in dem Kinder mit Behinderungen behandelt wurden (vgl. Meyer, Rose & Gordon 2014). In den Jahren danach entstand dort ein Lernlaboratorium, in dem IT-basierte Lernmethoden für Kinder mit Behinderungen im Einzelunterricht entwickelt wurden. In den 1990er Jahren wurde das Modell auf den Unterricht in Klassen übertragen und es gab schließlich finanzielle Förderungen der amerikanischen Bundesbehörde U. S. Department of Education. Die erstmalige Begriffsverwendung von UDL wird von Meyer, Rose und Gordon (ebd.) mit dem Jahr 1995 angegeben.

Die Non-Profit-Organisation CAST hat den Ansatz über drei Jahrzehnte entwickelt. Die Aktivitäten von CAST bezüglich UDL wurden in diesem Zeitraum zunehmend ausgebaut und erweitert, so dass es mittlerweile ein breites Spektrum an Fortbildung-

gen, Entwicklungsnetzwerken und zahlreichen Publikationen gibt, allerdings fast nur in englischer Sprache und anfangs mit dem ausschließlichen Fokus auf die USA.

Entsprechend der Herkunft der Entwickler*innen aus den Neurowissenschaften wird Lernen hier auch hirnorganisch verortet. Rose, Gravel & Gordon (2014) verweisen auf affektive, kognitive und motorische Momente des Lernens, die sie bereits beim neurowissenschaftlichen Ansatz von Luria und Vygotsky grundgelegt sehen (ebd., 477f.). Die Zuweisung menschlicher Funktionen zu Hirnregionen ist relativ schematisch. Diese vereinfachende schematische Darstellung hilft aber insgesamt vieles zu verstehen. Die beiliegende Übersicht thematisiert, *warum* Menschen lernen, *was* sie lernen und *wie* sie lernen (why, what, how).

Eine weit verbreitete Darstellung auf der Internet-Startseite von CAST veranschaulicht die Gesamtstruktur des Ansatzes von CAST (siehe: <https://udlguidelines.cast.org/>) über drei Prinzipien („principles“), neun Leitlinien („guidelines“) und 31 Prüfpunkte („checkpoints“). Etwas verwirrend ist eine Umstellung dieses Schemas, die in der graphischen Präsentation dieses Modells ab etwa 2015 vorgenommen wurde und in die fachliche Literatur der Mitarbeiter*innen von CAST und die Referenzliteratur erst mit Verspätungen Einzug fand. Die linke Spalte umfasst in dieser neuen Version die Leitlinien 7 bis 9, die mittlere 1 bis 3, und die rechte Spalte 4 bis 6.

Die nachfolgende Darstellung orientiert sich an dieser aktuell gültigen Version auf der Website von CAST, auch wenn sich die bislang zitierte Literatur zum Teil auf die vorherige Version bezieht. Zum Verständnis soll die nachfolgende eigene Übertragung der Matrix durch den Autor dieses Beitrags dienen:

Tab. 1: Prinzipien und Leitlinien des Universal Design for Learning (ins Deutsche übertragen und erstellt in Anlehnung an www.udlguidelines.cast.org)

Prinzipien („principles“):	Verbindlichkeit („engagement“) Warum?	Darstellung („representation“) Was?	Handlung und Ausdruck („action and expression“) Wie?
Leitlinien („guidelines“):	Möglichkeiten bieten, das Interesse zu erneuern (7)	Möglichkeiten der Wahrnehmung bieten (1)	Möglichkeiten körperlicher Handlung bieten (4)
	Möglichkeiten für nachhaltige Anstrengungen und Ausdauer bieten (8)	Möglichkeiten für Sprache, mathematische Ausdrücke und Symbole bieten (2)	Möglichkeiten des Ausdrucks und der Kommunikation bieten (5)
	Möglichkeiten der Selbstregulierung bieten (9)	Möglichkeiten zum Verstehen bieten (3)	Möglichkeiten bieten, Funktionen auszuführen (6)
Ziel („goal“): Lernende als Expert*innen („expert learners“)	Entschlossene und motivierte Lernende	Einfallsreiche und wissende Lernende	Strategische, zielorientierte Lernende

Das *Warum* bezieht sich auf die affektiven Netzwerke des Gehirns. Das *Was* zielt auf den Bereich der Erkenntnis, also die kognitiven Aspekte des Lernens. Das *Wie* betrifft die strategischen Netzwerke, die mit dem Handeln des Menschen verbunden sind.

Beim *Warum* stellt sich nicht nur die Frage nach der Motivation der Lernenden, sondern überhaupt, was Kinder zum Lernen bewegt und ihre Tätigkeit auf einem stabilen Niveau hält. Kinder können interessiert, angeregt und herausgefordert sein (affektive Dimension). Für Pädagog*innen gilt es, das Interesse und die Motivation des Kindes zu stimulieren und zu verbindlichem Handeln zu bringen. Mit dem Begriff *engagement* wird diese Verbindlichkeit beim Lernen angesprochen.

Beim *Was* geht es um Inhalte und Fakten, die wir sehen, hören, lesen oder über andere Kanäle wahrnehmen. Das können Buchstaben, Wörter, aber auch Schreibstile von Autor*innen sein. Pädagog*innen haben hier die Aufgabe, die Inhalte den Lernenden in unterschiedlichen, den Lernenden angepassten Formen zu präsentieren.

Das *Wie* hat das Planen und Umsetzen von Aufgaben zum Gegenstand. Es geht darum, wie wir unsere Ideen ausdrücken und unsere Handlungen organisieren. Für die Lehrkraft geht es darum, für die Lernenden unterschiedliche Wege des Handelns bereitzustellen, mit denen sie ihrem Wissen Ausdruck verleihen können.

4 Realisierungsvorschläge für den inklusiven Unterricht in Nordamerika

Ausgehend von dem Versuch, Probleme des Lehrens und Lernens für Schüler*innen mit Behinderung zu lösen, hat UDL sich in den USA mittlerweile zu einem im breiten Rahmen einsetzbaren Konzept für alle Lernenden entwickelt, das vom Vorschulbereich bis zur tertiären Bildung Verbreitung gefunden hat. Die zahlreichen Publikationen umfassen sowohl Anleitungsbücher von CAST für die Hand der Lehrkraft zur Erstellung von Unterricht unter direktem Bezug auf das Modell von CAST (vgl. z. B. Ralabate 2016) als auch umfangliche konkrete Ideensammlungen für den Unterrichtsalltag (vgl. z. B. Rapp 2014).

Das Buch der College-Professorin Withney Rapp (ebd.) mit dem Untertitel „100 ways to teach all learners“ präsentiert konkrete Hinweise für den Unterricht für Lehrkräfte in Form von Strategien für „Engagement“, „Input“, „Output“ und „Assessment“. Neben der Fundierung in der Theorie von UDL enthält es Hinweise auf Forschungsbasierungen der vorgestellten Strategien, Form und Umfang der Involviertheit von Lernenden, aber auch die Realisierungsmöglichkeiten angesichts unterschiedlicher finanzieller Möglichkeiten in Schulen.

Das U. S. Department of Education als Bundesministerium für den Bildungsbereich propagiert UDL für die Anwendung in Kindergarten und Schule. Mit dem

„Higher Education Opportunity Act“ von 2008 wird seine Anwendung auch für den Hochschulbereich vorgeschlagen (vgl. Rose & Gravel 2010, 1). So findet sich mittlerweile eine Menge an Literatur mit konkreten Hinweisen zur Umsetzung in allen Altersstufen (vgl. Metcalf 2011; Novak 2016; Rapp 2014; Nelson 2014). Wissenschaftliche Arbeiten können nach den Vorstellungen von CAST vier Ebenen zugeordnet werden: der Grundlagenforschung, der Forschung zu den Prinzipien von UDL, der Praxisforschung und der Implementationsforschung (vgl. Schlüter & Melle 2020, 60).

UDL hat mittlerweile einen prominenten Platz in den Forschungen der amerikanischen „special education“ erhalten, wenn es um „inclusive education“ geht. Es findet breite Anwendung in der amerikanischen Lehr- und Lernforschung, auch bei der Entwicklung von Unterrichtskonzepten für intellektuell beeinträchtigte und autistische Schüler*innen (vgl. Shogren & Wehmeyer 2015, 117f.). Die enge Verbindung mit inklusiver Bildung und die Notwendigkeit, vorhandene Forschungsarbeiten zu sichten und zu bewerten, führte auch zur Metaanalyse vorliegender Studien im Hinblick auf die Möglichkeiten von UDL für inklusive Bildung. Capp (2017) fand für den Zeitraum von 2013 bis 2016 insgesamt 19 Studien, deren Ergebnisse er in enger Anlehnung an die drei Prinzipien von CAST („engagement“, „presentation“, „action and expression“) referiert und bewertet. Am häufigsten ging es in den Studien um das Prinzip der Präsentation. In 17 der referierten Studien erkennt Capp einen positiven Effekt von UDL auf das Lernen von Kindern und Jugendlichen in heterogenen Gruppen der Primar- und Sekundarschulen (ebd., 805). Moniert wird allerdings ein zu geringer Anteil an methodisch elaborierten Längsschnittstudien, deren Entwicklung er für zukünftige Implementationsforschung vorschlägt.

5 Die Übertragung von UDL in europäische Kontexte und das Projekt TEP

Entwicklungen des angloamerikanischen Raumes wurden auch in der Vergangenheit mit Verspätung im deutschsprachigen Raum diskutiert. So hatte das Konzept schulischer Inklusion verbunden mit Implementierungsaktivitäten im Schulsystem bereits in den frühen 1990er Jahren eine weite Verbreitung in der US-amerikanischen Fachdiskussion erfahren, im deutschsprachigen Raum wurde es aber erst um die Jahrtausendwende rezipiert.

Abgesehen von einigen britischen Studien sehen wir bei UDL eine ähnliche Verzögerung sowohl in der fachlichen Aufarbeitung wie in der schulpraktischen Umsetzung. Die vollständigen CAST-Leitlinien existieren immer noch nicht in einer brauchbaren Übersetzung ins Deutsche (aber auch nicht in andere Sprachen) und die Zahl der deutschsprachigen Veröffentlichungen ist nach wie vor gering. Der

Prozess der Rezeption im deutschsprachigen Raum hat mit einzelnen Publikationen ab etwa 2015 begonnen. Wie an einer Themennummer der Zeitschrift „Sonderpädagogische Förderung“ zu sehen ist, werden die Anwendungen von UDL auf immer mehr unterschiedliche Bereiche übertragen. Beiträge in dieser Themennummer widmen sich so unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern wie z. B. dem Pflichtschulbereich (vgl. Kremsner, Proyer & Baesch 2020), dem Berufsvorbereitungsjahr an Berufsbildenden Schulen (vgl. Guthörlein & Lindmeier 2020) und der Hochschulbildung (vgl. Schlüter & Melle 2020). In der Summe ist die Anzahl deutschsprachiger Veröffentlichungen aber noch sehr überschaubar. Mittlerweile gibt es auch in Europa Netzwerke von Universitäten und Schulen zur Entwicklung dieses Ansatzes, verbunden mit Implementierungsaktivitäten und Praxisforschungen. Das dreijährige EU-Projekt TEP („Preconditions of transformation of education processes in different educational contexts by applying inclusive education strategies“) folgte genau dieser Zielsetzung. Hier wurde im Zeitraum von 2018 bis 2021 versucht, UDL auf die Kontexte von vier europäischen Ländern zu übertragen (Litauen, Finnland, Polen und Österreich), an einzelnen Schulen zu implementieren und diesen Prozess zu beforschen. Dabei arbeiteten pro Land jeweils eine Universität und eine Schule an diesem Vorhaben zusammen (vgl. Galkienė 2021; Galkienė & Monkevičienė 2021). Die Implementationsforschung erfolgte in einem Aktionsforschungsprojekt in Kooperation von Wissenschaftler*innen und Lehrkräften. Die wissenschaftlichen Ergebnisse sind in einer Monografie mit dem Titel „Improving Inclusive Education Through Universal Design for Learning“ (Galkienė & Monkevičienė 2021) in der von Lani Florian herausgegebenen Buchreihe „Inclusive Learning and Educational Equity“ dargelegt. Auch die Erfahrungen der Lehrkräfte aus den beteiligten Schulen und deren konkrete Umsetzungsideen werden in einem eigenen Werk präsentiert (vgl. Galkienė 2021). Gemäß den Einteilungen der verschiedenen Forschungsformen von CAST (vgl. Schlüter & Melle 2020, 60) kann das Projekt sowohl als Praxisforschung wie auch als Implementationsforschung betrachtet werden, die allerdings um Fragen nach den Grundlagen des Ansatzes ergänzt wurden.

Das den Publikationen zugrundeliegende Aktionsforschungsprojekt (vgl. Galkienė & Monkevičienė 2021; Galkienė 2021) knüpfte an unterschiedlichen Voraussetzungen in den vier Ländern und einen jeweils unterschiedlichen Entwicklungsstand an. Auch wenn die zentralen Buchbeiträge sich am UDL-Modell von CAST orientieren, so verweist ein kritischer Blick auf die länderbezogenen Forschungen auch auf Umsetzungen, die in Faktoren resultieren, die über die Systematik des UDL-Konzeptes von CAST nicht erfassbar sind. Vielmehr haben sie mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und der vorausgegangenen geschichtlichen Entwicklung der nationalen Bildungssysteme zu tun.

Der Anspruch, inklusive Bildung mit dem Fokus auf Kinder mit besonderen Bedarfen und Behinderungen zu vermitteln, war Zielsetzung in allen vier Län-

dern und auch über die Schulkonzepte ausgewiesen. Unterstützungsstrukturen für Schüler*innen mit Problemen in ihrer Lernentwicklung waren daher in allen vier Schulen bereits lange vor Projektbeginn vorhanden (vgl. Galkiené 2021). Beim Vergleich der Schulen waren aber einige Aspekte besonders auffällig, die sich nicht über die UDL-Prinzipien von CAST beschreiben lassen. Dies lässt sich am Beispiel des Stellenwerts von ethnischer und migrationsbedingter Diversität erörtern. Lediglich die Schule in Wien hatte einen erheblichen Anteil von Schüler*innen mit einem familiären Migrationshintergrund. Dieser fehlte weitgehend in der finnischen Schule, die im dünnbesiedelten Polarkreis lag, allerdings auch Schüler*innen der indigenen Gruppe der Samen umfasste. Für die Schule in Litauen spielte der Aspekt der Re-Migration eine Rolle. So hatte sie eine Gruppe von Schüler*innen, die mit ihren litauisch-stämmigen Familien im Ausland aufgewachsen war und nach deren Rückkehr sich in einem neuen sprachlichen und gesellschaftlichen Umfeld wieder einleben musste. Als besonderer Akzent wurde die Entwicklung der litauischen Volkskultur im Schulleben propagiert. Lediglich für die polnische Schule schienen kulturelle, sprachliche und ethnische Diversität kaum eine Rolle zu spielen.

Es ist daher von Interesse, dass es überhaupt möglich war, UDL als gemeinsame didaktische Folie auf diese unterschiedlichen Schulstrukturen anzuwenden und als Mittel zur Entwicklung inklusiven Unterrichts zu nutzen.

Im Fall der österreichischen Schule handelte es sich um eine Institution, die bereits jahrzehntelange Erfahrungen zur schulischen Integration sammeln konnte und bei der UDL eher einen neuen interpretativen Rahmen darstellte als ein Instrument, bestehende Praxen zu verändern (vgl. Proyer, Kremsner & Biewer 2021). Spezifische Methoden wie „Schachtelstunden“ und „Buddy Books“ haben, ebenso wie die übrigen methodischen Zugänge, andere Wurzeln. Vieles ist aber auch anhand der Prinzipien von UDL interpretierbar. So stellt UDL weniger ein Instrument zur Veränderung dar als eine Hilfe zur systematischen Interpretation bestehender erfolgreicher unterrichtlicher Praktiken.

6 Kritische Anmerkungen und Chancen

Definition wie Verbreitung von UDL sind von der Interpretation durch CAST und die von dieser Organisation vorgenommene Verknüpfung neurowissenschaftlicher Zugänge mit pädagogischem Handeln geprägt. Auch wenn es sich bei CAST um eine Non-Profit-Organisation mit einer Anbindung an eine renommierte amerikanische Universität handelt, so spielt die Vermarktung durch diese Organisation eine erhebliche Rolle und verknüpft inhaltliche Entwicklungsprozesse von Technologien des Lehrens und Lernens in hohem Maße mit Aspekten der Organisationsentwicklung *eines* Anbieters. Es drängt sich damit eine Analogie zu dem im Zusammenhang

mit der Kritik wirtschaftlicher Aktivitäten von Bildungskonzernen wie etwa „Pearson“ entwickelten Begriff „Edu-Business“ auf (vgl. Williamson 2021), auch wenn CAST als „Non-Profit-Organisation“ eine Gewinnorientierung ausschließt.

Das Modell aus drei Prinzipien, neun Leitlinien und 31 Prüfpunkten fasziniert mit seiner neurowissenschaftlichen Fundierung und seinen Begründungen für jegliche pädagogische Handlungsschritte. Die Darstellung komplexer Strukturen über einfache Präsentationsschemata ist aber wenig flexibel gegenüber demjenigen neuen unterrichtsmethodischen Wissen (z. B. zu sozialem Lernen), das sich schlecht in dieses Schema einordnen lässt. Historische Aspekte von Schule haben keinen Platz in diesem Modell und Schule als *sozialer* Lebensraum bleibt trotz der Fokussierung auf schulische Inklusion unterbelichtet.

Der Ansatz von CAST berücksichtigt Gegebenheiten auf bildungspolitischer, aber auch auf lokaler und schulischer Ebene zu wenig, so dass Schule nicht im historischen und gesellschaftlichen Kontext betrachtet wird. Am Projekt TEP lässt sich das Ausklammern wichtiger gesellschaftlicher und historischer Kontexte, die in den Prinzipien, Leitlinien und Prüfpunkten kaum Erwähnung finden, veranschaulichen. Wien als eine Stadt, in der die meisten Schüler*innen einen Migrationshintergrund aufweisen, der Aspekt der Re-Migration in Litauen, die Einbeziehung der ethnischen Minderheit der Samen in einer Schule in einem dünnbesiedelten Schulsprenkel in Finnland und der Umgang mit postsozialistischen Strukturen in Polen und Litauen sind wichtige Aspekte, an denen die Schulentwicklung nicht vorbei kann. Die Fokussierung auf „expert learners“ in den Prinzipien, Leitlinien und Prüfpunkten in der Übersicht von CAST bietet keine Ansatzpunkte, um diese Aspekte von Schul- und Unterrichtsentwicklung zu erfassen. Die fehlende Berücksichtigung gesellschaftlicher, historischer und bildungspolitischer Aspekte in Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung lässt diesen Ansatz aus der Perspektive einer deutschsprachigen Erziehungswissenschaft als fragmentarisch und lückenhaft erscheinen. Inklusive Bildung, die gesellschaftliche Entwicklungen zwar voraussetzt, diese aber nicht explizit benennt, wie wir es in den Leitlinien des UDL sehen, verliert letztlich ihre bildungspolitische Vision, wie sie Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention und auch das Ziel für nachhaltige Entwicklung 4 der Agenda 2030 („inklusive und chancengerechte Bildung“) formuliert.

Die Vorschläge zum Unterricht sind auch ohne Rückgriff auf die neurowissenschaftlichen Grundlagen möglich. Denkbar wäre auch eine Orientierung an den sieben Prinzipien des universellen Designs, ohne den neurowissenschaftlichen Ansatz von CAST (vgl. Kreamer, Proyer & Baesch 2020).

Im Kontext deutschsprachiger Länder gilt es, Standards für die inklusive Schule zu entwickeln, die auch die Gestaltung des Unterrichts umfassen (Moser 2013, 9). UDL kann hierzu einen Beitrag leisten und bestehende Ansätze ergänzen, wenn Adaptierungen an (europäische) Bildungskontexte erfolgen und historische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen Berücksichtigung finden.

Im Hinblick auf die zahlreichen ungelösten Fragen im Bereich der Didaktik des inklusiven Unterrichts stellt UDL trotz der genannten Kritikpunkte ein anregungsreiches Modell für die weitere Entwicklung dar, wenn die Bereitschaft besteht, von den strikten Vorgaben durch die Organisation CAST abzuweichen und auch Anpassungen an didaktische, geschichtliche und lebensraumbezogene Strukturen zu gestatten.

Literatur

- Biewer, G., Proyer, M. & Kremsner, G. (2019). *Inklusive Schule und Vielfalt*. Kohlhammer.
- Bühler, C. (2015). Universelles Design des Lernens und Arbeitens. In H. Biermann (Hrsg.), *Inklusion im Beruf* (S. 118–138). Kohlhammer.
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education* 21 (8), 791–807.
- Florian, L. (Hrsg.) (2014). *The SAGE Handbook of Special Education* (Bd. 2). Sage.
- Galkienė, A. (Hrsg.) (2021). *Universal Design for Learning in our Classroom. Teachers' experiences: Austria, Lithuania, Poland, Finland*. Vytautas Magnus University.
- Galkienė, A. & Monkevičienė, O. (Hrsg.) (2021). *Improving Inclusive Education through Universal Design for Learning*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-80658-3>
- Guthöhrlein, K. & Lindmeier, C. (2020). Universal Design for Learning als Linse der Unterrichtsentwicklung zur Förderung der Individualisierung im inklusiven Unterricht im Berufsvorbereitungsjahr an Berufsbildenden Schulen. *Sonderpädagogische Förderung heute* 1, 47–58.
- Kremsner, G., Proyer, M. & Baesch, S. (2020). Vom Universal Design for Learning zum Local Universal Design for Inclusive Education. *Sonderpädagogische Förderung heute* (1), 34–47. doi:10.3262/SZ2001034
- Metcalf, D. J. (2011). *Succeeding in the inclusive classroom: K-12 lesson plans using universal design for learning*. Sage.
- Meyer, A., Rose, D. & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning. Theory and Practice*. CAST.
- Moser, V. (Hrsg.) (2013). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Nelson, L. L. (2014). *Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning*. Brookes.
- Novak, K. (2016). *UDL now! A teacher's guide to applying universal design for learning in today's classrooms* (Revised & expanded edition). CAST.
- Proyer, M., Kremsner, G. & Biewer, G. (2021). Good Practice in Inclusive Education: Participatory Reinterpretation of Already Existing Elaborate Classroom Practices Under a UDL Perspective. In A. Galkienė & O. Monkevičienė (Hrsg.), *Improving Inclusive Education through Universal Design for Learning* (S. 279–313). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80658-3_11
- Ralabate, P. K. (2016). *Your UDL Lesson Planner. The Step-by-Step Guide for Teaching all Learners*. Brookes.
- Rapp, W. H. (2014). *Universal design for learning in action: 100 ways to teach all learners*. Brookes.
- Rose, D. & Gravel, J. W. (2010). *Technology and Learning. Meeting Special Students Needs* National Center on UDL.
- Rose, D., Gravel, J. W. & Gordon, D. T. (2014). Universal Design for Learning. In L. Florian (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Special Education* (Bd. 2, S. 475–489). Sage.
- Schlüter, A.-K. & Melle, I. (2020). Die Evidenz und Wirksamkeit des Universal Design for Learning. *Sonderpädagogische Förderung heute* 65 (1), 59–67.
- Shogren, K. & Wehmeyer, M. (2015). Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit intellektueller Beeinträchtigung und Autismus in der Sekundarstufe. In G. Biewer, E. T. Böhm & S. Schütz (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe* (S. 115–131). Kohlhammer.
- Williamson, B. (2021). Making markets through digital platforms: Pearson, edu-business, and the (e)valuation of higher education. *Critical studies in education* 62, 50–66. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1737556>

Hubertus Redlich und Lukas Gerhards

Differenz(ierung)en im Unterricht – Zu den Begriffen Individuum und Subjekt in Theorie und Praxis

Abstract

Die folgenden Überlegungen fokussieren auf die Frage, wie die Begriffe Individuum und Subjekt im Kontext inklusionstheoretischer Arbeiten verwendet werden und wer mit diesen Begriffen gefasst und adressiert wird. Dabei werden neben Herleitungen aus soziologischen und pädagogischen Kontexten auch Arbeiten aus dem Bereich der Inklusionsforschung exemplarisch herangezogen. Ausgehend davon wird die Verwendung der Begriffe in pädagogischen Arbeiten kritisch hinterfragt, indem eine Abstraktion – und damit einhergehend Entfernung vom Einzelnen – in der Verwendung des Subjektbegriffs, beziehungsweise eine scheinbare Personalisierung – und damit oberflächliche Annäherung an die*den Einzelne*n – durch die Verwendung des Individuumsbegriffs erkannt wird.

„Wenn ich über Individuen spreche, dann möchte ich wirklich,
dann möchte ich den Namen zum Beispiel wissen,
über wen ich eigentlich spreche.“

(Luhmann 1991)

1 Problemaufriss

Eine Gruppe von vier Schüler*innen – nennen wir sie Ali, Ben, Clara und Danica – hat sich kniend um ein Plakat positioniert, auf dem mittig eine Kuh abgebildet ist.

Die Schüler*innen unterhalten sich offensichtlich über dieses Plakat. Ein Schüler – Emil – kommt hinzu, kniet sich langsam in den an einer Stelle offenen Kreis und die Aufmerksamkeit richtet sich auf diesen Neankömmling. Emil wird begrüßt, sagt selbst aber nichts. Ali sagt: „Wir üben gerade unseren Vortrag.“ Clara: „Was willst du machen?“ „Hä?? Den ersten Satz!?“ ergänzt Danica, zu Clara blickend. Emil schaut sich zögernd das Plakat an, blickt dann der Reihe nach zu den Mitschüler*innen, erwidert aber nichts. Ali sagt: „Wir haben uns überlegt, dass du vielleicht sagst: ‚Die Kuh ist ein erwachsenes Hausrind.‘“ Emil gibt keine Antwort, krabbelt aber – kaum merklich – ein Stück zurück, zieht den Kopf ein. „Wärs du damit einverstanden?“ fragt Clara. „Alle müssen etwas sagen!“, stellt Ali fest. Emil schüttelt mit dem Kopf, erst dezent, dann deutlich(er).

Hinter einem Raumteiler ist eine der Lehrkräfte stehen geblieben; sie beobachtet die Unterhaltung durch ein offenes Regalfach ...

Die hier vor(an)gestellte Beschreibung einer Unterrichtssequenz (hier: Vignette) könnte sich so in einer Unterrichtsstunde an einer inklusiv arbeitenden Grundschule zugetragen haben. An dieser Stelle soll sie dazu dienen, als Ausgangspunkt für einige Überlegungen dahingehend zu fungieren, wie mit Differenz(ierung)en im Unterricht umgegangen wird oder umzugehen sei.

Vor diesem Hintergrund erscheint es uns besonders spannend, die Sequenz nicht einfach dahingehend, wie sie dargestellt ist, zu interpretieren, sondern den möglichen Fortgang dieser Sequenz – gedankenexperimentell – zu elaborieren. Erörtert werden soll, welche Unterschiede (= Differenzen) bestehen, welche Unterscheidungen (= Differenzierungen) sich anschließen, und gegebenenfalls, welche individuellen Anpassungen (= Individualisierungen) vorgenommen werden könnten.

Lassen wir die Schüler*innen das Problem zunächst selbstständig besprechen. Emil hat bis dato kopfschüttelnd lediglich verdeutlicht, dass er den Satz, der ihm von der Gruppe vorgeschlagen worden ist, während der Präsentation nicht sagen möchte. Gegebenenfalls begründet er anschließend seine Ablehnung gegenüber der Gruppe. In diesem Falle könnte die Gruppe eine Aufgabe finden, die im Interesse Emils liegt oder der er sich gewachsen fühlt. Es wäre aber auch der Anschluss denkbar, dass Emil weiterhin schweigt. Dann würden seine Gruppenmitglieder ihm vielleicht weitere Alternativen vorschlagen. Wenn er gar nichts sagen möchte, wäre es vielleicht eine Option, dass Emil einfach das Plakat hochhält, auf das alle anderen Schüler*innen dann während ihres Vortrags weisen können. In diesem Falle könnten wir Emils Mitschüler*innen attestieren, dass sie Emil ernst nehmen, dass sie nach besonderen Lösungen für ihn suchen. Allerdings könnte sich auch ein Konflikt entwickeln: Ali könnte weiterhin insistieren, dass alle etwas sagen, alle bei der Präsentation mitmachen müssten. Willigt Emil nicht ein, könnte die Situation eskalieren. Können die Schüler*innen Emil zwingen, mitzumachen? In diesem Fall wird allerdings nicht nur ein Konflikt zwischen Schüler*innen oder einer Gruppe und einem ihrer Mitglieder virulent, sondern vielleicht ein innerer Konflikt der Akteur*innen: Ein Orientierungsdilemma, wenn gleichsam versucht wird, einerseits die Anforderungen der Aufgabenstellung zu erfüllen und andererseits die Fähigkeiten und Wünsche (oder gar die Autonomie) *aller* einzeln zu respektieren. Letzteres würde noch etwas komplizierter, wenn beispielsweise Danica ihren Unmut darüber zum Ausdruck bringt, dass der gemeinsam – allerdings ohne Emil – aufgestellte Plan, dass Emil den ersten Satz sagt, umgeworfen wird. Vielleicht hätte Danica auch ein Interesse daran, nicht an der Präsentation teilzunehmen oder nichts zu sagen. Aber: Wurde Danica danach gefragt? Hatte Danica diese Option? (Und was ist eigentlich mit Ben?)

Ziehen wir nun die Lehrkraft hinzu. Sobald sie in die Situation eingreift, hätte sie zu entscheiden, ob die Aufgabe an (ggfs. widerstreitende) Bedürfnisse Einzelner oder ob Einzelne an kollektive Ordnungen angepasst werden (sollen). In Form

und Modus kann sich das durchaus unterscheiden – in die schüler*innenseitigen Verhandlungen könnte moderierend eingegriffen werden („Ali sagt, dass alle etwas sagen müssen, aber Emil möchte nichts sagen. Wem fällt eine Lösung ein?“), Hilfe könnte angeboten werden („Emil! Wir üben jetzt mal den Satz. Und dann schaffst du das auch in der Präsentation.“), Fakten könnten geschaffen werden („Ich glaube, Emil möchte bei der Präsentation nichts sagen. Er steht einfach dabei.“) oder – vielleicht am unwahrscheinlichsten – Emil und die Gruppe könnten von der Anforderung befreit werden, dass Emil weiterhin mitmachen muss, aber im Endeffekt bedarf es einer differenzierenden Maßnahme.

Das Spannungsfeld dieses Beispiels führt uns zu der Frage, wie Einzelne in einem Gruppengefüge, in welchem gewisse Regeln für alle gelten, beobachtbar und adressierbar werden. Es stellt sich also die Frage – um es in den Worten Tenorths (2013) zu sagen –, wie im (inkluisiven Grundschul-)Unterricht mit dem Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Universalisierung umzugehen ist. Dieser Fragestellung wollen wir allerdings weder rein theoretisch noch rein empirisch nachgehen, da unseres Erachtens in diesem Zusammenhang bereits immer eine paradigmatische oder methodologische Perspektive auf die besagten Einzelnen, auf Schülerinnen und Schüler geworfen wird. Insofern wollen wir im Folgenden noch einen Schritt zurücktreten und vergleichend untersuchen, wie und als was die*der Einzelne in wissenschaftlichen Publikationen unterschiedlicher Theoriebildung entworfen wird. Unser Vorgehen ist dabei in höchstem Maße selektiv, exemplarisch und kursorisch. Fragen wir uns allerdings, wie subjektiv das Individuum oder wie individuell das Subjekt entworfen wird, zeigen sich einige ganz grundlegende Differenzen in der Differenzierung. Nachfolgend explizieren wir diese, präsentieren anschließend unsere Beobachtungen und reflektieren und resümieren sie im Hinblick auf ihre Bedeutung für Inklusionstheoretische Diskurse.

2 People Processing: Subjekt und Individuum in der Gruppe

Für die alltagssprachliche Verwendung der beiden Begriffe Individuum und Subjekt ist zweifelsohne die Zeit des 18. und 19. Jahrhunderts von zentraler Bedeutung. Folgen wir Luhmann (2002, 247f.), wird der Begriff Individuum für ideologische und ideengeschichtliche Diskussionen um das zeitgenössische Hauptthema – Individuum und Gesellschaft – benötigt. Damit schließt sich nach Reckwitz (2021, 22) die Frage an, inwiefern das Individuum eine Instanz ist, die sich (körperlich und psychisch) gegenüber sozialen und kulturellen Praktiken als widerständig auszeichnet beziehungsweise welche Diskurse und Praktiken warum dazu führen, einem Subjekt eine besondere, individuelle Form zu geben (ebd.). In diesem Zusammenhang wird folglich auch das Subjekt geboren, gespeist aus unterschiedlichen Überlegungen, wie etwa denen zu einem reflexiven Ich (wie es von Descartes bis in den deutschen

Idealismus formuliert wurde), einem rationalen Akteur (vertragstheoretischer Individualismus) oder einem romantischen Selbst der Selbstverwirklichung, die alle um die Autonomie desselben kreisen (ebd., 14). „Der Mensch wird als Subjekt seiner Selbst und der gesamten Welt angesehen“ (Luhmann 2002, 248). Insofern unterscheiden sich die beiden Begriffe zunächst nicht besonders. Sie bezeichnen jene Entität, die für einzelne Menschen (gegenüber der Gruppe) benutzt wird. Kurz und entsprechend der alltagssprachlichen Verwendung: die*der (denkende) Einzelne.

Das frühmoderne Subjekt (Subjektphilosophie) musste im Kontext (post-)strukturalistischer Theorie geopfert – oder nach Reckwitz (2021, 16): dezentriert – werden, wobei Foucaults „Tod des Subjekts“ die Verwendung dieses Begriffs oder die Beschäftigung damit in einer bestimmten Form erst – wieder – möglich macht: Die Rede ist von Subjektanalyse (ebd., 15ff.), welche heute ein Subjekt nicht im Sinne eines rationalen Einzelnen denkt, sondern auf jene Prozesse abhebt, in denen es entsteht, also Subjektformen, -kulturen und -ordnungen in den Blick nimmt. Buchner (2016, 85) hebt mit Rückgriff auf Butler (2001) hervor, dass mit den „Begriffen des Individuums und des Subjekts [...] eine analytische Differenzierung zwischen dem Individuum als ‚lebendigem Wesen‘ und dem Subjekt als seiner vergesellschaftlichten Form vorgenommen wird“. So wird der Subjektbegriff zu einer – durchaus auch pädagogischen – Beobachtungskategorie, die sprachlich „als Platzhalter, als in Formierung begriffene Struktur“ (Butler 2001, 15) steht. Nunmehr sind Individuum und Subjekt nicht mehr gleichbedeutend. Vielleicht könnte man es dahingehend engführen, als dass das Individuum die*den Einzelne*n meint, deren Subjektivierung misslingt und als „Grenzfigur“ (Reckwitz 2021, 192) konstituieren, während in erster Linie das Subjekt von Dritten gemacht ist. Es nochmals kurz zu sagen: Während das Subjekt darauf abhebt, dass es (gemacht und eingepasst) wird, ist das Individuum das, was (übrig) ist.

Luhmann (1991) hebt bezogen auf „therapeutische Unternehmungen“, die immer das „Individuum, den einzelnen Betroffenen“ fokussieren, hervor, dass der soziale Kontext in diesem Zusammenhang immer *People Processing* sei, es also um systemändernde Operationen gehen muss. Dieser Gedanke oder Aspekt ist ebenso konstitutiv, wenn Individuum und Subjekt in pädagogischen Kontexten gedacht werden. Ausgehend von pädagogischen Grundbegriffen wie Lernen, Entwicklung, Sozialisation respektive Erziehung und Bildung (Koller 2004), der pädagogischen Konstitutionsproblematik¹ (Ricken 2010) oder disziplinfigurierender Dilemmata

1 Ricken (2010, 26ff.) bezeichnet die Konstitutionsproblematik als pädagogische Grundgedankengänge und mit Rückgriff auf Dilthey dahingehend, als dass hier die Frage gestellt wird, auf welche Frage die Pädagogik überhaupt antwortet. Hier werden die folgenden Aspekte gefasst: (1) Generationalität als erste Dimension des pädagogischen Problems, (2) Wissen als zweite Dimension des pädagogischen Problems (3) (Inter-)Subjektivität als dritte Dimension des pädagogischen Problems, (4) Gesellschaft als vierte Dimension des pädagogischen Problems (Ricken 2010, 29f.) sowie (5) die ‚Frage nach dem Menschen‘ als fünfte Dimension und anthropologischer Rahmen des pädagogischen Problems.

wie der (*Fremd-*)*Aufforderung zur Selbsttätigkeit*¹ (Hecht 2009) sind die Einzelnen in (pädagogischen) Kontexten immer prozessual zu denken.

Wir beobachten dies nun auf der Ebene theoretischer Entwürfe, indem wir betrachten, wie in wissenschaftlichen Texten und Konzepten die*der Einzelne auf der Ebene eines Theorie- oder Beobachtungsbegriffs adressiert wird. Dazu nehmen wir uns einerseits *präskriptive* und andererseits *deskriptive* Theorien (Breidenstein 2009) vor.

2.1 Didaktische Theorie: Präskriptive Entwürfe des Einzelnen

Im Folgenden wollen wir zunächst zwei prominente Ansätze inklusiver Theorie oder Didaktik – Feusers (1989) „Allgemeiner integrativer Didaktik“ und Wilhelmshelms (2012) „Entwicklungsdidaktik“ – heranziehen und ferner am Beispiel von Mosers (2013) „Inklusive[r] Schule“ untersuchen, wie die UN-Konventionen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) die*den Einzelne*n fassen.

Feusers Arbeit zur entwicklungslogischen Didaktik ist wohl einer der meist rezipierten Texte in Kontext inklusiver Pädagogik. Darin wird sowohl der Begriff Subjekt als auch der des Individuums verwendet. Das Subjekt wird dabei – wie oftmals üblich – in Abgrenzung zum Objekt im Kontext von Unterricht als Vermittlungsprozess erwähnt (Feuser 1989). Dabei stellt Feuser die Verbindung zwischen Objekt und Subjekt her und leitet daraus seine Forderung nach Individualisierung des Unterrichts ab: „Damit wird für eine didaktische Planung von Lern- und Unterrichtsprozessen deutlich, daß die sachstrukturelle Seite selbst nicht eine vom Subjekt losgelöste objektive Gegebenheit ist, [...] sondern eine, die nach Maßgabe der vom Tätigkeitsniveau des lernenden Subjekts her möglichen handelnden Auseinandersetzung in Wahrnehmung und Denken in Lehr- und Lernsequenzen aufzubereiten ist“ (Feuser 1989, 30). In dieser Verbindung von Subjekt- und Objektseite des Unterrichts wird die begriffliche Abgrenzung und somit die Adressierung Feusers deutlich, indem er das Subjekt zunächst losgelöst von der Umwelt begreift. Nur so kann er die dargestellte Verbindung logisch herstellen. Im Gegensatz zu der zuvor dargestellten Lesart, wo die Kultur das Individuum subjektiviert, meint Feuser mit Subjekt die*den tatsächlich Einzelne*n, ohne kontextuale Gebundenheit. Dieses tritt unwillkürlich durch eine Tätigkeit in Kontakt zur Umwelt, stellt dabei jedoch eine einzelne, losgelöste Dimension dar. Feusers Individuum ist also nur im Kontext der Umwelt bzw. in der Auseinandersetzung mit der Umwelt zu beobachten: Es bezeichnet offenbar die von außen beobachtbaren Eigenschaften und Tätigkeiten, während das Subjekt die in-

1 Eine ähnliche Paradoxie formuliert bereits Kant, wenn er fragt, wie die Freiheit bei dem Zwange zu kultivieren sei.

neren Abläufe und Prozesse beinhaltet. In Anlehnung an Feusers berühmten Sinnpruch ließe sich also sagen: Das Subjekt wird an der Umwelt zum Individuum.² Wilhelm entwickelt in ihrem 2012 erschienenen Text ein Modell inklusiver Didaktik, welches sie als Antwort auf die zunehmende Individualisierung der Gesellschaft sieht. Sie verwendet den Begriff des Individuums als Konterbegriff zur Individualisierung. Die Stärkung des Individuums beugt dem gesellschaftlichen Prozess der Individualisierung vor, indem – verkürzt gesprochen – in einer Gesellschaft von gestärkten Individuen die*der Einzelne nicht den individuellen Vorteil suchen muss, sondern die vorhandene Heterogenität als Chance begreift. Somit begreift sie Inklusion als die gleichberechtigte Gesellschaft aller Individuen (Wilhelm 2012). „Da wir die optimale Entwicklung des Individuums als wesentliches Leitziel einer Inklusiven Pädagogik voraussetzen und weil wir uns auf die Entwicklungsaufgaben, denen sich Kinder stellen müssen, beziehen, nennen wir das Didaktikmodell der inklusiven Pädagogik ‚Entwicklungsdidaktik‘“ (Wilhelm 2012, 8). Weiter beschreibt sie folgendes Charakteristikum der Entwicklungsdidaktik: „Die Entwicklungsdidaktik ist [...] kindzentriert, da sie Individuum und Heterogenität anerkennt“ (ebd., 10). Da Wilhelm ihre Didaktik aus gesellschaftlichen Prozessen heraus begründet und diese als Ansammlung und Interaktion von Individuen begreift, konstituiert sich die Gleichheit einer Gruppe auf Basis der Unterschiedlichkeit der Einzelnen. Diese zunächst paradox erscheinende Erkenntnis lässt sich dadurch auflösen, dass die*der Einzelne nur als solches in Abgrenzung zu anderen begriffen werden kann. Die*der Einzelne braucht eine Referenz, um sich davon abgrenzend (und nicht durch dieselbe) zu konstruieren. In dem 2013 von Moser herausgegebenen Sammelband zur praktischen Umsetzung inklusionsorientierter Schulentwicklungsprozesse spielt die Orientierung an der Schüler*innenschaft und deren Bedürfnissen naturgemäß eine zentrale Rolle. In der Einleitung beschreibt Moser den dringenden Bedarf an inklusionsorientierten Schulentwicklungsprozessen. Sie argumentiert diesen aus einer menschenrechtsorientierten Position mit Blick auf die Umsetzung der UN-BRK. Dabei wird unter anderem angekündigt, dass sich die „in den Beiträgen formulierten Standards [...] auch auf das Individuum unter der Perspektive der Bereitstellung ‚angemessener Vorkehrungen‘“ (Moser 2013, 11) beziehen. Diese an eine Formulierung aus der UN-BRK angelehnte Ankündigung adressiert die Bedürfnisse der Individuen als Sammelbegriff für individuelle Bedürfnisse. Es erfolgt gewissermaßen eine „Vergemeinschaftung“ des Individuellen zugunsten der Benennung einer Gruppe, welche sich in der Unterschiedlichkeit ihrer Bedürfnisse eint. Die hier zitierte Formulierung findet sich in der UN-BRK in Artikel 24, Abs. 2c, wo die Verpflichtung festgeschrieben wird, dass angemessene Vorkehrungen für die Be-

2 Feuser bezieht sich auf eine Feststellung Martin Bubers (1983, S. 28): „*Der Mensch wird am Du zum Ich*“. Er transformiert diesen Sinnpruch zu: „*Der Mensch wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm sind*“ (Feuser 2005, 284).

dürfnisse des Einzelnen getroffen werden. Im Englischen ist hier von „individual's requirements“ die Rede (United Nations 2006, 17). Gemeint sind also die individuellen Bedürfnisse bzw. das dem Bedarf einer einzelnen Person entsprechende Treffen von Vorkehrungen. Moser entspricht mit ihrer Formulierung also sinnhaft der UN-BRK und verwendet den Begriff des Individuums entsprechend.

Es zeigt sich an diesen – exemplarischen – Beobachtungen zunächst, dass weder eine konsistente noch eine unterscheidbare Verwendung der beiden Begriffe Subjekt und Individuum vorhanden ist. Ferner, dass die*der Einzelne (zwar) immer in Beziehung zur Gruppe konstruiert wird, dabei allerdings von dessen Einzigartigkeit ausgegangen wird oder individuelle Bedürfnisse im Fokus stehen. Das Subjekt ist also nicht im Sinne poststrukturalistischer Theorie als *gemacht* entworfen, sondern jene einzigartige Referenz, von der auszugehen *ist*. Vielleicht kann man sagen: *Die*der Einzelne ist. Pädagogik folgt.*

2.2 Woher und wohin: Subjekt und Individuum als Forschungskategorie

Beobachten wir nun deskriptive Theoriebildung, wird die*der Einzelne hier häufig als etwas konstruiert, das für etwas steht; mithilfe des Subjektbegriffs wird in rekonstruktiver Forschung (häufig) Folgendes beobachtet: „Die ‚Sache‘ des Unterrichts wird zeigend konstituiert [und ist damit] in ‚disziplinierter‘ Form und zweiter Ordnung existent [...]. Darin sind zugleich immer Möglichkeiten der Adressierung und damit auch der Anerkennung, der Konstituierung des Schülers als Subjekt enthalten“ (Reh & Rabenstein 2013, 303). Daraus folgt ganz im Sinne poststrukturalistischer Subjektanalyse die Beobachtung typischer Subjektformen, *-kulturen* und *-ordnungen*, die Einzelne machen. So wird „der oder die Einzelne“ im Unterricht „als Leistungs-Erbringer*in“ in der „Entstehung eines spezifischen Selbstverhältnisses“ entworfen, wenn „er oder sie sich [...] als Folge seines und ihres Tuns [...] erlernt als jemand, der nicht nur über die zugeschriebenen, die in Frage stehenden Fähigkeiten verfügt oder eben auch nicht verfügt, sondern der ein darauf bezogenes sowie sozial ver- und abgeglichenes Selbstbild entwickelt“ (Rabenstein u.a 2013, 676f.). Demnach verschiebt sich die Frage von den Bedürfnissen des Einzelnen zur Analyse der Individualität in Bezug auf Normen und Kulturen des Unterrichts – in diesem Zusammenhang beispielsweise der Selbstständigkeit (Reh & Rabenstein 2012) – und deren Passung, also zu der Frage, „wie möglicherweise pädagogische Ordnungen von Normen der Anerkennbarkeit beschrieben“ (ebd., 243) werden können und damit bereits, wie Einzelne in einem bestimmten Kontext (un)angemessen subjektiviert sind. Insofern kommt unmittelbar die Frage nach der *Konstruktion von Differenz* in den Blick (Fritzsche 2014), die insbesondere (aber keineswegs nur) virulent wird, wenn Behinderung zentrale Differenzkategorie zu dessen Herstellung (Sturm 2015) ist oder zwischen leistungsfähig und hilfebedürftig unterschieden wird (Hackbarth 2015).

Differenzierungen sind – folgt man dieser Logik – also selbst (biographisch) bildend und dementsprechend etwas, das immer auch am Anfang von *People Processing* steht resp. zirkulär immer wieder Ausgang wird: Pädagogik ist. Die oder der Einzelne *folgt/wird* (daraus).

Insbesondere, wenn man den Blick auf die*den Einzelne*n im biographischen Werden in pädagogischen Kontexten legt und Behinderung – als (gesellschaftliche) Differenzkategorie – beobachtet, werden (sonder-)pädagogische *Techniken der Behinderung* (Pfahl 2014) durchaus wirksam für die Reproduktion von Ungleichheit. Subjektivierung ist dann allerdings nicht lediglich eine Frage der Adressierung und *Fremdidifizierung*, sondern auch eine zur individuellen Bewältigung derselben; etwas, das der o.g. Schulforschung freilich auch immanent ist. So betont Buchner (2016, 5), dass Normalitätsvorstellungen der *Subjekte der Integration* zwischen „fähigkeitsbezogener Selbstnormalisierung und einer Deutung der Schule als grausame[s] ableistische[s] Regime“ changieren. Und Boger (2018, 209) schlussfolgert, dass das, was für die „Inklusion eines einzelnen Menschen dienlich bzw. [...] situativ zielführend“ ist, nur bedingt als pädagogisches Programm (indizierter Zugang) formulierbar wird, wenn sich Selbstpositionierung und Begehren, nicht diskriminiert zu werden, im Sinne der trilemmatischen Form³ unterscheiden. Und weiter: „In der Praxis hat man den Vorteil, über weit mehr Informationen zu verfügen und die Menschen [...] besser zu kennen“ (ebd.) als im Forschungskontext.

Vielleicht zeigt sich vor dem Hintergrund der bisherigen Argumentation, dass Subjekte von zwei Seiten zu entwerfen sind: So sind sie – einerseits und mit Butler (2001) – in diese oder jene Kontexte eingebunden, die Techniken der Differenzierung und Subjektnormen oberhalb des Einzelnen fassen, Subjekte also in prozessuale Strukturen eingebunden sind und von diesen gemacht werden. Als in Formierung begriffene Struktur ist also (auch) von Repräsentant*innen für etwas oberhalb des Einzelnen die Rede. Andererseits und mit Feuser (1989) und Wilhelm (2012): Die inneren Abläufe und Prozesse des Subjekts schließen bisweilen tiefe Einblicke in die Einzigartigkeit der*des Einzelnen und in deren*dessen Bedürfnisse auf.

3 Fazit

Wird die*der Einzelne in der Literatur adressiert, zeigen sich diverse Unterscheidungen, die gleichermaßen für theoretische wie praktische Diskurse berücksichtigt werden müssen und bereits in den hier untersuchten Begriffen begründet liegen.

3 Mit der trilemmatischen Form der Inklusion bzw. Nicht-Diskriminierung fasst Boger (2018) die Unvereinbarkeit von gleichzeitiger Dekonstruktion, Empowerment und Normalisierung von Differenzkategorien. Es können stets maximal zwei dieser Anliegen gleichzeitig bedient werden.

Zweifelsohne kann unsere Lösung dieses Spannungsfeldes zwischen der Nutzung des Subjekt- und Individuumsbegriffs nun nicht sein, den einen Begriff zugunsten des anderen aufzugeben oder beides ohne Weiteres undifferenziert zu vermischen. Das Individuum konstruiert sich in der oben beschriebenen Literatur zumeist aus der Summe (selbst) getroffener Entscheidungen und Handlungen, welche in einem speziellen Kontext Relevanz besitzen. Daraus folgt eine Abgrenzung von anderen Individuen, die sich in einer ähnlichen Situation anders entscheiden. Das Individuum beschreibt also die Mitglieder einer Gruppe, welche in ihrer Unterschiedlichkeit gleich sind und in ihrer Verschiedenheit erkennbar werden. Bisweilen wird – z. B. bei Feuser – der Subjektbegriff ähnlich verwendet: Das Subjekt konstruiert sich als einzigartig. Andererseits erscheint das Subjekt als Abstraktion und gewissermaßen komplexitätsreduzierte Version der*des betrachteten Einzelnen oberhalb desselben in einem bestimmten Kontext. Das Subjekt stellt somit eine theoretische Konstruktion dar, die als solche folgerichtig in theoretisch orientierten Ansätzen ihren Sinn hat, während das Individuum näherungsweise der alltagspraktischen Bedeutung folgend insbesondere im Zusammenspiel verschiedener Individuen erscheint.

Mit Blick auf die vorangestellte Vignette ist in diesem Zusammenhang zunächst festzustellen, dass sich die unterschiedlichen Einzelnen als Individuen adressieren, sich also in ihren Interessen und Kompetenzen ernst nehmen. Sie sehen sich also durchaus in ihrer jeweiligen Einzigartigkeit. Stellen wir uns allerdings vor, dass Emil ein Schüler mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf ist, bleibt (kritisch) zu hinterfragen, inwiefern er wirklich als einzigartig wahrgenommen wird oder ob er als Subjekt in jener Formierung begriffen ist, die ihn als Subjekt der Integration oder Inklusion erscheinen lässt. Emils (Nicht-)Teilnahme an der Präsentation in Kombination mit dem angenommenen Förderstatus würde so schlimmstenfalls zu einer selbsterfüllenden Prophezeiung, welche in einer internalisierten Subjektivierung als ‚Kind mit Förderbedarf in inklusivem Unterricht‘ begründet liegt. Anerkennbarkeit, Subjektnormen und Fremdidentifizierungen wären somit eingebaut und moderieren den Blick auf das Individuum.

Diese unterschiedlichen Lesarten betreffen nicht lediglich die Mitschüler*innen, sondern auch die Lehrkräfte: Wenn die in der Vignette genannte Lehrkraft in die Situation eingreift, fokussiert sie möglicherweise – wie bei der akribischen Vorbereitung ihres (inklusive) Unterrichts, der an präskriptiven Entwürfen wie den genannten orientiert ist – die einzigartigen Individuen, ihre Bedürfnisse und Interessen. Sie würde folglich differenzieren oder individualisieren. Rezipiert die*derselbe Praktiker*in aber gleichsam bisweilen den Forschungsstand zu inklusivem Unterricht und liest dann wissenschaftliche Aufsätze, in welchen differenzierte Angebote differenzierend gelesen werden (können), weiß sie*er möglicherweise um die subjektivierende Wirkung derlei Adressierung. Sie*Er würde möglicherweise vor Differenzierung zurückschrecken, weil die Berücksichtigung

einzelner Bedarfe verbunden mit adressierten Fähigkeitserwartungen (*ableism*) als *verändernd* und Differenz (erst) konstruierend wirken. Zumindest müsste sie*er sich fragen, wie die*der Einzelne gesehen und adressiert wird. Diese Überlegungen führen in die Gewässer eines Diskurses, der als einer zwischen „Fremden Schwestern“ (Bredenstein 2009) geführt worden ist und wo möglicherweise ebenso unüberbrückbare Perspektiven vorliegen: Einerseits – insbesondere im Kontexte präskriptiver Theorie – wird von rationalen Individuen ausgegangen, während andererseits – in deskriptiver Theorie (insbesondere in rekonstruktiver Forschung) – auf selbstläufige Praktiken und damit auch Subjektivierungspraktiken geschaut wird.

Das Problem, welches sich hier möglicherweise herauskristallisiert, ist, dass in der praktischen Pädagogik die*der Einzelne im Fokus steht, während Forschung eher typische Formierungen zu beschreiben sucht. Allerdings sind diese unterschiedlichen Perspektiven oftmals wenig trennscharf: Insofern sind diese Überlegungen nicht als Kritik an Beobachtungen zu verstehen, die sich für die Genese abstrahierter Subjekte interessieren. Im Gegenteil stellen sie eine zwingende Notwendigkeit zur Beschreibung überkomplexer Situationen dar, analog zu naturwissenschaftlichen Arbeitsweisen, welche ohne Modellvorstellungen undenkbar wären. Andererseits bleibt offen, ob der Individuumsbegriff in manchen – oder vielleicht den meisten – Fällen lediglich eine Scheinpersonalisierung darstellt. Ein nicht einlösbares Versprechen, welches sich unter der Vorspiegelung von Komplexität am Ende durch im Kontext seiner Verwendung notwendige Generalisierung weiter vom Einzelnen entfernt als der scheinbar abstrakte(re) Subjektbegriff. In erneuter Anlehnung an Feusers berühmten Sinnspruch ließe sich – etwas provokant – formulieren: Der Mensch wird als Subjekt zum Individuum.

Literatur

- Boger, M.-A. (2018). *Subjekte der Inklusion*. edition assemblage.
- Bredenstein, G. (2009). Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In M. A. Meyer, Hellekamps & M. Prenzel (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik (ZfE-Sonderheft: Vol. 9; S. 201–215)*. Springer VS.
- Buber, M. (1983). *Ich und Du*. Verlag Lambert Schneide.
- Buchner, T. (2016). *Die Subjekte der Integration*. Klinkhardt.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Suhrkamp.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik* 28 (1), 4–48.
- Feuser, G. (2005). „Der Mensch wird am Du zum Ich“. Das Menschenbild als gesellschaftlicher Auftrag im Feld der Pädagogik. *Behindertenpädagogik* 44 (3), 273–287.
- Fritzsche, B. (2014). Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In A. Tervooren, I. Miethe, S. Reh, M. Göhlich & N. Engel (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 329–345). transcript.

- Hackbarth, A. (2015). Adressierung von Hilfsbedürftigkeit in inklusiven jahrgangsübergreifenden Lerngruppen aus Perspektive der praxeologischen Unterrichtsforschung. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Perspektiven sonderpädagogischer Forschung* (S. 241–251). Klinkhardt.
- Hecht, M. (2009). *Selbsttätigkeit im Unterricht: Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns*. Springer.
- Koller, H.-C. (2004). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Kohlhammer.
- Luhmann, N. (1991). *Zur vollständigen operativen Schließung psychischer und sozialer Systeme* (Autobahnuniversität). Carl-Auer-Verlag.
- Luhmann, N. (2002). *Einführung in die Systemtheorie*. Carl-Auer-Verlag.
- Moser, V. (Hrsg.) (2013). *Die inklusive Schule: Standards für die Umsetzung* (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Pfahl, L. (2014). *Techniken der Behinderung: Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. transcript.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen: Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik* 59(5), 668–690.
- Reckwitz, A. (2021). *Subjekt* (4. Aufl.). transcript.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 225–246). Springer.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2013). Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* 59(3), 291–308.
- Ricken, N. (2010). Allgemeine Pädagogik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Bildung, Erziehung und Sozialisation* (S. 15–42). Kohlhammer.
- Sturm, T. (2015). Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht: Rekonstruktionen mithilfe der dokumentarischen Videointerpretation. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation: Methodologie und Forschungspraxis* (2. Aufl., S. 153–178). Barbara Budrich.
- Tenorth, H. E. (2013). Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung: Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In K.-E. Ackermann, O. Musenberg & J. Rieger (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion* (S. 17–41). Athena.
- United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> (13.6.2022).
- Wilhelm, M. (2012). Entwicklungsdidaktik als Antwort auf den Anspruch der Individualisierung in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für Inklusion* 6(1–2).

Julia Frohn, Martin Heinrich, Mareike Kunter, Birgit Lütje-Klose und Susanne Prediger

Zukunftsperspektiven für die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung – ein Gedankenaustausch

Das nachfolgend dokumentierte Gespräch zu möglichen Zukunftsperspektiven der inklusiven Schulentwicklung zwischen Martin Heinrich, Mareike Kunter, Birgit Lütje-Klose, Susanne Prediger und Julia Frohn fand im Mai 2022 statt.

J. Frohn: Zunächst einmal möchte ich mich ganz herzlich für die Teilnahme an dieser Gesprächsrunde bedanken. Einsteigen würde ich gern mit der Frage, welche Themen aus Ihrer Sicht zukünftig für eine inklusionsorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung stärker in den Blick genommen werden sollten.

M. Heinrich: Jede Forschung hat ja, je länger sie existiert, ihre eigene Form der Pfadabhängigkeit. Und hier wäre jetzt zu fragen, welche Pfadabhängigkeiten wir eigentlich im Bereich der Inklusionsforschung haben und was das für die Forschungsfragen und die Forschungsoperationalisierung derzeit bedeutet. Ich denke, man kann zwei Linien ausfindig machen: die eine, die eher pragmatisch operationalisiert, und die andere, die stärker – auch im Sinne der Professionstheorien à la Helsper – Antinomien und Widersprüche benennt. Hier wäre für mich mit Blick auf letztere Forschung, in der ich ja eher verortet bin, das Desiderat, zu sagen: Wir müssen eigentlich nicht noch länger die Probleme bestaunen. Wir müssten überlegen, welche Formen von Bewältigungsmechanismen wir eigentlich zum Umgang mit diesen Widersprüchen haben. Ich möchte es an einem Beispiel deutlich machen: Ich glaube, solange wir das Spannungsfeld zwischen Chancengleichheitsdebatte und Inklusionsdebatte nicht auflösen, wird es weder Chancengleichheit noch Inklusion geben. Und das hängt schlichtweg damit zusammen, dass die alte Idee der Chancengleichheit im Sinne einer progressiven gesellschaftlichen Idee sinnvoll und gut war, sie letzten Endes aber auch dem Paradigma der Integration durch Leistung anheimfällt. Also alle, die Gleiches leisten, sollen jenseits aller anderen Differenzkategorien gleich behandelt werden. Das heißt aber, Integration funktioniert immer noch über Leistung. Was bedeutet das für eine inklusionssensible Gesellschaft, in der ich auch ohne gegebenenfalls Gleiches leisten zu können, integriert sein soll, beziehungsweise eigentlich mein Leben so leben können soll, wie es mir bestmöglich ist? Und ich denke, dann finden sich einfach

in der Forschung die gesellschaftlichen Widersprüche wieder und ich weiß immer gar nicht, ob man gleichzeitig für Chancengleichheit und Inklusion sein kann. Beziehungsweise, man muss sich fragen: Welche Idee von Chancengleichheit ist eigentlich inklusionssensibel vertretbar?

B. Lütje-Klose: Da mache ich gleich weiter mit einem weiteren Spannungsfeld. Also ich würde mich da anschließen. Ich stoße auf dieses Problem tatsächlich auch immer wieder, eben diese Vorstellung, wir brauchen Mindeststandards für alle – was ist aber mit denen, die diese Mindeststandards aus den unterschiedlichsten Gründen, z. B. individuellen Beeinträchtigungen in verschiedensten Feldern, nicht erreichen können? Und das Spannungsfeld, das mich da besonders interessiert, ist eben das von Individualisierung und Gemeinsamkeit. Ich denke, wir haben jetzt in den letzten Jahren sehr viel Forschung zu Individualisierung, z. B. individuellem Feedback, generieren können. Das Thema Herstellung von Gemeinsamkeit ist aus meiner Sicht noch nicht so stark beforscht und natürlich auch schwieriger zu beforschen. Wir haben auch viele Ergebnisse zu kooperativem Lernen, aber dieses Thema Herstellung von Gemeinsamkeit übersteigt das natürlich. Und das knüpft im Grunde an diesen Punkt an: Wie kann ich in einer Gruppe soziale Partizipation und Beteiligung aller erreichen, wenn eben die Ausgangsvoraussetzungen so unterschiedlich sind? Das ist sowohl theoretisch als auch in der praktischen Umsetzung im Unterricht eine wirklich große Herausforderung. Es gelingt an vielen Stellen auch schon sehr gut, finde ich, mit einem sehr stark individualisierenden und auf Diagnostik basierenden Zugang. Aber es darf eben nicht dabei stehen bleiben, sonst kommen wir in die Vereinzelung. Und wir müssen es irgendwie schaffen, dieses große Thema der Kooperation am gemeinsamen Gegenstand, der Differenzierung der Gegenstände auf unterschiedlichen Niveaus, noch weiter zu bearbeiten. Das ist natürlich alles schon angelegt und seit Feuser diskutieren wir das. Aber wirklich gut beforscht ist eben gerade diese Facette aus meiner Sicht noch nicht.

S. Prediger: Ich glaube, da kann ich ganz gut anschließen. Aus fachdidaktischer Sicht stellen sich die Spannungsfelder, die ihr aufgemacht habt, natürlich ganz genauso, wenn auch stets konzentriert auf das fachliche Lernen. Das Spannungsfeld von Chancengerechtigkeit und Inklusion führt ja in der Praxis im Moment vor allen Dingen zu einer Kultur der geringen Erwartungen und einer Kultur der entzogenen Lerngelegenheiten.

Ich betrachte das mit sehr großer Sorge, dass Inklusion oft missverstanden wird als „ganz viel Pädagogik und wenig Didaktik“. Also wir schätzen alle Menschen wert, wir etablieren eine Kultur der Anerkennung und Offenheit, was ich total wichtig finde. Aber problematisch ist, wenn nicht auch alle in der Klasse das Recht haben, etwas zu lernen und das meiste aus sich rauszuholen. Diese Kombination führt dazu, dass gerade in der Sekundarstufe Lernende, die deutlich erhöhten Bedarf

hätten, in ihrem Lernen gefördert zu werden, einfach nur noch dabeisitzen. Und das halte ich für eine Katastrophe. Wir brauchen eine Kultur der Wertschätzung von Diversität bei dem gleichzeitigen didaktischen Ehrgeiz, dass sich alle weiterentwickeln können – aber das ist bei Weitem nicht, was wir sehen. Oft sehen wir eine Kultur der geringen Erwartungen, der fehlenden kognitiven Aktivierung, vor allen Dingen der fehlenden Verstehensorientierung. Gemeinsam wird „gemeinsam“ nur pädagogisch interpretiert, aber nicht als gemeinsames miteinander und voneinander *Lernen*, und das ist ein erhebliches Problem. Das Problem ist aber auch, dass wir das nicht den Lehrkräften allein überlassen können. Wir sind jetzt in dieses Gespräch gestartet, als ginge es nur um die Diskurse zu den Zielsetzungen, aber selbst wenn die Zielsetzungen klar und anders werden, ist ein erhebliches Entwicklungsfeld, dass sich die Wissenschaft mehr einmischen muss, um diese hehren Ziele auch erreichbar zu machen. Das bedeutet, wir brauchen eine Entwicklungsforschung, die Unterrichtskonzepte vorlegt, die es tatsächlich ermöglichen, das Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit produktiv zu vereinen. Die einen Unterricht schafft, in dem alle auf ihren jeweiligen Lernstufen lernen können, in ihren jeweiligen Profilen, aber sich alle auch weiterentwickeln – und nicht das Dasein per se schon als Erfolg gesehen wird. Und da muss sich die Wissenschaft einmischen.

M. Kunter: Ich komme ja hier ein bisschen aus der Außenperspektive und verstehe mich in meiner Funktion als Unterrichtsforscherin. Susanne Prediger hat gesagt: „Viel Pädagogik und wenig Didaktik.“ Also ein Eindruck, den ich zu dem Umgang mit Inklusion habe, ist, dass das wirklich getrennt von den Themen der allgemeinen Unterrichtsforschung oder auch Unterrichtsentwicklung verhandelt wird. Und das ist ein Punkt, an den man rangehen müsste. Es gibt viele Befunde, die zeigen, dass gerade das, was wir in der Unterrichtsforschung als guten Unterricht, effektiven Unterricht definieren, wie z. B. die Wichtigkeit von Classroom-Management oder die konstruktive Unterstützung, dass das genau ja auch diejenigen Schüler*innen anspricht, die mehr Unterstützung brauchen. Es wäre wichtig, hier mehr zusammenzuführen und die Ideen, die allgemein für guten Unterricht gelten, nicht getrennt zu sehen von dem, was guten inklusiven Unterricht ausmacht. Denn ich glaube, dass sich das eigentlich nicht ausschließt. Ein Problem, das ich wahrnehme – und das hatte Martin Heinrich auch so am Anfang angesprochen –, sind diese zwei Stränge in der Inklusionsforschung oder Inklusionspädagogik. Es gibt einen sehr praktisch orientierten, der einfach tolle Sachen ausprobiert und ja auch Erfolge damit hat; und dann gibt es einen sehr akademischen Teil. Und diese Teile müssten sich eher auch noch ein bisschen mehr miteinander verbinden und dann bräuchten wir eigentlich noch einen stärker evidenzorientierten Strang. Denn ich erlebe das Feld auch als sehr stark normativ besetzt. Es gibt viele Listen, „Was ist guter inklusiver Unterricht?“, und wenn ich mir dann angucke, was die Forschung dazu sagt, dann finde ich, dass diese ganzen Kriterien oft nicht so gut empirisch

abgesichert sind. Ich habe auch noch einen anderen Punkt, der das aufgreift, was gerade alle drei adressiert haben: Es sind hehre Ziele, die wir hier unter dem Begriff Inklusion diskutieren. Dass eben jeder gefördert wird, dass wir Gemeinschaft herstellen, und wo ich wirklich nicht weiß, wie man das auflösen soll, dass das ein Widerspruch zu dem Gesellschaftsbild ist, das wir eigentlich derzeit leben. Wir haben ja gesagt, es sollte vielleicht nicht darum gehen, dass alles nur auf Leistung orientiert ist, es sollte mehr Gemeinschaft sein. Aber wenn wir uns jetzt das Berufsleben oder unser allgemeines gesellschaftliches Leben anschauen, da ist es ja auch mit der Inklusion nicht besonders weit her. Und ich habe immer so das Gefühl, in der Schule soll das dann alles passieren, aber in der Außenwelt sind diese Gedanken eigentlich überhaupt nicht angekommen. Und da frage ich mich, wie man da weiterkommen könnte.

M. Heinrich: Ja, auf jeden Fall würde ich zustimmen, dass die Differenz zwischen der Gesellschaftserfahrung und der Schulerfahrung groß ist. Hier wäre aus schultheoretischer Perspektive natürlich die Frage: Ist das jetzt schlecht oder ist das gut so? Also ich würde auch Evidenzorientierung nicht gegen Normativität ausspielen, sondern ich würde sagen, Evidenzen werden immer hergestellt zu zuvor normativ erhobenen Annahmen. Weil die Annahme, dass gemeinsam gelernt werden müsse, ist eine hoch normative Annahme, und dass über das Lernen Integration stattfindet, ist auch eine hoch normative Annahme. Das heißt, die evidenzorientierte Forschung ist ja zumeist mindestens genauso normativ wie die Reformpädagogik, ich finde eigentlich sogar normativer, weil sie ihre Normen verdeckt im Vergleich zur Reformpädagogik. Und insofern wäre für mich die spannende Frage, was eigentlich passieren würde, wenn die evidenzbasierte empirische Bildungsforschung ihre Normen offenlegen würde und wir dann einmal in dieses Gespräch kämen, wie die Differenz zwischen gesellschaftlicher Wirklichkeit und Schule aussehen soll. Das wäre für mich schon auch die Frage, inwieweit Schule – im Rousseau'schen Sinne – immer nur auf einen zukünftigen Moment vorbereitet, der nie eintritt, oder inwieweit Schule genau, indem sie das tut, diese Zukunft ein Stück weit vorbereitet. Und das ist jetzt hoch normativ. Aber die andere Frage wäre natürlich, wie wir, wenn wir einfach die Normen weiterleben, die wir jetzt implizit mit unserer Evidenzorientierung vorantreiben, natürlich auch genau die Gesellschaft erhalten, wie wir sie gerade haben. Und damit steht eine Diskussion aus, welche Anteile unserer Gesellschaft sehr schützenswert und zu erhalten sind und in welchen wir dennoch ein wenig Reform haben möchten. Denn, das muss man sich ja auch vergegenwärtigen, die ganze Inklusionsdebatte ist natürlich eine Debatte, die ja erst losgebrochen ist, weil etwas am bestehenden Schulsystem als nicht hinreichend oder nicht sinnvoll erfahren wurde oder erlebt wurde.

J. Frohn: Was kann und soll Forschung denn dann hier leisten, um wirklich auch zu einer Veränderung in der Praxis beizutragen?

M. Kunter: Diese Spannungsfelder werden ja nicht nur aus Sicht der Forschung wahrgenommen, sondern genau ja auch in der Schulpraxis gesehen und gefühlt. Und ich habe vor einiger Zeit doch mit ziemlich viel Erstaunen und vielleicht auch ein bisschen Erschrecken eine repräsentative Umfrage von VBE und Forsa aus dem Jahr 2020 wahrgenommen: Darin wurden Lehrkräfte in Deutschland befragt, was sie von Inklusion halten, und wenn ich es richtig im Kopf habe, waren gerade nur etwas mehr als fünfzig Prozent der Lehrkräfte überzeugt davon, dass es grundsätzlich sinnvoll ist, Schüler*innen gemeinsam zu unterrichten. Und ich glaube, dass es ganz, ganz wichtig sein wird, die Befürchtungen und die Schwierigkeiten, die die Lehrkräfte auch in einem ressourcenknappen Umfeld sehen, anzugehen. Und das geht natürlich nicht einfach so: „Du musst jetzt eine bessere Haltung haben und dann wird das besser“, sondern das sind ja auch reale Herausforderungen, denen sie sich stellen müssen. Es wird besonders wichtig sein, das pädagogische Personal wirklich ernst zu nehmen und mit ins Boot zu holen und nicht über diese Personen zu forschen und denen dann zu erzählen, wie es alles so toll funktioniert, sondern deren Sichtweisen viel mehr mitzudenken in der Forschung.

B. Lütje-Klose: Also das würde ich total unterstützen. Ich denke, wir brauchen eine Entwicklungsforschung, die eben die Praktiker*innen und deren Perspektiven sehr stark einbezieht. Die Herausforderungen, vor denen sich die Lehrkräfte sehen, sind ja wirklich nicht von der Hand zu weisen. Das Belastungserleben ist nun mal ungeheuer hoch. Andererseits, wenn man eben empirisch schaut, dann sieht man, dass die Befürchtungen im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, dass sie weniger lernen würden in einer inklusiven Umgebung als in einer Förderschule, ja nun keineswegs zutreffen. Das ist natürlich von Förderschwerpunkt zu Förderschwerpunkt noch mal leicht unterschiedlich, aber für die große Gruppe der Schüler*innen mit Schwierigkeiten im schulischen Lernen insgesamt betrachtet, wissen wir das. Es ist doch wirklich sehr gut nachgewiesen, dass das anregendere Umfeld der Regelschulen, unter der Bedingung, dass auch entsprechende Unterstützung und Leistungsorientierung für die Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarfen dort vorhanden sind, erheblich effektiver ist. Und das ist, denke ich, ein Fehlkonzent, das viele Lehramtsstudierende mitbringen, dass sie denken, die Förderschule fördert besser – nach wie vor. Da kann man auch mit noch so vielen empirischen Ergebnissen versuchen dagegenzuhalten, das hält sich sehr hartnäckig, habe ich den Eindruck. Aber das ist sicherlich etwas, das wir in unserer Ausbildung ja einfach noch mal viel deutlicher herausarbeiten müssen. Und die zukünftigen Lehrkräfte da auch ermutigen, dass sie viel zu bieten haben, auch und gerade die fachlich und fachdidaktisch gut Ausgebildeten, nicht unbedingt nur die sonderpädagogisch Ausgebildeten. Und von daher würde ich auch noch mal gerne auf das zurückkommen, was Mareike Kunter gesagt hat: Diese Verknüpfung der allgemeinen Unterrichtsforschung mit dem

inklusionspädagogischen Teil, das kann ja gar nicht getrennt und gar nicht im Widerspruch zueinander verhandelt werden, sondern das muss aus meiner Sicht unbedingt gemeinsam betrachtet werden. Und die Belange der Schülerinnen und Schüler, die eben den Normen in Bezug auf Regelstandards und Leistungsorientierung so nicht entsprechen, die müssen einfach auch in der allgemeinen didaktischen und fachdidaktischen Forschung mit berücksichtigt werden. Das wäre dann ja die Idee der Inklusion letztendlich.

M. Heinrich: Ja, ich behelfe mich bei der Frage, wie die Lehrkräfte einbezogen werden können, immer mit dem Topos des Professionssensiblen. Abgeleitet habe ich das aus der Schulentwicklungsdebatte der letzten zwanzig Jahre, in der ich davon ausgegangen bin, dass sie eben zu wenig professionssensibel stattgefunden hat und sehr stark organisationstheoretisch geleitet war. Gleichwohl ist dieser Topos des Professionssensiblen natürlich höchst problematisch, weil er dann schon voraussetzt, es gäbe eine einheitliche Profession. Und Professionstheorien wünschen sich das immer, aber so ganz ist das nicht der Fall. Gleichwohl – und das wäre wieder der umgekehrte Fall, ähnlich argumentiert, wie eben mit Blick auf die Spannungsfelder – wäre es ja überlegenswert, den Topos der Profession eben als regulative Idee aufrechtzuerhalten. Das heißt, diese doppelte Suchbewegung einzuschlagen, einerseits zu fragen: Was tun Lehrkräfte wirklich, wenn sie das tun, was man Unterricht nennt? Und auf der anderen Seite: Was wäre professionstheoretisch wünschenswert, das sie tun sollten? Und da gibt es zahlreiche Übereinstimmungen, die spannend wären, und auch empirisch aufzuweisen sind. Es gibt aber sicherlich auch ein paar Differenzen und hier wäre die spannende Frage für mich – auch wieder mit dem Stichwort der impliziten Normativität unserer Forschung –, welche Idee von Forschung wir dann haben. Eine, die eben diese Praxen, die wir derzeit haben, abbildet, oder eine, die eine zukünftige Praxis andeutet? Und eben waren wir uns einig: Wenn fünfzig Prozent der Lehrkräfte eigentlich nichts davon halten, gemeinsamen Unterricht zu machen, dann können wir uns vorstellen, dass dieser Unterricht auch nicht unbedingt den Standards entspricht, die wir uns vorstellen. Also insofern wäre diese doppelte Suchbewegung zu verstehen, was machen die, die gegebenenfalls auch wenig Anschlussfähigkeit an Inklusion sehen, in ihrem Denken, und was machen die anderen, und wie ließe sich daraus eine Praxis ableiten, die für die Schülerinnen und Schüler die bestmögliche wäre? Und das ist, glaube ich, ein Stück weit etwas, was wir in den nächsten Jahren miteinander vermitteln müssen.

S. Prediger: Mich macht diese Forschung über die Haltung der Lehrkräfte inzwischen richtig wütend. Also wir stellen den Akteurinnen und Akteuren eine echt anspruchsvolle Aufgabe, geben wenig Support und beforschen dann, dass sie die falsche Haltung haben? Ich finde das, was Martin Heinrich gerade gesagt hat, deutlich weiterführender, als immer nur die Akzeptanz von Inklusion anzugucken. Natürlich

können Lehrkräfte nur schwer akzeptieren, womit sie in der Umsetzung allein gelassen sind. Die Frage, was Lehrkräfte brauchen, um es umzusetzen, ist für mich das zweite große Forschungsfeld. Also das eine war eine Entwicklungsforschung für alltagstaugliche inklusive Unterrichtskonzepte, die kognitiv-aktivierenden, verstehensorientierten Unterricht für *alle* ermöglichen, in dem die Kinder und Jugendlichen mal voneinander, mal miteinander lernen. Und das zweite ist genau die Frage der Professionalität: Was macht eigentlich die professionelle Lehrkraft anders als die, die noch nicht professionell mit der anspruchsvollen Situation umgeht? Denn inklusiver Unterricht im wohlverstandenen Sinne wird anspruchsvoller, das ist überhaupt keine Frage. Aber wie können Lehrkräfte diese Professionalität aufbauen? Dazu brauchen wir auch Entwicklungsforschung auf Fortbildungsebene, um treffsicher Lehrkräfte zu befähigen, tatsächlich ihre anspruchsvolle Aufgabe zu erfüllen. Wir sind jetzt seit vielen Jahren in diesem Geschäft und versuchen das, aber es ist richtig schwer, Lehrkräfte zu befähigen, einen Unterricht zu machen, der für alle fachlich reichhaltig ist – für alle, nicht nur für manche. Und wem das tatsächlich gelingt, der löst zum Beispiel dieses Spannungsfeld zwischen sozialer und fachlicher Teilhabe total gut auf. Wir haben eindrucksvolle empirische Beispiele von den Lernwegen der Lehrkräfte, die zunehmend lernen, die vermeintlichen Spannungsfelder produktiv zu integrieren. Aber die Forschung hat ein erhebliches Konkretisierungs- und Spezifizierungsdefizit noch nicht gefüllt, nämlich wie eigentlich die großen hehren Ziele tatsächlich im Kleinen umzusetzen sind. Die Systemfrage, die Birgit Lütje-Klose anspricht, ist, glaube ich, klar. Also es ist nicht per se der inklusive Unterricht oder der nicht-inklusive Unterricht schlechter oder besser. Sondern es ist wie mit all diesen Systemfragen, die sind nicht zu klären. Zu klären ist, wie er ausgestaltet sein muss, damit er funktioniert und damit wir das moralisch-ethische und pädagogische Ziel so mit den didaktischen Zielen verknüpfen, dass beides gleichzeitig erfüllbar ist. Das muss das Ziel sein. Das geht nur mit den Akteurinnen und Akteuren zusammen, klar, aber eine Forschung, die mit zwei, drei sehr guten Lehrkräften gute Unterrichtskonzepte entwickelt und auf ihre Substanz beforcht, die erreicht natürlich noch nicht alle Lehrkräfte. Deswegen ist diese zweite Ebene relevant: Wie erreichen wir die Lehrkräfte in der Breite und was sind eigentlich Professionalisierungsangebote, die nicht nur aus Soll-Sätzen bestehen, sondern auch aus ganz konkreten Hilfen, wie es gehen kann? Da ist noch ganz, ganz viel zu holen. Vor allem in der Sekundarstufe, das ist ja nach wie vor ein ganz sträflich vernachlässigter Bereich.

J. Frohn: Inwiefern sollte dabei auch der sogenannte Digitalisierungsschub als Folge des Unterrichts unter Pandemiebedingungen unsere Forschung beeinflussen?

S. Prediger: Tja, Digitalisierung ist auch wieder so eine äußere, externe Systemfrage, die weder gut noch schlecht ist, sondern pädagogisch-didaktische Möglichkeiten eröffnet, die dann – je nachdem, ob sie gut ausgestaltet sind oder nicht – einen Gewinn bringen oder einen Verlust. Was wir im Mathematikunterricht gesehen

haben, war ein didaktischer Rückschritt, denn die verfügbaren digitalen Medien sind halt total rechenorientiert. Natürlich kann man mit digitalen Medien auch wunderbar Verstehen aufbauen, aber solche Lernangebote stehen noch zu wenig zur Verfügung, sodass die Digitalisierung eher einen didaktischen Rückschritt gebracht hat als einen Fortschritt. Auch hier braucht es weitere Entwicklungsforschung, um klug eingesetzte digitale Lernszenarien zu realisieren. Dann liegen da fantastische Potenziale in der Individualisierung, in der individuellen Rückmeldung, in der Anregung von Kommunikation – auch bei Überbrückung bestimmter Schwierigkeiten, die vielleicht einige Lernende mitbringen. Das ist aber wiederum kein Selbstläufer und nichts, was wir den Schulen allein überlassen können, sondern das braucht substanzielle, wissenschaftlich fundierte Entwicklungsarbeit, bevor es die Potenziale gut entfalten kann.

M. Kunter: Genau die gleiche Beobachtung wollte ich auch anbringen. Dieser sogenannte Digitalisierungsschub hat zwar dazu geführt, dass digitale Tools verwendet worden sind. Aber die Situation in der Pandemie hat aus meiner Sicht den Unterricht didaktisch eher verschlechtert. Was wir in unseren Analysen beobachten, ist, dass die Lehrkräfte eher auf einen transmissiven informationsvermittelnden Duktus zurückgefallen sind, der gerade das Gegenteil von einem lebendigen inklusiven Unterricht darstellt. Und wir haben gesehen, dass genau diejenigen, die mehr Unterstützung und Interaktion brauchen, auf der Strecke geblieben sind. Und da würde ich jetzt doch noch einmal auf diese Haltung kommen, die Susanne Prediger angesprochen hat. Ich stimme völlig zu, dass es überhaupt keinen Sinn macht, Haltung verändern zu wollen. Da sind wir ja schon wieder in einem transmissiven Duktus: „Wir müssen die Lehrkräfte dazu bringen, irgendwie anders darüber nachzudenken.“ Aber mir scheint, dass wir in der Pandemie eine Situation wie bei der klassischen Konstanzer Wanne gesehen haben: In einer Stresssituation fallen die Lehrkräfte auf das Modell des Unterrichtens zurück, das ihnen am nächsten liegt, das intuitiv abrufbar ist. Und das scheint bei vielen Lehrkräften immer noch zu sein: „Ich erkläre den Schüler*innen was. Ich bringe denen Wissen bei.“ Und nicht diese Idee: „Wir sind eine Gemeinschaft, in der wir gemeinsam Wissen erarbeiten.“ Und da wurden dann digitale Tools benutzt, um diese Art des Unterrichts durchzusetzen. Aber das Potenzial, das ja auch in den digitalen Tools liegen würde, individuell z. B. Verstehensprobleme zu erheben und angepassten Unterricht zu machen oder auch tatsächlich Gruppen miteinander zu vernetzen, was alles möglich gewesen wäre, wurde nicht umgesetzt. Das wäre etwas für die Zukunft. Jetzt haben alle die Tools kennengelernt und Berührungängste wurden abgebaut. Wenn man jetzt den Blick darauf wirft, wie man das Potenzial wirklich ausnutzen und didaktisch wirklich neue Wege bestreiten kann, dann würde dieser Digitalisierungsschub auch der Inklusion dienlich sein. Im Moment, glaube ich, ist es eher das Gegenteil.

B. Lütje-Klose: Jetzt wurde auch schon ganz vieles gesagt, was ich genauso einschätzen würde. Also wir haben die Situation, dass gerade die verstehensorientierten, vertieften Auseinandersetzungsmöglichkeiten mit den Gegenständen eher weniger prominent gemacht worden sind. Und gerade die Schülerinnen und Schüler, die etwa mit Schriftsprache große Probleme haben, sind durch viele der digitalen Medien abgehängt worden. Jetzt haben wir natürlich auch niederschwellige Erklärvideos und ähnliche Zugänge; das bezieht sich aber alles auf diese Ebene der Wissensvermittlung, und eben die bleibt dann doch auch oft auf einem sehr oberflächlichen Niveau. Und da ist gerade für die Schülerinnen und Schüler, die große Schwierigkeiten haben, die Inhalte vertieft zu durchdringen, eben dieser interaktive Teil zu kurz gekommen. Das wäre für mich auch eine ganz zentrale Erfahrung dabei: Es hat immer dann – also jedenfalls, was wir jetzt in unserem Umfeld beobachten haben – gut geklappt, wenn zum Beispiel Studierende eins zu eins mit den Schülerinnen und Schülern an den Dingen gearbeitet haben, wenn eine sehr starke Adaptivität dann noch mal in der Vermittlung und in dem Umgang mit den Medien stattgefunden hat. Das sieht man zum Beispiel an der Laborschule in einigen der Konstellationen, die dann für die Kinder mit Unterstützungsbedarf große Vorteile gebracht haben, auch im Umgang mit den digitalen Medien. Aber nur dann, wenn sie damit nicht allein gelassen werden. In dem Moment, in dem das passiert, sind sie einfach abgehängt und haben eben in den meisten Fällen nicht das Potenzial, sich nach einer Misserfolgserfahrung noch mal daranzusetzen, das auszuprobieren, sich da reinzufuchsen. Das ist ganz oft genau das Problem, sei es bezogen auf die Schriftlichkeit, die dem oftmals innewohnt, oder bezogen auf die Erfahrung des Scheiterns, die wir ja auch alle immer wieder in der Auseinandersetzung mit Digitalität machen und die man irgendwie überwinden muss. Da sehe ich eine große Hürde. Aber Potenzial sehe ich natürlich auch, vor allem im Hinblick auf die förderdiagnostische Orientierung, Lernvoraussetzungen mit digitalen Instrumenten vertieft zu erheben: Was ist eigentlich passiert? Wo genau liegt hier das Problem? Welcher kann der nächste Schritt sein? Welche können die Strategien sein, mit denen die Schülerinnen und Schüler sich den Gegenstand, um den es gerade gehen soll, vertieft zu erarbeiten? Und ich glaube, da haben wir natürlich Potenzial. Aber wie Susanne Prediger eben auch gesagt hat: Da brauchen wir für verschiedenste Gegenstandsbereiche – und auch nicht nur für die frühen Erwerbsphasen, sondern eben auch für Fortgeschrittene – tatsächlich noch ganz viel Forschungs- und Entwicklungsarbeit.

M. Heinrich: Ja, aus governanceanalytischer Sicht ist natürlich spannend, sich dieses riesenhafte Krisenexperiment, das keiner gewollt hat, einmal anzuschauen. Also was bedeuten ein Lockdown und die dadurch einfach notwendigen Formen der direktiven Steuerung für die Entwicklung eines pädagogischen Konzeptes? Und ich denke, das haben wir im Bereich Digitalisierung jetzt einfach miterleben dürfen beziehungsweise müssen, inwieweit hier durch eine Extremsituation neue Routi-

nen direktiv eingeführt wurden und sich damit aber, wie Mareike Kunter ja auch schon gesagt hat, ganz alte Handlungsroutinen wieder nach vorne gedrängt haben. Und hier ist jetzt die spannende Frage für mich aus Implementationsperspektive: Digitalisierung wurde implementiert, aber in einer Art und Weise, wie wir sie uns nicht gewünscht hätten – was bedeutet das nun für die Phase, in der man praktisch einerseits den Steuerungsimpuls hatte, aber als direktiven Steuerungsimpuls, und nun professionssensibel nacharbeiten muss? Das heißt, die Frage ist, wie lange wir jetzt noch eine sensible Phase haben, innerhalb derer Routinen, ich nenne sie jetzt mal Tool-Routinen, noch nicht vollkommen verfestigt sind? Also wie viele Jahre braucht ein System, um die Tool-Routinen zu implementieren? Ich fürchte, das geht recht schnell. Insofern umgekehrt die Frage: Was müssen wir jetzt in den nächsten zwei, drei, vier Jahren tun, um hier wieder die Wahrnehmung zu öffnen? Denn ich denke, das Zusammenspiel von Digitalisierung und Inklusion ist sehr stark auf neue Formen der Wahrnehmungsmuster orientiert. Also welche Möglichkeiten bieten eigentlich die digitalen Medien, hier auf Spezifika der Wahrnehmung – auch von Menschen mit Behinderung – zu reagieren? Und damit auch die Frage: Welche Exklusionsmechanismen finden einfach dadurch statt, dass hier nicht auf diese veränderten Wahrnehmungsmöglichkeiten sowie Hindernisse reagiert wird? Ich glaube, das wäre eine Aufgabe der nächsten Jahre, zu überlegen: Wie können wir die Lehrkräfte darin schulen, sensibel dafür zu bleiben, was sich durch Digitalisierung mit Blick auf die Wahrnehmung von Ich-Welt-Verhältnis – und das ist bei Schülerinnen und Schülern mit Behinderung eine besonders spannende Frage im Vergleich zu den sogenannten Regelschülerinnen und -schülern – verändert hat und wie kann Pädagogik dann darauf reagieren?

S. Prediger: Also die Gefahr, dass sich durch die Pandemie falsche Digitalisierungspraktiken einschleifen, ist ja vielleicht insofern reduziert, als sie vor allem auf Distanzunterricht gerichtet waren. Aber es gibt die Problematik, dass die zur Verfügung stehenden Tools didaktisch einseitig sind. Die Länder geben einen Haufen Geld aus für Lernplattformen wie Bettermarks, mit denen man hervorragend Rechenverfahren trainieren kann, aber die halt intelligentes mathematisches Wissen überhaupt nicht vorsehen, für keinen. Da wurden in den Ländern Anschaffungen gemacht gegen den Rat der eigenen Fachdidaktikabteilungen der Landesinstitute, die einfach auf das Falsche zielen. Also davor hätte ich mehr Sorge als vor falsch eingeschliffenem Distanzunterricht.

M. Kunter: Ich fürchte, dass diese Phase des Distanzunterrichts Nachhall hat. Wir haben zum Beispiel Gruppenarbeit nach dem Distanzunterricht unter den aktuellen Schulbedingungen untersucht. Und das ist auch richtig eingebrochen. Vermutlich, weil man es nicht mehr gemacht hat, weil vielleicht auch die Überzeugung gar nicht da ist, dass es sinnvoll und notwendig war, und jetzt geschieht ein Zurückfallen in didaktische Muster, die vielen Lehrkräften geläufig sind. Eine

große Rolle spielt sicher das Schulumfeld, wie weit aktiv an neuen Formen des Unterrichts gearbeitet wird: Wird das gefördert oder war das etwas, was die einzelne Lehrkraft mal gemacht hat, aber so richtig goutiert wurde das vielleicht nicht? Also ich sehe schon eine gewisse Gefahr darin, dass auch jetzt im Präsenzunterricht diese Haltung der Informationsvermittlung besteht. Es heißt ja jetzt vielfach, es geht darum, jetzt die Basiskompetenzen zu stärken, damit keiner gravierend zurückfällt. Aber was ist mit einem anregenden, interaktiven, anspruchsvollen Unterricht, in dem man sich intensiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzt? Ich sehe eine gewisse Gefahr, dass das auch im derzeitigen Präsenzunterricht noch nachhallt, diese Phase des eher informationsgebenden Unterrichts.

J. Frohn: Gleichzeitig sehen wir in der Forschung zu den Folgen der pandemiebedingten Schulschließungen auch, dass aktuell viel Schul- und Unterrichtsentwicklung „bottom-up“ betrieben wird. Das betrifft sowohl flexibilisierte und digital geprägte Lehr-Lern-Settings, die dann nicht nur für die Distanz gedacht sind, sondern gerade in hybrider Form Wirksamkeit entfalten sollen, als auch einen interaktiven, die Selbstständigkeit fördernden Unterricht. Daher lautet die letzte Frage: Wie lassen sich denn diese vielen neuen Entwicklungen und aktuellen Herausforderungen überhaupt noch aus Perspektive der Forschung greifen? Wie kann Forschung dem überhaupt noch gerecht werden?

M. Kunter: Die einzelne Studie kann niemals alles fassen, sondern kann sich auf einzelne Aspekte beziehen, und etwas ganz Wichtiges ist das miteinander Sprechen, und das ist ja auch etwas, das z. B. Vera Moser mit forciert. Es ist wichtig, dass wir Foren finden und Formen – auch nicht nur des Sprechens, sondern für gemeinsames Arbeiten, um Sachen zusammenzuführen, um dann diese verschiedenen Perspektiven als Bild gesamthaft zeichnen zu können. Aber ich glaube, es bringt nichts, wenn man rangeht und das ganze große Bild schon im Kopf hat. Das führt nur dazu, dass man gehemmt ist und glaubt, man kann diesem komplexen Problem gar nicht gerecht werden. Und wenn jeder seinen Weg, in dem die Stärken liegen, verfolgt, und dann offen ist für das Miteinander, und man ins Gespräch kommt, dann wird dieses Puzzle immer weiter zusammengebaut werden.

M. Heinrich: Die Frage zielt ja eigentlich auf das Phänomen der Komplexitätsbewältigung durch Forschung. Und die spannende Frage ist, welche Muster die Forschung selbst hier ausgebildet hat, und ich würde mal zwei große Stränge unterscheiden, die ich beide für sinnvoll und wichtig halte. Also wenn man jetzt erkenntnistheoretisch herangeht, dann gibt es eine Forschungsrichtung, die durch Komplexitätsreduktion im Sinne von Modellbildung operiert und dann empirische Evidenzen hervorbringt. Und es gibt Forschungsrichtungen, die eher Komplexitätssteigerungen versuchen. Beides hat Vor- und Nachteile und ich würde denken, dass beide Formen der Forschung notwendig sind. Auch, weil sie ein Stück weit strukturhomolog das abbilden, was Lehrkräften in der Praxis wider-

fährt: Nämlich, dass es Situationen gibt, wo sie über Komplexitätsreduktionen und empirisch geprüfte Modelle gut weiterkommen, und Situationen, wo sie praktisch geschult sein müssen, auch widersprüchliche Komplexität zu bewältigen, und wo es praktisch besser ist, mit einer dialektischen Denkungsart zu operieren. Insofern würde ich hier einmal argumentieren, dass wir eine multiparadigmatische Lehrer*innenbildung brauchen, die eben genau beide Formen der Erkenntnisgenerierung zulässt. Und dementsprechend würde ich auch sagen, Inklusionsforschung müsste genau in diesen beiden Weisen operieren, dass sie einerseits sagt: Wo haben wir Phänomene, die wir durch Modellbildung und entsprechende Komplexitätsreduktion empirisch recht gut abbilden können? Und andererseits: Wo haben wir Phänomene, wo es eher darum geht, die Profession darin zu schulen, das Unvorhersehbare, die Komplexität, das Spannungsfeld zu bearbeiten? Insbesondere dann, wenn ich eben einen Schüler oder eine Schülerin vor mir habe, die nicht ganz den Kategorien entsprechen, die ich vorher in meinem Wissenskorpus aufgebaut habe.

B. Lütje-Klose: Ich würde es auch so sehen, dass wir verschiedene Arten von Forschung brauchen, quantitative ebenso wie qualitative, hypothesenprüfende und hypothesengenerierende, aus fachdidaktischer, schulpädagogischer, sonderpädagogischer und pädagogisch-psychologischer Perspektive. Und dass wir ja auch in diesem Feld interdisziplinäre Kooperationen brauchen, zwischen unseren unterschiedlichen Perspektiven, so wie wir das in der Umsetzung, in der Schule, eben auch brauchen. Wir brauchen alle Perspektiven und insofern kann die einzelne Forschung nicht das ganze Bild ergeben. Stattdessen geht es darum, uns gut zu vernetzen und die Diskursstränge eben nicht so stark monolithisch nebeneinander stehen zu lassen, sondern aufeinander zu beziehen. Ich glaube, das ist das Ziel, und ich glaube, darin sind wir eigentlich in den letzten Jahren auch besser geworden. Das scheint mir schon so, dass wir viel stärker miteinander reden, als es vorher der Fall war. Das sollten wir natürlich so fortsetzen und unbedingt auch noch mal deutlicher herausarbeiten.

S. Prediger: Dem habe ich nichts hinzuzufügen. Das ist ein schönes Ziel, interdisziplinäre Kooperation, um die hohen Anforderungen der Inklusion tatsächlich in Chancen und Potenziale für Unterrichts- und Schulentwicklung münzen zu können. Das wäre die Zukunftsvision und ich glaube ja, dass Vera da auch noch alle möglichen Ideen im Kopf hat, die sich lohnen umzusetzen – und ja, darauf freuen wir uns in den nächsten Jahren.

Vera Moser – Wissenschaftlicher Werdegang, Forschungsaktivitäten und Schriftenverzeichnis



Professorin Dr. phil. habil. Vera Moser

Kurzbiographie

- 1983–1989 Studium der Heil- und Sonderpädagogik an den Universitäten Frankfurt und Marburg (Abschlüsse 1. Staatsexamen und Diplom)
- 1994 Promotion an der Goethe-Universität Frankfurt am Main
- 1994–1995 Lehramtsreferendarin an einer Schule für Praktisch Bildbare in Marburg
- 1995–2003 Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Assistentin am Institut für Sonderpädagogik der Goethe-Universität Frankfurt am Main
- 2000 und 2002 Gastdozentur an der Universität Wien
- 2002 Habilitation am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main
- 2003–2010 Professorin für Allgemeine Heil- und Sonderpädagogik an der Justus-Liebig-Universität Gießen (C 3) (Elternzeit 2003–2004 und 2006–2007)
- 2010–2020 Professorin für Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens und Allgemeine Rehabilitationspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin (W 3)
- Seit 2020 Vertrauensdozentin der Hans-Böckler-Stiftung
- Seit 2020 Kathrin und Stefan Quandt Stiftungsprofessur für Inklusionsforschung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main (W 3)

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte

Vera Mosers Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen der Entwicklung der Frauen- und Geschlechterforschung, der Rehabilitations- bzw. Sonderpädagogik als Disziplin, der sonderpädagogischen Professionsforschung, insbesondere mit Blick auf integrative und inklusive Settings, sowie der inklusionsorientierten Schulentwicklung.

Forschungsprojekte und Schriftenverzeichnis (Stand Juni 2022)

Forschungsprojekte

- „Diagnose von Barrieren für autistische Schüler*innen in inklusiven Schulen (schAUT)“ (Laufzeit: 2021–2024), in Kooperation mit der Humboldt-Universität zu Berlin und White Unicorn e. V., gefördert vom BMBF
- „Diagnostische Praxis zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs und Bundeslanddisparitäten im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention (Fe-Prax)“ (Laufzeit: 2021–2024), in Kooperation mit der Humboldt-Universität zu Berlin und dem DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, gefördert vom BMBF
- „Profession und normative Ordnungen in der Entstehung der urbanen Hilfsschule: Die Modernisierung der Regierung des Sozialen“ (Laufzeit: 2017–2021), gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft
- Graduiertenkolleg „Inklusion – Bildung – Schule“ (Laufzeit: 2015–2021), gefördert von der Hans-Böckler-Stiftung
- „Sonderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Schulen (FOLIS)“ (Laufzeit: 2018–2020), gemeinsam mit Prof. Dr. J. Kuhl (TU Dortmund), gefördert vom BMBF
- „Von der schulpädagogischen Leistungsbeurteilung und sonderpädagogischen Diagnostik zur kooperativen Lernförderung (KOLEF)“ (Laufzeit: 2015–2020), gemeinsam mit Prof. Dr. T. Häcker (Universität Rostock), gefördert von der Max-Traeger-Stiftung
- „Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI HU)“ (2016–2020), gemeinsam mit Prof. Dr. D. Pech (HU Berlin), gefördert vom BMBF
- „Evaluation des Weiterbildungslehrgangs, Unterrichts- und Schulentwicklung für die inklusive Schule“ (Laufzeit: 2016–2017), gefördert von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin
- „Beliefs von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zu schul- und inklusionspädagogischer Förderung“ (Laufzeit: 2010–2014), Anschubfinanzierung durch das Hessische Kultusministerium
- Comenius-Regio-Projekt „Augenmerkkinder“ (Laufzeit: 2013–2014), gefördert vom Life-Long-Learning-Programm der EU
- „Kompetenzfelder in inklusiven Settings (KIS)“ (Laufzeit: 2012–2014), gefördert von der Max-Traeger-Stiftung

Schriftenverzeichnis

Buchpublikationen

- Garz, J. & Moser, V. (Hrsg.) (i. V.). *Das (A)normale in der Pädagogik. Wissenspraktiken – Wissensordnungen – Wissensregime*. Klinkhardt.
- Reh, S., Bühler, P., Hofmann, M. & Moser, V. (Hrsg.) (2021). *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Klinkhardt.
- Dietze, T., Gloystein, D., Moser, V., Piezunka, A., Röbenack, L., Schäfer, L., Wachtel, G. & Walm, M. (Hrsg.) (2020). *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte. Transformationen in die Teilhabe-gesellschaft?* Klinkhardt.
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.) (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Klinkhardt.
- Moser, V. (Hrsg.) (2018). *Behindertenpädagogik als Synthetische Humanwissenschaft. Eine Einführung in das Werk Wolfgang Jantzens*. Klinkhardt.
- Moser, V. & Egger, M. (Hrsg.) (2017). *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde*. Kohlhammer.
- Moser, V. & Lütje-Klose, B. (Hrsg.) (2016). *Schulische Inklusion*. Beltz Juventa.
- Redlich, H., Schäfer, L., Wachtel, G., Zehbe, K. & Moser, V. (2015). *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung*. Klinkhardt.
- Moser, V. (Hrsg.) (2012). *Die Inklusive Schule. Standards für ihre Umsetzung*. Kohlhammer.
- Moser, V. & Rendtorff, B. (Hrsg.) (2012). *Risikante Leben? Geschlechterdimensionen reflexiver Modernisierungprozesse*. Barbara Budrich.
- Moser, V. & Horster, D. (Hrsg.) (2011). *Ethik der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung*. Kohlhammer.
- Moser, V. & Pinhard, I. (Hrsg.) (2010). *Care. Wer sorgt für wen?* Barbara Budrich.
- Moser, V. & Sasse, A. (2008). *Theorien der Behindertenpädagogik*. Reinhardt.
- Moser, V. (2007). *Die Konstruktion des ‚Schicksals‘: Über essenzialisierendes Denken in der Erziehungswissenschaft (Studienbrief)*. Fern-Universität Hagen.
- Moser, V. & von Stechow, E. (Hrsg.) (2005). *Lernstands- und Entwicklungsdiagnosen. Diagnostik und Förderkonzeptionen in sonderpädagogischen Handlungsfeldern*. Klinkhardt.
- Casale, R., Rendtorff, B., Andresen, S., Moser, V. & Prengel, A. (Hrsg.) (2005). *Geschlechterforschung in der Kritik*. Barbara Budrich.
- Moser, V. (Hrsg.) (2003). *Behinderung – Selektionsmechanismen und Integrationsaspirationen* Goethe-Universität.
- Moser, V. (2003). *Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin* (Habilitationsschrift). Leske + Budrich.
- Hofmann, C., Brachet, I., Moser, V. & von Stechow, E. (Hrsg.) (2001). *Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik*. Ed. SZH.
- Albrecht, F., Hinz, A. & Moser, V. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen*. Luchterhand.
- Rendtorff, B. & Moser, V. (Hrsg.) (1999). *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Leske + Budrich.
- Moser, V. (1995). *Die Ordnung des Schicksals. Zur ideengeschichtlichen Tradition der Sonderpädagogik* (Dissertationsschrift). Griedel.

Aufsätze in Zeitschriften und Sammelbänden

- Ludwig, J., Wolf, L., Dietze, T., Hummrich, M. & Moser, V. (2023, i. Dr.). „Ich habe in jeder Klasse mein Zuhause“ – Sonderpädagogische Lehrkräfte an inklusiven Schulen zwischen Personenbezug und Expertise. Ein Beitrag zur Erforschung des Lehrerhabitus. *Zeitschrift für Pädagogik*.
- Moser, V. & Frenz, S. (i. Dr.). Profession und normative Ordnungen in der Entstehung der urbanen Hilfsschule: Die Modernisierung der Regierung des Sozialen Oder: Die Entstehung einer pädagogischen Tatsache. In V. Moser & J. Garz (Hrsg.), *Das (A)normale in der Pädagogik 1880–1980. Wissenspraktiken – Wissensordnungen – Wissensregime*. Klinkhardt.
- Garz, J., Moser, V. & Frenz, S. (in Begutachtung). From Observation to Disciplinary Evolution: The Slowlearner („Hilfsschulkind“) as a new pedagogical topic (Prussia 1900). *Paedagogica Historica*.
- Frohn, J. & Moser, V. (2021). Inklusionsbezogene Studienanteile in der Lehrkräftebildung: zum Stand der Umsetzung anhand bildungspolitischer Entwicklungen und einer Befragung unter den Lehrkräftebildungszentren in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/586> (27.6.2022).
- Moser, V. (2021). Behinderung und Optimierung – Die Idee der Mittelmäßigkeit. In E. Kleinau, S. Hoffhues & H. Terhart (Hrsg.), *Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 163–178). Barbara Budrich.
- Moser, V. (2021). Die Deutsche Bildungsratsempfehlung von 1973: „Mehr Demokratie wagen“? In M. Vogt, M.-A. Boger & P. Bühler (Hrsg.), *Inklusion als Chiffre? Bildungshistorische Analysen und Reflexionen* (S. 23–39). Klinkhardt.
- Garz, J., Wünsch, S. & Moser, V. (2021). Die „Kielhorn-Rede“: Ursprungsmythos der deutschen Hilfsschule. In S. Reh, P. Bühler, M. Hofmann & V. Moser (Hrsg.), *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880 und 1980* (S. 29–45). Klinkhardt.
- Wolf, L., Dietze, T., Kuhl, J. & Moser, V. (2020). Förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Schulen – Erste Ergebnisse zu Einsatz und Aufgaben in Nordrhein-Westfalen, Hessen, Berlin und Mecklenburg-Vorpommern. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, N. C. Jansen, G. Bruns & B. Ehl (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?* (S. 164–170). Klinkhardt.
- Moser, V. (2020). „Was in der Gesellschaft möglich ist, wird in den Organisationen der Funktionssysteme entschieden“ – Diversität und Inklusion in Organisationen. *Gemeinsam Leben* 28(4), 195–200.
- Moser, V. (2020). Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN – eine Replik aus inklusionspädagogischer Perspektive. *Sonderpädagogische Förderung heute* 65(2), 129–137.
- Moser, V. (2020). Beobachtungen zweiter Ordnung: Das Kuhnsche Paradigma in Bezug auf das sonderpädagogische Selbstverständnis. Ein Kommentar zum Diskurs von Andreas Kuhn und Jan Kuhl. In M. Grosche, C. Gottwald & H. Trescher (Hrsg.), *Diskurs in der Sonderpädagogik. Widerstreitende Positionen* (S. 85–89). Ernst Reinhardt.
- Gloystein, D. & Moser, V. (2020). Aufbau und Erweiterung von Heterogenitätssensibilität und diagnostischer Kompetenz durch inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine in der universitären Lehrkräftebildung: Einordnung und Weiterentwicklung der konzipierten Unterrichtseinheiten aus inklusionspädagogischer Sicht. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre* (S. 162–174). Klinkhardt.
- Welskop, N. & Moser, V. (2020). Heterogenitätssensibilität als Voraussetzung adaptiver Lehrkompetenz. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre* (S. 19–29). Klinkhardt.
- Rödel, L., Frohn, J. & Moser, V. (2019). Inklusive Sprachbildung im Kontext des Forschungsprojektes FDQI-HU. In L. Rödel & T. Simon (Hrsg.), *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung* (S. 14–23). Klinkhardt.

- Brodesser, E., Simon, T., Schmitz, L. & Moser, V. (2019). Inklusiver Unterricht aus Sicht angehender Lehrer*innen. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 158–170). Klinkhardt.
- Welskop, N., Gloystein, D. & Moser, V. (2019). Inklusiver Fachunterricht aus sonderpädagogischer Perspektive. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 89–98). Klinkhardt.
- Gloystein, D. & Moser, V. (2019). Ausgangslage. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 65–67). Klinkhardt.
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (2019). Einführung. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 7–18). Klinkhardt.
- Moser, V. (2019). Inklusion zwischen normativer Orientierung und Evidenzbasierung. In M. Hartmann, M. Hummel, M. Lichtblau, J. M. Löser & S. Thoms (Hrsg.), *Facetten inklusiver Bildung. Nationale und internationale Perspektiven auf die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme* (S. 31–39). Klinkhardt.
- Moser, V. (2019). Lehrkraftkompetenzen im Kontext inklusiver Lernsettings. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte von Lehrerbildung, Lehrkraftkompetenzen und Lehrkraft Handeln* (S. 87–103). Waxmann.
- Simon, T. & Moser, V. (2018). Fachdidaktik(en) auf dem Weg zur Inklusion. Ein hochschuldidaktisches Qualifizierungskonzept. In S. Bartusch, C. Klektau, T. Simon, S. Teumer & A. Weidenmann (Hrsg.), *Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur*innen* (S. 223–238). Springer VS.
- Deppe-Wolfinger, H. & Moser, V. (2018). Inklusionsforschung im Wandel: Fragen nach der Positionierung der Sonderpädagogik. In S. Bartusch, C. Klektau, T. Simon, S. Teumer & A. Weidenmann (Hrsg.), *Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur*innen* (S. 65–75). Springer VS.
- Moser, V. (2018). Professionstheoretische Anfragen aus der Inklusionsforschung an den Lehrer*innenberuf. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 105–118). Klinkhardt.
- Frohn, J. & Moser, V. (2018). Das ‚Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen‘: Konzeption und Operationalisierung. In BMBF (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ für Forschung und Praxis* (S. 61–73). Eigenverlag.
- Simon, T., Schmitz, L. & Moser, V. (2018). Hochschuldidaktische Qualifizierung für Inklusion: Einblicke in das Projekt FDQI-HU. In E. Feyer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibetseder & R. Wimberg (Hrsg.), *Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 277–282). Klinkhardt.
- Moser, V. (2017). Schulentwicklung Inklusion: Konzepte und Befunde. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 127–143). Kohlhammer.
- Moser, V. (2017). Schulentwicklungsforschung – theoretische Ansätze, methodische Zugänge und Ergebnisse. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 112–126). Kohlhammer.
- Moser, V. (2017). Theoretische Grundlagen der Schulentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 98–111). Kohlhammer.
- Moser, V. (2017). Organisation – soziologische Grundlagen einer Theorie der Schulentwicklung. In Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 81–97). Kohlhammer.
- Moser, V. (2017). Inklusion und Organisationsentwicklung. In Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde* (S. 15–30). Kohlhammer.
- Moser, V. (2017). Historische Kontextualisierungen der Integrations- und Inklusionsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (S. 21–32). Barbara Budrich.

- Walm, M., Schultz, C., Häcker, T. & Moser, V. (2017). Diagnostik und Leistungsbewertung im Dienste des Lernens – Theoretische Perspektiven auf ein inklusives Entwicklungsfeld. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streesse (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (Bd. 2, S. 113–120). Klinkhardt.
- Moser, V. (2016). Beliefs sonderpädagogischer Lehrkräfte. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung* (S. 202–217). Beltz Juventa.
- Moser, V., Akhooondi, A., Bengel, A., Gasterstädt, J., Görtler, S., Nesyba, T., Piezunka, A., Schrumpf, F., Tegge, D., Wawzyniak, A. & Wiebigke, J. (2016). Graduiertenkolleg „Inklusion – Bildung – Schule: Analysen von Schulstrukturentwicklungen“ an der Humboldt-Universität zu Berlin. In A. Hinz, T. Kinne, R. Kruschel, S. Winter (Hrsg.), *Von der Zukunft her denken. Inklusive Pädagogik im Diskurs* (S. 140–152). Klinkhardt.
- Moser, V. (2016). Professionelle Kooperation in inklusiven Schulen aus sonderpädagogischer Perspektive. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 159–169). Waxmann.
- Moser, V. & Lütje-Klose, B. (2016). *Schulische Inklusion. Einleitung zum gleichnamigen 62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* (S. 7–13). Beltz Juventa.
- Biewer, G. & Moser, V. (2016). Geschichte bildungswissenschaftlicher Forschung zu Behinderungen. In T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschungen. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 24–36). Klinkhardt.
- Moser, V. (2016). Die Konstruktion des Hilfspflichtigen – ein modernes Symbol zur Regulation des Sozialen? In C. Gropp, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.), *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem* (S. 255–276). Springer VS.
- Moser, V. (2015). Anerkennung von Verschiedenheit im Zeitalter der Individualisierung. *Erwägen – Wissen – Ethik* 26(2), 233–234.
- Moser, V. & Kipf, S. (2015). Inklusion und Lehrerbildung – Forschungsdesiderata. In J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 29–38). Kohlhammer.
- Moser, V. & Dietze, T. (2015). Perspektiven sonderpädagogischer Unterstützung. Bereitstellung von Ressourcen aus nationaler und internationaler Sicht. In P. Kuhl, S. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 75–99). Springer VS.
- Moser, V. (2015). Zwischen Konkurrenz und Synergie: Zum Verhältnis von spezieller und inklusiver Pädagogik. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 169–180). Klinkhardt.
- Moser, V. & Kropp, A. (2015). Kompetenzen in Inklusiven Settings (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 185–212). Klinkhardt.
- Moser, V. (2014). Inklusion als ‚No-Child-Left-Behind-Policy‘ – Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für das deutsche Schulsystem. In F. Dietz, A. Sasse & G. P. Wind (Hrsg.), *Lesen und Schreiben lernen im inklusiven Unterricht. Bedingungen und Möglichkeiten* (S. 11–28). dgLs.
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17(4), 661–678.
- Moser, V., Schäfer, L. & Kropp, A. (2014). Kompetenzbereiche von Lehrkräften in inklusiven Settings. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 124–143). Klinkhardt.
- Moser, V. (2013). Behinderung – eine ‚andere‘ Kategorie sozialer Teilung? *Erwägen – Wissen – Ethik* 24(3), 436–437.
- Moser, V. (2013). Forschungserkenntnisse zur sonderpädagogischen Professionalität in inklusiven Settings. In S. Trumpa, S. Seifried & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 92–106). Beltz Juventa.

- Moser, V. (2013). Die Hilfsschule als Wegbereiter einer besonderen Pädagogik zur pädagogischen Sonderbehandlung ‚besonderer‘ Schülerinnen und Schülern in besonderen Schulen. In E. Rohrmann (Hrsg.), *Aus der Geschichte lernen, Zukunft zu gestalten ... Inklusive Bildung und Erziehung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft* (S. 75–91). Tectum.
- Moser, V. (2013). Professionsforschung als Unterrichtsforschung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 135–146). Waxmann.
- Moser, V. (2013). Kontroversen behindertenpädagogischer Geschichtsschreibung. In O. Musenberg (Hrsg.), *Kultur – Geschichte – Behinderung* (S. 83–99). Athena.
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrer/innen. *Empirische Sonderpädagogik* 5(1), 3–24.
- Moser, V. (2013). Inklusion: Programmatik vs. Systemtheorie? In K.-E. Ackermann, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion* (S. 57–67). Athena.
- Moser, V. (2012). Inklusion: Standards und Perspektiven. Verband für Sonderpädagogik. *Sonderpädagogik in Berlin* (3), 23–27.
- Moser, V. (2012). Braucht die Inklusionspädagogik einen Behinderungsbegriff? *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/40> (27.6.2022).
- Moser, V. (2012). Gründungsmythen der Heilpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 58(2), 262–274.
- Moser, V., Kuhl, J., Schäfer, L. & Redlich, H. (2012). Lehrerbefehls im Kontext sonder-/inklusionspädagogischer Förderung – Vorläufige Ergebnisse einer empirischen Studie. In S. Seitz (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 228–234). Klinkhardt.
- Moser, V. (2011). Schulentwicklung und Inklusion: Steuerungspolitische Kontexte und Konzepte. *Sonderpädagogische Förderung heute* 56(4), 361–377.
- Moser, V. (2011). ‚Kampf um Anerkennung‘ aus behindertenpädagogischer Perspektive. In V. Moser & D. Horster (Hrsg.), *Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Grundlegung einer Ethik der Behindertenpädagogik* (S. 105–117). Kohlhammer.
- Moser, V. (2011). Ethische Argumentationen der Behindertenpädagogik – eine Bestandsaufnahme. In V. Moser & D. Horster (Hrsg.), *Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Grundlegung einer Ethik der Behindertenpädagogik* (S. 13–22). Kohlhammer.
- Moser, V. (2011). Eine Bilanz von 50 Jahren Heilpädagogik: Aspirationen – Hypothesen – Chancen II. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 62(11), 456–458.
- Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2011). Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langner, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 143–149). Klinkhardt.
- Moser, V. & Redlich, H. (2011). Qualitätsmaßstäbe für inklusive Schulen. *Die Lernende Schule* 55(14), 9–12.
- Moser, V. (2010). Behinderung oder Risiko? Ein Beitrag zum sonderpädagogischen Selbstverständnis. In U. Schildmann (Hrsg.), *Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne* (S. 298–306). Klinkhardt.
- Moser, V. (2010). Perfektibilität – Verbesonderung – Förderung – Teilhabe/Inklusion. Eine Paradigmengeschichte der Behindertenpädagogik. In A. Nóbik & B. Pukánszky (Hrsg.), *Normalität, Abnormalität und Devianz. Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne* (S. 75–86). Lang.
- Moser, V. (2010). Heterogenität als bildungspolitische Orientierung sonderpädagogischer Professionsentwicklung: Historische Hypothesen und aktuelle Ambivalenzen. In S. Ellger-Rüttgardt & G. Wachtel (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Behinderung* (S. 105–115). Kohlhammer.
- Moser, V., Schäfer, L. & Jakob, S. (2010). Sonderpädagogische Kompetenzen, ‚beliefs‘ und Anforderungssituationen in integrativen settings. In A.-D. Stein, I. Niedick & S. Krach (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg in das Gemeinwesen* (S. 235–244). Klinkhardt.

- Moser, V. (2008). Die sonderpädagogische Rezeption der Systemtheorie. *Sonderpädagogische Förderung heute* 453(4), 390–398.
- Moser, V. (2008). Zum Verhältnis von Bildung und Erziehung in der schulischen Erziehungshilfe. In H. Reiser, A. Dlugosch & M. Willmann (Hrsg.), *Professionelle Kooperation für Kinder- und Jugendliche mit Gefühls- und Verhaltensstörungen* (S. 17–28). Kovac.
- Moser, V., Loeken, H., Windisch, M. & Saalow, M. (2008). Sonderpädagogische Professionsforschung: Eine Skizze des Forschungsstandes. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 59(3), 82–87.
- Moser, V., Loeken, H., Windisch, M. & Saalow, M. (2007). Zum Stand sonderpädagogischer Professionsforschung. In F. Rumpfer & P. Wachtel (Hrsg.), *Erziehung und Unterricht – Visionen und Wirklichkeiten* (S. 447–457). Verband für Sonderpädagogik.
- Moser, V. (2006). Kompetent oder gebildet? Fragen an die aktuelle bildungspolitische Debatte. In F. Albrecht, M. Jödecke & N. Störmer (Hrsg.), *Bildung, Lernen und Entwicklung. Dimensionen professioneller (Selbst-)Vergewisserung* (S. 15–24). Klinkhardt.
- Moser, V., Roll, M. & Seidel, C. (2006). Geschlechterinszenierungen in der Sonderschule. *VHN* 75(4), 305–316.
- Moser, V. (2005). Diagnostische Kompetenz als sonderpädagogisches Professionsmerkmal. In V. Moser & E. von Stechow (Hrsg.), *Lernstands- und Entwicklungsdiagnosen* (S. 29–41). Klinkhardt.
- Moser, V. (2005). Integration als Theorie und Praxis – Das wissenschaftliche Werk von Helga Deppe-Wolfinger. *Behindertenpädagogik*, 229–234.
- Deppe-Wolfinger, H. & Moser, V. (2005). „Eine Schule für alle, außer ...“ – PISA und seine Folgen. *Gemeinsam Leben* 13(2), 79–84.
- Moser, V. (2005). Professionstheorie im Fokus sonderpädagogischer Disziplinentwicklung. In D. Horster, U. Hoyningen-Süess & C. Liesen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin* (S. 8–96). Springer VS.
- Moser, V. (2004). Sonderpädagogik als Profession: Funktionalistische, system- und strukturtheoretische Aspekte. In R. Forster (Hrsg.), *Soziologie im Kontext von Behinderung. Theoriebildung, Theorieansätze und singuläre Probleme* (S. 302–314). Klinkhardt.
- Moser, V. & Rendtorff, B. (2004). Geschlecht als Erklärungs- oder als Beobachtungskategorie? Zum Stand der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. In P. Döge, K. Kassner & G. Schambach (Hrsg.), *Schaustelle Gender. Aktuelle Beiträge sozialwissenschaftlicher Geschlechterforschung* (S. 52–60). Kleine.
- Sasse, A. & Moser, V. (2003). Welche Bildung? Disziplinäre Neuorientierungen in Sonder- und Sozialpädagogik. In I. Gogolin & R. Tippelt (Hrsg.), *Innovation durch Bildung* (S. 339–349). Leske + Budrich.
- Moser, V. (2002). Die ethische Dimension der Sonderpädagogik. In K. Bundschuh (Hrsg.), *Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft – Krise oder Chance?* (S. 197–202). Klinkhardt.
- Moser, V. (2001). Adoleszenz und Verwahrlosung. Geschlechtsbezogene Typisierungen in der Gründungsphase der Sozial- und Sonderpädagogik. In B. Rang & A. May (Hrsg.), *Das Geschlecht der Jugend. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft* (S. 84–96). Goethe-Universität.
- Moser, V. (2001). ‚Wenn man die Zeit losläßt, versteht man einige andere‘. Zeit als das Allgemeine und das Besondere. Erziehungsphilosophische Reflexionen im Roman ‚Der Plan von der Abschaffung des Dunkels‘ von Peter Hoeg. In C. Hofmann, I. Brachet, V. Moser & E. von Stechow (Hrsg.), *Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik* (S. 291–295). Klinkhardt.
- Moser, V. (2001). Identitätskonstruktionen in der Sonderpädagogik. Welche Normalität wird produziert? In U. Schildmann (Hrsg.), *Normalität, Behinderung und Geschlecht. Ansätze und Perspektiven der Forschung* (S. 95–107). Leske + Budrich.
- Moser, V. (2001). Behinderung – notwendiges Konstitutiv sonderpädagogischer Theoriebildung? In A. Müller (Hrsg.), *Sonderpädagogik provokant* (S. 133–141). Luzern.
- Moser, V. (2000). Das Verhältnis von Hilfsschul- und Heilpädagogik im frühen 20. Jahrhundert. In S. Ellger-Rüttgardt, S. Dietze & G. Wachtel (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Rehabilitation auf der Schwelle in ein neues Jahrhundert, VHN* 69(3), 265–270.

- Moser, V. (2000). Disziplinäre Verortungen: Zur historischen Ausdifferenzierung von Sonder- und Sozialpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 46(2), 175–192.
- Moser, V. (2000). Sonderpädagogische Konstitutionsprobleme. In F. Albrecht, A. Hinz & V. Moser (Hrsg.), *Perspektiven der Sonderpädagogik* (S. 45–57). Luchterhand.
- Moser, V. (1999). Geschlechterforschung in der Sonderpädagogik. In B. Rendtorff & V. Moser (Hrsg.), *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (S. 247–263). Leske + Budrich.
- Rendtorff, B. & Moser, V. (1999). Geschlecht als Kategorie – soziale, historische und strukturelle Aspekte. In B. Rendtorff & V. Moser (Hrsg.), *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (S.11–68). Leske + Budrich.
- Grubmüller, J., Hinz, A., Loeken, H. & Moser, V. (1999). Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik? In D. Schmetz & P. Wachtel (Hrsg.), *Entwicklungen, Standorte, Perspektiven. Dokumentation des sonderpädagogischen Kongresses 1998* (S. 279–295). Verband für Sonderpädagogik.
- Moser, V. (1998). Die wissenschaftliche Grundlegung der Heilpädagogik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. *Heilpädagogische Forschung* 24(2), 75–83.
- Moser, V. (1997). Thesen zu ‚Gewaltverhältnisse in der Behindertenpädagogik‘. In W. Jantzen (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse in der Behindertenpädagogik: Subjekt-/Objektverhältnisse in Wissenschaft und Praxis* (S. 40–42). Ed. SZH.
- Moser, V. (1997). Die Perspektive der Geschlechterdifferenz in der Geistigbehindertenpädagogik. In B. Warzecha (Hrsg.), *Geschlechterdifferenz in der Sonderpädagogik. Forschung – Praxis – Perspektiven* (S. 202–215). Universität Hamburg.
- Moser, V. (1997). Geschlecht behindert? Geschlechterdifferenz aus sonderpädagogischer Perspektive. *Behindertenpädagogik* 36(2), 138–149.
- Moser, V. (1997). Sonderpädagogik zwischen Erziehung und Bildung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 48(1), 4–8.
- Moser, V. (1993). Das Problem behinderter Neugeborener: Peter Singer. *Behindertenpädagogik* 32(2), 206–214.

Handbuchartikel

- Moser, V., Bengel, A., Ludwig, J. (i. V.). Inklusion/Exklusion. In T. Bohl, A. Gröschner, A. Scheunpflug & M. Syring (Hrsg.), *Studienbuch Bildungswissenschaft*. Klinkhardt.
- Zurbriggen, C. & Moser, V. (i. V.). Schule und erschwerte Lernsituationen und Lebenslagen. In T. Häscher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Springer VS.
- Moser, V. (i. V.). Behinderung und Menschenbilder. In M. Zichy (Hrsg.), *Handbuch Menschenbilder*. Springer VS.
- Emmerich, M. & Moser, V. (2020). Inklusion, Heterogenität und Diversität als Gegenstand der Lehrerbildung. In C. Cramer, M. Drahmman, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 76–84). Klinkhardt.
- Moser, V. (2019). ‚Behinderte Kindheit‘. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 76–83). Metzler.
- Moser, V. (2018). Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch Schulische Inklusion* (S. 283–298). Barbara Budrich.
- Moser, V. (2016). Konstitutionsmodelle und Theorien der Behindertenpädagogik. In G. Antor, I. Beck, U. Bleidick & M. Dederich (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik* (3. Aufl., S. 151–154). Kohlhammer.
- Sasse, A. & Moser, V. (2016). Behinderung als alltagspraktische, historische und erziehungswissenschaftliche Kategorie. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 138–145). Klinkhardt.
- Moser, V. (2016). Professionsforschung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 665–669). Klinkhardt.

- Moser, V. & Canevaro, A. (2010). Heil- und Sonderpädagogik. In W. Wiater, N. Belardi, F. Frabboni & G. Wallnöfer (Hrsg.), *Pädagogische Leitbegriffe im deutsch-italienischen Vergleich* (S. 145–148). Schneider Verlag Hohengehren.
- Moser, V. (2010). Bildung oder Erziehung – Historische Betrachtungen zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Handbuch bei Verhaltensstörungen* (S. 197–204). Kohlhammer.
- Moser, V. (2009). Geschichte der Behindertenpädagogik. *Online Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Beltz Juventa.
- Moser, V. (2009). Stichwortartikel zu ‚Komplexität und Kontingenz‘. In I. Beck, G. Feuser, W. Jantzen & P. Wachtel (Hrsg.), *Behinderung, Bildung, Partizipation – Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (Bd. 1, S. 314–317). Kohlhammer.
- Moser, V. (2009). Stichwortartikel zu ‚Legitimations- und Kontingenzprobleme‘. In I. Beck, G. Feuser, W. Jantzen & P. Wachtel (Hrsg.), *Behinderung, Bildung, Partizipation – Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (Bd. 2, S. 170–179). Kohlhammer.
- Moser, V. (2008). *pedagogia special*. In F. Frabboni, G. Wallnöfer, N. Belardi & W. Wiater (Hrsg.), *Le parole della pedagogia* (S. 292–294). Bollato Boringhieri.
- Moser, V. (2005). Stichwortartikel zu a) ‚German Training Schools‘, b) ‚Emil Kraepelin‘ und c) ‚Maria Montessori‘. In G. Albrecht et al. (Hrsg.), *Encyclopedia of Disability* (Bd. 2, S. 796–797, 1015, 1116–1117). Sage Publications.
- Moser, V. (2004). Systemtheoretische Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung. In E. Glaser, D. Klika & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft* (S. 191–200). Klinkhardt.

Rezensionen

- Moser, V. (2017). Rezension von: T. Böttcher: Inklusion. Gesellschaftliche Leitidee und schulische Aufgabe. *Sonderpädagogische Förderung heute* 62(4), 338–400.
- Moser, V. (2017). Rezension von: W. Jantzen: Einführung in die Behindertenpädagogik, Eine Vorlesung. Reihe: *International Cultural-historical Human Sciences* (Band 53). *EWR* 16(1). <http://www.klinkhardt.de/ewr/978386541832.html> (27.6.2022).
- Moser, V. (2016). Rezension von: J. Schroeder: Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens. *EWR* 15. <http://www.klinkhardt.de/ewr/978317026758.html> (27.6.2022).
- Moser, V. (2015). Rezension von: I. Holaschke: 30 Jahre danach – Biographien ehemaliger Schülerinnen und Schüler der „Lernbehindertenschule“. Lebenszufriedenheit und beruflicher Werdegang. *EWR* 14. <http://www.klinkhardt.de/ewr/978383093197.html> (27.6.2022).
- Moser, V. (2013). Rezension von: M. Emmerich/Ulrike Hormel: Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. *EWR* 12. <http://www.klinkhardt.de/ewr/978353117159.html> (27.6.2022).
- Moser, V. (2013). Rezension von: M. Hey: Mein gläserner Bauch. *Gemeinsam Leben* 21(4), 254–255.
- Moser, V. (2012). Rezension von: W. Brill: Pädagogik der Abgrenzung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63(6), 260–261.
- Moser, V. (2012). Rezension von: H. Haker: Hauptsache gesund? Ethische Fragen der Pränatal- und Präimplantationsdiagnostik. In V. Moser & B. Rendtorff (Hrsg.), *Riskante Leben? Geschlechterordnungen in der Reflexiven Moderne* (S. 174–177). Opladen.
- Moser, V. (2008). Rezension von: S. Ellger-Rüttgardt: Geschichte der Sonderpädagogik. *EWR* 7(4). <http://www.klinkhardt.de/ewr/978382528362.html> (27.6.2022).
- Moser, V. (2007). Rezension von: W. Jantzen: Allgemeine Behindertenpädagogik (Neuaufgabe). *Gemeinsam Leben* 15(4), 243–244.
- Moser, V. (2007). Rezension von: M. Faust: Aktuelle theoretische Ansätze in der deutschen Heilpädagogik. *EWR* 6, (4). <http://www.klinkhardt.de/ewr/93809478.html> (27.6.2022).

- Moser, V. (2007). Rezension von: H. Greving (Hrsg.), Kompendium der Heilpädagogik. *EWR* 6(4). <http://www.klinkhardt.de/ewr/93809478.html> (27.6.2022).
- Moser, V. (2007). Rezension von: Chr. Liesen: Gleichheit als ethisch-normatives Problem der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 53(3), 405–407.
- Moser, V. (2006). Rezension von: G. Wansing: Teilhabe an der Gesellschaft, Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. *EWR* 5(2). <http://www.klinkhardt.de/ewr/53114439.html> (27.6.2022).
- Moser, V. (2005). Rezension von: T. von Freyberg und A. Wolff (Hrsg.), Störer und Gestörte. *EWR* 4(4). <http://www.klinkhardt.de/ewr/86099813.html> (27.6.2022).
- Moser, V. (2005). Rezension von: T. Quasthoff, Die Stimme. *Gemeinsam Leben* 13(3), 179–180.
- Moser, V. (2003). Rezension von: A. Strachota, Heilpädagogik und Medizin. Eine Beziehungsgeschichte. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 54(4), 171.
- Moser, V. (1998). Rezension von: B. Hofmann, Das sozialisierte Geschlecht. Zur Theorie der Geschlechtersozialisation. *Zeitschrift für Pädagogik* 44(3), 430–432.
- Moser, V. (1997). Rezension von: B. Rendtorff, Geschlecht und symbolische Kastration. *Die Philosophin* 8(16), 99–101.
- Moser, V. (1996). Rezension von: A. Maihofer, Geschlecht als Existenzweise. *Die Philosophin* 7(14), 121–124.
- Moser, V. & Häfner, R. (1993). Männliche Bürgerlichkeit und weibliche Wut (Rezensionsaufsatz von U. Prokop: Die Illusion vom großen Paar). *Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau* 16(27), 25–32.

Verzeichnis der Autor*innen

Bärmig, Sven, Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kritische Theorie und materialistische Behindertenpädagogik, Professionalisierung und didaktische Konzepte
Franckeplatz 1, Haus 31, 06110 Halle (Saale)
sven.baermig@paedagogik.uni-halle.de

Bengel, Angelika, Dr., Professorin für Inklusive Pädagogik an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Umsetzung von Inklusion, Organisationsentwicklung
Paulusweg 6, 71638 Ludwigsburg
a.bengel@eh-ludwigsburg.de

Biewer, Gottfried, Dr., Gastprofessor am Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulische und außerschulische Inklusion, internationale Aspekte Inklusiver Pädagogik
Unter den Linden 6, 10099 Berlin
gottfried.biewer@hu-berlin.de

Blömer-Hausmanns, Sibylle, arbeitete seit 1985 ehrenamtlich in Hessen für Gemeinsam leben, organisierte Elternselbsthilfe und beriet Eltern. Ab 2003 leitete sie das Projektbüro der Bundesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam leben und danach bis 2013 die Landesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam leben in Hessen. Seit 2013 freiberuflich in Fortbildung und Beratung tätig. Themenschwerpunkte: Umsetzung von UN-KRK und UN-BRK für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in allen Lebensbereichen.
bloemer-hausmanns@inclusio.de

Brodesser, Ellen, Dr., Humboldt-Universität zu Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Inklusionsforschung und Bildungsgerechtigkeit
Georgenstraße 36, 10117 Berlin
ellen.brodesser@hu-berlin.de

Caruso, Marcelo, Dr., Professor für Historische Bildungsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Transnationale Bildungsgeschichte, Geschichte der Massenschule, Geschichte von Bildungsmedien
Unter den Linden 6 (GS 7), 10099 Berlin
marcelo.caruso@hu-berlin.de

Danz, Simone, Dr., Professorin für Bildung und soziale Inklusion an der Hochschule RheinMain

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kollektive Reproduktionen von Normalität und Normalitätskonstruktionen bei Fachkräften insbesondere im Bereich der Sozialen Arbeit, Enthinderung, Menschenrechtsbildung
Kurt-Schumacher-Weg 18, 65197 Wiesbaden
simone.danz@hs-rm.de

Deppe-Wolfinger, Helga, Dr., Professorin i. R. im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Sonderpädagogik und Inklusionspädagogik, Behinderung und Gesellschaft
Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main
deppe@em.uni-frankfurt.de

Diehm, Isabell, Dr., Professorin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Goethe-Universität Frankfurt am Main

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erziehung und Migration, Erziehung und Differenz, Kindheitsforschung, Ungleichheit in pädagogischen Kontexten, Antisemitismus in pädagogischen Kontexten
Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main
i.diehm@em.uni-frankfurt.de

Dietze, Torsten, Dr., Universität zu Köln, Department Heilpädagogik und Rehabilitation

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sonderpädagogische Diagnostik, Einsatz und professionelle Rollen von förderpädagogischen Lehrkräfte an inklusiven Schulen, Pädagogik und Didaktik bei komplexen Behinderungen
Klosterstraße 79b, 50931 Köln
torsten.dietze@uni-koeln.de

Frohn, Julia, Dr., Humboldt-Universität zu Berlin und Goethe-Universität Frankfurt am Main

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionsorientierte Didaktik, Lehrkräfteprofessionalisierung, Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Schule und Unterricht mit Fokus auf Bildungsbenachteiligung sowie die Verbindung von Digitalität und Inklusion
Hausvogteiplatz 5–7, 10117 Berlin
julia.frohn@hu-berlin.de

Geiling, Ute, Dr., Professorin i. R. am Institut für Rehabilitationspädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen unter besonderer Berücksichtigung von Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigungen, Prozesse sozialer Benachteiligung und Diskriminierung in schulischen Settings, Didaktische Diagnostik
ute.geiling@paedagogik.uni-halle.de

Gerhards, Lukas, Humboldt-Universität zu Berlin und Goethe-Universität Frankfurt am Main

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Neurodiversität und Autismus, inklusive Didaktik und Neurophilosophie
Unter den Linden 6, 10099 Berlin
lukas.gerhards@hu-berlin.de

Gloystein, Dietlind, Humboldt-Universität zu Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterricht in inklusiven Settings,
Professionalisierung von (zukünftigen) Lehrkräften
Georgenstraße 36, 10117 Berlin
dietlind.gloystein@hu-berlin.de

Haas, Benjamin, Dr., Goethe-Universität Frankfurt am Main
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Konstruktion von ‚Nicht:Normalität‘ und
Behinderung am Beispiel sonderpädagogischer Förderbedarfe
Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main
b.haas@em.uni-frankfurt.de

Hackbarth, Anja, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt
Diagnostik, Förderung und Didaktik bei Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen an
der Universität Bielefeld
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachliches Lernen, Didaktik des inklusiven
Unterrichts, Behinderung und Ungleichheit, (Sozial)Raumorientierte Schulentwicklung
Konsequenz 41a, 33615 Bielefeld
anja.hackbarth@uni-bielefeld.de

Heinrich, Martin, Dr., Professor für Schulentwicklung und Schulforschung an der
Universität Bielefeld
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung, Inklusion, Steuerung und
Governance im Bildungswesen
Konsequenz 41a, 33615 Bielefeld
martin.heinrich@uni-bielefeld.de

Hummrich, Merle, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt
Jugend und Schule am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität
Frankfurt am Main
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche Schulkultur- und
Jugendforschung, Migration, Inklusion, Exklusion, Rekonstruktive Forschungsmethoden
Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main
m.hummrich@em.uni-frankfurt.de

Katzenbach, Dieter, Dr., Professor für Inklusive Pädagogik und Didaktik bei kognitiven
Beeinträchtigungen an der Goethe-Universität Frankfurt am Main
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion in Bildung und Gemeinwesen,
Zusammenhänge zwischen emotionaler und kognitiver Entwicklung und ihrer Störungen
sowie Theorie und Praxis Psychoanalytischer Pädagogik, insbesondere bei Menschen mit
kognitiven Beeinträchtigungen
Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main
d.katzenbach@em.uni-frankfurt.de

Keller, Andreas, Dr., Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Hauptvorstand
Stellvertretender Vorsitzender und Vorstandsmitglied für Hochschule und Forschung
Reifenberger Straße 21, 60489 Frankfurt am Main
andreas.keller@gew.de

Kuhl, Jan, Dr., Professor für Unterrichtsentwicklungsforschung mit dem Schwerpunkt Inklusion an der Fakultät für Rehabilitationswissenschaften der Technischen Universität Dortmund

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Evaluation und Implementierung von Konzepten der Diagnostik und evidenzbasierten Förderung, inklusive Unterrichtsentwicklung, professionelle Rollen und Kompetenzen von Lehrkräften in inklusiven Schulen

Otto-Hahn-Straße 6, 44227 Dortmund

jan.kuhl@tu-dortmund.de

Kunter, Mareike, Dr., Professorin für Empirische Bildungsforschung an der Goethe-Universität Frankfurt sowie Direktorin am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionelle Kompetenz und berufliche Entwicklung von Lehrkräften, Unterrichtsqualität, Evaluation von pädagogischen Maßnahmen

Rostocker Straße 6, 60323 Frankfurt am Main

kunter@dipf.de

Lütje-Klose, Birgit, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität an der Universität Bielefeld

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung, Multiprofessionelle Kooperation, insbesondere mit Fokus auf die Pädagogik bei

Beeinträchtigungen des Lernens

Postfach 100131, 33615 Bielefeld

birgit.luetje@uni-bielefeld.de

Meseth, Wolfgang, Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erziehung, Politik und Gesellschaft am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung, Inklusions- und Heterogenitätsforschung, Forschung zu Holocaust-Education/Erziehung nach Auschwitz/Gedenkstättenpädagogik

Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main

meseth@em.uni-frankfurt.de

Moldenhauer, Anna, Dr., Professorin für Schultheorie und Schulentwicklung an der Universität Bremen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulbezogene Transformationsforschung, Professions- und Lehrer*innenbildungsforschung

Universitätsboulevard 11/13, 28359 Bremen

anna.moldenhauer@uni-bremen.de

Olk, Matthias, M. A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Schultheorie und Schulentwicklung der Universität Bremen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Grundschule im Anspruch der Inklusion, Professions- und Lehrer*innenforschung, Rekonstruktive Sozialforschung (insbesondere Dokumentarische Methode)

Universitätsboulevard 11/13, 28359 Bremen

olk@uni-bremen.de

Pech, Detlef, Dr., Professor für Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sachunterricht an der Humboldt-Universität zu Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politisch-historische Bildung mit/von Kindern, inklusive Fachdidaktik
Unter den Linden 6, 10099 Berlin
detlef.pech@hu-berlin.de

Piezunka, Anne, Dr., Goethe-Universität Frankfurt am Main und Professorin für Soziale Arbeit: Gender, Diversity, Inklusion an der HSAP Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Umsetzung von Inklusion, pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung und seelischer Gewalt, statistische Erhebungen von Diskriminierung
Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main
piezunka@em.uni-frankfurt.de

Prediger, Susanne, Dr., Professorin für Mathematikdidaktik und Professionalisierungsforschung an der Technischen Universität Dortmund sowie mit halber Stelle am IPN Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Umgang mit Heterogenität für den Fachunterricht mit Entwicklung und Erforschung sowohl auf Unterrichts- als auch auf Lehrkräftebildungsebene
Vogelpothsweg 87, D-44221 Dortmund
prediger@math.tu-dortmund.de

Redlich, Hubertus, Humboldt-Universität zu Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: rekonstruktive Professions- und Unterrichtsforschung, Bilder und Narrative von Behinderung
Unter den Linden 6, 10099 Berlin
hubertus.redlich@hu-berlin.de

Rendtorff, Barbara, Dr., Prof. (Seniorprofessorin) der Goethe-Universität Frankfurt am Main
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen, Tradierung von Geschlechtervorstellungen im Kontext des Aufwachsens
Kettenhofweg 113, 60325 Frankfurt am Main
rendtorff@em.uni-frankfurt.de

Rödel, Laura, Dr., Humboldt-Universität zu Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Sprachbildung, sprachsensibler Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache
Hausvogteiplatz 5–7, 10117 Berlin
laura.roedel@hu-berlin.de

Sauter, Sven, Dr., apl. Professor für allgemeine Sonderpädagogik an der Fakultät für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Menschenrechtsbildung, Pädagogische Professionsethik, inklusive Kulturelle Bildung
Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg
sauter@ph-ludwigsburg.de

Schnell, Irmtraud, Dr., ehem. Goethe-Universität Frankfurt und Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Mitarbeit in Gremien, die sich in bildungspolitischer, juristischer Hinsicht und im Hinblick auf Bildungsprozesse mit der UN-BRK befassen und ihre Umsetzung einfordern. Seit den 1990er Jahren ehrenamtlich tätig im Verein Miteinander Leben Lernen e.V. (MLL), der saarländischen LAG Gemeinsam Leben.
I.Schnell@em.uni-frankfurt.de

Simon, Toni, Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik des Sachunterrichts, inklusive Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Fragen der Didaktik, Diagnostik und Partizipation, Einstellungen zur schulischen Inklusion
Franckeplatz 1, Haus 31, 06110 Halle (Saale)
toni.simon@paedagogik.uni-halle.de

Urban, Michael, Dr., Professor für Erziehung und Bildung im Kontext sozialer Marginalisierung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionsforschung, sonderpädagogische Förderschwerpunkte Lernen und emotionale und soziale Entwicklung
Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main
m.urban@em.uni-frankfurt.de

Wachtel, Grit, Dr., Humboldt-Universität zu Berlin
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterricht in inklusiven Settings, Professionalisierung von (zukünftigen) Lehrkräften
Georgenstraße 36, 10117 Berlin
grit.wachtel@hu-berlin.de

Walm, Maik, Dipl.-Päd., Universität Rostock
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrer*innen/Lehrer*innenbildung, Umgang mit Lernen, Leistung und Diagnostik im Kontext „inklusive“ Bildung, Ethik in pädagogischen Beziehungen
August-Bebel-Straße 28, 18055 Rostock
maik.walm@uni-rostock.de

Welskop, Nena, Dr., Seminarleiterin für Sonderpädagogik im Berliner Vorbereitungsdienst
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion in der Lehrkräftebildung, phasenübergreifende Kooperations- und Vernetzungsstrukturen in der Lehrkräftebildung
Forster Straße 15, 10999 Berlin
nena.welskop@ivordi-berlin.de

Wolf, Lisa Marie, M.A., Technische Universität Dortmund
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Steuerung des Einsatzes, professionelle Rolle und Praktiken sonderpädagogischer Lehrkräfte in inklusiven Schulen
Otto-Hahn-Straße 6, 44227 Dortmund
lisamarie.wolf@tu-dortmund.de

Der Band eröffnet einen interdisziplinären Zugang zur Thematik der inklusionsorientierten Schulentwicklung, indem die Dimensionen der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung aus Perspektive verschiedener (Sub-)Disziplinen und Zugänge betrachtet und miteinander verknüpft werden. Neben einer historisch orientierten Inklusionsforschung, mit der Fragen möglicher Anknüpfungspunkte, Pfadabhängigkeiten oder Zäsuren bearbeitet werden, widmen sich die Beiträge des Bandes u. a. der Analyse des Status quo schulischer Inklusion, z. B. hinsichtlich relevanter Merkmale inklusionsorientierten Unterrichts oder möglicher Grenzen der Inklusionsforschung und -implementierung. Zudem werden Zukunftsperspektiven aus gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskursen und Erkenntnissen abgeleitet.

Die Herausgeber*innen

Dr. Julia Frohn, Humboldt-Universität zu Berlin und Goethe-Universität Frankfurt a.M.

Prof. Dr. Angelika Bengel, Evangelische Hochschule Ludwigsburg.

Prof. Dr. Anne Piezunka, Hochschule für angewandte Pädagogik und Goethe-Universität Frankfurt a.M.

Dr. Toni Simon, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Dr. Torsten Dietze, Universität zu Köln.

978-3-7815-2543-6



9 783781 525436