Heterogenität aus schulpraktischer Perspektive

Marcel Veber / Patrick Gollub
Silvia Greiten / Teresa Schkade
(Hrsg.)

Umgang mit Heterogenität und Inklusion

Chancen und Herausforderungen für die schulpraktische Professionalisierung

klinkhardt

Veber / Gollub / Greiten / Schkade

Umgang mit Heterogenität und Inklusion

Heterogenität aus schulpraktischer Perspektive

herausgegeben von
Silvia Greiten, Marcel Veber, Patrick Gollub
und Teresa Schkade

Marcel Veber
Patrick Gollub
Silvia Greiten
Teresa Schkade
(Hrsg.)

Umgang mit Heterogenität und Inklusion

Chancen und Herausforderungen für die schulpraktische Professionalisierung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

2022.k. © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Abbildung Umschlagseite 1: © StockSnap / pixabay.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-5964-6 digital

ISBN 978-3-7815-2524-5 print

Inhaltsverzeichnis

Einführung

Marcel Veber, Patrick Gollub, Silvia Greiten und Teresa Schkade 7

Einleitender Blick aus der Schulpraxis:

Michael Schwager
Anmerkungen zur Professionalisierung des Unterrichts in Bezug auf Heterogenität und Inklusion – Ein Beitrag aus der Perspektive schulischer Praxis 13

Wissenschaft-Praxis-Relation im Kontext von schulpraktischer Professionalisierung

Marek Grummt und Marcel Veber
Inklusion & Reflexivität – professionalisierungsbezogene Konzeptionen zur Erweiterung des Reflexivitätsverständnis 33

David Paulus, Patrick Gollub und Martin Rothland
„Mir hat das wissenschaftliche Wissen hingegen sehr geholfen …“ (Inklusionsbezogene) Reflexionen von Praxissemester-Studierenden zum Theorie-Praxis-Verhältnis 54

Sebastian Ruin und Stefan Meier
Die handlungspraktische Aufladung pädagogischer Theorie. Eine sportpädagogische Perspektive auf die Verflechtung von Theorie und Praxis 74

Verzahnung der Akteur*innen in der Lehrer*innenbildung

Toni Simon und Lena Schmitz
Wahrnehmen von und Umgehen mit Heterogenität in Schule und Unterricht – theoretische und empirische Perspektiven der Kohärenzförderung in der ersten Phase der Lehrkräftebildung 95

Daniel Bertels
„…und die Expertise könnte halt fließen, wenn Experten da wären…“ Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Rollen und Aufgaben von Akteur*innen in der Kooperation in inklusiven Kontexten nach schulischen Praxisphasen 115

Dirk Eikmeyer
Überzeugungen von ‚gutem‘ Mathematikunterricht in der Grundschule – Einblicke in eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung von Studierenden während des Praxissemesters an der WWU Münster 132

Heterogenität als Bezugspunkt der Unterrichtsplanung in der schulpraktischen Lehrer*innenbildung

Manuela Köninger und Silvia Greiten
(Wie) Werden Studierende im Kontext schulpraktischer Phasen auf Unterricht in heterogenen, inklusiven Lerngruppen vorbereitet und begleitet? Beschreibung eines Desiderates 153

Nils Fitting und Gabriele Hornung
Verwendung digitaler Lernhilfen als ein neuer Zugang zur Differenzierung im Unterricht Wie nutzen Schüler*innen digitale Lernhilfen? 172

Silvia Greiten, Maren Reichert und Susanne Eßer
Guter inklusiver (Fach-)Unterricht als Brückenschlag zwischen zentralen Entwicklungsbereichen und Bildungsstandards. Planungsmodelle zur Unterstützung professionellen Lehrkräftehandelns 190

Blick über den Tellerrand – internationale Perspektiven

***Karin Bertills**, Jönköping University, Schweden*
Looking out of the Box: Sweden, structured interview 211

Yannick Lemonie and Vincent Grosstephan
Looking out of the Box: Frankreich 219

Chantell Gouws
Looking out of the Box: South Africa, structured interview 237

Autor*innenverzeichnis 245

Marcel Veber, Patrick Gollub, Silvia Greiten und Teresa Schkade

Einführung

Zum Kontext

Der vorliegende Band *Umgang mit Heterogenität – Chancen und Herausforderungen für schulpraktische Professionalisierung* ist ein Publikationsprojekt der Arbeitsgruppe *Schulpraktische Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität und Inklusion* in der Internationalen Gesellschaft für schulpraktische Studien und Professionalisierung (IGSP). Gegründet während des 2. IGSP-Kongresses in Bochum 2017, adressiert die Arbeitsgruppe an Schule beteiligte Akteur*innen. Erlebte Widersprüche im Umgang mit Heterogenität und Inklusion im Kontext unterschiedlicher Schul- und Lehrer*innenbildungssysteme werden interdisziplinär und international diskutiert. Dies geschieht vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen und institutionellen Rahmenbedingungen, einem umfassenden Inklusionsverständnis, das auf einer Pädagogik der Vielfalt und der reflexiven Berücksichtigung auf verschiedenen Ebenen, u. a. der Heterogenität von Schüler*innen und Diversität der Studierenden und Lehrkräfte beruht. Aus dem nun bereits fünf Jahre währenden Austausch in der Arbeitsgruppe sind Kooperationen zu partikularen Fragestellungen entstanden, die oftmals disziplinäre Grenzen überschreiten und zu einer Forschungszusammenarbeit von Erziehungswissenschaftler*innen, Fachdidaktiker*innen und Sonderpädagog*innen geführt haben.

Zum Band

Seit Jahren wird über Heterogenität im Kontext gesamtgesellschaftlicher Veränderungen wie Folgen aus dem sogenannten PISA-Schock, Inklusion, Unsicherheiten im Zuge von Migration und aktuell Gestaltung von Bildung in digital geprägten Zeiten umfangreich diskutiert (Trautmann & Wischer 2011, 38f.). Die vielfältigen Diskussionen sind nicht zuletzt anhand der zahlreichen Arbeiten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (vgl. Kürten u. a. 2020) sowie der AG Inklusionsforschung in der DGfE (vgl. Budde u. a. 2020) ablesbar.

Die gesamtgesellschaftlichen Veränderungen stellen angehende Lehrpersonen - neben der Einfindung in den Lehrer*innenberuf - vor besondere Herausforderungen (Hascher & Zordo 2015). In Bezug auf die hochschulische Gestaltung der Lehrer*innenbildung kommt der schulpraktischen Professionalisierung im Kontext der beschriebenen Vielfalt von Schüler*innen eine besondere Bedeutung zu, der auch mit dem Fokus auf die Theorie-Praxis-Relationierung begegnet werden kann. Die genannten heterogenitätsbezogenen Aspekte zeigen sich auf wissenschaftlicher wie auf schulpraktischer Ebene gerade anhand der reflexiven Verbindung von Inklusion und individueller Förderung. Die individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen wird teilweise als Weg zur Inklusion und als „Qualitätsindikator von Bildungsreformen" (Behrensen u. a. 2012, 4) bezeichnet, wobei auch die Abgrenzungen v. a. in Bezug auf den systemverändernden Anspruch von Inklusion für die Partizipation aller an schulischen Erziehungs- und Bildungsprozessen (Veber u. a. 2021) bereits seit Jahren diskutiert werden (Boban & Hinz 2012).
Kurzum, für alle Schüler*innen sollen Individualisierung und Partizipation in der Gruppe ermöglicht werden; dazu bedarf es der methodisch-didaktisch möglichst umfassenden Berücksichtigung vielfältiger inter- wie auch intrapersoneller Heterogenitätsfacetten. Diese stellen gerade angehende Lehrer*innen oftmals vor enorme Herausforderungen im Rahmen schulpraktischer Professionalisierung. Den beschriebenen Herausforderungen aber auch den damit verbundenen Chancen widmet sich dieser Band. Die folgende Frage ist dabei leitend: Inwieweit können Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung die schulpraktische Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität unterstützen?

Zur Gliederung

Zunächst hebt Michael Schwager in einem einleitenden Beitrag aus Perspektive der Schulpraxis die Bedeutung von Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität hervor und formuliert Impulse für die hochschuldidaktische Gestaltung von Praxisphasen.
Daran schließen sich drei Kapitel an, die einen wissenschaftsbezogenen Blick einnehmen und sowohl theoretische Überlegungen als auch konkrete hochschuldidaktische Konzepte aufgreifen. Den Abschluss bildet ein Kapitel, das Lehrerbildner*innen aus Frankreich, Südafrika und Schweden zu Wort kommen lässt und die Perspektive auf schulpraktische Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität im Internationalen erweitert.
Das erste Kapitel widmet sich Beiträgen der Wissenschafts-Praxis-Relationierung im Kontext von schulpraktischer Professionalisierung. Marek Grummt und Marcel Veber stellen in ihrem Beitrag ein Modell zur inklusionsbezogenen Reflexivität

vor und konturieren dies anhand einer kurzen empirischen Sequenz zur Reflexion im Rahmen von Praxisphasen. David Paulus, Patrick Gollub und Martin Rothland untersuchen inklusionsbezogene Reflexionen von Praxissemester-Studierenden zum Theorie-Praxis-Verhältnis und geben auf dieser Basis Impulse für eine inklusionssensible Lehrer*innenbildung. Sebastian Ruin und Stefan Meier nähern sich der Verflechtung von Theorie und Praxis aus einer sportpädagogischen Perspektive und entwerfen darauf aufbauend einen mehrperspektivischen Blick auf Praxis in der Praxis.

Ein weiteres Kapitel thematisiert die Verzahnung von Akteur*innen in der Lehrer*innenbildung. Hier schaffen Toni Simon und Lena Schmitz einen theoretischen Rahmen zur Verzahnung von schulischer und universitärer Praxis unter besonderer Berücksichtigung von Heterogenität und Inklusion. Daniel Bertels nimmt im Weiteren die Studierenden der Regelschullehrämter in den Blick und fragt nach Überzeugungen hinsichtlich Kooperation in inklusiven Schulkontexten. Den Abschluss bildet der Beitrag von Dirk Eikmeyer. Er fokussiert mit dem Praxissemester einen verlängerten schulpraktischen Aufenthalt im Studiengang Master of Education für das Lehramt an Grundschulen. Zentral ist die fachdidaktische Fragestellung nach berufsbezogenen Überzeugungen von ‚gutem' Mathematikunterricht.

Die Beiträge des anschließenden Kapitels setzen sich mit Unterricht und Unterrichtsplanung als zentrale Aufgabe schulpraktischer Professionalisierung auseinander. Manuela Köninger und Silvia Greiten beschreiben und argumentieren auf Basis von Literatur- und Homepagerecherchen das Desiderat der bislang unzureichend beforschten Ausbildung zu Unterricht mit heterogenen, inklusiven Lerngruppen während schulpraktischer Phasen der Lehramtsausbildung. Nils Fitting und Gabriele Hornung widmen sich der Thematik Lernhilfen mit dem Fokus auf HyperDocs und deren Verwendung in differenzierenden Unterrichtssettings. Abgeschlossen wird das Kapitel mit einem Beitrag von Silvia Greiten, Maren Reichert und Susanne Eßer zu einer Übersicht über Planungsmodelle für inklusiven Unterricht, die Bildungsstandards und Entwicklungsbereiche von Schüler*innen zusammenführen.

Die Beiträge des abschließenden Kapitels setzen sich mit drei internationalen Perspektiven auseinander. Sie veranschaulichen anhand eines „Blickes über den Tellerrand", wie schulpraktische Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität in anderen Ländern umgesetzt wird. Karin Bertills beschreibt eine schwedische Sichtweise, Yannick Lemonie und Vincent Grosstephan geben Einblicke in das französische System und Chantell Gouws eröffnet eine südafrikanische Perspektive. Die Autor*innen des internationalen Kapitels haben sich mit jeweils acht Leitfragen auseinandergesetzt, die das verbindende Element ihrer Beiträge darstellen. Der Charakter der internationalen Beiträge ist der eines strukturierten Interviews.

Unser Dank

Unser besonderer Dank gilt den Reviewer*innen, die durch ihr Feedback die Auseinandersetzung mit den Beiträgen intensivierten. Zu nennen sind:

Dr. Fabienne Bartsch, Deutsche Sporthochschule Köln
Dr. Timo Dexel, Bergische Universität Wuppertal
Dr. Nadine Franken, Bergische Universität Wuppertal
Prof. Silvia Kopp-Sixt, Pädagogische Hochschule Steiermark
Prof. Dr. Andreas Köpfer, Pädagogische Hochschule Freiburg i. Br.
Prof. Dr. Ingrid Kunze, Universität Osnabrück
Prof. Dr. Kathrin Müller, Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Dr. Christiane Ruberg, Technische Universität Dortmund
Prof. Dr. David Scheer, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Prof. Dr. Silke Trumpa, Hochschule Fulda
Dr. Sarah Katharina Zorn, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Osnabrück, Münster, Heidelberg und Basel im März 2022

Literatur

Behrensen, B., Sauerhering, M. & Solzbacher, C. (2012): Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zu Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften zu individueller Förderung. In: C. Solzbacher, S. Müller-Using & I. Doll (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Link, 3-16.

Boban, I. & Hinz, A. (2012): Individuelle Förderung in der Grundschule? Spannungsfelder und Perspektiven im Kontext inklusiver Pädagogik und demokratischer Bildung. In C. Solzbacher, S. Müller-Using & I. Doll (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Link, 68-82.

Budde, J., Dlugosch, A., Herzmann, P., Rosen, L., Panagiotopoulou, A., Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.) (2020): Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Opladen: Barbara Budrich.

Hascher, T. & Zordo, L. de. (2015): Praktika und Inklusion. In: T. H. Häcker & M. Walm (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 165-184.

Kürten, R., Greefrath, G. & Hammann, M. (Hrsg.) (2020): Komplexitätsreduktion in Lehr-Lern-Laboren: Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Münster: Waxmann.

Trautmann, M. & Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.

Veber, M., Simon, T. & Benölken, R. (2021): Individuelle Förderung und Inklusion zwischen theoretischem Anspruch sowie (hoch)schulpraktischen Herausforderungen: Allgemeine fachdidaktische Perspektiven. In: C. Caruso, C. Harteis & A. Gröschner (Hrsg.): Fachdidaktische Entwicklung von Lehrkräften fördern: Ansätze zur Theorie-Praxis-Relationierung in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer, 421-438.

Einleitender Blick aus der Schulpraxis

Michael Schwager

Anmerkungen zur Professionalisierung des Unterrichts in Bezug auf Heterogenität und Inklusion – Ein Beitrag aus der Perspektive schulischer Praxis

Abstract

Die Professionalisierung schulischen Handelns in Richtung auf eine angemessene Berücksichtigung von Heterogenitätsdimensionen wird aus schulischer Perspektive auch durch Leerstellen und durch Unklarheiten der sonder- bzw. der integrationspädagogischen Theoriebildung erschwert. Zu nennen sind hier insbesondere das Theorie-Praxis Problem in der Pädagogik, die bisher fehlende Infragestellung der sonderschulpädagogischen Terminologie und sonderschulpädagogischer Grundsätze und die bisher noch nicht erfolgte Einigung auf allgemeine Standards der schulischen Bildung.

Schlagwörter

Fachlichkeit der sonderpädagogischen Unterstützung, sonderschulpädagogische Terminologie, Gültigkeit schulischer Standards für die sonderpädagogische Unterstützung

> Die Verständigung über Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis verläuft meist gemäß folgender „nicht unbequemen Einteilung“ (NIEMEYER 1805, S; 16): Auf einer „obersten“, meist abstrakten Ebene stehen sich unterschiedliche wissenschaftstheoretische Positionengegenüber, welche untereinander den Streit darüber austragen, was unter Erziehungswissenschaft im allgemeinen [sic] zu verstehen ist. Auf einer mittleren Ebene geht es um die Verständigung in den verschiedenen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft und die Diskussion darüber, was die Erziehungswissenschaft im besonderen [sic] ist. Und auf einer untersten, zuweilen konkreten Ebene werden praktische Alltagsprobleme pädagogischen Handelns erörtert.
>
> (Benner 1980, 485)

1 Vorbemerkungen

Die Forderung nach schulpraktischer Professionalisierung in Bezug auf Heterogenität dürfte nicht zuletzt auch in Schulen auf breite Zustimmung stoßen. Nach 50 Jahren Gesamtschule, nach 40 Jahren Gemeinsamen Unterrichtens,

nach 10 Jahren UN-BRK und – in NRW – nach fast 10 Jahren des Rechtsanspruchs auf Gemeinsamen Unterricht sind Verunsicherung und das Gefühl der Orientierungslosigkeit nach wie vor groß. Sie schlagen sich in häufig wechselnden schulischen Vorgaben und in kontroversen und äußerst polemischen öffentlichen Debatten nieder. Es besteht kein Konsens, wie ein professioneller Umgang mit Heterogenität aussieht, wie Vorgaben aussehen, die die nächsten Wahlen überstehen, und wie Lehrerinnen und Lehrer so aus- und fortgebildet werden, dass sie ihre Arbeit professionell tun können.

Professionell meint dabei den Prozess einer Orientierung von Handlungen an gut begründeten Regeln und beruht auf der Sicherheit, regel- und damit normgerecht zu handeln. Pädagogische Professionalität ermöglicht auf dieser Grundlage das Erkennen von Irregularitäten und Fehlern, wobei die Forderung nach Professionalisierung unterstellt, dass all dies gegenwärtig nicht in hinreichendem Maße gegeben ist. Es ist allerdings unterschiedlich, was als professionelles Regelsystem gilt. So kann schulisches Handeln deshalb als professionell gelten, weil es in der schulischen Praxis eingespielt und bewährt ist. Die Regeln dieses Handelns beruhen auf tradierten schulischen Erfahrungen und auf einem Erfahrungswissen, das häufig narrativ vermittelt ist. Im Unterschied dazu kann professionelles Handeln auch auf einer argumentativen Praxis beruhen, die auf theoretische Annahmen und Kenntnisse rekurriert. Nicht selten werden theoretische Annahmen aber auch aus ihrem Zusammenhang gerissen und narrativ verwendet, um beispielsweise berufsständische oder politische Forderungen zu begründen. Den als professionell geltenden Formen der Praxis ist zudem gemein, dass ihre Grundlagen häufig nicht hinterfragt werden und dass Situationsangemessenheit und Wirksamkeit nicht in dem gebotenen Maße überprüft werden (Schwager 1990; 1993). Dies ist einer der Gründe, weshalb schulische Praxis häufig gegenüber den Forderungen nach Veränderungen als wenig aufgeschlossen und als konservativ gilt. Dies ist möglicherweise auch ein Grund dafür, dass die Einstellung von Lehrkräften zum Gemeinsamen Lernen „auch zehn Jahre nach der UN-Behindertenrechtskonvention ambivalent“ ist und „dass die generelle Zustimmung zum gemeinsamen Unterricht deutlich unter den Werten der Gesamtbevölkerung liegt“ (Hollenbach-Biele & Klemm 2020, 21).

Bei schulpraktischer Professionalisierung geht es um einen Veränderungsprozess, in dem neben praktischen Strategien auch Annahmen und Narrative in Frage gestellt werden, die in die schulische Praxis einfließen, die als praktisch bedeutsam und die als vernünftig und als bewährt eingeschätzt werden. Es geht nicht nur um die Änderung von Praktiken, sondern auch um die Änderung normativ wirksamer Regeln, mit denen die Qualität einer Praxis eingeschätzt wird. Von Schulen wird die Umsetzung dieser Änderungen vielfach erwartet, ohne dass sie an der Ausgestaltung dieser Änderungen beteiligt und ohne dass ihre eingespielten Praktiken berücksichtigt werden. Damit werden Wertekonflikte in die Schulen

verlagert und zum Teil erst geschaffen. So ist die Orientierung an Heterogenität im Sinne einer Akzeptanz von Differenz nicht nur ein schulischer Konflikt unterschiedlicher pädagogischer Auffassungen. Vielmehr handelt es sich auch um einen gesellschaftlichen Konflikt, der (auch) in die Schulen hereingetragen wird. Dies zeigt sich nicht nur an der leidenschaftlichen Inklusionsdiskussion, die regelmäßig in einer breiten Öffentlichkeit geführt wird und die mittlerweile mehrfach Landtagswahlkämpfe beherrscht (und mitentschieden) hat. Dieser Konflikt zeigte sich allerdings auch schon an der jahrzehntelangen Auseinandersetzung um die Gesamtschule.

Die Forderung nach Professionalisierung soll aus schulischer Perspektive vor allem aus der Perspektive untersucht werden, welche theoretischen Traditionen das schulische Handeln insbesondere in Kontexten gemeinsamen Unterrichtens prägen und seine Weiterentwicklung behindern. Es geht also nicht um Fragen der Ausstattung von Schulen oder der individuellen Unzulänglichkeiten von Lehrkräften usw., sondern um Probleme einer sich verändernden Schulpraxis, die durch veraltete, durch fehlerhafte oder durch inkonsistente Überzeugungen verursacht werden. Diese Beliefs konnten bereits in den Zeiten einer Trennung von Sonderschulen und allgemeinen Schulen sowie von sonderpädagogischer Unterstützung und allgemeinem Unterricht nicht als verifiziert gelten. Ihre Problematik fiel aber nicht auf, weil es zwischen der Praxis der Sonderpädagogik und der Praxis der allgemeinen Schulen kaum Berührungspunkte gab. Im Gemeinsamen Lernen behindern diese Beliefs allerdings eine Schul- und Unterrichtsentwicklung, die den Anspruch hat, Heterogenitätsdimensionen angemessen und praktikabel zu berücksichtigen.

Im Folgenden wird dieses Problem anhand von zwei Themenfeldern diskutiert, die in die Schulpraxis des Gemeinsamen Lernens als sonderpädagogische Annahmen eingebracht werden, obwohl es sich bei genauerer Betrachtung um Überzeugungen handelt, die allenfalls die Gliederung des Sonderschulwesens und der sonderpädagogischen Fachrichtungen betreffen. Dies ist zum einen das Argument der sonderpädagogischen Fachlichkeit und der fachrichtungsspezifischen Fachlichkeiten. Dies ist zum anderen die Annahme, dass sich der Bildungserfolg zumindest von Teilen der sonderpädagogisch unterstützten Schüler*innenschaft nicht mit den Mitteln und Kriterien feststellen lässt, wie sie bei der Anwendung auf Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf entwickelt und angewendet werden. Abschließend sollen Perspektiven einer pädagogischen Professionalisierung skizziert werden, die individuelle und sonderpädagogische Unterstützung nicht als Additiv, sondern als Bestandteil einer an Heterogenität orientierten Schulpraxis versteht.

Die Diskussion dieser Fragestellungen wird sich auf die deutschsprachige Diskussion beschränken und es wird davon ausgegangen, dass diese Diskussion auch durch ein Verständnis des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Sinne des eingangs zitierten

Textes von Dietrich Benner charakterisiert ist, welches in anderen Sprachgemeinschaften nicht ohne Weiteres unterstellt werden kann. An einigen Stellen werden Beispiele aus der Schullandschaft und aus den Unterrichtsvorgaben des Landes Nordrhein-Westfalen angeführt, die primär der Verdeutlichung dienen. Auch diese Beispiele können nicht ohne Weiteres auf andere Verhältnisse übertragen werden. Der Bildungsföderalismus führt gerade auch im Bereich der sonderpädagogischen Unterstützung, der Inklusion und des Umgangs mit Heterogenität zu beträchtlichen Unterschieden in Bezug auf die Schulwirklichkeit, die sich nicht nur auf Bildungschancen und auf nachschulische Perspektiven sonderpädagogisch unterstützter Schüler*innen auswirken (Schwager 2020a, 2021b), sondern die auch Vergleiche zwischen den Bundesländern sehr aufwändig machen. Diese länderspezifischen Unterschiede wurden mittlerweile auf der systemischen Ebene wiederholt dargestellt (Preuss-Lausitz 2019; Klemm 2021; Steinmetz u. a. 2021; Gresch u. a. 2021). Die dringend überfällige Ergänzung dieser Darstellungen durch einen Vergleich auch der schulrechtlichen Regelungen zur sonderpädagogischen Unterstützung, zum Gemeinsamen Lernen und zur Orientierung an Heterogenität sprengt allerdings den Rahmen dieser Ausführungen, so dass es an dieser Stelle bei dem Verweis auf NRW bleiben muss.

2 Zur Fachlichkeit der Sonderpädagogik

In der Praxis der sonderpädagogischen Unterstützung an allgemeinen Schulen spielt das Argument der Fachlichkeit in unterschiedlichen Kontexten eine bedeutsame Rolle, wobei unter Fachlichkeit entweder allgemeine sonderpädagogische oder fachrichtungsspezifische Kenntnisse und Kompetenzen zu einzelnen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen gemeint sind. Die allgemeinere Bedeutung kommt vor allem bei Ressourcendiskussionen, bei Gegenüberstellungen von Regelschule und Sonderpädagogik bzw. von Regelschullehrer*innen und Sonderschullehrer*innen und bei Versuchen zum Tragen, berufstypische Aufgaben zu identifizieren (z. B. Bezirksregierung Düsseldorf o.J.). Da sich Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in Bundesländern wie in NRW nur an Schulen anmelden dürfen, an denen eine sonderpädagogische Unterstützung durch Sonderschullehrkräfte sichergestellt ist, hat die durch ein Studium erworbene sonderpädagogische Fachlichkeit Konsequenzen auf Schulwahlentscheidungen und damit auf Schullaufbahnen sonderpädagogisch unterstützter Schüler*innen. Die Fachlichkeit resultiert in diesem Verständnis aus dem sonderpädagogischen Hochschulstudium. Sie ist aber nicht identisch mit den studierten sonderpädagogischen Fachrichtungen. Vielmehr wird unterstellt, dass mit dem Studium einer oder mehrerer Fachrichtungen eine angemessene Förderung aller möglichen Unterstützungsbedarfe durchgeführt wird.

Im Unterschied dazu beruht das fachrichtungsspezifische Verständnis sonderpädagogischer Fachlichkeit auf der Annahme, dass eine sonderpädagogische Unterstützung über die Anwendung *allgemeiner* sonderpädagogischer Prinzipien hinausgeht und dass diese Schüler*innen auch im Gemeinsamen Lernen auf eine in hohem Maße spezifische Förderung angewiesen sind. Dieses fachrichtungsspezifische Verständnis findet im Gemeinsamen Lernen allerdings nicht auf alle Förderschwerpunkte Anwendung. Vielmehr wird ausschließlich bei schwerbehinderten Schüler*innen, bei Schüler*innen mit den Förderschwerpunkten Sehen, Hören und Kommunikation und – regional – Geistige Entwicklung unterstellt, dass ihre Förderung aufwändig ist und dass sie ein besonderes Maß von ‚Fachkenntnissen' erfordert. Auch in diesem Kontext fungiert die sonderpädagogische Fachlichkeit als Ausschlusskriterium, indem Schüler*innen mit dem Hinweis auf eine fehlende personelle Ausstattung der Besuch bestimmter Schulen untersagt werden kann (§ 20 Abs. 4 SchulG NRW), wobei in diesen Fällen unter personeller Ausstattung die Ausstattung mit Sonderschullehrkräften der entsprechenden Fachrichtungen verstanden wird. Darüber hinaus dient das Argument der Fachlichkeit in den Schulen entsprechend ausgebildeten Förderschullehrer*innen immer wieder dazu, die Förderung bestimmter Schüler*innen abzulehnen oder zu versuchen, in Schulzuweisungen und in Klassenzusammensetzungen einzugreifen.

Argumentativ beruht der Verweis auf die Fachlichkeit auf der Annahme, dass die Qualität der sonderpädagogischen Unterstützung analog zum Fachlehrer*innenprinzip steigt, wenn ein Universitätsstudium der entsprechenden sonderpädagogischen Fachrichtung bzw. des entsprechenden Schulfaches absolviert wurde. Mit dem Argument der Fachlichkeit wird also nicht nur unterstellt, dass es allgemeine und fachrichtungsspezifische Prinzipien der sonderpädagogischen Unterstützung gibt, sondern es wird auch unterstellt, dass es zwischen den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen Unterschiede in der Hinsicht gibt, ob die Anwendung allgemeiner sonderpädagogischer Prinzipien ausreicht, oder ob fachrichtungsspezifische Kenntnisse erforderlich sind.

Problematisch ist die Rede von der sonderpädagogischen Fachlichkeit und die Parallelisierung zur Fachlichkeit der Unterrichtsfächer nicht nur wegen der unterstellten Hierarchie sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe, sondern auch wegen der nach wie vor fehlenden Konsensbildung hinsichtlich der Existenz der unterstellten sonderpädagogischen Prinzipien. So gibt es zwar eine nahezu unüberschaubare Vielfalt von Versuchen, derartige Prinzipien zu formulieren. Ein Konsens ist allerdings nicht absehbar und die nordrhein-westfälische Ausbildungsordnung für die sonderpädagogische Förderung (AO-SF) beschränkt sich dementsprechend darauf, Unterstützungsbedarfe zu definieren, ein Feststellungsverfahren vorzugeben und Aussagen zur Gewährung von Nachteilsausgleichen und zu Aspekten der Schullaufbahn und der Zeugnisgestaltung zu formulieren, ohne dass die sonderpädagogische Förderung selbst inhaltlich bestimmt wird.

Darüber hinaus wird die Gültigkeit der Vorgaben der allgemeinen Schulen (§ 21 Abs. 1 AO-SF) betont und es wird auf die ‚Richtlinien der einzelnen Förderschwerpunkte' (§ 21 Abs. 5 AO-SF) verwiesen. Die Anwendbarkeit und die Gültigkeit dieser Richtlinien dürfte allerdings allenfalls formalen Charakter haben, da sie mit Ausnahme der Richtlinien für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sämtlich aus den 1970er und 1980er Jahren des vergangenen Jahrhunderts stammen und da es keine Anzeichen für den Versuch gibt, sie an das Lernen im 21. Jahrhundert anzupassen.

Ähnlich wie bei der Fachlichkeit von Fachlehrer*innen wurde auch in Bezug auf die Fachlichkeit der SonderpädagogInnen dem Argument der höheren Unterrichts- und Förderqualität empirisch nur selten nachgegangen. Aus der Perspektive des Gemeinsamen Lernens stellt sich auch die Frage, ob die pädagogischen und didaktischen Herausforderungen des Lernens und Unterrichtens in heterogenen Lerngruppen tatsächlich entlang der unterschiedlichen Unterstützungsbedarfe verlaufen, oder ob die Herausforderung nicht vielmehr darin liegt, einen Unterricht so zu gestalten, dass er individuelle Zugangsweisen und unterschiedlichste Formen der Unterstützung zulässt.

Es kommt hinzu, dass sich das Argument der sonderpädagogischen Fachlichkeit an der Systematik der verschiedenen Sonderschultypen und der analogen Systematik der Lehrer*innenausbildung orientiert. Diese Systematik beruht allerdings nicht auf naturgegebenen Unterscheidungen, sondern sie ist das Ergebnis historischer Entwicklungen und hier vor allem der 1972 getroffenen Vereinbarung der Kultusminister, welche die Entwicklung eines entsprechend ausdifferenzierten und bis heute weitgehend unverändert gültigen Systems von Förderschulen sowie die analoge Ausdifferenzierung der sonderpädagogischen Fachdisziplinen zur Folge hatte. Neben dieser Systematisierung verfolgten die Empfehlungen auch den Zweck, den Zuständigkeitsbereich einer Sonderschulpädagogik nicht nur ab- und einzugrenzen, sondern auch auszuweiten, indem Kinder und Jugendliche als ‚sonderschulbedürftig' erklärt wurden, die zum damaligen Zeitpunkt keine Schule besuchten, oder die zwar therapeutisch und karitativ, nicht aber sonderpädagogisch betreut wurden. Diese Ausweitung betraf insbesondere Teile der Schüler*innenschaft mit den – in heutiger Terminologie – Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung, Soziale und emotionale Entwicklung und Sprache (KMK 1972, 8f.).

Für die Unterscheidung der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen gelten somit ähnliche Konstitutionsbedingungen, wie sie von Reh und Caruso (2020) für die verschiedenen Schulfächer rekonstruiert wurden. Entgegen einer verbreiteten Annahme sind diese Unterscheidungen nicht in den verschiedenen Gegenstandsbereichen begründet und sie sind auch nicht als ‚Ableitung' oder als Didaktisierung der entsprechenden wissenschaftlichen Disziplinen zu verstehen. Vielmehr haben sich die wissenschaftlichen Disziplinen und ihre Wirklichkeits-

bereiche aufgrund der Erfordernisse des schulischen Unterrichts aber auch aufgrund beispielsweise berufsständischer Interessen erst in dieser Form konstituiert und gegenseitig abgegrenzt. Bei der Entstehung von Schulfächern lässt sich eine Dynamik beobachten „wie in diesem Prozess unterschiedliche Interessengruppen in unterschiedlichen Konstellationen zusammenwirken" (ebd., 613). „Schulfächer wurden so gut wie Universitätsdisziplinen von ihren Vertreter*innen jeweils gegenseitig genutzt, um sich Vorteile zu verschaffen, entweder um den Ausbau von Universitätsdisziplinen zu legitimieren oder umgekehrt den Einsatz ausgebildeter Fachlehrkräfte durchzusetzen" (ebd.). Übertragen auf die Sonderpädagogik bedeutet dies, dass die gewohnten Unterscheidungen zwischen den Fachrichtungen, aber auch zwischen Pädagogik und Sonderschulpädagogik auch in Hinsicht auf ihre Funktion zur Legitimierung des bestehenden Sonderschulwesens und zur Durchsetzung berufsständischer Interessen (Hänsel 2020) überprüft werden müssen.

Vor diesem Hintergrund erklärt sich, dass die Forderung nach der Fachlichkeit der sonderpädagogischen Unterstützung speziell im Gemeinsamen Lernen nicht selten mit dem Verweis auf Brüche und Inkonsistenzen von Förder- und Unterrichtskonzepten begründet und als Unzulänglichkeit der (sonder-) pädagogischen Praxis interpretiert wird, dass sie aber als Frage danach, ob diese Brüche und Unzulänglichkeiten möglicherweise vor allem durch ungeeignete theoretische Instrumente der Reflexion und der Rekonstruktion handlungsleitender Regeln pädagogischer Praxis verursacht werden, gar nicht erst gestellt wird. Wenn also – häufig zu Recht – darauf hingewiesen wird, dass die sonderpädagogische Unterstützung im Gemeinsamen Lernen unzulänglich ist, dass sie häufig nicht die erwünschten Effekte erzielt und dass sie zu oft scheitert, dann lässt sich mit diesen Forderungen nicht ohne Weiteres die Forderung nach einer stärkeren sonderpädagogischen Fachlichkeit im Gemeinsamen Lernens begründen. Vielmehr muss zunächst geprüft werden, was eigentlich als Methoden und als realistische Zielsetzungen sonderpädagogischer Unterstützung gelten kann und ob diese Unterstützung in Förderschulen tatsächlich erfolgreicher und qualitativ besser ist. Durch die in den vergangenen Jahrzehnten ausgeweiteten Möglichkeiten einer sonderpädagogischen Unterstützung in den unterschiedlichsten institutionellen Kontexten entsteht also nicht nur bei den neueren Angeboten einer inklusiven Beschulung, sondern auch bei den tradierten Angeboten der Sonderschulpädagogik ein beträchtlicher Legitimationsdruck.

Es ist auch überfällig, einen Perspektivwechsel dahingehend vorzunehmen, dass die Schüler*innen einer Gesamt-, einer Haupt-, einer Realschule oder eines Gymnasiums auch dann zuallererst Gesamt-, Haupt-, Realschüler*innen oder Gymnasiast*innen sind, wenn bei ihnen ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf festgestellt wurde. Sie sind also keine Förderschulschüler*innen an einer allgemeinen Schule, sondern ihr Unterricht und ihre sonderpädagogische Unter-

stützung erfolgen innerhalb des Profils, der Traditionen und der Schwerpunktsetzungen dieser Schulformen. Die vor allem in den Anfängen des Gemeinsamen Unterrichts immer wieder geäußerte Hoffnung, dass sich aus diesen Schulformen durch das Gemeinsame Lernen die inklusive Schule als neue Schulform entwickelt, dürfte so lange zu den Illusionen und Irrtümern der Inklusionsbewegung gehören, bis sich die wahlberechtigten Eltern mehrheitlich für eine solche Schulform aussprechen. Da dies aber zumindest gegenwärtig nicht absehbar ist, da eine solche Schule nach wie vor vielfach ausdrücklich nicht gewünscht wird und da bis auf Weiteres zumindest regional von der Koexistenz von allgemeinen und von Förderschulen auszugehen ist, ist eine sachbezogene Antwort auf die Frage überfällig, ob es eine schulformunabhängige Form der sonderpädagogischen Unterstützung überhaupt gibt und ob es sie geben kann. Es gibt gute Gründe für die Annahme, dass bereits die Idee eines solchen Verständnisses auf der Illusion und dem Irrtum einer Sonderschulpädagogik beruht, die sonderpädagogische Unterstützung mit dem Unterricht an der Förderschule verwechselt. Offenbar werden Eigengesetzlichkeiten und Traditionen einer institutionalisierten Schulform, den Sonderschulen, mit den Qualitätsmerkmerkmalen sonderpädagogischer Unterstützung gleichgesetzt und als Normen auf das Gemeinsame Lernen übertragen.

3 Zum Bildungserfolg in Kontexten Gemeinsamen Lernens

Im Ergebnis führt diese Anerkennung und Übernahme der Unterscheidungen einer Sonderschulpädagogik dazu, dass die Forschungslage in Bezug auf Spezifika des Gemeinsamen Lernens beispielsweise in Bezug auf Schulformen, Schullaufbahnen und auf Schulfächer überschaubar und vielfach durch spekulative Sichtweisen geprägt ist. Dies betrifft auch Fragen der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen, des Erfolges von Maßnahmen der Differenzierung und insbesondere der Qualitäts- und der Erfolgskriterien von Bildungsgängen, die als spezifisch sonderpädagogische Bildungsgänge die Schullaufbahnen und die Abschlussmöglichkeiten einer nicht unbeträchtlichen Zahl von Schüler*innen prägen. In den ‚zieldifferenten' Bildungsgängen Lernen und Geistige Entwicklung stellen sich mit zunehmender Praxis von Formen des Gemeinsamen Lernens mit großer Dringlichkeit Fragen nach schulformunabhängigen Unterscheidungsmerkmalen zwischen unterschiedlichen Schullaufbahnen, nach Möglichkeiten der Durchlässigkeit zwischen diesen Schullaufbahnen, nach Schulabschlüssen, die aufgrund einheitlicher Kriterien und unabhängig vom Förderort vergeben werden, sowie nach den Auswirkungen der Übergänge zwischen den Schulstufen und in den Beruf (Schwager 2020 a/b; 2021b). Diese Bildungsgänge und die damit einhergehenden Förderschwerpunkte nehmen im Unterschied zu anderen Formen der sonderpädagogischen Unterstützung insofern eine Sonderrolle ein, als dass es sich hier um ein originär sonderpädagogisches Lernen handelt, das von der KMK noch

2019 als „ein sonderpädagogisches Bildungsangebot entsprechend einem sonderpädagogischen Förderbedarf“ (KMK 2019, 3) bezeichnet wird. Charakteristisch für dieses Bildungsangebot ist, dass es einen allgemeinen Schulabschluss als Ausnahme definiert und dass ihm Kinder zumeist schon während ihrer Grundschulzeit zugewiesen werden. Mit dieser Zuweisung wird also zu einem sehr frühen Zeitpunkt der Schullaufbahn festgelegt, dass der Erwerb eines Schulabschlusses eine von mehreren Optionen ist und dass der Bildungsgang nicht unbedingt auf dieses Ziel hin ausgerichtet ist. Obwohl sich die KMK seit 1972 und zuletzt 2019 darauf verständigt hat, dass Schüler*innen im Bildungsgang Lernen die Möglichkeit eines Hauptschulabschlusses eröffnet werden soll, erwirbt nach wie vor nur eine Minderheit dieser Schüler*innen diesen Abschluss, wobei die Abschlussquoten regional und in Bezug auf die besuchten Schulformen beträchtlich schwanken (Schwager 2021a). Die schulische Situation zieldifferent unterrichteter Schüler*innen hat sich in den vergangenen Jahrzehnten nicht grundsätzlich geändert und nicht verbessert. Vielmehr ist der Anteil zieldifferent unterrichteter Schüler*innen in den vergangenen Jahrzehnten nahezu gleich geblieben und es lässt sich gleichzeitig eine Verschiebung vom Bildungsgang Lernen zum Bildungsgang Geistige Entwicklung konstatieren (Schwager 2020a).

Obwohl die Frage nach den Besonderheiten zieldifferenten Lernens nicht mehr nur für Förderschulen, sondern zunehmend auch für allgemeine Schulen hochgradig bedeutsam sind und obwohl sie zentrale Aspekte einer schulpraktischen Professionalisierung der Arbeit in Kontexten des Gemeinsamen Lernens darstellen, werden sie aus wissenschaftlicher Perspektive bisher erst in Ansätzen bearbeitet (Preuss-Lausitz 2019). Hinzu kommt, dass die entsprechenden Vorgaben nach wie vor widersprüchlich sind und dass sich das öffentliche Interesse an diesem Aspekt des Bildungsversagens in Grenzen hält. Damit geraten die möglicherweise mitverursachenden Aspekte des Systems (Förder-) Schule gar nicht erst in den Blick und die entsprechenden Hinweise entfalten keine Wirkung. So hat Ulrich Schröder bereits 1990 (hier: 1998) unter Berufung auf Reiser (1976) die Vermutung geäußert, dass die Aufhebung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes und die Vergabe des Hauptschulabschlusses in der – damaligen – Schule für Lernbehinderte auch dadurch erschwert wird, dass diese Maßnahmen von der Schulform und von den beteiligten Lehrer*innen auch als Infragestellung der eigenen Grundlagen und der eigenen Identität verstanden werden:

> „Es mag etwas ungewöhnlich anmuten, wenn eine Schule ihre Zöglinge auf etwas anderes vorbereitet als auf ihren eigenen Abschluß [sic]. Die Schule für Lernbehinderte aber tut genau das, wenn sie mit Schülern auf die ‘Rücküberweisung’ zur Allgemeinen Schule und auf den Erwerb des Hauptschulabschlusses hinarbeitet [...]. Aus Erwägungen heraus, sie büße damit an Eigenständigkeit als Institution und in ihrem Lehrplan ein, hat es aber immer auch Widerstand dagegen gegeben“ (Schröder 1998, 98f.)

Die Aufhebung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes und die Vergabe eines allgemeinen Schulabschlusses sind in dieser Lesart weniger ein Ausdruck von Schulerfolg, sondern sie stellen eine Infragestellung der Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns dar. Möglicherweise ist dies ein Grund dafür, dass statistische Angaben zum Umfang der Aufhebungsverfahren des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs öffentlich kaum zugänglich sind, dass Angaben zu den Abschlussquoten erst seit einiger Zeit und nach wie vor nicht flächendeckend in aussagekräftiger Form vorliegen (Schwager 2020a) und dass Meldungen zur Entwicklung von Abschlussquoten häufig unter dem Gesichtspunkt eines vermeintlichen Aufweichens von Leistungsanforderungen diskutiert werden.

Hinzu kommt, dass verbreitete Evaluationsinstrumente zur Feststellung von Bildungserfolgen wie zum Beispiel zentrale Prüfungen oder die Berechnung von Abschlussquoten auf Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf nicht oder nur eingeschränkt angewendet werden, so dass mögliche Bildungserfolge dieser Schüler*innen aufgrund vergleichbarer Kriterien gar nicht erst festgestellt werden können. Das aus dem Schulalltag bekannte Phänomen, dass zieldifferent unterrichtete Schüler*innen immer wieder Schulleistungen ihrer zielgleich unterrichteten Mitschüler*innen erbringen, gerät auf diese Weise gar nicht erst in den Blick und es wird nicht zum Anlass genommen, Grundsätze und Grundannahmen zieldifferenten Lernens zu evaluieren.

Durch die Annahme der vermeintlichen Eigenständigkeit zieldifferenten Lernens gerät außerdem aus dem Blick, dass sich die auch öffentlich regelmäßig geführten Diskussionen über den hohen Anteil von Schüler*innen, die ihre Pflichtschulzeit ohne einen Schulabschluss beenden, in starkem Maße auf Schüler*innen beziehen, die zumindest zeitweilig in einer Förderschule sonderpädagogisch unterstützt wurden (KMK 2019; dazu Schwager 2021a). Da mit einem Bildungsabschluss aber nicht nur Schulleistungen zertifiziert werden, sondern da mit ihm auch der Zugang zu weiteren Bildungsgängen eröffnet oder verschlossen wird (Nerowski 2018), haben die fehlenden Abschlüsse auch zur Folge, dass ein beträchtlicher Anteil dieser Schüler*innen in ihrer Berufsschulzeit viel Kraft und Zeit dafür aufwendet, Schulabschlüsse der Sekundarstufe I nachträglich zu erwerben. Auch aus diesem Grund ist die Wahrscheinlichkeit ihres Scheiterns im System der beruflichen Bildung beträchtlich (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 165ff., Tab. E4-6web; Blanck 2020, 137f.). Mittlerweile gibt es zwar eine ganze Reihe von Untersuchungen zur (vor-) beruflichen Bildung (u. a. Bylinski & Rützel 2016; Blanck 2020). Der Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II wird aber nach wie vor – wenn überhaupt – vor allem unter dem Aspekt der Berufswahl und nicht als ein häufig krisenhafter Übergang diskutiert (Schwager 2021a). Möglicherweise muss aber auch speziell aus sonderpädagogischer Perspektive die Orientierung auf einzelne Förderschwerpunkte oder auf das Bestehen eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes zugunsten einer Perspektive aufge-

geben werden, die strukturelle und individuelle Benachteiligungen in den Blick nimmt, wie dies in der Hamburger Evaluation inklusiver Bildung (Schuck u. a. 2018, 309) gefordert wird. Allerdings muss hinzugefügt werden, dass die Bildungsstatistik bisher sehr unvollständige Angaben zu den Abgänger*innenzahlen und zu den Abschlussquoten im Gemeinsamen Lernen macht. Die sonderpädagogische Unterstützung im Schulalter führt also in vielen Fällen nicht zu einer Verbesserung der nachschulischen Situation. Damit stellt sich die Frage, wie diese Unterstützung heutzutage gerechtfertigt werden kann und ob sie noch gerechtfertigt ist.
Der „Befreiung der Sonderpädagogik von der Sonderschulpädagogik" (Sander 1982, 124) ist auch nach mittlerweile 40 Jahren weder eine Integration der sonderpädagogischen Unterstützung in die Schulpädagogik noch die flächendeckende Entwicklung einer inklusiven Schulpädagogik gefolgt. Es lässt sich im Gegenteil mit Wocken feststellen, dass die Sonderpädagogik auch im gemeinsamen Lernen ihr Betätigungsfeld so erweitert hat, dass von einer „Sonderpädagogisierung des Bildungswesens" (Wocken 2017, 11) gesprochen werden kann. Die Orientierung an den Ansprüchen einer inklusiven Schule ist auch vor diesem Hintergrund nach wie vor durch eine hohe Dynamik, durch stark steigende Zahlen und durch außerordentlich heterogene Rahmenbedingungen charakterisiert. Dennoch drängt sich der Verdacht auf, dass die fehlende oder unvollständige Evaluation der Maßnahmen sonderpädagogischer Unterstützung auch zur Folge hat, die Sonderpädagogik und insbesondere auch die Sonderschulpädagogik gegen Kritik zu immunisieren. Dies ändert sich erst langsam und auch die Überblicktexte von Preuß-Lausitz (2019), von Klemm (2021) oder die Veröffentlichungen der Bielefelder Längsschnittuntersuchung BiLieF (Stranghöner u. a. 2017; Lütje-Klose u. a. 2018) zeigen, wie schwierig es ist, zu belastbaren und damit zu schulisch verwendbaren Aussagen zum Lernen in unterschiedlichen schulischen Kontexten zu kommen, obwohl sich diese Untersuchungen auf einen überschaubaren Personenkreis und auf einen überschaubaren Zeitraum des Schulbesuchs beschränkt. Dennoch ist die Bedeutung dieser und ähnlicher Untersuchungen für die Schulpraxis vor allem dann nicht zu unterschätzen, wenn sie dazu beitragen, die Orientierung an Klischees durch eine differenzierte Sicht zu ersetzen und zu klären, welche Bedingungen für einen erfolgreichen Schulbesuch förderlich sind.

4 Schulpraktische Professionalisierung aus schulischer Perspektive

Eine als Schul- und Unterrichtsentwicklung verstandene schulpraktische Professionalisierung dient der Überprüfung und Erhaltung des Realitätsbezuges von Schule und Unterricht. Sie kann dazu beitragen, die Institutionen innewohnende Tendenz der Erstarrung und der Selbstbezüglichkeit zu hinterfragen und zu durchbrechen. Die Notwendigkeit einer derartigen Infragestellung ergibt sich

gegenwärtig durch das Gemeinsame Lernen, durch die dadurch entstandene Vielfalt von Orten sonderpädagogischer Förderung und durch die Infragestellung sonderpädagogischer Gewissheiten wie zum Beispiel die oben diskutierten Fragen der Fachlichkeit und der Berechtigung besonderer Bildungsgänge.

Diese Fragestellungen haben in der Systematik des eingangs angeführten Zitates von Benner eine hohe Bedeutung für die schulische Praxis, wobei diese Praxis direkt durch vielfältige bürokratische und bildungspolitische, in ihren Grundlagen und Begründungen aber auch durch wissenschaftliche und nicht zuletzt berufsständische Vorgaben reglementiert wird.

Zugleich lassen sich aus der Perspektive einer an Inklusion und Heterogenität orientierten schulischen Praxis verschiedene Problemfelder formulieren, die einer Professionalisierung dieser Praxis entgegenstehen. Dies betrifft zunächst das nach wie vor ungeklärte Verhältnis von sonderpädagogischer und individueller Unterstützung und von allgemeinem und sonderpädagogischem Unterricht und die damit zusammenhängende Frage nach der sonderpädagogischen Fachlichkeit. Gibt es diese Unterscheidungen und diese Fachlichkeit und welchen Sinn machen sie im Kontext Gemeinsamen Lernens? Weiterhin stellt sich die Frage, ob es in Hinsicht auf Schullaufbahnen und des Bildungserfolges aus einer inklusiven Perspektive überhaupt notwendig und sinnvoll ist, zwischen Maßnahmen einer sonderpädagogischen Unterstützung, einer individuellen Förderung und der Gewährung eines Nachteilsausgleichs zu unterscheiden. Auch das sonderpädagogische Konzept zieldifferenten Lernens ist in diesem Kontext auf seinen Nutzen zu überprüfen. Verhindert es tatsächlich Bildungsversagen und eröffnet es Schüler*innen Perspektiven, die über die zunehmende Durchlässigkeit der Bildungsgänge hinausgehen? Es gibt gute Gründe für die Annahme, dass die Zuweisung zu einem zieldifferenten Bildungsgang Bildungsversagen wenn auch nicht verursacht, so doch zementiert. Kinder und Jugendliche werden in einem aufwändigen Feststellungsverfahren zu einem frühen Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn einem Bildungsgang zugewiesen, der einen Schulabschluss unwahrscheinlich macht, der ihn im Falle des Bildungsgangs Geistige Entwicklung in vielen Bundesländern gänzlich unmöglich macht und der nur in wenigen Fällen eine Rückkehr in das zielgleiche Lernen ermöglicht. Welchen pädagogischen Sinn haben dann aber sonderpädagogische Unterstützung, die Zuweisung zu sonderpädagogischen Bildungsgängen und die Zuweisung personeller Ressourcen?

Ähnlich verhält es sich mit der sonderpädagogischen Kategorisierung der verschiedenen Unterstützungsbedarfe. Handelt es sich bei diesen Unterscheidungen um (sonder-) pädagogisch angemessene Unterscheidungen, die eine bessere und eine erfolgreichere Unterstützung ermöglichen? Oder geht es eher um den Erhalt von Schulformen, um standespolitische Argumente und um Besitzstandswahrungen?