

Wevelsiep, Christian

Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie? Pädagogische Professionalität und Inklusive Pädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 4, S. 565-579



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Wevelsiep, Christian: Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie? Pädagogische Professionalität und Inklusive Pädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 4, S. 565-579 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-154177

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2015

■ *Thementeil*

Bildung – Renaissance einer Leitidee

■ *Allgemeiner Teil*

Pädagogische Empirie – Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis

Vergessene Euphorie. Die erste Welle der fröhpädagogischen Begeisterung: Disziplin- und bildungsgeschichtliche Erkundungen in den 1960er- und 1970er-Jahren

Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie?

Pädagogische Professionalität und Inklusive Pädagogik

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung – Renaissance einer Leitidee

Jens Dreßler/Wolfgang Sander

Bildung – Renaissance einer Leitidee. Einführung in den Thementeil 461

Andreas Dörpinghaus

Theorie der Bildung. Versuch einer „unzureichenden“ Grundlegung 464

Dietrich Benner

Erziehung *und* Bildung! Zur Konzeptualisierung
eines erziehenden Unterrichts, der bildet 481

Martin Harant

Die Problematik der *affirmatio* von Herkommen und Fortschritt
als Fluchtpunkte von Bildungsdenken 497

Wolfgang Sander

Was heißt „Renaissance der Bildung“? Ein Kommentar 517

Allgemeiner Teil

Malte Brinkmann

Pädagogische Empirie – Phänomenologische und methodologische
Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis 527

Felix Berth

Vergessene Euphorie. Die erste Welle der frühpädagogischen Begeisterung:
Disziplin- und bildungsgeschichtliche Erkundungen in den 1960er-
und 1970er-Jahren 546

Christian Wevelsiep

Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie? Pädagogische Professionalität
und Inklusive Pädagogik 565

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2014 580

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Education – Renaissance of a Guiding Principle

Jens Dreßler/Wolfgang Sander

Education – Renaissance of a Guiding Principle. An introduction 461

Andreas Dörpinghaus

Theory of Education – Attempt at an “insufficient” foundation 464

Dietrich Benner

Education as ‘Erziehung’ and Education as ‘Bildung’!

On the conceptualization of a nurturing form of teaching that educates 481

Martin Harant

The Issue of the *affirmatio* of Provenance and Progress

as Vanishing Points of Education-Related Thinking 497

Wolfgang Sander

What Does “Renaissance of Education” Mean? – A comment 517

Contributions

Malte Brinkmann

Pedagogical Empiricism – Phenomenological and methodological

annotations on the relation between theory, empiricism, and practice 527

Felix Berth

Forgotten Euphoria – The first wave of enthusiasm for early childhood

education: Explorations into the history of the discipline and into

educational history during the 1960s and 70s 546

Christian Wevelsiep

Overcoming the Concept of Two Separate Groups?

Pedagogical professionalism and inclusive pedagogy 565

Habilitation treatises and dissertations in educational sciences in 2014 580

Impressum U3

Christian Wevelsiep

Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie?

Pädagogische Professionalität und Inklusive Pädagogik

Zusammenfassung: Inklusion als pädagogisches Programm stellt die Fragen in den Raum, wie mit den faktisch vollzogenen Umbrüchen im Erziehungssystem umzugehen ist. Die Spannung zwischen den Anforderungen einer nationalen Bildungspolitik, organisatorischer Innovation und praktischer Überforderung steht hier im Zentrum. Jenseits der institutionellen, rechtlichen und moralischen Entwicklungen ist die praktische Frage pädagogischer Professionalität in inklusiven Bezügen zu stellen. Welche Konsequenzen zeitigt ein Selbstverständnis, das von einem *umfassenden System* für alle, von *gemeinsamen Anliegen*, *kollegialen Prozessen* und *geteilten Aufgaben* ausgeht? Hierbei geht es um die Frage, in welchem Ausmaße sich die genannte Zwei-Gruppen-Theorie als schädlich und hinderlich für die pädagogische Praxis erweist oder ob die radikale Infragestellung des differenzierten Maßstabs nicht auch Schattenseiten und Nachteile mit sich bringt.

Schlagerworte: Inklusion, pädagogische Professionalität, Inklusive Pädagogik, Zwei-Gruppen-Schema, Macht und Behinderung

Die Inklusive Pädagogik steht derzeit im Zentrum zahlreicher und intensiver Debatten. Gegenüber dem allgemeinen Bildungssystem hat sich vonseiten der Inklusionstheoretiker eine starke Skepsis ausgebreitet, die im Kern auf eine funktionalistische Beschreibung des selektiven Schulsystems hinausläuft. Da der Schule im allgemeineren Sinne die Funktion zukommt, über die Güte der angeeigneten Kompetenzen, die Tauglichkeit für gesellschaftliche Karrieren zu befinden, und sie somit fester Bestandteil einer leistungsorientierten Gesellschaftsorganisation sei, entstünden Kosten für die schwächeren Mitglieder der Gesellschaft. Der Inklusionsforscher Hans Wocken bringt es auf den Punkt: Schule mache in ihrer gegenwärtigen Form Kinder krank (Wocken, 2013) und dies betreffe in besonderem Maße Kinder mit Entwicklungsstörungen. Die Konsequenz, die Wocken und viele andere Vertreter ziehen, besteht, sehr vereinfacht gesprochen, in der radikalen Infragestellung des Selektivitäts-, Allokations- und Leistungsprinzips. Nur eine Schule für alle, in der es zur Überwindung der sogenannten Zwei-Gruppen-Theorie käme, könne die krankmachenden Effekte verhindern und einem Bildungssystem nahekommen, das inklusive Praktiken und inklusive Kulturen ermögliche. Nicht die Trennung in zwei kategoriale Gruppen prägt demnach den schulischen Alltag, sondern ein Miteinander verschiedener Individuen, nicht die Einteilung in homogene Gruppen, sondern ein umfassendes System für alle. Vielfalt gilt im idealistischen Selbstverständnis der Inklusiven Pädagogik als Normalfall, was ein grundlegend verändertes Selbstverständnis der Schule mit sich bringt: Vormalig getrennte Schul- und Sonderpädagogik

werden als synthetisierte Einheit begriffen, man geht grundsätzlich von gemeinsamen Anliegen und gemeinsamen Reflexions- und Planungsprozessen aus. Die Integration von Kindern mit Förderbedarf und die Differenzierung je nach dem Grad der Schädigung wäre demnach überflüssig, weil sich das gemeinsame Arbeiten auf der Grundlage eines individualisierten Curriculums für alle vollzieht (Hinz, 2004, 2009).

Die Inklusive Pädagogik, die sich auf diese Kernthesen bezieht, steht nun wie gesagt im Zentrum zahlreicher Auseinandersetzungen, die hier in einem besonderen Punkt verdichtet werden sollen. Es stellen sich angesichts der weiterreichenden Umbrüche im Bildungssystem, die mit dem inklusiven Denken verbunden sind, professionsspezifische Fragestellungen, die eng mit dem geschilderten Anspruch der Theorie verbunden sind. Welche Konsequenzen zeitigt ein Selbstverständnis, das von einem *umfassenden System* für alle, von *gemeinsamen Anliegen, kollegialen Prozessen* und *geteilten Aufgaben* ausgeht? Damit ist nicht allein die ältere Problematik gemeint, dass sich die Sonderpädagogik im Horizont inklusiver Umstellungen gewissermaßen als Profession auflöst und verzichtbar wird, sondern es geht um die schwierigere Frage, in welchem Ausmaße sich die genannte Zwei-Gruppen-Theorie als schädlich und hinderlich für die pädagogische Praxis erweist oder ob die radikale Infragestellung des differenzierten Maßstabs nicht auch Schattenseiten und Nachteile mit sich bringt. Für die pädagogisch Professionellen ist es notwendig, sich diese möglichen Widersprüche und Probleme der inklusiven Praxis bewusst zu machen und das Selbstverständnis aus einem zu engen moralrigoristischen Rahmen zu lösen. Es geht mit anderen Worten um die Grenzen eines Maßstabs, der in der unbedingten Überwindung zweier Kategorien besteht.

Im ersten Teil geht es um eine strukturelle Beschreibung des modernen Bildungssystems hinsichtlich primärer Funktionen, hinsichtlich der historischen Ausdifferenzierung der Sonderpädagogik und hinsichtlich rechtlicher Umbrüche. Diese Probleme lassen sich dann im zweiten Teil konkretisieren, indem sie auf eine professionelle, methodische Ebene heruntergebrochen werden. Dabei soll aufgezeigt werden, mit welchen besonderen Bedingungen und Ansprüchen sich die moderne Professionalität in inklusiven Kontexten beschreiben lässt. Bei allen erfreulichen Umorientierungen, die im Zuge dessen in Gang gebracht wurden, stellt sich allerdings das Problem der Macht, bzw. der neuen Ordnung, die mit der Kultur der Inklusion verbunden sind. Macht scheint das übersehene Motiv der inklusiven Theorie zu sein.

1. Ein strukturtheoretischer Blick auf das Schulsystem

Eine strukturelle Beschreibung der Institution Schule soll von verschiedenen Seiten her angefertigt werden. Strukturfunctionalistisch betrachtet kommt der Schule die primäre Aufgabe zu, die Zuordnung von Personen zu bestimmten Positionen zu erleichtern und dabei auf spezifische Leistungen als Bewertungsmaßstab zurückzugreifen (Fend, 2006; Wocken, 2013). Schule hat bekanntlich eine Qualifikations- und Selektionsfunktion, die seit Langem umstritten ist (Luhmann & Schorr, 1979), die den Prinzipien einer leistungsorientierten Gesellschaftsorganisation folgt und verschiedenen Reformschüben

unterliegt. Aus Sicht der Inklusiven Pädagogik ist diese Funktion aber auch an der Produktion von Schulversagern, Verlierern und Erfolglosen beteiligt, sie produziert Versagen, wenn und insofern die konstitutiven Elemente des selektiv verfassten Schulsystems beibehalten werden.

Die strukturelle Selektivität des deutschen Schulsystems wird meist in eindeutigen Widerspruch zu inklusiven Strukturen und inklusiven Praktiken gestellt (Hinz, 2009; Werning, 2010). Diese strukturell-organisatorische Verengung steht in engem Zusammenhang mit Selektionsaspekten der homogenen Lerngruppe, mit stagnierenden oder gar steigenden Zahlen von Kindern und Jugendlichen in Förderschulen, mit Leistungszwängen und der daraus resultierenden Produktion von Schulversagen. Der gesellschaftspolitische Zusammenhang ist spätestens seit den PISA-Studien bekannt: Die Kumulation von negativen sozialen, kulturellen und individuellen Faktoren hat eine starke Bedeutung für möglichen Bildungserfolg, die soziale Benachteiligung führt oft zu negativen Effekten der Bildungskarriere. Stark pointiert ließe sich sagen, dass Jugendliche aus der Oberschicht, wenn man sie mit Personen mit gleichen kognitiven Grundkompetenzen und gleichen Fachleistungen vergleicht, eine dreimal so hohe Chance haben, ein Gymnasium zu besuchen, wie Jugendliche aus Arbeiterfamilien. „Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg ist insofern in Deutschland besonders stark ausgeprägt“ (Werning, 2010, S. 286; ferner: Wocken, 2013; OECD, 2006; PISA-Konsortium, 2001).

Leistungsversagen wäre in dieser Lesart kein unerwünschter Nebeneffekt, sondern das gewollte Resultat eines gesellschaftlichen Konsens, im System der Schule fortlaufend und systematisch Leistungsgewinner und -versager zu produzieren, so explizit Wocken (2013) oder Hinz (2004). Welchen „Beitrag“ die schulische Sonderpädagogik die längste Zeit zu diesem Phänomen geleistet hat, wird mit einem Blick auf eine soziologische Beschreibung deutlich.

Der sonderpädagogische „Dienst“ definiert sich nicht alleine über eine besondere Klientel, sondern vielmehr über spezifische Wissens- und Könnensbestände, mit denen die Zusammenhänge zwischen fragilen Bildungs- und Lebenssituationen und bestimmten Subjekten thematisiert und behandelt werden (dazu im Folgenden besonders: Oevermann, 1985, 1996). Pädagogisches Handeln ist von der naturwüchsigen sozialisatorischen Praxis in Familie oder kultureller Gemeinschaft systematisch zu unterscheiden, insofern dieses auf eine gezielte und bewusste Erziehung außerhalb dieser natürlichen Praxis aus ist und sich hieraus Rollenspezialisierungen und Expertenrollen ergeben. Strukturtheoretisch ergibt sich aus dieser historisch gewachsenen Differenzierung zum einen eine latente Konkurrenz zwischen Erziehern und Eltern, aber auch latente Übereinstimmungen analog zu therapeutischen Kontexten: Die Pädagogik muss auf Mechanismen und Struktureigenschaften der naturwüchsigen Praxis zurückgreifen und diese durch bewusste methodische Prüfung steigern. Im Normalfall wird eine therapeutische Funktion des pädagogischen Handelns, die faktisch der objektiven Strukturgesetzlichkeit gemäß entsteht, nicht thematisch. Sie verschwindet hinter den objektiven Strukturen der Wissens- und Normenvermittlung. Aber, wie Oevermann betont, sind für die Strukturbestimmung pädagogischen Handelns die Merkmale der entwicklungspsycho-

logischen Latenzphase von entscheidender Bedeutung. Die therapeutische Dimension kommt dem pädagogischen Handeln von daher zwingend zu, „weil die anlässlich der Wissens- und Normenvermittlung notwendig werdenden Lehrer-Schüler-Beziehungen angesichts des Übergangscharakters der Latenzphase und angesichts der Ungefestigkeit von Autonomie und Rollenhandlungsfähigkeit des Schülers in dieser Phase immer auch folgenreich sind für die Entwicklung des Schülers als ganzer Person“ (Oevermann, 1996, S. 147). Die therapeutische Dimension – zunächst im weitesten abstrakten Sinne verstanden – ergibt sich aus der entwicklungslogisch zwingenden Asymmetrie von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen, die durch die Ungefestigkeit und Unfertigkeit der individuellen Entwicklung zwangsläufig entsteht. Die Grundfrage der Profession wäre es dementsprechend, wie ein faktisches Arbeitsbündnis zwischen Lehrer und Schüler gelingen kann, wie die Einheit von spezifischen und diffusen Sozialbeziehungen hergestellt und insbesondere potenziell negative Entwicklungsfolgen kontrolliert vermieden werden können. Vereinfacht gesprochen, erscheint die therapeutische Dimension nicht als „Spezialfall“ einer pathogenen Entwicklung, die sonderpädagogische Maßnahmen nach sich zieht, sondern als grundlegende Bedingung pädagogischer Strukturen – unter dem Aspekt des prophylaktischen Handelns im Hinblick auf Potenziale der Weichenstellung von Lebensläufen, Schulkarrieren, Biografien „in Richtung auf psycho-soziale Normalität“ (S. 149). Dass für die Strukturbestimmung pädagogischen Handelns der umfassende Gesichtspunkt der Prophylaxe konstitutiv ist, wird selten thematisiert und bisweilen unterschiedlich wahrgenommen. Denn die gängige Wahrnehmung zielt natürlich auf das Selbstverständnis der Normalpädagogik hinsichtlich der Kontrollfunktion von Wissens- und Normenvermittlung; erst wenn Abweichungen pathologisch und überfordernd werden, tritt die Unterscheidung zwischen allgemeiner und besonderer, ausdifferenzierter Pädagogik in Kraft. Es ist jener Punkt, der innerhalb der sonderpädagogischen Diskussion schon seit Langem besteht und mithin die allgemeine Pädagogik hinsichtlich der Beachtung dieser grundlegenden konstitutiven Dimension befragt. Aber von anderer Seite betrachtet, findet sich an diesem Schnittpunkt ein unhintergebares historisches Moment heil- und sonderpädagogischer Professionalisierung, das sich an der Intensivierung eines fallspezifischen Arbeitsbündnisses unter erschwerten Bedingungen entzündet.

Diese Spezialfunktion der Sonderpädagogik, sich der therapeutischen Dimension der Pädagogik unter erschwerten Lebens- und Bildungsbedingungen zu öffnen, kann nun aber höchst unterschiedlich wahrgenommen werden. Lange Zeit galt die Institution der Sonder- oder Förderschule als ein gesellschaftlicher und psychologischer Kompromiss, um die offensichtliche psychosoziale Dramatik der randständigen und von Exklusion bedrohten Schülerinnen abzufedern. Die Einrichtung von separaten Organisationsystemen diente der gesellschaftlichen und pädagogischen Entlastung und wurde als Schonraum für belastete Schülerinnen empfunden – mit den relativ eindeutigen psychologischen Folgen, dass die separierten Schülerinnen durch die reduzierten Leistungsanforderungen in ihrem Leistungsvermögen geschwächt wurden, dass sie aber auch gleichzeitig in ihrem Selbstwertgefühl – temporär – gestärkt wurden (Haeblerlin, Bless, Moser & Klaghofer, 2003; Haeblerlin, 2011).

2. Die Entwicklung einer inklusiven Kultur und Praxis

Was nun gegenwärtig unter dem Stichwort Inklusion verhandelt wird, lässt sich an diese strukturfunctionalistische Beschreibung anschließen und verdeutlichen. Vor einigen Jahren wurde der Begriff in der deutschsprachigen Sonderpädagogik eingeführt, um den bis dahin dominierenden Begriff der Integration zu ersetzen. Inklusion ist diesem Begriffswechsel zufolge als erweiterte und vertiefte Integration zu verstehen. Sie meint nicht mehr Einbezug förderbedürftiger Kinder in das allgemeine Schulsystem durch sonderpädagogische Unterstützungssysteme, sondern die prinzipielle Ausrichtung an Heterogenität. Inklusion betont die Akzeptanz von Unterschieden in dem Maße, dass sie als produktives Moment zu verstehen ist, das sich am Maßstab der Bildungsfähigkeit orientiert, und nicht als nachträgliche Differenzierung einer Zwei-Gruppen-Theorie (Hinz, 1993, 2003, 2009, 2011). Der Anspruch, der sich mit einer solchen Umorientierung verknüpfen ließe, ist kein geringer. Inklusion liest sich als Konzept „zur Überwindung von Diskriminierung aller Risikogruppen in der Schule“ (Werning, 2010, S. 284), zu denen im deutschen Schulsystem etwa sozial benachteiligte Schüler und Schülerinnen gehören sowie Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Im Horizont einer Schulentwicklung für alle werden damit spezifische Formen des Schulversagens und verschiedener Exklusionsprobleme thematisiert und wenn möglich verhindert. Das berechnete Anliegen der Inklusiven Pädagogik geht bekanntlich auf rechtliche Innovationen und einen bedeutsamen Internationalisierungsschub zurück. Bildung als Menschenrecht ist in der Universalen Menschenrechtserklärung von 1948 verankert und wurde im Rahmen der „World Declaration on Education for All“ 1990 in Jomtien erneut verabschiedet (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 442 ff.). Die Entwicklung einer Weltkultur, bzw. einer Bildung für alle im Weltmaßstab, lässt sich u. a. in Forderungen nach der Ausweitung der frühkindlichen Betreuung, insbesondere für benachteiligte Kinder, der Einführung einer kostenfreien Grundschulpflicht, der Absicherung der Lernbedürfnisse von Jugendlichen durch Zugang zu Lernangeboten usw. darstellen. Der bildungspolitische Diskurs in Deutschland wurde bekanntlich durch internationale Schulvergleichsstudien, u. a. die PISA-Studien, angetrieben, die u. a. die Forderungen nach einer Gesamtschulstruktur bis zum 8./9. Schuljahr, der Ausweitung an Vorschuleinrichtungen mit einem qualitativen Lernangebot, der Einrichtung von Ganztagschulen sowie die Profilierung didaktisch-methodischer Kompetenzen im Hinblick auf Heterogenität auf die Agenda setzten (Lenhart, 2003, 2007). Auch die bildungspolitischen Debatten innerhalb der Sonderpädagogik wurden vorrangig durch internationale Entwicklungen bestimmt, man denke hier an Ziele der Chancengleichheit und gesellschaftlichen Teilhabe und an die Vielzahl der Studien, die sich vorrangig mit Fragen der beruflichen Bildung und Eingliederung sowie der schulischen Bildung befassten – exemplarisch das Aktionsprogramm HELIOS, die Konferenz von Salamanca der UNESCO 1994, die eine eindeutige Positionierung zugunsten inklusiver Settings vornahm, auf europäischer Ebene schließlich die Charta von Luxemburg 1996, die eher von einer an integrativen Maßstäben orientierten schulischen Organisationsvielfalt ausging (Ellger-Rüttgardt, 2008, S. 444 ff.). Allgemeine Menschenrechte wie das Recht auf Bildung setzen

also einen normativ-rechtlichen Rahmen für die Bildungspolitik, aber weniger Aussagen über die konkrete Umsetzung in die Praxis. Sie haben einen Empfehlungscharakter in mehrfacher Hinsicht. Rechtlich und institutionell lassen sich Bemühungen nachvollziehen, Standardregeln für die Rechte behinderter Menschen in rechtlich bindende Konventionen zu überführen. 2007 wurden die von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedeten Resolutionen „Convention on the Rights of Persons with Disabilities“ von Deutschland unterzeichnet und der Ratifizierung durch den Bundestag vorgelegt. Damit hat die Idee der Inklusion durchaus einen weiten und mithin erfolgreichen Weg hinter sich gebracht – Leitideen der Dignität von Personen mit Behinderungen, menschlicher Vielfalt und des Vorrangs der Nichtdiskriminierung auf allen gesellschaftlichen Ebenen, Teilhabe, Zugänglichkeit – insgesamt innovative Entwicklungen im Hinblick auf die Rechtsposition behinderter Menschen, die gerne im Horizont des Selbstverständnisses moderner demokratischer Gesellschaften thematisiert werden, als bedeutender Entwicklungsschritt einer Gesellschaft, die sich von einer falsch verstandenen Gesundheitsfixierung lösen könne und ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen als Bedingung und Motor dieses gesellschaftlichen Fortschritts betrachtet (Bielefeldt, 2006).

Wie lässt sich nun aber pädagogische Professionalität unter diesem Maßstab bestimmen, wenn man unterhalb der Ebene gesellschaftlicher Wertvorstellungen argumentiert? Dies ist ungleich schwieriger aufgrund verschiedener Aspekte, vor allem aber hinsichtlich der Konzeptualisierung des pädagogischen Gegenstandsfeldes. Der Versuch eines integrativen Konzeptes pädagogischen Handelns, das man im Kontext der Inklusion als wünschenswert betrachten würde, ist mit der widersprüchlichen Grundstruktur pädagogischen professionellen Handelns konfrontiert (Combe & Helsper, 1996; Ellger-Rüttgardt & Wachtel, 2010). Galt der Anspruch der Inklusion vor einigen Jahren noch als Innovation, gar als „Vision“, die eine lange europäische Tradition einer „Bildung für alle“ umzusetzen versprach, galt Inklusion also als Zukunftsentwurf und Herausforderung, so steht man nun vor der Herausforderung, wie mit den faktisch vollzogenen Umbrüchen im Erziehungssystem umzugehen ist, nicht *ob*, sondern *wie* Inklusion zu gestalten ist (Ellger-Rüttgardt, 2007, 2008; Werning, 2010). Letzterer Aspekt verweist auf eine erziehungswissenschaftliche Notwendigkeit – jenseits der institutionellen, rechtlichen und sozialmoralischen Entwicklungen ist die praktische Frage pädagogischer Professionalität in inklusiven Bezügen zu stellen. Wie und an welchem Leitfaden ist pädagogische Professionalität im Horizont einer Inklusiven Pädagogik, einer „Schule für alle“ zu beschreiben? Diese Frage soll hier in drei aufeinanderfolgenden Schritten beantwortet werden. Inklusivität lässt sich auf der Ebene des methodisch-didaktischen Selbstverständnisses explizieren, hier scheint eine Vielfalt zum Teil ungenutzter Möglichkeiten auf, Lernprobleme in inklusiven Strukturen zu ermöglichen (3.). Diese methodischen Aspekte gehen mit Veränderungen der sonderpädagogischen Berufsrolle und konkreten Arbeitsplatzbeschreibungen einher (4.). Schließlich sind jedoch auch die widersprüchlichen und konflikthafter Elemente dieses Berufsprofils zu benennen, die sich im Kern daran bemessen lassen, inwiefern sie dem Motiv der Macht in pädagogischen Prozessen Raum geben können (5.).

3. Präventive Praktiken in inklusiven Strukturen

Betrachtet man die genannten Krisenprozesse in Bildungsverläufen nicht unter einem soziologischen, sondern aus einem bildungstheoretischen Blickwinkel, dann lässt sich ein auf verschiedenen Stufen differenziertes Ordnungsschema der Krisenfälligkeit von Bildungsverläufen beschreiben (Katzenbach & Schröder, 2007, S. 202 ff.), das entscheidende Aspekte des professionellen Profils in inklusiven Bezügen thematisiert. Auf der ersten Ebene wird die notwendige Passung im Bereich der Lerngegenstände diskutiert: Lernangebot und Lernvoraussetzungen dürfen demnach nicht zu stark auseinandertreten, wenn man Selektionsdynamiken verhindern will. Dieser Punkt wirkt äußerst trivial, hat aber eine intensive faktische Komponente im Zusammenhang strukturell-organisatorischer Gliederungen. Leistungsversagen von Schülern und Schülerinnen, das sich auf soziale Exklusionsverkettungen zurückführen lässt, kann mit Mustern der institutionellen Separierung, aber gleichsam mit bestimmten Bildungskonzeptionen verstärkt werden.

Kultursoziologische wie auch ethnografische Untersuchungen zur Unterrichtskultur belegen immer wieder neu, dass wir im Schulsystem allen ein und dieselbe Bildung bieten. Diese orientiert sich an den Lebensentwürfen und Bildungsbedürfnissen der gesellschaftlich dominierenden Gruppe – also dem Bildungsbürgertum. [...] Es ist ein nicht zu unterschätzender Verdienst der Sonderpädagogik, unermüdlich darauf hinzuweisen, dass unser Schulsystem nicht nur durch seine äußere Organisation ausgrenzend wirkt, sondern auch in seiner inneren Verfassung dazu tendiert, soziale, kulturelle und sprachliche Heterogenität unerbittlich zu nivellieren und dem bürgerlichen Habitus anzunähern. (Katzenbach & Schröder, 2007, S. 211)

Die intensive Kritik, die sich hier abzeichnet, muss freilich nicht zwangsläufig in Einbahnstraßen münden, denn vielmehr lässt sich durchaus darlegen, dass zum Beispiel die Einführung von Feedback-Strukturen in Leistungs- und Bildungsstandards, Strukturierungen zur Lernunterstützung vereinbar mit inklusiven Praktiken sind, denken wir etwa an die vielfältigen Konzepte zur Entwicklung einer positiven Lernkultur (Jürgens, 2005, 2006). Immerhin wird aber hier ein schwieriger Punkt gesellschaftlicher Bildungsdiskurse angesprochen, der sich zugleich auf die zweite Ebene krisenanfälliger Bildungsprozesse auswirkt. Neben der intersubjektiven Ebene der passenden Methodiken wäre die subjektive Seite des Bildungsprozesses zu benennen, mithin diejenigen Strategien und Einstellungen, die Schüler gegenüber der Schulorganisation, den Lerngegenständen und allgemein gegenüber schulischem Lernen entwickeln. Dass sich in dieser Wahrnehmung Klüfte und Abstände bilden können, ist leicht nachvollziehbar, denken wir etwa an die Differenz von bildungsnahen und bildungsfernen Milieus, die sich als Leitfaden durch die diskursiven Formationen zieht. Ohne hier einzelne Positionen und methodische Schlussfolgerungen zu nennen, so bleibt doch der grundlegende negative Zusammenhang diskutabel: Fehlen die Grundbausteine für den Eintritt in eine an der Schriftkultur orientierte Bildungssphäre, drohen die subjektiven Verhaltensreaktionen und Lernmotivationen in eine negative Spirale zu münden.

Auf der methodisch-didaktischen Ebene wird dieser Problematik unter anderem mit präventiven Modellen schulischen Lernens begegnet, die sich insbesondere durch die Angebotsstruktur der Lernumgebung und den bewussten Einsatz hochgradig differenzierter Lern- und Fördermaterialien auszeichnen. Solche didaktischen Modelle erscheinen vielen als unverzichtbar in dem Maße, in dem die zum Teil extreme Heterogenität der Schülerschaft die konkrete Wirklichkeit an Schulen kennzeichnet, die bislang wenig Erfahrungen mit inklusiven Praktiken zu verzeichnen haben (Lütje-Klose, 2013; Wember, 2013). Sowohl die Neugründung inklusiver Schulen als auch die Erweiterung des bisherigen schulischen Angebots erfordern die kooperative Entwicklung eines effektiven und verantwortlichen gemeinsamen Unterrichts, der jedoch möglicherweise noch viele Fragen offen lässt. Eine dieser Fragen zielt auf die Möglichkeiten, angesichts extremer Leistungsheterogenität präventiv orientierte Modelle schulischen Lernens zu entwickeln. Präventiv bedeutet hier: Die Voraussetzung der Heterogenität mündet nicht in der Einteilung in homogene Gruppen der Schwachen und Starken, sondern es wird eine differenzierte Basis-, Erweiterungs- und Unterstützungsstruktur entwickelt. Solche Modelle sind curricular ausgerichtet, weil „sich die Interventionen an den Inhalten und Methoden des Unterrichts orientieren und nicht an den Eigenschaften der Lernenden oder an den sogenannten basalen Lernvoraussetzungen“ (Wember, 2013, S. 381). Es wird mit anderen Worten auf der grundlegenden Planungsebene versucht, das kategoriale Zwei-Gruppen-Denken zu umgehen und bei Lernproblemen nicht immer nur bei „Behinderungen“, manifesten Störungen, Abweichungen zu intervenieren, sondern durch das Angebot differenzierter Niveaustufen der Vielfalt der Lernmöglichkeiten zu entsprechen. Das überlieferte sonderpädagogische „Schema“, demzufolge einzelne Individuen durch Leistungsversagen auffallen, dem gleichschrittigen Unterricht nicht folgen können oder durch mangelndes Können und Wissen auffällig werden, wird hier unterlaufen. Das Schema des „entwicklungsgestörten Kindes“ wird zunächst – einem idealen Praxisvollzug entsprechend – nicht thematisch.

Gleichwohl gilt es hier, den Anspruch der Prävention im Sinne der Überwindung des Zwei-Gruppen-Schemas nicht zu überstrapazieren. Die vielfältigen Niveaus von Basis-, Unterstützungs- und Erweiterungsstufen decken das allgemeinbildende Curriculum ab und beugen somit der Verfestigung von Lernblockaden und Verhaltensstörungen vor, aber im weiteren Verlauf der Bildungsgänge werden sowohl Vertiefungs- und Erweiterungsangebote für begabtere Schülerinnen gemacht, als auch Unterstützungsmodelle angeboten, die dem Ziel der besonderen pädagogischen Förderung bei manifesten Lernschwierigkeiten gelten. Und an diesem Punkt wird es dann auch notwendig, „unverzichtbare Lernvoraussetzungen zu fördern“ (Wember, 2013, S. 381), die für den Erwerb elementarer Qualifikationen wichtig sind, was im weiteren Verlauf mit der Diagnostik individueller Stärken und Schwächen einhergeht.

4. Pädagogische Professionalität in inklusiven Strukturen

Eine der entscheidenden Variablen der professionellen Reflexion in inklusiven Bezügen geht auf die spezifischen Wissens- und Könnensbestände in krisenhaften Lernprozessen zurück, die oben ansatzweise besprochen wurden. Diese Variable zielt freilich nicht auf isolierte individuelle Subjekte, sondern auf das Zusammenspiel von subjektiven Strategien und sogenannten inklusiven Praktiken und inklusiven Strukturen. Die Kernidee der Inklusiven Pädagogik liegt darin begründet, die bislang geltenden, rigiden Unterscheidungen von behindert/nicht-behindert zu unterlaufen – zugunsten einer an universalen Heterogenitätsbedingungen orientierten schulischen Praxis. Die Diskussionen, die sich am Problem der Spezifikation des „besonderen Unterstützungsbedarfs“ entzünden, sind weiterreichend, aber die professionelle Kernfrage besteht wohl darin, ob sich der sonderpädagogische „Dienst“ über eine besondere Klientel oder vielmehr über spezifische Wissens- und Könnensbestände definiert. Der Unterschied wird in sonderpädagogischen Kontexten intensiv seit Jahren diskutiert (u. a. Eberwein, 1996; Reiser, 1997), aber es ist die Frage, inwieweit die Gültigkeit dieser Unterscheidung in der inklusiven Praxis „angekommen“ und akzeptiert ist. Welche Konflikte konkret vor Ort mit dieser Unterscheidung verbunden sind, lässt sich einfach darlegen: Versteht sich die sonderpädagogische Lehrkraft als unterstützende Fachkraft, die alle sozialen, emotionalen und unterrichtlichen Ebenen an einer Schulform beachtet, von umfassenden Lernprozessen in der Allgemeinen Schule und damit von einem individualisierten Curriculum für alle Schüler und Schülerinnen ausgeht, kann dies mit unterschiedlichen Integrationsvorstellungen, mit ganz anders gelagerten Erwartungen vor Ort konfliktieren. Die Zwei-Gruppen-Theorie, die rigide zwischen Kindern *mit* und *ohne* sonderpädagogischem Förderbedarf unterscheidet, wäre mit einem solchen Ansatz zunächst erfolgreich umgangen worden – aber inwiefern die Ansprüche einer trennscharfen Differenzierung zwischen Schul- und Sonderpädagogik unter Schädigungsgesichtspunkten nicht doch faktisch von außen an die Professionellen herangetragen werden, steht auf einem anderen Blatt.

Ein hochgradig differenzierter Unterricht lässt sich, wie oben geschildert, bewerkstelligen, wenn sich auf der methodischen und didaktischen Ebene Öffnungsprozesse ergeben, die aktives und eigenständiges Lernen ermöglichen, die dann vorrangig denjenigen Lernenden entgegenkommen, die sich durch gravierende und persistierende Lern- und Entwicklungsstörungen auszeichnen. Dies beinhaltet wie gezeigt die Entwicklung didaktischer Erweiterungs- und Unterstützungsmodelle, aber auch weitere Formen unterrichtlicher Öffnung, etwa nonpersonale Hilfen als Mittler zwischen Lerner und Lernstoff, den Einsatz offener und teiloffener Aufgaben, variierende Hilfen und Materialien, Regeln, Rituale, Routinen (Klippert, 2007). Die Entwicklung einer solchen Lernumwelt, die als entwicklungsförderlich eingestuft werden kann, hat nun aber weitreichende Implikationen für die pädagogische Professionalität und das Selbstverständnis. Zwar ist die Forderung nach lern- und entwicklungsförderlichen Umwelten an sich hoch Zustimmungswürdig, aber mit welchem Rollenverständnis diese Prinzipien einhergehen, bleibt zu fragen. Denn gemäß den zu Beginn beschriebenen Leitlinien inklusiven Handelns muss auch die herkömmliche Rolle eines Sonderpädagogen, der sich

exklusiv um die sozialen, emotionalen und motivationalen Belange einer besonderen Schülerschaft kümmert, überdacht werden. Die Leitmuster integrativen Handelns sind insofern in einem weiteren Schritt darzulegen, wobei es Sinn macht, sich auf die Ergebnisse von Regionalen Integrationskonzepten zu stützen (im Folgenden Lütje-Klose, 2013; Lütje-Klose, Urban, Werning & Willenbring, 2005). Die wesentlichen Probleme integrativer Arbeit an Schulen seien zuvorderst benannt: Integrationskonzepte erzeugen Kontakt, Kooperation, aber auch Konfrontation zwischen Sonderpädagogen und Lehrkräften der allgemeinbildenden Schulen, nicht nur die äußeren Strukturen und Ressourcen prägen das Selbstverständnis und Erleben der Sonderpädagogen, sondern auch die Rollenanforderungen und -zuschreibungen. Hier ist zu bemerken, dass es nach wie vor strukturelle Blockaden gibt, die integratives pädagogisches Handeln erschweren: Die pädagogische Arbeit der Sonderpädagogen richtet sich oft explizit auf die Arbeit mit förderbedürftigen Kindern in Form äußerer Differenzierung, die durch die geringe Ressourcenbasis noch verstärkt werden kann. Sonderpädagogen fühlen Rollenunsicherheiten ihrer Berufsidentität, wenn ihnen exklusive Funktionen zugeschrieben werden und es in der Schule keine bewussten Auseinandersetzungen über den Qualitätsbegriff und Qualitätsmerkmale gibt (Lütje-Klose et al., 2005, S. 85 ff.). Werden etwa Sonderpädagoginnen als Integrationsverantwortliche gesehen, die sich vereinfacht gesprochen um störende und auffällige Kindern kümmern müssen, um sie nach Möglichkeit aus dem zentralen Unterrichtsgeschehen herauszuhalten, werden sie mehr oder weniger als „Eindringlinge“ oder Störfaktoren betrachtet. Externe Räume, externe Rollen, äußere Differenzierungen, Funktionalisierungen – solche Bedingungen widersprechen der oben geschilderten inklusiven Lernkultur. Inwieweit solche Bedingungen an Schulen gegenwärtig anzutreffen sind, inwieweit auch die mentalen Umorientierungen im Hinblick auf die professionellen Leitmuster überhaupt vollzogen wurden und inwieweit die notwendigen Bedingungen inklusiven Handelns – grundlegende Kooperation, innere und äußere Differenzierung, kollegiale Beratung und kollegiales Konfliktlösen – gegeben sind, ist schwer zu beurteilen, aber eine diskrete Skepsis ist hier angebracht. Insgesamt verweisen diese Überlegungen aber auch auf einen besonderen Punkt der Reflexion, der auf ein Dilemma des Zwei-Gruppen-Denkens verweist.

5. Überwindung des Zwei-Gruppen-Schemas: Inklusion und Macht

Die letzten Anmerkungen zum Aspekt einer inklusionspädagogischen Professionalität verweisen auf einen Punkt, der eher selten thematisiert wird. Wie ist das Verhältnis einer inklusiven Kultur zum Problem der Macht in sozialen Bezügen zu verstehen? Im Selbstverständnis der Inklusiven Pädagogik erscheint ein Vorgriff auf eine zukünftige inklusive Gesellschaft, die sich gegen soziale Benachteiligung, gegen Marginalisierung und Diskriminierung wendet und sich auf Dimensionen von Heterogenität unabhängig von Geschlechterrollen, ethnischen Herkunft, sozialen Milieus, religiösen oder weltanschaulichen Orientierungen bezieht (Hinz, 2009). Die dichotome Vorstellung zweier Gruppen von Menschen, „Deutsche und Ausländer, Behinderte und Nichtbehinder-

te, [...] Heterosexuelle und Homosexuelle, Reiche und Arme“ (S. 171), gilt als Kern eines Bildungssystems, das zur Ausgrenzung benachteiligter Gruppen beiträgt. Die Wege, die sich aus Sicht der Inklusiven Pädagogik ergeben, um diesen grundlegenden Orientierungsrahmen zu verändern, wurden in den letzten Punkten dargestellt. Diese Überlegungen, die zum Teil bereits auf eine veränderte Unterrichtswirklichkeit verweisen, vermitteln freilich den Eindruck, dass es sich hier um soziale Prozesse handelt, die sich dem Abbau der Macht und der Stabilisierung radikal egalitärer Verhältnisse nähern. Dies ist aber eine Vorstellung, die zumindest differenziert werden müsste.

Exemplarisch auf der Ebene von funktionalistischen Beschreibungen und professionellen Ordnungsvorstellungen zeigt sich, dass es sich hier um soziale Prozesse handelt, die keineswegs unabhängig von Macht- und Ordnungsvorstellungen situiert sind. Die Funktion eines Sonderpädagogen in der Doppelbesetzung einer integrativen Klasse nähert sich etwa der eines pädagogischen Beraters an (Willmann, 2007; Reiser, 1996). Die expertokratische Komponente tritt hinter die Aufgabe einer kollegialen Kooperation zurück. Dies ist aber ein Anliegen und eine Wunschvorstellung, die nur zu einem Teil auf ein egalitäres professionelles Verhältnis auf Augenhöhe zielt, sie ist zugleich ein Prozess, in dem und durch den eine neue Ordnung pädagogischer Verantwortung und pädagogischen Handelns etabliert werden soll. Dass die therapeutische Dimension nicht mehr in der Zuständigkeit der Sonderpädagogik verbleibt, sondern in die alltägliche Pädagogik zurückwandert, gehört zwar zum seit Jahren vermittelten Selbstverständnis radikaler Inklusionsideen. Aber es ist auch bei größtem angenommenen Anpassungs- und Veränderungswillen eine *neue* Ordnung, die, wenn man es zugespitzt formuliert, einseitig gefordert wird. Die Illusion der gleichförmigen Normalität und Anormalität wird zurückgewiesen, aber sie wird mit einem Imperativ einer Allzuständigkeit aller Beteiligten versehen. Damit wird zumindest deutlich, dass die Umstellung auf inklusive Verhältnisse nicht unabhängig von Prozessen einer neuen Ordnungsvorstellung einhergeht.

Allgemeiner formuliert ist zu beachten, dass pädagogische Professionalität in Organisationssysteme eingebettet ist, in denen sich vielfältige Macht- und Normprozesse abspielen. Macht, verstanden als Medium der Kommunikation, bzw. als ein Code generalisierter Symbole, steuert Selektionsleistungen und bindet soziologisch gesprochen Alter und Ego aneinander. Macht ist ferner an Freiheit und Freiheitsgrade gebunden, insofern beim Machtinhaber mehr als eine Alternative vorliegt, während beim Machtunterlegenen in Bezug auf die Selektionen des Machtinhabers Unsicherheit vorliegt (Luhmann, 1988). Dies ist ein sonder- und heilpädagogisches Thema par excellence, denn sowohl die pädagogisch Tätigen als auch die pädagogischen Subjekte haben es mit vielfachen und undurchschauten Unsicherheiten zu tun. Aufseiten der Profession begegnet man dieser Unsicherheit mit der Trias von Diagnostik, zielorientierter Förderplanung und Umsetzungsstrategien, aufseiten der Klientel sind lediglich die ungeplanten und bisweilen unbewussten Verhaltensreaktionen verfügbar. Die Inklusive Pädagogik zieht aus diesen Phänomenen grundlegende Konsequenzen der notwendigen Machtreduktion in verschiedener Hinsicht: Zum einen ist die Erziehung unter erschwerten Bedingungen als solche anzuerkennen, zum anderen sind Organisationen der Bildung dahingehend zu modifizieren, dass strukturelle Ungleichheiten, Ungleichbehandlungen,

Ungerechtigkeiten und mithin latente Ungleichwertigkeiten schrittweise abgebaut werden (Feuser, 2002). Aus diesem Machtverständnis heraus resultiert der „Auftrag“, bzw. das pädagogische Mandat der Inklusiven Pädagogik: Machtgenerierende und machterhaltende Prozesse sind zu hinterfragen und durch eine Lockerung der pädagogischen Programme und der Veränderung der Leitbilder zu durchbrechen. Diese Programmatik führt dem idealen Selbstverständnis nach weg von Abhängigkeitsverhältnissen und Verwahrungsrationalismus und hin zu einem Selbstverständnis der begleitenden Assistenz und subsidiären Unterstützung. Diese Programmatik bleibt gleichsam kritisch, weil sie zwar Freiräume schafft und innovative Leitideen in die Organisationen einschleust, aber sich der bestehenden Machtabhängigkeiten und Ungleichheiten bewusst bleibt (zum Verhältnis von Macht und Heilpädagogik: Greving & Ondracek, 2010, S. 198–207).

Wie angedeutet, ist es aber notwendig, dieses Verhältnis zur Macht zu differenzieren und zu vertiefen. Als einer der schwierigeren Punkte erscheint vor dem skizzierten Hintergrund die Annahme, dass es zu einer radikalen Infragestellung einer dichotomen Vorstellung, der Überwindung des Zwei-Gruppen-Denkens kommen müsste. Formalnormativ betrachtet ist nichts an der Vorstellung zu kritisieren, dass Kategorisierungen und Klassifizierungen zu einer selektiven und diskriminierenden Praxis beitragen können und somit der singulären Totalität von Individuen nicht entsprechen können. Die professionellen Selbstbeschreibungen unterliegen aber gleichsam einer Illusion, wenn sie den Abbau von Macht mit der radikalen Zurückweisung von funktionalen Aufgaben verbinden: Arbeitsteilige Spezialisierung, spezifische Selektionsleistungen, Zuständigkeiten für bestimmte Schülerinnen – all dies wird mit Verweis auf die krank machenden Effekte des selektiven Bildungswesens abgelehnt. Die neuere Ordnungsvorstellung zeichnet ein Berufsrollenprofil, in dem vorrangig systemische und beraterische Prozesse ablaufen, in dem Pädagogen ihre kommunikative Kompetenz für die Interaktion von Prozessen abrufen, in dem der klassische Sonderpädagoge explizit nicht mehr Fachmann ist für die Interaktion mit „gestörten und behinderten Kindern“ (Reiser, 1996, S. 50). Diese Bestimmung der Sonderpädagogik reduziert das Rollenverständnis auf therapeutische und kommunikative Prozesse, auf institutionalisierte „Service-Leistungen“ (S. 51). Diese Service-Leistungen umfassen etwa zentrale Elemente der schulischen Erziehungshilfe, sogenannte Fallarbeit, die aber nonkategorial und situativ ansetzt, bei der schwierige Situationen den Fall bilden und mit Konzepten integrierter und ambulanter Erziehungshilfe agiert wird. Dies umfasst ferner die Anwesenheit von Ansprechpartnern für alle Fragen der jeweils Beteiligten eines inklusiven Schulsystems, vorrangig für assimilative und exkludierende Momente:

Eine solche entspezialisierte Ebene von Unterstützung braucht die Ergänzung durch Spezialisten. Auch in der Inklusiven Pädagogik sind Spezialisten in Sachen Schriftspracherwerb, Moderation bei Gewalt- und Mobbingproblemen, interkulturellen Kommunikationsproblemen, Diskriminierung aufgrund von Heteronormativität, Rassismus oder Schlankeitswahn/Fettismus und noch viel mehr gefragt, ob ständig Anwesende oder ambulant Beratende und in variierenden zeitlichen Ausmaßen und Frequenzen. (Hinz, 2009, S. 176)

Nicht nur an diesem Punkt zeigt sich, dass die Umstellung auf inklusive Verhältnisse weit mehr gesellschaftliche Änderungsprozesse mit sich bringt als nur die gemeinsame Unterrichtung. Auch die Kultur der Inklusion thematisiert Machtfragen und ist somit Teil einer neuen Ordnungsvorstellung (Rödter, 2014). Für die Ebene der professionellen Orientierungen können abschließend insofern nur einige Fragen gestellt werden: Besteht nicht die Gefahr, dass sich das sonderpädagogische Profil in einem inklusiven großen Ganzen quasi von selbst „auflöst“? Und gibt es nicht auch eine sonder- und heilpädagogische Dignität, in der besondere pädagogische Beziehungen in separierten Räumen aufgebaut werden können? Wäre es prinzipiell nicht mit inklusiven Strukturen vereinbar, eine besondere *Anwaltschaft des behinderten Kindes* zu übernehmen, die nicht von strukturellen Bedingungen ausgeht, sondern von einem Subjekt, das durch unhintergehbare soziale Brucherfahrungen geprägt wurde?

Die Antworten, die im Rahmen der vorliegenden Überlegungen gegeben werden können, sind zwiespältig. Die Kritik an den zum Teil scheinbar unbewussten Voraussetzungen und Bestimmungen der Inklusiven Pädagogik ist konstruktiver Natur. Die grundlegenden Gedanken, die sich auf die nach wie vor bestehenden Ungleichheiten und selektiven Prozesse richten, sind nicht zu revidieren. Das Problem besteht aber freilich auf einer Ebene moralrigoristischer Urteile. Halbherzige Reformen, Kompromisse, oberflächliche Schönheitskorrekturen an der selektiven Grundausrichtung des Bildungssystems bilden den Stachel im Gewissen der Inklusiven Pädagogik. Der Moralrigorismus kann sich aber durchaus als eine Blockade erweisen, wenn sich im Zuge von Umstrukturierungen und keineswegs geringen strukturellen Neuausrichtungen ein bedenkenloser anthropologischer Positivismus entfaltet. Das heißt, der Kern dessen, was sonderpädagogische Arbeit ausmachte – Hilfen zur Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung in grundlegenden Dimensionen zu ermöglichen –, ist, wie angedeutet, ein schwieriger und brüchiger Prozess. Es könnte der Eindruck entstehen, dass sich unter günstigen strukturellen und didaktischen Bedingungen Entwicklungen bruchlos und selbstläufig gestalten. Dann aber wäre auch der Kern eines sonder- oder heilpädagogischen Berufsethos betroffen, dessen ursprüngliches Anliegen es war, diesen Entwicklungsschwierigkeiten mehr Aufmerksamkeit zu widmen.

Literatur

- Bielefeldt, H. (2006). *Zum Innovationspotential der UN-Behindertenkonvention*. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/essay_no_5_zum_innovationspotential_der_un_behindertenrechtskonvention_auf13.pdf.
- Combe, A., & Helsper, W. (Hrsg.) (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Eberwein, H. (Hrsg.) (1996). *Handbuch Lernen und Lernbehinderungen*. Weinheim: Juventa.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2007). Eine europäische Vision seit 200 Jahren: Bildung für alle. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58(7), 242–249.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008). Nationale Bildungspolitik und Globalisierung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59(12), 442–451.
- Ellger-Rüttgardt, S., & Wachtel, G. (Hrsg.) (2010). *Pädagogische Professionalität und Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feuser, G. (2002). Integration – eine *conditio sine qua non* im Sinne kultureller Notwendigkeit und ethischer Verpflichtung. In H. Greving & D. Gröschke (Hrsg.), *Das Sisyphos-Prinzip* (S. 221–237). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Greving, H., & Ondracek, P. (2010). *Handbuch Heilpädagogik*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Haerberlin, U. (2011). Schulschwache und Immigrantenkinder in der Primarstufe. Forschungen zu Separation und Integration. In I. Schnell, A. Sander & C. Federolf (Hrsg.), *Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten* (S. 95–108). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haerberlin, U., Bless, G., Moser, U., & Klaghofer, R. (2003). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (4. Aufl.). Bern: Haupt.
- Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration – interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg: Curio.
- Hinz, A. (2003). Die Debatte um Inklusion und Integration – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpolitik und Sonderpädagogik. *Sonderpädagogische Förderung*, 48, 330–347.
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion? In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik? Oder doch deren Ende? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60(5), 171–180.
- Hinz, A. (2011). Entwicklungswege zu einer Schule für alle mit Hilfe des Index für Inklusion. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62(5), 245–251.
- Jürgens, E. (2005). Anerkennung von Heterogenität als Voraussetzung pädagogischer Leistungsbeurteilung in der Schule. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 151–176). Münster: LIT.
- Jürgens, E. (2006). Leistungserziehung und Leistungsförderung: Ideen zur Schaffung einer positiven Lernkultur. In R. Bessoth & H. J. Schmidt (Hrsg.), *Schulleitung – ein Lernsystem, Bd. 1* (22. Aktual., Lerneinheit 11.05., S. 1–33). Neuwied: Luchterhand/Wolters Kluwer.
- Katzenbach, D., & Schröder, J. (2007). Ohne Angst verschieden sein können. Über Inklusion und ihre Machbarkeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58(6), 202–213.
- Klippert, H. (2007). *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen: Bausteine für den Fachunterricht*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lenhart, V. (2003). *Pädagogik der Menschenrechte*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lenhart, V. (2007). Die Globalisierung aus Sicht der vergleichenden Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(2), 810–824.
- Luhmann, N. (1988). *Macht* (2. Aufl.). Stuttgart: Enke.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lütje-Klose, B. (2013). Inklusion – Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Pädagogik*, 65(9), 34–37.
- Lütje-Klose, B., Urban, M., Werning, R., & Willenbring, M. (2005). Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 56(3), 82–95.
- OECD (2006). *Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgchancen: Eine vergleichende Analyse von Leistung und Engagement in PISA 2003*. Online-Version 2006. www.oecd.org/dataoecd/2/57/36665235.pdf.
- Overmann, U. (1985). Versozialwissenschaftlichung der Identitätsformation und die Verweigerung von Lebenspraxis: Eine aktuelle Variante der Dialektik der Aufklärung. In B. Lutz (Hrsg.), *Soziologie und gesellschaftliche Entwicklung. Verhandlungen des 22. deutschen Soziologentages in Dortmund 1984* (S. 463–478). Frankfurt a. M./New York: Campus.

- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–183). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- PISA-Konsortium Deutschland (2001). *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülern und Schülerinnen im internationalen Vergleich*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Reiser, H. (1996). Arbeitsplatzbeschreibungen – Veränderungen der sonderpädagogischen Berufsrolle. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 48(5), 178–186.
- Reiser, H. (1997). Sonderpädagogik als Service-Leistung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49(2), 46–55.
- Röder, A. (2014). Wohin führt die Kultur der Inklusion? *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (07.07.2014), 6.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Access and Quality. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994*. Paris: UNESCO.
- Wember, F. B. (2013). Herausforderung Inklusion: Ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingungen inklusiver Unterrichtsentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65(10), 380–388.
- Werning, R. (2010). Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62(8), 284–292.
- Willmann, M. (2007). Steigerung der erzieherischen Kompetenzen von Lehrern durch sonderpädagogische Konsultation. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59(6), 214–221.
- Wocken, H. (2013). Über die Gefährdung des Kindeswohls durch die Schule. *Zeitschrift für Inklusion online*, 2013(2). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/21/21> [17.02.2015].

Abstract: Inclusion as pedagogical program puts forth the question of how one should deal with the factually completed changes in the education system. In this context, the tension between the demands of a national educational policy, organized innovation, and practical overstraining forms the focal point. Beyond the institutional, legal, and moral developments, the practical issue of pedagogical professionalism in inclusive frameworks needs to be investigated. What are the consequences of a self-conception that assumes a *comprehensive system* for each and everyone, *common concerns*, *collegial processes*, and *shared responsibilities*? Here, the crucial question is to what extent the theory of the existence of two separate groups is detrimental and obstructive to the pedagogical practice and whether the radical questioning of the differentiated benchmark does not, in fact, entail some downsides and disadvantages.

Keywords: Inclusion, Educational Professionalism, Including Educational Theory, Two-Groups Pattern, Power and Impediment

Anschrift des Autors

Priv.-doz. Dr. paed. habil. Dr. phil. habil. Christian Wevelsiep,
 Surkenstraße 160 b, 44797 Bochum, Deutschland
 E-Mail: familiewevelsiep@t-online.de