

Haas, Benjamin; Bärmig, Sven

Inklusionsorientierte Schulentwicklungen und die Notwendigkeit einer Verallgemeinerung der Exklusionsvermeidung

Frohn, Julia [Hrsg.]; Bengel, Angelika [Hrsg.]; Piezunka, Anne [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]; Dietze, Torsten [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke.

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 129-137



Quellenangabe/ Reference:

Haas, Benjamin; Bärmig, Sven: Inklusionsorientierte Schulentwicklungen und die Notwendigkeit einer Verallgemeinerung der Exklusionsvermeidung - In: Frohn, Julia [Hrsg.]; Bengel, Angelika [Hrsg.]; Piezunka, Anne [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]; Dietze, Torsten [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 129-137 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-262210 - DOI: 10.25656/01:26221

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-262210>

<https://doi.org/10.25656/01:26221>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

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 Binndifferenzierung 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 Heran gehensweisen 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 strukturbезogene 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 werden-de 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 Rolff 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.
- Boenicker, 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., Vägler, A., Wollenweber, K.-U. & Castello, A. (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtssettings. *Empirische Sonderpädagogik* 6(1), 17–32.
- Göppel, R. (2000). Der Lehrer als Therapeut? Zum Verhältnis von Erziehung und Therapie im Bereich der Verhaltengestörtenpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 46(2), 215–234.
- Greiten, S. (2017). Optionen zur inklusiven Schulentwicklung in Sekundarstufenschulen durch das Drei-Wege-Modell nach Rolff. *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=download&fct=f&f=63906&token=84dc89bf0dbce9508cd128ab7a62d74d35d43890&sdn=Lehrer*innenbildung*Auf*dem*Weg*zur*inklusiven*Schule.pdf (17.1.2022).
- Kielblock, S., Stecher, L. & Gaiser, J. M. (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagsschule. *Gemeinsam leben* 25(3), 140–148.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). Kooperation von Regelschullehrerin und Sprachbehindertenpädagogin – 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., Wräse, 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.