

Danz, Simone; Sauter, Sven

## Menschenrechte rekontextualisieren. Anschlüsse an professionstheoretische Anforderungen für inklusive Bildungsprozesse

*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. 139-151*



Quellenangabe/ Reference:

Danz, Simone; Sauter, Sven: Menschenrechte rekontextualisieren. Anschlüsse an professionstheoretische Anforderungen für inklusive Bildungsprozesse - 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. 139-151 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-262229 - DOI: 10.25656/01:26222

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-262229>

<https://doi.org/10.25656/01:26222>

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-Licence: <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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*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 LehrerInnenhandeln<sup>1</sup> 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.“<sup>2</sup>

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.