

Sonderpädagogische Förderung *heute*

↘ 5. BEIHEFT

Sonderpädagogik – Rehabilitationspädagogik – Inklusionspädagogik

Hallesche Impulse für Disziplin
und Profession

Ines Budnik | Marek Grummt | Stephan Sallat (Hrsg.)

Ines Budnik | Marek Grummt | Stephan Sallat (Hrsg.)
Sonderpädagogik – Rehabilitationspädagogik – Inklusionspädagogik

Ines Budnik | Marek Grummt |
Stephan Sallat (Hrsg.)

Sonderpädagogik – Rehabilitationspädagogik – Inklusionspädagogik

Hallesche Impulse für Disziplin und Profession

5. Beiheft

Sonderpädagogische Förderung *heute*

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6868-9 Print
ISBN 978-3-7799-6867-2 E-Book (PDF)
1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Ines Budnik, Marek Grummt, Stephan Sallat

Vorwort: Sonderpädagogik – Rehabilitationspädagogik –

Inklusionspädagogik:

Hallesche Impulse für Disziplin und Profession

7

Grußwort

Ferdinand Klein

Rehabilitationspädagogik in der Wendezeit: Ein Institut im Wandel –

Ein persönlicher Erfahrungsbericht

12

Professionstheoretische Impulse

Christian Lindmeier

Disziplin und Profession in Entwicklung – von der Sonder- oder

Rehabilitationspädagogik zur differenztheoretisch reflektierten,

diversitätsbewussten Pädagogik der Nicht/Behinderung

20

Kirsten Puhr

Inklusion/Exklusion und das Soziale

40

Robert Kruschel, Ines Boban, Katrin Ehnert & Andreas Hinz

Inklusion und Demokratische Bildung – Irritationen und Inspirationen

zwischen zwei Diskursen und Praxisfeldern

65

Marek Grummt

Sonderpädagogische Fachrichtungen –

Historie, Kritik und Entwicklungen

78

Fach- und themenspezifische Impulse

Jens Boenisch & Stefanie K. Sachse

Unterstützte Kommunikation von Anfang an

98

Christa Schlenker-Schulte, Vera Oelze, Stephan Sallat

Theoria cum praxi – Theorie-Praxis-Verzahnung in der

Sprachbehindertenpädagogik

119

<i>Ute Geiling & Steffen Bartusch</i>	
ILEA T: ein Forschungsprojekt des Arbeitsbereichs Lernbehinderten- pädagogik zur Implementierung von Praktiken der Didaktischen Diagnostik im Übergang Kita-Grundschule	135
<i>Ariane Bößneck</i>	
Erfahrungen sozialer Teilhabe am Übergang vom Kindergartenkind zum Schulkind	152
<i>Michael Fingerle & Mandy Röder</i>	
Resilienz – 20 Jahre danach	166
<i>Ines Boban, Andreas Hinz & Robert Kruschel</i>	
Zukunftsplanung, Herzstück inklusiver Bildung – auch und gerade in der Universität	176
<i>Stephan Sallat</i>	
Sprache und Kommunikation in Unterricht und Schule – kein exklusives Problem	193
Die Sonderpädagogik und das Institut für Rehabilitationspädagogik im Spiegel der Zeit	
<i>Sieglinde Luise Ellger-Rüttgardt</i>	
Sonderpädagogik im Spiegel der Zeit Die Entwicklung in den beiden deutschen Staaten	216
<i>Andreas Hinz</i>	
Inklusion – ein Rückblick auf Geschichte und Verortung	227
<i>Georg Theunissen</i>	
Empowerment – Herausforderndes Verhalten – Außenseiter-Kunst – Autismus 25 Jahre Forschung und Lehre in Halle (Saale)	254
<i>Harry Bergeest</i>	
Impulse aus Halle zu einer inklusiven Didaktik für Kinder im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung	269
<i>Günther Opp</i>	
August Hermann Francke (1663–1727) und das Hallische Waisenhaus – Wegbereiter einer modernen Heilpädagogik?	286
<i>Sabine Karge</i>	
Geschichte des Institutes für Rehabilitationspädagogik	303

Ines Budnik, Marek Grummt, Stephan Sallat

Vorwort:

**Sonderpädagogik –
Rehabilitationspädagogik –
Inklusionspädagogik:**

Hallesche Impulse für Disziplin und Profession

Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser,

das Institut für Rehabilitationspädagogik Halle schaute im Jahr 2019 auf eine 70-jährige Geschichte seit seiner Gründung im Jahr 1949 zurück. In dieser Zeit wurden vielfältige Beiträge und Impulse für die Disziplin und Profession in der Sonder-, Rehabilitations- und Inklusionspädagogik geleistet. Diese sollen mit dem vorliegenden Herausgeberband, das zugleich Beiheft der Zeitschrift „Sonderpädagogische Förderung heute“ ist, in einer Zusammenschau sichtbar werden. Dabei werden sowohl die historischen Wurzeln des Instituts beleuchtet als auch die Innovationen für die Fachwissenschaft, die von Halle ausgingen. So hat bei jedem Beitrag mindestens ein*e Autor*in einen besonderen Bezug zur Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg durch ehemalige oder aktuelle Tätigkeit in Lehre und Forschung.

Den Einstieg in das Buch bildet ein Grußwort von Ferdinand Klein, der unmittelbar nach der Wende am Institut prägend tätig war und als damaliger Leiter des Instituts den politischen und strukturellen Umbruch in starkem Maße mitgestaltet hat. Die weiteren Beiträge sind in drei Hauptteile untergliedert, welche professionstheoretische Impulse, fach- und themenspezifische Impulse sowie historische Perspektiven in den Blick nehmen.

Im ersten Teil, der die professionstheoretischen Impulse aus Halle fokussiert, geht es um die Fragen, in welche Richtung sich das Fach entwickelt und in welchem Verhältnis Fach, Disziplin und Profession zueinander stehen. Darüber hinaus geht es auch um den Diskurs zur Verankerung von Sonderpädagogik und Inklusion und die zeitgemäße Verwendung von Be-

grifflichkeiten wie dem der in der Institutsbezeichnung beinhalteten Rehabilitationspädagogik. Welche Begriffe sind hier noch zeitgemäß? Ist es aktuell noch legitim, von Rehabilitationspädagogik zu sprechen? In welche Richtung werden sich die Anforderungen an die Professionellen im (sonder-)pädagogischen Kontext entwickeln? Mit den Beiträgen von Christian Lindmeier „Disziplin und Profession in Entwicklung – von der Sonder- oder Rehabilitationspädagogik zur differenztheoretisch reflektierten, diversitätsbewussten Pädagogik der Nicht/Behinderung“ und Kirsten Puhr „Inklusion / Exklusion und das Soziale“ stellen zwei neue Professor*innen des Institutes ihre Verortung im Feld dar. Zudem wird durch Kruschel et al. als ehemalige Kolleg*innen ein Bezug der Inklusion zur demokratischen Bildung hergestellt. Abgeschlossen wird der Teil durch den Beitrag von Marek Grummt zur Historie, Kritik und Entwicklung der sonderpädagogischen Fachrichtungen.

Im Fokus des zweiten Teiles stehen Fach- und themenspezifische Impulse. Sie reichen von der Unterstützten Kommunikation (Boenisch & Sachse) über die Betrachtung und professionelle Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule (Geiling & Bartusch; Bößneck) sowie bis hin zum Resilienzdiskurs (Röder & Fingerle). Darüber hinaus werden Fragen der Zukunfts- und Biographieplanung (Boban, Hinz & Kruschel), der Hochschuldidaktik und Forschung (Schlenker-Schulte, Oelze & Sallat) sowie der Didaktik im Förderschwerpunkt Sprache (Sallat) thematisiert. Über die Beiträge werden durch die Implementation einer Beratungsstelle für Unterstützte Kommunikation, eines sprachtherapeutischen Ambulatoriums und aktuell durch die Musiktherapie bei Sprach- und Kommunikationsstörungen vielfältige Impulse für Forschung, Lehre und Praxis in Halle sichtbar.

Im dritten Teil des Buches werden die Sonderpädagogik als Disziplin und Profession sowie das Institut für Rehabilitationspädagogik im Spiegel der Zeit fokussiert. Im ersten Beitrag gibt Sieglind Ellger-Rüttgardt einen Überblick über die Entwicklung der Sonderpädagogik in den beiden deutschen Staaten nach 1945. Aufgrund der Expertise in diesem Bereich hielt Frau Ellger-Rüttgardt auf dem Jubiläumssymposium des Institutes den Hauptvortrag und schuf so den historischen Rahmen für die Betrachtung der Halleschen Geschichte. Diese Impulse im dritten Abschnitt betreffen die Inklusion (Hinz), Fragen des Empowerment und des Autismus-Spektrum (Theunissen), die Didaktik im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (Bergeest) sowie eine Analyse des Wirkens August Hermann Franckes und seinem Hallischen Waisenhaus als möglichem Wegbereiter einer modernen Heilpädagogik (Opp). Das Institut ist als Teil der philosophischen Fakultät III – Erziehungswissenschaften der Martin-Lu-

ther-Universität Halle-Wittenberg in den Gebäuden der Franckesche Stiftungen untergebracht. Die Geschichte des Institutes seit seiner Gründung (Karge) ist damit durchaus auch in weiteren Traditionslinien zu verstehen.

Als Herausgeberteam freut es uns, dass so viele ehemalige und aktuelle Kolleginnen und Kollegen unserem Aufruf gefolgt sind. Ihnen gilt unser besonderer Dank. So ist ein Buch entstanden, das in seiner Vielfalt die Verschiedenheit von Zugängen, Theorienansätzen und Verortungen im Feld deutlich macht und somit ein Spiegelbild der Professions- und Disziplin-diskurse darstellt. Sie sind wie durch ein Brennglas in Halle gebündelt.

Ines Budnik, Marek Grummt & Stephan Sallat (Hrsg.)
Halle, im Juli 2021

Grußwort

Ferdinand Klein

Rehabilitationspädagogik in der Wendezeit: Ein Institut im Wandel – Ein persönlicher Erfahrungsbericht

Sehr geehrte Leserinnen und Leser,

als mich die Bitte von Ines Budnik um ein kurzes „Statement zur Neustrukturierung des Halleschen Instituts in der Wendezeit“ in Žilina (Slowakei) erreichte, ging mir bis über die Mitternacht hinaus viel durch den Kopf. Ich kann über meine Tätigkeit nur aus der Erinnerung berichten, denn ich habe auch die Beiträge über meine hallesche Arbeit dem Internationalen Archiv für Heilpädagogik im brandenburgischen Trebnitz übergeben.¹ Geboten ist ein persönlicher Erfahrungsbericht.

Im Oktober 1949 wurde das Institut für Rehabilitationspädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg gegründet und im Oktober 1992 nahm ich die zweijährige Arbeit an diesem traditionsreichen Institut auf. Wie versuchte ich in der Wendezeit dem Wandel des Instituts gerecht zu werden?

Ich erinnere kurz: An der Konferenz der Lehrenden der Geistigbehindertenpädagogik an wissenschaftlichen Hochschulen in deutschsprachigen Ländern (KLGH) in Frankfurt a. M. im Herbst 1992, baten Melitta Stichling und Ricarda Hübner als Vertreterinnen des Halleschen Instituts die Anwesenden um Hilfe, denn das Institut ist nach der Wende gleichsam „kopflös“ geworden und die zu bearbeitenden Akten nahmen zu. Ich besuchte das Institut, das weitgehend im fünften Stock des früheren Stasigebäudes am Gimmritzer Damm eine vorübergehende Bleibe fand.

Nach Rücksprache mit meiner Familie und Dank großer Unterstützung des Reutlinger Kollegiums, das meine Veranstaltungen zum Teil übernahm – den Rest holte ich in Blockveranstaltungen nach – begann ich am 01.10.1992 als Gastprofessor mit der Arbeit am Halleschen Institut.

1 Diese Beiträge werden nun für die historische Forschung nachgetragen.

Nach einigen Monaten wurde ich zum kommissarischen Direktor des Instituts ernannt. Zum 30.09.1994 endete meine hauptamtliche Mitarbeit. Der Bitte um Verbleib am Institut konnte ich nicht entsprechen, denn ich wollte dem Reutlinger Kollegium gegenüber im Wort bleiben.

Das Amt des Institutsdirektors war mit großen Kompetenzen ausgestattet, die ich von Beginn an mit den verbliebenen sieben aktiven Mitarbeiterinnen teilte, von denen drei ihre Dissertation bis 1994 abschlossen. Und einer Mitarbeiterin drohte die sogenannte Abwicklung, der wir uns mit vereinten Kräften erfolgreich entgegenstellten.

Ich hatte die Hilfe der Mitarbeiterinnen unendlich nötig, wandelte von Beginn an die Leitung des Instituts in eine kollektive, die wie eine Schlüsselkompetenz ihre Wirkung entfaltete. Viele Akten lagen auf dem Tisch. Ich arbeitete mich in die vor uns liegenden Aufgaben ein und konnte mich auf eine Gruppe stützen, die für die Zukunft offen war, mutig und engagiert ihre ganze Kraft in den Dienst dieser Aufgabe stellte.

In die Leitungsarbeit konnte sich also jeder mit seiner Kompetenz als Teamplayer einbringen. Die Mitarbeiterinnen harrten bis in die späten Abendstunden aus, ihre Zuarbeiten waren für meinen Verbleib am Institut entscheidend. Vorrangig galt es die erbetenen Struktur-, Studien- und Ausbildungspläne für fünf neu einzurichtende Fachrichtungen sowie den Diplomstudiengang über die Fakultät und den Senat dem Ministerium zur Genehmigung vorzulegen. Es standen uns auch für ein bis drei Semester Gastdozenten mit voller Dienstzeit zur Seite – nicht Besserwissende, sondern Fragende und Mitsuchende.

In dieser Zeit hatten wir rund 200 Studierende, von denen etwa 30 jährlich die erste akademische Staatsprüfung ablegten. Außerdem waren postgraduale Aufbaustudiengänge, besonders in der Geistigbehindertenpädagogik mit qualifizierenden Abschlüssen vorzubereiten und durchzuführen. Neben der Neustrukturierung des Instituts, den regulären und zusätzlichen Lehrveranstaltungen konnten auch sechs Dissertationen erfolgreich verteidigt werden.

Es gab Tage an denen ich an drei Sitzungen – zum Beispiel im Rektorat, in anderen Fakultäten oder in einer Berufungskommission – gleichzeitig hätte teilnehmen sollen. Dringende andere Termine wurden in die Abendstunden verlegt, oder wenn möglich, hatte ich diese Mitarbeiterinnen übertragen. Unsere konstruktive Arbeit trug bald erste Früchte. Dennoch konnte ich aus Zeitgründen den bilderreichen Halleschen Kneipenführer, den Ines Budnik mir schenkte, nicht hinreichend genießen. Nun, das kann ja noch nachgeholt werden.

Nach Sichtung der überaus zahlreichen Bewerbungen nahm die Berufungskommission ihre Arbeit auf. Die Verfahren mit den geforderten Gutachten konnten wir zügig voranbringen und abschließen. Die Berufungsvorschläge

der Kommissionen passierten ohne Monita die Universitätsgremien. Der Senat der Universität hat in nicht gerade leichten Diskussionen die Vorschläge angenommen und dem Ministerium vorgelegt. Mit Beginn des Sommersemesters 1994 nahmen vier neuberufene Professoren (Harry Bergeest, Ulrich Heimlich, Günther Opp & Georg Theunissen) ihre Tätigkeit am Institut auf. Für die fünfte Professur legte die Berufungskommission die Vorschlagsliste vor.

Im Halleschen Universitätsführer aus dem Jahr 1994 lesen wir: „Es geht der Rehabilitationspädagogik um die Erörterung jener geisteswissenschaftlichen Zusammenhänge, die ein Menschenbild begründen, das dem uneinträchtigen Menschsein und der Integration Behinderter zugewandt ist.“

Anlässlich der Festveranstaltung „50 Jahre universitäre Ausbildung von Sonderpädagogen an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg“ würdigte Melitta Stichling in ihrer Rede unsere Arbeit mit folgenden Worten: „Es war ein Aufbruch in Entwicklungen, die zu einer neuen Qualität in der Anerkennung der Halleschen Rehabilitationspädagogik geführt haben. Einen wichtigen Beitrag hat dazu Ferdinand Klein geleistet [...]. Er sorgte [...] nicht nur für eine stabilisierende und integrative Atmosphäre und hilfreiche wissenschaftliche Diskurse an unserem Institut, unter seiner Leitung gelang auch die Genehmigung von 5 Lehrstühlen“ (Stichling 2000, S. 12).

Rückblickend kann ich sagen: Geschichtliche Umbrüche bedeuten Herausforderung und Chance, die gelingen können oder zur Erstarrung des nicht Verbindbaren führen und Weiterentwicklungen auf lange Zeit blockieren. Staatlich getrennte Teile, die sich über zwei Generationen hinweg in systematischer Differenz entwickelten, nun plötzlich wieder eins werden zu lassen, stellt eine Aufgabe dar, von der ich heute sagen muss, dass sie viel komplizierter war, als ich mir vorgestellt hatte. Es handelte sich bei der Neustrukturierung eben nicht um ein bloß technologisches Problem, bei dem bestimmte Funktionsteile auszuwechseln oder auf neue Standards umzustellen waren. Es ging in erster Linie um Menschen. Sie hatten ihre Identitäten entwickelt, die sich nicht einfach austauschen lassen. Das Differentielle bedeutet nicht Widerspruch zur Einheit, sondern Chance in einem Wandlungsprozess auf dem gemeinsamen Weg (Speck 1994). Darüber habe ich, auch in Zusammenarbeit mit Sabine Karge und Melitta Stichling, in verschiedenen Zeitschriften berichtet (z. B. Klein 1993; Klein/Karge 1994; Klein/Stichling 1996). Die zweijährige Aufbauarbeit war auch mit unerwarteten Steinen gepflastert, die wir mit Resilienz gelassen wegräumten. Dafür zwei Beispiele:

Kaum war die genehmigte Liste der Berufskommission auf dem Tisch, erreichte mich ein ministerielles Schreiben, in dem ein Kollege aus den alten Bundeslän-

dern mit schrillen Tönen aus der Kommission zurücktrat, da eine Professur nur mit C3 ausgeschrieben war. Wir legten eine neue Liste vor und starteten verspätet mit der Kommissionsarbeit.

Nach intensiver Arbeit konnten wir eine begründete Konzeption zur Neustrukturierung des Instituts für Forschung, Studium und Lehre vorlegen, die ich im Rektorat erläuterte. Ein Westkollege, der auch Mitglied des Rektorats war, kritisierte das Konzept scharf und lehnte es vehement ab.

Nun noch drei perspektivische Erinnerungsimpulse:

Ich erinnere mich an Kinder, die in den Franckeschen Stiftungen versorgt wurden, ging nicht in die Öffentlichkeit, sondern suchte für diese jungen Menschen zusammen mit Studierenden heilpädagogische Hilfe. Mit ihnen gestaltete ich leibdialogische und vor allem rhythmisch-musikalische Übungen nach der Schweizer Heilpädagogin Mimi Scheiblauber, die kein bildungsunfähiges Kind kannte. Ich erlebte Frau Scheiblauber bei den rhythmisch-musikalischen Übungen in der Erlanger Lebenshilfe. Sie gestaltete mit uns Erziehern und Kindern Übungsstunden und zeigte, wie *jedes Kind* durch Musik und Rhythmik sich bilden und in der pädagogischen Situation seine Individualität entwickeln konnte (vgl. Klein 2018a, S. 30; Neuhäuser/Klein 2019, S. 126 ff.)

Ergänzend sei angemerkt, dass die Professoren Heinrich Hanselmann und Paul Moor an Übungsstunden aktiv teilnahmen, die Mimi Scheiblauber im Erziehungsheim Albisbrunn-Zürich mit schwierigen Kindern gestaltete. Sie lernten *wie* die pädagogische Situation zu gestalten ist. Ihnen ermöglichte der *pädagogische Grundbegriff des Zeigens* das rhythmische und musikalische Erziehungs- und Bildungsprinzip aus der erfahrenen Praxis zu reflektieren (vgl. Klein 2019, S. 99 f.)

Dieses Lernen aus reflektierten Erfahrungen weist auf eine methodologische Grundfrage der inklusionsbezogenen Rehabilitationspädagogik hin, die sich des eigenen pädagogischen Verstandes zu bedienen und bildungswirksame Erfahrungserkenntnisse zu beachten hat. Das erinnert an den Philanthropen und Aufklärungspädagogen Ernst Christian Trapp, der 1779 die erste Pädagogik-Professur Deutschlands an der Universität Halle innehatte. Als Schulreformer kultivierte er die pädagogischen Begriffe und integrierte die Praxis in die Lehrerbildung, schärfte so die pädagogischen Begriffe und Kategorien, die der zu klärenden Wirklichkeit entstammen müssen (Sünkel 1970; vgl. Klein 2017, S. 78).

Hier werden Erziehungs- und Bildungsfragen nicht auf ökonomische Kategorien, auf Kognitionswissenschaften, Lernförderprogramme oder virtuelle Techniken reduziert. Vielmehr geht es um ein bildungswirksames Lernen bei dem das methodologische Grundmuster bedeutsam ist: Das Verstehen

der Erziehungswirklichkeit wird auf seinen Sinngehalt befragt und Lehrende wie Lernende bilden durch intersubjektive Erfahrungen ihre Professionalität weiter, was inzwischen auch die inklusionsbezogene empirische Forschung beachtet (Guthöhrlein/Laubenstein/Lindmeier 2019; vgl. Klein 2018b, S. 202 ff.)

Als Drittes erinnere ich an den gesetzlich verankerten Grundsatz „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“. Hier leistete das Institut seinen Beitrag. Ich konkretisiere: Im April 1994 begründeten wir in einem Offenen Brief (mit einer ansehnlichen Unterschriftenliste) an Abgeordnete des Deutschen Bundestages die dringende Notwendigkeit der Verankerung des Benachteiligungsverbot für behinderte Menschen im Grundgesetz. Wir führten unter anderem aus: Eine Verfassung spiegelt letztlich auch das soziale Klima eines Staates und die Verantwortung für den alten, schwachen und behinderten Menschen wider.

Die Hallesche Rehabilitationspädagogik wirkte also an diesem politischen und gesellschaftlichen Bewusstseinsbildungsprozess in dem ihr gegebenen Handlungsrahmen mit. Unsere Argumente und unser Appell wurden nicht überhört. Im Offenen Brief stellten wir heraus: „Das Bild des Menschen mit schwerster Behinderung ist erneut auf das Höchste gefährdet. Ein menschliches Grundrecht wird in eklatanter Weise verletzt. Dieser alarmierende Befund kann uns nicht gleichgültig lassen. Gleichgültiges Verhalten wäre eine Verleugnungspraxis. Gleichgültigkeit ist aber auch Ausdruck einer Destruktivität insofern, als in ihr die Verweigerung hervortritt, an der Gestaltung der Zukunft der gemeinsamen Welt mitzuwirken“ (Klein 2017, S. 73).

In meiner Arbeit zur Neustrukturierung des Instituts für Rehabilitationspädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg in der Wendezeit war es mir immer wichtig, die herausfordernden Aufgaben und möglichen Wege mit resilienter Kraft zu gestalten. Für alle Institutsmitglieder dieser Zeit war es ebenso bedeutsam, auf die wechselseitige Verknüpfung von Praxis, Forschung und Lehre zu achten und die Studierenden an diesem Prozess zu beteiligen.

Ich wünsche dem Institut für Rehabilitationspädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg über den 70. Geburtstag hinaus ein weiterhin kreatives Schaffen zum Wohle der Menschen mit Behinderung.

Literatur

- Bergeest, H./Budnik, I./Hübner, R./Kolberg, T. (Hrsg.) (1994): *Rehabilitationspädagogik in Sachsen-Anhalt. Festschrift für Ferdinand Klein*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Rehabilitationspädagogik. Halle, Franckesche Stiftungen.
- Guthöhrlein, K./Laubenstein, D./Lindmeier, Chr. (2019): *Teamentwicklung und Teamkooperation*. Stuttgart, Kohlhammer.
- Klein, F. (1993a): Rehabilitationspädagogik – Wissenschaft, Profession und ethischer Auftrag. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 44, H. 9, S. 615–619.
- Klein, F. (1993b): Rehabilitationspädagogik – ethischer Auftrag. In: *SCIENTIA HALEN-SIS, das Wissenschaftsjournal der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*. Halle, Selbstverlag der Universität, 1, H. 4, S. 11–13.
- Klein, F. (1994a): Universitäre Ausbildung für Lehrkräfte an Sonderschulen in Sachsen-Anhalt – Situation und Perspektive. In: *Sonderschule in Sachsen-Anhalt*, H. 1, S. 4–13.
- Klein, F. (1994b): Janusz Korczak. Ein Kämpfer für das verwaiste Kind. In: *SCIENTIA HALEN-SIS, das Wissenschaftsjournal der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*. Halle, Selbstverlag der Universität, 2, H. 1, S. 14–16.
- Klein, F. (1997): Heilpädagogik in der ‚Wendezeit‘ – Perspektiven der Rehabilitationspädagogik. Skizze einer persönlichen Erfahrung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 48, H. 9, S. 354–360.
- Klein, F. (1999): Rehabilitationspädagogik: Wissenschaft, Profession und ethischer Auftrag – zehn Jahre nach der sogenannten Wende. Reflexionen zum wissenschaftlichen Werk von Sigmar Eßbach, dem Begründer der Geistigbehindertenpädagogik in der DDR. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 50, H. 8, S. 386–393.
- Klein, F. (2017): Zur Praxis und Theorie der Erziehung schwerbehinderter Menschen. In: Klein, F. (Hrsg.): *Heilpädagogik im Dialog. Band 3 der Wissenschaftlichen Reihe des Internationalen Archivs für Heilpädagogik*. Berlin: BHP-Verlag, S. 70–84.
- Klein, F. (2018a): *Inklusive Erziehung in Krippe, Kita und Grundschule. Heilpädagogische Grundlagen und praktische Tipps im Geiste Janusz Korczaks*. München: Burckhardt-haus.
- Klein, F. (2018b): *Mit Janusz Korczak Inklusion gestalten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Klein, F. (2019): *Inklusive Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Kita. Heilpädagogische Grundlagen und Praxishilfen*. 3. vollständig überarb. und ergänzte Auflage. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Klein, F./Karge, S. (1994): Die Schere zwischen Idealität und Realität öffnet sich immer weiter. In: *Sozialrecht und Praxis*, H. 2, S. 190–197.
- Klein, F./Stichling, M. (1996): Geschichtliche Grundlagen und Perspektiven der schulischen Rehabilitationspädagogik in den neuen Bundesländern. In: Opp, G./Peterander, F. (Hrsg.): *Focus Heilpädagogik. Projekt Zukunft*. München und Basel: Reinhardt, S. 54–64.
- Neuhäuser, G./Klein, F. (2019): *Therapeutische Erziehung. Gesunde Erziehung in Familie, Krippe, Kita und Grundschule*. München: Burckhardt-haus.
- Speck, O. (1994): Prof. Dr. Ferdinand Klein – 60 Jahre. Neubegründer des Instituts für Rehabilitationspädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. In: *Behindertenpädagogik in Bayern*, H. 3, S. 259–262.
- Stichling, M. (2000): 50 Jahre universitäre Ausbildung von Sonderpädagogen an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. In: *Die neue Sonderschule. Zeitschrift für Theorie und Praxis der pädagogischen Rehabilitation*, 45, H. 2, S. 3–13.

Sünkel, W. (1970): *Zur Entstehung der Pädagogik in Deutschland. Studien über die philanthropische Erziehungsrevision*. Universität Münster (unveröffentlichte Habilitationsschrift).

Ferdinand Klein als Neugründungsprofessor am Institut:

Prof. Dr. em. Ferdinand Klein (geb. 1934), Erziehungswissenschaftler im Fachgebiet Heilpädagogik, arbeitete als Lehrer, Heilpädagoge und Logotherapeut, lehrte als Professor an den Universitäten Würzburg, Mainz, Halle-Wittenberg, der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und als Emeritus (1997) an der Comenius-Universität Bratislava sowie Eötvös-Loránd-Universität Budapest, die sein wissenschaftliches Werk und seine Verdienste um den Ost-West-Dialog mit der Verleihung eines „Doctor et Professor honoris causa“ ehrte. 2019 würdigte Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier seine ehrenamtliche Arbeit für die Anliegen der Karpatendeutschen und sein sozial- und heilpädagogisches Wirken mit der Verleihung des Bundesverdienstkreuzes am Bande der Bundesrepublik Deutschland. In Projekten erforscht er die Bedingungen der integrativen und inklusiven Erziehung. Er lernt bis heute von Kindern.

Professionstheoretische Impulse

Disziplin und Profession in Entwicklung – von der Sonder- oder Rehabilitations- pädagogik zur differenztheoretisch reflektierten, diversitätsbewussten Pädagogik der Nicht/Behinderung

1 Einleitung

Die Begriffe Disziplin und Profession treten in der Erziehungswissenschaft seit Beginn der 1990er Jahre (z. B. Tenorth 1990, 1994) als ‚Begriffsdual‘ (Ackermann 2005) in Erscheinung, das auf differenzierungstheoretischen Überlegungen basiert, die insbesondere zwischen *erziehungswissenschaftlichem Wissen* und *pädagogischem Professionswissen* unterscheiden und die Relationierung dieser Wissensformen in Bezug auf das *Ausbildungswissen* reflektieren (z. B. Keiner 2011; Miller et al. 2018; Böhme/Cramer/Bressler 2018; Vogel 2019).

- „Das Wissen der Erziehungswissenschaft beruht [...] auf Forschung und Beschäftigung mit wissenschaftlichen Theorien, unterscheidet empirische und normative Sätze, achtet auf Konsistenz sowie Einhaltung wissenschaftlicher Strategien und methodischer Standards der Wissensproduktion. Es weiß um seine Vorläufigkeit und Bedingtheit und wird erworben durch ein wissenschaftliches Studium und Teilnahme an Forschungsprozessen – auch im Rahmen von Qualifikationsarbeiten“ (Keiner 2011, S. 204).
- „Pädagogisches Professionswissen beschreibt das Wissen, das notwendig und hinreichend ist, um in einem pädagogischen Beruf kompetent zu arbeiten und hat vor allem die Aufgabe, Handlungssicherheit auch in schwierigen beruflichen Problemlagen zu ermöglichen“ (Vogel 2019, S. 40). Es wird einerseits durch wissenschaftliche Ausbildung und andererseits durch Berufserfahrungen (Erlernen von berufsüblichen Routinen, Deutungsmustern und Handlungsschemata) erworben.

Auch das der Erziehungswissenschaft immanente und historisch gewachsene *Theorie-Praxis-Problem* erweist sich seitdem in historischer wie in systematischer Perspektive als *Disziplin-Profession-Problem* (Hofbauer 2019). Disziplin- und Professionsentwicklung können deshalb weder in der Erziehungswissenschaft als Ganzes noch in der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin der Sonder- oder Rehabilitationspädagogik voneinander entkoppelt abgehandelt werden.

Anders als in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, in der Schulpädagogik, in der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit und in der Erwachsenenbildung setzte die Beschäftigung mit dem Begriffspaar ‚Disziplin‘ und ‚Profession‘ in der Sonder- oder Rehabilitationspädagogik erst Ende der 1990er Jahre ein. Rückblickend ist zwischen 1998 und 2005 eine ‚Hochphase‘ disziplin- und professionsbezogener Standortbestimmungen zu verzeichnen, die durch die anhaltende Professionalisierungsdebatte in der Erziehungswissenschaft ausgelöst wurde (z. B. Reiser 1996, 1998, 2005; Wittrock 1997; Lindmeier 2000; Albrecht/Hinz/Moser 2000; Loeken 2000; Rock 2001; Moser 2000, 2003; Dlugosch 2003; Wember 2003; Horster/Hoyningen-Süess/Liesen 2005). Zumindest für diese Phase ist zu konstatieren, dass der fachliche Diskurs über die Disziplin- und Professionsentwicklung stärker in der Allgemeinen Sonder- oder Rehabilitationspädagogik als in den sonder- oder rehabilitationspädagogischen Fachrichtungen geführt wurde. Dies liegt unter anderem daran, dass Vertreter*innen der Fachrichtungen häufig nicht die Disziplin als Ganzes in den Blick nehmen. Ein weiterer Grund ist, dass sich die disziplin- und professionsbezogenen Standortbestimmungen bereits in dieser Phase vor allem mit den übergreifenden Herausforderungen der pädagogischen und gesellschaftlichen Integration oder Inklusion von Menschen mit Behinderungen und/oder sonderpädagogischen Förderbedarfen beschäftigten. Ferner erscheint es mir erwähnenswert, dass sich die Beschäftigung mit der Disziplin- und Professionsentwicklung keineswegs nur auf schulische Settings und die Professionalität von Lehrkräften erstreckte, sondern auch auf das professionelle Handeln in außerschulischen Handlungsfelder (z. B. Loeken 2000; Rock 2001).

Thematisch reichten die Beiträge in dieser ‚Hochphase‘ von Beschreibungen des ‚Eigencharakters‘ der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession (z. B. Bach 1997; Vernooij 1997; Wittrock 1998; Schmetz 1998), bis hin zur radikalen Infragestellung dieser Annahme. Exemplarisch für letzteres lässt sich die Position Reisers anführen, der 2005 (als Fachvertreter der Pädagogik bei Verhaltensstörungen) konstatierte, dass Sonderpädagogik weder eine wissenschaftliche Disziplin noch ein professionelles Konzept oder eine spezifische Handlungsform ist, sondern nur „ein heterogenes, stark diversifiziertes Handlungsfeld“ (Reiser 2005, S. 146) der pädagogischen Professionalität, „das aus mehreren Bezugswissenschaften schöpft“

(ebd.). Mit ‚stark diversifiziert‘ meint Reiser, dass die Sonderpädagogik nach sonderpädagogischen Fachrichtungen ausdifferenziert ist, die als Beeinträchtigungsarten geordnet sind. Reiser stimmt mit Moser (2003) darin überein, dass die Behauptung des Eigencharakters des ‚Konglomerats‘, das mit dem Begriff ‚Sonderpädagogik‘ bezeichnet wird, „[...] apologetisch der institutionalisierten Praxis der Selektion von Teilpopulationen [folgte]“ (Reiser 2005, S. 147). Moser (vgl. 2000, 2003) spricht in diesem Zusammenhang von einem ‚sonderpädagogischen Konstitutionsdilemma‘, das sich darin äußert, dass sich die Disziplin mit den gleichen Argumenten begründet(e) wie die Profession. Verzichte man auf diese Konstruktion der Systemgrenze zu anderen Handlungsfeldern, wie es seit 1994 unter dem Schlagwort der ‚Dekategorisierung‘ (Benkmann 1994; aktuell Musenberg/Riegert/Sansour 2017) diskutiert wird, werde es schwierig, „eine speziell sonderpädagogische Professionalität zu behaupten, obwohl ohne Zweifel unter machttheoretischer Perspektive eine sonderpädagogische Profession als existent betrachtet werden kann“ (Reiser 2005, S. 147).

Als Kompromissformel, die zwischen den beschriebenen Positionen vermittelt, wurde zunächst von Wocken (1991) und Reiser (1998) und später auch von Moser (2003) die Aufgaben- und Funktionsbestimmung der subsidiären Hilfestellung für die ‚Regelpädagogik‘ geltend gemacht.¹ Reiser zufolge besteht sie darin, „Kompensation und Milderung von Beeinträchtigungen und soziale Inklusion zu ermöglichen“ (Reiser 2005, S. 148). Die Spezialisierung auf spezifische Beeinträchtigungen, wie sie die sonderpädagogischen Fachrichtungen repräsentieren, steht also aus Sicht einer subsidiären Sonderpädagogik keineswegs per se im Widerspruch zum Anspruch und Auftrag der Inklusion. Reiser betont allerdings, dass Sonderpädagog*innen nicht alleine die Verantwortung für die Umsetzung der Inklusion übernehmen sollen: „Wenn sie sich nicht als gleichmächtige und als gleich-ohnmächtige Partner bei der Suche nach Lösungen für drohende Exklusion und Verfestigung von Beeinträchtigung verstehen, sondern als Verantwortliche für den gemeinsamen Erfolg, tendieren sie zu einer Selbstüberforderung und zur Klientifizierung der Partner aus der Regelpädagogik“ (Reiser 2005, S. 149).

1 Die KMK greift diesen Kompromiss in den Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in Schulen der Bundesrepublik Deutschland (1994, 9 – „Sonderpädagogik hat subsidiäre Aufgaben“) auf und bekräftigt diese Position in den Empfehlungen zur inklusiven Bildung mit Verweis auf das „Subsidiaritätsprinzip in der Sonderpädagogik“ (KMK 2011, 2). In den aktuellen Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN wird sogar gleich im Vorwort die „Notwendigkeit der subsidiären sonderpädagogischen Unterstützung“ (KMK 2019, 2) betont.

Seit der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2006 sind insgesamt weitaus weniger Beiträge zur notwendigen fachlichen Selbstvergewisserung über die Disziplin- und Professionsentwicklung zu verzeichnen als in den sieben Jahren davor, was sich vor allem darauf zurückführen lässt, dass das Thema der pädagogischen Inklusion beinahe alle fachlichen Diskurse in der Sonderpädagogik absorbiert. Außerdem traten nach 2006 verstärkt von außen Akteure in die Debatte ein, die die Professionalisierungsdebatte politisieren und bisweilen sogar den Anspruch erheben, die wissenschaftliche Disziplin zu vertreten. Allen voran ist hier der Verband Sonderpädagogik e.V. zu nennen, der 2009 Standards der sonderpädagogischen Förderung verabschiedete (Wember/Prändl 2009), 2011 mit dem Slogan ‚Inklusion braucht Professionalität‘ aufwartete und den Erhalt und die Weiterentwicklung der Profession und der Professionalität der Sonderpädagogik im inklusiven System einfordert. Durch diese Aktivitäten wurde der Blick nun stärker auf die Ausbildungsdisziplin und das Ausbildungswissen gelenkt, was auch aus Sicht der Disziplin zu begrüßen ist.

Angesichts eines professionspolitisch enggeführten Inklusionsdiskurses äußern Dederich und Felder andererseits mit Blick auf die (Forschungs-)Disziplin die Sorge, „dass es in den letzten Jahren kaum noch substantielle Versuche gegeben hat, sich über die eigene theoretische Basis und das eigene theoretische Bezugswissen wissenschaftstheoretisch – d. h. grundbegrifflich, epistemologisch, ontologisch und methodologisch – zu verständigen und einen kritischen Diskurs hierüber zu führen“ (Dederich/Felder 2016, S. 207). Zeitgleich spricht Dederich in der Neuauflage des Handbuchs der Behindertenpädagogik von einem „grundlagentheoretischen Dämmerzustand“ (Dederich 2016, S. 332). Angestoßen durch die Gründung der AG Theoriebildung der Sektion Sonderpädagogik ist in den vergangenen drei Jahren der Diskurs über die Theoriebildung wieder stärker aufgenommen worden, wobei bisweilen relativ verengt und polarisierend über die Möglichkeiten und Grenzen einer ‚evidenzbasierten‘ Sonderpädagogik diskutiert wird.

2 Disziplin in Entwicklung

Ausgehend von ihrer Analyse des sonderpädagogischen Konstitutionsdilemmas formuliert Moser 2003 in ihrer Habilitationsschrift ‚Konstruktion und Kritik‘ (Moser 2003) einen Vorschlag zur *Neukonstitution der Sonderpädagogik*, der wegen der möglichen stigmatisierenden und exkludierenden Folgen auf den Behinderungsbegriff und vergleichbare ‚Klientenbegriffe‘ verzichtet. Eine gesellschaftlich-funktionale Neukonstitution erscheint ihr leistbar, indem die Sonderpädagogik im Bildungssystem als ‚dauerhafte

Hilfe‘ im Sinne einer ‚*lebenslangen Exklusionsvermeidung und -bearbeitung*‘ fungiert. Außerdem kommt die Sonderpädagogik damit „dem selbst erteilten Auftrag der Integrationspädagogik nach“ (Moser 2003, S. 160). Mit dieser Aufgaben- und Funktionsbestimmung, die vor allem die Bedeutung der Allgemeinen Sonderpädagogik stärkt, nimmt die Disziplin „Abschied von einer normativen, praxisregulierenden Leitwissenschaft, und dient stattdessen der Überprüfung erkenntnis- und handlungsleitender Grundannahmen im erziehungswissenschaftlichen Kontext auf einer gesellschaftstheoretischen Grundlage [...]“ (Moser 2000, S. 54).

Weisser fordert in dem 2005 erschienenen Buch ‚Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung‘ (Weisser 2005) eine theorietechnische Umstellung in der Sonderpädagogik auf eine Reflexion zweiter Ordnung. Anders als Moser hält er den Behinderungsbegriff, der über eine diskursanalytisch fundierte Theorie des Wissens generiert wird und von den ‚Disability Studies‘ beeinflusst ist, für zentral. Das Thema einer so verstandenen Sonderpädagogik ist die „heterogenitätstolerante Ungleichheitsbewältigung“ (Weisser 2005, S. 80) im Erziehungssystem, zu der sie einen eigenen Zugang entwickelt, der an andere erziehungswissenschaftliche Kompetenzbereiche wie die Geschlechter-, Migrations- und Sozialpädagogik anknüpft. Aufgabe und Funktion der Sonderpädagogik bestehen aus dieser Perspektive darin, „Prozeduren und Regeln der Spezifikation des Speziellen im Erziehungssystem entlang von Feststellungen, dass etwas nicht geht, von dem man erwartet, dass es geht, reflexiv zu erschließen“ (ebd.). Dabei geht es nicht um die Definition des Speziellen oder spezifischer Adressat*innen, sondern darum, das Entstehen und die Praxen der Spezifikation zu beobachten und in Behandlungsformen zu übersetzen. Mit anderen Worten: Die Aufgabe der Sonderpädagogik besteht „im reflexiven Gebrauch der Differenz von Behinderung/Nichtbehinderung im Horizont von (Un-)Gleichheit“ (ebd.).

Bilanziert man die beiden Vorschläge einer Neukonstitution der Sonderpädagogik, lässt sich festhalten:

- Beide Vorschläge argumentieren aus der systemtheoretischen Perspektive der ‚Beobachtung zweiter Ordnung‘ und betonen, dass die Sonderpädagogik einen wichtigen Beitrag zu Vermeidung und Abbau pädagogischer und gesellschaftlicher Exklusion und zum Umgang mit Heterogenität im Erziehungs- und Bildungssystem zu leisten vermag. Beide schlagen vor, auf einen Adressat*innenbegriff zu verzichten und die Disziplin der Sonderpädagogik ausschließlich von ihrer Funktion und ihren Aufgaben her zu bestimmen.
- Ein gravierender Unterschied zwischen den beiden Vorschlägen besteht darin, dass Moser die Verwendung des (pädagogischen) Behinderungs-

begriffs kategorisch ablehnt, während Weisser den Begriff nutzen will, um Bildungsungleichheit im Erziehungs- und Bildungssystem entdecken und bearbeiten zu können. Und noch ein Unterschied fällt auf: Während Moser durch die Aufgabenbestimmung der lebenslangen Exklusionsvermeidung und -bearbeitung die Bedeutung der allgemeinen Sonderpädagogik zu stärken versucht, geht es Weisser um die Überwindung der Teilung von allgemeiner und besonderer Erziehung und Bildung, die für ihn (wie er in seiner aktuellen Diskursgeschichte der schulischen Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert ausführt) „die radikalste Form der Institutionalisierung ungleicher Bildungschancen [...] darstellt“ (Weisser 2017, S. 11).

2013 schlägt Dederich eine Neukonstitution der Heilpädagogik als *Kulturwissenschaft* vor, die zum einen die Analyse und Rekonstruktion der *Historizität* und *Kulturalität* der Heilpädagogik in das Zentrum der Aufmerksamkeit rückt und zum anderen einfordert, die diskursive und performative Mitwirkung der Heilpädagogik an ihrer eigenen Konstitution und an der Konstitution ihres zentralen Gegenstands der Behinderung zu reflektieren. Obwohl es Dederich um eine systematische Grundlegung geht, soll Heilpädagogik als Kulturwissenschaft kein neuer Versuch sein „eine Allgemeine Heil-, Sonder- oder Behindertenpädagogik aufzulegen, d(as) h(eißt) das Ganze des heilpädagogischen Wissens zu einer systematischen Einheit zu bringen“ (Dederich 2013a, S. 54). In einer kulturwissenschaftlich gerahmten Heilpädagogik wird deshalb „das Streben nach einer [...] allgemeinverbindlichen ‚Objekttheorie‘ von Behinderung durch eine metatheoretische Reflexion abgelöst, in der uneinholbare Differenz zu einer zentralen Figur wird“ (ebd., S. 55).

Der übergreifende systematische Fokus einer kulturwissenschaftlich gewendeten Heilpädagogik ist auf die Rekonstruktion und Veränderung der Beziehung zum Anderen gerichtet, die grundsätzlich – hier folgt Dederich dem Hamburger Erziehungswissenschaftler Wimmer (2002) – kulturell vermittelt und geprägt ist. Da diese Beziehung normativ nicht neutral ist, ist es Dederich zufolge unumgänglich, Fragen der philosophischen Ethik aufzunehmen und zu bearbeiten (Dederich 2013b). Hierfür gibt es im Wesentlichen zwei ethische Begründungswege: den Rückgriff auf die Fundamentalethik der Nicht-Indifferenz von Levinas (1992) und den Rückgriff auf Gerechtigkeitskonzeptionen, die Gleichheit nicht auf Einheit reduzieren und Differenz nicht als Wertehierarchie missinterpretieren. Zu entwickeln sind also „machtsensible und nicht ausschließende Gerechtigkeitskonzeptionen, die Andersheit, Fremdheit und Differenz nicht preisgeben [...]“ (Dederich 2013a, S. 60).

C. Lindmeier legte 2019 einen Vorschlag zur Weiterentwicklung der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Sonderpädagogik vor, der davon ausgeht, dass es nur dann zu einer Transformation kommen wird, wenn sich die Sonderpädagogik zu einer *differenztheoretisch reflektierten, diversitätsbewussten Pädagogik* weiterentwickelt. Ferner geht er davon aus, dass diese erziehungswissenschaftliche Teildisziplin nur als differenztheoretisch reflektierte, diversitätsbewusste Pädagogik in der Lage ist, die *inklusive Wende* in der Erziehungswissenschaft mitzuvollziehen (Boger 2018).

Für die Weiterentwicklung zu einer *differenztheoretisch reflektierten Pädagogik* muss die binäre Differenzkonstruktion Nichtbehinderung/Behinderung als gesellschaftlich adressierte, soziale Differenzierung von (Leistungs-)Fähigkeit (Ability) und (Leistungs-)Unfähigkeit (Disability) dekonstruiert werden (s. a. Buchner 2018; Weisser 2018; Merl 2019). In Anlehnung an die kritischen Dis/Ability Studies (Campbell 2009; Goodley 2014) spricht Lindmeier deshalb von einer *Pädagogik der Nicht/Behinderung*. Einen theoretischen Rahmen für eine solche *Dekonstruktion* bietet die im Kontext postkolonialer und kulturwissenschaftlicher Theorien entstandene Forschungs- und Analyseperspektive des *Othering* oder der *Alterisierung*, die an andere poststrukturalistische Analyseperspektiven wie die *Intersektionalitäts-* und *Ableismusforschung* anschlussfähig ist.

Der Begriff des *Othering* bezeichnet die Konstruktion der oder des Anderen als Prozess des machtvollen ‚*Different-Machens*‘. Das entscheidende Begriffsmoment liegt somit darin, „dass in einer wirkmächtigen Verschränkung und im Zusammenspiel von hegemonialen alltäglichen, fachlichen, wissenschaftlichen und politischen Diskursen und Bildern, mit Mitteln der Zuschreibung, Essentialisierung und Repräsentation eine bestimmte Gruppe erst als solche, dann als Andere diskursiv hervorgebracht und identitär festgeschrieben wird“ (Riegel 2016, S. 52). Darüber hinaus betont Spivak (2008), dass die Perspektiven und Stimmen von marginalisierten Anderen im hegemonialen Macht- und Wissensdiskurs kein Gehör finden oder sprachlos gemacht werden. Wie Kreamsner (2017) in ihrer Dissertationschrift zeigen kann, erweist sich die hieraus resultierende ‚*subalterne Artikulation*‘ als ein zentrales Ergebnis der partizipativen Biographieforschung mit erwachsenen Menschen mit sog. Lernschwierigkeiten, die hierdurch massiv behindert werden. Ferner ist von Bedeutung, dass durch die Kategorisierungsprozesse des *Othering* diejenigen, die als ‚die Anderen‘ gelten, im dominanten Machtdiskurs in ambivalenter Weise *zugleich ein- und ausgeschlossen werden*. Mit Bezug auf Foucault und Butler kann Alterisierung daher als *Wechselspiel* von *Objektivierung* (durch Zuschreibung, Festschreibung und Ausgrenzung) und *Subjektivierung* (als Prozess der Hervorbringung und Anrufung) als Andere verstanden werden. Die soziale Wirkmächtigkeit hegemonialer Diskurse zeigt sich somit unter anderem darin,

dass diejenigen, die als Andere markiert werden, sich auch selbst in diesen Diskurs einfügen und auf Konstruktionen und Zuschreibungen zurückgreifen, die sie zu Anderen machen.

Summa summarum bietet die Analyseperspektive der Alterisierung die Einsicht, dass die binäre Unterscheidung von ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ vor dem Hintergrund hierarchischer und asymmetrischer Differenzordnungen und gewaltförmiger Machtverhältnisse erfolgt und zu deren Legitimation und Aufrechterhaltung dient. Die hierbei wirksam werdende Performativität *ableistischer Normierungs- und Exklusionsprozesse* (Plöber 2010) soll dabei ebenso berücksichtigt werden wie die – häufig *mit Ableismus intersektional verschränkten* – (Hetero-)Sexismen, Klassismen und Rassismen.

Hinsichtlich der Herausforderung der Transformation in eine *diversitätsbewusste Pädagogik*, mit der die Brücke zur Professionsentwicklung geschlagen wird, erscheint es Lindmeier hilfreich, sich mit Entwicklungen in der Sozial- und Migrationspädagogik zu beschäftigen (z. B. Mecheril/Plöber 2009; Leiprecht 2011). Anschlussmöglichkeiten sieht er insbesondere bei *machtkritischen Diversity-Ansätzen*, die sich mit den Ambivalenzen sozialer Differenzkonstruktionen kritisch auseinandersetzen und bewusst von *affirmativen Ansätzen* abgrenzen. Letztere stehen in Gefahr, „Verhältnisse der Über- und Unterordnung zu bestätigen und zu reproduzieren. Leistet beispielsweise Pädagogik einen Beitrag zur Anerkennung von Menschen mit Behinderungen, dann bestätigt diese Anerkennungspraxis das machtvolle Schema, das zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen unterscheidet und diese gesellschaftlich bedeutsame Differenzordnung hervorbringt“ (Mecheril/Vorrink 2017, S. 56).

Einer diversitätsbewussten Pädagogik, die machtkritisch fundiert ist, geht es nicht nur darum, die vielfältigen Differenzverhältnisse als Diskriminierungsverhältnisse zu erforschen, sondern auch darum, sie zu verändern. Als disziplinäre Grundlage für die hiermit intendierte ‚Antidiskriminierungspraxis‘ kann sich „auch eine Orientierung an bestehenden differenzpädagogischen Diskursen – wie zum Beispiel denen der Heilpädagogik, der feministischen oder der rassismuskritischen Pädagogik – als hilfreich erweisen“ (Plöber 2013, S. 63). Die genannten ‚Differenzpädagogiken‘ verfügen zum einen über ein vertieftes Wissen über die jeweils relevanten Differenz- und Dominanzverhältnisse; wie die Beispiele der *Barrierefreiheit*, der *Anerkennung von Sprachenvielfalt* und der *gendergerechten Ansprache* zeigen, können sie zum anderen wichtige Hinweise darauf geben, „wie Angebote gestaltet werden müssen, damit sich die Subjekte in diesen überhaupt positionieren, darstellen und Anerkennung erfahren können“ (ebd.).

Darüber hinaus regen die Disability Studies (in Education) (z. B. Köbsell 2015; Hirschberg/Köbsell 2016) an, das ‚So-Sein‘ der als behindert adressierten Menschen als eine *soziale und kulturelle Bereicherung* zu fokussie-

ren. Auch dies steht im Einklang mit der ‚Othering-Perspektive‘ und ihrem Bestreben, den Perspektiven und Stimmen von marginalisierten Anderen Gehör zu verschaffen. Fredi Saal hat diesen ‚nicht-problembезogenen‘ Fokus in seinem biographischen Essay mit der provokativen Frage ‚Warum sollte ich jemand anderes sein wollen?‘ bereits Anfang der 1990er Jahre vorweggenommen (Saal 1992).² Eine der größten Herausforderungen einer diversitätsbewussten Pädagogik der Nicht/Behinderung besteht demnach darin, Menschen mit Beeinträchtigungen *nicht durch ableistische Strukturen, Diskurse und Praktiken zu beschämen* (ISL e.V. 2016; Lindmeier 2019).

Eine differenztheoretisch reflektierte, diversitätsbewusste Pädagogik der Nicht/Behinderung zielt also darauf ab, *einerseits die Wirkmächtigkeit von Differenzen zu dekonstruieren* und *andererseits die Möglichkeiten der Differenzanerkennung auszuloten*, ohne dabei in eine naive Utopie der Gleichmacherei zu verfallen (Mecheril/Plößer 2015). Ferner ist eine Pädagogik der Nicht/Behinderung erforderlich, weil die aus der Sonder- und Integrationspädagogik hervorgegangene inklusive Pädagogik immer wieder in Gefahr steht, die Vision gesellschaftlicher und pädagogischer Inklusion als vermeintliche Realität zu imaginieren und die konkreten sozialen Ungerechtigkeiten oder Bildungsungerechtigkeiten, die auf dem ‚Spektakel des Anderen‘ (vgl. Hall 2004, S. 108 ff.) basieren, zu verkennen und zu unterschätzen.

3 Profession in Entwicklung

Wie eingangs ausgeführt, sind das erziehungswissenschaftliche Wissen und das pädagogische Professionswissen nicht deckungsgleich. Gleichwohl besteht der Anspruch, die beiden Wissensformen aufeinander zu beziehen, denn sonst würde sich nicht die „Frage der doppelten Transfer- und Anschlussfähigkeit von Forschungs- und Handlungswissen“ (Miller et al. 2018, S. 13) stellen.

Professionsbezogene Standortbestimmungen rekurren seit Ende der 1990er Jahre auch in der Sonder- oder Rehabilitationspädagogik auf die sozialwissenschaftlich fundierte pädagogische Professionstheorie und -forschung, die nicht mehr auf die sozialen Probleme der Verberuflichung und die akademische Aufwertung der Tätigkeit, sondern auf die Strukturprobleme professionellen Handelns fokussiert ist (z. B. Loeken 2000; Lind-

2 Auch dem ‚Diversity-Ansatz‘ der UN-Behindertenrechtskonvention (2006) liegt ein Verständnis von Behinderung zugrunde, in dem diese „keineswegs von vorneherein negativ gesehen, sondern als [...] Quelle möglicher kultureller Bereicherung wertgeschätzt wird [...]“ (Bielefeldt, 2009, S. 6 f.).

meier 2000; Dlugosch 2003; Lindmeier/Lindmeier 2007; Moser et al. 2008). Richtet man den Fokus auf die Strukturlogik professionellen Handelns, dann lassen sich für die subsidiäre Sonderpädagogik zwei Bedingungen sonderpädagogischen Handelns ausmachen, die quer durch alle differenzierenden Kategorisierungen nach Arbeits- und Tätigkeitsfeldern und Fachrichtungen die sonderpädagogische Professionalität bestimmen:

- „Sonderpädagogisches Handeln ist subsidiär, kompensierend oder ergänzend. Es ist als Service-Leistung (Reiser 1998) bezogen auf den Normalfall der Pädagogik, gleichgültig, ob dies den Normalfall, z. B. der Schulpädagogik, der Familienerziehung, der Berufspädagogik oder der selbständigen Lebensführung meint“ (Dlugosch/Reiser 2009, S. 95). Sonderpädagogisches Handeln verfolgt dabei die Zielsetzung, dass sich die soziale Einbettung der Klienten so normal wie möglich gestalten kann. Dies ist auch der Grund, warum ein solches Handeln stets von den strukturellen Vorgaben und der konkreten Ausgestaltung der jeweiligen Pädagogik, die sich als den Normalfall betrachtet, abhängig ist. Entwicklungsfördernde oder -hemmende Faktoren im Kontext der ‚Normal-Pädagogik‘ festzustellen und auf sie einwirken zu können, gehört deshalb zum Strukturkern professionellen sonderpädagogischen Handelns.
- Sonderpädagogisches Handeln geschieht ferner unter einer existenziell zugespitzten Bildungsparadoxie von ‚Akzeptieren‘ und ‚Fördern‘. Das Akzeptieren kommt laut Dlugosch und Reiser besonders gut in der Parole ‚Celebrate diversity!‘ zum Ausdruck, denn für die inklusive Pädagogik sind die Unterschiedlichkeiten der Menschen, auch in ihren Behinderungen, per se ‚willkommen‘ (Reiser 2007). Neben dem Akzeptieren ist aber auch die fordernde Zumutung notwendig, die an Defiziten arbeitet und Entwicklungsimpulse setzt, auch wenn diese zunächst alles andere als angenehm sind. Sonderpädagogische Professionalität muss deshalb „stets Halten und Zumuten, Anerkennen und Konfrontieren aufeinander beziehen und Unvereinbares aushalten. Sicherlich ist diese Spannung auch im Normalfall der Erziehung vorhanden, doch nicht in diesem Ausmaß und in dieser existenziellen Bedeutung“ (Dlugosch/Reiser 2009, S. 95).³

3 Insbesondere die zuletzt beschriebene Aufgabe verweist auf die Notwendigkeit der professionstheoretischen Reflexion der Entwicklung eines *professionellen Selbst*. Die Herstellung eines professionellen Arbeitsbündnisses im Spannungsgefüge von Akzeptieren und Fördern erweist sich dabei als ein (berufs-)biographisches Projekt im Sinne einer fortwährenden Konstitution des professionellen Selbstverständnisses (z. B. Dlugosch

Aus Sicht einer differenztheoretisch reflektierten, diversitätsbewussten Pädagogik der Nicht/Behinderung stellt sich die Frage, ob sich mit der Logik der Subsidiarität und der Paradoxie ‚Akzeptieren‘ und ‚Fördern‘ hinreichend fassen lässt, worum es beim sonderpädagogischen Handeln in inklusiven Settings geht. Die Logik des ‚Förderns und Forderns‘ weist außerdem eine zu große Nähe zum Humankapital- oder Ressourcenansatz der Bildung auf, der mit dem Ziel einer inklusiven, chancengerechten und nachhaltigen Bildung, wie es die Bildungsagenda 2030 formuliert (Deutsche UNESCO-Kommission 2017), nur schwer in Einklang zu bringen ist.⁴ Dies hat inzwischen auch die Kultusministerkonferenz erkannt, die seit 2011 im Zusammenhang mit inklusiver Bildung (KMK 2011) den missverständlichen Begriff der sonderpädagogischen Bildung benutzt und den Begriff der Förderung weitgehend ad acta gelegt hat. Für eine Weiterentwicklung der professionstheoretischen Analyse der Strukturprobleme sonderpädagogischen Handelns in inklusiven Settings, die über die subsidiäre Sonderpädagogik hinausgeht, lassen sich sowohl empirische als auch bildungstheoretische Gründe anführen.

In seiner 2019 veröffentlichten Dissertation mit dem Titel ‚Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion‘ gelangt Grummt zu der Erkenntnis, dass die von Reiser für die subsidiäre Sonderpädagogik herausgearbeitete institutionalisierte systembezogenen Service-Leistung zu einer inklusionsorientierten sonderpädagogischen Service-Leistung weiterzuentwickeln ist. Reiser unterschied seit 1998 bekanntlich drei Service-Leistungen, die nicht nur als Alternativen der Relation von Sonderpädagogik zur Allgemeinen Pädagogik zu verstehen sind, sondern auch eine gewisse historische Komponente in sich bergen. Grummt (2019, S. 414 ff.) spricht deshalb von Stufen, die er numerisch benennt. Die erste Stufe der traditionell separierenden Service-Leistung ist für die ‚Pädagogik der Förderschulen‘ kenn-

2003). Voraussetzung für die Entwicklung eines professionellen Selbst ist die Verfügbarkeit professioneller pädagogischer Konzepte, die für das spezifische Arbeits- und Tätigkeitsfeld geeignet sind und mit dem Erlernen entsprechender Kompetenzen einhergehen (Reiser 2005). Reiser zufolge sind professionelle Konzepte „konkret ausgearbeitete Systeme von Begründungszusammenhängen, Bedingungsbeschreibungen, methodischen Grundsätzen und Handlungsversatzstücken, die eine vermittelnde Funktion zwischen Theorie und Praxis und zwischen Professionalität und (individueller) Professionalisierung erfüllen“ (2005, S. 133). Wie er am Beispiel der Konzepte der psychoanalytischen Pädagogik und der Themenzentrierten Interaktion aufzeigt, prägen sich professionelle Konzepte in verschiedenen Handlungsfeldern und -formen aus.

4 Das Motto ‚Fördern und Fordern‘ bringt in plakativer Weise die Grundlage des sozialpolitischen, arbeitsmarktpolitischen, integrationspolitischen und bildungspolitischen Konzeptes des aktivierenden Staates auf den Punkt, der nach der Bundestagswahl 1998 den politischen Diskurs dominierte.

zeichnend und kann als ‚klassische Sonderpädagogik‘ aufgefasst werden. Die zweite Stufe der personalisierten additiven Service-Leistung beruft sich vor allem auf die Logik der Einzelförderung an allgemeinen Schulen durch Sonderpädagog*innen. Grummt bezeichnet sie als ‚integrative Pädagogik‘. Die dritte Stufe der institutionalisierten systembezogenen Service-Leistung entspricht zum einen der Arbeitsweise von ambulanten, arbeitenden Sonderpädagog*innen (z. B. an Förderzentren ohne Schüler*innen) und zum anderen der Arbeitsweise als Teamteaching-Partner*innen in Integrationsklassen. Während sich erstere vor allem als Berater*innen verstehen, erfordert das Team-Teaching insbesondere die Kompetenz, unterrichtsbezogen zu kooperieren.

Grummt fand durch die objektiv-hermeneutische Rekonstruktion der Arbeitsweise von vier inklusionsorientiert arbeitenden Sonderpädagog*innen heraus, dass das erfolgreiche sonderpädagogische Handeln in inklusionsorientierten, schulischen Settings (hier: Grundschule) durch eine große Handlungsfreiheit und -verantwortung geprägt ist und der Rolle selbständiger, lösungsorientierter Berater*innen oder Supervisor*innen ähnlicher ist als der Rolle einer Lehrer*in der allgemeinen Schule, die stärker organisationalen Zwängen (Stundenpläne, Fachunterrichtsstunden usw.) unterliegt. Dieser Befund deckt sich mit Aussagen aus der BMBF-Expertise von Hillenbrand/Melzer/Hagen (2013, S. 46) und aus dem internationalen Forschungsüberblick von Melzer/Hillenbrand (2013) und Melzer et al. (2015), die in inklusiven Systemen anderer europäischer Länder eine Erweiterung der Rolle der Lehrkraft für Sonderpädagogik vorfanden, welche sie als ‚Koordinations- und Zusammenarbeitsfunktion‘ beschreiben.

Die rekonstruierten Elemente, die für professionelles sonderpädagogisches Handeln in inklusiven Settings prägend sind und die Charakterisierung *einer vierten Stufe der sonderpädagogischen Service-Leistung* rechtfertigen, subsumiert Grummt den Clustern ‚systemische Sichtweise‘, ‚spezifische Aspekte‘, ‚Professionswissen‘ und ‚sonderpädagogische Kompetenzen‘.⁵ Ohne auf diese Elemente im Einzelnen eingehen zu können, lässt sich mit Blick auf die *Entwicklung der Profession* als zentrales Ergebnis dieser Qualifikationsarbeit festhalten, dass in inklusiven Settings letztlich nicht mehr die Subsidiarität im Vordergrund steht, sondern die *multiprofessionelle oder kollegiale Kooperation*, die sich mit Idel/Ullrich/Baum (2012, S. 15) als ‚Vergemeinschaftung von Professionellen auf Augenhöhe‘ deuten lässt.

Die Adressat*innen, an die sich das Angebot der kooperativen Krisenbewältigung richtet, erschließen sich mit Blick auf das Arbeitsbündnis, das

5 Zu den sonderpädagogischen Kompetenzen s. a. Lütje-Klose, Miller & Ziegler 2014, Moser & Krapp 2015 sowie Lindmeier & Lindmeier 2018.