

Rainer Benkmann:

## Professionalisierung von Sonderschullehrkräften für den Gemeinsamen Unterricht

**Zusammenfassung:** Dieser Beitrag widmet sich zunächst der Frage, warum die neuesten KMK-Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung der Lehrkräfte der allgemein bildenden Schulen und die KMK-Lehrerbildungsstandards nicht einen Hinweis auf den Aufbau eines inklusiven Schulsystems geben. Und das, obwohl der Hauptbericht des UN-Sonderberichterstatters eine Empfehlung und die UN-Behindertenrechtskonvention die Verpflichtung zum Aufbau eines inklusiven Bildungssystems vorsehen. Im Rahmen professionsethischer Vorstellungen erörtern wir diese Frage hinsichtlich der Haltungen und Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen. Danach werden empirische und theoretische Aspekte der (sonder-)pädagogischen Handlungskompetenz thematisiert. Eine Diskussion um das Problem, welche Funktion Sonderpädagogik für den Gemeinsamen Unterricht hat, beschließt die Darlegungen.

### **Professionalization of special school teachers for joint lessons.**

**Abstract:** This article examines the question why neither the new KMK framework agreements concerning the training of teachers for general schools nor the KMK teachers' training standards suggest the development of an inclusive school system. Despite the fact that the main report of the UN special correspondent included a recommendation for the development of an inclusive educational system while the UN Disability Rights Convention even considered this step obligatory. In connection to professional and ethical ideas we discuss this question concerning attitudes towards disabled and disadvantaged people. Then the article examines empiric and theoretical aspects of practical skills for special school teachers. The article concludes by discussing the question which role special education has for joint lessons.

### 1. Bildungspolitische Ausgangslage

„Mit Blick auf die Inklusionsverpflichtung aller allgemein bildenden Schulen müssen deshalb die Kultusministerkonferenz-Empfehlungen für die Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien und die Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung in den entsprechenden Lehramtsstudiengängen ebenso wie die Kultusministerkonferenz-Lehrerbildungsstandards für die Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken zeitnah und von Grund auf überarbeitet werden.“ (Lindmeier 2009, 418)

Die Forderung begründet der Sonderpädagoge Lindmeier damit, dass es weder in den 2009 veröffentlichten KMK-Rahmenvereinbarungen noch in den aktuellen KMK-Lehrerbildungsstandards von 2008 Hinweise auf die Inklusionsverpflichtung gibt - und das trotz deutlicher Kritik des schon länger vorliegenden Hauptberichts des UN-Sonderberichterstatters Vernor Muñoz-Villalobos und der Inklusionsfestlegung der von Deutschland unterzeichneten UN-Behindertenrechtskonvention (ebd., 416 f.). Der UN-Sonderberichterstatter hatte auf die Verletzung des Menschenrechts auf Bildung in Deutschland hingewiesen, da die Schule Kinder und Jugendliche aufgrund von Herkunft, Migrantensstatus oder Lebensschicksalen nur unzureichend fördert, obwohl Schulsysteme anderer Länder das Recht auf Bildung erfolg-

reich umsetzen (Krappmann 2007, 12). Der Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention enthält die völkerrechtliche Verpflichtung der Unterzeichnerstaaten, u. a. Deutschland, ein inklusives Bildungssystem sicher zu stellen (United Nations 2006).

Es fragt sich, warum die KMK als Organ der Bundesrepublik Deutschland, das "Angelegenheiten der Bildungspolitik ... von überregionaler Bedeutung mit dem Ziel einer gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung und der Vertretung gemeinsamer Anliegen" (KMK 2009) behandelt, die Inklusionsverpflichtung allgemein bildender Schulen in ihren aktuellen Rahmenvereinbarungen und Lehrerbildungsstandards ignoriert. Es fragt sich weiter, warum von der KMK die Fähigkeit der Lehrkräfte zum professionellen Umgang mit Heterogenität lediglich als Randthema angesprochen wird, obwohl deren Erwerb zum Standardprogramm der Lehrerbildung gehört. Umgang mit Heterogenität stellt für jeden Unterricht eine Schlüsselkompetenz dar, ganz gleich, ob das System inklusiv oder mehrgliedrig organisiert ist.

Die Ignoranz ist umso unverständlicher, hatten doch die KMK-Empfehlungen schon 1994 nachdrücklich darauf hingewiesen, dass sonderpädagogische Förderung eine subsidiäre Funktion für die allgemeine Pädagogik hat, wenn es heißt: „Die Erfüllung Sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nicht an Sonderschulen gebunden; ihm kann auch in allgemeinen Schulen vermehrt entsprochen werden.“ (Drawe/ Rumppler/ Wachtel 2000, 26) Darüber hinaus hatten Empfehlungen zu den verschiedenen Förderschwerpunkten, etwa zum Förderschwerpunkt Lernen für die größte Gruppe der als behindert geltenden Kinder und Jugendlichen betont,

„dass gemeinsames Lernen aller Schülerinnen und Schüler mit und ohne Sonderpädagogischen Förderbedarf verwirklicht werden kann“ und „die Aufgabe der allgemeinen Schule (ein-)schließt ..., Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen beim Lernen zu fördern“ (ebd., 308 f.).

Sollten diese Empfehlungen lediglich die Illusion schüren, die KMK berücksichtige das jahrzehntelang artikulierte bildungspolitische Interesse gesellschaftlicher Gruppen, zum Beispiel von Eltern behinderter Kinder und Selbsthilfegruppen, nach mehr Inklusion? Jetzt gibt es einen UN-Bericht mit dem Hinweis auf die Verletzung des Menschenrechts auf Bildung durch das deutsche Schulsystem und eine von Deutschland als Mitglied der UN-Generalversammlung 2006 verabschiedete völkerrechtliche Verpflichtung, die seit Ende März 2009 rechtskräftig ist, ein inklusives Bildungssystem sicher zu stellen. Und dennoch hält die KMK es nicht für nötig, entsprechende Konsequenzen für eine grundlegende Veränderung des Schulsystems zu ziehen. Warum?

Dieser Frage werden wir im folgenden Punkt „Sonderpädagogische Professionsethik“ nachgehen. Berufsethische Aspekte beziehen sich auf grundlegende (sonder-)pädagogische Haltungen und Einstellungen, die im Rahmen des Kompetenzbegriffs eine wichtige Rolle spielen (Dlugosch/ Reiser 2009). Professionsethik lässt sich der Ebene des heilpädagogischen Denkens zuordnen (Heimlich 2004). Anschließend wird eine empirische und theoretische Erörterung der „(sonder-)pädagogischen Handlungskompetenz“ in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt. Dieser Diskussion folgt im letzten Punkt eine Auseinandersetzung mit dem Problem „Gemeinsamer Unterricht (GU) als Handlungsfeld der Sonderpädagogik“. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick.

## 2. Sonderpädagogische Professionsethik

Um Haltung und Einstellung von Sonderlehrkräften professionsethisch zu bestimmen, setzen wir uns zunächst auf der Ebene des heilpädagogischen Denkens mit der obigen Frage auseinander, warum die Inklusionsverpflichtung ignoriert wird.

Angesichts der UN-Einlassungen hätte die KMK die Abschaffung des selektiven Schulsystems und die Einführung etwa einer inklusiven neunjährigen Gemeinschaftsschule empfehlen müssen. Dies hätte sicherlich massiven Protest und Widerstand von bildungspolitischen Sprechern der Parteien, Lehrer- und Elternverbänden hervorgerufen. Einen Vorgeschmack boten die abwehrenden bis herabsetzenden Reaktionen einiger Kultusbükratien auf die bloße Ankündigung des Besuchs des UN-Sonderberichterstatters oder die Proteste von bildungsprivilegierten Elternverbänden auf die Einführung der sechsjährigen Grundschule in der Hansestadt Hamburg.

Doch was hätte die KMK mit Empfehlungen zur grundlegenden Strukturreform des Schulsystems zu befürchten gehabt? Ihre Empfehlungen haben nicht den Status von Vorschriften. Die grundgesetzlich verankerte Idee der Kulturhoheit der Länder überlässt es bekanntlich jedem einzelnen Bundesland, wie es sein Bildungssystem organisiert, ob selektiv oder gemeinschaftlich. Ging es der KMK nur darum, Reaktionen von Hysterie und Herabsetzung zu vermeiden?

Wir vermuten andere Gründe für die Weigerung, das selektive in ein inklusives Schulsystem umzuwandeln: Die über 200 Jahre dauernde Geschichte der Heilpädagogik ist weitgehend eine Geschichte der „Entsolidarisierung“ (Haeblerlin 1996b) und Exklusion von Menschen, die von gesellschaftlichen Normalitätserwartungen abwichen. Diese Menschen waren meist von extremer Armut betroffen, dienten der öffentlichen Belustigung, galten als unvernünftig, abartig oder unbrauchbar und in jüngerer Geschichte gar als lebensunwert. Der Staat schuf in den letzten zwei Jahrhunderten nur die nötigsten rechtlichen Rahmenbedingungen für ein humanes Leben. Wissenschaft einschließlich Pädagogik ging bis vor kurzem noch auf „deutliche Distanz zu heilpädagogischen Phänomenen“ (Speck 2003, 42).

Ausgrenzung und Missachtung von geistig behinderten, psychisch kranken und nicht den Schönheitsidealen entsprechenden Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sind die Folge einer tief verwurzelten Abwehr gegenüber allem, was die gesellschaftlichen Normalitätserwartungen in einer historischen Epoche verletzt. Behinderung und Benachteiligung sollen öffentlich zum Verschwinden gebracht werden, denn die Gegenwart behinderter und benachteiligter Menschen erzeugt beim „Normalen“ meist Unwohlsein und Ängste bis hin zu Ekel und Abscheu. Die in solchen Emotionen begründete Abwehr ist universell, also nicht auf historische Epochen beschränkt oder kulturspezifisch, wie ethnologische Vergleichsuntersuchungen zeigen. Sie weist auf eine „durchgängige anthropologische Konstante(n) einer ‚Abstoßungsreaktion‘ gegenüber dem, was krank und untüchtig erscheint“ hin (Antor & Bleidick 2000, 74, ausführlich dazu Dederich 2001, 105 ff.). Warum ist das so?

Im Angesicht behinderter Menschen nehmen wir eine andere Seite des menschlichen Daseins wahr. Uns wird die verwundbare und schwache Seite des Lebens vor Augen geführt und die Gefahr, dass jeder jederzeit von Verletzung, Gebrechen und Behinderung betroffen sein kann. Wir erkennen, was wir selbst als junge Kinder und Kranke waren und als Alte sein werden. Unsere existenzielle Abhängigkeit von anderen Menschen wird uns ebenso bewusst wie unser Angewiesensein auf deren Fürsorge und Hilfe (MacIntyr 2001).

Ein solches Bewusstsein steht gegenwärtig im deutlichen Widerspruch zu den Prinzipien einer neoliberalen Gesellschaft, in der Ellbogenmentalität, Kosten-Nutzen-Orientierung und Kapitalisierung sozialer Beziehungen dominieren. Das Ertragen des Widerspruchs von existenzieller Abhängigkeit versus rücksichtsloser Konkurrenz ist zu belastend und lässt sich nur durch Abwehr bewältigen (Dederich 2007). Wachsender Leistungsdruck in der Schule und

die „geradezu wahnwitzige Leistungsbesessenheit“ der Gesellschaft (Negt 2005, 18) sozialisieren und verstärken diese Abwehrhaltung bei Kindern und Jugendlichen. Die Vorstellung von einem gemeinsamen Leben und Lernen behinderter und nicht behinderter Schüler scheint vor diesem Hintergrund kurios zu sein, da die nicht behinderten in der Schule „fit“ gemacht werden sollen für ein Leben in einer an individuellem Gewinn orientierten Gesellschaft.

Diese Abwehr ist u. E. ein entscheidender Grund für die Ignoranz der Inklusionsverpflichtung durch die KMK. Das beantwortet die oben aufgeworfene Frage. Die Ignoranz wirft nicht nur ein Licht auf die Haltung und Einstellung der KMK-Kommissionen gegenüber der Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen und Benachteiligungen. Die Kommissionen bestehen aus Vertretern der für Erziehung, Bildung und Hochschulen zuständigen Minister und Senatoren der Länder, deren Entscheidungen den bildungspolitischen Mehrheitswillen der Gesellschaft und der Professionellen im Bereich der Bildungsverwaltung, Verbände und pädagogischen Praxis widerspiegeln. Vergleichbare Haltungen und Einstellungen lassen sich bei der Mehrheit der Lehrkräfte ausmachen, die ihr pädagogisches Denken und Handeln beeinflussen.

Haltungen und Einstellungen sind Thema der Berufsethik in der Heil- und Sonderpädagogik (Haeblerlin 1996a, 321 ff.). Publikationen mit dem Titel „Behindertenpädagogik als angewandte Ethik“ (Antor & Bleidick 2000) machen auf „das Kernstück der Disziplin“ (ebd., 10) aufmerksam. Der oft für Ethik synonym verwendete Moralbegriff bezieht sich auf die Frage, ob das individuelle Handeln als gut oder schlecht bzw. als richtig oder falsch beurteilt werden kann. Heilpädagogisches wie pädagogisches Handeln ist moralisches Handeln, damit Kernstück der Disziplin *und* der Praxis, und wird durch die „heilpädagogische Haltung“, ein zu den Ursprüngen der Disziplin gehörendes Konzept (Haeblerlin 1988), beeinflusst.

Berufsethische Aspekte werden gegenwärtig durch einen Kompetenzbegriff zurück gedrängt, der bestenfalls auf die kognitiv orientierte Problemlösefähigkeit der Professionellen rekurriert. Daher verwundert es nicht, dass berufsethische Handlungsfragen im Bereich der Bildungswissenschaften kaum noch eine Rolle spielen. So auch immer weniger in der Sonderpädagogik, die diese Fragen im Bereich der Allgemeinen Sonderpädagogik erörtert. Ihre Lehrstühle fielen an mehreren Studienstätten in den beiden letzten Jahrzehnten weg. Grundlegende gesellschafts- und ideologiekritische Fragen der Disziplin sind nun in den sonderpädagogischen Fachrichtungen zu erörtern und können dadurch nur noch am Rande berücksichtigt werden.

Insofern passen thematische Schwerpunkte wie „Anthropologie und Menschenbild“ (z. B. Dederich 2001), „advokatorisches Handeln und Ethik“ (z. B. Bleidick & Antor 2000, 102 ff.) und „Ethik vom Anderen her“ (z. B. Speck 1996) zwar immer weniger in die aktuelle (Sonder-)Lehrerbildung und ihre beteiligten Disziplinen. Aber angesichts der aufgezeigten gesellschaftlichen Entwicklung erscheint uns die Auseinandersetzung mit ausgewählten Aspekten dieser Schwerpunkte immer dringlicher.

Vor diesem Hintergrund sind Impulse hinsichtlich der Problematisierung schulischer Ausgrenzung Behinderter und Benachteiligter, wenn überhaupt, von den Professionellen in sonderpädagogischer Theorie und Praxis zu erwarten. Hier ergibt sich ein wichtiges Aufgabefeld im Zusammenhang mit der Entwicklung des Gemeinsamen Unterrichts. Sonderlehrkräfte werden in der allgemeinen Schule auf Abwehrhaltungen gegenüber Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und Benachteiligungen stoßen. So zum Beispiel bei Eltern, denen das Gymnasium den sozialen Aufstieg verheißt, oder bei Lehrkräften für die „höheren Lehrämter“, die davon überzeugt sind, dass sie keine Verantwortung für diese Heranwachsenden haben, zumal das auch ihren beruflichen Sozialisationserfahrungen entspricht. Eine grundlegende Strukturreform des Bildungswesens, die auf den Aufbau einer neunjährigen Gemeinschaftsschule versehen mit einem auf Inklusion hin angelegten vor-, neben- und nachschul-

schen System vielfältiger (sonder-)pädagogischer Förderangebote zielt, sollte dazu beitragen, Haltungs- und Einstellungsveränderungen zu bewirken.

Allerdings wird die Problematisierung schulischer Auslese dadurch kompliziert, dass Sonderlehrkräfte nicht immer eine positive Einstellung gegenüber ihrer Klientel aufweisen. Der Kenntniserwerb ethischer Grundlagen führt automatisch nicht dazu. So wurden auch neutrale bis ablehnende Haltungen bei Sonderpädagogen gegenüber Menschen mit Behinderungen ausgemacht (vgl. Cloerkes 2001, 116 f.). Ein zentraler Befund einer empirischen Befragung an Grund- und Sonderschullehrkräften lautete:

„Diejenigen, die beruflich schon mit Behinderten zu tun hatten, neigen eher zu starken Vorurteilen. ... LehrerInnen an Lernbehindertenschulen äußern mehr Vorurteile gegenüber Lernbehinderten als Lehrende an anderen Schulen.“ (Böttger u. a. 1995, 49)

Dieser Befund ernüchtert, weil er zeigt, dass die Auswirkungen der Vermittlung von Informationen über Behinderungen hinsichtlich der Veränderungen von Einstellungen stark überschätzt werden (vgl. Cloerkes 2001, 106 ff.).

Fazit: Die Auseinandersetzung mit der Frage, warum die KMK die Inklusionsverpflichtung der UN-Einlassungen ignoriert und sich weigert eine grundlegende Strukturreform des Bildungswesens zu empfehlen, führt zu einem Exkurs in die Geschichte der Heilpädagogik und zum Phänomen einer anthropologisch begründeten Abwehr gegenüber Menschen mit Behinderungen. Diese in großen Teilen der Bevölkerung bestehende Abwehrhaltung hat nicht zuletzt zur Stabilisierung eines selektiven Schulsystems beitragen, das behinderte und benachteiligte Kinder und Jugendlicher ausgrenzt und missachtet. Für die Entwicklung einer inklusiven Schule können dagegen berufsethische Haltungen und Einstellungen der Lehrkräfte in Theorie und Praxis Sorge tragen. Das steht zwar im Widerspruch zum regulativen Kredo gegenwärtiger Tendenzen einer neoliberalen Gesellschaft; aber (sonder-)pädagogische Professionsethik, die auf Menschenrechte und inklusive Pädagogik rekurriert, bietet die Legitimation für einen wichtigen Gegenentwurf.

### 3. (Sonder-)pädagogische Handlungskompetenz

Neben der professionsethischen Ebene ist die Frage nach der (sonder-) pädagogischen Handlungskompetenz für die Bearbeitung unseres Themas von Bedeutung. Dazu erörtern wir zunächst empirische Befunde zum Erwerb konkreter Kompetenzen für den Gemeinsamen Unterricht. Im Anschluss daran setzen wir uns mit den Vorstellungen zu „professionellen Konzepten“ auseinander. Sie bieten einen Rahmen, in dem unverbundene und disparate empirische und theoretische Erkenntnisse in Beziehung gesetzt werden.

#### 3.1 Empirische Befunde

Auf die Ermittlung sonderpädagogischer Kompetenzen für den Gemeinsamen Unterricht zielt eine Studie, in der verschiedene Gruppen von Lehramtsstudierenden mit Hilfe von Leitfadeninterviews zu drei Zeitpunkten befragt wurden (vgl. Gehrman u. a. 2000). Die Antworten der Studierenden spiegelten deren Erwartungen im Hinblick auf kompetenzorientierte Anforderungen des Gemeinsamen Unterrichts wider.

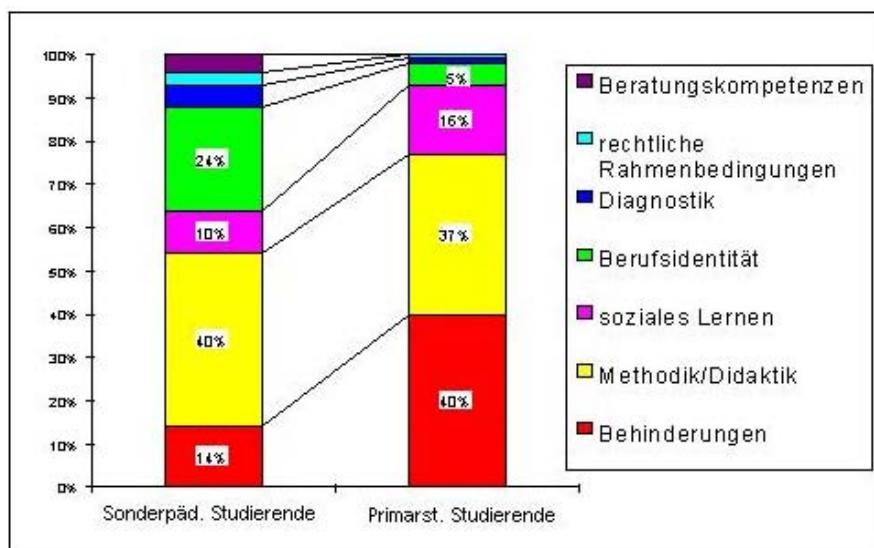
In der ersten Untersuchung wurden insgesamt 348 Studierende der Universität Dortmund interviewt. 38,5% der Befragten studierten das Lehramt für Primarstufe, 61,4% das Lehramt für Sonderpädagogik aus sieben Fachrichtungen. Die meisten befanden sich kurz vor Ende

ihres Studiums. Sie wurden im Sommersemester 1998 nach der Bedeutung von Themenbereichen für die Tätigkeit im GU befragt.

Der Kenntnisstand beider Gruppen war sehr unterschiedlich: Gaben 92% der zukünftigen Sonderpädagogen an, Informationen über den GU zu haben, waren dies nur 40% bei den Studierenden der Primarstufe. Nachdrücklich formulierten beide Gruppen ein gemeinsames Hauptanliegen, und zwar vermehrt Praxisanteile während des Studiums für den Erwerb (sonder-)pädagogischer Handlungskompetenz im GU einzuführen. Auch erschien ihnen eine engere Zusammenarbeit der an der Lehrerbildung beteiligten Studiengänge sehr wichtig, die nicht zuletzt durch die unterschiedliche Dauer der Studiengänge, sechs bzw. acht Semester für das Lehramt der Primarstufe bzw. Sonderpädagogik, erschwert wird. Von den angehenden Sonderlehrkräften wurde der Erwerb zusätzlicher Kenntnisse in anderen sonderpädagogischen Fachrichtungen für notwendig gehalten.

Abbildung 1 zeigt, welche weiteren Themenbereiche für die Qualifikation im GU für wichtig gehalten wurden:

**Abb. 1: Vorschläge der Studierenden für die Tätigkeit im GU**



(Quelle: Gehrman et al. 2000, 12)

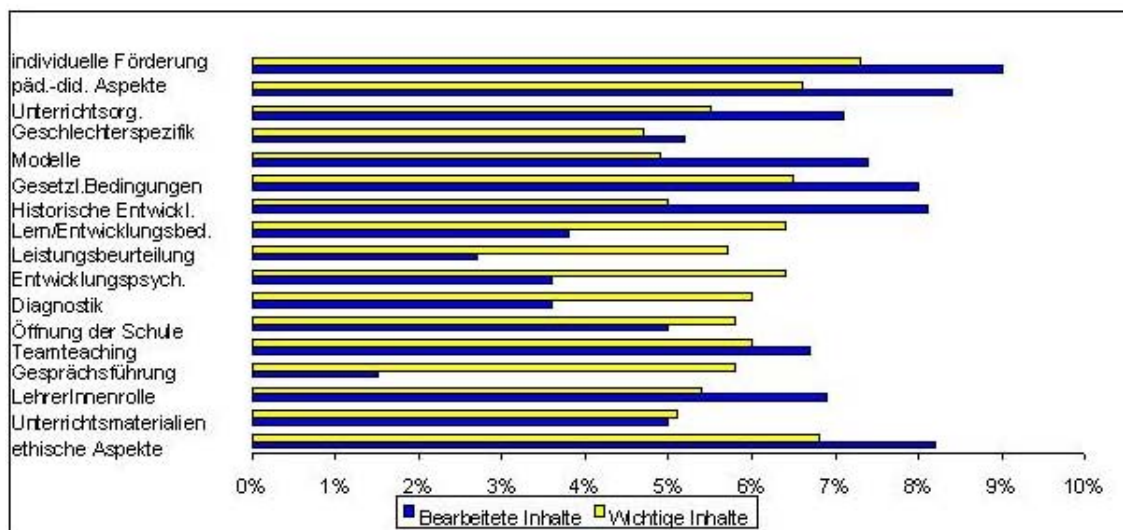
Der Bereich Didaktik und Methodik wurde von beiden Gruppen als prioritär gesehen (40% und 37%). Die zentralen Fachdidaktiken für den Primarbereich (Deutsch, Mathematik) sollten sich viel stärker auf die Herausforderungen des Gemeinsamen Unterrichts beziehen. Ferner wünschte sich ein größerer Teil der Primarstufe-Studierenden mehr Informationen über Kinder und Jugendliche mit Behinderungen (40% zu 16%), während ein größerer Teil der Sonderpädagogik-Studierenden eine Veränderung ihrer Berufsidealität hinsichtlich kooperativer Anforderungen im Zweipädagogensystem erwartete (24% zu 5%).

Das Interesse der Primarstufe-Studierenden an mehr Wissen über Behinderung zeigt, dass ihr Studiengang Fragen zur Behinderung bislang kaum thematisiert. Mit Hilfe von mehr Kenntnissen hoffen sie vielleicht, Berührungängste abbauen und handlungskompetenter mit den Kindern umgehen zu können. Interessant ist der Befund zur Frage der Berufsidealität, die diese Studierende durch den GU kaum verändert sehen. Deutet sich hiermit bereits die in der integrativen Praxis oft anzutreffende Auffassung der Regellehrkräfte an, dass sich ihre berufliche Identität nicht verändert, weil die Sonderlehrkräfte für die behinderten Kinder verantwortlich sind? Dass beide Gruppen Kompetenzen in Diagnostik und Beratung für relativ

unwichtig hielten, irritiert, weil angesichts der Literaturlage beide Kompetenzbereiche ganz entscheidend zum zukünftigen professionellen Profil von Sonderlehrkräften gehören.

Im folgenden Studienjahr 1998/99 fand eine zweite Untersuchung mit 310 Studierenden statt, von denen die größte Gruppe aus sonderpädagogischen Lehramtsstudiengängen kam. Sie wurden nach den tatsächlich bearbeiteten und den für wichtig erachteten Inhalten der Lehrveranstaltungen zum GU befragt. Abbildung 2 zeigt das Ergebnis:

**Abb. 2.: Verhältnis von nachgefragten zu tatsächlich bearbeiteten Inhalten zum GU**



(Quelle: Gehrman et al. 2000, 16)

Die gelben Balken geben die Prozentanteile der nachgefragten, die blauen die der bearbeiteten Inhalte an. Die Differenz der Anteile weist auf das jeweilige Ausmaß des Informationsbedarfs der Studierenden hin. Abbildung 2 zeigt einen deutlichen Bedarf in zwei Bereichen: Zum einen im Bereich Lern- und Entwicklungsbedingungen, Leistungsbeurteilung, Entwicklungspsychologie und Diagnostik - diese Inhaltskategorien fassen wir aufgrund ihrer diagnostischen Funktion unter der übergreifenden Kategorie Diagnostik zusammen. Zum anderen im Bereich Gesprächsführung, die den Kern von Beratung ausmacht. Insofern macht die Abbildung einen wesentlichen Bedarf im Bereich Diagnostik und Beratung deutlich, worauf die Literatur immer wieder hinweist (Benkmann 2005, Heimlich 2004, Lindmeier 2000, Loeken/ Windisch 2005, Reiser 1998).

Eine nachfolgende Befragung an einer neuen Kohorte von Studierenden ergab eine ähnliche Befundlage wie bei der ersten Untersuchung (vgl. Abb.1). Die Studierenden wünschten sich mehr Praxisanteile im Studium und mehr Inhalte zur Didaktik und Methodik sowie zur veränderten Berufsrolle und individuellen Förderung.

Im Rahmen einer qualitativen Studie zur „Belastung und Bewältigung in Integrativen Schulen“ (Hedderich/ Hecker 2009) wurden zehn Sonderlehrkräfte, je vier aus Sachsen und Thüringen und zwei aus Hessen mit mehr als zehnjähriger integrativer Erfahrung, leitfadengestützt interviewt. Die Untersuchung lehnt sich an ein transaktionales Modell zum Lehrstress an, das an die Forschungsfrage adaptiert wurde. Die Lehrkräfte wurden nach den allgemeinen Anforderungen des Lehrerberufs, besonders nach den integrationsspezifischen Anforderungen im GU, gefragt. Entsprechende Interviewstellen wurden der Dimension „Anforderung“ zugeordnet. Ferner wurden sie gefragt, wie sie diese Anforderungen bewältigen. Antworten wurden der Dimension „Standort“ zugewiesen.

Bei der Auswertung konnten für die Dimension „Anforderung“ drei Kategorien herausgefunden werden, und zwar spezielle Kompetenz, Arbeitsumfang und positive individuelle Einstellung. Unter die Kategorie „spezielle Kompetenz“ fielen Teamfähigkeit in einem oder mehreren Kollegien und Kommunikationsfähigkeit, was als Fähigkeit zur Kooperation zusammengefasst wurde (ebd., 106). Der Kategorie „Arbeitsumfang“ wurden Nennungen wie größere geistige Herausforderung, hohe Konzentration und sprachlicher Ausdruck und mehr Unterrichtsvorbereitung aufgrund der Heterogenität der Kinder zugeordnet. Außerdem wurden Aussagen ermittelt, die die integrative Arbeit als vielseitiger und umfangreicher mit mehr Organisationsaufwand, aber weniger Belastung beschrieben. Die Kategorie „Positive individuelle Einstellung“ enthielt Textstellen zur Einstellung zu schulischer Integration, Innovation, corporate identity mit der Schule und zum Menschenbild im Sinne der Anerkennung der Individualität jedes Schülers und jeder Schülerin.

Bei der Dimension „Standort“ wurden zwei Kategorien unterschieden, „Arbeitsverhalten“ und „Befindlichkeit“. Für das „Arbeitsverhalten“ wurden die Subkategorien Arbeitsengagement, Widerstandskraft und Arbeitsstil ermittelt. Hohes Arbeitsengagement geht auf eine positive Einstellung zur Integration zurück. Den eigenen Arbeitsstil beurteilten mehrere Lehrkräfte als kooperativ, andere als perfektionistisch. Die Kategorie „Befindlichkeit“ enthielt alle Aussagen zum eigenen Belastungserleben und zur Einstellung zu Beruf und Arbeit. Auf eine geringe Belastbarkeit wurde von einigen Lehrkräften hingewiesen, aber auch darauf, dass ihnen die Arbeit im GU Spaß mache (vgl. ebd., 104 ff.).

Fazit: In den empirischen Untersuchungen hielten sowohl Studierende als auch integrativ arbeitende Sonderlehrkräfte die Fähigkeit zur Kooperation im GU für zentral. Bei den Studierenden zeigte sich diese Auffassung in den Vorstellungen zur veränderten Berufsidentität, insbesondere hinsichtlich der kooperativen Anforderungen im Zweipädagogensystem, und in der Forderung nach mehr Studieninhalten zur Beratung. Bei den Lehrkräften wurde dies in den Antworten zur Team- und Kommunikationsfähigkeit und zu einem kooperativen Arbeitsstil deutlich. Beide Gruppen unterschieden sich darin, dass die Studierenden den Bereich Fachdidaktik mit starken Bezügen zu den Praxisanforderungen des Gemeinsamen Unterrichts für wichtig erachteten, während die Lehrkräfte die positive Einstellung zur Integration für grundlegend hielten.

### 3.2 Professionelle Konzepte

Die Analyse weiterer empirischer Untersuchungen führt letztlich nicht über die Bestimmung von Aspekten der Oberflächenstruktur (sonder-)pädagogischer Kompetenzen hinaus. Vermutlich hätte sie erneut nicht mehr als diagnostische, Beratungs- und Kooperationskompetenzen ausgemacht. Der Begriff von (sonder-)pädagogischer Handlungskompetenz jedoch verweist auch auf Basiskompetenzen des Lehrberufs, insbesondere auf die Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz und die Reflexionsfähigkeit bzw. selbstreflexive Handlungskompetenz. Insofern verbindet sich mit ihm das theoretische Wissen über strukturelle Widersprüche pädagogischer Praxis, mit denen professionell umgegangen werden muss. Weiter bezieht sich der Begriff auf die Tiefenstruktur der pädagogisch Tätigen als Person mit eigener Biografie, in der sich sozialisatorische Lebens- und Lernerfahrungen sowie das berufliche Selbstkonzept niederschlagen (Stein 2004).

Auf die Widersprüche, genau genommen auf die strukturellen „Gegensatzeinheiten“ pädagogischer Handlungsfelder, kann nur kurz eingegangen werden. Gegensatzeinheiten sind Strukturmerkmale pädagogischen Handelns. Dazu zählen „ein unaufhebbares Wissens-, Könnens- und Kompetenzgefälle“ (Schütze) zwischen Kind und Pädagogen und die „Freiheit im Zwang“ (Kant), das heißt, Mündigkeit ist nur durch fremdbestimmte Erziehung erreichbar. (vgl. Reiser 2005, 134 ff.) Dazu zählen weiter der Widerspruch, zwischen allgemeinem Pro-



fessionswissen und dem besonderen Einzelfall zu balancieren, und das „wissende Nicht-Wissen“ als „Kern pädagogischer Professionalität“ (Wimmer 1997, 431). Mit letzterem ist die prinzipielle Unsicherheit in pädagogischen Interaktionen gemeint, das zu erreichen, was erreicht werden soll.

Diese Gegensatzeinheiten sind strukturelle Herausforderungen jeder pädagogischen Interaktion, die nicht überwindbar sind und nur ertragen werden können.

„Theorie und Praxis, ..., Wissen und Nicht-Wissen, Allgemeines und Besonderes ... stellen dominante Gegensatzeinheiten dar, welche in ihrer Unterschiedlichkeit aneinander relationiert, d.h. in einen Bezug gebracht werden müssen, ohne sich aufzulösen.“ (Dlugosch zit. nach Reiser 2005, 136)

Die Herausforderungen an sonderpädagogisches Handeln sind dabei von besonderer Qualität, wenn man bedenkt, dass das Gefälle zwischen schwerstbehindertem Kind und Pädagogen extrem stark ist oder das wissende Nicht-Wissen in pädagogischen Interaktionen mit erziehungsschwierigen Kindern besonders groß ist. Folglich muss hier von einem höheren Grad des Ertragenkönnens ausgegangen werden.

Gegensatzeinheiten in Bezug zu bringen, ist die Kompetenz, sie in der Praxis auszubalancieren und auszuhalten. Dies ermöglichen die Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz und die selbstreflexive Handlungskompetenz, mit der Selbstkritik und Selbstsicherheit ebenso wie Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeiten verbunden sind. Der Erwerb dieses Kompetenzbündels setzt die Auseinandersetzung mit theoretischem Wissen und die Bearbeitung individueller pädagogischer und berufsbiografischer Sozialisationserfahrungen voraus.

Dazu stehen Pädagogen und Pädagoginnen „Professionelle Konzepte“ zur Verfügung. Diese beinhalten nach Helmut Reiser

„konkret ausgearbeitete Systeme von Begründungszusammenhängen, Bedingungsbeschreibungen, methodischen Grundsätzen und handwerklichen Regeln und Handlungsversatzstücken, die eine vermittelnde Funktion von Theorie und Praxis und zwischen Professionalität und Professionalisierung erfüllen“ (2005, 133).

Professionelle Konzepte konstituieren einen eigenen Reflexionsbereich zwischen Wissenschaft und Handlungsanweisung, der Strukturaspekte thematisiert. Sie sind den Dimensionen pädagogischer Handlungsformen vorgeordnet – allgemeine Formen sind etwa Erziehen, Unterrichten, Fallverstehen/Diagnose, spezielle Formen zum Beispiel Projektunterricht, Schüler- und Elternberatung. Desgleichen sind professionelle Konzepte handlungsfeldübergreifend, gelten also für verschiedene Handlungsfelder (Sonder-, Sozial-, Schul- und Berufspädagogik usw.) und sind institutionenunabhängig. Das heißt, dass sich die in diesen Konzepten ausdifferenzierten Handlungsformen im Blick auf verschiedene Handlungsfelder prinzipiell nicht unterscheiden. Die Strukturbestimmungen beispielsweise zur Handlungsform Fallverstehen/Diagnose, die sich am Konzept des öko-systemischen Ansatzes orientieren, gleichen sich, unabhängig davon, ob Fallverstehen/Diagnose im GU, in einer Sonder- oder in einer Regelklasse stattfindet.

Professionelle Konzepte weisen fünf Dimensionen auf: (a) Wissenschaftsbezug, (b) Feldbezug und Reichweite, (c) Persönlichkeitsbildung, (d) Handlungsbezug und (e) Transferfähigkeit (vgl. Dlugosch & Reiser 2009, 97 f.).

(a) Bezüge professioneller Konzepte zur Wissenschaft müssen sich primär am Nutzen für pädagogische Handlungsfelder orientieren. Bezüge können zu verhaltenstheoretischen oder subjektorientiert-lerntheoretischen, öko-systemischen, sozial-konstruktivistischen oder psychoanalytischen Ansätzen einzelner Nachbardisziplinen hergestellt werden, oder auch zu Ansätzen wie Psychomotorik, die sich auf Perspektiven verschiedener Disziplinen beziehen.

Sie sind für das jeweilige Handlungsfeld aufzubereiten. Auszuschließen sind diejenigen, die keinen oder keinen hinreichenden Wissenschaftsbezug aufweisen, wie zum Beispiel Konfrontative Pädagogik.

(b) Wissenschaftliche Ansätze müssen für ein oder mehrere Tätigkeitsfelder passfähig gemacht werden. Je grundlegender ein Ansatz ist, umso größer ist seine Reichweite. Beispiel: Psychomotorik im Sinne von Bewegungspädagogik und -therapie hat eine kleine Reichweite, die kognitivistisch orientierte Psychologie mit Modellen zur Informationsverarbeitung eine große.

(c) Mehrere Ansätze enthalten keine Vorstellungen zu den handelnden Personen in der pädagogischen Interaktion. (Berufs-)biografische Sozialisationserfahrungen werden für irrelevant gehalten, zum Beispiel bei verhaltensmodifikatorischen oder kognitivistischen Ansätzen. Sozialer Konstruktivismus oder subjektwissenschaftliche Lerntheorie dagegen nehmen soziale Beziehungen oder Tiefenstrukturen der Personen in den Blick, aber auch das Problem der Passung von Person und Berufsrolle.

(d) Sollen professionelle Konzepte in die Ausbildung von Erzieherinnen und Lehrkräften einbezogen werden, müssen sie Leitlinien, Handlungsformen (z. B. direkter/offener Unterricht, Beratung der Lehrkräfte, Supervision) sowie konkrete Handlungsanweisungen enthalten und evaluiert werden.

(e) Evaluierte Konzepte sind auf neue Praxisfelder übertragbar, um sie dort zu modifizieren und zu innovieren.

Die Entwicklung professioneller Konzepte setzt folglich den Erwerb wissenschaftlichen Denkens, wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden bei den Pädagogen voraus. Auch ist die Implementation und Belastbarkeit der Konzepte in pädagogischer Praxis erforderlich. Die Verbindung von Theorie und Praxis im Rahmen professioneller Konzepte ermöglicht die Aneignung pädagogischer Basiskompetenzen.

Fazit: Während empirische Befunde Informationen über konkrete sonderpädagogische Kompetenzen für den GU liefern, bleibt das kompetenztheoretische Problem unbeantwortet, dass professionell Handelnde strukturelle Herausforderungen der pädagogischen Interaktion bewältigen müssen. Diese Herausforderungen bzw. Gegensatzeinheiten sind nicht aufzuheben, sondern nur zu ertragen. In sonderpädagogischen Handlungsfeldern ergeben sich diesbezüglich besondere Konstellationen. Im Unterschied zu empirisch ermittelten Kompetenzen rücken professionelle Konzepte strukturelle Gesichtspunkte in den Blickpunkt. Professionelle Konzepte stellen einen eigenen Bereich zwischen Wissenschaft und Handlungsanweisung dar. Sie werten wissenschaftliche Ansätze unter praktischen Belangen aus, reflektieren strukturelle Herausforderungen sowie pädagogische Basiskompetenzen unter Berücksichtigung biografischer Erfahrungen der Beteiligten und sind praktisch erprobt.

#### **4. Gemeinsamer Unterricht als Handlungsfeld der Sonderpädagogik**

Folgt man den Vorstellungen professioneller Konzepte stellt der GU ein Handlungsfeld der Sonderpädagogik dar. Wie für andere Handlungsfelder sind, wie oben angedeutet, die pädagogischen Basiskompetenzen Ambiguitätstoleranz und selbstreflexive Handlungskompetenz als Strukturkategorien von Bedeutung. Im Weiteren sollen diese Fähigkeiten allerdings als Inhaltskategorien im Blick auf unser konkretes Handlungsfeld dargelegt werden.

#### 4.1 Sonderpädagogische Service-Leistungen

Für die Bearbeitung dieser Aufgabe ist die Darstellung der Funktionsbestimmung von Sonderpädagogik für den GU Voraussetzung. Dazu werden zwei Service-Leistungen diskutiert (Reiser 1998, 2005):

Die „personalisierte additive Service-Leistung“, die in der allgemeinen Schule als Förderung des Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf stattfindet. Additiv heißt, Förderung erfolgt zusätzlich, sie kann im oder außerhalb des Regelunterrichts stattfinden, ohne das System allgemeine Schule und Unterricht zu verändern. Sonderpädagogischer Förderbedarf wird individuumbezogen verstanden. Dieses Begriffsverständnis trennt sonderpädagogische und regelpädagogische Förderung und negiert die gemeinsame Verantwortung der Lehrkräfte für alle Kinder im GU.

Sind die einen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig und die anderen für diejenigen ohne Bedarf, so wird die Erwartung der Regellehrkräfte erklärbar, die Förderung der Problemkinder sei Aufgabe der Sonderpädagogen, die dafür ausgebildet sind. Eine solche Erwartung begünstigt bei Regellehrkräften die Entwicklung des Fremdbilds vom sonderpädagogischen „Alleskönner“. Dazu tragen allerdings auch Sonderpädagogen bei, wenn sie ihre alleinige Aufgabe im GU im Erbringen personalisierter Service-Leistung sehen.

Ein anderes Verständnis zum Verhältnis Sonder- und Regelpädagogik verbindet sich mit der Vorstellung zur „institutionalisierten systembezogenen Service-Leistung“. Es entspricht dem Verständnis subsidiärer Sonderpädagogik. Subsidiäre Sonderpädagogik unterstützt und hilft, wenn die regelpädagogischen Möglichkeiten im GU erschöpft sind und die allgemeine Schule dem sonderpädagogischen Förderbedarf nicht genügend Rechnung tragen kann (Benkmann 2005, 420). Sonderpädagogischer Förderbedarf ist hier eine Systemkategorie. Sie hat nicht nur die unmittelbaren Bedarfe des Kindes im Blick, sondern auch die Veränderung der Systembedingungen des Gemeinsamen Unterrichts, der Schule und der Lebenswelt, sei es in Form von Beratung der integrativ arbeitenden Lehrkräfte oder in Form der Umsetzung einer Intervention in die Lebenswelt, wenn Lernen behindert wird. Ziel dabei ist es, förderliche Kind-Umfeld-Bedingungen zu schaffen, die schulische Inklusion ermöglichen.

#### 4.2 Systembezogene Serviceleistung und Basiskompetenzen

Die Erörterung der beiden Service-Leistungen führt zur Frage: Wie lassen sich die Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz und die selbstreflexive Handlungskompetenz im Hinblick auf Sonderpädagogik als „institutionalisierte systembezogene Service-Leistung“ im GU bestimmen? Anzumerken ist, dass beide Kompetenzen eng miteinander verwoben sind und nur aus analytischen Gründen im Weiteren getrennt dargestellt werden.

Ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz von Lehrkräften ist aufzubringen, um den Widerspruch zwischen den Postulaten von Chancengleichheit in Schulgesetz und Lehrplan sowie dem erwähnten Tatbestand der Bildungsungerechtigkeit für Heranwachsende aus benachteiligten Milieus, verursacht durch das selektive Schulsystem, zu ertragen. Die Vorstellung, homogene Lerngruppen erzeugten insgesamt bessere Leistungen als heterogene Lerngruppen und dieser Vorteil könne nur durch ein selektives Schulsystem gesichert werden, wurde für benachteiligte Kinder und Jugendliche empirisch nicht bestätigt (Helmke/ Weinert 1997, Schümer 2004). Zwar lässt sich nachweisen, dass bessere Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe I von homogenen Lerngruppen profitierten. Als Folge der Homogenisierung werden sie immer besser, aber die schwächeren immer schlechter. Dieses als „Schereneffekt“ in der empirischen Bildungsforschung bekannte Phänomen hängt jedoch nicht mit der Homogenität der Lerngruppe in der Leistung, sondern mit der sozio-ökonomischen und kultu-

rellen, also herkunftsbedingten Zusammensetzung der Schule oder der Schulklasse zusammen. Das wird als positiver „Kompositionseffekt“ bezeichnet (Baumert et al. 2006).

Negative Kompositionseffekte wurden für niedrige Schularten wie Haupt- und Förderschule ermittelt: „Ungünstige Effekte auf den Unterricht und die Unterrichtsergebnisse treten verstärkt auf, wenn sich in Schulklassen eine größere Anzahl von Schülern mit Verhaltens-, Erziehungs- und/oder Lernproblemen findet.“ (Helmke & Weinert 1997, 96) Die homogene Lerngruppe trug hier zu ungünstigem Klassenklima, mangelnder Anstrengungsbereitschaft und großer Misserfolgserwartung der Jugendlichen bei. Solche Schularten sind gesellschaftlichen Stigmatisierungen ausgesetzt, weil ihre Abschlüsse kaum noch berufliche Perspektiven eröffnen. Dies wirkt sich zusätzlich negativ auf Identitätsbildung und Anstrengungsbereitschaft der Schülerschaft aus. Die in mehreren Bundesländern zusammengeführte Haupt- und Realschule zur Regelschule schafft hier auch keine Verbesserung.

Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Milieus werden demnach aufgrund herkunftsbedingter Homogenisierung durch das selektive Schulsystem massiv benachteiligt. Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit existieren für sie nicht. Der Erhalt niedriger Schularten vor allem der Sonder- und Hauptschule entbehrt der wissenschaftlichen Legitimation. Den Heranwachsenden in diesen Schularten fehlt das Anregungspotenzial der heterogenen Lerngruppe.

Dass die Selektivität des Schulsystems das Handeln der Lehrkräfte beeinflusst, ist ihnen oft nicht bewusst. Sitzenbleiben und Abschulen sind Folge strukturbedingten Lehrerhandelns, das sich am Selektionsprinzip gemäß einer scheinbar natürlichen, de facto aber herkunftsbedingten Begabungsverteilung orientiert. Mit einer Sitzenbleiberquote von 23,1% aller Fünfzehnjährigen gehört Deutschland international zur Gruppe der Spitzenreiter - der OECD-Durchschnitt liegt bei 13,2% (PISA-Konsortium Deutschland 2004, 285). Zusätzlich verlassen etwa 4% eine Sonderschule ohne Hauptschulabschluss und davon eine Mehrheit Sonderschulen, die in anderen Ländern unbekannt sind, zum Beispiel Sonderschulen für Lernbehinderte (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 89).

Denken und Handeln vieler an Schule Beteiligter orientieren sich demnach am Selektionsprinzip. Sie sind von der historisch gewachsenen Fiktion des Vorteils homogener Lerngruppen überzeugt und halten selektive Maßnahmen wie Sitzenbleiben und Abschulen für pädagogisch sinnvoll, obwohl sie sich als unwirksam und teuer erwiesen haben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 69). Wollen hier Lehrkräfte im GU Veränderungen im Sinne der obigen Befunde der empirischen Bildungsforschung bewirken, müssen sie mit massiven Widerständen gesellschaftlicher Gruppen, etwa Eltern aus privilegierten Milieus und Vertretern der Kultusbürokratie, rechnen.

Widerständen entgegen zu treten, bedeutet, auch mit unsachlichen Angriffen und anti-quierten Auffassungen umgehen zu können. Hiermit kommen subjektive und emotionale Faktoren ins Spiel, die auf den Begriff selbstreflexive Handlungskompetenz verweisen. Ein Faktor lässt sich als „mentale Unbeweglichkeit des pädagogischen Personals“ ausmachen (Reiser 2002, 408). Auf Seiten der Sonderlehrkräfte manifestiert sich die Unbeweglichkeit etwa im Festhalten am Status quo, um berufsständische Privilegien zu bewahren, auf Seiten der Regellehrkräfte als Ablehnung, eine inklusive Schule zu entwickeln und im GU zu kooperieren (ebd., 408, Schley 1999, 51).

Mentale Unbeweglichkeit sollte im Rahmen von institutionalisierter Supervision bearbeitet werden. Mehrere in diesem Beitrag angesprochene Aspekte lassen sich in engem Zusammenhang mit eigenen Sozialisationserfahrungen der Lehrkräfte erörtern. Beispielsweise dient das stereotype Pochen von Sonderlehrkräften auf den Erhalt des Förderschulsystems, solange die allgemeine Schule keine Gelingensbedingungen vorhält, vielleicht dazu, persönliche Unsicherheit und Angst zu kaschieren. Sie befürchten, dass sie den erziehungsschwierigen Situationen im GU ebenso hilflos gegenüber stehen wie Regellehrkräfte. Wie lassen

sich dann noch längere Ausbildung und bessere Bezahlung rechtfertigen. Auch gerät ihre Tätigkeit stärker in den Blick einer bildungsinteressierten und -kritischen Öffentlichkeit. Im abgeschlossenen System Sonderschule ist ihr pädagogisches Handeln hauptsächlich der Aufmerksamkeit bildungsferner Gruppen ausgesetzt.

Die mentale Unbeweglichkeit der Regellehrkräfte hinsichtlich der Entwicklung einer inklusiven Schule verdeckt vielleicht deren persönliches Desinteresse gegenüber dem Bildungsbedarf von Kindern und Jugendlichen in Armutslagen und mit Migrantenhintergrund. Ihnen geht es um die Sicherung der Bildungsprivilegien für die eigenen Kinder und derer beruflichen Perspektiven. Bildung als Mittel zur sozialen Distinktion war und ist immer noch geeignet, um sich gegenüber anderen Milieus gesellschaftlich abzuheben, weniger oft arbeitslos zu werden und Privilegien zu bewahren (Bourdieu 1999, 405 ff.).

Abschließend ist ein weiterer Grund für die „mentale Unbeweglichkeit des pädagogischen Personals“ zu nennen, und zwar die mangelnde gesellschaftliche Anerkennung der Berufsgruppe der Lehrkräfte (Faulstich-Wieland & Faulstich 2006, 197).

„Sie sind häufig auf sich allein gestellt und stehen nicht nur vonseiten der Schüler, sondern auch vonseiten der Eltern, der Schulbehörden und der Öffentlichkeit einer Wand von Unverständnis, Misstrauen und Abwehr gegenüber. ... Der augenblicklich stattfindende Strukturwandel in Richtung einer viel stärkeren Leistungsorientierung setzt den Berufsstand des Lehrers unter großen Druck. In begüterten Schichten führt die erwartete Aufstiegsmobilität zu massiven Vorwürfen der Eltern an die Lehrer, die für das Fehlversagen verantwortlich sein sollen. ... Das hinterlässt natürlich beim Lehrer ein Gefühl vollkommener Isolation. ... Sind Lehrer die Angeklagten der Schüler, der Eltern und möglicherweise noch der Behörden, dann ist das eine persönliche und strukturelle Katastrophe.“ (Honneth 2008)

Geringe gesellschaftliche Anerkennung ist für keine Berufsgruppe ein Anreiz, ihre „mentale Unbeweglichkeit“ zu verändern. M. E. scheint sich darin eine rationale Abwehr weiterer Belastungen seitens der Lehrkräfte zu zeigen - eine Berufsgruppe, die bereits ein sehr hohes Gesundheitsrisiko infolge des heutigen Schulstresses trägt (Schaarschmidt 2005). Kann unter diesen Bedingungen ein zusätzliches Engagement für schulische Innovationen erwartet werden?

Fazit: Für den GU als Handlungsfeld der Sonderpädagogik folgen wir dem Konzept der „institutionalisierten systembezogenen Service-Leistung“. Es betont die gemeinsame Verantwortung der Sonder- und Regellehrkraft für alle Kinder und stellt die Veränderung der Systembedingungen durch (sonder-)pädagogisches Handeln in den Mittelpunkt, um Inklusion zu ermöglichen. Dafür ist ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz und selbstreflexiver Handlungskompetenz der inklusiv arbeitenden Lehrkräfte erforderlich. Ambiguitätstoleranz ist nötig, um den Tatbestand der Bildungungerechtigkeit für Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Milieus durch das selektive Schulsystem mit seinen negativen Konsequenzen für diese Gruppe zu ertragen. Hier Veränderungen zu bewirken, erfordert den Einsatz selbstreflexiver Handlungskompetenz der Lehrkräfte, was allerdings an die Grenzen eigener mentaler Unbeweglichkeit stoßen kann. Diese Grenzen sollten erkannt werden und gemeinsam im Kollegium bearbeitet werden. Zugleich bedarf es einer größeren Anerkennung des Lehrberufs in der Gesellschaft.

## Zusammenfassung und Ausblick

Im Rahmen der Diskussion um die Frage, warum die von Deutschland verabschiedete Verpflichtung zur Entwicklung einer inklusiven Schule durch die KMK unbeachtet bleibt, erörtern wir professionsethische Haltungen und Einstellungen von Lehrkräften, die einer inklusiven Schule befördern. Neben professionsethischen Orientierungen ist der Erwerb von Kom-

petenzen erforderlich, zum Beispiel die Fähigkeit zur Kooperation im Zweipädagogensystem und zur Beratung sowie Teamfähigkeit, um GU zu ermöglichen. Nicht zuletzt tragen dazu professionelle Konzepte bei, die strukturelle Herausforderungen pädagogischer Handlungsfelder und die Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz und die selbstreflexive Handlungskompetenz als pädagogische Basiskompetenzen thematisieren. Am Beispiel des Gemeinsamen Unterrichts als Handlungsfeld der Sonderpädagogik wird aufgezeigt, was Ambiguitätstoleranz und Reflexionsfähigkeit inhaltlich bedeuten, wenn schulische Inklusion dem Konzept der „institutionalisierten systembezogenen Service-Leistung“ folgt. In diesem Zusammenhang wird auch die Forderung nach größerer gesellschaftlicher Anerkennung des Lehrberufs betont.

Diese gesellschaftliche Anerkennung wird aber kaum durch den oben angesprochenen „Strukturwandel in Richtung einer viel stärkeren Leistungsorientierung“ und durch die von Kultusministerien und Schulverwaltung initiierte Reformbesessenheit im Schulsystem erreicht. Werden zum Beispiel Schulinspektion, Evaluation, permanente und Leistungstestung damit begründet, die Schulqualität zu verbessern, was vor allem heißt, kognitive Leistungen und Kompetenzen zu steigern, führt all das zu weiterer Verdichtung der Arbeit und auf Seiten der Lehrerschaft nicht selten zu Demotivation und innerer Emigration. Der erzeugte Mehraufwand hält Schule zwar in Atem; aber die Lehrkräfte wissen, dass sich keine wirkliche Verbesserung einstellt, solange eine Strukturreform des Bildungswesens, eine erhöhte Mittelzuweisung und andere Mittelverteilung ausbleiben. Allerdings wird auch dies keine nachhaltigen Effekte zeigen, solange nicht gleichzeitig eine gesellschaftliche Aufwertung des Lehrberufs erfolgt.

Daher bedürfte es deutlicher Signale aus Kreisen der politischen, wirtschaftlichen und intellektuellen Eliten, öffentlichen Diffamierungen dieser Berufsgruppe entgegen zu treten. Es sollte auf deren bedeutsame Leistungen in einer komplexen Gesellschaft hingewiesen werden, denen besondere Wertschätzung entgegen gebracht werden muss. Eltern sollten die Professionalität von Lehrkräften anerkennen, die sie in einer langen Ausbildung erworben haben. Sie und Schulbehörden sollten Lehrer und Lehrerinnen vertrauen, dass sie sich für die optimale Förderung ihrer Kinder und Jugendlichen einsetzen.

## Literatur

- Antor, G./ Bleidick, U. (2000): Behindertenpädagogik als angewandte Ethik. Kohlhammer.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.
- Baumert, J./ Stanat, P./ Watermann, R. (Hrsg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden.
- Benkmann, R. (2005): Zur Veränderung sonderpädagogischer Professionalität im Gemeinsamen Unterricht aus Sicht der Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. Zeitschrift für Heilpädagogik 56 (10), 418 – 426.
- Bourdieu, P. (1999): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 11. Aufl. Frankfurt/ M.
- Böttger, A./ Gipser, D./ Lage, G. (1995). Vorurteile? Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern gegenüber Menschen mit Behinderungen. Hamburg.
- Cloerkes, G. (2001): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Unter Mitw. von Reinhard Markowetz. 2., neu bearb. und erw. Aufl. Heidelberg.
- Dederich, M. (2001): Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung. Bad Heilbrunn.
- Dederich, M. (2007): Abhängigkeit, Macht und Gewalt in asymmetrischen Beziehungen. In: Dederich, M./ Grüber, K (Hrsg.): Herausforderungen. Mit schwerer Behinderung leben (139-152). Frankfurt/ M.

- Drawe, W./ Rumpfer, F./ Wachtel, P. (Hrsg.) (2000): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg.
- Dlugosch, A./ Reiser, H. (2009): Sonderpädagogische Profession und Professionstheorie. In: Opp, G. & Theunissen, G. (2009): Handbuch schulische Sonderpädagogik (92-98). Bad Heilbrunn.
- Faulstich-Wieland, H./ Faulstich, F. (2006): BA-Studium. Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch. Reinbek.
- Gehrmann, P./ Nagode, C./ Schmetz, D./ Wintermann, B. (2000): Neugestaltung der sonderpädagogischen Kompetenzen für Lehramtsstudierende. <http://bidok.uibk.ac.at/library/gehrmann-eisenstadt.html> [08.12.2009].
- Haerberlin, U. (1988): Heilpädagogische Haltung. In: Blickenstorfer, J./ Dohrenbusch, H./ Klein, F. (Hrsg.): Ethik in der Sonderpädagogik (117-135). Berlin.
- Haerberlin, U. (1996a): Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte. Bern.
- Haerberlin, U. (1996b): Gesellschaftliche Entsolidarisierungsprozesse: Braucht die Heilpädagogik neue ethische Grundlagen? (172-184). In: Opp, G./ Peterander, F. (Hrsg.): Focus Heilpädagogik. München.
- Hedderich, I./ Hecker, A. (2009): Belastung und Bewältigung in Integrativen Schulen. Bad Heilbrunn.
- Heimlich, U. (2004): Heilpädagogische Kompetenz – eine Antwort auf die Entgrenzung der Heilpädagogik? Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 73 (3), 256-259.
- Helmke, A./ Weinert, F. E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Bd. 3 (71-176). Göttingen.
- Honneth, A. (2008): „Schüler müssen Lehrer als verletzbar Personen begreifen.“ <http://www.focus.de/schule/lehrerzimmer/tid-12286/philosoph-honneth-schueler> [19.01.2010].
- KMK. <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/aufgaben-der-kmk.html> [13.11.2009].
- Krappmann, L. (2007): Der Besuch von Vernor Munõz-Villalobos: Eine menschenrechtliche Perspektive auf das deutsche Bildungswesen. In: Overwien, B./ Prengel, A. (Hrsg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland (9-17). Opladen.
- Lindmeier, C. (2000): Heilpädagogische Professionalität. Sonderpädagogik 30 (3), 166-180.
- Lindmeier, C. (2009): Sonderpädagogische Lehrerbildung für ein inklusives Schulsystem? Zeitschrift für Heilpädagogik 60 (10), 416-427.
- Loeken, H. & Windisch, M. (2005): Unterstützungsbündnis als Weg in der sozialen Arbeit mit behinderten Menschen – Veränderung von Machtstrukturen durch professionelle Neuorientierung. Zeitschrift für Heilpädagogik 56 (5), 193-199.
- MacIntyr, A. (2001): Die Anerkennung der Abhängigkeit. Über menschliche Tugenden. Hamburg.
- Moser, V./ Loeken, H./ Windisch, M./ Saalow, M. (2008): Sonderpädagogische Professionsforschung: Eine Skizze des Forschungsstands. Zeitschrift für Heilpädagogik 59 (3), 82-87.
- Negt, O. (2005): Zeitgeist und die Suche nach neuen Balancen. In: Sozialpsychiatrische Informationen 35 (4), 18-22.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004): PISA 2003 – Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster.
- Reiser, H. (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 48 (29), 46-54.
- Reiser, H. (2002): Der Beitrag der Sonderpädagogik zu einer Schule für alle Kinder. Behindertenpädagogik 41 (4), 402-417.
- Reiser, H. (2005): Professionelle Konzepte und das Handlungsfeld Sonderpädagogik. In: Horster, D./ Hoyningen-Suess, U./ Liesen, C. (Hrsg.): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. Wiesbaden.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungswürdigen Zustandes. 2. Aufl. Weinheim.

- Schley, W. (1999): Professionalität und Kompetenz: Sonderpädagogen in neuen Aufgaben- und Handlungsfeldern. Eine Reflexion der Ergebnisse wissenschaftlicher Begleitung aus sonderpädagogischen Innovationsprojekten. In: Bächthold, A./ Schley, W. (Hrsg.): Züricher Reflexionen und Forschungsbeiträge zur Sonderpädagogik (43-66). Luzern: Edition SZH.
- Schümer, G. (2004): Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, G./ Tillmann, K.-J./ Weiß, M. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler (73-115). Wiesbaden.
- Stein, R. (2004): Berufsbezogene „Diskrepanzen“ bei Lehrern für Sonderpädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik 55 (10) 430-439.
- Speck, O. (1996): Erziehung und Achtung vor dem Anderen. Zur moralischen Dimension der Erziehung. München.
- Speck, O. (2003): System Heilpädagogik. Eine ökologisch-reflexive Grundlegung. 5. überarb. und erweit. Auflage. München.
- Tenorth, H.-E. (1990): Erziehungswissenschaft und Moderne – Systemtheoretische Provokationen und pädagogische Perspektiven. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft (105-121). Opladen.
- United Nations (2006). UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities. <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> [13.11.2009].
- Wimmer, M. (1997): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, A./ Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (2. Aufl., 404-447). Frankfurt/ M.



Prof. Dr. Rainer Benkmann  
Universität Erfurt  
Erziehungswissenschaftliche Fakultät  
Sonder- und Sozialpädagogik  
E-Mail: [rainer.benkmann@uni-erfurt.de](mailto:rainer.benkmann@uni-erfurt.de)

Arbeitsschwerpunkte: Theorien zu Lernbeeinträchtigungen und ihrer Pädagogik, Integration / Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Kinderarmut und Lernbeeinträchtigung, Professionalisierung von Sonderschullehrkräften