

Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Heft 51, Jg. 26|2015

Inklusion – Perspektive, Herausforderung und Problematisierung aus Sicht der Erziehungswissenschaft

Mit Beiträgen von
Jürgen Budde, Thomas Häcker,
Clemens Hillenbrand, Thomas Hennemann,
Merle Hummrich, Bettina Lindmeier,
Christian Lindmeier, Brigit Lütje-Klose,
Jessica M. Löser, Conny Melzer, Irene Moser,
Robert Schneider, David Sprenger, Tanja Sturm,
Maik Walm, Rolf Werning, Safiye Yıldız
u.a.

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

ISSN 0938-5363
Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL	5
BEITRÄGE ZUM THEMA „INKLUSION – PERSPEKTIVE, HERAUSFORDERUNG UND PROBLEMATISIERUNG AUS SICHT DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT“	
<i>Christian Lindmeier & Birgit Lütje-Klose</i> Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft.....	7
<i>Jessica M. Löser & Rolf Werning</i> Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus?	17
<i>Tanja Sturm</i> Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips.....	25
<i>Jürgen Budde & Merle Hummrich</i> Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive	33
<i>Christian Lindmeier & Bettina Lindmeier</i> Inklusion aus der Perspektive des rechtlichen und ethischen Begründungsdiskurses	43
<i>Safiye Yıldız</i> Inklusion!? Was ist daran wahr?	53
<i>Conny Melzer, Clemens Hillenbrand, David Sprenger & Thomas Hennemann</i> Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien	61
<i>Thomas Häcker & Maik Walm</i> Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft	81
<i>Irene Moser & Robert Schneider</i> Diskussionsbeitrag zur Debatte der DGfE „Inklusion als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft“	91

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

<i>Die Neuwahl des Fachkollegiums 109 „Erziehungswissenschaft“ bei der DFG – Zeit für eine Bilanz</i>	93
<i>European Educational Research Association (EERA)</i>	103
<i>Weltbildungssemantik in the making? Die World Education Research Association (WERA)</i>	107

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

<i>Sektion 1 – Historische Bildungsforschung</i>	115
<i>Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft</i>	122
<i>Sektion 5 – Schulpädagogik</i>	123
<i>Sektion 7 – Berufs- und Wirtschaftspädagogik</i>	127
<i>Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit</i>	133
<i>Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft</i>	138
<i>Sektion 12 – Medienpädagogik</i>	140

NOTIZEN

<i>Aus der Forschung</i>	143
--------------------------------	-----

TAGUNGSKALENDER	155
-----------------------	-----

PERSONALIA

<i>Nachruf auf Prof. em. Dr. Karlheinz Ingenkamp</i>	157
--	-----

Inklusion – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive

Inklusion ist in aller Munde und scheint fast allen politischen Positionen die passende Antwort auf den Umgang mit jeglicher Form der Heterogenität zu sein. Inklusion ist allerdings kein neues Thema in der Erziehungswissenschaft. Ganz im Gegenteil: Seit die Heterogenität von Gruppen entweder institutionell ausgeblendet oder in alternativen Reformversuchen möglich gemacht werden soll, seit der Wunsch nach mehr Integration und weniger Segregation besteht, ist die Frage nach Inklusion zentral – auch wenn sie historisch nicht unter diesem Titel firmierte.

Die Erziehungswissenschaft als Forschungs- und Ausbildungsdisziplin steht angesichts dieser Situation einerseits vor der Aufgabe, Stellung zu den bildungspolitischen, konzeptionellen und praktischen Fragen zu beziehen, die sich im Kontext von Inklusion stellen. Andererseits ist die Forderung nach Inklusion in die erziehungswissenschaftliche Fachdebatte einzuordnen (empirisch wie historisch und theorie-systematisch). Deshalb hat es sich die DGfE zur Aufgabe gemacht, einen Verständigungs- und Positionierungsprozess zur Frage der Inklusion in erziehungswissenschaftlicher Perspektive anzugehen. Ziel dieses Prozesses ist eine öffentliche Debatte in der Erziehungswissenschaft und über die Disziplin hinaus. Ein Schritt auf diesem Weg war die Einladung an Fachkolleginnen und Fachkollegen, aus ihren unterschiedlichen Perspektiven die Frage der Inklusion zu bearbeiten. Erfreulicherweise haben insgesamt 17 Autorinnen und Autoren zugesagt. Das Ergebnis liegt mit dieser Ausgabe der Erziehungswissenschaft nun vor und soll einen Beitrag zu breiteren disziplinären Verständigung liefern.

Erkenntnisleitend sind für die Autorinnen und Autoren die Fragen nach der Relevanz von Inklusion als erziehungswissenschaftlichem Querschnittsthema, nach einschlägigen empirischen wie theoretischen Erkenntnissen, nach Anschlüssen an vorliegende Fachdebatten und nicht zuletzt nach professionellen und institutionellen Herausforderungen. Die Bearbeitung dieser Fragen, die in der DGfE-Fachtagung „All inclusive? Inklusion als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft“ im Oktober 2015 weitergeführt und bis Ende 2015 in ein Positionierungspapier der DGfE münden wird, soll nicht nur die erforderliche disziplinpolitische Auseinandersetzung um die inklusive Neu- und Umgestaltung des Pädagogischen befeuern. Vielmehr leisten die vorliegenden Beiträge bereits eine Illustration der vielfältigen erziehungswissenschaftlichen Perspektiven auf das Thema Inklusion. Das tun sie auch, indem sie eine kritische Prüfung des omnipräsenten Inklusionsanspruchs vornehmen. Schließlich gilt es neben den immensen Möglichkeiten, die mit In-

klusion verbunden sind, auch die Grenzen der Machbarkeit, überhöhte Ansprüche und eine mangelnde Wertschätzung des bisherigen pädagogischen Alltags zu diskutieren.

Im Anschluss an die Beiträge zum thematischen Schwerpunkt erfolgen die Mitteilungen des Vorstands und die Berichte aus den Sektionen. Bevor die Rubrik „Personalien“ diese Ausgabe der Erziehungswissenschaft beschließt, finden Sie die Rubriken „Notizen“ und „Tagungskalender“.

Tina Hascher und Fabian Kessl

BEITRÄGE ZUM THEMA „INKLUSION – PERSPEKTIVE, HERAUSFORDERUNG UND PROBLEMATISIERUNG AUS SICHT DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT“

Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft

Christian Lindmeier & Birgit Lütje-Klose

Der Frage, ob und inwiefern Inklusion als Querschnittsthema in der Erziehungswissenschaft aufgefasst werden kann, nähern wir uns zunächst über die Bestimmung des Adressatenkreises der „globalen Agenda“ der inklusiven Erziehung und Bildung („inclusive education“). Anschließend kommen vier Schlüsselemente der Konzeptualisierung inklusiver Erziehung und Bildung zur Darstellung, die eine Quintessenz der internationalen schulbezogenen Inklusionsforschung repräsentieren. Abschließend gehen wir exemplarisch auf den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe ein, um zu zeigen, welche Inklusionsadressierungen sich u.E. ergeben.

Der Adressatenkreis des internationalen Konzepts „inclusive education“

Aus der Perspektive der vergleichend-historischen Bildungsforschung (Kiuppis 2014) lässt sich die Literatur zum Adressatenkreis des internationalen Konzepts der „inclusive education“ überblicksartig in drei Teile untergliedern und grob zusammenfassen:

- *Enges, behinderungsbezogenes Adressatenverständnis*: Die meisten Fachpublikationen fokussieren Behinderung(en) – und zwar nicht erst seit der Verabschiedung der BRK im Jahr 2006 (z.B. Mittler 2005; UNESCO 2005). Sie schließen damit unmittelbar an die Forschungstradition und die klassische Ausrichtung der Sonder- und Integrationspädagogik an. Insbesondere viele US-amerikanische Beiträge folgen – ebenso wie die aktuell in diesem Bereich führenden internationalen Organisationen WHO, Weltbank und UNICEF (WHO/Weltbank 2011; UNICEF 2013) – einem Verständnis von inklusiver Bildung und Erziehung, das sich in erster Linie auf „people with disabilities“ bezieht. In Abgrenzung zu den vorgängig verwendeten Begriffen „mainstreaming“ und „integra-

tion“ wird mit dem Terminus „inclusion“ auf eine bürgerrechtliche Perspektive Bezug genommen, die die Ansprüche von Menschen mit Behinderungen auf gesellschaftliche Teilhabe stark macht. Auch die „Disability Studies in Education“ sind in diesem Segment stark vertreten (z.B. Baglieri et al. 2011). Vertreterinnen und Vertreter dieser Position verstehen Inklusion als „verbesserte, weiterentwickelte, von Fehlformen bereinigte Integration“ (Sander 2002, S. 61), deren vorrangiges Interesse nicht mehr darin besteht, Menschen mit Behinderungen an die vorhandenen Bildungsinstitutionen anzupassen, sondern diese umgekehrt so zu verändern, dass sie an die Lernbedürfnisse behinderter Menschen nach Bedarf angepasst werden können (Porter 1997/2013).

- *Weites, auf „alle“ Diversitätsmerkmale bezogenes Adressatenverständnis:* Namhafte britische Pädagoginnen, Pädagogen, Inklusionsforscherinnen und Inklusionsforscher wenden sich seit Mitte der 1990er Jahre gegen eine assoziative Verknüpfung von „inclusive education“ und Behinderung (z.B. Slee 2001). Inklusiv Erziehung und Bildung soll ihrer Auffassung nach in ihrer praktischen Umsetzung möglichst darauf verzichten, Lerngruppen klassifikatorisch in Menschen mit und ohne Behinderungen zu unterteilen. Sie stehen damit in der Tradition des britischen Warnock-Reports (1978), der in England den Verzicht auf Behindertungskategorien und die Einführung der unscharfen „Mega-Kategorie“ der „special educational needs“ bildungs- und schulpolitisch durchgesetzt hat (Dyson 2007). In Deutschland wurde eine ähnliche Positionierung ebenfalls bereits in den 1990er Jahren im Rahmen der anerkennungstheoretisch fundierten „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 1993, 2006; Reiser et al. 1990) vorgenommen. Die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK 1994) führte zwar den an den Warnock-Report angelehnten Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs ein, blieb mit dem Konzept der Förderschwerpunkte aber letztlich einem klassifikatorischen System verhaftet (Lindmeier/Lindmeier 2012). In den Publikationen dieser „child centred pedagogy“ (Dyson 2007) wird argumentiert, dass (inklusive) Erziehung und Bildung nicht auf vorab festgestellten Unterschieden zwischen Individuen bzw. Gruppen basiert, sondern in einem „non-kategorialen“ Sinne als Herausforderung für Diversität bzw. Heterogenität und als „Miteinander der Verschiedenen“ verstanden werden muss. Insbesondere im Rahmen der Kritik an der sog. „Zwei-Gruppen-Theorie“, die die Unterscheidung der Gruppen der Menschen mit und ohne Behinderung anprangert, wurde sehr früh auf das Konzept der „inclusive education“ rekurriert und aufgrund dessen ein Paradigmenwechsel in der Sonder- und Integrationspädagogik gefordert (z.B. Hinz 2002).
- *Auf alle Lernenden, besonders aber auf vulnerable Gruppen bezogenes Adressatenverständnis:* Ein dritter Teil der internationalen Publikationen

zu „inclusive education“ bezieht dieses Konzept auf verschiedene Gruppen von Menschen. Dieses Verständnis von inklusiver Erziehung und Bildung entspricht der von der Sonderpädagogik ebenso wie von der Integrationspädagogik übermittelten Tradition, „Situationen bestimmter marginalisierter Minderheiten als *besondere* hervorzuheben – also auch jene von Menschen mit Behinderungen, aber eben nicht nur diese“ (Kiuppis 2014, S. 33, Hervorhebung im Original). Eine solche Position, die sich unter dem Slogan „Education for all, and especially for some“ zusammenfassen lässt, vertritt seit der Jahrtausendwende auch die UNESCO (2005). Dieses Verständnis von „inclusive education“ bedeutet, „sich nicht mehr *ausschließlich* oder *exklusiv* (wie im Fall der Sonderpädagogik) bzw. in erster Linie (wie im Fall der Integrationspädagogik) mit Menschen mit Behinderungen zu befassen, sondern das Blickfeld hinsichtlich anderer Gruppen zu weiten, die als marginalisiert beziehungsweise vulnerabel gelten“ (Kiuppis 2014, S. 33, Hervorhebung im Original). Ein inklusives Erziehungs- und Bildungssystem wird in diesem Verständnis mit den Grundwerten einer Maximierung der Partizipationschancen und einer Minimierung sozialer Ausgrenzungsrisiken insbesondere für marginalisierte Gruppen verbunden (z.B. Werning/Lütjerklose 2012), wie sie sich in den „core values“ der Dakar Declaration der UNESCO (2005) finden. Veröffentlichungen dieses Segment überschneiden sich mitunter mit jenen, die im ersten und zweiten Teil vorgestellt wurden, und schließen auch Publikationen ein, die im Rahmen von Theoriedebatten über Intersektionalität entstanden sind (zuerst Minow 1990). Eine erziehungswissenschaftliche Annäherung an den Begriff der Vulnerabilität (zum englischsprachigen Begriffsverständnis z.B. Luther 2003) wurde in Deutschland erst vor kurzem durch Andresen, Koch und König (2015) vorgenommen, die das Thema Verletzlichkeit von Kindern aus unterschiedlichen interdisziplinären Perspektiven in die erziehungswissenschaftliche Diskussion einbringen.

Vier Schlüsselemente der Konzeptualisierung einer inklusiven Pädagogik

Ainscow und Miles (2009) benennen vor dem Hintergrund ihrer international-vergleichenden Inklusionsforschungen vier Schlüsselemente inklusiver Pädagogik, die sich in vielen Ländern bei der Entwicklung einer Arbeitsdefinition von „pädagogischer Inklusion“ bewährt haben. Sie loten das Spannungsverhältnis zwischen einer sozial gerechten, d.h. Diskriminierung und Barrieren vermindernenden Pädagogik und einer qualitativ hochwertigen und effektiven Bildung für alle als grundlegendes Spannungsverhältnis von Bildungsgerechtigkeit („equity“) aus (s. auch Laubenstein et al 2015):

- *Inklusion ist ein Prozess*: Die Zielsetzung der Inklusion bedarf dauerhafter Anstrengungen und ist als nicht endende Suche aufzufassen, bessere Wege im Umgang mit Diversität („diversity“) zu finden.
- *Inklusion bedarf der Identifikation und Beseitigung von Barrieren*, um Verbesserungen konzeptioneller Ansätze und Erziehungspraktiken zu planen und um die Kreativität und Problembewältigung der professionell in Bildungsinstitutionen Handelnden anzuregen.
- *Inklusion erfordert die Präsenz, die Partizipation und den Erfolg aller Adressatinnen und Adressaten*: „Präsenz“ bezieht sich auf die gemeinsame Erziehung und Bildung an ein und demselben, gemeinsamen Bildungsort, was auch den kritischen Umgang mit „äußerer Differenzierung“ unter Leitung einer sonderpädagogischen Fachkraft betrifft. „Partizipation“ bezieht sich auf die Qualität der jeweiligen (Lern-)Erfahrungen, auch aus Sicht der Lernenden selbst. „Erfolg“ bezieht sich auf die Lernergebnisse sowie auf das Lernen über den gesamten Lernprozess bzw. das gesamte Curriculum bzw. Lernprogramm hinweg und ist im Rahmen empirischer Studien zu evaluieren.
- *Inklusion beinhaltet eine partikuläre Hervorhebung derjenigen Gruppen von Lernenden, für die Exklusion, Marginalisierung und Underachievement ein besonderes Risiko darstellen*, die statistisch gesehen am stärksten gefährdet sind. Es geht darum, Verantwortung und Aufmerksamkeit für diese Lernenden sicherzustellen, um ihre Präsenz, ihre Partizipation und ihren Erfolg im allgemeinen Erziehungssystem zu gewährleisten. Dieser letzte Punkt reagiert auf Tendenzen zur Dekategorisierung, die eine Benennung besonderer Bedürfnisse zugunsten der deklarativen Verkündung der „Verschiedenheit aller“ als nicht korrekt einschätzen (Plate 2008; Wrase 2015). Ein Spannungsfeld entsteht dabei zwischen der Notwendigkeit, bestimmte Gruppen von Lernenden in der Analyse der Lehr- und Lernsituation besonders zu berücksichtigen, und dem Risiko sie dadurch zugleich als grundsätzlich anders zu etikettieren oder räumlich auszusondern (vgl. Norwich 2013).

Aus dem Auftrag der BRK (vgl. UN 2006, Art. 24 (1)), ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen („at all levels“) und im Sinne des lebenslangen Lernens („lifelong learning“) umzusetzen, ergibt sich, dass Inklusion als Querschnittsaufgabe der Erziehungswissenschaft und -praxis aufzufassen ist, bei der Professionalisierung für Inklusion eine Schlüsselfunktion zukommt (z.B. Burtscher et al. 2013; Döbert/Weishaupt 2013). Dabei müssen alle Bildungsinstitutionen entlang eines Lebenslaufes (z.B. Kindertageseinrichtungen, Schulen einschließlich der Übergänge zwischen den Institutionen) sowie die unterstützenden Systeme (z.B. Kinder- und Jugendhilfe) in den Blick genommen werden.

Die damit verbundenen Herausforderungen zeigen sich nicht nur in den derzeit schwerpunktmäßig berücksichtigten Feldern der Schule (z.B. Moser

2012; Huf/Schnell 2015) und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (z.B. Amrhein/Lütje-Klose/Miller 2015, Lindmeier 2015), sondern besonders deutlich auch im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe. Deshalb wollen wir abschließend aufzeigen, dass die Querschnittsaufgabe Inklusion sowohl in der Einbeziehung von Behinderung in reguläre Bildungsangebote und Dienste als auch in der multiprofessionellen Zusammenarbeit verschiedener inklusiver Bildungsinstitutionen (Kindertagesstätten, Erziehungsberatung, Schulen usw.; Lütje-Klose/Urban 2014) bestehen kann.

Inklusion als Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe

Für die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland sind Inklusion und Exklusion vertraute Begriffe (z.B. Merten/Scherr 2004). Mit der 2009 ratifizierten BRK kam eine neue Bedeutung hinzu, durch die der Inklusionsbegriff der Kinder- und Jugendhilfe vieldeutiger wurde (Lüders 2014). Demnach geht es unter der Zielperspektive der Inklusion vor allem darum, alle regulären Dienste und Angebote für behinderte Kinder und Jugendliche zu öffnen, denn die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland stand lange Zeit in dem Ruf, „sich als behindertentfreie Zone entwickelt zu haben“ (Loeken 2013, S. 453), weil die Jugendhilfe nach SGB VIII für allgemeine Angebote und erzieherische Hilfen sowie Eingliederungshilfen für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche zuständig ist und die Behindertenhilfe über das SGB XII für junge Menschen mit körperlichen und geistigen Behinderungen.

Angeregt durch die BRK bemühte sich zunächst der 13. Kinder- und Jugendbericht (KJB) „um eine dezidiert inklusive Perspektive, indem die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen als Querschnittsthema behandelt wird“ (Loeken 2013, S. 454; vgl. auch Lütje-Klose 2013). Dabei kamen auch Abgrenzungs- und Zuständigkeitsprobleme zwischen Jugendhilfe und Behindertenhilfe zur Sprache, die „schwarze Löcher“ und „Verschiebebahnhöfe“ in der Hilfeplanung und -gewährung anprangerten (vgl. Deutscher Bundestag 2009, S. 13). Das Bundesjugendkuratorium (BJK) hat daraufhin 2012 in seiner Stellungnahme „Inklusion: Eine Herausforderung auch für die Kinder- und Jugendhilfe“ die Anforderungen konkretisiert, die sich für die Weiterentwicklung verschiedener Arbeitsbereiche der Kinder- und Jugendhilfe aus inklusiver Perspektive ergeben. Außerdem griff der 14. KJB die Thematik explizit auf (Deutscher Bundestag 2013).

Laut Loeken (2013) und Lüders (2014) sind – mit Ausnahme der Kindertagesbetreuung (z.B. Kreuzer/Ytterhus 2008) – die Erfahrungen mit inklusiven Angeboten und Konzepten in der Kinder- und Jugendhilfe immer noch ausbaufähig.

„So hat Schulsozialarbeit in den letzten Jahren zwar deutlich an Bedeutung gewonnen und sich stärker konturiert; Konzepte für Schulsozialarbeit an inklusiven Schulen, die die Ko-

operation zwischen verschiedenen pädagogischen Fachkräften einbeziehen, fehlen aber noch weitgehend.“ (Loeken 2013, S. 455)

Für eine schulische Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams, wie sie die KMK seit 2011 für die inklusive Bildung fordert, ist die Kinder- und Jugendhilfe demnach noch nicht gut genug gerüstet.

Als Antwort auf die Forderung nach Inklusion und zur Überwindung der „Schnittstellenprobleme“ zwischen Jugendhilfe und Behindertenhilfe wird derzeit die Realisierbarkeit der sog. „Großen Lösung“ geprüft, die eine Zusammenführung der Rechtsbereiche der Hilfen für alle behinderten Kinder und Jugendlichen unter dem Dach der Kinder- und Jugendhilfe intendiert. Mit ihr ist u.a. die Hoffnung verbunden, die Hilfen stärker am individuellen Bedarf auszurichten und nicht mehr strikt zwischen erzieherischem und behinderungsbedingtem Bedarf trennen zu müssen. Im 14. KJB wird unter der Überschrift „Inklusion“ festgehalten, dass sich aus der BRK in zweifacher Hinsicht praktische Konsequenzen ergeben:

„Erstens in der grundsätzlichen Öffnung der Regelschulen für Schüler und Schülerinnen mit körperlichen, geistigen und seelischen Beeinträchtigungen sowie in der perspektivischen Abschaffung der Sonderschulen dort, wo solche noch existieren; zweitens in der neuerlichen Auseinandersetzung um die sogenannte ‚Große Lösung‘, d.h. die Zusammenführung der bislang nach Behinderungsarten getrennten Leistungen der Eingliederungshilfe für junge Menschen in einem Leistungssystem und unter einem Sozialgesetzbuch als Grundvoraussetzung zu einem inklusiveren Leistungssystem.“ (Deutscher Bundestag 2013, S. 370)

Insgesamt werden die Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe, die sich aus der Zielperspektive Inklusion ergeben, ebenso wie für die Schule als komplex eingeschätzt, da die Angebote und Dienste unterschiedlich breit aufgestellt und strukturiert sind. Das Zusammenführen der Expertise und der professionellen Kompetenzen aus (zuvor) getrennten Systemen gilt daher als eine zentrale Voraussetzung für Veränderungen (z.B. Loeken 2013).

Fazit

Im schulischen wie im außerschulischen Bereich geht es also unter der Zielsetzung der Inklusion gegenwärtig darum, Behinderung stärker als Querschnittsthema in allen pädagogischen Institutionen und Diensten zu verankern. Dabei wird der Diskurs in der Kinder- und Jugendhilfe so geführt, dass das Inklusionsprinzip alle gesellschaftlichen Gruppen einbezieht und besonders vulnerable Gruppen identifiziert (z.B. Wansing 2013). Die Kinder- und Jugendhilfe kann durch diese Verschränkung unterschiedlicher Inklusionsadressierungen für andere Arbeitsfelder zum Vorbild werden. Lüders formuliert als Zwischenfazit des aktuellen fachlichen Diskurses, dass die Inklusi-

onsidee dazu zwingt, „bislang fein säuberlich getrennt gehaltene Diskurse, Praxen und Zuständigkeiten, z.B. zwischen Sozialer Arbeit, Sozialpädagogik, Kinder- und Jugendhilfe einerseits und den Rehabilitationswissenschaften und den Heil- und Sonderpädagogiken andererseits, vorsichtig formuliert, in ein neues Verhältnis zu setzen“ (Lüders 2014, S. 46). Dabei seien disziplinäre, professionelle und institutionelle Spezialisierungs-, also gesellschaftliche Differenzierungsprozesse in Frage zu stellen (ebd.).

Die Herausforderung einer als Querschnittsaufgabe verstandenen inklusiven Erziehung und Bildung, die analog dazu auch den allgemein schulpädagogischen, fachdidaktischen und sonderpädagogischen Diskurs betrifft, stellt eine Entwicklungsaufgabe für die erziehungswissenschaftlichen (Teil-)Disziplinen und Professionen dar. Ihre Bewältigung kann durch den Bezug auf internationale Erfahrungen angereichert und unterstützt werden.

Christian Lindmeier, Prof. Dr. ist Hochschullehrer am Institut für Sonderpädagogik an der Universität Koblenz Landau.

Birgit Lütje-Klose, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin für Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld.

Literatur

- Ainscow, Mel/Miles, Susie (2009): Developing inclusive education systems: How can we move policies forward? Chapter prepared for a book in Spanish to be edited by Climent Gine et al. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0907Beirut/DevelopingInclusive_Education_Systems.pdf [Zugriff: 13. April 2014].
- Amrhein, Bettina/Lütje-Klose, Birgit/Miller, Susanne (2015): Das Bielefelder Modell der integrierten Sonderpädagogik – Wege aus dem Dilemma des Aufbaus einer inklusionssensiblen Lehrerbildung. In: Huber, S. G. (Hrsg.): Jahrbuch Schulleitung 2015. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln: Carl Link, S. 224-240.
- Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (2015): Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Baglieri, Susan/Bejoian, Lynne M./Broderick, Alicia A./Connor, David J./Valle, Jan (2011): (Re)claiming „inclusive“ education toward cohesion in educational reform: disability studies unravels the myth of the normal child. In: Teachers College Record 113, 10, S. 2122-2154.
- Burtscher, Reinhard/Ditschek, Eduard Jan/Ackermann, Karl-Ernst/Kil, Monika/Kronauer, Martin (Hrsg.) (2013): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Deutscher Bundestag (2009): Teil E: Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen. Empfehlungen für den Beitrag der Kinder- und Jugendhilfe zu gesundheitsbezogener Prävention und Gesundheitsförderung. In: Deutscher Bundestag: Unterrichtung durch die Bundesregierung. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe Deutschland – 13. Kinder- und Jugendbericht – und Stellungnahme der Bundesregierung. Drucksache 16/12860. 30. April 2009. Berlin. dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/128/1612860.pdf [Zugriff: 05. September 2015], S. 247-298.
- Deutscher Bundestag (2013): Unterrichtung durch die Bundesregierung. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – 14. Kinder- und Jugendbericht – und Stellungnahme der Bundesregierung. Drucksache 17/2200. 30. Januar 2013. Berlin. <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/publikationen,did=128950.html> [Zugriff: 05. September 2015].
- Döbert, Hans/Weishaupt, Horst (Hrsg.) (2013): *Inklusive Bildung gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Dyson, Alan (2007): *Sonderpädagogische Theoriebildung im Wandel – ein Beitrag aus englischer Sicht*. In: Liesen, C./Hoyningen-Suess, U./Bernath, K. (Hrsg.): *Inclusive Education: Modell für die Schweiz? Internationale und nationale Perspektiven*. Bern u.a.: Haupt, S. 93-121.
- Hinz, Andreas (2002): *Von der Integration zur Inklusion – terminologisches oder konzeptionelle Weiterentwicklung?* In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53, 9, S. 354-362.
- Huf, Christina/Schnell, Irmtraud (Hrsg.) (2015): *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kiuppis, Florian (2014): *Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität. Bedeutungswandel imaginierter pädagogischer Konzepte im Kontext Internationaler Organisationen*. Münster: Waxmann.
- KMK (1994): *Empfehlungen zur sonderpädagogischer Förderung in Schulen der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn. <http://www.kmk.org/dokumentation/veroeffentlichungen-beschluesse/bildung-schule/allgemeine-bildung.html#c7524> [Zugriff: 05. September 2015].
- KMK/HRK (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12. März 2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18. März 2015*. Berlin, Bonn. <http://www.kmk.org/dokumentation/veroeffentlichungen-beschluesse/bildung-schule/allgemeine-bildung.html#c7549> [Zugriff: 05. September 2015].
- Kreuzer, Max/Ytterhus, Borgunn (Hrsg.) (2008): *„Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten*. München: Reinhardt.

- Laubenstein, Désirée/Lindmeier, Christian/Guthöhrlein, Kirsten/Scheer, David (2015): Auf dem Weg zur inklusiven Schule. Empirische Befunde zum gemeinsamen Unterricht in rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lindmeier, Christian (2015): Herausforderungen einer inklusionsorientierten Erneuerung der deutschen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Mahnke, U./Redlich, H./Schäfer, L./Wachtel, G./Moser, V./Zehbe, K. (Hrsg.): Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Im Erscheinen.
- Lindmeier, Bettina/Lindmeier, Christian (2012): Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band 1: Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Loeken, Hiltrud (2013): Inklusion als Aufgabe und Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe. In: Unsere Jugend 65, 11/12, S. 450-459.
- Lüders, Christian (2014): „Irgendeinen Begriff braucht es ja...“ Das Ringen um Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Soziale Passagen 6, 1, S. 21-53.
- Lütje-Klose, Birgit (2013): Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Sachverständigenkommission 14. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfe in neuer Verantwortung. München: Deutsches Jugendinstitut. http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/14-KJB-Expertise-Luetje-14-05.pdf [Zugriff 12. August 2015].
- Lütje-Klose, Birgit/Urban, Melanie (2014): Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundlagen und Modelle inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Vierteljahrschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 83, 2, S. 111-123.
- Luthar, Suniya S. (2003): Resilience and Vulnerability. Adaption in the Context of Childhood Adversities. Cambridge: University Press.
- Merten, Roland/Scherr, Albert (2004): Inklusion und Exklusion in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Minow, Martha (1990): Making All the Difference. Inclusion, Exclusion and American Law. Ithaka, New York: Cornell University Press.
- Mittler, Peter (2005): The global context of inclusive education – the role of the United Nations. In: Mitchell, D. (Hrsg.): Contextualizing Inclusive Education. Evaluation Old and New International Perspectives. London: Routledge, S. 22-36.
- Moser, Vera (Hrsg.) (2012): Die Inklusiv Schule. Standards für ihre Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Norwich, Brahm (2013): Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education. A Global Agenda. London: Routledge.
- Plate, Elisabeth (2008): Betrachtungen „inklusive“ Schulentwicklungen in England aus einer internationalen Perspektive. In: Sonderpädagogische Förderung heute 53, 4, S. 399-426.

- Porter, Gordon L. (1997/2013): Critical elements for inclusive schools. In: Pijl, S. J./Meijer, C. J. W./Hegarty, S. (Hrsg.): *Inclusive Education. A Global Agenda*. London: Routledge, S. 68-81.
- Prenzel, Annedore (1993/2006): *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reiser, Helmut/Deppe-Wolfinger, Helga/Prenzel, Annedore (1990): *Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik 1976-1988*. München: DJJ.
- Sander, Alfred (2002): Über die Dialogfähigkeit der Sonderpädagogik: Neue Anstöße durch Inklusive Pädagogik. In: Warzecha, B. (Hrsg.): *Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie*. Münster: LIT, S. 59-68.
- Slee, Roger (2001): Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education. In: *International Journal of Inclusive Education* 5, 2/3, S. 167-177.
- UNESCO (1994): *Final Report: World Conference on Special Needs Education – Access and Quality*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005): *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (2013): *The State of the World's Children (Report on Children with Disabilities)*. New York: UNICEF.
- United Nations (UN) (2006): *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm> [Zugriff: 14. Juni 2014].
- Wansing, Gudrun (2013): Der Inklusionsbegriff zwischen normativer Programmatik und kritischer Perspektive. In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit* 44, 3, S. 16-27.
- Warnock, Mary (Hrsg.) (1978): *Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (=Warnock-Report)*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Werning, Rolf/Lütje-Klose, Birgit (2012): *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. München: Ernst Reinhardt.
- World Health Organization (WHO/Weltbank) (2011): *World Report on Disability*. http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf?ua=1 [Zugriff: 14. Juli 2015].
- Wrase, Michael (2015): Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive. In: Kuhl, P. et al. (Hrsg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 41-74.

Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus?

Jessica M. Löser & Rolf Werning

Während vor ein paar Jahren der Begriff der Inklusion in Deutschland noch weitgehend unbekannt war, ist er aktuell fast allgegenwärtig. Diesem Begriff liegt ein komplexes Konzept zu Grunde (Mitchell 2009). Obwohl der Begriff „Inklusion“ viel verwendet wird und sich gesellschaftlich „für“ Inklusion ausgesprochen wird, sind dennoch oft unterschiedliche Begriffsdefinitionen und Zielvorstellungen zu finden. Es wird häufig nicht das Gleiche gemeint, wenn der Begriff „Inklusion“ benutzt wird (Friend/Cook 2010, S. 297f.). Infolgedessen ist die Frage relevant, an welchen Facetten die jeweilige Debatte über Inklusion festgemacht wird. Oder anders gefragt: Was meinen die verschiedenen Akteure eigentlich, wenn sie von „Inklusion“ sprechen? Jede Begriffsinterpretation bringt eigene Effekte auf verschiedenen Ebenen mit sich. In Verbindung mit aktuellen Forschungsergebnissen zielt der Beitrag auf eine Auseinandersetzung mit der Diffusität des Inklusionsbegriffs und bietet hierbei eine Möglichkeit zu einer Strukturierung der Diskussion über Inklusion. Im Anschluss an eine grundlegende Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff werden zum einen die Diskussion um Inklusion auf der internationalen und nationalen Ebene, zum anderen Fragen der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung und damit die Ebene der Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit betrachtet.

1 Der Inklusionsbegriff

Die unterschiedlichen Begriffsinterpretationen des Inklusionsbegriffs führen zu unterschiedlichen pädagogischen Konsequenzen (Werning/Löser 2010). Verschiedene Strukturierungsmöglichkeiten verdeutlichen dies: Als Pole kristallisieren sich beispielsweise ein enger und ein weiter Inklusionsbegriff heraus. Ersterer bezieht sich vorrangig auf „Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf“. Der weite Inklusionsbegriff richtet sich hingegen an „Schülerinnen und Schüler unterschiedlichster Heterogenitätsdimensionen“. Die dichotome Vorstellung einer Zwei-Gruppen-Theorie (z.B. die Unterscheidung zwischen Deutschen und Ausländern, Einsprachigen und Mehrsprachigen, Behinderten und Nichtbehinderten) soll so überwunden werden (Hinze 2009, S. 172). Die auf einem Forschungsreview basierende Strukturierung von Göransson und Nilholm (2014, S. 268) eröffnet eine Hierarchisierung von inklusiver Bildung: Am wenigsten verändert sich das pädagogische Konzept auf der ersten Stufe, bei der vorrangig die ausschließliche Platzierung eines Kindes mit Förderbedarf im Regelbereich im Mittelpunkt

steht. Auf der zweiten Stufe gibt es spezielle Veränderungen des Regelunterrichts für die Schülerschaft mit Förderbedarf. Aber erst auf der dritten Stufe werden – ausgehend von einem adaptiven Umgang mit Heterogenität – für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig vom Förderbedarf Veränderungen zur adaptiven Förderung gezielt vorgenommen. Das vierte Konzept umfasst die Bereiche der Schul- und Unterrichtsentwicklung und bezieht auch den gesellschaftlichen Umgang mit Differenz ein. Deutlich wird, dass mit dem Begriff der Inklusion ein über die Reichweite der Schule hinausgehendes Konzept gemeint sein kann.

2 Inklusion international und national

Dass die Vision der Inklusion mittlerweile als ein globales Phänomen bezeichnet werden kann, liegt v.a. an der Initiative der Vereinten Nationen (Mittler 2009). Die Auswirkungen dieser Entwicklung zeigen sich in Deutschland deutlich in der aktuellen Debatte um Inklusion. Viele Impulse der supranationalen Ebene, speziell die Salamanca-Erklärung und die UN-Behindertenrechtskonvention, führten zu neuen Impulsen in der nationalen Diskussion. Die Salamanca-Erklärung der UNESCO (verabschiedet 1994) hat alle Schülerinnen und Schüler unterschiedlichster Heterogenitätsdimensionen als Zielgruppe (weiter Inklusionsbegriff) (UNESCO 1994, S. 4). Dabei steht ein wertschätzender Umgang mit Heterogenität und Vielfalt im Vordergrund, der explizit die Gesellschaft mit einbezieht, so „dass diskriminierende Haltungen verändert und Gemeinschaften geschaffen werden, die alle willkommen heißen [...]“ (ebd.). Der in der englischsprachigen Version verwendete Inklusionsbegriff hat auch in Deutschland zu einer intensiven Begriffsdebatte geführt (z.B. Hinz 2002; Reiser 2003). Die breite Übernahme des Inklusionsbegriffs fand aber erst im Anschluss an die UN-Behindertenrechtskonvention statt. Da diese durch die Ratifizierung im Jahr 2009 einen rechtsverbindlichen Charakter in Deutschland hat, wird in bildungspolitischen Debatten häufiger auf sie als auf die Salamanca-Erklärung Bezug genommen. Mit dem Namen „Behindertenrechtskonvention“ und auch der häufigen Bezugnahme auf „Menschen mit Behinderungen“ (z.B. Artikel 24, Absatz 1) liegt der Schwerpunkt vor allem auf dieser Gruppe. Ein Ziel ist es, „Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“ (UN 2009, Artikel 24, Absatz 1c). Trotz der häufigen Bezugnahme kann im deutschen Kontext nicht von einer einheitlichen Umsetzungsrichtung gesprochen werden. Dies gilt auch für andere nationale Kontexte wie Hardy und Woodcock (2014) in ihrer Vergleichsstudie für einige englischsprachige Länder zeigen.

Seitens der KMK sind verschiedene Empfehlungen verabschiedet worden. Im Beschluss der KMK am 20. Oktober 2011 „Inklusive Bildung von

Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ wird Inklusion vorrangig auf die Schülerschaft mit Förderbedarf bezogen (enger Inklusionsbegriff). So soll – ähnlich wie in der UN-Konvention – „jedem Kind oder Jugendlichen mit Behinderungen“ ein „gleichberechtigte[r] Zugang zu allen Angeboten des Unterrichts, zu den Angeboten der verschiedenen Bildungsgänge und des Schullebens“ eröffnet werden (ebd., S. 9). Hingegen wird in der gemeinsamen Empfehlung der Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz vom 12. bzw. 18. März 2015 „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ Inklusion explizit auf verschiedene Heterogenitätsdimensionen bezogen, exemplarisch genannt sind „Behinderungen [...], besondere Ausgangsbedingungen z.B. Sprache, soziale Lebensbedingungen, kulturelle und religiöse Orientierungen, Geschlecht sowie besondere Begabungen und Talente“ (ebd., S. 2). Folglich liegt hier ein weiteres Inklusionsverständnis als in der zuvor genannten Empfehlung zu Grunde.

International und national zeigen sich damit enge und weite Inklusionsverständnisse (Hardy/Woodcock 2014, Werning 2014). Das unterschiedliche Verständnis von Inklusion hat praktische Folgen, was sich in der unterschiedlichen Umsetzung auf der nationalen Ebene spiegelt: Die Frage, inwieweit alle Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf inklusiv beschult werden können oder nur Ausgewählte (zum Beispiel die Schülerschaft mit Lernbeeinträchtigungen), wird unterschiedlich in den verschiedenen Bundesländern beantwortet. Dies führt dazu, dass einige Bundesländer das klar formulierte Ziel haben, alle Förderschulen abzubauen (z.B. Bremen) und andere Bundesländer nur solche mit spezifischen Förderschwerpunkten anvisieren und andere erhalten (z.B. Niedersachsen und Sachsen) (Werning/Thoms 2015). An dieser Stelle zeigt sich sogar, dass zwar der Inklusionsbegriff in den Landesgesetzen verwendet wird, jedoch der Förderort Förderschule damit nicht zwingend aufgehoben wird, wenn z.B. die Förderschule unter dem Stichwort „gesellschaftliche Teilhabe“ als „Weg zum Ziel“ erscheint. Damit wird nicht einmal die unterste Stufe der Hierarchisierung (die Platzierung eines Kindes mit Förderbedarf in die Regelschule) von Göranson und Nilholm (2014, S. 268) aufgegriffen.

3 Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung

Aktuell befinden sich viele Schulen in Deutschland in einem „Transformationsprozess“ zur Inklusion (Urton/Wilbert/Hennemann 2014, S. 2). Hinsichtlich der Schulentwicklungsebene ist zu fragen, wie die international und national uneinheitlichen Impulse und Vorgaben „auf die lokalen Verhältnisse und Aufgaben vor Ort umgesetzt“ werden (Fend 2008, S. 145). Für die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung wird sowohl auf der Ebene der Empfehlungen (KMK 2011) als auch ausgehend von aktuellen Studien zu inklusi-

ven Unterrichtssettings (Gebhard/Wollenweber/Castello 2013) der Kooperation zwischen den Lehrpersonen aus dem Förder- und Regelbereich ein hoher Stellenwert beigemessen.

Mit einer Fokussierung auf die Kooperation der Förder- und Regelschullehrkräfte steht zunächst der Aspekt „Schülerschaft mit Förderbedarf“ und damit ein enges Inklusionsverständnis im Vordergrund. Demgegenüber ist es in vielen Schulen anderer Länder (v.a. in den sog. Einwanderungsländern) üblich, auch andere Heterogenitätsdimensionen explizit mit zu berücksichtigen, beispielsweise durch Lehrkräfte für den Zweitspracherwerb (z.B. Friend/Cook 2010). Damit kommt der Kooperation in multiprofessionellen Teams eine zentrale Bedeutung zu. Zugleich zeigt sich bereits in der Auseinandersetzung mit der Kooperation zwischen Regel- und Förderlehrkräften die in Abschnitt 1 angeführte Hierarchisierung von Göransson und Nilholm (2014, S. 268) und damit verbunden unterschiedliche Begriffsinterpretationen von Inklusion. Die unterschiedlichen Zielvorstellungen – unabhängig von einem engen oder weiten Inklusionsverständnis – können ein Konfliktpotenzial zwischen den Förder- und Regelschullehrpersonen in sich bergen, wie Friend und Cook (2010, S. 297f.) verdeutlichen, gerade in Bezug auf die Frage der Kooperation im Unterricht (ebd.): Soll der (Regel-)Unterricht möglichst beibehalten werden und ein Kind mit Förderbedarf vorrangig durch die Förderlehrkraft in äußerer Differenzierung oder durch Assistieren gefördert werden? Soll eine weitergehende Veränderung des Unterrichts vorgenommen und damit nicht bei der ausschließlichen Platzierung eines Kindes mit Förderbedarf an der Regelschule stehen geblieben werden?

Befunde einer qualitativen Studie im deutschen Kontext zeigen, dass in der Kooperation vielfach ein Assistieren der Förderschullehrkraft im Unterricht überwiegt, während das gleichberechtigte Unterrichten in Form von Team-Teaching und gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung seltener realisiert wird (Arndt/Werning 2013, S. 24f). Während die Regelschullehrpersonen so an traditionellen Aufgabenzuschreibungen festhalten, leisten die Förderlehrpersonen vielfach eine Neudefinition ihrer Rolle (Scruggs/Mastropieri/McDuffie 2007, S. 409). Diese Veränderung der Rolle der Förderlehrkräfte zeigt sich auch über einen Vergleich der Aufgaben an einer Förderschule versus inklusiven Regelschule (Melzer/Hillenbrandt 2015, S. 13). Obwohl politisch und konzeptionell oft eine gleichberechtigte Verantwortung der Förder- und Regelschullehrkraft für alle Schülerinnen und Schüler als Konsens gilt, zeigen aktuelle Forschungen, dass die Förderschullehrkräfte vorrangig für einzelne Schülerinnen und Schüler verantwortlich sind und diese oftmals auch außerhalb des regulären Klassengeschehens fördern (Moser/Kropp 2014).

Die diffusen Begriffsinterpretationen auf der Schulentwicklungsebene sind folglich ähnlich auf der Unterrichtsebene und bei den Verantwortlichkeiten der einzelnen Lehrpersonen vorzufinden (Fend 2008, S. 235). Die Aushandlungsprozesse über einen inklusiven Unterricht und damit einhergehende

unterschiedliche Erwartungen (z.B.: Wer ist für das Kind mit Förderbedarf zuständig, wie soll die Förderung aussehen?) spiegeln die diffuse Verwendung und damit die breite Interpretationsmöglichkeit des Inklusionsbegriffs wider. Infolgedessen ist es nicht überraschend, dass vielfach an alten Strukturen z.B. durch die Förderung des Kindes mit Förderbedarf außerhalb des Unterrichts festgehalten wird – auch wenn auf Basis der bisherigen Forschung in Bezug auf Förderbedarf in Lernen und Sprache gezeigt werden konnte, dass segregierende Settings keine Vorteile bzw. sogar Nachteile für den Lernerfolg dieser Schülerschaft haben können (z.B. Rea/McLaughlin/Walter-Thomas 2002; im Überblick Löser/Werning 2013). Die direkte Förderung „am Kind“ durch eine Förderschullehrkraft außerhalb des Klassenraumes ist zudem oftmals unaufwändiger in den bekannten Unterrichtsalltag zu integrieren als die Implementation neuer Unterrichtsstrukturen, die u.a. individuelle Fördermaßnahmen für alle und das Unterrichten im Team umfassen können. Neben der Diffusität des Inklusionsbegriffs kommen hierbei auch die vielfach belegten fehlenden Zeitfenster für einen inhaltlichen Austausch zum Ausdruck (Arndt/Werning 2013, S. 21; Scruggs et al. 2007, S. 404).

4 Fazit

Der Begriff Inklusion ist zwar aktuell allgegenwärtig, dennoch zeigt sich auf allen und zwischen den verschiedenen Ebenen eine kontroverse und diffuse Verwendung. Dies führt sogar dazu, dass mitunter der Förderort Förderschule weiterhin unter dem Label „Inklusion“ bildungspolitisch gefasst wird oder dass ein Kind mit Förderbedarf eine durchgängig individuelle Förderung im regulären Klassenraum, ein anderes Kind – im gleichen Bundesland oder der gleichen Schule – hingegen eine überwiegend segregierende Förderung erfährt.

Für alle Ebenen wäre es hilfreich, die Frage „Über was reden wir eigentlich?“ zu klären, um die Debatte um Inklusion richtungsweisend voranzubringen. Aus der Analyse kann folgendes Strukturierungsangebot für einen Austausch über Inklusion abgeleitet werden: Zu klären sind zunächst die Pole „enges Verständnis“ (Kinder mit Förderbedarf) und „weites Verständnis“ (Kinder unterschiedlichster Heterogenitätsdimensionen) von Inklusion. Des Weiteren umfasst ein weiterer Pol die ausschließliche Platzierung eines Kindes mit Förderbedarf in die Regelklasse gekoppelt mit einer assistierenden Förderschullehrkraft bzw. einem segregierenden Fördersetting. Dem steht ein anderer Pol gegenüber, in welchem die Veränderung des gesamten Unterrichts und einer neuen Form der unterrichtsbezogenen Kooperation zwischen Förder- und Regelschullehrkraft zentral sind.

Die mit der Diffusität verbundenen unklaren Interpretationen und Zielvorstellungen der jeweiligen Akteure bergen aktuell viel Konfliktpotenzial, zu-

mal ein Aushandlungsprozess durch die Diffusität auf allen Ebenen und die fehlende Zeit zur Klärung erschwert wird. Eine verstärkte Klärung des Inklusionsbegriffs erscheint jedoch sowohl für die zukünftige Forschung als auch für die Entwicklung von inklusiven Schulen als ein wesentliches Desiderat. Zugleich ist diese Klärung im Kontext eines fortwährenden Entwicklungsprozesses zu sehen, so betont auch Ainscow (2010, S. 9): „Inclusion has to be seen as a never-ending search to find better ways of responding to diversity.“

Jessica M. Löser, Dr. phil., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover.

Rolf Werning, Prof. Dr., ist Hochschullehrer am Institut für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover.

Literatur

- Ainscow, Mel (2010): Developing inclusive education systems: What are the levers for change. In: Hick, P./Thomas, G. (Hrsg.): *Inclusion and Diversity in Education. Band 2: Developing Inclusive Schools and School Systems*. Nachdruck. Los Angeles: Sage, S. 1-13.
- Ainscow, Mel/Booth, Tony/Dyson, Alan/Farell, Peter/Frankham, Jo/Gallanough, Francis/Howes, Andy/Smith, Roy (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Arndt, Ann-Katrin/Werning, Rolf (2013): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In: Werning, R./Arndt, A. (Hrsg.): *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 12-40.
- Fend, Helmut (2008): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Friend, Marilyn/Cook, Lynne (2010): *Interactions. Collaboration Skills for School Professionals*. 6. Auflage. Boston: Pearson Education.
- Gebhard, Simone/Wollenweber, Kai Uwe/Castello, Armin (2013): Rahmenbedingungen gemeinsamen Unterrichtens in inklusiven Unterrichtsettings. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 65, 2, S. 60-65.
- Göransson, Kerstin/Niholm, Claes (2014): Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. In: *European Journal of Special Needs Education* 29, 3, S. 265-280.
- Hardy, Ian/Woodcock, Stuart (2014): Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. In: *International Journal of Inclusive Education* 19, 2, S. 141-164.

- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 9, S. 354-361.
- Hinz, Andreas (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60, 5, S. 171-179.
- KMK (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. www.kmk.org/fileadmin/.../2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [Zugriff 25. Juni 2015].
- KMK/HRK (2015): „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“. www.kmk.org/fileadmin/.../2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [Zugriff 25. Juni 2015].
- Löser, Jessica M./Werning, Rolf (2013): Inklusion aus internationaler Perspektive – ein Forschungsüberblick. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 6, 1, S. 21-33.
- Melzer, Conny/Hillenbrand, Clemens (2015): Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 66, 5, S. 230-242.
- Mitchell, David (Hrsg.) (2009): Contextualizing Inclusive Education. Evaluating Old and New International Perspectives. London, New York: Routledge.
- Mittler, Peter (2009): The global context of inclusive education – The role of the United Nations. In: Mitchell, D. (Hrsg.): Contextualizing Inclusive Education. Evaluating Old and New International Perspectives. London, New York: Routledge, S. 22-36.
- Moser, Vera/Kropp, Andreas (2014): Abschlussbericht: „Kompetenzen in inklusiven setting“ (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. Humboldt-Universität zu Berlin und Max-Traeger-Stiftung. https://www.reha.hu-berlin.de/lehrgebiete/arp/forschung/moser-kropp_kis_abschlussbericht_2014.03.pdf [Zugriff: 25. Juni 2015].
- Rea, Patricia J./McLaughlin, Virginia L./Walther-Thomas, Chriss (2002): Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. In: Exceptional Children 68, 2, S. 203-22.
- Reiser, Helmut (2003): Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? In: Sonderpädagogische Förderung 48, 4, S. 305-312.
- Scruggs, Thomas E./Mastropieri, Margo A./McDuffie, Kimberly A. (2007): Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. In: Exceptional Children 73, 4, S. 392-415.
- UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf [Zugriff: 25. Juni 2015].

- Urton Karolina/Wilbert, Jürgen/Hennemann, Thomas (2014): Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. In: *Empirische Sonderpädagogik* 6, 1, S. 3-16.
- UN (2009): UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 25. Juni 2015].
- Werning, Rolf (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, 4, S. 601-623.
- Werning, Rolf/Löser, Jessica M. (2010): Inklusion: Aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche und Perspektiven. In: *Die deutsche Schule* 102, 2, S. 103-114.
- Werning, Rolf/Thoms, Sören (2015): Inklusive Bildung – Zum Stand der Umsetzung des Artikels 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: *Sozialer Fortschritt*. Im Erscheinen.

Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips

Tanja Sturm

1 Inklusion in Schule und Unterricht

Inklusion ist zu einem viel diskutierten Begriff innerhalb der Erziehungswissenschaft avanciert. Anders als noch zu Beginn des Jahrtausends wird das Thema nicht mehr nur von einem Teil der Disziplin verhandelt (Tervooren 2001), sondern von unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Diskurssträngen aufgegriffen, v.a. dem der Schulpädagogik (z.B. Cramer/Harant 2014). Gleichzeitig wird Kritik an den Möglichkeiten der Umsetzung schulischer Inklusion formuliert – nicht zuletzt aus der schulischen Praxis selbst. Auch die Auseinandersetzung der DGfE, die sich mit einer Fachtagung und einem Schwerpunktheft dem Thema widmet, kann als Ausdruck dieses Bedeutungszuwachses sowie – das geht aus der Tagungsankündigung hervor – offener Fragen gewertet werden.

Inklusion wird vielfach in Bezug auf die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne „sonderpädagogischen Förderbedarf“ verstanden, wie sie bildungspolitisch und/oder mit Bezug auf die UN-BRK (UN 2006, 2008) gedeutet wird (siehe Häcker/Walm in diesem Heft). Dieser Beitrag legt den Schwerpunkt auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs schulischer Inklusion, der in „theoretischer Kontinuität“ (Lütje-Klose/Urban 2014, S. 114) zu dem der Integration steht und Strukturen und Praktiken der schulischen und unterrichtlichen Hervorbringung und Bearbeitung von Behinderung und Benachteiligungen in den Blick nimmt. Dieser seit gut vierzig Jahren intensiv geführte Diskurs zeigt die Notwendigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Schule und Unterricht dominierenden Konzept individueller, schulischer Leistung auf. Ziel dieses Beitrags ist es, beide Diskurse – zu Inklusion und zu schulischer Leistung – kurz vorzustellen und daran anschließend Herausforderungen und Kritik, die sich der Erziehungswissenschaft als Forschungs- und Ausbildungsdisziplin im Kontext eines an Leistung orientierten Schulsystems stellen, zu skizzieren.

2 Inklusion und Inklusionspädagogik

Die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Inklusion bzw. Integration in Schule und Unterricht, die seit mehr als 100 Jahre geführt wird (Ellger-Rüttgardt 2008, S. 108), weist zwei zentrale Bezüge auf: das Behin-

derungsverständnis und die kritische Auseinandersetzung des schulisch-organisatorischen Umgangs mit Behinderungen (Sturm 2015b).

Seit den 1970er Jahren hat Integration in der Erziehungswissenschaft an Relevanz gewonnen; Ausgangspunkt hierfür waren häufig von Elterninitiativen initiierte „Schulversuche“ einiger westdeutscher Bundesländer, die die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schüler mit und ohne „Sonderschulbedarf“ vorsahen. Diese wurden wissenschaftlich begleitet und es wurden didaktische Integrationskonzepte formuliert (z.B. Feuser 1999; Heyer et al. 1990; Schuck et al. 1998). „Sonderschulbedarf“ verweist auf ein Behinderungsverständnis, das Behinderungen Personen zuschreibt und zugleich Bezug auf die Strukturen des Schulsystems als Förder- respektive Bildungs-ort nimmt. Etwa zur gleichen Zeit setzte sich im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu Behinderung ein Verständnis durch, das eine Abkehr von einer essentialistischen Perspektive zugunsten eines sozialwissenschaftlichen Verständnisses darstellt. Letztgenanntes verortet Behinderungen nicht in Personen, sondern verortet sie in Interaktionen: Behinderungen können situativ oder kontinuierlich auftreten (Tervooren 2000, S. 317). Überdauernde Formen, die wiederholt zu Ausschluss – häufig der gleichen Personen(gruppen) – führen, können sich zu Erfahrungen der Personen verdichten, die wiederum weiteren Handlungen zugrunde liegen. Behinderung wird dabei in Relation zu kontextuellen Erwartungen, wie z.B. jener, spezifische Leistung in der Schule zu erbringen, verstanden. Vor diesem Hintergrund formierte sich, z.T. in dezidiert Abgrenzung gegenüber der Sonderpädagogik, die *Integrationspädagogik* (z.B. Eberwein 1998). Ebenso wie materialistische Perspektiven der Behindertenpädagogik (z.B. Feuser 1995) plädierte sie für die Veränderung der Allgemeinen Pädagogik zugunsten einer Verantwortung für alle Schülerinnen und Schüler sowie für die Überwindung der disziplinären Trennung von Allgemeiner und Sonderpädagogik (Eberwein 1988).

Das menschenrechtliche Behinderungsverständnis der UN-BRK distanziert sich von einer essentialistischen Perspektive und konzipiert Defizite interaktiv, als ausgrenzenden und diskriminierenden Umgang mit Differenzen (Bielefeldt 2009, S. 6f.). Vor dieser Folie des Behinderungsverständnisses wird Inklusion an dem Ziel orientiert, situative und überdauernde Formen von Behinderung zu überwinden (Ainscow 2008). Im deutschsprachigen Diskurs hat sich Inklusion als Begriff gegenüber Integration durchgesetzt; dieser Wandel gründet in der Bezugnahme auf supranationale Dokumente wie UN-BRK und Salamanca-Erklärung (UNESCO 1994) einerseits und auf den englischsprachigen Fachdiskurs zu *Inclusive Education* (Allan/Slee 2008) andererseits. Die aufgezeigten Verständnisse von Behinderung und Inklusion eröffnen die Möglichkeit, Behinderungen in Schule und Unterricht über die schuladministrative Differenzdimension des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ hinaus zu betrachten, also v.a. behinderte Lern- und Bildungsprozesse. Inklusion – in Relation zu Exklusion – kann somit analytisch herange-

zogen werden, um unterrichtliche Interaktionen und/oder schulische Strukturen hinsichtlich behindernder Strukturen und Praktiken zu betrachten.

3 Die leistungsorientierte Schule

Die bildungspolitische (Heraus-)Forderung der Gestaltung einer an Inklusion orientierten Schule trifft auf die sog. Regelschule, die ihrerseits, auch ohne einen Inklusionsanspruch, soziale Ungleichheit und Benachteiligungen (re-)produziert – meist ohne dass ihre Strukturen und Praktiken grundlegend hinterfragt würden (Becker 2015, S. 126ff.). Das die soziale und Bildungsgleichheit legitimierende Konstrukt schulischer Leistung wird v.a. individuell zugeschrieben (Stojanov 2015). Die zentrale Bedeutung, die Leistung (unterschieden) im deutschen Schulsystem zukommt, die sich sowohl schulorganisatorisch und strukturell als auch in einer unterrichtlichen Eigendynamik findet, ist in anderen Ländern wie z.B. den angelsächsischen und skandinavischen nicht in vergleichbarer Weise konstitutiv (Biermann/Powell 2014; Stojanov 2015).

Leistung ist nicht nur ein zentraler schulischer, sondern auch ein gesellschaftlicher Bezugspunkt. Die Leistungsgesellschaft basiert auf der Idee, dass die (ungleiche) Verteilung von Macht und Gütern nach individuell erbrachter Leistung erfolgt und somit ein „egalitäres gesellschaftliches Inklusionsprinzip“ (Schäfer/Thompson 2015, S. 8) darstellt, das auf der Annahme beruht, dass höhere Leistung zu entsprechend höheren gesellschaftlichen Positionen und/oder ökonomischen Möglichkeiten führt. Dieses Prinzip findet sich auch in der Schule: Höhere Leistung verspricht den Zugang zu exklusive(re)n Bildungsgängen und der in ihnen vergebenen Bildungszertifikaten, die ihrerseits Möglichkeiten eröffnen (ebd.).

Dieses Leistungsverständnis und das mit ihm verbundene emanzipatorischere Potenzial sind brüchig, da empirisch belegt ist, dass schulischer Bildungs(miss)erfolg nicht allein auf individuelle Leistung zurückzuführen ist, sondern in Korrelation zu gesellschaftlich relevanten Differenz- und Ungleichheitsdimensionen (Baumert et al. 2001) und schulischen Kontextfaktoren steht. Die Schule – und damit auch der Unterricht – beteiligen sich an der Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Gesellschaft (Bourdieu 2001).

Das Leistungsprinzip findet sich schulorganisatorisch sowohl in der Jahrgangsklasse als auch in den unterschiedlichen, nach Leistungserwartungen differenzierten Bildungsgängen. Beide ermöglichen und erfordern zugleich, die Schülerinnen und Schüler kontinuierlich miteinander sowie gegenüber normierten, zeitlich formulierten Erwartungen zu vergleichen (Reh et al. 2015). Dabei wird nicht nur die Verantwortung der Lehrpersonen an der Zuschreibung von Leistung ausgeblendet (Breidenstein 2011), sondern Leistung

vollzieht sich in der Schule als Wettbewerb um bessere Positionen (Schäfer/Thompson 2015). In der Schule wird Leistung hierarchisch konzipiert, indem die Schülerinnen und Schüler anhand von Leistungsmaßstäben geordnet werden, und so der gesellschaftliche Raum strukturiert wird. Dies verstärkt sich aktuell durch Formen der schulischen Leistungsmessung, die – unter Ausblendung des gesellschaftlichen, unterrichtlichen sowie des biographisch-sozialen Kontextes – „objektiv“ Leistung messen. Zugleich implizieren diese Entwicklungen, dass Bildung auf fachbezogene Kompetenzen reduziert wird (Angermüller/Maeße 2015, S. 63ff.).

Auf der Mikroebene unterrichtlicher Interaktionen zeigt sich, dass Leistung den „Kern pädagogischer Ordnungen“ (Rabenstein et al. 2013, S. 674) darstellt und die permanente Leistungsbewertung eine Eigenlogik entwickelt hat, die im Zusammenhang mit dem strukturellen Problem steht, dass Noten legitimiert und als „gerecht“ anerkannt werden (müssen) (Breidenstein 2011). Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler verfügen über ein handlungspraktisches Leistungsverständnis, das diese individuell zuschreibt und – auch in dem Anspruch nach inklusiven Klassen – hierarchische Unterscheidungen hervorbringt. Die unterrichtliche Bearbeitung von als „defizitär“ wahrgenommenen Differenzen orientiert sich am Ziel der Kompensation gegenüber einer (klassenbezogenen) Norm (z.B. Sturm/Wagner-Willi 2015). Behindert werden dabei die Lern- und Bildungsprozesse jener Schülerinnen und Schüler, die die Norm bereits erreicht haben und/oder die derjenigen, die die Erwartungen (noch) nicht erfüllen, indem ihnen keine Lehrangebote unterbreitet werden (Sturm 2012). Beide Bearbeitungsformen sind an einem Abbau der Differenzen orientiert. So machen die Schülerinnen und Schüler die Erfahrungen, dass (Leistungs-)Differenzen unterrichtlich nicht erwünscht. Die Verbindung beider Aspekte birgt das Potenzial, spezifische Schülerinnen(gruppen) und Schüler(gruppen) aufgrund ihres schulischen Misserfolgs zu marginalisieren (Sturm 2015a).

Das Leistungsprinzip, das sich schulorganisatorisch durchgesetzt hat, wirkt zugleich subjektivierend, indem von den Schülerinnen und Schülern kontinuierlich die Bereitschaft zur Leistungserbringung gefordert wird (Reh et al. 2015). Vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlich-ökonomischer Rahmenbedingungen und Entwicklungen erfährt schulische Leistung eine Bedeutungszunahme (Angermüller/Maeße 2015) und damit verbunden auch die individuelle Zuschreibung und Prekarität, die den Einzelnen bei nicht erbrachter Leistung droht.

4 Erziehungswissenschaftliche Herausforderungen in Forschung und Lehre

Vor dem Hintergrund der skizzierten Verständnisse von Inklusion und Leistung im Kontext von Schule wird deutlich, dass sie in vielerlei Hinsicht konträr zu einander liegen bzw. auf unterschiedliche Aspekte schulischer Realität, gesellschaftlicher Herausforderungen und Entwicklungen verweisen. Mithin stellt der Anspruch auf Inklusion eine Kritik am aktuell praktizierten und realisierten Leistungsverständnis der Schule dar. Vor diesem Hintergrund sehe ich die Herausforderung der Erziehungswissenschaft v.a. in der Reflexion beider Konstituenten und der Folgen der gleichzeitigen Umsetzung beider, wie z.B. Kritik an der Hierarchisierung von Leistungsunterschieden durch den Anspruch auf Inklusion, da die Hierarchisierung insofern behindernd wirkt, als sie Lernende mit unterschiedlichen biographischen Erfahrungen in ihrer lernenden Auseinandersetzung mit sozialen und materialen Gegenständen als „besser“ und „schlechter“ charakterisiert.

Praxeologisch fundierte Theorien, wie die Praxeologische Wissenssoziologie (Bohnsack 2010) eröffnen durch die Unterscheidung von sprachlich-reflexiv zugänglichem und handlungspraktischem, in der Regel nicht reflexiv-zugänglichem Wissen eine differenzierte Analyse schulischer und unterrichtlicher Strukturen und Praktiken. In Bezug auf Inklusion und Leistung eröffnen sie die Möglichkeit, zwischen dem formalen Anspruch auf Inklusion einerseits und der handlungspraktischen Umsetzung – im Kontext einer an Leistung orientierten Schule – andererseits zu unterscheiden und so Behinderungen von Lern- und Bildungsprozessen zu beschreiben (Sturm/Wagner-Willi 2015).

Die Erziehungswissenschaft und v.a. die Schulpädagogik, die nicht allein gesellschaftliche Veränderungen – wie den Abbau sozialer Ungleichheit – wird realisieren können, sehe ich vor dem Hintergrund der Ausführungen herausgefordert, sich reflexiv des gesellschaftlichen und schulischen Rahmens zu vergewissern und zu positionieren, innerhalb derer Lern- und Bildungsprozesse organisatorisch eingebettet und pädagogisch unterstützt bzw. initiiert anstatt behindert werden.

Vor dieser Folie wäre zu überlegen, wie der Anspruch eines reflektierten und egalitären Miteinanders von Differenz und Gemeinsamkeit in Schule und Unterricht aussehen kann (siehe Häcker & Walm in diesem Band). Als rahmendes Konzept beschreibt Inklusion in diesem Sinne eine Sichtweise und praktische Haltung und keinen Zustand, der, einmal erreicht, als vorhanden gelten kann.

Konkrete Ansatzpunkte für die erziehungswissenschaftliche Forschung und Lehre liegen in der Breite der Erziehungswissenschaft und der Schulpädagogik. Hieran anknüpfend sehe ich die Potenziale eines erziehungswissenschaftlichen Beitrags zu einer Gesellschaft bzw. dem gesellschaftlichen Teil-

bereich des Schulsystems, in denen Differenzen „ausdrücklich bejaht und darüber hinaus als Quelle möglicher kultureller Bereicherung wertgeschätzt“ werden (Bielefeldt 2009, S. 6f.), und die eine Basis für ein demokratisches Miteinander darstellen.

Tanja Sturm, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin für Inklusive Didaktik und Heterogenität an der Fachhochschule Nordwestschweiz.

Literatur

- Ainscow, Mel (2008): Teaching for diversity. The next big challenge. In: Connelly, F. M./Fang He, M./Phillion, J. (Hrsg.): *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. Los Angeles u.a.: SAGE, S. 240-258.
- Allan, Julie/Slee, Roger (2008): *Doing Inclusive Education Research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Angermüller, Johannes/Maeße, Jens (2015): Regieren durch Leistung. Zur Verschleierung des Sozialen in der Numerokratie. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): *Leistung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 61-108.
- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, Uwe (2015): *Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus*. Bielefeld: transcript.
- Bielefeldt, Heiner (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/essay_no_5_zum_innovationspotenzial_der_un_behinderten_rechtskonvention_auf13.pdf [Zugriff: 09. August 2015].
- Biermann, Julia/Powell, Justin J. W. (2014): Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung – Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, 4, S. 679-700.
- Bohnsack, Ralf (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Breidenstein, Georg (2011): Zusammenfassende und vergleichende Betrachtungen. In: Zaborowski, K. U./Meier, M./Breidenstein, G. (Hrsg.): *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewer-*

- tungspraxis in Gymnasien und Sekundarschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 345-366.
- Cramer, Colin/Harant, Martin (2014): Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, 4, S. 639-659.
- Eberwein, Hans (1988): Vorbemerkungen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 9-10.
- Eberwein, Hans (1998): Sonder- und Rehabilitationspädagogik – eine Pädagogik für „Behinderte“ oder gegen Behinderungen? Sind Sonderschulen verfassungswidrig? In: Eberwein, H./Sasse, A. (Hrsg.): Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, S. 66-95.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind L. (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung. München: Ernst Reinhardt.
- Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, Georag (1999): Modelle der Integration: Fortschritt oder Inflationierung des Integrationsanliegens? In: Flieger, P./Lener, G./Leskovat, E./Jäger, M./Zuber, J. (Hrsg.): Behinderung. Integration in der Schule. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte, S. 29-42.
- Heyer, Peter/Preuss-Lausitz, Ulf/Zielke, Gisela (1990): Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Weinheim, München: Juventa.
- Lütje-Klose, Birgit/Urban, Melanie (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 83, 2, S. 112-123.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, 5, S. 668-690.
- Reh, Sabine/Berdelmann, Kathrin/Scholz, Joachim (2015): Der Ehrtrieb und unterrichtliche Honorierungspraktiken im Schulwesen um 1800. Die Entstehung des Leistungs-Dispositivs. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Leistung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 37-60.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2015): Leistung – eine Einleitung. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Leistung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 7-35.
- Schuck, Karl Dieter/Rauer, Wulf/Hinz, Andreas/Katzenbach, Dieter/Wocken, Hans/Wudtke, Hubert (1998): Die Integrative Grundschule im sozialen

- Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Stojanov, Krassimir M. (2015): Leistung – ein irreführender Begriff im Diskurs über Bildungsgerechtigkeit. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Leistung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 135-150.
- Sturm, Tanja (2012): Praxeologische Unterrichtsforschung und ihr Beitrag zu inklusivem Unterricht. In: Inklusion online, (1-2). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/151/143> [Zugriff: 09. August 2015].
- Sturm, Tanja (2015a): Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. In: Bräu, K./Schlickum, C. (Hrsg.): Soziale Konstruktionen im Kontext von Schule und Unterricht. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 213-224.
- Sturm, Tanja (2015b): Von der Sonderpädagogik zur Inklusiven Pädagogik – Phasen der Entwicklung Inklusiver Bildung. In: Hedderich, I./Biewer, G./Hollenweger, J./Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Im Erscheinen.
- Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (2015): „Leistungsdifferenzen“ im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 16. Im Erscheinen.
- Tervooren, Anja (2000): Differenz anders gesehen: Studien zu Behinderung. In: Viertelsjahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 69, 3, S. 316-319.
- Tervooren, Anja (2001): Pädagogik der Differenz oder differenzierte Pädagogik? Die Kategorie Behinderung als integraler Bestandteil von Bildung. In: Tervooren, A./Hartmann, J./Fritzsche, B./Schmidt, A. (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 201-216.
- UN (2006/2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. (dreisprachige Fassung im Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 35 vom 31.12.2008). (Manuskriptdruck). http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&bk=Bundesanzeiger_BGBI&start=//*/%5B@attr_id=%27bgbl208s1419.pdf%27%5D_-_bgbl_%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl208s1419.pdf%27%5D__143668081055_5 [Zugriff: 27. März 2010].
- UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference of Special Needs Education: Access and Quality. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf> [Zugriff: 14. März 2015].

Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive

Jürgen Budde & Merle Hummrich

1 Einleitung

Das Thema Inklusion ist in Erziehungswissenschaft, Praxis und Bildungspolitik allgegenwärtig. Die Stellungnahme der DGfE identifiziert mit Inklusion eine der drei maßgeblichen „Revolutionen im bundesdeutschen Bildungswesen“ (DGfE 2015, S. 1) und verknüpft Inklusion mit dem bildungspolitischen Impuls, der von der *UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities* ausgegangen ist. Im Kern wird dabei bislang zumeist aus einer sonder- und rehabilitationspädagogischen Perspektive die Anerkennung bzw. die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in pädagogische Institutionen gefordert. Daneben stehen Ansätze, die Inklusion breiter fassen und aus menschenrechtsbasierter, anerkennungstheoretischer oder sozialwissenschaftlicher Perspektive Fragen sozialer Ungleichheit in den Blick nehmen. Für eine erziehungswissenschaftliche Schärfung wollen wir im Folgenden auf vier Bereiche eingehen: a) die theoretische Verknüpfung von Inklusion mit Exklusion, b) die Skizzierung einer von Intersektionalität und Interdisziplinarität geprägten Perspektive auf Inklusion, c) das Verhältnis von Bildungspolitik und Pädagogik. Wir schließen mit d) einem Plädoyer für reflexive Inklusion.

2 Inklusion und Exklusion in erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen

Betrachtet man Inklusion vornehmlich als sonderpädagogisches Thema, wird dadurch eine Fokussierung des Inklusionsbegriffes auf die Anerkennung bzw. die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen bzw. besonderen Förderbedarfen in gesellschaftlichen Funktionssystemen evoziert, und der Inklusionsbegriff erhält eine unterkomplexe Schiefelage. Eine solche Engführung auf Teilhabe „behinderter“ Personen an pädagogischen Institutionen läuft Gefahr, einseitig und affirmativ zu werden. Inklusion scheint in einer solchen Konzeptionierung als erziehungswissenschaftlicher Begriff nicht tauglich, da ihm die analytische Bestimmtheit fehlt. Der Grund ist, dass er nicht – wie sozialwissenschaftlich üblich (Stichweh 2005) – in einen relationalen Zusammenhang gebracht und mit dem Komplementärbegriff der Exklusion konfrontiert wird. Deshalb wird eine Perspektive eingenommen, welche die gesellschaftskonstitutive Bedeutsamkeit der aufeinander bezogenen Begriffe Inklusion/Exklusion berücksichtigt und sie im Sinne von Teilhabe- und Aus-

schlussprozessen in den Blick nimmt. Pädagogische Institutionen sind in diesem „Inklusionsverständnis“ zwar der sozialen Inklusion verpflichtet, tragen aber auch den prinzipiell exklusiven Anteilen sozialer Institutionen Rechnung.

Schon diese kurzen Hinweise machen deutlich, dass das Begriffspaar „Inklusion/Exklusion“ nicht einheitlich bestimmt wird (Farzin 2006, S. 7). So wird etwa systemtheoretisch mit Inklusion/Exklusion eine analytische Kategorisierung vorgeschlagen, die „die Art und Weise [bezeichnet], in der gesellschaftliche Funktionskontexte den Gesellschaftsmitgliedern zugänglich gemacht werden, also in welcher Form Partizipation möglich ist und gesichert wird“ (ebd., S. 23). Luhmann (1989) hat darauf hingewiesen, dass die voranschreitende Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Teilsysteme zu einer immer stärkeren Individualisierung führt. Die Inkludiertheit eines Individuums in die Gesellschaft formt sich demnach entlang einer „Vielzahl von Inklusions- und Exklusionsunterscheidungen“ (Farzin 2006, S. 32) aus. In neo-institutionalistischer Perspektive nimmt die Bedeutung der Untersuchung von Ausschluss ab, weil davon ausgegangen wird, dass die Weitergabe von Lebenschancen qua Geburt an Bedeutung verliert und die meritokratischen Teilhabechancen demgegenüber überwiegen (Meyer 2005). Dies hat weitreichende Konsequenzen für Fragen nach Teilhabe an der Gesellschaft, wie mit Blick auf die öffentliche Erziehung herausgearbeitet werden kann (etwa Adick 2008). Auch in strukturtheoretischen Bestimmungen wie in Bourdieus Habituskonzept finden wir die Vorstellung, dass vollständige Exklusion im modernen Erziehungssystem nicht mehr vorhanden ist (Bourdieu 1974). Jedoch bringt Bourdieu mit dem Typus der „intern Ausgeschlossenen“ (Bourdieu 1998, S. 527ff.) einen Benachteiligungstypus, dessen Teilhabeoptionen an höherer Bildung maximal minimiert sind, weil die Schülerinnen, Schüler und Studierenden, die zu dieser Gruppe zählen, nicht über den Habitus verfügen, mit dem sie an die Exzellenzanforderungen exklusiver Bildungsarrangements anschließen können.

An diesem kurzen und sehr exemplarischen Gang durch die sozialwissenschaftlichen Theorien kann gezeigt werden, dass Inklusion kaum zu thematisieren ist, ohne ihren dialektischen Widerpart anzusprechen: die Exklusion. Betrachten wir pädagogisches Handeln aus dieser Perspektive, so wird deutlich, dass die universalistischen Teilhabeversprechen moderner Gesellschaften und das meritokratische Versprechen der Teilhabeermöglichung in der Schule durch soziale Ungleichheitsrisiken gebrochen werden. Zugleich befindet sich pädagogisches Handeln immer im Spannungsfeld von einerseits gesellschaftlicher Vereinnahmung (Integration, Teilhabeermöglichung, Kontrolle und Normierung) und andererseits der Ermöglichung individueller Vorstellungen (Autonomie, Selbstbestimmtheit, Eigenverantwortlichkeit). Damit ist zum einen auf die Benachteiligungsrisiken von Teilhabe in einem umfassenden – nämlich intersektionalen und interdisziplinären Zusammenhang –

und zum anderen auf das Verhältnis von Politik und Pädagogik im Zusammenhang von gesellschaftlicher Teilhabe/gesellschaftlichem Ausschluss einzugehen.

3 Intersektionale und interdisziplinäre Perspektiven

In Konsequenz plädieren wir für eine breite Fassung des Inklusionsbegriffs aus erziehungswissenschaftlicher Sicht (Budde/Hummrich 2013), die die Relationalität von Inklusion und Exklusion zum Ausgangspunkt nimmt. Wir möchten dabei nicht nur die oben eröffnete Perspektive auf die sozialwissenschaftliche Einbettung des Inklusionsbegriffs in den Vordergrund rücken, sondern auch darauf verweisen, dass eine breite Fassung des Inklusionsbegriffs erst die volle Potenzialität der Thematisierung von Inklusion/Exklusion entfaltet. Für diese Perspektive spricht eine Reihe von Argumenten:

1. Pädagoginnen und Pädagogen gehen qua Professionalität mit einer heterogenen Adressatenschaft um. Die Tatsache, dass die Adressaten pädagogischer Bemühungen unterschiedlich sind, ist nachgerade ein konstitutives Merkmal der Profession. Diese Tatsache ist keineswegs neu, denn pädagogische Institutionen sind prinzipiell mit dem Sachverhalt der Differenz und ihrer Bearbeitung in inklusiven und exklusiven Settings befasst. Neu ist, dass dieser Umstand nicht ignoriert bzw. im Diskurs nicht länger als Belastung (Reh 2005), sondern als eine positive Tatsache angenommen wird (Boller et al. 2007). Diese tendenzielle Überhöhung erweist sich als bedeutsamer Faktor: „Inklusion erscheint, ähnlich ‚Ermöglichung‘ oder ‚Teilhabe‘ als ein Ziel, das keinen Einspruch zulässt“ (DGfE 2015, S. 2). Dies lässt sich als zunehmende „Heterogenitätsorientierung“ (Budde 2015) beschreiben.
2. Bei einer Einführung des Inklusionsbegriffs auf Personen mit Förderbedarf ist zu bedenken, dass gerade die „gut gemeinten“ Fördermaßnahmen die Wahrnehmung von Behinderung mitkonstruieren. Was oben bereits auf einer abstrakteren Ebene dargestellt wurde, entfaltet in der pädagogischen Praxis problematische Effekte. Die Differenz zwischen Menschen mit und Menschen ohne Behinderung wird durch sonderpädagogische Förderangebote institutionell mit aufrechterhalten. Die Bemühungen um Förderung gehen auf diese Weise mit problematisierenden Zuschreibungen einher, durch die Differenz nicht institutionell aufgehoben, sondern verstärkt wird. So bleibt die Trennung zwischen sogenannten „Normalen“ (ohne besondere Förderbedarfe) und sogenannten „I-Kindern“ (mit spezifischen Förderbedarfen) nicht nur weiterhin bestehen, sondern konstituiert sich in spezifischer Weise erst. Beispielhaft kann dies anhand von Diagnoseverfahren (Kelle/Tervooren 2008), der Handhabung des sogenannten „Inklusionsraums“ (Buchner 2015) oder der Interaktionsord-

nungen der Professionellen (Blasse et al. 2014) verdeutlicht werden. Alle Beispiele verweisen darauf, dass die Verfahren zur Bearbeitung von Behinderung (mit dem Ziel der Inklusion) als „*doing disability*“ (Waldschmidt 2008) wirksam werden. Wenn im Gegensatz dazu Inklusion als Postulat aus der universalistischen Bildungs- und Gerechtigkeitsidee hergeleitet wird, mithilfe erziehungswissenschaftlicher Theoriebestände gefasst wird und sich als Gegenentwurf zu einem exkludierenden Bildungssystem versteht, muss erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung neben der Differenzkategorie Behinderung/Nichtbehinderung entsprechend auch andere exklusionsrelevanten Differenzkategorien systematisch und in ihrer Wechselbeziehung einbeziehen, wie etwa Ethnizität, Milieu, Geschlecht.

3. Deutlich wird, dass die Diagnoseverfahren und Bearbeitungsinstrumente für die Sicherstellung besonderer Förderbedarfe die jeweiligen Problemlagen individualisieren und psychologisieren, denn vor allem die Behinderung der jeweiligen Adressatin und des jeweiligen Adressaten wird als Problem erkannt. Kulturelle Kontexte, konflikthafte Passungsverhältnisse oder etwa Armut als Ursachen für Teilhabeschwierigkeiten geraten aus dem Blick. Ähnliches gilt auch umgekehrt für jede andere Differenzkategorie. Auch aus diesem Grund ist für ein weites, intersektionales Verständnis von Inklusion zu plädieren.¹ Auf die Ebene der einzelnen pädagogischen Einrichtung heruntergebrochen bedeutet dies, das „*doing difference*“ in intersektionaler Perspektive zu betrachten. So wie auch andere soziale Differenzkategorien in sozialen Mikropraktiken konstruiert werden, so ist Behinderung keine feststehende Tatsache, sondern Resultat von Praktiken des „*doing disability*“ (ebd.).
4. In einem breiten Verständnis kann Inklusion schließlich als Leitfigur für pädagogische Institutionen stehen, die dem Abbau von Bildungungleichheit verpflichtet ist. Dennoch führt Inklusion notwendigerweise Differenzierung mit sich, die primär in der Schule durch die Idee von Leistungs- und Begabungsdifferenzierung legitimiert wird. Die gesellschaftliche Positionierung auf der Grundlage des meritokratischen Leistungsprinzips (Becker/Hadjar 2009) wird durch Inklusion nicht angeührt, nicht zuletzt da Leistung oftmals als eine Kategorie des persönlichen Potenzials naturalisiert wird. Dabei zeigen Studien immer wieder, dass diese vermeintlich neutrale Leistungsdifferenzierung nicht nur leistungsbezogen erfolgt, sondern auch aufgrund ebenjener (intersektiona-

1 Intersektionalität beschreibt dabei, vereinfacht ausgedrückt, die Überschneidung unterschiedlicher sozialer Kategorien und der damit einhergehenden sozialen Positionierungen. Es geht unter dem Intersektionalitätsparadigma darum, soziale Positionierungen als ein Zusammenspiel unterschiedlicher (Struktur-) Kategorien zu verstehen (Degele/Winker 2008; für Erziehungswissenschaft: Budde 2012).

len) Differenzkategorien: Milieu, Gender, Ethnizität und Behinderung. Die Konzentration auf die Inklusion von Menschen mit Behinderungen blendet demgegenüber andere Differenzierungskategorien aus, obwohl es gerade das Potenzial der analytischen Auseinandersetzung mit Inklusion und Exklusion wäre, Ungleichheitsprozesse (z.B. „othering“, ökonomische Benachteiligung, etc.) umfassend in den Blick zu bekommen.

4 Bildungspolitik und Pädagogik

Die Herausforderung, vor der pädagogisches Handeln und pädagogische Professionalisierung stehen, lässt sich damit deutlich bestimmen: Bedeutsam ist aus der Perspektive eines breiten Verständnis von Inklusion (und Exklusion) eine Reflexion auch der Grenzen des Pädagogischen, da nicht nur die Forderung nach Inklusion keine genuin bildungspolitische ist, sondern die Achse von Inklusion/Exklusion ist in gesellschaftlich-politischen Feldern begründet, die sich einer Bearbeitung allein in der pädagogischen Praxis entzieht. Pädagogische Institutionen stellen in diesem Sinne kein gesellschaftliches „Außen“ dar, sondern reflektieren auf gesellschaftliche Exklusionsmechanismen ebenso wie auf den Auftrag der Bildungsgerechtigkeit. Pädagogische Praxis wird bildungspolitisch häufig dann in Anspruch genommen, wenn Gerechtigkeitsprobleme als Handlungsprobleme identifiziert werden. Dies zeigt schon die Auseinandersetzung mit der „Schwierigkeit Politik durch Pädagogik zu ersetzen“ (Hamburger et al. 1981) und den affirmativen Aufladungen von Teilen der interkulturellen Pädagogik (Hamburger 2009). Die damit einhergehenden Überhöhungen des Pädagogischen laufen leicht Gefahr, die alten Ungleichheiten fortzuschreiben – wie dies auch für den Umgang mit Inklusion festgestellt wurde. Aus sonderpädagogischen Motiven wird dann eine Besonderungspädagogik, die die Herstellung von Differenz immer wieder benötigt, um sich selbst zu legitimieren. Die zumeist hochproblematischen (sprich kostenneutralen) Bedingungen der Umsetzung von Inklusion lassen zusätzliche Zweifel an einer bildungspolitischen Ausrichtung primär auf Bildungsgerechtigkeit nicht unberechtigt erscheinen.

Wir schlagen vor, an dieser Stelle die Perspektive umzudrehen und die Frage, inwieweit es sich bei den aktuellen Prozessen um Inklusion handelt, als empirische Frage zu markieren. Zu privilegieren wäre eine Perspektive, die nach der Prozessierung des Anspruchs von Inklusion in Bildungspolitik und Bildungspraxis fragt und nicht schon den Begriff vorwegnehmend als das Ergebnis eines (bislang ungeklärten) Prozesses konzeptionalisiert. Dazu scheinen insbesondere rekonstruktive Forschungsverfahren in der Lage zu sein, da diese sparsam mit Vorannahmen umgehen können (z.B. Blasse et al. 2015).

5 Reflexive Inklusion

Um pädagogische Praxis in einem breiten Inklusionsverständnis zu konzeptionalisieren, wäre aus dieser Perspektive weniger für eine Ausweitung des methodisch-didaktischen Spektrums zu plädieren, sondern vielmehr für einen Wandel in den professionellen Orientierungen mit Blick auf soziale Ungleichheit (Moser et al. 2011; Dlugosch 2011; Hedderich/Hecker 2009). In Bezug auf die sozialen Kategorien Gender und Ethnizität haben in den letzten Jahrzehnten als zugehörige pädagogische Konzepte die reflexive Koedukation bzw. reflexive Interkulturalität an Bedeutung gewonnen (vgl. Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995, Hamburger 2000). In beiden Konzepten ist ein Spannungsfeld aus Dramatisierung und Entdramatisierung sozialer Differenzkategorien angelegt, besonderer Aufmerksamkeit wird der Reflexivität des eigenen Handelns zwischen Reifizierung und Auflösung von Stereotypen entgegengebracht. Angelehnt an diese Konzepte schlagen wir vor, die Perspektive hin zu einer *reflexiven Inklusion* zu wechseln. Reflexive Inklusion zielt in dieser Anlehnung sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und das Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung, als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion. Damit werden die Forderungen nach einem (in situ unentscheidbaren) Zusammenspiel von Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenzen sowie nach Reflexivität als professionelle Haltung aufgenommen und für Inklusion fruchtbar gemacht.

In Erweiterung bisheriger „Teilbereichspädagogiken“ wie reflexive Koedukation oder reflexive Interkulturalität bietet eine reflexive Inklusion Perspektiven über die bisherigen differenzspezifischen Ansätze. Denn reflexive Inklusion ist nicht fachspezifisch zu verorten, sondern als interdisziplinäre Aufgabe unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher, schulpädagogischer, sonderpädagogischer, sozialpädagogischer oder etwa fachdidaktischer Domänen zu verstehen. Im Gegensatz zur reflexiven Koedukation oder interkulturellen Pädagogik wäre allerdings die Engführung auf die eine Kategorie Behinderung zu vermeiden und für ein breites, intersektionales Verständnis zu plädieren. Damit wäre eine reflexive Inklusion von dem Anspruch auf Intersektionalität und Interdisziplinarität zu rahmen.

Um ein solches Inklusionsverständnis als Teil einer sich professionalisierenden Pädagogik zu etablieren, müsste in der pädagogischen Bildung erstens darauf hingewirkt werden, dass überall dort keine Unterschiede gemacht werden und Ungleichheitskategorien dekonstruiert werden, wo dies möglich ist. Da dies ein Anspruch ist, der pädagogisches Handeln an seine Grenzen bringt, bedarf es zweitens der systematischen Fallarbeit, in welcher die exkludierenden Aspekte von pädagogischem Handeln reflexiv zugänglich werden. Drittens ist ein spezifisches Wissen um pädagogische Diagnostik und die Bedeutungen sozialer Ungleichheitskategorien wie Behinderungen, Gen-

der, Ethnizität, Milieu usw. notwendig. Auf diese Weise wird schließlich deutlich, dass reflexive Inklusion eine Haltung der Reflexivität hinsichtlich der Antinomie von Gleichheit und Differenz und der Grenzen pädagogischen Handelns insgesamt bedeutet.

Aus dem Anspruch einer reflexiven Inklusion ergeben sich Anschlussdiskussionen auch für das erziehungs- und bildungswissenschaftliche Profil insgesamt. Für die Lehre wäre zu klären, ob Inklusion als Querschnittsaufgabe oder als spezifische Qualifikation mit entsprechenden Studienmodulen verstanden wird. Im ersten Fall könnte zwar eine breite Wirkung erzielt werden, das Thema könnte aber ebenso „in Vergessenheit“ geraten. Im zweiten Fall wiederum besteht das Risiko, dass der „Sonderstatus“ nicht aufgehoben würde. Für die pädagogische Praxis bedeutet reflexive Inklusion eine Haltung der Reflexivität hinsichtlich der Relationierungen von Universalismus, Individualität und Differenz. Weiter wären die Möglichkeiten kritisch zu reflektieren, (bildungs-)politische Phänomene allein auf der Ebene des pädagogischen Handelns zu bearbeiten. Erziehungswissenschaftliche Forschung wiederum sollte den Blick zur Klärung des Gegenstandes verstärkt auf Bedingungen und Umsetzungen des Anspruchs an Inklusion in sozialwissenschaftlicher Perspektive richten.

Jürgen Budde, Prof. Dr., ist Hochschullehrer am Institut für Erziehungswissenschaften an der Europa-Universität Flensburg.

Merle Hummrich, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin am Institut für Erziehungswissenschaften an der Europa-Universität Flensburg.

Literatur

- Adick, Christel (2008): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Becker, Rolf/Hadjar, Andreas (2009): Meritokratie. Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35-59.
- Blasse, Nina/Budde, Jürgen/Hinrichsen, Merle/Hummrich, Merle/Niemeyer-Jensen, Beatrix/Thon, Christine (2015): Die Exklusivität des Inklusiven. In: Siedenbiedel, C./Theurer, C. (Hrsg.): Grundlagen inklusiver Bildung 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, S. 137-161.
- Boller, Sebastian/Rosowski, Elke/Stroot, Thea (Hrsg.) (2007): Heterogenität in Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz.

- Bourdieu, Pierre (1974): *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1998): *Das Elend der Welt*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre (1999): *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Buchner, Tobias (2015): *Mediating ableism: border work and resistance in the biographical narratives of young disabled people*. In: *Zeitschrift für Inklusion* 2. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/272/255 [Zugriff: 01. Juli 2015].
- Budde, Jürgen (2012): *Intersektionalität als Herausforderung für eine erziehungswissenschaftliche soziale Ungleichheitsforschung*. In: Sieholz, S./Schneider, E./Busse, S./Sandring, S./Schippeling, A. (Hrsg.): *Prozesse sozialer Ungleichheit: VS Verlag für Sozialwissenschaften*, S. 245-258.
- Budde, Jürgen (2015): *Heterogenitätsorientierung*. In: Budde, J./Blasse, N./Bossen, A./Rißler, G. (Hrsg.): *Heterogenitätsforschung – Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 19-37.
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2013): *Reflexive Inklusion*. In: *Zeitschrift für Inklusion* 8, 4. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199 [Zugriff: 01. Juli 2015].
- Degele, Nina/Winker, Gabriele (2008): *Praxeologisch differenzieren. Ein Beitrag zur intersektionalen Gesellschaftsanalyse*. In: Klinger, C./Knapp, G.-A. (Hrsg.): *Über-Kreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz (=Forum Frauen- und Geschlechterforschung, Band 23)*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 194-209.
- Dlugosch, Andrea (2011): *Der „Fall“ der Inklusion: Divergenzen und Konvergenzen in Professionalitätsvorstellungen*. In: Lütje-Klose, B./Langer, M.-T./Serke, B./Urban, M. (Hrsg.): *Inklusion in Bildungsinstitutionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 135-142.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2015): *Inklusion als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft*. www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2015_Inklusion_Positionierung.pdf [01. Juli 2015].
- Farzin, Sina (2006): *Inklusion/Exklusion. Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung*. Bielefeld: transcript.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne (1995): *„Trennt uns bitte, bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hamburger, Franz (1999): *Von der Gastarbeiterbetreuung zur Reflexiven Interkulturalität*. In: *IZA – Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit*, 11 3-4, S. 33-38.
- Hamburger, Franz (2000): *Reflexive Interkulturalität*. In: Hamburger, F./Kolbe, F.-U./Tippelt, R. (Hrsg.): *Pädagogische Praxis und erziehungswissen-*

- schaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 191-200.
- Hamburger, Franz (2009): Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Hamburger, Franz/Seus, Lydia/Wolter, Otto (1981): Über die Unmöglichkeit Politik durch Pädagogik zu ersetzen. Reflexionen nach einer Untersuchung „Bedingungen und Verfestigungsprozesse der Delinquenz bei ausländischen Jugendlichen“. In: Unterrichtswissenschaft 9, 2, S. 158-167.
- Hedderich, Ingeborg/Hecker, André (2009): Belastung und Bewältigung in Integrativen Schulen. Eine empirisch-qualitative Pilotstudie bei LehrerInnen für Förderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kelle, Helga/Tervooren, Anja (2008): Kindliche Entwicklung zwischen Heterogenität und Standardisierung – eine Einleitung. In: Kelle, H./Tervooren, A. (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim: Juventa, S. 7-14.
- Luhmann, Niklas (1989): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Band 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meyer, John W. (2005): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Moser, Vera/Schäfer, Lea/Redlich, Hubertus (2011): Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In: Lütje-Klose, B./Langer, M.-T./Serke, B./Urban, M. (Hrsg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 143-149.
- Reh, Sabine (2005): Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? In: Die deutsche Schule 97, 1, S. 76-86.
- Stichweh, Rudolf (2005): Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie. Bielefeld: transcript.
- Waldschmidt, Anne (2008): „Wir Normalen“ – „die Behinderten“? In: Rehberg, K.-S./Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Frankfurt am Main: Campus, S. 5799-5809.

Inklusion aus der Perspektive des rechtlichen und ethischen Begründungsdiskurses

Christian Lindmeier & Bettina Lindmeier

In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft besteht inzwischen weitgehend Konsens darüber, dass Inklusion nicht nur zu den „wirklich zentrale[n]“, sondern auch zu den schwierigen Fragen unseres Bildungssystems“ (Tenorth 2013, S. 7) gehört. Unstrittig ist auch, dass der pädagogische Inklusionsdiskurs nicht nur von der Sonderpädagogik und bezogen auf behinderte Menschen zu führen ist. Die fachliche Auseinandersetzung mit Inklusion, die in fast allen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen eingesetzt hat, ist allerdings vielfach – nicht zuletzt in der Sonderpädagogik – von erheblicher Skepsis geprägt.

In Übereinstimmung mit internationalen, auch auf empirischer Forschung beruhenden Erkenntnissen unterscheiden wir zwischen *Begründungsdiskursen* und *Realisierungs- bzw. Implementierungsdiskursen* über Inklusion bzw. inklusive Bildung. Innerhalb beider identifiziert Dyson (1999) je zwei Diskursstränge: Die Begründungsdiskurse beschäftigen sich zum einen mit der rechtlichen und ethischen Legitimation von Inklusion, zum anderen mit der Effektivität inklusiver Erziehung und Bildung („inclusive education“). Im Rahmen der Realisierungsdiskurse werden Fragen der politischen Implementierung und der praktischen Umsetzung von Inklusion in den Bildungsinstitutionen bearbeitet. Dieser Beitrag konzentriert sich aus Platzgründen auf den rechtlichen und den ethischen Begründungsdiskurs.

1 Entwicklung des internationalen Diskurses zu inklusiver Bildung

Die Forderung nach Inklusion im Bildungsbereich wurde seit Anfang der 1990er Jahre – ausgelöst durch die Kritik an der US-amerikanischen Integrationspolitik des „mainstreaming“ (Johnson 2013) – maßgeblich durch die UNESCO (z.B. UNESCO 2005) als „globale Agenda“ vorangetrieben (Kiuppis 2014). Das integrationspädagogische „Mainstreaming“ hatte dazu geführt, dass leichter beeinträchtigte Kinder in Regelschulen platziert wurden, leichter Schulabschlüsse erlangten und damit insgesamt bessere Lebensbedingungen erreichten (Skrtic 1995). Dadurch wurden aber die Differenzlinien, an denen entlang Ausgrenzung erfolgte, nicht aufgehoben, sondern lediglich neu gezogen: Wer sich nicht leicht genug „passend machen“ ließ, blieb weiterhin in besonderen Institutionen, die sich allmählich in „Resteinrichtungen“ verwan-

delten. Das dahinter stehende Modell von Behinderung blieb personenbezogen und vernachlässigte das „Behindertwerden“ in sozialen Situationen. Je mehr dieses Modell ausdifferenziert wurde, desto häufiger wurden Kinder durch verschiedene, das „mainstreaming“ vorbereitende Institutionen wie Sonderschulen, Vorbereitungsklassen etc. „geschleust“, was zum Begriff des „Kaskadenmodells“¹ führte (Hinze 2008). Ähnliche Entwicklungen wurden im Rahmen der „deinstitutionalization“ (Mansell/Ericsson 1996), der Schließung von Großeinrichtungen und dem Aufbau gemeindenaher Möglichkeiten des Wohnens und Lebens behinderter Menschen festgestellt und scharf kritisiert (Lindmeier 2008).

Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse der UNESCO von 1994 reagierten erstmals auf internationaler Ebene auf diese Entwicklung. Sie gilt daher als Meilenstein auf dem Weg zur Verankerung des Rechts auf inklusive Erziehung und Bildung, denn sie forderte zum ersten Mal, Bildungssysteme inklusiv zu gestalten, um sie in die Lage zu versetzen, allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit ihren individuellen Lernbedürfnissen gerecht zu werden („child-centred-pedagogy“). Die Forderung nach einer „Schule für alle“ blieb in der Bundesrepublik Deutschland allerdings politisch noch weitgehend folgenlos, während der Inklusionsbegriff im wissenschaftlichen Kontext rasch aufgegriffen wurde, da er anschlussfähig war an den im deutschsprachigen Raum entwickelten Integrationsbegriff. Aus diesem Grund wurde allerdings kontrovers diskutiert, ob dieser neue Begriff nötig und weiterführend sei (Hinze 2004).

Mit der Ratifizierung der 2006 von der UN-Vollversammlung beschlossenen UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) im März 2009 erhielten die Vorschriften dieses Übereinkommens „in Deutschland den Rang eines Bundesgesetzes – unbeschadet der Tatsache, dass in Folge der ‚Kulturhoheit der Länder‘ die das Schulwesen betreffenden Bestimmungen der Konvention erst noch durch eine Anpassung der Schulgesetze der Länder in innerstaatliches Recht transformiert werden müssen [...]“ (Klemm 2014, S. 626). Die Bundesrepublik Deutschland verpflichtete sich damit nicht nur dazu, das Recht von Menschen mit Behinderungen auf (schulische) Bildung anzuerkennen, was sie seit Ende der 1970er Jahre ohnehin tut. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage des Chancengleichheit zu verwirklichen, muss sie auch gemäß Art. 24 1 BRK ein *inklusives Bildungssystem* gewährleisten (z.B. Wrase 2015).

1 Der Begriff wurde im angelsächsischen Kontext eingeführt, um die Vielzahl gestaffelter Platzierungsmöglichkeiten zu bezeichnen, die von separaten Einrichtungen über Sonderklassen und Kooperationsklassen zur Platzierung im „Mainstreaming“ führten. Damit verbunden war ein fortdauernder Bewährungs- bzw. Verbesserungsanspruch der an das beeinträchtigte Kind gerichtet wurde, während behindernde Umgebungsfaktoren ausgeblendet wurden.

2 Inklusion als Menschenrechtsprinzip

Wesentliches Innovationspotenzial der UN-BRK liegt in der Verknüpfung von Inklusion mit einem (mensen-)rechtlichen Anspruch auf ihre Einlösung:

„Inklusion ist eines der allgemeinen Prinzipien der Konvention (Art. 3 UN-BRK) und steht in direktem Zusammenhang mit der Achtung der Menschenwürde und den Prinzipien von Nichtdiskriminierung und Chancengleichheit.“ (Degener/Mogge-Grotjahn 2012, S. 65)

Allerdings werden mit der UN-BRK keine neuen, besonderen Menschenrechte für behinderte Menschen geschaffen, sondern lediglich auf den Kontext von Behinderung zugeschnitten. Damit reagierten die Vereinten Nationen auf den Umstand, dass behinderte Menschen trotz Gültigkeit allgemeiner Menschenrechte unter massiver und vielfältiger Diskriminierung in nahezu allen Lebensbereichen leiden. Aktuell dokumentieren dies für Deutschland die „abschließende[n] Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands“ (Committee 2015, S. 9).

Die UN-BRK ist daher zwar eine Konvention zum Schutz und zur Förderung der Rechte behinderter Menschen; sie beinhaltet aber auch ein *Innovationspotenzial für die Weiterentwicklung der Menschenrechtsdiskussion im Ganzen* (Bielefeldt 2009).

In der UN-BRK wurden die Menschenrechte vor dem Hintergrund der Erfahrungen von mangelnder Freiheit und von Fremdbestimmung, von mangelnder Gleichheit und von Diskriminierung, von mangelnder Solidarität und von sozialem Ausschluss neu interpretiert. Die Kernbegriffe und -werte der Französischen Revolution – Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit – erfahren nach Bielefeldt (2012) dadurch eine Neuinterpretation, die die Theorie und Praxis der Menschenrechte ihrerseits befruchtet:

1. *Assistierte Freiheit*: Freiheit wird häufig als Freiheit bzw. Autonomie des Einzelnen verstanden, wobei ausgeblendet wird, dass jeder Mensch auf gesellschaftliche Unterstützungsleistungen und Rahmenbedingungen angewiesen ist, um Autonomie realisieren zu können. Die Auseinandersetzung mit der ungerechtfertigten, aber lange unhinterfragten Fremdbestimmung im Kontext von Behinderung führte zu einer grundsätzlichen Infragestellung dieser unreflektierten Auffassung von Autonomie. Das Strukturprinzip der Freiheit erfährt somit eine Neuinterpretation als „assistierte Freiheit“ (Graumann 2011; zum internationalen Diskurs über die moralphilosophischen Implikationen: Feder Kittay/Carlson 2010), wobei die Assistenz nicht das Recht bedeutet, Autonomie einzuschränken. Dies gilt auch, wenn Menschen in der Umgebung der Auffassung sind, dass ein Mensch sich durch seine autonomen Handlungen Schaden zufügen könnte.

2. *Diskriminierungsverbot und Barrierefreiheit*: Das Gleichheitsgebot drückt sich im Diskriminierungsverbot aus, denn unter Diskriminierungen „sind nicht nur intentionale Akte bewusster oder gar böswilliger Ungleichheitsbehandlungen zu verstehen, sondern auch mentale und strukturelle Manifestationen der Gleichheitsverweigerung“ (Bielefeldt 2012, S. 157). Strukturelle Diskriminierung zeigt sich beispielsweise in etablierten Strukturen im Bildungssystem oder in der architektonischen Gestaltung von Gebäuden. Es gibt ein zunehmendes Bewusstsein dafür, dass das Zusammenwirken dieser Strukturen mit tief verwurzelten Gewohnheiten und Einstellungen als Barriere wirkt und diskriminierende Wirkung hat. Eng verbunden mit dem Diskriminierungsverbot ist daher das Konzept der *angemessenen Vorkehrungen*, worunter „notwendige und geeignete Änderungen und Anpassungen, die keine unverhältnismäßige oder unbillige Belastung darstellen und die, wenn sie in einem bestimmten Fall erforderlich sind, vorgenommen werden, um zu gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen oder ausüben können“ (UN-BRK, Art. 2, Unterabsatz 4), zu verstehen sind. Das Vortreten angemessener Vorkehrungen als Diskriminierung zu werten (Aichele 2012).²
3. *Gesellschaftliche Inklusion*: Der Leitbegriff der Inklusion ist Bielefeldt zufolge als eine zeitgenössische Fassung des Begriffs der Brüderlichkeit bzw. Solidarität zu sehen und weist über die derzeitige Integrationspolitik in den verschiedenen gesellschaftlichen Feldern hinaus:

„Bildhaft gesprochen geht es nicht mehr lediglich darum, innerhalb der bestehenden gesellschaftlichen Strukturen – zum Beispiel innerhalb des bestehenden Bildungssystems – die Türen zu öffnen, um nach Maßgabe des Möglichen auch für Behinderte etwas Platz zu schaffen. Vielmehr soll die Architektur der Gesellschaft im Ganzen auf den Prüfstand gestellt werden. Alle gesellschaftlichen Subsysteme sollen so verstanden und gestaltet werden, dass Behinderte *selbstverständlich dabei* sind. Es geht darum, dass die Betroffenen dauerhaft ein verstärktes Zugehörigkeitsgefühl („enhanced sense of belonging“) ausbilden können (UN-BRK, Präambel Lit. m.) [...]“ (Bielefeldt 2012, S. 158, Hervorhebung im Original)

Dies stellt ein Novum dar, denn der Begriff des Zugehörigkeitsgefühls kommt „sonst in keiner internationalen Menschenrechtskonvention vor und gehört bislang nicht zum etablierten Vokabular des Menschenrechts-

2 Indem die UN-BRK in Art. 6 das Problem der mehrfachen Diskriminierung anspricht, von der insbesondere Frauen und Mädchen mit Behinderungen betroffen sind, erweist sie sich zudem anschlussfähig an die rechtswissenschaftliche Ungleichheitsforschung und die sozialwissenschaftliche Intersektionalitätsforschung (Zinsmister 2007; Degener/Mooge-Grotjahn 2012; Walgenbach 2015.)

diskurses. Er steht symbolisch für eine spezifische Stoßrichtung der Behindertenrechtskonvention, die gegen die Unrechtserfahrung gesellschaftlicher Ausgrenzung eine *freiheitliche und gleichberechtigte soziale Inklusion einfordert*“ (Bielefeldt 2009, S. 10, Hervorhebung im Original). Während die „institutionell-systemische Logik“ (ebd.) des „mainstreaming“ danach fragt, welche behinderten Menschen ohne strukturelle Veränderungen integrierbar sind, muss ein Denken, das die Würde der betroffenen Menschen zum Ausgangspunkt nimmt, alle Formen menschlichen Zusammenlebens, -lernens und -arbeitens als ungenügend ansehen, in denen Menschen sich ausgegrenzt sehen. Die UN-Konvention für die Rechte behinderter Menschen weist folgerichtig immer darauf hin, „dass Inklusion keinesfalls ein bloßes Dabeisein bedeutet und als ein Verzicht auf qualifizierte und bedarfsgerechte Unterstützung missverstanden werden darf“ (Wocken 2011, S. 57).

Diese Auslegung von Brüderlichkeit als Inklusion („*inclusiveness*“) hat nicht nur für behinderte Menschen, sondern für alle von Diskriminierung und Ausgrenzung betroffenen bzw. vulnerablen Gruppen Gültigkeit. Assistierte Freiheit und Gleichstellung durch Abbau von Barrieren sind als universell gültige Weiterentwicklung der herkömmlichen Strukturprinzipien der Freiheit bzw. Autonomie und der Gleichheit bzw. Partizipation nur denkbar, indem sie um die *kommunitäre* Dimension der freien und gleichberechtigten Gemeinschaftsbildung in einer werteluralen Gesellschaft erweitert werden.

3 Implikationen für eine Bildungstheorie, die inklusive Fragen aufnimmt

Die beschriebene Ergänzung des klassisch-liberalen Verständnisses von Menschenwürde und Menschenrechten als Rechte freier Selbstbestimmung, in denen die Würde des Menschen als eines Verantwortungssubjektes durch die Zielsetzung eines verstärkten Zugehörigkeitsgefühls Anerkennung findet, hat Implikationen für die Bildungstheorie.

Die universalistisch-egalitäre Idee der Bildung eines autonomen („mündigen“) Subjektes stellt die Ziele der Universalisierung (Gleichheit) und Individualisierung (Freiheit) besonders heraus (Tenorth 2012, 2013). Nicht nur im Inklusionsdiskurs wird allerdings darauf verwiesen, dass dieses Bildungsverständnis um eine sozialtheoretische Perspektive von Bildsamkeit erweitert werden muss. Weiterführend sind hier Rickens Überlegungen zu „Bildsamkeit und Sozialität“ (2013) unter Bezug auf die „relationale Anthropologie“ Tomasellos (2009), der in verschiedenen Arbeiten immer wieder die besondere soziale Verfasstheit des Menschen herausgestellt hat.

Balzer und Ricken (2010) weisen zurecht darauf hin, dass der zentrale Gedanke der konstitutiven Bedeutung anderer für die Genese des eigenen

Selbst in kaum einem anderen Diskurs so sehr ausgearbeitet und diskutiert wurde wie im Diskurs der Anerkennungstheorie (Lindmeier/Lindmeier 2012). Ihr Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Subjektivität unbegriffen bleibt, solange sie lediglich im Rahmen subjekttheoretischer Prämissen (von denen aus dann Intersubjektivität, Sozialität und Gesellschaft „abgeleitet“ werden) und nicht als *soziale Genese* begriffen wird.

Ähnlich wie die UN-BRK keine „neuen Menschenrechte für behinderte Menschen“ konstituieren will, intendiert der Inklusionsdiskurs keine neue, vom bildungstheoretischen Diskurs abgekoppelte Theoriebildung. An den spezifischen Erfahrungen und Bedarfen behinderter Kinder lässt sich allerdings eine bislang zu wenig berücksichtigte Dimension von Bildung klarer bestimmen. Indem Bildungsarbeit über das klassisch-subjektbezogene Verständnis hinaus mit Blick auf die *soziale Inklusion als intersubjektives (Entwicklungs-)Geschehen der Respektierung bzw. Anerkennung und Wertschätzung von Diversität (Vielfalt, Verschiedenheit)* erweitert wird, leistet der Inklusionsdiskurs einen Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung.

Auch diesbezüglich wird durch inklusionsbezogene Fragestellungen kein völlig neuer Diskurs etabliert, sondern es werden parallele und ergänzende Diskurslinien hinzugefügt. Während Diversität in Form von Wertschätzung von Vielfalt im inklusionspädagogischen Diskurs mitunter ausschließlich positiv konnotiert wird, verweist die UN-BRK auch auf die sozialen Problemlagen und Ausgrenzung im Kontext von Behinderung und stellt damit auch Anschlussfähigkeit an sozialpädagogische Traditionslinien her. Dabei wird Behinderung nicht personenbezogen *in* den Menschen mit Beeinträchtigungen verortet, sondern im *ausgrenzenden* und *diskriminierenden gesellschaftlichen Umgang* mit ihnen. Die entscheidende Formulierung in der Präambel der UN-BRK lautet:

„Behinderung entsteht aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern.“ (Präambel, e, Schattenübersetzung)

Behinderung in diesem Sinne als *gesellschaftlich konstruiert* zu begreifen, bildet die Voraussetzung dafür, dass sie als *strukturelles Unrecht* adressiert werden kann.³

3 Indem die UN-BRK das Leben mit Behinderung als Ausdruck gesellschaftlicher Vielfalt positiv würdigt und sich mit dem Problem des „Normalismus“ (Link 1997) auseinandersetzt, stärkt sie das durch die „liberale Eugenik“ (Habermas 2001) bedrohte Lebensrecht behinderter Menschen. Zu den in Art. 3 UN-BRK aufgelisteten Prinzipien zählen: „respect for difference and acceptance of disability as part of human diversity and humanity“.

Christian Lindmeier, Prof. Dr., ist Hochschullehrer am Institut für Sonderpädagogik an der Universität Koblenz Landau.

Bettina Lindmeier, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin am Institut für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover.

Literatur

- Aichele, Valentin (2010): Behinderung und Menschenrechte: Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 23, S. 13-18.
- Aichele, Valentin (2012): Barrieren im Einzelfall überwinden: Angemessene Vorkehrungen gesetzlich verankern. In: *Gemeinsam leben* 20, 2, S. 68-71.
- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): *Anerkennung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 35-87.
- Bielefeldt, Heiner (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenkonvention. Essay Nr. 5. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Bielefeldt, Heiner (2010): Trend: Menschenrecht auf inklusive Bildung. Der Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 79, 1, S. 66-69.
- Bielefeldt, Heiner (2012): Inklusion als Menschenrechtsprinzip: Perspektiven der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Moser, V./Horster, D. (Hrsg.): *Ethik der Behindertenpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 149-166.
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities (Committee) (2015): *Concluding Observations on the Initial Report of Germany*. Genf: United Nations.
- Degener, Theresia/Mogge-Grotjahn, Hildegard (2012): „All inclusive“? Annäherungen an ein interdisziplinäres Verständnis von Inklusion. In: Balz, H.-J., Benz, B./Kuhlmann, C. (Hrsg.) (2012): *Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 59-77.
- Dyson, Alan (1999): Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. In: Daniels, E./Gardner, P. (Hrsg.): *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education*. London: Routledge, S. 36-53.
- Feder Kittay, Eva/Carlson, Licia (Hrsg.) (2010): *Cognitive Disability and its Challenge to Moral Philosophy*. Cichester: Wiley-Blackwell.
- Graumann, Sigrid (2011): *Assistierte Freiheit. Von einer Behindertenpolitik der Wohltätigkeit zu einer Politik der Menschenrechte*. Frankfurt am Main, New York: Campus.

- Habermas, Jürgen (2001): Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik? Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hinz, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I./Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41-74.
- Hinz, Andreas (2008): Inklusion – Historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, A./Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe Verlag, S. 33-52.
- Johnson, Magdalena (2013): Schulische Inklusion in den USA – ein Lehrbeispiel für Deutschland? Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Kiuppis, Florian (2014): Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität. Bedeutungswandel imaginierter pädagogischer Konzepte im Kontext Internationaler Organisationen. Münster, New York: Waxmann.
- Klemm, Klaus (2014): Auf dem Weg zur inklusiven Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, 4, S. 625-637.
- Lindmeier, Bettina (2008): Entwicklungen der Community Care in internationaler Perspektive. In: Hinz, A./Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe Verlag, S. 91-103.
- Lindmeier, Bettina/Lindmeier, Christian (2012): Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band. 1: Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Link, Jürgen (1997): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Mansell, Jim/Ericsson, Kent (1996) (Hrsg.): Deinstitutionalization and Community Living. Intellectual Disability Services in Britain, Scandinavia and the USA. London u.a.: Chapman & Hall.
- Ricken, Norbert (2013): Bildsamkeit und Sozialität. Überlegungen zur Neufassung eines Topos pädagogischer Anthropologie. In: Ricken, N./Balzer, N. (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 329-352.
- Skrtic, Thomas M. (1995): The special education knowledge tradition: crisis and opportunity. In: Meyen, E./Skrtic, T. M. (Hrsg.): Special Education and Student Disability. An Introduction. Traditional, Emerging and New Perspectives. Denver: Love, S. 609-672.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2012): Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In: Ackermann, K.-E./Musenberg, O./Riegert, J. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen: Athena Verlag, S. 17-41.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2013): Inklusion – Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas. In: Baumert, J./Masuhr, V./Möller, J./Riecke-

- Baulecke, T./Tenorth, H.-E./Werning, R. (Hrsg.): Inklusion: Forschungsergebnisse und Perspektiven (= Schulmanagement-Handbuch 146). München: Oldenbourg, S. 6-14.
- UNESCO (2005): Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: OECD.
- Tomasello, Michael (2009): Die Ursprünge menschlicher Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Walgenbach, Katharina (2015): Intersektionalität – Impulse für die Sonderpädagogik und Inklusive Bildung. In: Sonderpädagogische Förderung heute 60, 2, S. 121-136.
- Wocken, Hans (2011): Zur Philosophie der Inklusion. Spuren, Eckpfeiler und Wegmarken der Behindertenrechtskonvention. In: Teilhabe 50, 2, S. 52-59.
- Wrase, Michael (2015): Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive. In: Kuhl, P. et al. (Hrsg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 41-74.
- Zinsmeister, Julia (2007): Mehrdimensionale Diskriminierung. Baden-Baden: Nomos Verlag.

Inklusion!? Was ist daran wahr?

Safiye Yıldız

In den aktuellen Fachdebatten über Ungleichheit, insbesondere im Kontext der (Schul)pädagogik und in pädagogischen Handlungszusammenhängen, scheint der gegenwärtige Begriff Inklusion zur Zauberformel zu werden. Der Ruf nach Inklusion im semantisch positiv gefüllten Sinn hat einen aktivierenden und einen zeichensetzenden Charakter. Das Plädoyer für ein erneutes Zeichensetzen gegen Ungleichheiten und Diskriminierungen von Menschengruppen, die als „Abweichende“ konstruiert und gesellschaftlich konstituiert wurden und werden, hat eine Haltung zur Folge: Alle Ausgegrenzten der Gesellschaft einzuschließen, ist wichtig und notwendig. Schröer hebt dieses Postulat wie folgt hervor: „Inklusion als Haltung der Zugehörigkeit von Anfang an“ (Schröer 2015, S. 7).

Das zentrale Anliegen dieses Betrages ist nicht, der Frage nachzugehen, was an Inklusion falsch ist, sondern, was an ihr wahr ist. Mit „wahr“ meine ich in Anlehnung an Stuart Hall nicht ein für allgemein gültig erklärbares Gesetz, das „wie ein Gesetz des Universums“ funktionieren kann, sondern eine Wahrheit, die „einleuchtend“ ist (Hall 1989, S. 189). D.h. sofern mit Inklusion ein Allgemeinheits- und Absolutheitsanspruch implizit oder explizit zum Ausdruck gebracht wird, führt dies tendenziell dazu, dass kritische Reflexionen verunmöglicht werden (vgl. Ahrbeck 2012, S. 46). Diese Tendenz der Universalisierung verweist auf herrschaftsstabilisierende Denkmuster im Diskurs, die eine *Wahrheit* beanspruchen und alternative Sichtweisen damit eher ausschließen.

Vergewissert man sich der Inklusionsdebatte, so fällt auf, dass *Inklusion* vermehrt ohne eine Erwähnung des Begriffs der Exklusion auftaucht und insofern eine Verselbstständigung erfährt. Diese Verselbstständigung zeigt sich beispielsweise in der Neuformulierung der Gesellschaft als einer „inklusiven Gesellschaft“. Inklusion wird so visionär zum höchsten Ziel, was beispielhaft in Weissers Formulierung pointiert zum Ausdruck kommt: „Mit Inklusion bezeichnet man die Chance aller – wirklich aller! – Menschen“ (Weisser 2012, S. 1).

Der konzeptionelle Begriff Inklusion, wie er vor allem in schulpädagogischen und bildungsrelevanten Kontexten und gesellschaftspolitischen Rahmungen gebraucht wird, scheint zu suggerieren, dass mit ihm eine grundlegende gesellschaftliche Umwandlung möglich wird, wenn nur alle sich, wie Ahrbeck ironisch formuliert, dieser „Inklusionsbewegung“ (Ahrbeck 2012, S. 44) anschließen würden. Die damit verbundene Gefahr besteht darin, dass gesellschaftliche Bedingungen als widerspruchslöser Ermöglichungsraum konstruiert und die Durchsetzungsmöglichkeit der Inklusionsideale per se konsta-

tiert wird. Insofern tendiert die Inklusionsdebatte immer dort, wo sie verallgemeinert wird, dazu, eine „selektive Wahrnehmung oder höchst einseitige Interpretation hiesiger Verhältnisse mit einem von Sorgen befreiten Blick in die Ferne“ (Ahrbeck 2012, S. 45) zu etablieren, „wenn ein bestimmtes Verständnis von Inklusion, bei fachlich dissenter Begriffsdefinition, mit Absolutheitsanspruch vertreten wird und nicht mehr als dialogfähiger Wert auftritt“ (ebd., S. 46). Eine bestimmte Perspektive wird also als „wahr“ manifestiert, wenn z.B. u.a. die Sichtweisen der Menschen mit Beeinträchtigungen auf die ganze Inklusionsdebatte nicht angemessen berücksichtigt wird bzw. ihnen die Räume zum Mitreden verwehrt bleiben. Mit Gramsci machtkritisch gelesen läuft die Inklusionsdebatte Gefahr, durch „Verallgemeinerung einer bestimmten Lebensweise und Weltauffassung [...] den Kern einer Form von Herrschaft“ zu manifestieren, „die nicht ausschließlich auf Zwang [...] basiert, sondern Elemente des Konsenses miteinschließt“ (Süß 2015, S. 37).

An der Inklusionsdebatte, so meine These, ist *wahr*, dass sie imstande zu sein scheint, komplexe, verdichtete und ineinandergreifende gesellschaftliche Ungleichheitszustände durch Erzeugung von Zustimmung, d.h. durch das einleuchtende generalisierende Postulat „all inclusive“ einzuebnen. In den Momenten der Zustimmung können Inklusionssemantiken so eine Nivellierung von Machtverhältnissen bewirken – im Sinne der Herrschaftsdienlichkeit von Verständnissen, Haltungen und Positionen. Legitimiert ist Inklusion als universales Postulat und als solches drängt die Rede von der Inklusion zugleich kritische Positionen in den Hintergrund. Mit dieser generellen Forderung nach Gleichheit, Gerechtigkeit und Menschenrechten weist die Inklusionsdebatte Analogien zu vielen anderen Fachdiskussionen auf, beispielsweise im migrationswissenschaftlichen Kontext der interkulturellen Pädagogik (vgl. auch die Geschlechterdebatte). Auch wird, politisch gerahmt und gesetzlich verankert, ein universales Postulat, z.B. die Gleichbehandlung und Akzeptanz aller Kulturen und kultureller Differenzen im Kontext von Interkulturalität, behauptet, das Konsens erzeugt und auf diese Weise herrschaftsstabilisierend wirkt (vgl. Yıldız 2012).

Es sind die generalisierbaren Thematisierungen von Demokratie, Menschenrechten, Humanismus oder Gleichheit, denen prinzipiell schwer widersprochen werden kann. Sie erzeugen Zustimmung, weil sie die Wahrheit über Ungleichheitsverhältnisse an- und aussprechen. Zustimmung erfahren diese Grundprinzipien einer demokratisch verfassten Gesellschaft daher berechtigterweise auch in den erziehungswissenschaftlichen Theorien.

Aus einer kritischen migrationswissenschaftlichen Perspektive gegengelesen sind jedoch in dem universalisierenden Modus einer Debatte, wie derjenigen zur Inklusion, sogenannte Menschen mit Migrationshintergrund nicht gleichermaßen angesprochen. So hat Inklusion eben doch eine exkludierende Seite: zum einen in der Engführung der Inklusionsdebatte auf Menschen mit Behinderung, zum anderen in Bezug auf diejenigen, die nicht in der Akteu-

rinnenposition bzw. Akteurposition gedacht sind, sondern als „Andere“ inkludiert werden und somit ihr Exkludiertenstatus verdoppelt wird.

Vor allem die Rezeption dieser universalisierenden Postulate im Kontext der Erziehungswissenschaft stellen m.E. ein grundlegendes Problem dar, weil damit Exklusionsprozesse aus dem Kontext der Debatte über Inklusion separiert werden, aber auch die in der Praxis erworbenen kritische Haltungen, Kenntnisse, Erfahrungen, Schwierigkeiten der Professionellen in der Praxis aus dem Blick geraten.

In den soziologischen Gesellschaftstheorien (Kronauer 2010, Stichweh 2015) werden Inklusion und Exklusion als sich bedingende und im Wechselverhältnis stehende Strukturkategorien gesellschaftlicher Verhältnisse analysiert. Kronauer konstatiert, dass Exklusion als sozialer Sachverhalt in den 1980er Jahren in politischen und wissenschaftlichen Debatten durch steigende strukturelle Probleme (u.a. Arbeitslosigkeit, Armut, Einkommensungleichheit) zunehmend an Bedeutung gewann. Damit zusammenhängend seien gegenwärtig als standardmäßig für alle Bürger gesichert betrachtete politische und soziale Rechte sowie die Zugehörigkeit und Teilhabe am politischen Gemeinwesen gefährdet.¹ Er spricht von der „Erosion der Standards“, die immer mehr Bevölkerungsteile einer sozialen Ausgrenzung aussetzt und hält fest, dass damit „nichts weniger auf dem Spiel [steht], als die sozial-materielle Grundlage von Demokratie“ (Kronauer 2010, S. 24).

Inklusion im Kontext national organisierter Wohlfahrtsstaaten bedeutet nach Nassehi eine kontrollierende und regulierende Reaktion auf Exklusionsprozesse, deren Bedingungen sie zugleich erzeugt, da sie nicht zu der grundsätzlichen Behebung des Zustandes der sozialen Ungleichheit an sich beiträgt, sondern sie eher reguliert. So muss Nassehi zufolge die Inklusionspolitik „vielmehr selbst als Teil eines Ungleichheitsarrangements“ in Betracht gezogen werden (Nassehi 2003, S. 339), das, wie Breuer weiterführt, „ökonomisch bedingte Ungleichheiten politisch legitimiert, indem vorgefundene Inklusionen und Exklusionen entsprechend adaptiert werden“ (Breuer 2013, S. 227). In diesem Zusammenhang spricht Nassehi von einem „Inklusionsproblem“ (Nassehi 2008, S. 128) und Stichweh von inkludierten Exklusionsprozessen, d.h. dass „jede Exklusion“ (Breuer 2013, S. 228, Hervorhebung im Original) „immer wieder in eine andere Inklusion“ (Stichweh 2009, S. 37f.)

1 Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund ist das soziale Recht *Bürger* zu sein gesellschaftlich vorenthalten. Diese soziale Nicht-Anerkennung trotz u.a. erlangter deutscher Staatsangehörigkeit ist eine Form der erfahrenen Exklusion. So adressiert Inklusion beispielsweise nicht per se Menschen mit Migrationshintergrund, weil diese in anderen Sphären der Diskurse, wie z.B. der Integration oder der interkulturellen Pädagogik, angesprochen, aber als „Andere“ positioniert werden. „Othering“ taucht in Inklusionsprozessen als soziale Tatsache auf (vgl. Yıldız 2012).

führt. Bohn hält diese gesellschaftsstrukturell verankerte Problemkonstellation wie folgt fest:

„Die neue Form der Exklusion ist daher gleichzeitig eine Inklusion, eine *inkludierende Exklusion* durch räumliche Konzentration, durch Kasernierung oder Asylierung, durch den unfreiwilligen Ausschluss durch Einschluss. Abweichung, Wahnsinnige und Arme werden räumlich getrennt und der Logik einer Sonderbehandlung unterzogen. [...] Ausgrenzung ist gerade nicht mehr nur Ausschließung, nicht Vertreibung der Anormalen, sondern zugleich deren totale Inklusion und der Versuch, disziplinierend auf sie einzuwirken.“ (Bohn 2006, S. 44, Hervorhebung von Yıldız)

Beispielhaft dafür sind die Situation der Flüchtlinge und der politische Umgang mit ihnen. Die Unterbringung der Flüchtlinge in Unterkünften, setzt sie mehrfachen Ausschließungsprozeduren und Diskriminierungen aus. Sie werden räumlich, durch die Kasernierung an abgelegenen Orten von der Gesellschaft isoliert, und durch den rechtlichen und den institutionellen Ausschluss wird ihnen soziale und kulturelle Partizipation verwehrt.

Die neoliberal geprägten wohlfahrtsstaatlichen Regulierungen von Ungleichheitsverhältnissen tendieren dazu, den Widerspruch ungleicher Ressourcenverteilung durch partielle Inklusion von Menschengruppen in Teilsysteme der Gesellschaft einzuebnen. Das zeigt sich in dem politischen Gestus der Einforderung von Inklusion als Menschenrecht einerseits. Andererseits jedoch sollen die dafür notwendigen u.a. strukturellen Veränderungen möglichst kostenneutral gehalten werden (vgl.: DGfE Positionspapier 2015, S. 2f.). Diese politischen Haltungen tendieren dazu, subjektornormierend zu wirken: Die in der pädagogischen Praxis tätigen Professionellen werden neben ihrer fachlich-professionellen Tätigkeit vor die Herausforderungen gestellt, sich auch für die strukturellen Veränderungen verantwortlich zu fühlen und diese teilweise durchzusetzen.

Darauf, wie komplex die leistungsorientierten gesellschaftlichen Verhältnisse strukturiert sind und durch Inklusion nicht heruntergebrochen werden können, verweist die Intersektionalitätsforschung. Sie begreift die Ungleichheitsverhältnisse als Resultat von vielschichtigen Klassifizierungen der Menschen und die einzelnen Ebenen der Klassifizierung als Ausdruck eines vielschichtig strukturierten Herrschaftssystems (vgl. Winkler/Degele 2009). Körperlich sichtbar gemachte Menschen sind das Resultat verschiedener horizontaler Klassifizierungen (Alter, Behinderung, Ethnie, „Rasse“, Nationalität, Haar- und Hautfarbe), die durch unterschiedliche Theorien, spezifische Diskurse und Wissensformierungen als Marginalisierte positioniert werden. Damit wurden und werden vertikale Differenzierungen legitimiert (vgl. Lutz/Wenning 2001, S. 17f.). Sie sind also als Marginalisierte inkludiert. Diese Formen der Inklusion bedingten und bedingen die Aufrechterhaltung der Herrschafts- und Machtverhältnisse. Mecheril spricht vom machtvollen einschließenden Ausschluss (vgl. Mecheril 2007).

Vor diesem Hintergrund werden wir im Kontext der Inklusionsdebatte damit konfrontiert, analytisch stets die (subtilen) Formen von Exklusionsprozessen unter Berücksichtigung der gesellschaftsstrukturellen Bedingungen und der herrschaftsförmig geprägten dominanten Diskurse, die gesamtgesellschaftlich etabliert und institutionell verankert sind und subjektnormierend wirken, zu rekonstruieren.

Inklusion hat, wie Hall auf Rassismusforschung bezogen konstatiert, eine „komplexe Bedeutungsstruktur“ (Hall 2004, S. 81). Ihre „Rezeption „ist nicht die offene, vollkommen durchsichtige Angelegenheit am anderen Ende der kommunikativen Kette. Und die kommunikative Kette verläuft nicht eingleisig“ (ebd., S. 81f.). Der politische Kontext, so Hall, ist ein deterministischer Kontext, insofern ein bestimmtes Verständnis von Kommunikation befürwortet wird, in der es real „keine alles bestimmende Logik“ gibt, sondern Bedeutungen stets „mehrschichtig und multireferentiell“ (ebd.), als sprachlich und sozial im Erzeugen reproduziert zu fassen sind.

Im Kontext der sonderpädagogischen Debatte betont Hinz die symbolträchtige Wirkung der Sprache. So sei die „Sprache des sonderpädagogischen Förderbedarfs ebenso diskriminierend [...] wie die sexistische und rassistische Sprache“ (Hinz 2009, S. 173).

Erziehungswissenschaft und Inklusion

Für die Theoretisierungsweisen der Inklusionsdebatte im Kontext der Erziehungswissenschaft ist es wichtig festzuhalten, dass Diskurse, Wissen, Subjektivierungsformen nicht wert- und machtneutral sind. Sie sind Bestandteil der strukturell existierenden Macht- und Ungleichheitsverhältnisse. Kritische Bildungs- und Erziehungswissenschaft beleuchtet die widersprüchlichen Verhältnisse und damit auch Erziehungs- und Bildungsprozesse (vgl. Koller 2012; Fegter et al. 2015).

Trotz geäußerter fundamentaler Kritik an der Absolutheit beanspruchenden Inklusionsdebatte ist es jedoch notwendig, ausgehend von den gesellschaftlichen Ungleichheiten und Machtverhältnissen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive, auch die von der Inklusionsdebatte aufgegriffenen Ungleichheitsverhältnisse in ihren verwobenen Dimensionen zu thematisieren und zugänglich zu machen. So stellt sich die Herausforderung für die Erziehungswissenschaft, Ausschließungsmechanismen im Kontext der Inklusion(sprozesse) unter Einbeziehung subjektwissenschaftlicher Theorien sichtbar zu machen. Subjekte haben unterschiedliche biographische Verläufe, Lebensgeschichten, Erfahrungen von Brüchen im Sinne von Scheitern und Verlusten, die aus dem Eingebettet(gewesen)sein in gesellschaftlichen Verhältnissen, sozialen Beziehungen und kulturellen Kontexten hervorgehen.

Exklusion als Teil biographischer Prozesse (vgl. Kronauer 2010, S. 50) wie auch Inklusion als gesellschaftlich sozialer Sachverhalt haben eine historische Dimension, die es der Erziehungswissenschaft ermöglicht, anhand einer genealogischen Analyseperspektive die Geschichte der Inklusionsformen als Ausschließungsformen zu analysieren. In diesem Zusammenhang wird auf die Forschungslücken im Hinblick auf die Theoretisierungen von Inklusion und kumulativ und mehrdimensional existierende Exklusionsprozesse hingewiesen (vgl. Stichweh 2005, S. 5, 9).

Wie in soziologischen Forschungen hervorgehoben wird, ist es gewinnbringend, Inklusion und Exklusion als historisch etablierte gesellschaftsrelevante Strukturkategorien, als aufeinander bezogene analytische Kategorien auch für pädagogische und erziehungswissenschaftliche Bildungsprozesse und Kontexte produktiv heranzuziehen. Mit Hilfe der durch Michel Foucault geprägten Forschungen über vielfältige Ausschließungsprozesse, deren diskurstheoretische Einbettungen, können machtkritische Perspektiven auf Inklusion eingenommen und kritisch-reflexive Handlungskompetenzen gefördert werden.

Es geht also aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive um Theoretisierungsweisen und -perspektiven sowie die Akkumulation und Vermittlung von inklusionsbezogenem Wissen in der universitären Ausbildung, die das Theorie-Praxis-Strukturverhältnis (Makroebene (Welt)-Gesellschaft), Mesoebene (Institutionen) und Mikroebene (Subjekte)) in den Blick nimmt. Aus subjektwissenschaftlichem Theoriezugang hieße das, dass auch das Wissen, die Erfahrungen, die Perspektiven der marginalisierten Menschen bzw. Menschen mit Behinderungen in das erziehungswissenschaftliche Wissen einfließen müssen, um nicht in ihrem Namen zu sprechen. *Wer* spricht also für *wen*, *wer* inkludiert oder exkludiert *wen* und *wie*, sind wichtige Forschungsfragen, die der eingehenden Analyse bedürfen.

Insofern kann es nicht um die Fragen gehen, ob eine „Sonderpädagogik“ notwendig ist oder nicht, ob sie als Querschnittsthema behandelt werden sollte. „Sonderpädagogik“, die eine die Gesamtgesellschaft betreffende Problematik markiert, bedarf der Institutionalisierung eines machtkritisch-theoretisch erweiterten erziehungswissenschaftlichen Fachwissens. Die vielschichtiger Facetten, die Menschen mit Behinderungen (die wiederum unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft, Schicht, Klasse, Geschlecht, unterschiedliche Behinderungen etc. sind) historisch unterschiedlich ausschlossen und aktuell ausschließen, muss die Fachdisziplin berücksichtigen. Die Behandlung dieser Thematik als Querschnittschema wird dazu beitragen, dass sie nur partielle Ausschnitte der Debatte integrieren kann, aber keine ganzheitliche Perspektive auf die gesamtgesellschaftlich erzeugten Strukturen der Inklusions- und Exklusionsprozesse wird bieten können.

Safiye Yıldız, Dr. phil., ist Akademische Rätin in der Abteilung Sozialpädagogik an der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Literatur

- Ahrbeck, Bernd (2012): *Der Umgang mit Behinderung*. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bohn, Cornelia (2006): *Inklusion, Exklusion und die Person*. Konstanz: UVK.
- Breuer, Marc (2013): *Inklusion und Exklusion – zwischen Sozialtheorie und sozialpolitischer Semantik*. In: Benz, B./Rieger, G./Schönig, W./Többe-Schukalla, M. (Hrsg.): *Politik Sozialer Arbeit*. Band 1: Grundlagen, theoretische Perspektiven und Diskurse. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 219-231.
- DGfE (2015): *Inklusion als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. Aufruf zu einer Debatte*. http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteur/e/Stellungnahmen/2015_Inklusion_Positionierung.pdf [Zugriff: 12. Oktober 2015].
- Hall, Stuart (1989): *Der Thatcherismus und die Theoretiker*. In: *Ausgewählte Schriften*. Mehlem, U. (Hrsg.): *Ideologie, Kultur, Medien, Neue Rechte, Rassismus*. Hamburg: Argument Verlag, S. 172-239.
- Hall, Stuart (2004): *Ideologie, Identität, Repräsentationen*. *Ausgewählte Schriften* 4. Hamburg: Argument Verlag.
- Hinz, Andreas (2009): *Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulpädagogische Sonderpädagogik? Oder doch deren Ende??* In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 60, 5, S. 171-179.
- Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.) (2015): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden. Springer VS.
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kronauer, Martin (2010): *Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart*. In: Kronauer, M. (Hrsg.): *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 24-58.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001): *Differenzen über Differenzen – Einführung in die Debatten*. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 11-24.

- Mecheril, Paul (2007): Diversity. Die Macht des Einbezugs. <https://heimatkunde.boell.de/2007/01/18/diversity-die-macht-des-einbezugs> [Zugriff: 26. August 2015].
- Nassehi, Armin (2003): Inklusive: Von der Ansprechbarkeit zur Anspruchsberechtigung. In: Lessenich, S. (Hrsg.): Wohlfahrtsstaatliche Grundbegriffe: historische und aktuelle Diskurse. Frankfurt am Main: Campus, S. 331-352.
- Nassehi, Armin (2008): Exklusion als soziologischer oder sozialpolitischer Begriff? In: Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.): Exklusion. Die Debatte über die „Überflüssigen“. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schröer, Hubertus (2015): Inklusion versus Integration – Zauberformel oder neues Paradigma. <http://www.i-iqm.de/dokus/Inklusion-versus-Integration.pdf> [Zugriff: 27. August 2015].
- Stichweh, Rudolf (2009): Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In: Stichweh, R./Windolf, P. (Hrsg.): Inklusion und Exklusion. Analysen zur Sozialstruktur und Sozialen Ungleichheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Stichweh, Rudolf (2015): Inklusion/Exklusion, funktionale Differenzierung und die Theorie der Weltgesellschaft. http://www.fiw.uni-bonn.de/demo/kratieforschung/personen/stichweh/pdfs/17_36stichweh_6.pdf [Zugriff: 24. August 2015].
- Süß, Rachel Sophia (2015): Kollektive Handlungsfähigkeit. Gramsci – Holzkamp – Laclau/Mouffe. Wien, Berlin: Turin + Kant.
- Weisser, Jan (2012): Editorial. In: inklusive. Zeitschrift Spezielle Pädagogik und Psychologie, 2, S. 1.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. 2., unveränderte Auflage. Bielefeld: transcript.
- Yıldız, Safiye (2012): Multikulturalität – Interkulturalität – Kosmopolitismus: Die kulturelle Andersmachung der Migrant/-innen in deutschen Diskurspraktiken. In: Embracing the Other. Conceptualizations, Representations, and Social Practices of (In)Tolerance in German Culture and Literature. Special Theme Issue: Seminar – A Journal of Germanic Studies 48, 3, S. 379-396.

Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien

Conny Melzer, Clemens Hillenbrand, David Sprenger & Thomas Hennemann

1 Anlass, Bedeutung, Aktualität

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesregierung 2009 sind zahlreiche politische Aktivitäten zur Verwirklichung inklusiver Bildung (UN-BRK 2006, Art. 24; KMK 2011) zu beobachten (vgl. Schwerpunktkapitel des Nationalen Bildungsberichts 2014). Die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte bildet eine entscheidende Gelingensbedingung, wie durch Expertisen (Döbert/Weishaupt 2013) und die Nationale Konferenz 2013 „Inklusion professionell gestalten“ hervorgehoben wurde. Der Auf- und Ausbau inklusiver Bildungssysteme stellt neue Aufgaben für die Lehrkräfte aller Schularten und -formen (Forlin et al. 2008; Lindsay 2007) und die Frage, welche Kompetenzen Lehrkräfte in inklusiven Bildungssystemen benötigen. Die European Agency for Development in Special Education Needs and Inclusive Education (EA 2011, S. 7) benennt in Anlehnung an den World Report on Disabilities (WHO 2011, S. 222) drei Kernkompetenzen für inklusive Bildung:

- Attitudes (Einstellungen, Haltungen)
- Knowledge (Wissen)
- Skills (Fertigkeiten, Handlungsmöglichkeiten).

Ogleich alle drei Kernkompetenzen gleichbedeutend einzuschätzen sind, überwiegen derzeit sowohl international und als auch im deutschsprachigen Raum Forschungen zu Attitudes (Hillenbrand et al. 2013, S. 51; Swanson, Gehrke/Cocchiarella 2013, S. 205). Deren Veränderung erweist sich als anspruchsvolle Aufgabe mit gemischten Ergebnissen (z.B. Kopp 2009; Male 2011). Besorgnisse der Lehrkräfte bleiben aufgrund der Unsicherheiten im Bereich von Knowledge und Skills sowie fehlender Unterstützung bestehen: „Teachers are generally fearful of inclusion because of their lack of knowledge or fear of little support“ (Wilkins/Nietfield 2004, S. 116; vgl. Gökdere 2012, S. 2804). Die Professionalisierung muss das Wissen und Können von Lehrkräften stärken, das zur Bewältigung von Aufgaben innerhalb inklusiver Bildung hilfreich ist. Dieser Beitrag untersucht mittels eines systematischen Reviews des internationalen empirischen Forschungsstands die Aufgaben von Lehrkräften allgemeiner Schulen *und* von sonderpädagogischen Fachkräften in inklusiven Bildungssystemen.

2 Forschungsstand

Relevante Lehreraufgaben werden national in zwei empirischen Forschungssträngen ermittelt: a) allgemeine Aufgabenbeschreibungen für Lehrkräfte *aller* Schularten ohne Bezug zu inklusiven Bildungssystemen, b) Aufgabenbeschreibungen für sonderpädagogische Lehrkräfte und Lehrkräfte der allgemeinen Schulen mit Bezug zur inklusiven Bildung. Siehe dazu die folgende Übersicht:

a) allgemeine Aufgabenbeschreibung für Lehrkräfte aller Schularten (keine Berücksichtigung von integrativen oder inklusiven Settings)

Seit den 1960er Jahren wurden zahlreiche Zeitbudgeterhebungen (u.a. Knight Wegenstein 1973; Landert et al. 1999; Mummert und Partner 1999; Schaar-schmidt et al. 2007) durchgeführt, die in erster Linie das Ziel haben, die Arbeitszeit einzelner Tätigkeiten (Aufgaben der Lehrkräfte) zu erfassen. Im Folgenden werden die fünf größten Studien aufgeführt. Insgesamt differieren die Ergebnisse stark, jedoch wird das Unterrichten durchgängig als häufigste und zeitintensivste Aufgabe identifiziert.

Quelle: Knight/Wegenstein 1973

Art der Veröffentlichung:

Empirische Studie, quantitativ (Zeitbudgeterhebung)

Stichprobe:

N=9.129 (Lehrkräfte verschiedene Schulformen)

Erhebungsinstrumente/Auswertungsmethode:

Selbstbeobachtung (Beobachtungsprotokolle)

Zusammenfassung der Ergebnisse/Aufgaben:

- Es gibt Unterschiede in den Tätigkeitsfeldern, dem Tätigkeitsort (Schule oder zu Hause) und der Arbeitszeit zwischen den verschiedenen Lehr-räm-tern (S. 45).
- Höhere Arbeitszeit bei Lehrkräften an Sonderschulen im Vergleich zu Lehrkräften an allgemeinen Schulen (Grund-, Haupt- und Realschule) in vielen Bundesländern (S. 26).

Quelle: Landert et al. 1999 (Schweiz)

Art der Veröffentlichung:

Empirische Studie, quantitativ (Zeitbudgeterhebung)

Stichprobe:

N=2.573 (Lehrkräfte, keine Unterscheidung der Schulform)

Erhebungsinstrumente/Auswertungsmethode:

Kurzinterview, Fragebogen, Selbstbeobachtung (Beobachtungsprotokolle)

Zusammenfassung der Ergebnisse/Aufgaben:

Erhobene Tätigkeitsbereiche (S. 19), die Prozentzahlen geben den Anteil an der jährlichen Gesamtarbeitszeit an (S. 37f.):

- Unterrichtszeit (50%)
- Unterrichtsvor- und -nachbereitung (23%)
- Unterrichtsplanungen (11%)
- administrative Aufgaben (5%)
- Betreuung und Beratung (3% der Gesamtarbeitszeit mit zugleich hoher Belastungsempfindung)
- Weiterbildung (4%)
- Gemeinschaftsaufgaben (4%)

Quelle: Mummert & Partner 1999 (NRW)

Art der Veröffentlichung:

Empirische Studie, quantitativ (Zeitbudgeterhebung)

Stichprobe:

N=6.059 (Lehrkräfte aller Schulformen)

Erhebungsinstrumente/Auswertungsmethode:

Schätzverfahren seltener Aufgaben, Selbstbeobachtung (Beobachtungsprotokolle und teilweise elektronische Erfassung)

Zusammenfassung der Ergebnisse/Aufgaben:

Erhobene Aufgabenfelder

- Unterricht
- Unterrichtsbezogene Aufgaben
- außerunterrichtliche Aufgaben
- Entwicklungs- und Koordinierungsaufgaben
- Verwaltungs- und Führungsaufgaben
- Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung

Keine Einflüsse auf die Arbeitszeit in Bezug auf Schulgröße, Stadt oder Land bzw. Anteil an Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (S. 57).

Einflüsse auf die Arbeitszeit: Alter (in den Anfangsjahren mehr) (S. 63), Einsatz an mehreren Schulen (höhere Belastung) (S. 64), Einsatz in Parallelklassen (deutliche Entlastung) (S. 65).

„Nahezu 2/3 der erfaßten Arbeitszeit [sind] nicht klar definiert“ (S. 73).

Quelle: Scharschmidt et al. 2007 (NRW)

Art der Veröffentlichung:

Empirische Studie, quantitativ (Zeitbudgeterhebung)

Stichprobe:

N=4.181 (Lehrkräfte aller Schularten)

Erhebungsinstrumente/Auswertungsmethode:

Fragebogen zur Einschätzung des wöchentlichen Zeitbedarfs (IST und SOLL im Vergleich)

Zusammenfassung der Ergebnisse/Aufgaben:

- das Unterrichten als häufigster Aufgabenbereich (S. 19)
- kaum Unterschiede zwischen den Schulformen (S. 22)
- große Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulfächern (S. 25)

Quelle: Weiß, Kollmannsberger & Kiel 2013

Art der Veröffentlichung:

Empirische Studie, qualitativ

Stichprobe:

N=220 (Lehrkräfte aller Schularten)

Erhebungsinstrumente/Auswertungsmethode:

Gruppendiskussionen

Zusammenfassung der Ergebnisse/Aufgaben:

- Gegenüberstellung der Kompetenzbereiche von Lehrkräften der allgemeinen Schule und von sonderpädagogischen Lehrkräften
- Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen verfügen über mehr Handlungsspielräume (S. 181f.)
- scheinbar unterschiedliches Verständnis von Fachwissen zwischen den Professionen: Fachwissen und fachdidaktisches Wissen vs. pädagogisches und psychologisches Wissen (S. 181f.)

b) Aufgabenbeschreibungen für sonderpädagogische Lehrkräfte und Lehrkräfte der allgemeinen Schulen mit Bezug zu inklusiven Bildungssystemen

Die Integrationsdiskussion in Deutschland in den 1990er Jahren geht von einem veränderten Tätigkeitsfeld sonderpädagogischer Lehrkräfte aus (Benkman 2001; Reiser 1996; Wocken 1996). Neben praktischen Erfahrungsberichten (z.B. Sander 1991; Knaus 1997) liegen lediglich vier Studien und ein Review vor, die das Aufgabenspektrum von in der Integration tätigen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften im deutschsprachigen Raum beleuchten. Ein Review (Moser et al. 2011) und zwei Studien (Reiser 2001; Melzer/Hillenbrand 2015) beziehen sich nur auf die Aufgaben von sonderpädagogischen Lehrkräften. Zwei Studien (Franzkowiak 2012; Werner/Quindt 2014) befragen beide Zielgruppen und bestimmen gemeinsame Aufgabenbereiche, die sich hauptsächlich in der Gewichtung von Kooperation und Beratung als eher sonderpädagogische Aufgaben unterscheiden. Grundsätzlich äh-

neln sich die Aufgabenbereiche in den quantitativen und qualitativen Studien. Angesichts der geringen Anzahl von Studien fehlt es an einer Absicherung der Befundlage.

Quelle: Reiser 2001

Art der Veröffentlichung:

Empirische Studie, qualitativ

Stichprobe:

N=6 (je 3 sonderpädagogische Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die an allgemeinen Schulen die Integration unterstützen)

Erhebungsinstrumente/Auswertungsmethode:

Experteninterview

Zusammenfassung der Ergebnisse/Aufgaben:

Identifikation von elf Aufgabenbereichen (S. 480 und S. 484)

- Strukturierung des Unterstützungsprozesses
- Hilfe- und Förderplan protokollieren
- Besprechungen zum Förder- und Hilfeplan durchführen
- Aufträge vermitteln
- Kontakte vermitteln
- Diagnostik
- Beratung
- Trainings (zum Arbeitsverhalten, Selbstwertgefühl, zur Motivation)
- Verhaltensmodifikation
- Lernunterstützung
- Konkrete Hilfestellungen für das Kind, die es zur Teilnahme am Unterricht befähigt.

Quelle: Moser, Schäfer & Redlich 2011

Art der Veröffentlichung:

Literaturreview

Stichprobe:

deutschsprachige Literatur (1990-2007)

Erhebungsinstrumente/Auswertungsmethode:

Textanalyse

Zusammenfassung der Ergebnisse/Aufgaben:

Identifikation von sieben Aufgabenbereichen (Moser 2013: 138)

- Lernstands- und Entwicklungsdiagnostik
- Beratungs- und Organisationskompetenz
- Lern- und Entwicklungsförderung
- Binnendifferenzierte Unterrichtung
- Behinderungsspezifische Kommunikation

- Interdisziplinäre Kooperation
- Förderung des sozialen Lernens

Quelle: Franzkowiak 2012

Art der Veröffentlichung:

Empirische Studie, quantitativ

Stichprobe:

N=21 (Lehrkräfte der allgemeinen Schule)

Erhebungsinstrumente/Auswertungsmethode:

Onlinefragebogen

Zusammenfassung der Ergebnisse/Aufgaben:

Acht gemeinsame Aufgabenbereiche von Lehrkräften der allgemeinen Schule und sonderpädagogischen Lehrkräften (S. 15):

- z.B. gemeinsames Wirken an Schulkonzepten zur Inklusion, Unterrichten in heterogenen Lerngruppen, Entwicklung von Fördermaßnahmen oder Mitwirkung an außerschulischer Netzwerkarbeit

Aufgaben, die Lehrkräfte der allgemeinen Schule von sonderpädagogischen Lehrkräften erwarten (S. 16):

- Beratung
- Bereitstellung geeigneter sonderpädagogischer Lernmaterialien
- umfassende Diagnostik zur Erfassung des Lernstands

Quelle: Werner & Quindt 2014

Art der Veröffentlichung:

Empirische Studie, quantitativ und Qualitativ

Stichprobe:

N=2 (Grund- und Förderschullehrkraft der ersten Klasse einer Grundschule)

Erhebungsinstrumente/Auswertungsmethode:

Analyse der Dokumentationen von Lehrkräften (Klassenbuch und Protokolle)

Zusammenfassung der Ergebnisse/Aufgaben:

In der Analyse werden 27 Tätigkeiten in sieben Aufgabenbereichen unterschieden (S. 464f.):

- Unterricht, Vermittlung, Förderung, lernprozessbegleitende Diagnostik (73,51% der Arbeitszeit)
- Planung, Organisation und Beratung im Kernteam (9,86% der Arbeitszeit)
- Kooperation mit verschiedenen Institutionen (z.B. interne und externe Hospitationen) (6,01% der Arbeitszeit)
- Beratung von und mit Kollegen (3,61% der Arbeitszeit)
- Professionalisierung (2,67% der Arbeitszeit)

- außerunterrichtliche Aktivitäten (2,43% der Arbeitszeit)
- Elternarbeit (2,41% der Arbeitszeit)

Unterschiede bestehen in der Anzahl der unterrichteten Stunden und der Kooperation. Die übrigen Aufgabenbereiche werden gemeinsam und gleich häufig bewältigt.

Quelle: Melzer & Hillenbrand 2015

Art der Veröffentlichung:

Empirische Studie, quantitativ

Stichprobe:

$N=1.061$ (sonderpädagogische Lehrkräfte in allgemeinen Schulen und in Förderschulen)

Erhebungsinstrumente/Auswertungsmethode:

Fragebogen

Zusammenfassung der Ergebnisse/Aufgaben:

Es werden 42 Aufgaben in 8 Aufgabenbereichen beschrieben (S. 233):

- (außerschulische) Kooperation
- Beratung (von Kollegen)
- Spezifische Förderung
- Unterstützung im Unterricht
- Diagnostik
- Unterrichten
- gemeinsame Aufgaben
- administrative Aufgaben

Lediglich zwei Studien mit einer Stichprobe von $N=23$ nehmen einen Vergleich von Aufgaben der Lehrkräfte der allgemeinen Schule und Sonderpädagogen in der inklusiven Bildung vor. Daher kann die empirische Datenbasis im Hinblick auf diesen Vergleich als ungenügend bewertet werden. Durch ein systematisches Review analog zu einer früheren Studie, die sich auf sonderpädagogische Lehrkräfte beschränkt (Melzer/Hillenbrand 2013), werden internationale Studien ausgewertet, die sowohl Lehrkräfte der allgemeinen Schule als auch sonderpädagogische Lehrkräfte erfassen, um die Erkenntnisse zu den Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen zu erweitern und zu differenzieren.

3 Fragestellungen

Das systematische Review basiert auf internationalen Studien, die Aufgaben von Lehrkräften der allgemeinen Schule und sonderpädagogischen Lehrkräf-

ten in inklusiven Bildungssystemen empirisch erheben. Folgende Fragestellungen liegen dem Review zugrunde:

- Welche Aufgabenbereiche werden für Lehrkräfte der allgemeinen Schule und für sonderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Bildungssystemen beschrieben?
- Welche Aufgabenbereiche überschneiden sich und welche lassen sich empirisch einer Gruppe von Lehrkräften zuordnen?

4 Methode

Dieses Review folgt dem methodischen Ansatz systematischer Literaturreviews (Bortz/Döring 2006, S. 360f.; Melzer 2015): Bei der Suche werden Schlagwörter systematisch variiert und gefundene Treffer auf ihre Passung geprüft (Details bei den Autoren). Dabei liegen der Auswahl relevanter Studien folgende Kriterien zugrunde:

- Es werden die Ergebnisse qualitativer und quantitativer Studien berücksichtigt.
- Zielgruppe der Studien sind Lehrkräfte der allgemeinen Schule und sonderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Bildungssettings im Schulsystem.
- Es werden Aufgaben von Lehrkräften der allgemeinen Schule bzw. von sonderpädagogischen Fachkräften in inklusiven Bildungssettings identifiziert.

Tabelle 1: Treffer zu den Suchbegriffen in beiden Datenbanken

Schlagwörter		duties	tasks	responsibilities	role
	Datenbanken				
sonderpädagogische Lehrkräfte,	ERIC	2	9	22	149
special, education, teacher, inclusion, study	Academic Search Complete	5	21	33	87
Lehrkräfte der allgemeinen Schule	ERIC	2	7	11	74
general (regular), education, teacher, inclusion, study	Academic Search Complete	0	5	9	13

Quelle: eigene Darstellung

Für das Review wurden in der Zeit von Dezember 2012 bis Juni 2013 die Datenbanken ERIC und Academic Search Complete (EBSCO Host) systematisch mit den Schlagwörtern in Tabelle 1 durchsucht. Von den insgesamt 449 Treffern entsprechen 20 Studien den Einschlusskriterien (Tabelle 2).

Tabelle 2: Studien zur Beschreibung von Aufgaben von Lehrkräften in der inklusiven Bildung

	Studie (Land)	Stichprobe	Forschungsansatz, Erhebungsinstrumente	Profession
A	Conderman & Katsiyannis (2002) (USA)	132 Special Education Teacher	quantitativ, Fragebogen	Sonderpädagogische Lehrkraft
B	Suter & Giangreco (2009) (Kanada)	92 Special Education Teacher, 36 Administratoren, 19 Schulen	quantitativ, Fragebogen, Falldokumentation	Sonderpädagogische Lehrkraft
C	Takala, Pirttima & Törmänen (2009) (Finnland)	133 Special Education Teacher in den drei größten Städten des Landes	quantitativ, Fragebogen, Beobachtung	Sonderpädagogische Lehrkraft
D	Vannest & Hagan-Burke (2009) (USA)	36 Special Education Teacher	quantitativ, Beobachtung mit standardisiertem Beobachtungsbogen	Sonderpädagogische Lehrkraft
E	Agaliotis & Kalyva (2010) (Griechenland)	466 Lehrer, davon 228 Special Education Teacher	quantitativ, Fragebogen	Sonderpädagogische Lehrkraft
F	Vannest & Parker (2010) (USA)	29 Special Education Teacher	quantitativ, Beobachtung mit standardisiertem Beobachtungsbogen	Sonderpädagogische Lehrkraft
G	Imants et al. (2002) (Niederlande)	Sonderpädagogen und Schulleiter aus 12 Grundschulen	qualitativ, Fragebogen mit 41 Aufgaben (Sonderpädagogen) Interview (Schulleitung)	Sonderpädagogische Lehrkraft
H	Moran & Abbott (2006) (Nordirland, GB)	Alle Mitarbeitergruppen einer Schule	qualitativ, Interview	Sonderpädagogische Lehrkraft

	Studie (Land)	Stichprobe	Forschungsansatz, Erhebungsinstrumente	Profession
I	Abbott (2007) (Nordirland, GB)	12 Special Education Needs Coordinators	qualitativ, Interview	Sonderpädagogische Lehrkraft
J	Szwed (2007) (GB)	2 Special Education Needs Coordinators	qualitativ, Tagebuchmethode	Sonderpädagogische Lehrkraft
K	Mitchel (2011) (USA)	7 Special Education Teacher in 7 Schulen	qualitativ, Interview, Beobachtung, Protokoll nach der Beobachtung	Sonderpädagogische Lehrkraft
L	Eisenman et al. (2011) (USA)	2 Special Education Teacher	qualitativ, Interview	Sonderpädagogische Lehrkraft
M	Oldham & Radford (2011) (GB)	5 Special Education Needs Coordinators	qualitativ, Halbstrukturiertes Interview	Sonderpädagogische Lehrkraft
N	Angelides et al. (2012) (Zypern)	2 Special Education Teacher	qualitativ, Beobachtung, Interview	Sonderpädagogische Lehrkraft
O	Valeo & Bunch (1998) (England)	6 General Education Teacher (Primarbereich)	qualitativ, halbstrukturiertes Interview	Lehrkraft der allgemeinen Schule
P	Wood (1998) (USA)	3 General Education Teacher und 3 Special Education Teacher (3 Collaborative Teams)	qualitativ, halbstrukturiertes Interview	Lehrkraft der allgemeinen Schule
Q	DeSimone & Parmar (2006) (USA)	7 General Education Teacher (Mathe), 3 Schulen	qualitativ, Beobachtung, Interview	Lehrkraft der allgemeinen Schule
R	Berry (2011) (USA)	46 General Education Teacher (Primarbereich)	qualitativ, Fokusgruppen-Interviews	Lehrkraft der allgemeinen Schule

	Studie (Land)	Stichprobe	Forschungsansatz, Erhebungsinstrumente	Profession
S	Grskovic & Trzcinka (2011) (USA)	441 Secondary Special Education Teacher	quantitativ, Fragebogen	Lehrkraft der allgemeinen Schule
T	Youngs, Jones & Low (2011) (USA)	2 General Education Teacher, 2 Special Education Teacher	qualitativ, Interview, Fragebogen	Lehrkraft der allgemeinen Schule

Quelle: eigene Darstellung

Die in das Review eingegangenen Studien werden einer sechs Schritte umfassenden Analyse unterzogen: 1) tabellarisches Auflisten der Aufgaben, 2) Zuordnen ähnlicher Aufgaben, 3) Sortieren der Aufgaben zu inhaltlichen Clustern, 4) Benennen der Cluster als Aufgabenbereiche, 5) Auszählen der Nennungen, 6) Gegenüberstellen der Aufgaben. Die aus den Studien inhaltlich ermittelten Aufgabenbereiche und Aufgaben werden zusammengefasst und nach der Häufigkeit der Nennung sortiert, um Aussagen über die Bedeutung der jeweiligen Aufgaben für beide Professionen ableiten zu können.

5 Darstellung der Ergebnisse

Merkmale der Studien

Sieben Studien verfolgen einen quantitativen, 13 einen qualitativen Forschungsansatz, die Gesamtstichprobe umfasst 1.472 Lehrkräfte. Die in den qualitativen Studien vornehmlich eingesetzte Methode ist das Interview, die quantitativen Studien nutzen Fragebögen und Beobachtungen. In den meisten Studien werden die teilnehmenden Lehrkräfte direkt nach den Aufgaben und Rollen gefragt, die sie aktuell in einem inklusiven Setting ausführen oder die sie von anderen Lehrkräften erwarten. Dabei sind die Aufgaben häufig mit den Einstellungen (*attitudes* und *beliefs*) der Lehrkräfte verbunden, d.h. es wird nach Aufgaben und Rollen gefragt, die Antworten schließen die *beliefs* der Lehrkräfte über die eigenen Zuständigkeiten und Aufgaben mit ein.

Die Zusammenfassung führt zu elf Aufgabenbereichen mit 57 Aufgaben für die sonderpädagogischen Lehrkräfte sowie zu neun Aufgabenbereichen mit 40 Aufgaben für die Lehrkräfte der allgemeinen Schule. Es sind Mehrfachzählungen der Studien bei verschiedenen Aufgaben in einem Aufgabenbereich möglich.

Gemeinsame und unterschiedliche Aufgabenbereiche

Tabelle 3: Gemeinsame und unterschiedliche Aufgabenbereiche in den Studien

Studien Lehrkräfte der allgemeinen Schule (n = 6)		Studien Sonderpädagogische Lehrkräfte (n = 14)
Gemeinsame Aufgabenbereiche		
O, Q, R, S, T	Unterricht, Vermittlung	A, C, D, E, F, J, K,
O, Q, R, S	Kooperation/ Zusammenarbeit	C, D, E, G, H, I, K, L, N
R	Förderplanung	A, D, E, H, I, K, L
R, S	Eigene Professionalisierung	C, E, I, K
Unterschiedliche Aufgabenbereiche		
	Administrative Aufgaben	A, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N
	Anleitung von anderen Lehrkräften/Assistenten	B, C, E, G, H, I, K, L, N
	Diagnostik	A, C, D, E, F, H, I, K, L
	Individuelle Angebote für einzelne Schüler	A, D, E, F, G, J, K, L
	Beratung verschiedener Zielgruppen	C, D, E, G, H, K, L
	Vermittlung spezifischer Inhalte	A, D, F, K, L,
	Professionalisierung anderer Mitarbeiter der Schule	E, G, J,
P, O, R, S	Classroom Management	
R, S	Grundwissen Sonderpädagogik und Inklusion	
O, R, Q, S	Individuelle (Lern-) Entwicklung begleiten	
P, Q, R	Positives Sozialverhalten/Klassenklima fördern	
R, O	Fachliche Vorbereitung von Schülern auf Anforderungen	

Quelle: eigene Darstellung

Tabelle 3 zeigt gemeinsame und unterschiedliche Aufgabenbereiche. Die Sortierung erfolgt im jeweiligen Aufgabenbereich absteigend nach der Häufigkeit der Nennung der Aufgaben. In der linken und rechten Spalte sind die Buchstaben der Studien angegeben, die mindestens eine Aufgabe im jeweiligen Bereich aufführen. Vier Aufgabenbereiche sind sowohl in den Beschreibungen für die Lehrkräfte der allgemeinen Schule als auch für die sonderpä-

dagogischen Lehrkräfte zu finden. Vor allem primäre Aufgaben (siehe S. 62-64) werden in Kooperation erfüllt. International werden für die beiden Professionen aber auch unterschiedliche Aufgabenbereiche benannt. Während für die sonderpädagogische Lehrkraft Beratung, Diagnostik sowie individuelle Förderung als alleinige Aufgabenbereiche benannt werden, sind Lehrkräfte der allgemeinen Schule vor allem für Aufgaben innerhalb der Klasse zuständig. Dies schließt aber ausdrücklich eine individuelle Lernbegleitung und die Kenntnis sonderpädagogischer Grundlagen ein.

Während die Lehrkräfte allgemeiner Schulen tendenziell den Rahmen für den gemeinsamen Unterricht sicherstellen (Classroom Management, Klassenklima, fachliche Vorbereitung), erfüllen die sonderpädagogischen Lehrkräfte eher spezialisierte Aufträge (Anleitung anderer Lehrkräfte und Assistenten, Diagnostik, individualisierte und spezifische Angebote für einzelne Schüler).

Differenzierte Erfüllung gemeinsamer Aufgabenbereiche

Die Gegenüberstellung der vier gemeinsamen Aufgabenbereiche Unterricht, Kooperation, Förderplanung sowie eigene Professionalisierung zeigt Aufgaben, die zum einen gemeinsam und zum anderen spezialisiert durch Lehrkräfte der allgemeinen Schule *oder* durch sonderpädagogische Lehrkräfte erledigt werden (Tabelle 4). Die gemeinsamen Aufgaben sind in der mittleren Spalte, die für die Profession spezialisierten in der jeweiligen Spalte links und rechts ausgewiesen.

Tabelle 4: Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den überschneidenden Aufgabenbereichen

Aufgaben der Lehrkräfte der allgemeinen Schule	Gemeinsamkeiten in den Aufgaben	Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte
Aufgabenbereich Unterricht, Vermittlung		
Curriculumorientierung und -modifizierung	Anleiten von Unterricht/ Unterrichten	Assistieren im Klassenraum/Unterstützung des Unterrichts
Modifikation von Unterricht und Instruktionen	Co-Teaching/in Kooperation unterrichten	Förderung in Kleingruppen/ Förderunterricht
Vielfältige/spezifische Unterrichtsmethoden und Vermittlungsstrategien einsetzen	Unterrichtsplanung (auch Co-Planning)	
Materialien modifizieren	Evidenzbasierte Maßnahmen einsetzen	
Heterogene Schülerschaft unterrichten	Evaluation der Effektivität eingesetzter Maßnahmen	
Unterricht vorbereiten		
Aufgabenbereich Kooperation, Zusammenarbeit		
Kooperation mit Sonderpädagogen	Zusammenarbeit mit Eltern/Beratung von Eltern	Koordination von Menschen mit unterschiedlichen Sichtweisen, Bedürfnisse von Lehrern, Zusammenarbeit Eltern und Lehrer koordinieren
Kooperation mit Assistentenkräften und Mitarbeitern	Externe Kontakte allgemein/Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern	[Anleiten von Assistenten]
Modelle und Strategien der Zusammenarbeit und Beratung kennen und nutzen		

Aufgaben der Lehrkräfte der allgemeinen Schule	Gemeinsamkeiten in den Aufgaben	Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte
--	---------------------------------	---

Aufgabenbereich Förderplanung

Auf Ziele von Förderplänen (IEPs) hinarbeiten	---	Entwickeln/Schreiben von IEPs
Förderpläne (IEPs) verstehen		Informationen weitergeben (an Lehrer und Eltern)
		Leiten von (IEP-) Konferenzen, Planen des IEP-Prozesses
		Informiert sein (auf dem neuesten Stand)
		Teilnahme an IEP-Meetings
		Entwickeln von Verhaltensplänen

Aufgabenbereich Eigene Professionalisierung

Curriculumorientierung und -modifizierung	---	Teilnahme an Trainings/ Fortbildung und Tagungen
Professionalisierung in Bezug auf Inklusion		
Mit neuen Rollen und Aufgaben umgehen		
Engagement für die höchstmögliche Bildung und Lebensqualität für Schüler und Schülerinnen mit Behinderung		
Vorbildfunktion als Lehrer		

Quelle: eigene Darstellung

Die größten Überschneidungsbereiche bietet der Bereich des *Unterrichtens*. Neben dem klassischen Unterrichten sind dies Formen des Co-Teachings in Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts. Daneben wird auch der Forderung der UN-Konvention nach effektiver Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler (UN-BRK, Art. 24) Rechnung getragen, indem evidenzbasierte Maßnahmen und Unterrichtsmethoden sowie deren Evaluation als Schnittstellen beschrieben werden. Die Unterschiede sind deutlich: Die sonderpädagogische Lehrkraft nimmt *auch* eine Unterstützungsfunktion für die Gruppe im Klassenunterricht ein und ist insbesondere für die Förderung in der Kleingruppe zuständig, während die Lehrkraft der allgemeinen Schule die Heterogenität der gesamten Klasse im Blick hat und für einzelne Schülerinnen und Schüler Modifikationen des eigenen Unterrichts (Differenzierung) leistet. Im Bereich der *Kooperation* gibt es ebenso gemeinsame Aufgaben, die sich auf

die Elternarbeit und auf die Kooperation mit anderen Professionen beziehen. Während für die Lehrkräfte der allgemeinen Schule jedoch die Kooperation v.a. mit sonderpädagogischen Lehrkräften und Assistenzkräften genannt wird, *koordinieren* die sonderpädagogischen Lehrkräfte die Kooperationen und leiten Assistenzkräfte an. Die Befunde in diesen beiden Aufgabenbereichen unterstützen deutsche Ergebnisse (Werner/Quindt, 2014; Melzer/Hillenbrand, 2015). Die Bereiche *Förderplanung* und *eigene Professionalisierung* lassen sich für beide Gruppen nachweisen, jedoch erfüllen sie darin verschiedene Aufgaben. International besteht nach den ermittelten Studien eine klare Aufgabenteilung: Erstellung und Fortschreibung der Förderplanung erfolgt durch die sonderpädagogische Lehrkraft, die dann Informationen zur Umsetzung an die Lehrkraft der allgemeinen Schule weiterleitet. Die eigene Professionalisierung stellt für beide Gruppen eine Aufgabe dar, während sonderpädagogische Lehrkräfte gezielte Trainings aufsuchen, thematisiert die Professionalisierung der Lehrkräfte der allgemeinen Schule stärker curriculare und einstellungsbezogene Aspekte.

6 Konsequenzen für die Lehrerbildung

Das Recht auf inklusive Bildung meint das Recht auf Zugang zum allgemeinen Bildungssystem *und* auf wirksame individuelle Unterstützung (WHO 2011, S. 205). Schulorganisatorische Maßnahmen allein reichen dabei nicht aus, wirksame Unterstützung fordert auch effektive Veränderungen des pädagogischen Handelns. Das internationale Review belegt gemeinsame Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen, zeigt aber auch Unterschiede zwischen den Gruppen und lassen sich in Grundzügen auch für Deutschland nachweisen (Reiser 2001; Werner/Quindt 2014; Melzer/Hillenbrand 2015). Die Qualifizierung für inklusive Bildung in allen drei Phasen der Lehrerbildung sollte gezielt die ermittelten Aufgaben fokussieren, das hilfreiche Wissen und Können identifizieren und in die Curricula der Lehrerbildung aufnehmen. Gemeinsame Aufgabenbereiche bieten sich als Themen gemeinsamer, prozessbegleitender Aus- und Fortbildung an, die Spezialisierungen stellen spezifische Profile dar und dürfen nicht vernachlässigt werden (Melzer/Hillenbrand, 2015). Ein positiver Effekt wird erwartet: Wer sich in Aus- und Fortbildung bereits kennen gelernt hat, für den wird die Kooperation selbstverständlicher. Die Praxisrelevanz ist nicht zu vernachlässigen: Klare Aufgabenbeschreibungen für die Lehrkräfte bieten den Vorteil einer transparenten Basis für eine gelingende Kooperation verschiedener Professionen, beispielsweise in Formen des Co-Teaching, der Beratung und der Förderplanung. Nicht zuletzt beugen klare Aufgabenbeschreibungen und Kompetenzprofile der Entstehung unproduktiver Konkurrenzsituationen vor.

Ein großes Desiderat besteht vor allem im Bereich der Kenntnisse evidenzbasierter Praxis (Grosche & Grünke 2008), welche als gemeinsame Aufgabe identifiziert wurde. Die international vorliegende, fundierte wissenschaftliche Basis (z.B. Hattie 2013) ist im deutschen Sprachraum noch zu implementieren und zu adaptieren (Hillenbrand 2015).

Limitationen des Reviews sind zu beachten: Das Review zeigt den Ist-Stand zu internationalen Erhebungen aus unterschiedlichen Bildungssystemen mit differierenden Systemen inklusiver Bildung. Daher müssen die Ergebnisse sehr differenziert betrachtet werden und können als Grundlage für die Entwicklung einer qualitativ hochwertigen Praxis in Deutschland genutzt werden. So werden beispielsweise getrennte Aufgaben im Bereich Förderplanung dargestellt, die aber in der Praxis unter einem qualitativen Aspekt eher gemeinsame Aufgaben wären. Weiterhin baut das Review auf einer eng umgrenzten Datenbanksuche auf. Durch eine Erweiterung der Datenbanksuche ließen sich möglicherweise weitere Studien identifizieren. Ob dies die Ergebnisse verändert, wäre abzuwarten.

Conny Melzer, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin für Sonderpädagogische Grundlagen an der Universität zu Köln.

Clemens Hillenbrand, Prof. Dr., ist Hochschullehrer am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

David Sprenger, MEd., ist Sonderpädagoge an der „Schule an der Karlstraße“ in Delmenhorst/Niedersachsen.

Thomas Hennemann, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Erziehungshilfe und emotionale Entwicklungsförderung an der Universität zu Köln.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Benkmann, Rainer (2001): Sonderpädagogische Professionalität im Wandel unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunkt Lernen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 52, 3, S. 90-98.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation. Heidelberg: Springer.

- Döbert, Hans/Weishaupt, Horst (Hrsg.) (2013): *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster, New York: Waxmann.
- European Agency (Hrsg.) (2011): *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen*. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/te4i-challenges-and-opportunities> [Zugriff: 19. August 2013].
- Forlin, Chris/Keen, Margaret/Barrett, Emma (2008): The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. In: *International Journal of Disability Development & Education* 55, 3, S. 251-264.
- Franzkowiak, Thomas (2012): Meine Schüler, deine Schüler, unsere Schüler. Welche Kompetenzen erwarten GrundschullehrerInnen von den sonderpädagogischen Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht. In: *Gemeinsam Leben* 20, 1, S. 12-19.
- Gökdere, Murat (2012): A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. In: *Educational Sciences: Theory & Practice* 12, 4, S. 2800-2806.
- Grosche, Michael/Grünke, Matthias (2008): Das Sonderpädagogikstudium wissenschaftlicher gestalten. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 77, 3, S. 190-197.
- Hattie, John (2013): *Lernen sichtbar machen*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Hillenbrand, Clemens (2015): Evidenzbasierung sonderpädagogischer Praxis: Widerspruch oder Gelingensbedingung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 66, 7, S. 312-324.
- Hillenbrand, Clemens/Melzer, Conny/Hagen, Tobias (2013): Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): *Inklusive Lehrerbildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann, S. 33-68.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sonderpaedagogische-foerderung.html> [Zugriff: 05. Januar 2013].
- Knaus, Stefan (1997): Funktion und Aufgaben der Lehrer in Integrationsklassen. In: *Erziehung & Unterricht* 147, 2, S. 146-156.
- Knight Wegenstein AG (1973): *Empirisch-wissenschaftliche Studie über die Arbeitszeit der Lehrer*. Band 2: Katalog für Zeitaufwand. Zürich, Düsseldorf: Autor.

- Kopp, Bärbel (2009): Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? In: *Empirische Sonderpädagogik* 1, 1, S. 5-25.
- Landert, Charles et al. (1999): Die Arbeitszeit der Lehrpersonen in der Deutschschweiz. Ergebnisse einer einjährigen Erhebung bei 2500 Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schulstufen und Kantone. Zürich: Verlag LCH.
- Lindsay, Geoff (2007): Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. In: *British Journal of Educational Psychology* 77, 1, S. 1-24.
- Male, Dawn B. (2011): The impact of a professional development programme on teachers' attitudes towards inclusion. In: *British Journal of Learning Support* 26, 4, S. 182-186.
- Melzer, Conny (2015): Literaturrecherche und Literaturreview. In: Koch, K./Ellinger, S. (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik*. Göttingen: Hogrefe, S. 339-348.
- Melzer, Conny/Hillenbrand, Clemens (2013): Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung. Empirische Befunde internationaler Studien. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 64, 5, S. 194-202.
- Melzer, Conny/Hillenbrand, Clemens (2015): Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 66, 5, S. 230-242.
- Moser, Vera/Schäfer, Lea/Redlich, Hubertus (2011): Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In: Lütje-Klose, B./Langner, M. T./Serke, B./Urban, M. (Hrsg.): *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 143-149.
- Mummert und Partner/Land Nordrhein-Westfalen Finanzministerium (Hrsg.) (1999): *Untersuchung zur Ermittlung, Bewertung und Bemessung der Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer im Land Nordrhein-Westfalen: 1. Bericht, 2. Anlagen zum Gutachten*. Hamburg: Mummert und Partner.
- Reiser, Helmut (1996): Arbeitsplatzbeschreibungen – Veränderungen der sonderpädagogischen Berufsrolle. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 41, 5, S. 178-186.
- Reiser, Helmut (2001): Untersuchungen zu den Aufgaben und dem Berufsbild von SonderschullehrerInnen im Zentrum für Erziehungshilfe der Stadt Frankfurt am Main. In: *Behindertenpädagogik* 40, 4, S. 471-494.
- Sander, Alfred (1991): Ambulanz- und Präventionslehrer. Eckpfeiler der Integration. In: *Pädagogik* 43, 1, S. 15-17.
- Schaarschmidt, Uwe/Fischer, Andreas/Sieland, Bernhard/Rahm, Tobias/Tarnowski, Torsten (2007): *Die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse und Vorschläge der Projektgruppe*

- QuAGiS zur Entwicklung eines zukunftsfähigen Arbeitszeitmodells. <http://www.quagis.de/downloads/pdf-Dateien/BerichtLAZLangfassung.PDF> [Zugriff: 17. März 14].
- Swanson Gehrke, Rebecca/Cocchiarella, Martha (2013): Preservice special and general educators' knowledge of inclusion. In: *Teacher Education and Special Education* 36, 3, S. 204-216.
- United Nations (UN-BRK) (2006): *Convention of the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations.
- Werner, Birgit/Quindt, Felina (2014): Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Settings: Eine empirisch-analytische Studie zur Erfassung und Klassifikation von Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Settings. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 65, 12, S. 462-471.
- WHO (2011): *World Report on Disabilities*. http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/ [Zugriff: 19. August 2013].
- Wilkins, Tina/Nietfeld, John L. (2004): The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' attitudes about inclusion. In: *Journal of Research in Special Education* 4, 3, S. 115-121.
- Wocken, Hans (1996): Zur Aufgabe von Sonderpädagogen in integrativen Klassen. Eine theoretische Skizze. In: *Behindertenpädagogik* 35, 4, S. 372-376.

Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft

Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inkluisiven“ Zeiten

Thomas Häcker & Maik Walm

1 Versuch einer Lagebeschreibung

Grundsätze wie der einer „Full and effective participation and inclusion in society“ (Bundesregierung 2008) machen die Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) international zu einem menschenrechtsbegründeten Programm, das auf nichts weniger als einen umfassenden gesellschaftlichen Transformationsprozess zielt. Ihre Verbindung mit Fragen von Freiheits- und Gleichheitsrechten sowie von Anerkennung und Solidarität macht ihre große, vor allem auch moralische Gravität aus, die mitunter zugrunde liegende Interessensgegensätze nur schwer thematisierbar macht (vgl. Dannenbeck 2012a; Becker 2015) bzw. gegenüber kritischen Debatten etwa über die gesellschaftliche (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit „immunisiert“ (vgl. dazu etwa Dannenbeck 2012a, 2012b; Sturm 2013).

Zwar hat die Ratifizierung der UN-BRK die inklusive Gestaltung von Bildungssystemen in allen Bundesländern auf die Agenda gesetzt, ohne dass strukturelle bzw. konzeptionelle Vorarbeiten erkennbar waren (vgl. Pabst 2015), doch scheint ein Konsens darüber, was Inklusion dem Begriff und der Sache nach bedeuten soll, nicht in Sicht. Es besteht Klärungsbedarf, wenn der neue Schlüsselbegriff nicht zu einem neuen Plastikwort (Pörksen 2011) geraten soll.

Was, so fragt sich, bedeutet das Inklusionsgebot für die Gestaltung einer darauf bezogenen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, bei der – wie in anderen pädagogischen Berufsfeldern auch – unterschiedliche Disziplinen an der Entwicklung professionell-pädagogischer Kompetenzen in Theorie und Praxis beteiligt sind. Und zwar zum einen bezogen auf veränderte Anforderungen im Praxisfeld Schule: Hier ist davon auszugehen, dass sich die immer schon bestehende Heterogenität der Lernvoraussetzungen etwa durch die Hereinnahme vormals *gesonderter* Schülerinnen und Schüler in die Regelschulen, die Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen (vgl. Budde/Hummrich 2013) bzw. die Beschulung von Kindern und Jugendlichen, die mit und ohne Eltern nach Deutschland geflüchtet sind, um weitere Facetten erweitert. Zum anderen üben auch standespolitische Interessen, disziplinäre Selbstverständnisse und damit verbunden berufsgruppenbezogene, die Kooperation und

Aufgabenverteilung betreffende Rollen- und Verhältnisbestimmungen zwischen Abgrenzung, Ausweitung der Zuständigkeiten und Subsidiarität einen wesentlichen Einfluss aus.

Der Aufruf zu einer gemeinsamen Debatte „Inklusion als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft“ und das damit verbundene Ziel einer „trans-sektionalen“ Positionierung der DGfE stellen vor diesem Hintergrund einen konsequenten und zugleich notwendigen Schritt dar.

2 Reflexive Professionalisierung und reflektierte Professionalität im Lehrberuf

Aus einer professionalisierungstheoretischen Perspektive, die in der Folge des sogenannten *reflective turn* (vgl. Schön 1991) der Reflexion einen großen Stellenwert beim Aufbau pädagogischer Professionalität sowie für professionell-pädagogisches Handeln beimisst, ist zu fragen, welche spezifischen Reflexionsangebote und -anforderungen mit dem Inklusionsgebot verbunden sind.

Die Bedeutung von Reflexion, d.h. der Habitualisierung/Institutionalisierung (selbst-)referenzieller Formen des Denkens in Ausbildung und Beruf von Lehrpersonen wird vor allem mit zwei Argumenten begründet. Zum einen wird ausgeführt, dass vom Wissen kein direkter Weg zum Handeln und von der Theorie keine gerade Linie zur Praxis führe, weil weder das Wissen der Wissenschaft noch die Regeln der Moral die Kriterien ihrer Anwendung in sich enthalten. Professionalität der pädagogischen Berufe zeige sich entsprechend nicht an der Form ihres Wissens, sondern im Umgang mit ihrem Wissen. Dieser sei genuin reflexiv (vgl. Herzog 1995). Zum anderen wird sie mit der systematischen Unsicherheit pädagogischen Handelns begründet (vgl. Combe/Kolbe 2008): So mache das von Dilemmata, Paradoxien und Antinomien geprägte pädagogische Arbeitsfeld etwa von Lehrpersonen (vgl. Helsper 2002) eine „doppelte Professionalisierung“ notwendig, d.h. die Ausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus einerseits sowie eines Habitus des routinisierten, praktischen Könners andererseits, wobei beide Habitus in der beruflichen Praxis wiederum reflexiv aufeinander bezogen werden müssten (vgl. Helsper 2001).

In Bildungskontexten, in denen es um die Entwicklung des Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses geht (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2012), wird Reflexion immer schon mit einem *kritischen Anspruch* verbunden. Fasst man Reflexion konzeptionell, bspw. im Anschluss an Holzkamp als „begreifende Durchdringung“ der jeweiligen Handlungssituation (insbesondere ihrer Widersprüche) (vgl. Holzkamp 1995), verfolgt sie das Ziel, die individuellen (eigenen und fremden) Handlungsmöglichkeiten zu erweitern bzw. die eigene Handlungsfähigkeit zu verbessern. Einschränkungen und

Behinderungen des eigenen Handelns gelte es, offen zu legen, auf sie hinzuweisen, Stellung zu beziehen, ggf. erweiterte Verfügung über die Bedingungen des eigenen Handelns einzufordern bzw. Initiativen zu ergreifen und zwar gemeinsam mit anderen in Prozessen sozialer Selbstverständigung (vgl. Holzkamp 1996; Häcker/Rihm 2005).

Gleichwohl: Reflexion löst Widersprüche nicht auf, sie macht sie allenfalls sichtbar. Wo die Professionalisierung von Lehrpersonen zur Entwicklung von Schule und Unterricht einseitig als Steigerung der individuellen Reflexionsfähigkeit konzeptualisiert wird, kann die Reflexivitätssemantik zu einem Medium systematischer Deprofessionalisierung geraten: Das Risiko, eigene Einflussmöglichkeiten zu überschätzen, gesellschaftliche Probleme zu pädagogisieren, strukturelle Widersprüche auszublenden, Konflikte zu kulturalisieren, zu individualisieren und von einer Ebene auf die andere zu verschieben, bekommt unter dem Inklusionsgebot eine ganz besondere Brisanz (vgl. Trautmann/Wischer 2011; Dannenbeck 2012a). Aus der Perspektive einer reflexiven Professionalisierung von Lehrpersonen kann Inklusion somit als *spezifischer kritischer Reflexionsmodus* im Umgang mit der „*ärgerlichen*“ *Tatsache der Heterogenität*, als analytische Kategorie mit hoher gesellschaftspolitischer Relevanz, betrachtet werden (vgl. hierzu Dannenbeck/Dorrance 2009; Trautmann/Wischer 2011; Dannenbeck 2012 a,b; Budde/Hummrich 2013; Sturm 2013; Häcker/Walm 2015). Mit dem Bemühen um Inklusion verbindet sich dann die Perspektive der unabschließbaren Selbstverständigung einer Gesellschaft darüber, wie sie Differenz und damit verbunden Inklusions- und Exklusionsdynamiken (re-)produziert und bearbeitet (vgl. Häcker/Walm 2015).

3 Reflexionsanforderungen und -angebote in „inkluisiven Zeiten“

Mit dem Inklusionsgebot der UN-BRK werden theoretisch und praktisch veränderte Ansprüche und Anforderungen an die pädagogische Professionalität in Praxis und Ausbildung in Verbindung gebracht.¹ Reflexion und Reflexivität werden auch bei dem Bemühen, zu veränderten Formen der Bearbeitung von Differenz in Schule und Unterricht (und mithin in der Gesellschaft) zu gelangen, als wesentlich betrachtet (vgl. Budde/Hummrich 2013). Folgende Reflexionsanforderungen und -angebote für eine inklusionsbezogene Professionalisierung von Lehrpersonen lassen sich derzeit bspw. identifizieren: Auf der *Ebene der unterrichtlichen Interaktion* (Mikroebene) geht es u.a. darum, Praktiken sowie Strukturen und deren ggf. benachteiligendes bzw. lern-

¹ Vgl. dazu Heinrich/Urban/Werning 2013; HRK/KMK 2015; Moser/Kropp 2015.

behinderndes Potenzial zu vergegenwärtigen, sich reflexiv-hinterfragend mit naturalisierenden, kulturalisierenden, klassifizierenden Differenzkonstruktionen, insbesondere dem spezifisch schulischen Differenzierungskriterium „Leistung“ (vgl. Budde 2015) auseinanderzusetzen und dominante (eigene wie kollektive) Bearbeitungsformen von Differenz wie Ignorieren, Nivellieren oder Normieren zu erkennen. Dies schließt notwendig die Analyse der Gestaltung des Unterrichts bezogen auf die Wirkungen (berufs-)biographischer Milieuzugehörigkeiten sowie die Milieuprägungen der Unterrichtsgegenstände und Fachkulturen ein.

Auf der *Ebene der Schule* (Mesoebene) richtet sich die Reflexion auf die Wirkungen von Regeln, Prozeduren und Praktiken der Organisation, deren strukturelle Zielkonflikte (vgl. Rihm 2006) und funktionellen Widersprüche, die sich, wie etwa der zwischen Förderung und Selektion, auf allen Ebenen (re-)produzieren. So werden etwa Leistungsunterschiede als zentrale Zuweisungs- und Differenzierungskategorie im Unterrichtsvollzug permanent sozial hergestellt und gleichzeitig als legitim, notwendig und als in der individuellen Begabung der Lernenden verankert markiert (vgl. Budde 2015) und damit personalisiert. Potenziell benachteiligende und diskriminierende Praktiken und Strukturen lassen sich so als individuelle und institutionelle Bearbeitungsformen dieser Zielkonflikte deuten und verstehen.

Auf der *Ebene der Gesellschaft* (Makroebene) richtet sich die Reflexion im Kern auf die Frage, ob und ggf. inwiefern Schule als eine gesellschaftlich-pädagogische Organisation definiert wird, innerhalb derer in und durch Bildung Benachteiligungen abgebaut werden können (vgl. Sturm 2013). Widersprüche zeigen sich dort, wo mit Inklusion einerseits auf die Notwendigkeit von Struktur- und Ressourcenveränderungen lediglich hingewiesen wird, gleichzeitig aber andererseits den pädagogischen Akteurinnen und Akteuren „inklusive Handlungspraxen“ in einem nicht inklusiven Umfeld abverlangt werden (vgl. Trautmann/Wischer 2011; Dannenbeck 2012a). Diese Problematik reproduziert sich auf allen Ebenen; und zwar auch bei der Ausbildung von Lehrpersonen.

4 Ausblick

Das Programm einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung bezieht sein kritisches Potenzial aus der Thematisierung gesellschaftlicher Kräfte- und Machtverhältnisse, struktureller Funktionswidersprüche und Probleme des in Universitäten und Schulen institutionalisierten Lernens, dessen Rahmenbedingungen und damit zusammenhängenden Ressourcenfragen, sowie den Möglichkeiten, Grenzen und Konsequenzen individuellen Handelns. Eine kritische Perspektive auf das Handeln in pädagogischen Institutionen lässt sich nur aus der Verbindung von Selbstreflexion, Strukturreflexion und The-

oriereflexion (vgl. Dannenbeck 2012a) gewinnen, die zudem nicht anders als sozial-kooperativ erfolgen kann (vgl. Feuser 2015) und – um nicht bei der Reflexion stehen zu bleiben – die Form einer sozialen Selbstverständigung annimmt. Erst in der Verbindung dieser Perspektiven entfaltet Reflexion ihr Potenzial.

Reflexion gewinnt unter dem Inklusionsgebot stärker an Bedeutung. Der Erziehungswissenschaft erwächst daraus mit Blick auf die Professionalisierung von Lehrpersonen (weiterhin) die Aufgabe, durch Forschung und im Studium und in der Lehre reflexive Professionalisierungsprozesse zu befördern und zu unterstützen, d.h. das berufsbiographische Entwicklungsproblem *Professionalität im Lehrberuf* (vgl. Terhart 2000) gerade im Blick auf ein inklusives Bildungssystem als ein phasenübergreifendes und „trans-sektionales“ Projekt zu verstehen und zu vertreten. Inklusion stellt eine Querschnittsaufgabe aller an der Lehramtsausbildung beteiligten Disziplinen dar und bedarf der Diskussion mit den Fachwissenschaften und den Fachdidaktiken. Multiprofessionelle Kooperation als Zielperspektive für den pädagogisch-professionellen Beitrag zu inklusiver schulischer Bildung bedarf bereits im Studium sozial-kooperativer Reflexion als Modus reflexiver Professionalisierung. Die Disziplinen müssen daraufhin befragt werden, welche Beiträge zur Professionalisierung von schulbezogenen pädagogisch-professionellen Fachkräften sie mit Blick auf die Möglichkeit zur Teilnahme und zur konstruktiven Gestaltung multiprofessioneller Kooperation bereits leisten bzw. künftig leisten müssen und in welchen Formen dies erfolgen kann. Die Diskussionen im Bereich der Sonderpädagogik weisen bereits auf notwendige Weiterentwicklungen und Neubestimmungen hin (vgl. Lütje-Klose/Neumann 2015; Moser/Kropp 2015). Feuser formuliert in diesem Zusammenhang eine weitreichende Forderung: Die Qualifikation zukünftiger Lehrpersonen müsste unter denselben Prämissen erfolgen, nach denen diese späterhin zu unterrichten haben, nämlich inklusiv und sozial-kooperativ (vgl. Feuser 2015). Bei der Anbahnung der so konzipierten künftig multiprofessionellen Arbeit geht es darum, die Akteurinnen und Akteure in den Stand zu versetzen, eigene und fremde soziale Praktiken in pädagogischen Kontexten sowie Strukturen und deren benachteiligendes bzw. lernbehinderndes Potenzial zu verstehen und kooperativ zu bearbeiten. Auf Reflexion orientierte Studienformate und –instrumente wie Fallarbeit, projektorientiertes Studium, Praxisforschung, forschendes Lernen und Portfolioarbeit entlang eigener Praxiserfahrungen bzw. transkribierter oder videographierter, ethnographisch gewonnener Protokolle der Wirklichkeit bieten sich dabei an. Hierzu bedarf es verstärkt ethnographischer Forschungen über Schule und Unterricht sowie eines systematischen Ausbaus kasuistischer Archive. Gleichzeitig erscheint es notwendig, künftig noch stärker die Wirkungen solcher und weiterer Formate zu erforschen. Die schulpraktischen Phasen während der Ausbildung benötigen verbindliche Standards für die wissenschaftlich-theoretische Begleitung und Reflexion

(vgl. Hascher/de Zordo 2015). Um reflexive Professionalisierung und reflektierte Professionalität auch im Praxisfeld Schule während des Referendariates und im Beruf zu ermöglichen, bedarf es institutionell abgesicherter Zeitstrukturen und Unterstützungsformen (etwa Fallarbeit, kollegiale Beratung, Coaching und Supervision), deren Wirkungen ebenfalls konsequent erforscht werden müssen. Das Programm einer reflexiven Professionalisierung könnte – phasenübergreifend angelegt – das Potenzial haben, die Umsetzung des gesellschaftlich-transformatorischen Anspruches der UN-BRK bezogen auf den Beitrag der professionell-pädagogisch Tätigen mindestens zu unterstützen.

Thomas Häcker, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik und empirischen Bildungsforschung an der Universität Rostock.

Maik Walm, Dipl.-Päd., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik und empirischen Bildungsforschung an der Universität Rostock.

Literatur

- Becker, Uwe (2015): Die Inklusionslüge. Behinderungen im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript.
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion 8, 4. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199 [Zugriff: 4. August 2015].
- Budde, Jürgen (2015): Zum Verhältnis der Begriffe Inklusion und Heterogenität. In: Häcker, T./Walm, M. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.117-132.
- Bundesregierung (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008, S. 1419ff.
- Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können Handeln. In: Helsper, W/Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 857-876.
- Dannenbeck, Clemens (2012a): Wie kritisch ist der pädagogische Inklusionsdiskurs? Entpolitisierungsrisiko und theoretische Verkürzung. In: Rath-

- geb, K. (Hrsg.): Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55-67.
- Dannenbeck, Clemens (2012b): Inklusion reflexiv – ein Immunisierungsversuch gegen politische Umarmungsstrategien. In: Seitz, S. et al. (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 107-114.
- Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen (2009): Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. In: Zeitschrift für Inklusion www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/161/161 [Zugriff: 4. August 2015].
- Dörpinghaus, Andreas/Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar (2012): Einführung in die Theorie der Bildung. 4., durchgesehene Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, Georg (2015): Zur Frage der Didaktik einer inklusionskompetenten LehrerInnen-Bildung unter Aspekten multiprofessioneller Unterrichtsarbeit. In: Häcker, T./Walm, M. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 47-67.
- Häcker, Thomas/Rihm, Thomas (2005): Professionelles Lehrer(innen)handeln – Plädoyer für eine situationsbezogene Wende. In: Carlsburg, G.-B. v./Musteikiené, I. (Hrsg.): Bildungsreform als Lebensreform. Educational Systems Development as Development of Human Being. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, S. 359-380.
- Häcker, Thomas/Walm, Maik (2015): Inklusion als Entwicklung – Einleitung. In: Häcker, T./Walm, M. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11-24.
- Hascher, Tina/de Zordo, Lea (2015): Praktika und Inklusion. In: Häcker, T./Walm, M. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 165-184.
- Heinrich, Martin/Urban, Michael/Werning, Rolf (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann, S. 69-134.
- Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung 1, 3, S. 7-15.
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M./Marotzki, M./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64-102.

- Herzog, Walter (1995): Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 13, 3, S. 235-273.
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Holzkamp, Klaus (1996): Manuskripte zum Arbeitsprojekt „Lebensführung“: Die wissenschaftssprachlichen Grundlagen der Psychologie. In: Forum Kritische Psychologie 36, S. 75-112.
- HRK/KMK (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12. März 2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18. März 2015). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [Zugriff: 4. August 2015].
- Lütje-Klose, Birgit/Neumann, Phillip (2015): Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung. In: Häcker, T./Walm, M. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 101-116.
- Moser, Vera/Kropp, Andreas (2015): Kompetenzen in Inklusiven Settings (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. In: Häcker, T./Walm, M. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 185-212.
- Pabst, Antje (2015): Inklusive Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Positionen und Aktivitäten der Kultusministerkonferenz. In: Häcker, T./Walm, M. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 135-148.
- Pörksen, Uwe (2011): Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur. 7. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rihm, Thomas (2006): Schule als Ort kooperativer Selbstverständigung entwickeln. In: Rihm, T. (Hrsg.): Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 393-428.
- Schön, Donald A. (Hrsg.) (1991): The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice. New York: Teachers' College Press, Columbia University.
- Sturm, Tanja (2013): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München u.a.: Reinhardt/UTB.
- Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel: Beltz.

Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Diskussionsbeitrag zur Debatte der DGfE „Inklusion als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft“

Irene Moser & Robert Schneider

Unser Beitrag basiert auf einem Verständnis von Inklusion, das die Vision eines Prozesses von Integration meint (vgl. Wocken 2001; Hinz 2002; Feuser 2013). Wir folgen damit prinzipiell Feuser (2013) dahingehend, dass das Ideal einer inklusiven Gesellschaft aus der realen Möglichkeit integrativer (Aushandlungs-)Prozesse in Gemeinschaften geschaffen werden kann. Der Fokus sollte dabei nicht nur auf das Individuum, sondern vor allem auf Systembedingungen gelegt werden. Dass Ausschlusszenarien in Gemeinschaften unumgänglich sind (vgl. dazu die Kritik Specks 2011), ist hinzunehmen, jedoch ist dagegen zu halten, dass die Voraussetzungen der Ausschlüsse und die Rolle der Selbstbestimmung von Menschen dabei zu berücksichtigen sind.

Unsere Forschungen – sowohl theoretischer als auch empirisch-sozialwissenschaftlicher Provenienz – legen nahe, dass Integration dort zu Konflikten führt, wo ein Subjekt gesellschaftliche Leistungserwartungen nicht erfüllt. Schule übernimmt nach wie vor die Funktion der Selektion und misst Menschen an normierten Leistungskriterien, welche jedoch die vielfältigen Leistungspotenziale der Schülerinnen und Schüler nur ansatzweise berücksichtigen. Integration wird dann häufig zu einem karitativen Bonus, den „Schule“ sich zu leisten „gönnt“, wenn die unterschiedlichen Begabungen in den Bildungsabschlüssen nicht sichtbar werden und Integration mit einer Zuweisungsdiagnostik verknüpft ist.¹

Wir orten deshalb die Probleme dahingehend ein, dass neben einer Diskussion um „den“ Leistungsbegriff auch die stillschweigenden Annahmen von Leistungen in der Schule zu diskutieren seien. Dieses Vorhaben wird nicht lediglich pädagogisch i.e.S. zu leisten sein, sodass die Erziehungswissenschaft sich auch im alten platonischen Sinne als „Politik“ und politisches Handeln verstehen muss. Die Reflexion über eine humane und gerechte Gesellschaft muss mit einer erziehungswissenschaftlichen Diskussion über Inklusive Pädagogik einhergehen. Und diese sollte auch nicht der von Oelkers (2012) artikulierten Fehlsichtigkeit unterliegen, dass es eine „Regelbildung“ gebe und mit der durch die UN-BRK angesprochenen Personengruppe lediglich eine neue mitzudenken sei. Vielmehr zeichnet sich mit einer Inklusiven Pädagogik eine „anerkennungsbasierte(n), auf gleichberechtigte und gleichwertige Teilhabe aller an Bildung für Alle“ (Feuser 2013, S. 2) orien-

1 Nur Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf haben die Chance auf einen integrativen Schulplatz in der Sek 2 – leistungsschwache Kinder nicht.

tierten Ausrichtung der Erziehungswissenschaft an, die letztlich auch als Demokratisierung von Gesellschaft und Pädagogik verstanden werden könnte.

Unser Debattenbeitrag setzt damit an einem erweiterten Verständnis von Pädagogik an, das gesellschaftliche Strukturen und Entwicklungen (z.B. neoliberalistische Wirtschaftsansätze samt seiner Anreizlogik, Verteilungsungerechtigkeit, Umweltproblematik, Genderthematiken, Flüchtlingsproblematik etc.) in die Reflexion einbezieht und aktiv zu verändern sucht. Neben der kritischen Diskussion von Menschenbildern in der Erziehungswissenschaft ist es im Zuge inklusiver Entwicklungen an der Zeit, die Selektionsfunktion der Schule und die (unausgesprochenen) Erwartungshaltungen zu thematisieren. Dabei muss selbst die Erziehungswissenschaft auf ihr integratives Potenzial durchsucht – etwa in den Theorien- und Methodentraditionen (Stichwort: Kritische Theorie) – und möglicherweise aktuelle Entwicklungen (z.B. Kompetenzorientierung) unter „inklusive Perspektive“ erneut diskutiert werden.

Irene Moser, Dipl.-Päd., ist Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Salzburg.

Robert Schneider, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Inklusionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Salzburg.

Literatur

- Feuser, Georg (2013): Inklusive Bildung – ein pädagogisches Paradoxon. http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser_G_-_Inklusive_Bildung_-_ein_p_dagogisches_Paradoxon_17_07_2013.pdf [Zugriff: 26. August 2015].
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 9, S. 354-361.
- Oelkers, Jürgen (2012): Allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik. <http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofolkers/vortraege2012.html> [Zugriff: 5. September 2015].
- Speck, Otto (2011): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München: Reinhardt.
- Wocken, Hans (2001): Integration. In: Antor, G./Bleidick, U. (Hrsg.): Behindertenpädagogik. Grundriss in Schlüsselbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 76-80.

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

Die Neuwahl des Fachkollegiums 109 „Erziehungswissenschaft“ bei der DFG – Zeit für eine Bilanz

Kristina Reiss, Werner Helsper & Stefan Koch

Etwas mehr als zehn Jahre ist es inzwischen her, dass die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) die Struktur der Entscheidungsprozesse veränderte und sogenannte Fachkollegien einführte. In ihnen arbeiten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der jeweiligen Disziplin bzw. des jeweiligen Fachgebiets. Sie sind bei allen Förderentscheidungen gefragt und vertreten die Belange des Faches in allen Programmen der DFG. Damit reicht die Mitwirkung von der Tagungsförderung über das Normalverfahren bis hin zu Schwerpunktprogrammen, Forschergruppen und Sonderforschungsbereichen.

Das Fachkollegium „Erziehungswissenschaft“ ist für alle fachlichen Fragen der Förderung in der Erziehungswissenschaft mit ihren verschiedenen Teildisziplinen zuständig. Dazu gehören auch die Fachdidaktiken und andere Bereiche der Bildungsforschung. Das Fachkollegium ist gegenwärtig in drei sogenannte Fächer unterteilt und umfasst dabei acht Vertreterinnen und Vertreter, die den Fächern „Allgemeine und Historische Pädagogik“ (Meike Baader, Annette Scheunpflug¹), „Allgemeine und fachbezogene Lehr-, Lern- und Qualifikationsforschung“ (Hans Gruber, Kristina Reiss, Petra Stanat) sowie „Sozialisations-, Institutions- und Professionsforschung“ (Werner Helsper, Helga Kelle, Rudolf Tippelt) zugeordnet sind. Das aktuelle Fachkollegium wurde 2011 gewählt, die vierjährige Amtsperiode endet zu Beginn des kommenden Jahres.

Aufgaben und Arbeitsweise des Fachkollegiums

Das Fachkollegium trifft sich viermal im Jahr zu eintägigen Sitzungen, meistens in Bonn. Ein wesentlicher Aspekt der Arbeit bei diesen Sitzungen ist die Beratung von Anträgen, die im Rahmen des Normalverfahrens gestellt wur-

1 Sie ist die Nachfolgerin von Hans-Christoph Koller, der 2014 nach seiner Wahl zum Vorsitzenden der DGfE auf eigenen Wunsch aus dem Fachkollegium ausschied.

den, um dann eine Empfehlung über die Förderung auszusprechen. Eine Grundlage der Beratung ist natürlich der Antrag selbst, ganz wesentlich sind aber die Gutachten, die zu jedem Antrag extern eingeholt werden. In der Regel liegen jeweils zwei Einschätzungen von Kolleginnen und Kollegen aus dem engeren Arbeitsgebiet der Antragstellenden vor. Es liegt auf der Hand, dass diese Gutachten aus einem breiten Bereich kommen und häufig interdisziplinäre Aspekte berücksichtigen müssen. Entsprechend sind neben Kolleginnen und Kollegen aus der Erziehungswissenschaft – je nach Thematik – auch oder ausschließlich beispielsweise solche aus den Fachdidaktiken, der Psychologie oder der Soziologie beteiligt. In der Konsequenz muss diese Ausrichtung von Antrag und Gutachten auch in der Diskussion im Fachkollegium berücksichtigt werden. Dabei gibt es zwei Berichterstatterinnen oder Berichterstatter innerhalb des Kollegiums, die sich intensiv mit einem Antrag beschäftigen, die Entscheidungen fallen allerdings nach Diskussion in der gesamten Gruppe. Bis auf ganz wenige Ausnahmen konnten in der Vergangenheit alle Entscheidungen im Konsens getroffen werden. Wenn besondere Gründe vorliegen, insbesondere Regelungen zum Ausschluss von Befangenheiten oder Eilbedürftigkeit, können Anträge auch außerhalb der Sitzungen in einem schriftlichen Verfahren entschieden werden. Auch an diesen Entscheidungen ist stets mindestens ein Mitglied des Fachkollegiums beteiligt. Dies gilt auch dann, wenn für bestimmte Anträge eigene Gutachtergruppen zusammengestellt werden, wie dies in den koordinierten Programmen die Regel ist.

Welcher Antrag in welchem Fachkollegium behandelt wird, kann nicht immer trennscharf festgelegt werden. Der wichtigste Hinweis ist dabei zunächst die Fachzuordnung, die die Antragstellenden selbst angeben. Ist diese zu eng oder nicht eindeutig, können weitere, sekundäre Fachzuordnungen angegeben werden. Es ist letztendlich die Aufgabe der Geschäftsstelle der DFG, dafür zu sorgen, dass jeder Antrag dort behandelt wird, wo sein Forschungsgegenstand am besten beurteilt werden kann und wo am ehesten vergleichbare Anträge zu finden sind. Dies gebietet fraglos der Anspruch auf Fairness in diesem Wettbewerb um Forschungsgelder. Da Forschungsvorhaben mit interdisziplinären Aspekten keine Ausnahme sind, sondern mindestens ein Drittel der Anträge ausmachen, ist die enge Kooperation zwischen fachlich benachbarten Bereichen üblich. Daher wird bei manchen Anträgen auch das Votum eines Mitglieds eines anderen Fachkollegiums eingeholt. In der Praxis geschieht es z.B. relativ häufig, dass aus der Psychologie Beratung für die Erziehungswissenschaft und umgekehrt aus der Erziehungswissenschaft Beratung für die Psychologie erbeten wird. Auch der direkte Austausch gerade zwischen diesen beiden Fachkollegien ist in den letzten Jahren initiiert worden und hat sich als sehr sinnvoll erwiesen. Bezüge bestehen aber auch z.B. zu den Sozialwissenschaften und gelegentlich zu den Geschichtswissenschaften.

Bei so viel Interdisziplinarität – bedingt selbstverständlich durch die Antragstellerinnen und Antragsteller – wundert es sicherlich nicht, dass auch innerhalb des Fachkollegiums keine einfache Zuordnung von Anträgen im Sinne einzelner Fächer gepflegt wird. Auch wenn die genannten „Fächer“ mit den Kolleginnen und Kollegen besetzt sind, die in ihrer wissenschaftlichen Arbeit aus diesen Bereichen kommen, spielt die fachliche Zuordnung in der Praxis eine geringere Rolle. Wie bereits erwähnt, wird jeder Antrag von zwei Fachkollegiaten betreut, von denen in der Regel einer dicht am Thema ist und der andere durchaus etwas Abstand haben sollte. Auf diese Weise ist es möglich, auch in unterschiedlichen Bereichen nach vergleichbaren Standards zu agieren. Das Fachkollegium sieht eine wichtige Aufgabe darin, übergreifende wissenschaftliche Qualitätsstandards in der Erziehungswissenschaft zu etablieren. Die Sicherung abgestimmter Standards spielt auch bei der Beteiligung der Fachkollegien in der Beratung koordinierter Programmen eine wesentliche Rolle. Das Mitglied des Fachkollegiums, das jeder Gutachtergruppe angehört, achtet dementsprechend auf eine Vergleichbarkeit über alle Verfahren hinweg.

Zusammenfassend zeigt die Erfahrung aus der Arbeit des Fachkollegiums, dass die trennscharfe Zuordnung von Mitgliedern wie auch von Anträgen zu bestimmten Fächern nur bedingt möglich ist und der Vielfalt von Forschungsinteressen kaum gerecht wird. Entscheidend für die praktische Arbeit ist es, über die Grenzen von Fächern und Teildisziplinen hinwegzublicken und für jeden Fall eine sachgerechte und passende Lösung zu finden, die dabei auf vergleichbaren Standards basiert.

Die Betrachtung von Anträgen auf Forschungsförderung ist die wichtigste und umfangreichste Aufgabe des Fachkollegiums. Es sollte allerdings nicht unerwähnt bleiben, dass auch weiterreichende Initiativen in diesem Kontext durch Diskussionen im Fachkollegium entstanden und von Fachkollegiaten auf den Weg gebracht wurden. In der laufenden Amtsperiode sind hier zwei Rundgespräche zu den Themen „Bereitstellung und Nutzung quantitativer Forschungsdaten in der Bildungsforschung“ (Federführung: Petra Stanat) und „Qualitätskriterien für die Begutachtung qualitativer Forschungsvorhaben in der Erziehungs- und den Sozialwissenschaften“ (Federführung: Werner Helsper, Helga Kelle, Hans-Christoph Koller) zu nennen. Aus dem ersten Rundgespräch ist ein Memorandum des Fachkollegiums hervorgegangen und auf der Homepage der DFG publiziert worden.² Aus dem zweiten Rundgespräch vom Juni 2015 liegen die Ergebnisse noch nicht vor.

2 Vgl. http://www.dgfe.de/download/pdf/foerderung/grundlagen_dfg_foerderung/informationen_fachwissenschaften/geisteswissenschaften/forschungsdaten_memorandum_fk_109.pdf

Rahmenbedingungen und Verfahren der Neuwahl 2015

Die Struktur der Fachkollegien spiegelt den Wissenschaftsbetrieb im Allgemeinen, aber auch speziell die Art und fachliche Zusammensetzung der an die DFG gestellten Anträge wider. Insofern ist es im System verankert, diese Fächerstruktur immer wieder auf den Prüfstand zu stellen. Wie vor jeder Neuwahl der Fachkollegien ist das in den letzten Jahren unter anderem mit Beteiligung von Fachgesellschaften, Universitäten und amtierenden Fachkollegien geschehen. Die abschließende Entscheidung über die Fächerstruktur trifft allerdings der Senat der DFG, der als oberstes, rein wissenschaftliches Gremium breit interdisziplinär zusammengesetzt ist und entsprechend auch fachübergreifende Ordnungsprinzipien im Blick hat. Nach dem Beschluss des Senats wird das Fachkollegium 109 zukünftig unter der Überschrift „Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung“ wirken. Die Zahl der Fächer wurde von drei auf vier erhöht, der fachliche Zuschnitt in Teilen verändert. In der kommenden Wahlperiode werden die Überschriften „Allgemeine und Historische Pädagogik“, „Allgemeines und fachbezogenes Lehren und Lernen“, „Bildungssysteme und Bildungsinstitutionen“ sowie „Pädagogische Sozial- und Organisationsforschung“ über diesen Fächern stehen. Die Fächerstruktur wurde ebenfalls durch den Senat der DFG bestimmt. Dabei hat sich die Zahl der Mitglieder des Fachkollegiums auf neun Kolleginnen und Kollegen erhöht. In das Fach „Allgemeines und fachbezogenes Lehren und Lernen“ werden drei Kolleginnen und Kollegen gewählt, in den anderen Fächern werden es jeweils zwei Kolleginnen und Kollegen sein. Tatsächlich sind nach den Erfahrungen der laufenden Amtszeit Anzahl und thematische Breite der vorliegenden Anträge zunehmend zu einer Herausforderung geworden.

Bei der Neuwahl der Fachkollegien, die vom 26. Oktober 2015 bis 23. November 2015 stattfindet, wird die neue Fächerstruktur zur Anwendung kommen. Die Mitglieder werden in direkter Wahl bestimmt, wobei alle promovierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Hochschulen und Forschungseinrichtungen wahlberechtigt sind. Im Wesentlichen bestimmen damit in der Praxis Kolleginnen und Kollegen aus der Erziehungswissenschaft sowie aus den Fachdidaktiken die Zusammensetzung des Fachkollegiums. Es handelt sich um eine Onlinewahl, wobei die Zugangs-codes von den dezentralen Wahlstellen an alle Wahlberechtigten verteilt werden; sie sind insbesondere an allen Universitäten zu finden. Jede Wählerin und jeder Wähler hat sechs Stimmen, von denen jeweils drei auf eine Person kumuliert werden können. Dies bedeutet im einfachsten Fall, dass man „seine“ zwei Vertreterinnen oder Vertreter in „seinem“ Fach wählen kann. Es ist aber theoretisch möglich, seine Stimmen auf bis zu sechs Personen zu verteilen, die auch in verschiedenen Fächern oder sogar Fachkollegien kandidieren können.

Damit das Fachkollegium seine Aufgaben nach der Wahl kompetent erfüllen kann, sollte seine Zusammensetzung zu den tatsächlich eingehenden

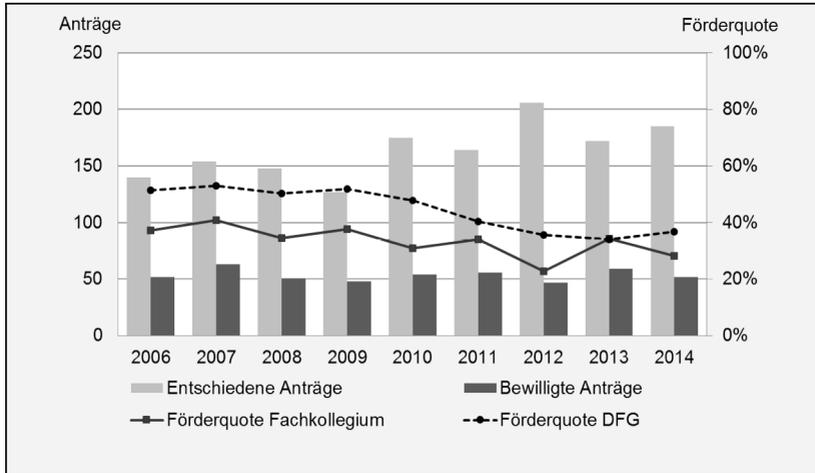
Anträgen passen, über die es beraten muss. So ist es grundsätzlich sinnvoll, dass Forschende jeweils diejenigen Kandidierenden in das Kollegium wählen, die ihre potenziellen Anträge am besten vertreten können, und ihre Stimmen in dem Fachkollegium abgeben, dem die eigenen Anträge primär zuzuordnen sind. Wie schon erwähnt, tagt jeweils ein Fachkollegium gemeinsam, und innerhalb des Kollegiums sind die Fächergrenzen fließend. Die Kandidierendenliste enthält für jeden zu besetzenden Platz bis zu drei Vorschläge. Vorgeschlagen wurden die Kandidierenden von den Fachgesellschaften, Universitäten und Wissenschaftsorganisationen; erstmalig wird auch in der Wahlliste angegeben, wer eine Person vorgeschlagen hat. Gewählt wird in Bezug auf das Fach, sodass hier jeweils die vorgesehene Anzahl von Fachkollegiaten bestimmt wird. Konkret sind das dann die Kolleginnen und Kollegen, die in ihrem Bereich jeweils die meisten Stimmen erhalten haben.

Die Fachkollegienwahl bietet allen aktiven Forscherinnen und Forscher die Möglichkeit, die DFG als Selbstverwaltungsorganisation mitzugestalten. Daher ist es wichtig, bis zum 23. November 2015 um 14:00 Uhr seine Stimme abzugeben.

Förderbilanz in der Einzelförderung

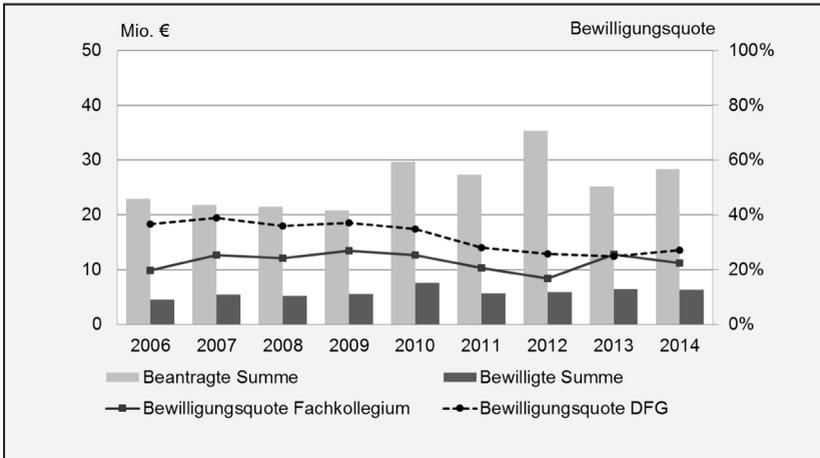
Wie in den meisten anderen Fächern ist auch in der Erziehungswissenschaft der Förderbedarf in den letzten Jahren angestiegen, wenn auch nur moderat. Dies betrifft in der Einzelförderung sowohl die Höhe der beantragten Summen als auch die Zahl der Anträge. In den Jahren zwischen 2006 und 2014 lag diese letzte Zahl im Schnitt bei etwa 160 mit einem Minimum von 125 und einem Maximum von 205. Von diesen Anträgen wurden konstant um die 50 Projekte jährlich in die Förderung aufgenommen, die Quote ist in diesen Jahren mit dem allgemeinen Trend leicht gesunken (Abbildung 1). Auch das Antragsvolumen ist leicht gewachsen, die Bewilligungsquote bewegt sich relativ konstant um etwa 20 % (Abbildung 2). Damit fehlt dem Fach allerdings noch immer die Dynamik, die in anderen Gebieten zu einem viel größeren Antragsvolumen und auch zu höheren Förderquoten geführt hat. Damit bleibt die Erziehungswissenschaft – selbst im Umfeld der Geistes- und Sozialwissenschaften – ein Fach mit vergleichsweise geringer Antragsaktivität und niedrigen Förderquoten. Noch immer mangelt es an aussichtsreichen Anträgen in den Einzelverfahren genauso wie in koordinierten Programmen.

Abbildung 1: Förderquoten in der Einzelförderung: Erziehungswissenschaft. Entwicklung der Anzahl der entschiedenen und bewilligten Anträge sowie der Förderquoten in der Einzelförderung 2006-2014



Quelle: DFG

Abbildung 2: Bewilligungsquoten in der Einzelförderung: Erziehungswissenschaft. Entwicklung der Antrags- und Bewilligungssummen sowie der Bewilligungsquoten in der Einzelförderung 2006-2014 (in Mio. – ohne Programmpauschalen)

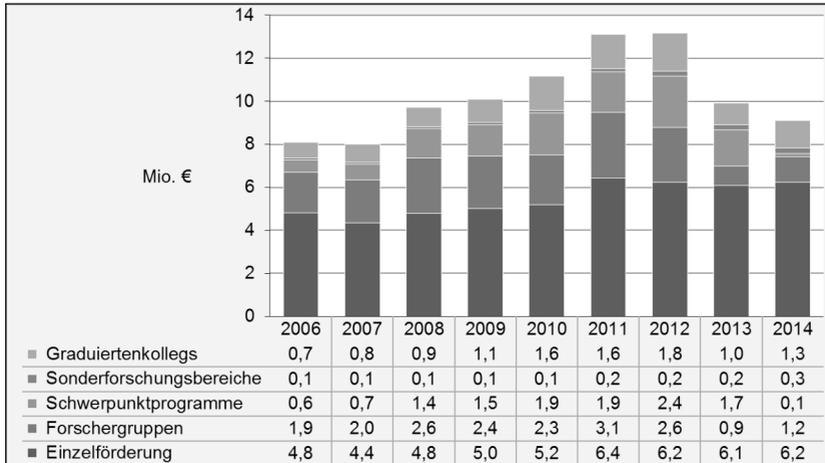


Quelle: DFG

Koordinierte Programme

Im Rahmen der Förderaktivitäten der DFG spielen koordinierte Programme eine besondere Rolle. Man darf sicherlich feststellen, dass sie insbesondere für die Entwicklung von Fächern von nicht zu unterschätzender Bedeutung sind. Im Bereich der Erziehungswissenschaft waren es vor allem mehrere Schwerpunktprogramme und Forschergruppen, die in den letzten zehn Jahren wichtige Impulse gegeben haben. Umso mehr ist zu bedauern, dass das letzte dieser Schwerpunktprogramme ausgelaufen ist und seit acht Jahren kein neues Programm eingerichtet wurde. Im gleichen Zeitraum konnten nur zwei Forschergruppen neu eingerichtet werden. In der Folge ist das Bewilligungsvolumen der DFG in der Erziehungswissenschaft seit zwei Jahren erheblich von 13 Mio. Euro auf ca. 9 Mio. Euro geschrumpft; dies ist vor allem durch das Wegbrechen der Schwerpunktprogramme zu erklären.

Abbildung 3: Bewilligungsvolumen je Förderprogramm: Erziehungswissenschaft. Entwicklung der jahresbezogenen Bewilligungssummen nach Programmgruppen 2006-2014 (in Mio. – ohne Programmpauschalen)



Quelle: DFG

Damit in einem Fach nachhaltig koordinierte Programme gefördert werden können, muss es eine ausreichende Zahl von Antragsinitiativen geben. Da alle Programme der DFG einem Wettbewerb unterliegen, liegt es in der Natur der Sache, dass nicht jede einzelne Initiative zum Erfolg führen kann. Notwendig sind vielmehr kontinuierliche und breite Antragsaktivitäten, die sich auch durch zwischenzeitliche Misserfolge nicht entmutigen lassen. Da sich das Fachkollegium hier dringlich mehr Initiativen wünscht, werden die beiden Programme im Folgenden kurz charakterisiert.

Schwerpunktprogramme kommen durch eine Initiative aus der Scientific Community zustande, die bei der DFG vorgelegt wird. Sie widmet sich einem aktuellen, auch interdisziplinären Forschungsfeld, in dem gerade vielversprechende Entwicklungen in theoretischer und methodischer Hinsicht erkennbar sind. Um im Wettbewerb mit anderen Forschungsfeldern eine realistische Chance auf Förderung zu haben, müssen die Initiativen gewisse Kriterien erfüllen. So ist unerlässlich, dass die (kleine Gruppe von) Initiatoren selbst für den neuesten Forschungsstand im Feld stehen und ein inhaltlich klar strukturiertes Konzept vorlegen. Außerdem muss abschätzbar sein, dass bundesweit genügend einschlägige und gut ausgewiesene Interessenten vorhanden sind. Wird ein Schwerpunktprogramm von der DFG ausgewählt und eingerichtet, erfolgt eine offene Ausschreibung zur Antragstellung. Über die Auswahl und Zusammensetzung der Teilprojekte entscheidet eine unabhängige

ge Gutachtergruppe nach wissenschaftlicher Qualität und thematischer Passung. Eingerichtete Programme werden in der Regel von der Initiatorengruppe koordiniert.

Forschergruppen können zustande kommen, wenn eine Gruppe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ein gemeinsames Forschungsanliegen entwickelt hat, das theoretisch und methodisch so exponiert ist, dass eine aufwändige, sechsjährige Förderung angebracht und notwendig erscheint. In der Regel wird diese Gruppe schon im Vorfeld zusammengearbeitet haben und ein abgestimmtes Programm verfolgen. Es handelt sich ganz klar um eine Initiative, die von den Forscherinnen und Forschern selbst ausgeht. Auch wenn viele Forschergruppen ihren Kern an einer Universität haben, ist dies keine Voraussetzung. Vielmehr sind ortsverteilte Gruppen möglich, wenn die gemeinsame Fragestellung gegeben ist.

Nachwuchsprogramme

Da in der Erziehungswissenschaft genauso wie in den Fachdidaktiken vergleichsweise wenige Anträge auf Forschungsförderung gestellt werden, ist davon auszugehen, dass eine nicht unerhebliche Zahl von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern im eigenen Umfeld dafür kaum Vorbilder finden. Diese jungen Kolleginnen und Kollegen tun sich auch bei Interesse entsprechend häufig schwer damit, einen erfolgreichen Antrag zu formulieren. Aus dieser Einsicht heraus hat das Fachkollegium in den vergangenen Jahren sogenannte Nachwuchsakademien initiiert. Das Ziel ist, promovierte Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler frühzeitig an eine DFG-Antragstellung heranzuführen und dabei kundig zu beraten. Das Verfahren beginnt mit der Bewerbung für eine Sommerschule über ein Exposé eines Forschungsantrags. Die ausgewählten Bewerberinnen und Bewerber werden dort von erfahrenen Kolleginnen und Kollegen beraten und verfassen auf dieser Grundlage einen Antrag auf Forschungsförderung, der ganz regulär einen Begutachtungsprozess durchläuft.

Bisher haben drei Nachwuchsakademien zu unterschiedlichen Themen stattgefunden, zu denen jeweils 60-80 Bewerbungen eingingen. Ausgewählt wurden in allen drei Fällen 15-20 Teilnehmende, die in der Folge fast alle einen DFG-Antrag im Normalverfahren ausarbeiteten. Die jüngste Initiative wurde 2014 unter dem Titel „Fachbezogene Empirische Bildungsforschung“ am IPN Kiel gestartet. Auf Basis dieser Nachwuchsakademie wurden 16 Anträge gestellt, von denen acht inzwischen gefördert werden. Darunter sind auch Forschungsvorhaben aus der Sportpädagogik und der Fremdsprachdidaktik, also aus Fächern, die durch ein sehr geringes Aufkommen an Anträgen auffallen. Insgesamt hat sich die Nachwuchsakademie als ein äußerst erfolgreiches Format erwiesen, um Antragsaktivitäten in der nachwachsenden

Generation zu stimulieren. Die gründliche Vorauswahl sowie die Beratung jeweils durch sehr erfahrene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben vielfach zu einer erfolgreichen Antragstellung geführt. Erfreulich ist dabei auch, dass aus dem Teilnehmendenkreis inzwischen auch wiederholt überarbeitete Anträge, Folge- und Fortsetzungsanträge gestellt wurden. Inzwischen wurden auch weitere Initiativen angeschoben, sodass in Zukunft mit weiteren Ausschreibungen zu rechnen ist. Die Nachfrage nach individuellen Nachwuchsprogrammen – Forschungsstipendien, Heisenberg-Programm, Emmy Noether-Nachwuchsgruppen – ist in der Erziehungswissenschaft dagegen noch immer gering.

Fazit

Es ist sicherlich festzustellen, dass es im Zeitraum zwischen 2006 und 2014 im Hinblick auf die Forschungsförderung in der Erziehungswissenschaft und in den Fachdidaktiken erfolgreiche Initiativen gegeben hat. Gerade im Hinblick auf koordinierte Programme und die Nachwuchsförderung waren einige Projekte erfolgreich, die prägend auf das Fach gewirkt haben. Schwerpunktprogramme und Forschergruppen sind hier genauso zu nennen wie die Initiativen, die sich an Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler wenden. Das im Fachkollegium „Erziehungswissenschaft“ betreute Fächerspektrum kann damit einerseits auf gute Erfolge zurückblicken. Betrachtet man allerdings andererseits nur die letzten Jahre, so stellt sich die Bilanz nicht ganz so positiv dar. Nicht nur in Bezug auf Schwerpunktprogramme und Forschergruppen, sondern auch im Hinblick auf das Normalverfahren mangelt es an guten Anträgen, die auch im Wettbewerb der angrenzenden Wissenschaften konkurrenzfähig sind. Ganz offensichtlich sind anhaltende Anstrengungen notwendig, um den Trend nicht nur umzukehren, sondern die Zahl der geförderten Projekte und Initiativen deutlich zu erhöhen.

Wir alle wissen, dass in den kommenden Jahren ein hoher Anteil von Professuren in der Erziehungswissenschaft und den Fachdidaktiken neu besetzt werden muss. Hier sind Bewerberinnen und Bewerber gefragt, die ein eigenes Forschungsprofil haben und neue Forschungsideen entwickeln. Um ein solches Profil zu entwickeln, spielt die durch Drittmittel unterstützte Forschung eine wichtige Rolle. Auch wenn es viele Möglichkeiten gibt, Forschungsförderung zu beantragen: Für die Finanzierung innovativer eigener Ideen, die nicht in von außen definierte Programme eingepasst werden sollen, ist die Deutsche Forschungsgemeinschaft der wichtigste Partner in Deutschland.

European Educational Research Association (EERA)

Marco Rieckmann

Dreimal jährlich trifft der EERA Council zusammen: einmal in Berlin und zweimal am jeweiligen Tagungsort der ECER. Im Folgenden werden die wichtigsten Besprechungspunkte der Sitzungen im Jahr 2015 vorgestellt. Alle vom Council verabschiedeten Protokolle sind auf der Website <http://www.eera-ecer.de/about/council/> zu finden.

(1/2015) Sitzung am 16. und 17. Januar 2015 in Budapest (Tagungsort)

Der Council besichtigt die Corvinus-Universität Budapest – den Tagungsort der ECER im September 2015 – und verschafft sich einen Eindruck von den Räumlichkeiten. Es wird über den Planungsstand der Konferenz, über mögliche EERA Sessions sowie die Kriterien für die Auswahl des Keynote Speakers für die Early Researcher Conference (ERC) gesprochen. Maria Pacheco Figueiredo (Network Representative on Council) stellt die Idee vor, dass sich auf jeder ECER einige Mitgliedsgesellschaften jeweils mit einem Informationsstand und einer Poster-Wand vorstellen könnten. Für die ECER im September 2015 erklären sich die Hungarian Educational Research Association (HERA), die Turkish Educational Research Association (EAB), die Società Italiana di Pedagogia (SIPED) und die spanische Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) bereit, sich zu präsentieren. Zudem wird über die nachhaltige Gestaltung der ECER diskutiert und u.a. konkret beschlossen, dass die Teilnehmenden der ECER über die Bemühungen zu einer Verringerung der Umweltauswirkungen der Konferenz informiert werden sollen und es die Möglichkeit geben soll, auf eine gedruckte Version des Programms zu verzichten.

Es wird ein neues Verfahren für die Auswahl der Themen und der Keynote Speaker der zukünftigen ECER und ERC beschlossen:

„Theme and Keynote Speakers for ECER and ERC are suggested to Council by a working group comprising at least: a member of the LOC [Local Organisation Comitee], the EERA President, EERA Network Representative on Council, the ERG [Early Researchers Group] representative and the EERJ [European Educational Research Journal] Representative on Council. The EERA President initiates the process.“

Es wird über den Planungsstand für die ECER 2016 in Dublin berichtet. Als mögliche Tagungsorte für die ECER in 2017 kommen Kopenhagen oder

Glasgow in Frage, die Freie Universität Bozen würde gerne die ECER 2018 ausrichten. Wegen der Schwierigkeiten mit den Tagungsorten in den vergangenen Jahren sollen in Zukunft immer zwei mögliche Tagungsorte parallel geprüft werden. Um die Qualität der Präsentationen auf der ECER zu verbessern, wird eine Arbeitsgruppe gebildet, die Richtlinien für Präsentationen auf der ECER ausarbeiten soll. Zur Deckung der steigenden Kosten für die ECER wird beschlossen, den regulären Beitrag anzuheben.

Die „Mission Statements“ für EERA, die ECER und die Season Schools werden diskutiert und in einer aktualisierten Form beschlossen. Die neue „EERA Mission“ lautet:

„The aim of the ‚European Educational Research Association‘ (EERA) is to further high quality educational research for the benefit of education and society. High quality research not only acknowledges its own context but also recognises wider, transnational contexts with their social, cultural and political similarities and differences. The association’s activities, such as the annual conference, season schools for emerging researchers and publishing, build on and promote free and open dialogue and critical discussion and take a comprehensive and interdisciplinary approach to theory, methods and research ethics.“

Es wird über aktuelle Entwicklungen beim European Educational Research Journal (EERJ) berichtet, das nunmehr bei SAGE erscheinen wird. Auf Vorschlag des EERJ Board benennt der EERA Council Eric Mangez (University of Louvain, UCL, Belgien) und Maarten Simons (KU Leuven, KUL, Belgien) als neue Herausgeber des EERJ.

Abschließend wird die Aufnahme der „Educational Research Association of Serbia (ERAS)“/Dru tvo istra iva a u obrazovanju u Srbiji (DIOS) in EERA beschlossen, und zwei nationale Gesellschaften präsentieren sich: die Cyprus Pedagogical Association (CPA) und das Zagreb Institute for Social Research (ZISR).

(2/2015) Sitzung am 19. und 20. Juni 2015 in Berlin

Es wird ausführlich über den Planungsstand für die ECER 2015 in Budapest berichtet und beschlossen, dass es u.a. die folgenden EERA Sessions auf der Konferenz geben wird: „What does it mean to live together in a culturally diverse Europe? Exploring the Role of Education and Educational Research“, „Central European Panel“, „The Future of Research in the Social Sciences and Humanities (SSH) in Europe“ und „New Forms of Research Communication“. Zudem wird über Regularien und Kriterien für die Auswahl der EERA Sessions diskutiert. Auf Grundlage dieser Diskussion soll ein Entscheidungsvorschlag für die nächste Council-Sitzung im September ausgearbeitet werden.

Die ECER 2016 wird in Dublin stattfinden. Als Thema der Konferenz wird „Leading Education: The Distinct Contributions of Educational Research and Researchers“ beschlossen. Über Glasgow (2017) und Bolzano (2018) wird als mögliche nächste Tagungsorte gesprochen. Es wird berichtet, dass es für die Seasonal School 2015 in Sheffield bereits viele Anmeldungen gibt. Die Seasonal School 2016 wird vom 10. bis 16. Juli 2016 in Linz stattfinden.

Ausführlich wird über Empfehlungen für die Wahl der (Link-)Covenors der EERA-Netzwerke diskutiert. Der Council beschließt als Empfehlung, dass alle Netzwerke transparent machen sollen, wie sie ihre (Link-)Covenors bestimmen, dass eine Tagesordnung für das jeweilige Netzwerktreffen auf der ECER vorab an alle in dem Netzwerk auf der ECER Präsentierenden versendet werden soll und bei der Wahl der (Link-)Covenors das Gleichgewicht der Geschlechter sowie die geographische Verteilung berücksichtigt werden sollen. Der Council empfiehlt den Netzwerken zudem, dass die Covenors auf den Netzwerktreffen während der ECER gewählt werden und jede Kandidatin, jeder Kandidat von mindestens zwei im Netzwerke aktiven Personen nominiert werden sollten. Die gewählten Covenors sollen aus ihrer Mitte dann einen Link-Covenor benennen.

Es wird über aktuelle Entwicklungen beim European Educational Research Journal (EERJ) berichtet: Der Vertrag mit SAGE wurde mittlerweile abgeschlossen. Das EERJ wird in Zukunft mit sechs statt wie bisher mit vier Ausgaben im Jahr erscheinen.

Es wird beschlossen, dass sich der EERA Council in Zukunft nur noch zweimal pro Jahr für jeweils 1,5 Tage trifft: einmal im März in Berlin und ein zweites Mal im Anschluss an die ECER. Damit sollen die Kosten und der Aufwand für die Council-Treffen verringert werden.

Vor dem Hintergrund der Diskussion des Europaparlaments zu Datenschutzrichtlinien wird in Arbeitsgruppen ausführlich über Datenschutz und Ethik in der erziehungswissenschaftlichen Forschung diskutiert. Es besteht die Sorge, dass die Vorschläge des Europaparlaments die Möglichkeit der Sekundäranalyse von empirischen Daten einschränken oder gar verhindern könnten. Es werden zwei Arbeitsgruppen gebildet, die die Diskussion fortsetzen sollen: eine Arbeitsgruppe zur Bewusstseinsbildung beim Europaparlament in Bezug auf die Risiken der geplanten Datenschutzpolitik für die Forschung und eine zweite zur Erstellung von Richtlinien für Verhaltenskodizes.

Unter dem Tagesordnungspunkt „Wahlen“ werden George Head (University of Glasgow; Scottish Educational Research Association, SERA) als neuer „Senior Mentor for the Emerging Researchers Group“ und Maria Pacheco Figueiredo (Polytechnic of Viseu, Portugal; bisher: Network Representative on Council) als neue „General Secretary“ gewählt.

Wegen der erwarteten hohen Kosten für die ECER in Dublin wird beschlossen, die Beiträge für ECER 2016 anzuheben. Während der ECER 2015 in Budapest wird sich eine Arbeitsgruppe mit dem EERA-Schatzmeister Her-

bert Altrichter treffen, um über Einnahmen und Ausgaben der EERA und mögliche Optimierungen zu diskutieren.

Einen Einblick in ihre nationalen Gesellschaften geben die folgenden beiden Mitglieder: die University of Bucharest und die DGfE.

**(3/2015) Sitzung am 12. September 2015 in Budapest
(Tagungsort, im Anschluss an die ECER)**

Auf der nächsten Sitzung im September im Anschluss an die ECER wird sich der Council u.a. mit der Auswertung der ECER in Budapest sowie der Planung der ECER 2016, 2017 und 2018 befassen. Aber auch die Entwicklung des EERJ sowie das Thema „Datenschutz und Ethik“ werden wieder auf der Tagesordnung stehen.

Weltbildungssemantik in the making? Die World Education Research Association (WERA)

Marcelo Caruso

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ist aktives Mitglied der *World Education Research Association* (WERA). Diese seit 2007 aktive Fachgesellschaft, eine *Association of Associations*, signalisiert die Verdichtung fachlicher Kommunikation und Vernetzung der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung auf einer bislang unbekanntem Ebene. Einerseits gibt es nationale Fachgesellschaften in dem Feld seit fast 100 Jahren: Im Jahr 1916 wurde die *American Educational Research Association* (AERA) gegründet. Andererseits haben weltweit agierende Fachgesellschaften – wie beispielsweise der *World Council of Comparative Education Societies* (WCCES) – eine Breitenwirksamkeit über den nationalen Rahmen hinaus erlangt. Diese Zusammenschlüsse konnten agieren, indem sie sich auf die Arbeit einer Subdisziplin innerhalb der breit aufgefächerten Erziehungs- und Bildungswissenschaften stützten. In diesem Sinne entstand mit der WERA eine Fachgesellschaft, die beide Dimensionen, nämlich die Berücksichtigung aller fachlichen Richtungen innerhalb der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung *und* eine – zumindest perspektivisch – weltweite Präsenz, verbindet.

Im Folgenden soll diese weltweit agierende Fachgesellschaft kurz präsentiert werden. Zuerst sollen ihre Entstehungsgeschichte und Expansion sowie ihre aktuelle Mitgliedschaft im Fokus stehen. In einem zweiten Schritt werden Ziele, Aktivitäten und Selbstverständnis der WERA geschildert. Hierbei wird die nennenswerte Teilnahme von Mitgliedern der DGfE kurz beschrieben. Schließlich werden mit der Darstellung von Kontroversen und Herausforderungen Aspekte der gegenwärtigen Weiterentwicklung dieser Fachgesellschaft angeschnitten, die die überaus komplexe Anlage solcher weltweit umspannenden Kommunikations- und Austauschnetzwerke in aller Klarheit zeigen.

1 *Claiming the world*: Entstehung aus dem Geist und Horizont einer nationalen Fachgesellschaft

Die Entstehung der WERA ist auf das Engste mit dem Kommunikationszusammenhang verknüpft, der im Rahmen der jährlichen Kongresse der *American Educational Research Association* (AERA) entsteht. Man muss sich vergegenwärtigen, welches beachtliche Potenzial diese Treffen im Allgemeinen

und die Mitgliedschaftsstruktur der AERA im Besonderen bergen. Heute kann die AERA mehr als 25.000 Mitglieder vorweisen (zum Vergleich, die Mitgliederzahl der DGfE beträgt ca. 3.200). Mehr noch, fünf Prozent der AERA Mitgliedschaft residiert außerhalb der USA und zwar in 85 Ländern. Abgesehen von dem starken US-amerikanischen Charakter dieser Zusammenkunft bildeten die AERA-Kongresse bisher die stärkste transnationale Möglichkeit des Austauschs und der Vernetzung von Forscherinnen und Forschern weltweit.

Es nimmt kaum Wunder, dass die ersten Sondierungen zur Etablierung einer Weltgesellschaft für Bildungsforschung wie der WERA im April 2007 am Rande des AERA-Kongresses in Chicago stattfanden. Nach positiven Rückmeldungen mehrerer nationaler Fachgesellschaften stimmte eine Versammlung von Vertreterinnen und Vertretern der Etablierung der WERA im September 2007 in einer Sitzung in London zu. Im Jahr 2008 wurde das grundlegende Regelwerk ausgearbeitet, insbesondere die Verfassung, ein erster Finanzplan und eine Übersicht über mögliche Aktivitäten. Auf dieser Grundlage wurde die WERA im April 2009 – erneut im Rahmen eines Kongresses der AERA, diesmal in San Diego – formell gegründet. In dieser Entstehungsphase spielte ein DGfE-Mitglied, Ingrid Gogolin, eine zentrale Rolle, die sich darin zeigt, dass Ingrid Gogolin als erste Vorsitzende der WERA gewählt wurde. Bereits hinsichtlich des ersten Vorstandes der WERA wurde ein Umstand sichtbar, der prägend für den weiteren Verlauf der Organisation blieb: Die operativen Geschäfte, verkörpert durch das Amt des Generalsekretärs, mussten auf bestehende Infrastrukturen zurückgreifen, zumal die neue Organisation über sehr begrenzte eigene finanzielle Mittel, die Geldbeiträge ihrer Mitglieder, verfügte. Mit der Wahl von Felice Levine, die auf eine lange Karriere im Dienste der AERA zurückblicken konnte, wurde das operative Geschäft der WERA früh an die für das Feld der Fachorganisationen der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung einmaligen personellen und finanziellen Kapazitäten der AERA angeschlossen. Diese kritischen Weichenstellungen für die Organisation leben bis heute in dem Usus fort, eines der beiden jährlichen Treffen der Vertreterinnen und Vertreter der nationalen und internationalen Fachgesellschaft weiterhin im Umfeld der AERA-Kongresse stattfinden zu lassen.

Rund 25 nationale, regionale und transnationale Fachgesellschaften sind heute WERA-Mitglieder, darunter auch die DGfE. Nicht nur Fachgesellschaften aus Europa (Spanien, Schottland, die *European Education Research Association*, Irland, Niederlande, Polen, Türkei u.a.), sondern auch eine ganze Reihe von asiatischen (Hong Kong, Taiwan, Japan, Singapur, Malaysia, Indien, Korea), lateinamerikanischen (Peru, Brasilien, Mexiko) und einer afrikanischen (Südafrika) Fachgesellschaften sind zahlende und aktive Mitglieder der WERA. In einigen Fällen – wie Spanien und Brasilien – sind sogar zwei verschiedene Fachgesellschaften Mitglieder der WERA. Auch die *Euro-*

pean Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), ein durchaus transnationaler Verein, der über den ursprünglichen europäischen Rahmen hinausgewachsen ist, ist ein aktives Mitglied der WERA.

Die Zahl und die Zusammensetzung der Mitgliedschaft stellen keineswegs das Ergebnis einer linearen Erfolgsgeschichte dar. In den Anfangsjahren der WERA entstanden durchaus substantielle Meinungsverschiedenheiten zu Prioritäten, Machtverteilung und Arbeitsweisen, die zum Austritt einzelner nationale Fachgesellschaften – hier ist auffällig die Häufung von angelsächsischen Gesellschaften wie denjenigen aus England und Kanada – führten. Ebenfalls ist die Aufnahme neuer institutioneller Mitglieder keine Selbstverständlichkeit. In meiner Zeit als Vertreter der DGfE im WERA-Council wurde über die Aufnahme einer indonesischen Fachgesellschaft sehr leidenschaftlich diskutiert. Einerseits waren das bekundete Interesse der indonesischen Kollegen – besonders durch die Erläuterungen des malaysischen Vertreters im Council – durchaus ernst zu nehmen und die Aussicht, die Breitenwirksamkeit der WERA auf dieses bedeutende Schwellenland zu erweitern, unglaublich verlockend. Andererseits handelte es sich bei dieser „Fachgesellschaft“ eigentlich um die Forschungsabteilung der nationalen Lehrgewerkschaft des Landes. Fragen der Interpretation der WERA-Verfassung – Ist so eine Abteilung unabhängig? – standen im Vordergrund. Darüber hinaus wurde durchaus klar, dass das Modell der Institutionalisierung, das beispielsweise die AERA und die DGfE repräsentieren, alles andere als selbstverständlich ist. Diskussionen über alternative Wege der Institutionalisierung von Bildungsforschung und über ihre eventuelle Anerkennung durch die WERA wurden geführt. Insbesondere in solchen Momenten wird die Spannung zwischen „claiming the world“, wie auch von der WERA vertreten, und den unterschiedlichen Konstellationen und Institutionalisierungsformen der Erforschung von Bildung und Erziehung sichtbar.

Somit erinnert die WERA an verschiedene transnationale Organisationen. Eine Mehrheit der Mitgliedschaft und das Rückgrat der Organisation bilden die nationalen Fachgesellschaften. In diesem Sinne könnte die WERA als eine Art *United Nations* der Bildungsforschung aufgefasst werden. Aber das ist nicht alles. Die Mitgliedschaft transnationaler Organisationen (EERA, EARLI) einerseits und die Existenz mehrerer Fachgesellschaften in einem Land (Brasilien, Spanien) andererseits durchbrechen das pure nationale Prinzip.

2 *Convening the world*: Ziele und Aktivitäten der WERA

Selbstverständlich stimmen die Ziele der WERA größtenteils mit den Zielen ihrer Mitgliedsorganisationen und denen anderer Vereinigungen für Bildungsforschung überein. Es handelt sich um die Förderung und Vernetzung

der Bildungsforschung, aber auch um die Umsetzung dieser Erkenntnisse im Sinne von gut informierten *policies*. Darüber hinaus hat sich die WERA zum Ziel gesetzt, *capacity building* im Sinne der Bildungsforschung selbst als auch im Sinne ihrer Repräsentanz durch Fachgesellschaften und andere Formen der Institutionalisierung zu fördern. Dies ist für bestimmte Kontexte, in denen eine unabhängige und durchaus verwissenschaftliche Forschung nicht etabliert ist bzw. – wie im Falle meines Heimatlandes Argentinien – Bildungsforschung gedeiht, aber ihre Institutionalisierung und Organisation nicht vorankommt, ein starker Input. Über den Legitimationsaspekt solcher inter- und transnationalen Vereinigungen hat die Vergleichende Erziehungswissenschaft einschlägige Analysen vorgelegt. Die WERA bildet hierbei keine Ausnahme und sieht auch die fördernde Kraft internationaler Referenzen und Verweise als einen Anknüpfungspunkt für die Verbreitung und Institutionalisierung erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Forschung.

Einige der Mittel für die Förderung dieser Ziele sind durchaus bekannt; andere sind WERA-spezifisch. Die Hauptveranstaltungsform der WERA bilden die *focal meetings*. Diese jährlich stattfindenden Tagungen werden in Zusammenarbeit mit dem regulären Treffen einer der Mitgliedsorganisationen veranstaltet. Sie bilden eine Art Kongress im Rahmen eines weiteren – national oder regional veranstalteten – Kongresses. So wurde das erste *focal meeting* in November 2010 in Kuala Lumpur gemeinsam mit dem Treffen mehrerer nationaler Fachgesellschaften der Region veranstaltet. In *focal meetings* finden spezifische Veranstaltungen statt, in denen Themen und Forschungsergebnisse in eminent interkulturell, transnational und vergleichend konzipierten Panels diskutiert werden. *Focal meetings* unterstreichen die weltweiten Zusammenhänge und Auswirkungen von Bildungsforschung. Weitere *meetings* fanden bisher in Kaohsiung (Taiwan), Sydney (Australien), Guanajuato (Mexico), Edinburgh und Budapest statt. Komplementär zu diesen Tagungen werden einzelne WERA-Symposien im Rahmen von Treffen nationaler Fachgesellschaften veranstaltet. Während des letzten DGfE-Kongresses wurde das Symposium „Traditions and Prospects – 1964-2014, a Global Perspective“ organisiert. Auch für den nächsten Kongress in Kassel ist ein Symposium zum Thema „Movers in Educational Space“ geplant. Auch auf einzelnen Konferenzen der Mitgliedsorganisationen werden auf Anfrage WERA-Keynotes organisiert.

Eine weitere, eher spezifische Aktivität der WERA bilden die *International Research Networks* (IRN). Hier handelt es sich um eine Gruppe von Forscherinnen und Forschern, die eine Zeit lang jeweils um ein gemeinsames Feld/Thema herum arbeiten. Idealerweise sollten IRNs Forscherverbünde sein, in denen der internationale Stand der Erforschung eines bestimmten Themas gemeinsam mit Versuchen von Synthesen und weiteren Schwerpunktsetzungen erarbeitet werden sollte. Umfassende und substantielle Forschungsberichte werden somit erwartet. Es bestehen 29 solcher IRNs inner-

halb der WERA (eine Liste unter: <http://www.weraonline.org/?page=IRNs>). Thematisch sind diese Verbünde durchaus heterogen und rangieren von Makroanalysen zur Bildungspolitik bis zu konkreten handlungsorientierten Fragen nach Veränderungen von Unterrichtskulturen und Technologien. Themen und Felder, die im Englischen als „Foundations of Education“ bezeichnet werden – u.a. Bildungsphilosophie, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Bildungsgeschichte, systematische Vergleichende Erziehungswissenschaft –, sind dabei deutlich unterrepräsentiert. Eine gewisse angelsächsische Dominanz ist bei der Liste der Koordinatoren der IRNs festzustellen. Dennoch stellen Mitglieder der DGfE hierbei ebenfalls eine feste Größe. Sigrid Blömeke (Humboldt-Universität zu Berlin) koordiniert das IRN „Teacher Learning – Teacher Competencies – Teacher Performance“, Klaus Breuer (Universität Mainz) ist Ko-Koordinator des IRN „Financial Literacy, a 21st Century Skill – Cross-cultural Approaches to Research“, Ludger Deitmer (Universität Bremen) koordiniert „Internationalisation of Research in Vocational Education and Training“, schließlich leitet Susanne Maria Weber (Universität Marburg) den Zusammenschluss zur „Organizational Education“. Bei den IRNs handelt es sich um organisatorisch anspruchsvolle Veranstaltungen, die nicht zuletzt aufgrund ihres angestrebten transnationalen Charakters organisatorische Herausforderungen an ihre Koordinatoren stellen.

Ein weiteres Aktionsfeld der WERA betrifft die Propagierung von Forschung und Forschungsergebnissen. Dies wird hauptsächlich auf zwei Ebenen durchgeführt. Zum einen veranstaltet WERA „capacity development workshops“. Es handelt sich explizit um ein Ziel, in dem die Verbreitung von Forschungsformaten im Vordergrund steht. Angebote in dieser Richtung fanden erstmalig zusammen mit dem *focal meeting* in Budapest (September 2015) statt. Mit diesem Format möchte die WERA breit anerkannte Forscherinnen und Forscher aus ausgewählten Themengebieten für eine Propagierung neuerer Methoden, Herangehensweisen und Diskussionen gewinnen. Zum anderen gibt es seit 2015 das *World Education Research Yearbook*, veröffentlicht bei Routledge, in dem besonders transnationale und transkulturelle Perspektiven, die ja die Substanz der *focal meetings* ausmachen, einem breiten internationalen Publikum präsentiert werden.

Die hier dargestellten Hauptaktivitäten der WERA bilden ein durchaus ansehnliches Pensum für eine Organisation, die erst seit knapp fünf Jahren voll operationsfähig ist. Besonders in den letzten Jahren ist eine sehr positive Aufnahme der Veranstaltungsformate der WERA weit über die „Kern“-Länder der institutionalisierten erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschung hinaus wahrnehmbar. Bereits auf den ersten Blick drängt sich jedoch der Eindruck auf, dass eine trennscharfe Differenzierung der Aktivitäten dieser Fachgesellschaft gegenüber den Aktivitäten ihrer Mitgliederorganisationen nicht vorliegt. Nicht zuletzt in diesem Bereich sind Kontroversen über

die Rolle und Spezifik der WERA ausgebrochen, die nun im Schlussteil kurz präsentiert werden sollen.

3 *Hegemonizing the world?* Kontroversen, Spannungen und weitere Entwicklungen

Es ist alles andere als einfach, eine rein sachlich begründete Differenzierung von Handlungsfeldern und Zuständigkeiten zwischen WERA und anderen Organisationen vorzunehmen. Dieses Problem – freilich nicht erst seit der Entstehung der WERA – hat immer wieder für Fragen und Kontroversen gesorgt. In ihrer eigenen Selbstdarstellung reklamiert WERA für sich eine eindeutig exklusive Rolle:

„WERA undertakes initiatives that are global in nature and thus transcend what any one association can accomplish in its own country, region, or area of specialization“ (vgl. Homepage: <http://www.weraonline.org/?page=AboutUs>).

Zweifelsohne geht es hier um ein Unterscheidungsmerkmal, das zunächst auf das Kriterium der Reichweite der Initiativen abhebt. Diese Differenz – die WERA als konstitutiv für ihren Auftrag sieht – ist jedoch alles andere als eindeutig. Ausgerechnet auf den Feldern, auf denen IRNs offensichtlich nicht zustande gekommen sind, sind drei weltweit agierende Fachverbände ebenfalls aktiv. Beispielsweise ist das *International Network of Philosophers of Education* (INPE) auch ein anerkannter *player* auf dem Feld. Seit 1988 werden alle zwei Jahre internationale Tagungen veranstaltet, die schon allein angesichts der Liste der Tagungsorte einen globalen Anspruch für sich reklamieren können. Ähnlich verhält es sich bei den jährlichen Treffen der *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE) seit 1978, oder bei dem eingangs erwähnten *World Council of Comparative Education Societies* (WCCES), der in einem Dreijahresrhythmus Konferenzen abhält. Es stellt sich die Frage, ob dann die WERA als ein „hegemonialer“ Versuch der Definition von erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Forschung agiert, die sowohl regionale als auch thematische Dominanzen festzuschreiben versucht. Hierbei geht es nicht um die bewusste Entscheidung der beteiligten Akteure bzw. der Mitgliedsorganisationen, sondern um Effekte und Wirkungen. Sogar wenn man der WERA unterstellt, dass ein kulturell spezifisches Modell der Forschung, das aus dem angloamerikanischen Raum kommt, besonders gefördert wird, muss man sich vergegenwärtigen, dass solche Modelle keineswegs auf die erwähnten Disziplinen verzichten. Es geht bei der oben kurz erwähnten Unschärfe nicht um programmatisch zu deutende Grenzziehungen und Hierarchisierungen. Vielmehr scheinen der Bedarf und die Räume für globale Vernetzung in einigen Disziplinen bereits seit einigen Jahrzehnten durch spezifische Organisationen gestillt worden zu sein,

sodass Kollegen aus der Bildungsphilosophie, Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Bildungsgeschichte und systematischen Vergleichenden Erziehungswissenschaft nur bedingt Interesse an den Aktivitäten der WERA gezeigt haben. WERA ist schließlich kein Förderer, der durch Prioritätensetzung und entsprechende Geldzuweisungen Differenzierungen vornimmt (dafür hat sie die Mittel nicht!). Vielmehr sind die Initiativen auf Einreichungen und Bekundungen der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler angewiesen, besonders sichtbar bei der aufwändigen Koordination von IRNs. Die DGfE hat hierbei besonders angemahnt, die Zusammenarbeit mit anderen Verbänden, die auch die „Welt“ für sich reklamieren – zumindest aus der Perspektive einer Subdisziplin – zu suchen und zu verstärken. Auch im Bereich des *capacity buildings*, einer zarten Pflanze innerhalb der WERA-Aktivitäten, sind Kontroversen spürbar. Während das vorläufige Format sich auf die Propagierung von Themen und Perspektiven konzentriert, die als besonders innovativ gehalten werden, sind auch Stimmen laut, ob mit *capacity building* nicht eine Förderungsaktivität bezeichnet werden sollte, die stärker auf die Institutionalisierung von Bildungsforschung in denjenigen Ländern abzielt, die beispielsweise bereits nennenswerte Forschungsaktivitäten vorweisen, aber diese nicht mit einer unabhängigen und robusten Organisation einschließlich der Interessenvertretung von Erziehungs- und Bildungsforscherinnen und Erziehungs- und Bildungsforschern verbinden.

Mit dieser Diskussion verbunden ist auch eine allgemeine, vielleicht unlösbare Fragestellung über die Art von Aktivitäten, die durch die WERA gefördert werden, nämlich ob die dort transportierten Wissensformen doch Hegemonialverhältnisse über andere Wissensformate zu Erziehung und Bildung einrichten. Es geht nicht nur um eine Frage der Ressourcen, sondern vielmehr um die Frage, welche Wissenspraktiken schließlich als Forschung anerkannt werden und welche nicht. Überhaupt sind in globalen Zusammenhängen Fragen des Verhältnisses zur Profession und zu Handlungsfeldern sowie zur Konzeptionalisierung von Wissen delikate Angelegenheiten, die beispielsweise bei der oben genannten Diskussion über die eventuelle Aufnahme der indonesischen Kolleginnen und Kollegen eine zentrale Rolle spielten. Wie man schon sieht, derjenige, der das schreibt, ist mittlerweile so stark in der deutschen Wissenschaftsszene (re)sozialisiert, dass man bereits bei solchen Diskussionen ins Grundsätzliche abdriftet. Es zeigt sich an dieser Frage auch, welche produktiven und nötigen Auseinandersetzungen durch die WERA einen spezifischen Ort finden. Ob solche Diskussionsorte zur Entstehung und Durchsetzung etwa einer Weltbildungssemantik führen oder eine Episode in der Geschichte des grenzüberschreitenden Austauschs bleiben, wird sich erst im Laufe der Zeit zeigen. Der Vorstand der DGfE und nicht wenige ihrer Mitglieder betrachten auf jeden Fall diese Herausforderungen als durchaus produktiv und anregend für das Feld und beteiligen sich tatkräftig an der Weiterentwicklung und Konsolidierung der WERA.

BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

Sektion 1 – Historische Bildungsforschung

Klausurtagung

Am 12. Februar 2015 fand an der Universität Kassel (Gastgeberin: Prof. Dr. Edith Glaser) eine Klausurtagung der Sektion Historische Bildungsforschung statt, bei der sich Kolleginnen und Kollegen trafen, die Professuren mit einschlägigen Denominationen im Bereich Historische Bildungsforschung innehaben.

Es ging um einen Austausch über die aktuelle Situation vor Ort, die Verankerung Historischer Bildungsforschung in der Lehre, die jeweiligen Forschungsschwerpunkte, Möglichkeiten einer stärkeren Vernetzung sowie die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Das Treffen stieß auf sehr positive Resonanz und soll nun jährlich im Februar an der Universität Kassel stattfinden. Offen ist das Treffen für alle Kollegen und Kolleginnen, die einen Schwerpunkt im Bereich Historische Bildungsforschung haben (auch ohne ausdrückliche Nennung in der Denomination).

Eva Matthes (Augsburg)

Aktivitäten der Arbeitskreise der Sektion

Tagung „Migration und Familie“ des Arbeitskreises Historische Familienforschung (AHFF) vom 30. bis 31. Januar 2015 an der Universität Hildesheim

Der Arbeitskreis Historische Familienforschung in der Sektion Historische Bildungsforschung und sein Sprecher_innengremium Meike Sophia Baader (Hildesheim), Wolfgang Gippert (Köln), Petra Götte (Augsburg) und Carola Groppe (Hamburg) luden vom 30. bis 31. Januar 2015 zu einer öffentlichen Jahrestagung an die Universität Hildesheim. Im Fokus der Tagung standen die Bedeutung und Funktion von Familie und verwandtschaftlichen Netzwerken für die verschiedenen Phasen der Ein- und Auswanderung aus fachübergreifender und historisch vergleichender Perspektive. Ein Sektionsworkshop im Januar 2014 war der Tagung vorbereitend vorausgegangen.

In dem Einführungsvortrag plädierte Petra Götte dafür, Fragestellungen von Familien- und Migrationsforschung zusammenzudenken. Auf diese Weise könnten von ihr skizzierte Problemlagen der Forschung dezidiert be-

leuchtet werden. Historische und aktuelle Migrationsforschung arbeiteten bisher weitestgehend getrennt, da gegenwartsorientierte Studien Migration in erster Linie als Phänomen von Modernisierung begriffen und ihre Analyse an nationalstaatlichen Wanderungsprozessen orientierten. Aufgrund differierender gesellschaftshistorischer Lagerungen könnten historische Fragestellungen nicht daran anschließen. Weiterhin bedürfte es der Differenzierungen zwischen Selbst- und Fremdzuschreibungen, um Besonderungsprozesse von Menschen und Familien offenzulegen.

An dieser Verknüpfung von historischer und gegenwärtiger Familien- und Migrationsforschung setzte die Tagung an und diskutierte laufende empirische Forschungsprojekte in sechs zweigliedrig organisierten Panels.

Zwei Panels thematisierten die Bedeutung und Funktion familialer Netzwerke für den Migrationsprozess. Andreas Hübner (Jena) zeigte auf der Grundlage von gesichteten Kirchenregistern, wie deutsche Auswanderer im 18. Jahrhundert in dem Gebiet der Côte des Allemands/Louisiana neue familiäre Netzwerke aufbauten, nachdem die alten durch die Belastungen der Migration zerbrochen waren. Die Auswirkungen einer Migration aus Württemberg nach Amerika auf zwei Kernfamilien zeichnete Katharina Beiergröblein (Stuttgart) anhand lokaler Überlieferungen und eines Reiseberichts nach. Im Vordergrund stand die Frage, wie sich Veränderungen und Trennungen auf die Familienteile „dies- und jenseits des Atlantiks“ auswirkten. Dass es sich nicht immer um ein gemeinsames Familienprojekt handelte, sondern einzelne Menschen beispielsweise durch kriegs- oder arbeitsbedingte Faktoren zur Migration gezwungen waren, beleuchtete Simone Tibelius (Mannheim) in ihrem Vortrag zur Rechts- und Sozialgeschichte von Vaterschaft und Unterhalt in transnationalen Familienformen.

Anhand der Volkszählung aus dem Jahr 1950 zeigte Frank Ragutt (Münster) den wissenschaftlichen Ertrag von Sozialstatistiken für sozial- und kulturgeschichtliche Studien. Er setzte sie zu Familien- und Sozialstatistiken der 1930er und 1940er Jahre in Bezug und beschrieb Kontinuitäten und Diskontinuitäten des sozialen und materiellen Wandels der Familie sowie deren Migrationsbestrebungen nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges. Einen Blick auf die Lebenswelten und verwandtschaftlichen Netzwerke von alleinerziehenden Migrantinnen und Migranten richtete Christina Lökk (Hildesheim). Das Projekt, aus dem sie berichtete, stützt sich auf narrativ-biographische Interviews mit überwiegend Migrantinnen und fokussiert explizit die Handlungsfähigkeit der Frauen. Auf der Grundlage ethnographischer Datenerhebungen und Interviews referierte Sebastian Kurtenbach (Bochum) über transnationale Familienorganisation unter den Bedingungen von Armut in dem „Roma Getto Plovdiv Stolipinovo“ in Bulgarien. Die familialen Netzwerke zeichneten sich durch spezifische Kommunikationspraktiken und innerfamiliäre Entfremdungstendenzen aus.

Ein drittes Panel diskutierte Veränderungen von Familienstrukturen und Familienkonzepten im Kontext von Migration. Diese zeichnete Wolfgang Hartung (Duisburg-Essen/Saratow) für die Wolgadeutschen im 18. und 19. Jahrhundert nach. Multifaktoriell bestimmte Umstrukturierungen der familialen Lebensformen könnten sowohl für mehrere Generationen vor als auch nach dem Migrationsereignis beschrieben werden. Diese seien durch den Wegfall von gesellschaftlichen, obrigkeitlichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und kirchlichen Zwängen durch die Migration bestimmt. Entscheidungsprozesse von reimmigrierten (Spät-)Aussiedlerfamilien in Westsibirien beleuchtete Tatjana Fenicia (Trier) aus gendertheoretischer Perspektive. Auf Grundlage einer Interviewstudie skizzierte ihr Beitrag die Sicht der Frauen auf migrationshemmende und migrationsfördernde Aspekte sowie die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit nach der Emigration. Frauen würden stärker von der Migration nach Deutschland profitieren, sodass ihre Rückkehrentscheidungsfindung oftmals inkonsistent verlaufe. Anne-Kristin Kuhnt (Duisburg-Essen) präsentierte ein Projekt am Schnittpunkt von Migrations- und Fertilitätsforschung. Basierend auf dem Beziehungs- und Familienpanel (pairfam) stellte sie statistische Ergebnisse zum Kinderwunsch von Menschen mit Migrationserfahrung in der ersten und zweiten Generation sowie zwischen dem vierzehnten und vierunddreißigsten Lebensjahr dar.

Das Panel zu Familiengedächtnissen wurde mit einem Beitrag von Laura Wehr (München) eröffnet. Sie berichtete aus ihrem akteurszentrierten Interviewprojekt zu Familien von DDR-Übersiedlerinnen und -Übersiedlern. Anhand eines Fallbeispiels skizzierte sie nicht nur familiale Funktionen und Strategien, um den gesellschaftspolitischen Einflüssen und Herausforderungen zu begegnen, sondern auch die Prozesse eines familialen Gedächtnisses über drei Generationen. Auf der Grundlage von Interviews referierte Alexander Walther (Jena) über Bürgerkriegsflüchtlinge aus Jugoslawien. Er verdeutlichte, wie die Flucht nach Deutschland durch ein familiales Netzwerk entschieden und organisiert wurde, aber auch, wie sich dies angesichts der traumatischen Erlebnisse und der oftmals katastrophalen Bedingungen im Zielland wandelte.

Das Panel zu Migrantenfamilien im Kontext sozialer Bürokratie und pädagogischer Arbeit eröffnete Claudia Roesch (Münster) mit einem Vortrag über mexikanische Einwandererfamilien. An einem Fallbeispiel skizzierte sie die Lebensrealitäten von Einwandererfamilien im Kalifornien der 1920er Jahre. Sie zeichnete nach, wie hegemoniale und hybride Familienideale in praktischer Sozialarbeit sowie in den Lebensrealitäten der Einwandererfamilien verhandelt wurden. Meike Sophia Baader (Hildesheim) trug zu sozialpädagogischer Stadtteilarbeit mit türkischen Migrantenfamilien in Berlin um 1970 vor. Sie wertete dabei Dokumente von Sonderprojekten aus, die von 1972 bis 1977 vom Berliner Senat insbesondere in Sanierungsgebieten finanziert wurden. Ein Drittel der Familien und Kinder, mit denen in diesem Rah-

men pädagogisch gearbeitet wurde, waren türkischer Herkunft. Dabei folgten die Konzepte jedoch keinesfalls der sogenannten „Ausländerpädagogik“, wie es die Historiographie der Migrationspädagogik für die Bundesrepublik der 1970er Jahre behauptet.

Ein letztes Panel umfasste Projekte zum intergenerativen Wandel und intergenerativen Transferprozessen. Ljuba Meyer (Dortmund) präsentierte eine habitustheoretische Interpretation von Bildungstransferprozessen russischer Dreigenerationenfamilien. Ihr Projekt fokussiert auf jüdisch-russische sowie Spätaussiedler-Familien und zeichnet familieninterne und peergeprägte Prozesse zwischen Herkunfts- und Ankunftsland nach. Zum Zusammenhang von Migrationsgeschichte und (bildungs-)biographischen Entwicklungen junger italienischer Migrantenfamilien sprach Kathrin Böker (Hamburg). Das vom BMBF geförderte Projekt basiert auf Genogrammanalysen und Einzelinterviews und zeichnet migrationstypische familiäre Dynamiken sowie adoleszente Möglichkeitsräume der Söhne nach. Kristina Schierbaum (Frankfurt) rekonstruierte mithilfe der Genogrammanalyse (Hildenbrand) die Familiengeschichte der Goldzmits. Die Geschichte der Herkunftsfamilie des berühmten polnisch-jüdischen Mediziners und Pädagogen Janusz Korczak sei sowohl durch Bildungs-, Binnen- als auch arbeitsbedingte Emigration geprägt gewesen.

Mit zwei Plenumsvorträgen von Pia Schmid (Halle Wittenberg) und Christoph Lorke (Münster) schloss die Tagung. Schmid referierte über die Erfahrungen mährischer Religionsflüchtlinge in die Herrnhuter Brüdergemeine während des 18. Jahrhunderts. Anhand schriftlicher Lebensläufe verdeutlichte sie Funktion und Bedeutung ihrer Frömmigkeitspraxen für die Entscheidung und die Umsetzung der Flucht in die Brüdergemeine. Lorke präsentierte einen geschichtswissenschaftlichen Ansatz, um binationale beziehungsweise interkulturelle Ehen konzeptionell, theoretisch und praktisch zu erschließen. Die Frage nach Paarbeziehungen könne die Bedeutung transnationaler sozialer Räume differenziert erschließen, den Nationalstaat in seiner gesellschaftshistorischen Entwicklung genauer beleuchten und Grenzen bisheriger Ansätze kritisch hinterfragen.

Wolfgang Gippert skizzierte bereits zu Beginn der Tagung das vielfältige Themenspektrum, welches sich über drei Jahrhunderte sowie über verschiedenste Gruppen aus unterschiedlichen Regionen mit spezifischen Emigrationsbestrebungen bis hin zu Flucht und Vertreibung erstreckte. Die Fragestellungen wurden mit heterogenen Quellen und Methoden bearbeitet. Darunter waren Familienstatistiken, Panelstudien, zeitnahe Quellen und zeitferne Interviews sowie ethnologische Feldzugänge oder die Genogrammanalyse nach Hildenbrand. Die Heterogenität, die das Thema Migration als Familienprojekt eröffnet, wurde auf der Tagung in einem transdisziplinären Austausch zusammengeführt. Deutlich wurde, dass dieser nicht nur durch ähnliche Fragestellungen gekennzeichnet ist, sondern auch bezüglich methodischer und

methodologischer Herausforderungen gewinnbringende Verschmelzungen zwischen Familien- und Migrationsforschung ebenso wie zwischen gegenwärtiger und historischer Perspektive eröffnen kann.

Wiebke Hiemesch (Hildesheim)

Ankündigung

Das nächste Treffen des Arbeitskreises Historische Familienforschung wird nach der obigen Tagung voraussichtlich wieder als vorbereitender Workshop für eine weitere Tagung stattfinden. Das Thema wird „Familie als Ressource“ sein. Mit dem Thema sollen Aspekte verbunden sein wie doppelte Generationsbeziehungen des „care“ und der Transferleistungen, aber auch das „doing family“ und Geschlechterrollen in Fragen von Ressourcenherstellung und -nutzung. Auch Machtfragen sollen damit verknüpft werden sowie die doppelte Perspektive von Familie als Ressource nach innen und als Ressource für Staat und Gesellschaft. Die Veranstaltung wird wie üblich im AHFF am letzten Januarwochenende stattfinden, am 29. und 30. Januar 2016. Der Veranstaltungsort steht noch nicht fest.

Veröffentlichungen des Arbeitskreises Historische Familienforschung (AHFF)

Eine weitere Veröffentlichung des AHFF (nach den Publikationen „Familie und öffentliche Erziehung“ 2009 und „Familienditionen und Familienkulturen. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen“ 2013) zum Thema „Familie und Migration“ ist in Vorbereitung.

Carola Groppe (Hamburg)

Jahreskonferenz der International Standing Conference for the History of Education (ISCHE)

Vom 24. bis 27. Juni 2015 hat sich die International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) zu ihrer 37. Jahrestagung in Istanbul getroffen. Zum ersten Mal versammelten sich Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker aus aller Welt am Mittelmeer und an der Grenze zwischen Europa und Asien. Dies hatte mehr als nur eine symbolische Bedeutung, hat ISCHE doch in den letzten Jahren erfolgreich Kollegen und Kolleginnen aus Ostasien in ihre Aktivitäten einbeziehen können. Davon zeugt nicht nur die rege Beteiligung ostasiatischer Bildungshistorikerinnen und Bildungshistoriker an der Konferenz, sondern auch die Tatsache, dass im August 2015 ein regionaler ISCHE-Workshop in Beijing stattfinden wird.

Aber auch das Thema der Konferenz – „Culture and Education“ – bot den insgesamt 350 Teilnehmenden aus 39 Ländern die Möglichkeit, in den knapp

120 Sitzungen bildungshistorische Fragen im Kontext kultureller Spezifika zu diskutieren. Thematisch reichte die Bandbreite dabei von Sprache, Religion, Bildungsmedien und kulturellen Repräsentationen über Kolonialgeschichte, Rituale, Schulkulturen, Diversität bis hin zu Wissenskulturen, Lehren und Lernen, Kindheit, kulturellen Transformationen und der Geschichte von Bildungskonzepten. Traditionell organisierten die ISCHE-Arbeitsgruppen, die Standing Working Groups, zu „Mapping the Discipline History of Education“, „Gender and Education“, „Teachers Critical Thinking“ und „Touching Bodies in Schools“ ihre eigenen thematischen Sektionen, die großen Anklang fanden. Neben den Sektionen boten die drei Keynote-Vorträge von Ali Arslan (Türkei) zur Geschichte des türkischen Schulwesens, von Tim Allender (Australien) zu Weiblichkeit im kolonialen Indien und von Fella Moussaoui-El Kechai (Algerien) zu algerischen Intellektuellen in der postkolonialen Ära Überblicke über bildungshistorische Entwicklungen in drei ganz unterschiedlichen Kulturen. Bemerkenswert war auch der Roundtable zu „Heroes of Education“, der gleich am Beginn der Konferenz das Publikum mit der Frage nach dem Einfluss von Pädagoginnen und Pädagogen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten zu lebhaften Diskussionen animierte. Wie auch im Vorjahr in London fand vor der eigentlichen Konferenz ein von Eugenia Roldán Vera und Eckhardt Fuchs organisierter Workshop statt, der sich in diesem Jahr mit „The Concept of the Transnational“ befasste. Er griff damit ein Thema auf, das auf zunehmendes Interesse – und dies zeigte sich bei vielen Vorträgen während der Konferenz – unter Bildungshistorikerinnen und Bildungshistorikern stößt, dessen theoretische und methodische Herausforderungen aber weiterer Diskussion bedürfen.

Darüber hinaus zeugte die Konferenz von der guten Nachwuchsarbeit von ISCHE. 88 Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler präsentierten ihre Forschungsergebnisse und zwei Workshops behandelten Fragen der Karriereplanung und Veröffentlichungsstrategien. Der Nachwuchspreis 2015 wurde an Tina van der Vlies (Niederlande) für ihren auf der Londoner Konferenz 2014 gehaltenen Vortrag „Multidirectional War Narratives in History Textbooks“ vergeben.

Wie in den vergangenen Jahren zeugte die Mitgliederversammlung von den großen Fortschritten, die ISCHE auf dem Weg zu einer aktiven internationalen Gesellschaft gemacht hat. So wurde die Website erneuert, weitere Satzungsfragen diskutiert und neue Formen der internationalen Kooperation wie die neue ISCHE-Buchserie, die regionalen Workshops, die Archivierung der ISCHE-Dokumente und innovative Formen der Nachwuchsförderung besprochen. Ab 2016 wird es zudem eine neue, jährliche Mitgliedschaft geben.

Die Mitgliederversammlung wählte eine neue Präsidentin, Rebecca Rogers aus Paris, und mit Karin Priem (Luxemburg) und Noah Sobe (USA) zwei Mitglieder des Executive Board. Der scheidende Präsident Eckhardt

Fuchs (Deutschland) wird noch ein Jahr als beratendes Mitglied dem Board angehören.

Insgesamt bot ISCHE 37 ein eindrucksvolles Panorama der internationalen bildungshistorischen Forschung. Der attraktive Konferenzort lud alle Teilnehmenden zu vielfältigen Exkursionen in einem für viele fremden Kulturkreis ein und er wird sicher dazu beitragen, türkische Kollegen und Kolleginnen, aber auch Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher aus der mediterranen Region in Zukunft für ISCHE zu gewinnen.

Eckhardt Fuchs (Braunschweig)

Ankündigungen

Die ISCHE 38 findet vom 17. bis 20. August 2016 in Chicago zum Thema „Education and the Body“ statt; Abstracts sind bis zum 31. Dezember 2015 einzureichen. Weitere Informationen zum Call for Papers finden sich unter: www.ische.org/2016.

Die ISCHE 39 wird vom 18. bis 21. Juli 2017 in Buenos Aires, Argentinien, stattfinden. Die ISCHE 40 ist für 2018 in Berlin geplant.

Information

Unser Mitglied Prof. Dr. Karin Priem, Universität Luxemburg, ist auf der letzten ISCHE in Istanbul für den Zeitraum von 2015 bis 2018 zur Secretary im Executive Committee gewählt worden. Die Sektion gratuliert hierzu herzlich.

Eva Matthes (Augsburg)

Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft

Tagungen

Die 8. Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft fand zwischen dem 9. und 11. März 2015 an der Justus-Liebig-Universität zu Gießen zum dem Thema „Bildung und Teilhabe“ statt.

Teilhabe an Bildung wird allorts gefordert, sei es in den aktuellen bildungs- und gesellschaftspolitischen Diskussionen um soziale Ungleichheit in allen ihren Dimensionen oder jene um Inklusion im engeren Sinne. Fast wird schon ein programmatischer Anspruch skizziert, Bildung sei bereits Teilhabe. Dabei lässt sich dieser Anspruch doppelt ausbuchstabieren: Wie kaum eine andere soziale Kategorie gilt insbesondere Bildung als Bedingung der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben schlechthin. Nur wer gebildet ist, sei in der Lage, den Anforderungen moderner Lebensverhältnisse Rechnung zu tragen. Wenn aber Bildung auf (soziale) Teilhabe zielt, dann ist auch Teilhabe an Bildung selbst unverzichtbar und ein systemisches Erfordernis – bedeutet doch der Ausschluss aus Bildung unweigerlich den Ausschluss aus der Gesellschaft. Spätmodern aber sind beide Momente der Teilhabe als Implikationen der Bildung in Zweifel geraten: Weder vermag Bildung angemessen gesellschaftliche Teilhabe zu garantieren, noch gilt, dass Bildung allen gleichermaßen offen steht. Die Legitimationskrise der Bildung ist daher insbesondere eine Krise ihrer Teilhabemöglichkeiten.

An drei Tagen war ausreichend Zeit, das Verhältnis von Bildung und Teilhabe auch bezogen auf die unterschiedlichen Dimensionen der Differenz unter mehr als 90 Teilnehmenden zu diskutieren. Auf der Tagung wurde mit den verschiedenen theoretisch und empirisch ausgerichteten Perspektiven der vier Kommissionen Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Bildungs- und Biografieforschung, Pädagogische Anthropologie und Wissenschaftsforschung gearbeitet und das Tagungsthema grundlagentheoretisch aufgefächert. Im Mittelpunkt stand die (Un-)Möglichkeit von Bildungsgerechtigkeit. Auch wurde die Frage, was das Allgemeine an der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ist, neu akzentuiert.

Anja Tervooren (Duisburg-Essen)

Sektion 5 – Schulpädagogik

Tagungen

Tagung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in den Qualifikationsphasen in Marburg

Innerhalb der Sektion Schulpädagogik arbeitet seit mehreren Jahre eine Initiative, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, die Förderung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifikationsphasen zu intensivieren. Auf Anregung dieser Initiative wurde unter anderem die Begrüßung der neuen Mitglieder in der Sektion stärker darauf ausgerichtet, eine Mitarbeit in der DGfE transparenter zu gestalten. Zudem nimmt ein Mitglied dieser Gruppe regelmäßig an den Sitzungen des Vorstands der Sektion teil, es werden jährlich Gelder für entsprechende Aktivitäten bereitgestellt und auf den Tagungen der Sektion sind die Anliegen der Mitglieder in den Qualifikationsphasen deutlicher vertreten.

Als weitere Aktivität fand am 16. Januar 2015 das erste Forschungs- und Netzwerktreffen der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifikationsphasen der Sektion Schulpädagogik der DGfE an der Philipps-Universität Marburg statt. Mit dem Treffen verbunden waren zwei Anliegen: Zum einen sollte es Raum für fachlichen Austausch zu den aktuellen Forschungsthemen der Schulpädagogik geben, zum anderen sollten Forschende im Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung die Möglichkeit haben, sich kommissionsübergreifend zu vernetzen. Das Treffen umfasste zwei inhaltliche Blöcke sowie Zeit zum Austausch und zur Vernetzung:

1. Diskussionen zum Thema „Zukunftsperspektiven in der Schulpädagogik – Welche Trends gibt es in Berufungsverfahren?“ mit der Referentin Prof. Dr. Kerstin Rabenstein;
2. Diskussion von Qualifikationsarbeiten auf Basis eingereicherter Projektskizzen in Kleingruppen

In einem Kreis von knapp 30 Teilnehmenden fand ein reger Austausch statt, der positives Feedback erntete. Es wurde vereinbart, das Treffen in Zukunft jährlich durch eine wechselnde Vorbereitungsgruppe auszurichten. Zudem wurde vereinbart, mit anderen Sektionen stärker in den Austausch darüber zu kommen, wie die Förderung erfahrungsgemäß intensiviert werden kann. Des Weiteren wird sich eine Arbeitsgruppe in den kommenden Monaten intensiv mit den Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Qualifizierungsphasen auseinandersetzen, um in und mit der DGfE als Interessensorganisation für eine nachhaltige bessere Situation einzutreten.

Diese Impulse sind als ein Schritt zu verstehen, wie die DGfE ihrer in der Präambel ausgewiesenen Selbstverpflichtung zur Förderung des wissenschaftlichen „Nachwuchses“ nachkommen kann. Die Sensibilisierung für das Thema ist sicher eine erste Voraussetzung. Gleichzeitig sind entsprechende Ressourcen, Gestaltungsmöglichkeiten und Partizipationsstrukturen auf allen Ebenen notwendige flankierende Bedingungen.

Auf der Sektionstagung im September 2015 in Göttingen wird durch die Initiative ein Zeitfenster für die Vernetzung der Mitglieder in Qualifikationsphasen eingerichtet, Interessierte sind herzlich willkommen. Für Informationen und für den weiteren Austausch ist das Organisationsteam der Initiative unter folgender E-Mail-Adresse zu erreichen: schulpaedagogik@dgfe.de.

Doris Wittek (Marburg)

23. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe

Unter dem Dachthema „Lernprozessbegleitung und adaptive Lerngelegenheiten im Unterricht der Grundschule“ fand vom 29. September bis zum 1. Oktober 2014 die 23. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE, Sektion Schulpädagogik) an der Universität Leipzig statt. Gastgeber der Tagung war das Institut für Grundschulpädagogik an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät. Insgesamt nahmen 250 Teilnehmende sowie weitere Akteure aus Deutschland, Österreich, der Schweiz, Belgien und Luxemburg teil.

Das gewählte Thema verweist darauf, dass seit Anbeginn des Lernens in öffentlichen Schulen und insbesondere seit der Gründung der Grundschule Lernen in heterogenen Lerngruppen konzeptualisiert und erforscht wird. Auf der globalen Ebene des Unterrichts existiert eine Vielzahl an Unterrichtskonzepten, mit denen Lehr-Lern-Prozesse und die Strukturen der Interaktion in heterogenen Lerngruppen organisiert werden können. Eine Lernprozessbegleitung und die Gestaltung adaptiver Lerngelegenheiten bedürfen jedoch noch eines kleinteiligeren Blicks auf die Unterrichtsschritte und insbesondere auf strukturierte und mit Bedeutung belegte Interaktionseinheiten auf der Mikroebene didaktischen Handelns zwischen Lehrpersonen, Kindern und ihren Peers. Wie Unterrichtsschritte und Interaktionseinheiten domänenspezifisch adaptiv gestaltet werden können, wird gegenwärtig verstärkt in der Lehr-Lern-Forschung und auch in der ethnografischen Feldforschung untersucht. Allerdings sind viele Fragen nach fachspezifischen Konzepten adaptiver Unterrichtsgestaltung, Differenzierungsstrategien und den dafür benötigten Kompetenzen der Lehrpersonen bis heute offen.

Während der Tagung präsentierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in 76 Einzelvorträgen und 13 Symposien aktuelle Forschungsergeb-

nisse aus unterschiedlichen Forschungsperspektiven und diskutierten die methodischen Herausforderungen sowie aktuelle Befunde sowohl disziplinspezifisch als auch disziplinübergreifend. Darüber hinaus nutzten 19 Nachwuchsforschende und Teams die Möglichkeit, ihre Forschungsvorhaben während eines moderierten Rundgangs innerhalb der Posterausstellung vorzustellen, fünf weitere Teams stellten im Rahmen der Materialausstellung entwickelte Materialpakete vor, die adaptive Lernprozesse unterstützen.

Gerahmt wurde das Tagungsprogramm durch zwei Hauptvorträge an den ersten beiden Tagen sowie ein abschließendes wissenschaftliches Streitgespräch am dritten Tag. Der erste Hauptvortrag „Facetten adaptiven Unterrichts aus der Sicht der Unterrichtsforschung“ von Sabine Martschinke (Nürnberg) eröffnete die Diskussion mit empirischen Befunden auf die drei Fragen, was adaptiver Unterricht sei, durch welche Qualitätskriterien sich ein solcher Unterricht beschreiben lasse und welche Lehrerkompetenzen und -einstellungen dafür benötigt werden. Der zweite Hauptvortrag „Lernen ist eine soziale praktische Tätigkeit von Kindern. Was brauchen sie dafür?“ von Jutta Wiesemann (Siegen) richtete den Fokus auf eine systematische Auseinandersetzung mit der sozialen Geordnetheit schulischer Praktiken und fragte nach den Gelingensbedingungen von Lernprozessen in heterogenen Lerngruppen.

Das wissenschaftliche Streitgespräch griff am letzten Tag die Ausgangspositionen der beiden Hauptvorträge sowie offene Punkte aus den Symposien und Einzelvorträgen auf. Unter der Moderation von Georg Breidenstein (Halle) diskutierten Ursula Carle (Bremen), Margarethe Götz (Würzburg), Friederike Heinzl (Kassel) und Frank Lipowski (Kassel) aus unterschiedlichen forschungsmethodischen Perspektiven das Thema Adaptivität im Unterricht und diskutierten u.a. Fragen danach, wie viel Standardisierung eine Lernprozessbegleitung erfordert, die darauf gerichtet ist, Lernstände und Kompetenzen aller Kinder einer Lerngruppe zu erfassen und welche Probleme sich möglicherweise mit der Idee der Lernprozessbegleitung als Voraussetzung für die „Adaptivität“ des Unterrichts empirisch oder konzeptionell verbinden.

Mit Blick auf die Förderung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Qualifikationsphase wurden parallel zur Tagung neue Veranstaltungsformate wie z.B. ein „Meet the Auditors/Editors“, ein „Meet the Prof“ sowie mehrere Methodenworkshops angeboten. Darüber hinaus wurde wiederum der mit 300 € dotierte Posterpreis, gestiftet vom Waxmann Verlag, von der Kommission verliehen. Den Aloys-Fischer-Preis der Kommission, mit der herausragende Arbeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses ausgezeichnet werden, erhielt Martina Nieswandt für Ihre Dissertation „Hausaufgaben yapmak“. Die Laudatio hielt Georg Breidenstein (Halle).

Die gemeinsame Jahrestagung der Sektion Schulpädagogik zum Thema „Individualisierung von Unterricht. Transformation – Wirkungen – Reflexio-

nen“ vom 28. September bis 30. September 2015 an der Georg-August-Universität Göttingen statt.

Katrin Liebers (Leipzig)

Vorstandsarbeit

Auf der gut besuchten Mitgliederversammlung am 30. September 2014 in Leipzig wurden die beiden bisherigen Vorsitzenden der Kommission für ein weiteres Jahr in ihrem Amt bestätigt. Den Vorstand der Kommission stellen wie bisher Frau Professorin Dr. Katja Koch (Technische Universität Braunschweig), E-Mail: katja.koch@tu-bs.de, als 1. Vorsitzende und Professorin Dr. Diemut Kucharz (Universität Frankfurt); E-Mail: Kucharz@em.uni-frankfurt.de als 2. Vorsitzende. Weitere Informationen zur Arbeit der Kommission unter <http://www.dgfe-sektion5.de/kom3/index.htm>.

Sektion 7 – Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Tagungen

Aufgrund der hohen Tagungsdichte durch verschiedene und auch noch gegründete Fachgesellschaften beendete die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit der Herbsttagung vom 25. bis 27. September 2013 an der Technischen Universität Chemnitz, zu der Prof. Dr. Volker Bank eingeladen hatte, ihren halbjährigen Tagungsrhythmus. Ab 2014 wurde auf einen jährlichen Tagungsrhythmus umgestellt.

Die erste Jahrestagung fand vom 24. bis 26. September 2014 an der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd statt. Sie wurde vom scheidenden Vorstandsmitglied und Sprecher der Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Prof. Dr. Uwe Fasshauer, und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ausgetragen. Wie auch schon in den Jahren zuvor bildete eine Pre-Conference für Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler den Auftakt der Sektionstagung. In zwei parallelen Foren wurden am 24. September insgesamt 12 Promotionsprojekte vorgestellt und diskutiert. Auch die Hauptkonferenz eröffnete schon am Spätnachmittag des 24. September mit Vorträgen in drei parallelen Bändern. Fortgesetzt wurde sie an den beiden Folgetagen in jeweils fünf parallel tagenden Arbeitsgruppen und Symposien. Im Mittelpunkt standen folgende Themenfelder:

- berufliche Lehr-Lern-Prozesse (Didaktik),
- Kompetenzdiagnostik und -förderung,
- Berufsbiografien, insbesondere individuelle und institutionelle Übergänge,
- Professionalisierung des Personals in der beruflichen Aus- und Weiterbildung inklusive Lehramtsausbildung,
- Systemaspekte der Berufsbildung u.a. auch im internationalen Vergleich.

Mit rund 200 Teilnehmenden fanden sieben Symposien und Arbeitsgruppen mit insgesamt 25 Beiträgen statt, darüber hinaus wurden 24 wissenschaftliche Einzelbeiträge in das Programm aufgenommen.

Die Haupttagung war gerahmt von zwei Hauptvorträgen, die von Prof. Dr. Stefan Wolters von der Universität Bern zum Thema „Ist der Lehrstellenmarkt ein Markt?“ und Prof. Bernd Fitzenberger PhD, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg zum Thema „Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in berufliche Bildung und Arbeitsmarkt – Die ökonomische Perspektive“ gehalten wurden.

Auch fand im Rahmen der Jahrestagung erstmals die Preisverleihung der Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung für wirtschafts- und berufspädagogische Stu-

dienabschlussarbeiten und Dissertationen statt. Einen ersten Preis für ihre Masterarbeit erhielt Frau Mater, Universität Mainz.

Für Dissertationen wurden Preise an folgende Kandidatinnen und Kandidaten vergeben:

- Stefan Abele, Universität Stuttgart (erster Preis),
- Christiane Kuhn, Universität Mainz (zweiter Preis),
- Manuel Förster, Universität Mainz (dritter Preis).

Der Preis der Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung wird fortan jährlich ausgeschrieben und immer zum Auftakt der Jahrestagung verliehen werden.

Für den im Anschluss an die Mitgliederversammlung stattfindenden Gesellschaftsabend war in die Räume der Gmünder Wissenswerkstatt „EULE“ geladen worden. Die Gmünder Wissenswerkstatt „EULE“ ist eine von regionalen Initiativen und Unternehmen getragene Einrichtung, die mit ihrem Angebot Kinder und Jugendliche für Technik und Naturwissenschaften begeistern und Einblicke in die Berufswelt geben will.

Vorstandsarbeit

Bei der Mitgliederversammlung am 25. September 2014 wurde eines der drei Mitglieder des Vorstands neu gewählt. Nach vier Jahren aktiver Vorstandstätigkeit, davon ein Jahr als Sprecher, schied der Kollege Prof. Dr. Uwe Faßhauer (PH Schwäbisch Gmünd) aus dem Vorstand der Sektion aus. Ihm wurde herzlich für seine Tätigkeit gedankt. Für ihn rückte die Kollegin Prof. Dr. Birgit Ziegler (TU Darmstadt) nach. Sprecherin der Sektion ist nunmehr Prof. Dr. Susan Seeber (Georg-August-Universität Göttingen).

Aktivitäten der Sektion

Neufassung des Basiscurriculums

Auf der ordentlichen Mitgliederversammlung der Sektion am 25. September 2014 an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch-Gmünd wurde die Neufassung des Basiscurriculum der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik beschlossen.

Vor dem Hintergrund der Bologna-Reform, der damit einhergehenden Modularisierung von Studiengängen und der Umgestaltung der Diplomstudiengänge in Bachelor- und/oder Master-Studiengänge sowie der Notwendigkeit einer Sicherung der Qualität des universitären Studiums der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wie auch eines gemeinsamen professionellen Selbstverständnisses hat sich die Sektion auf der Frühjahrstagung 2012 in Osnabrück entschlossen, das Basiscurriculum für das Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge zu aktualisieren und seine Neufassung als verbindlichen inhaltli-

chen Rahmen vorzugeben. Diese Revision erfolgt unter Berücksichtigung bildungspolitischer Entwicklungen sowie des aktuellen Forschungsstandes. Damit erfüllt sie zugleich die in der ersten Fassung des Basiscurriculums von 2003 eingegangene Selbstverpflichtung, das Basiscurriculum in angemessenen Abständen zu überprüfen und gegebenenfalls zu aktualisieren (Präambel, S. 5, Ziff. 4).

Für die Überarbeitung des Basiscurriculums von 2003 wurde von der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die Mitglieder aus den Bereichen Wirtschaft, Technik und Gesundheit umfasst. In Anknüpfung an die erste Fassung ist das nunmehr vorliegende, überarbeitete Basiscurriculum aus einer von der Arbeitsgruppe durchgeführten Befragung aller Sektionsmitglieder und einem intradisziplinären öffentlichen Diskurs zu den Kernbestandteilen des berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiums hervorgegangen. Integriert wurden dabei die „Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“, die von der Strukturkommission und dem Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in einer überarbeiteten Form im August 2003 vorgelegt worden waren. Zudem wurden berücksichtigt:

- die „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10. Oktober 2003 in der Fassung vom 4. Februar 2010),
- die „10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12. Juni 2003) zur Anerkennung von Master-Studiengängen an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen als 1. Staatsexamen,
- die „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12. Mai 1995 in der Fassung vom 7. März 2013, S. 2),
- die „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“ (Beschluss der KMK vom 2. Juni 2005),
- die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. Dezember 2004 in der Fassung vom 12. Juni 2014) und
- die „Ländergemeinsame[n] inhaltliche[n] Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. Oktober 2008 in der Fassung vom 16. Mai 2013), an deren Erarbeitung Fachvertreter und Fachvertreterinnen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik maßgeblich beteiligt waren.

Mit dem Basiscurriculum dokumentieren die Fachvertreterinnen und Fachvertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihr disziplinäres Selbstverständnis. Damit legen sie einen fachwissenschaftlich und zugleich bildungstheoretisch fundierten Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität fest, an dem sich die Studienangebote aller Standorte orientieren. Mit der Benennung von beruflichen Tätigkeitsfeldern, Inhalten und individuellen Dispositionen wird im Basiscurriculum ein kompetenzorientierter Raum der Professionalisierung bestimmt, innerhalb dessen die Kompetenzprofile für Absolventinnen und Absolventen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge zu lokalisieren sind. Er konturiert die Gestalt des akademischen Studiums der Berufs- und Wirtschaftspädagogik unter Einschluss der Didaktiken der beruflichen Fachrichtungen. Das Basiscurriculum enthält:

- die Spezifizierung seines *Geltungsbereiches*,
- die Ausformulierung des ihm zugrunde liegenden *Leitbildes*,
- eine Charakterisierung der Dimensionen *berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität* mit Konkretisierungsbeispielen:
 - die exemplarische Angabe *beruflicher Tätigkeitsfelder*,
 - ihre *inhaltlichen Ausdifferenzierungen*,
 - die Benennung der ihnen korrespondierenden *Dispositionen*,
 - Hinweise zur Formulierung von *Kompetenzprofilen* sowie
 - *Leitlinien zu deren Implementation*.

Das Basiscurriculum richtet sich aber – vor allem in den Abschnitten 1. und 2. – auch nach „außen“: an die Verantwortlichen in der Berufsbildungs-, Wissenschafts- und Hochschulpolitik, an die Studienseminare, an die Lehrerverbände und -gewerkschaften sowie an die Akkreditierungsagenturen – und nicht zuletzt an die Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik selbst, die durch seine Rezeption eine klare und konkrete Vorstellung darüber entwickeln können, was sie im Verlauf des Studiums erwartet und welche Anforderungen seitens der Akteure der Berufsbildung an sie gerichtet werden.

Intendiert wird dabei, dass sich die Studierenden unabhängig vom Studienstandort mit den im Basiscurriculum aufgeführten Tätigkeitsfeldern, Inhalten und Dispositionen auseinandersetzen und vertraut machen, zentrale Probleme bearbeiten, erste theoriegeleitete Praxiserfahrungen sammeln und eine kritisch-konstruktive Haltung entwickeln. So können sie ein in wesentlichen Teilen kongruentes Kompetenzprofil entwickeln, welches es ihnen ermöglicht, wechselnde Situationen der vielfältigen komplexen beruflichen Tätigkeitsfelder kompetent und kritisch wahrzunehmen, selbstbestimmt und professionell zu handeln, Verantwortung für eigenes Handeln und die Gemeinschaft zu übernehmen sowie unter einer ethisch legitimierten und selbstreflexiv kontrollierten Perspektive Urteile zu bilden und entsprechende individuelle sowie gemeinschaftliche Entscheidungen zu treffen.

Das überarbeitete Basiscurriculum orientiert sich an den oben genannten Rahmenbedingungen und somit auch an der Struktur der gegenwärtig vorzufindenden Bachelor- und Masterstudiengänge. Die Fachvertreterinnen und Fachvertreter gehen davon aus, dass es in Akkreditierungsverfahren als Leitlinie zugrunde gelegt wird. Diese Funktion beansprucht es auch für zeitlich begrenzte Sondermaßnahmen, die in einzelnen Bundesländern zur Sicherung des Lehrernachwuchses für das berufsbildende Schulwesen eingerichtet werden (u.a. Seiten- und Quereinsteigerprogramme). Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik fordert die Regierungen der Bundesländer auf, das Basiscurriculum bei der Ausgestaltung solcher Programme zugrunde zu legen, da anderenfalls die auch von Seiten der Wirtschaft und anderen Akteuren der beruflichen Bildung sowie der Gesellschaft erwartete Qualität nicht erreicht werden kann. Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist davon überzeugt, dass von der bundesweit zügigen Umsetzung ihres Basiscurriculum starke Impulse für die nachhaltige Verbesserung der beruflichen Bildung auf allen Ebenen und in allen Bereichen ausgehen.

Mitwirkung AG der KMK für die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehramtsausbildung für verschiedene berufliche Fachrichtungen

Mitglieder der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik haben aktiv in der AG der KMK für die ländergemeinsamen Vorgaben für die fachwissenschaftlichen und -didaktischen Inhalte der Lehramtsausbildung in den Berufsfeldern Medien- und Drucktechnik (laufend), Gesundheit und Körperpflege, Pflege, Elektrotechnik, Metalltechnik sowie Wirtschaft und Verwaltung mitgewirkt.

Veröffentlichungen der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Mit Blick auf die thematische und methodische Vielfalt der einschlägigen deutschsprachigen Berufsbildungsforschung entschloss sich die Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Jahr 2012, ein „Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung“ herauszugeben, um so der Breite und der Tiefe der Theoriebildung und Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gerecht zu werden. Die Aufgabe des Jahrbuchs besteht darin, die im Rahmen der Sektionstagungen geführten Diskussionen zu dokumentieren und damit einen fundierten Einblick in den aktuellen Stand der Berufsbildungsforschung zu geben.

Seifried, Jürgen/Faßhauer, Uwe/Seeber, Susan (Hrsg.) (2014): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.

Das Jahrbuch 2014 versammelt dreizehn Beiträge der beiden im Jahr 2013 durchgeführten Sektionstagungen, die – wie gewohnt – einem doppelten Reviewverfahren unterzogen wurden. Darüber hinaus beinhaltet das Jahrbuch zwei verschriftliche Hauptvorträge, die auf den Sektionstagungen präsentiert wurden (Frühjahrstagung Kassel: Marius R. Busemeyer, Universität Konstanz: „Organisierte Interessen, Parteipolitik und institutioneller Wandel im deutschen Berufsbildungssystem“; Herbsttagung Chemnitz: Frank-Lothar Kroll, Technische Universität Chemnitz: „Möglichkeiten und Notwendigkeiten historiographischen Arbeitens in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“.

Seifried, Jürgen/Seeber, Susan/Ziegler, Birgit (Hrsg.) (2015): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.

Die im Jahrbuch 2015 versammelten 11 Beiträge spiegeln inhaltlich die Themen der im September 2014 an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd durchgeführten Jahrestagung wider. Alle Beiträge wurden wie gewohnt einem doppelten Reviewverfahren unterzogen.

*Birgit Ziegler (Paderborn), Susan Seeber (Göttingen)
und Jürgen Seifried (Mannheim)*

Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit

Kommission Sozialpädagogik

Tagungen

Jahrestagung der Kommission Sozialpädagogik

Von 11. bis 13. Juni 2015 fand an der Universität Siegen die Kommissionstagung zum Thema „Wa(h)re Gefühle? Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext“ statt. Insgesamt wurden drei Panels mit jeweils sieben Arbeitsgruppen realisiert. Vorträge im Plenum wurden gehalten von Thomas Klatetzki (Siegen), Juliane Brauer (Berlin), Veronika Magyar-Haas (Zürich), Werner Thole (Kassel), Maren Zeller (Trier) und Margrit Brückner (Frankfurt). Die Resonanz war mit 260 Tagungsteilnehmenden erfreulich hoch, was deutlich macht, dass mit der Wahl des Tagungsthemas sehr gut an zahlreiche gegenwärtige Analysen und Forschungszusammenhänge in der Sozialpädagogik angeschlossen werden konnte. Die Tagung offerierte prinzipiell die Option, sowohl grundlegende Vergewisserungen als auch aktuelle empirische Analysen vorzustellen. Zentral war eine Sichtweise, die Emotionen zwar als subjektive Realitäten in den Blick nimmt, sie aber als kontextabhängig und insbesondere wohlfahrtsstaatlich gerahmt versteht. Wie historische Forschungen zeigen, sind Emotionen in der Verknüpfung mit Machtprozessen ein elementarer Bestandteil von Regierungshandeln und Governance; sie bilden die Grundlage für die Wahrnehmung und Akzeptanz von Herrschaft und Ungleichheit. Sozialpädagogisches Handeln ist als klientenbezogene Arbeit immer auch Emotionsarbeit und von Emotionen durchzogen. Dies wurde auf der Tagung in unterschiedlichen Zugängen aufgeschlossen und diskutiert. Eine Publikation zur Jahrestagung ist für Herbst 2016 in Vorbereitung.

Empirie-AG

Rund 100 Teilnehmende nahmen an der 32. Empirie-AG der Kommission Sozialpädagogik vom 3. bis 4. Juli 2015 teil, die wie gewohnt im Haus Neuland in Bielefeld stattfand. Auch in diesem Jahr wurde der Empirie AG ein sozialpädagogischer Methodenworkshop vorgeschaltet, bei dem Martin Heinrich (Bielefeld) den Abendvortrag am Donnerstag (2. Juli) hielt und damit den Auftakt bildete. Am Freitagvormittag folgten Methodenworkshops, in denen sich unterschiedlichen methodologischen und forschungsmethodischen Fragen gewidmet wurde. Der Freitagnachmittag und Samstagvormittag der

Empirie-AG standen im Zeichen kurzer Vorträge zumeist in Anbindung an konkrete Forschungsprojekte mit anschließender Diskussion. Für den Abendvortrag am Freitag konnte Herbert Kalthoff (Mainz) in diesem Jahr gewonnen werden. Das Programm- und Organisationskomitee der Empirie-AG setzt sich zusammen aus Karin Bock (Dresden), Gertrud Oelerich (Wuppertal) und Werner Thole (Kassel). In Zukunft wird das Komitee um Sandra Landhäußer (Tübingen) erweitert.

Theorie-AG

Am ersten Dezemberwochenende findet die Theorie-AG der Kommission Sozialpädagogik statt, die sich mit Fragen der Theoriebildung und Theorieentwicklung beschäftigt. Der erste Tag (4. Dezember 2015) ist inhaltlich als offenes Forum angelegt. Einreichungen für Vorträge für den ersten Tag sind bis zum 1. November 2015 an Holger Ziegler (holger.ziegler@uni-bielefeld.de) möglich. Der zweite Tag (5. Dezember 2015) der Theorie AG steht unter dem Titel „Politische Theorie und Soziale Arbeit“. Hierzu sind Vorträge von Roland Anhorn (Darmstadt), Bernd Dollinger (Siegen), Martina Lütke-Harmann (Duisburg-Essen) und Thomas Wagner (Ludwigshafen) vorgesehen. Den Themenschwerpunkt wird ein Abendvortrag von Robin Celikates (Amsterdam, angefragt) am Freitagabend einleiten.

Mitgliederversammlung

Die Mitgliederversammlung der Kommission Sozialpädagogik fand im Rahmen der Jahrestagung in Siegen unter reger Beteiligung statt. Diskutiert wurden u.a. die gegenwärtige Relevanz und Neuregelung der Verleihung der staatlichen Anerkennung an den universitären Standorten mit sozialpädagogischen Studiengängen bzw. sozialpädagogischen Schwerpunkten, die Neukonzeptionierung und Neugestaltung der Theorie AG unter Regie einer Planungsgruppe sowie aktuelle Aktivitäten der Bundespsychotherapeutenkammer zur Novellierung des Psychotherapeutengesetzes. Bezüglich dieser Novellierung ist ein Direktstudiengang „Psychotherapie“ vorgesehen, der sich mit großer Wahrscheinlichkeit vor allem an Fachbereichen der Psychologie (in Kooperation mit Aus- bzw. Weiterbildungsinstituten) realisieren lassen wird. Kritisch diskutiert wurden (Un-)Möglichkeiten zur Realisierung solcher Studiengänge an Fachbereichen der Erziehungswissenschaft.

Netzwerk Junge Wissenschaft Soziale Arbeit

Das Netzwerk Junge Wissenschaft Soziale Arbeit trifft sich am 15. und 16. Oktober 2015 an der Universität Vechta. Im Vordergrund stehen disziplin- und hochschulpolitische Fragestellungen. Anmeldung und Informationen zum Programm bei Dominik Farrenberg (dominik.farrenberg@uni-vechta.de)

Veröffentlichungen der Kommission

- Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.) (2015): Praktiken der Ein- und Ausschlussleistung in der Sozialen Arbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Dollinger, Bernd/Groenemeyer, Axel/Rzepka, Dorothea (Hrsg.) (2015): Devianz als Risiko. Neue Perspektiven des Umgangs mit abweichendem Verhalten, Delinquenz und sozialer Auffälligkeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

*Petra Bauer (Tübingen), Margret Dörr (Mainz),
Bernd Dollinger (Siegen), Sascha Neumann (Fribourg)
und Martina Richter (Duisburg-Essen)*

Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

Aktivitäten der Kommission

Kommissionstagung 2015

Vom 5. bis 7. März 2015 fand an der Universität zu Köln die Kommissionstagung unter dem Titel „Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität: Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit“ statt. Da „Diversität“ als ein Phänomen bezeichnet werden kann, welches einerseits gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen und damit auch Erziehungs- und Bildungskontexte der frühen Kindheit zutiefst prägt, andererseits auch selbst heterogen definiert und teils widersprüchlich verwendet wird, entschloss sich die Kommission für eine systematische Annäherung an das Begriffsfeld für die Diskussion innerhalb der Pädagogik der frühen Kindheit. In acht Plenums- und 15 Panelbeiträgen wurden transdisziplinär sowohl empirisch-analytische als auch normativ-präskriptive Dimensionen aus unterschiedlichen grundlagentheoretisch und empirisch verorteten Perspektiven diskutiert. Schwerpunkte lagen dabei u.a. in der Verhältnisbestimmung von Diversität und den Konzepten der Differenz, Inklusion, Heterogenität und Diversität.

Mit der von 150 Teilnehmenden besuchten Tagung wurde ein diskursiver Austausch zu Konzepten der Differenz, Inklusion, Heterogenität und Diversität im Kontext der frühen Kindheit innerhalb der Kommission weiter vertieft. Eine Veröffentlichung der Beiträge steht für das Frühjahr 2016 an.

Empirie-AG

Am 10. und 11. Juli 2015 fand in Hünfeld bei Fulda die zweite Tagung der Empirie-AG der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit zum Thema „Die Gestaltung pädagogischer Situationen und Interaktionen in triangulierender Perspektive“ statt. Verantwortlich für Organisation, Durchführung und

Berichterstattung der Tagung waren Marjan Alemzadeh, Peter Cloos, Jens Kratzmann, Andrea G. Eckhardt und Petra Jung.

Dem inhaltlichen Schwerpunkt der Tagung entsprechend fokussierten die unterschiedlichen Beiträge u.a. auf Kind-Erwachsenen-Interaktionen bzw. -situationen in der Krippe und im Kindergarten, auf Formen der Teamarbeit in Tageseinrichtungen für Kinder sowie auf Gespräche zwischen Eltern und Fachkräften. In den Keynotes wurden triangulierende Forschungsdesigns zur Diskussion gestellt, die sich in der Verknüpfung von Ergebnissen quantitativer Untersuchungen mit denen qualitativer (v.a. ethnografischer und dokumentarischer) Erhebungen als gewinnbringend erwiesen. Auch in den weiteren Vorträgen wurden differente und z.T. triangulierende methodische Zugänge diskutiert. Die vorgestellten Forschungsansätze bewegten sich dabei im Spannungsfeld unterschiedlicher Gegenstandskonstruktionen von pädagogischen Interaktionen und Situationen, sodass ein produktiver Austausch über verschiedene Forschungsperspektiven ermöglicht wurde.

Für die künftige Arbeit hat sich die Empirie-AG zum Ziel gesetzt, Gegenstandskonstruktionen in der Kindheitspädagogik stärker in Abhängigkeit zu den jeweils gewählten Methoden und Methodologien zu diskutieren und ihre Potenziale und Grenzen für die Bearbeitung von Themen aus dem Feld der Pädagogik der frühen Kindheit zu erörtern.

Theorie-AG

Die nächste Theorie-AG der Kommission findet von Donnerstag, dem 19. November um 12:00 Uhr bis Freitag, dem 20. November 2015 bis 13:00 Uhr an der Fachhochschule Köln statt, ausgerichtet von Claus Stieve und Ursula Stenger.

In den letzten beiden Theoriewerkstätten hatten wir Zugänge zum Gegenstandsfeld der Kindheitspädagogik erprobt, die sich insbesondere mit der *Herstellung* von Kindheit in Praxen, Organisationen und Institutionalisierungen und mit *Konstruktionen* von Kind und Kindheit befassten. In der nächsten Theorie-AG werden zwei weitere Zugänge miteinander in einen Dialog und Diskurs gebracht: Phänomenologie und Poststrukturalismus/Diskurstheorie. Interessierte können sich gerne an ursula.stenger@uni-koeln.de wenden, um in den Mailverteiler aufgenommen zu werden. Das Programm wird mit der Einladung Ende August verschickt.

Gruppe der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler

Unter dem Motto „Forschung in der Frühpädagogik – Aktuelle Projekte und Perspektiven“ stand die 12. Jahrestagung der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit, die dieses Jahr am 11. und 12. September 2015 an der Pädagogi-

schen Hochschule Weingarten stattgefunden hat. Zum Organisationsteam gehörten Jutta Sechtig und Carolin Wicker.

In der Tradition der bisherigen Nachwuchstagungen wurde das Zusammentreffen in diesem Jahr auch wieder sowohl für frühpädagogische Forschungsthemen am Tagungsstandort als auch für den Austausch über Qualifikationsarbeiten, gemeinsame Diskussionen und die Netzwerkarbeit genutzt. Der erste Tag wurde inhaltlich von Lehrenden der PH Weingarten mitgestaltet. Der zweite Tag fand dann wieder ausschließlich in der Runde des Nachwuchses statt. In Form von Kurzbeiträgen wurden Qualifikationsarbeiten (Dissertation, Habilitation) mit konkreten Frage- bzw. Problemstellungen vorgestellt und diskutiert. Eine geführte Postersession bot die Gelegenheit, das eigene Poster kurz vorzustellen und Fragen zu diskutieren.

Die Tagung richtete sich ausschließlich an (angehende) Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler aus dem Bereich der frühen Kindheit, die im Rahmen Ihrer (geplanten) Qualifikationsarbeiten Interesse an fachlichem Austausch in geschütztem Raum hatten. Außerdem wurde die Tagung genutzt, bereits die Kandidatin, den Kandidaten für die Nachwuchsvertreterin, den Nachwuchsvertreter im Vorstand für die Vorstandswahlen auf dem DGfE-Kongress 2016 in Kassel zu wählen.

Weiter Informationen zu den Aktivitäten der Nachwuchsgruppe finden Sie auf der DGfE-Homepage (dgfe.de) Unter Sektion 8/Kommission Pädagogik der frühen Kindheit/Gruppe der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler.

*Peter Cloos (Hildesheim), Petra Jung (Landau),
David Nolte (Osnabrück), Marc Schulz (Köln)
und Ursula Stenger (Köln)*

Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft

Jahrestagung

Die sechzehnte Jahrestagung der Sektion zum Thema „Erziehung – Gewalt – Sexualität“ fand vom 5. bis 6. März an der Universität Paderborn statt und wurde vom Vorstand der Sektion, Barbara Rendtorff, Claudia Mahs (beide Paderborn) und Thomas Viola Rieske (Berlin) veranstaltet. Zugrunde liegendes Ziel war, das Verhältnis von Erziehung, Gewalt und Sexualität aus einer geschlechtertheoretischen Perspektive – strukturell wie auch symbolisch betrachtet – auf Erziehungs- und Bildungsprozesse zu beziehen.

Strukturell ungleiche Machtverteilungen sind Erziehungsverhältnissen grundsätzlich inhärent – etwa in Bezug auf generationale Konstellationen oder in institutionellen pädagogischen Kontexten. Dies birgt stets die Gefahr (sexuell) gewaltförmiger Elemente und Strukturen, sowohl explizit als auch subtil. Zunehmend zeichnet sich jedoch die Tendenz ab, das Übertreten ethischer Grenzen primär als Fehlverhalten einzelner Personen bzw. Einrichtungen zu diskutieren. Die Tagung stellte daher einen Versuch dar, diesem Reflexionsdefizit der Erziehungswissenschaft – auch in Anbetracht der eigenen theoretischen Grundlagen und Praxen – zu begegnen.

Erstmalig war der Jahrestagung in diesem Jahr vom 4. bis 5. März eine Forschungswerkstatt vorgelagert, in der Forschungsprojekte, überwiegend Dissertationsvorhaben, vorgestellt und im Hinblick auf spezifische Herausforderungen der Geschlechterforschung diskutiert wurden. Eingeleitet durch Inputs von Barbara Rendtorff und Antje Langer widmete sich die Forschungswerkstatt folgenden Schwerpunkten: (1) methodischen Entscheidungen, (2) dem Verhältnis von Theorie und Empirie und (3) Fragen der geschlechtertheoretischen Auswertung empirischen Materials. Die Beiträge zeigten, dass v.a. die Frage des Umgangs mit bzw. der Vermeidung von Stereotypenbildung und Reifizierung viele der Forschenden beschäftigt, wobei eher Überlegungen zur Methodologie denn solche zur Theorie im Vordergrund standen. Die rege Beteiligung an der Werkstatt verweist auf einen hohen Diskussions- und Beratungsbedarf sowie den Stellenwert vergleichbarer Angebote.

Die Tagung verwies insgesamt auf einen erheblichen Diskussionsbedarf – auch aus einer dezidiert geschlechtertheoretischen Perspektive – hinsichtlich des Spannungsverhältnisses sowie der stetigen Überlagerung von Erziehungs-, Gewalt- und Sexualitätspraxen

Die Tagung wurde mit einem einführenden Vortrag Meike Baaders (Hildesheim) zum Thema „Erziehung – Gewalt – Sexualität in geschlechtergeschichtlicher Perspektive“ eingeleitet. Insgesamt illustrierten die Fragestel-

lungen der Vorträge die Vielfalt des Themas: Sie widmeten sich Themen wie der Frage nach dem Sexuellen in pädagogischen Settings hinsichtlich von Erziehungspraxen, professionsethischen Vorstellungen und Möglichkeiten der Bearbeitung entsprechender Fragestellungen als Aufgabe von Pädagogik, dem Verhältnis von Erziehung und sexueller Gewalt (auf institutioneller wie familialer Ebene) sowie der Gewaltförmigkeit heteronormativer Setzungen in pädagogischen Kontexten. Ferner wurde aus einer Männlichkeitstheoretischen Perspektive nach dem Umgang mit sexuellen Gewalterfahrungen von Jungen sowie Auswirkungen entsprechender Diskurse zu sexualisierter Gewalt auf den väterlichen Umgang mit Nähe und Intimität bei der Pflege von Kleinkindern gefragt.

Mitgliederversammlung

Auf der Mitgliederversammlung der Sektion am 5. März wurde der Vorstand neu gewählt. Barbara Rendtorff und Claudia Mahs standen als Kandidatinnen nicht mehr zur Verfügung. Der neue, einstimmig gewählte Vorstand besteht aus vier Mitgliedern: Eva Breitenbach (Vorsitzende, Bochum), Walburga Hoff (Münster), Thomas Viola Rieske (Berlin), Sabine Toppe (Berlin).

Eva Breitenbach (Bochum) und Anne Warmuth (Paderborn)

Sektion 12 – Medienpädagogik

Die Frühjahrstagung der Sektion Medienpädagogik zum Thema „Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipation und Diskursvermeidung“ fand am 19. und 20. März 2015 an der RWTH Aachen statt. Die Veranstaltung wurde von Prof. Dr. Sven Kommer, Dipl. Päd. Corinna Haas, Dr. Thorsten Junge und Christiane Rust, M.A. organisiert. Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler hatten wie gewohnt im Rahmen des Doktorandenforums Gelegenheit, sich aktiv mit eigenständigen Präsentationen an der Tagung zu beteiligen und ihre medienpädagogischen Forschungsvorhaben vorzustellen. Hinweise zum vielschichtigen Programm, das aus Plenums- und Sessionsvorträgen sowie Posterpräsentationen bestand, sowie Impressionen zur Veranstaltung sind unter <https://blog.rwth-aachen.de/fruehjahrstagung-der-sektion-medienpaedagogik/> abrufbar.

Die Herbsttagung der Sektion zum Thema „Digitaler Raum – digitale Zeit. Form und Veränderung grundlegender Kategorien von Erfahrung und ihre Bedeutung für die Medienpädagogik“ findet vom 29. bis 30. Oktober 2015 an der Universität der Bundeswehr München statt und wird von Prof. Dr. Manuela Pietraß, Monika Eder, M.A. und Mag. Anne Hünseler mit Unterstützung der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM) organisiert (<http://www.unibw.de/hum/dfb/medienbildung/herbsttagung-mp-2015>).

An der Universität Innsbruck fand als Teil der internationalen Reihe *Medien – Wissen – Bildung* vom 27. bis 28. Februar 2015 eine Tagung zum Thema „Medienbildung wozu?“ statt (<http://medien.uibk.ac.at/mwb2015/>). Die Veranstaltung wurde vom inter fakultären Forum *Innsbruck Media Studies* (IMS) in Kooperation mit der AG Medienkultur und Bildung der Gesellschaft für Medienwissenschaft (GfM) sowie der Sektion Medienpädagogik der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) ausgerichtet.

Das 8. Magdeburger Theorieforum vom 3. bis 4. Juli 2015 fokussierte „Das umkämpfte Internet“. Die Beiträge widmeten sich in diesem Jahr dem Verhältnis von Internet, Bildung und Gesellschaft unter der Perspektive von Herrschafts- und Kontrollstrukturen (<http://www.ovgu.de/iniew/forschung/theorieforum/2015>).

Mehrere Sektionsmitglieder wirken bei der ECER Konferenz 2015 aktiv mit. Die Sektionsvorsitzende hat auch in diesem Jahr als Link Convenior des Network 6 „Open Learning: Media, Environments and Cultures“ der European Educational Research Association (EERA) die Tagungsvorbereitung für die Konferenz koordiniert. Erfreulicher Weise sind zunehmend mehr Mitglieder an einer aktiven Mitwirkung bei den ECER-Konferenzen interessiert. Die Veranstaltung wird in der ersten Septemberwoche in Budapest stattfinden (<http://www.eera-ecer.de/ecer-2015-budapest/>).

Die Facebook-Gruppe der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler hat mehr als 130 Mitglieder. Ein Bericht über die Nachwuchsfrage, deren Ergebnisse auf der Herbsttagung in Augsburg (2014) präsentiert wurden, wird in der Online-Zeitschrift für MedienPädagogik eingereicht und veröffentlicht. Mitglieder der Nachwuchsgruppe wirkten auch 2015 wieder bei der Veranstaltung „Junges Forum Medien und Hochschulentwicklung“ mit. Die JFMH-Tagung fand am 8. und 9. Juni 2015 an der Heinrich-Heine-Universität in Düsseldorf statt.

Von der Initiative „Keine Bildung ohne Medien“ (KBoM) wurde ein Positionspapier zur „Grundbildung Medien für alle pädagogischen Fachkräfte“ verabschiedet (<http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/pages/grundbildung-g-medien/>). Die Initiative ist in diesem Jahr mit mehreren Beiträgen an der *Framediale* am 16. September 2015 in Frankfurt beteiligt. Für die Möglichkeit hierzu ist Thomas Knaus und dem FTzM ganz herzlich zu danken. Alle aktuellen Infos zur Initiative finden sich weiterhin auf der Webseite <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/>.

Aktuell erschienen sind das *Jahrbuch Medienpädagogik 12. Kinder und Kindheit in der digitalen Medienkultur* (2015), herausgegeben von Kai-Uwe Hugger, Angela Tillmann, Stefan Iske, Petra Grell, Johannes Fromme und Theo Hug, sowie die Ausgabe 02/2015 der *Medienimpulse* zum Thema „Begründungen und Ziele der Medienbildung“, herausgegeben von Alessandro Barberi, Theo Hug, Tanja Kohn und Petra Missomelius.

Demnächst folgen auch die beiden Themenhefte 25 und 26 der Online-Zeitschrift für MedienPädagogik „Die Kompetenz der Serie und ihr Potenzial für kritische Medienpädagogik“ (herausgegeben von Rainer Winter und Elena Pilipets) sowie „Medienbildung und informatische Bildung – quo vadis?“ (herausgegeben von Beat Döbeli Honegger, Heinz Moser, Horst Niesyto und Klaus Rummler).

Abschließend sei auf zwei weitere Aktivitäten verwiesen: Die AG „Qualitative Methoden“ der GMK lädt ein zur Mitwirkung bei der „Forschungswerkstatt Medienpädagogik“ (www.forschungswerkstatt.ftzm.de).

Der nächste Dissertationspreis der Sektion Medienpädagogik wird im Rahmen des DGfE-Kongresses im Frühjahr 2016 verliehen werden. Das Ausschreibungsverfahren ist in der Vorbereitung.

*Petra Grell (Darmstadt), Theo Hug (Innsbruck)
und Johannes Fromme (Magdeburg)*

NOTIZEN

Aus der Forschung

Institutionelle Reform der Lehrerbildung

Projektleitung: Prof. Dr. Peter Drewek

Gefördert durch: Eigenfinanzierung

Laufzeit: 2013 bis 2016

Kurzbeschreibung: Das Vorhaben zielt in lose miteinander verbundenen Teilstudien auf die institutionellen Bedingungen der Lehrerbildung an den Universitäten. Vor dem Hintergrund der aktuellen Lehrerbildungsreformen in den verschiedenen Bundesländern, besonders der Gründung von Professional Schools of Education, werden rechtliche Rahmenbedingungen, Organisationsstrukturen und Ressourcen fokussiert, um die Passung zwischen Reformkonzepten und Modellen im Interesse ihrer nachhaltigen Institutionalisierung zu optimieren.

Der Stellenmarkt für Fachdidaktik-Professuren an deutschen Hochschulen vom SS 2014 bis zum SS 2015¹

Im Zuge vielfältiger Reformanstrengungen auf Bundes- und Länderebene hat die Lehrerbildung in den vergangenen fünfzehn Jahren politisch wie wissenschaftlich deutlich an Bedeutung und Akzeptanz gewonnen. Wesentliche Komponenten waren und sind dabei die Gesetzgebung verschiedener Länder zur Lehrerbildungsreform, die enorm verstärkte Professionalisierungsforschung einschließlich der Nachwuchsförderung in der unterrichtsbezogenen empirischen Bildungsforschung (vgl. Drewek 2013), nicht zuletzt aber auch zusätzliche, teils wettbewerblich aus Mitteln der öffentlichen Haushalte bzw. von Stiftungen befristet ausgeschriebene Ressourcen beträchtlichen Umfangs zur Verbesserung der Lehrerbildung vor Ort.

Über diese, an bestimmte Entwicklungsvorhaben gebundene Drittmittel hinaus basiert die Lehrerbildung substanziell jedoch in weitaus größerem

¹ Schriftliche Fassung meines Vortrages auf der Expertentagung „Fachdidaktiken an der ‚Tübingen School of Education (TüSE)““ am 19. Juni 2015 an der Universität Tübingen.

Umfang auf den aus den Landeshaushalten zugewiesenen Grundaussstattungsmitteln der Universitäten für Personalstellen in Forschung und Lehre sowie für Sach- und Investitionsausgaben.

Wird die Höhe der Grundaussstattungsmittel der Universitäten insgesamt durch den Haushaltsgesetzgeber nach der Zahl der Studierenden in den einzelnen Studiengängen, verschiedenen leistungsbezogenen Kriterien in Forschung und Lehre etc. festgelegt und beschlossen, entscheiden Universitäten und Fakultäten im Rahmen der hochschul- und haushaltsrechtlichen Vorgaben meist relativ autonom über den genauen Einsatz der zugewiesenen Landesmittel.

In der Lehrerbildung stehen diese Entscheidungen in der perspektivischen Entwicklungsplanung aber bekanntlich vor der besonderen Schwierigkeit, dass die Zahl der Lehramtsstudierenden differenziert nach Lehrämtern und Fächern längerfristig vergleichsweise schwer hinreichend genau zu prognostizieren ist und in der Vergangenheit schon die Gesamtzahl der Lehramtsstudierenden wiederholt erheblichen zyklischen Schwankungen unterlag. (Lundgreen 2013, 126f.) Bei der Anpassung der universitären Ausbildungskapazitäten an den voraussichtlichen künftigen Lehrbedarf nehmen die Komplikationen zu, wenn über lehramts- und fächerspezifische Vorhersageprobleme hinaus Volumen, innere Komposition und qualitative Anforderungen der universitären Ausbildungsphase bei laufendem Betrieb aufgrund von Lehrbildungsreformen weiterreichenden Veränderungen unterliegen.

Von diesen Unsicherheiten ist in den Fakultäten die Planung des über die verschiedenen Studiengänge hinweg eingesetzten fachwissenschaftlichen Personals grundsätzlich weniger betroffen, deutlich stärker dagegen die längerfristige Personalplanung in den Bildungswissenschaften als notorischer Engpass aufgrund der obligatorischen bildungswissenschaftlichen Studienanteile. Die Entwicklung und Entwicklungsparameter des wissenschaftlichen Personals der Fachdidaktik als dritter Säule der Lehrerbildung sind in diesem Zusammenhang besonders schwer einzuschätzen (vgl. zur allgemeinen Situation der Fachdidaktik weiterführend und vertiefend Terhart 2011). So ist beispielsweise bisher nicht untersucht worden, ob, und wenn ja, in welchem Umfang und mit welchen Folgen die an der Lehrerbildung beteiligten Fakultäten wissenschaftliches Personal in der Fachdidaktik umwidmen, wenn der Anteil der Lehramtsstudierenden an ihren fachwissenschaftlichen Studiengängen längerfristig zu sinken droht bzw. bereits gesunken ist oder ob im umgekehrten Fall frei werdende Ressourcen zur Stärkung der Fachdidaktik eingesetzt werden.

Für einen kleinen Ausschnitt dieses weit gespannten Feldes von Desideraten der Professionalisierungsforschung, für den Stellenmarkt für Professuren der Fachdidaktik, wird der Frage nachgegangen, ob und welche Profile und Differenzierungen sich bei den Ausschreibungen des letzten Jahres zeigen und – unter Einbeziehung des Nachwuchses in der empirischen Bildungsfor-

schung – diskutiert, welchen Rekrutierungsformen die angestrebte „empirischen Fundierung der Fachdidaktik“ (Bayrhuber et al. 2011) entgegensehen könnte. Bereits aus dieser noch relativ engen Perspektive lassen sich tiefgehende strukturelle Probleme der Situation der Fachdidaktik aufzeigen.

Die Untersuchung basiert auf einer Datenbankabfrage der Ausschreibungen des Deutschen Hochschulverbandes (DHV) für sämtliche Fächerlisten unter dem Stichwort „Didaktik“ in den kompletten Ausschreibungstexten. Die Ergebnisse wurden in Form einer Excel-Liste verfügbar gemacht und in eigenen Auswertungen für die Tabellen 1-3 aufbereitet.² Der Zeitraum vom 1. April 2014 bis 5. Juni 2015 (jeweils Ende der Bewerbungsfrist) ergab 201 Ausschreibungs-Ergebnisse mit insgesamt 209 ausgeschriebenen Professuren. Nach Abzug der in den verschiedenen Fächerlisten teils mehrfach ausgeschriebenen Stellen verblieben insgesamt 175 Ausschreibungen von denen 23 nicht der Fachdidaktik, 4 nicht der Fachdidaktik Lehramt, sondern der Medizin bzw. Rechtswissenschaft zugeordnet waren und schließlich 8 nicht aus der Bundesrepublik, sondern aus Österreich oder der Schweiz stammten. Für die verbliebenen 140 ausgeschriebenen Fachdidaktik-Professuren wurde deren Verteilung nach Bundesländern, Stellenwertigkeiten und Fächern untersucht.

Tabelle 1: Ausschreibungen von Professuren für Fachdidaktik nach Bundesländern

		abs.	%
1.	Nordrhein-Westfalen	36	26 %
2.	Baden-Württemberg	32	23 %
3.	Niedersachsen	18	13 %
4.	Sachsen	14	10 %
5.	Schleswig-Holstein	8	6 %
6.	Bayern	7	5 %
7.	Hessen	5	4 %
8.	Mecklenburg-Vorpommern	4	3 %
9.			
10.			
Ausschreibungen insgesamt		140	100 %

Quelle: eigene Darstellung

² Ich danke Herrn Thomas Frison vom Ausschreibungsdienst des Deutschen Hochschulverbandes (DHV) für die Durchführung der Datenbankabfrage.

Tabelle 2: Stellenwertigkeiten der ausgeschriebenen Fachdidaktik-Professuren

	abs	%
W1	32	23 %
W1 Tenure Track	1	1 %
W1 Tenure Track W2	1	1 %
W1/W3	2	1 %
W1 insgesamt	36	26 %
W2	51	36 %
W2/W3	3	2 %
W2 insgesamt	54	38 %
W3 insgesamt	50	36 %
Professuren insgesamt	140	100 %

Quelle: eigene Darstellung

Zwischen dem SS 2014 und dem SS 2015 wurden in allen 16 Bundesländern Fachdidaktik-Professuren ausgeschrieben. Es dominierten aber klar Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Niedersachsen und Sachsen, die mit zusammen 100 ausgeschriebenen Professuren fast 75% aller 140 ausgeschriebenen Stellen repräsentierten (Tabelle 1). Unter den Stellenwertigkeiten lagen die 54 ausgeschriebenen W2-Stellen mit einem Anteil von 38% leicht vor den 50 W3-Stellen mit 36%. Etwa jede vierte Stelle war in der Besoldungsgruppe W1 ausgeschrieben, jedoch nur 2 bzw. 3 von den 36 Ausschreibungen mit Tenure Track (Tabelle 2). Mit 40 Ausschreibungen (29%) lagen die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer vor den 35 philologisch-historischen Ausschreibungen (25%), Kunst/Musik sowie Wirtschaft folgten mit je 12 (9%) (Tabelle 3).

Tabelle 3: Ausschreibungen von Professuren der Fachdidaktik nach Fächern

	abs.	%
Mathematik	18	13 %
Physik	6	4 %
Chemie	3	2 %
Biologie	8	6 %
Geographie	5	4 %
Mathematik/Naturwissenschaften	40	29 %
Deutsch	20	14 %
Englisch	7	5 %
Französisch	4	3 %
Geschichte	4	3 %
Philologien/Geschichte	35	25 %
Kunst/Musik	12	9 %
Wirtschaft	12	9 %
Sport	6	4 %
Sachunterricht	6	4 %
Theologie/Philosophie	5	4 %
Weitere Fächer (> 5)	24	17 %
Insgesamt	140	101 %

Quelle: eigene Darstellung

Angesichts von 2010 bundesweit 658 Professuren mit der Widmung Fachdidaktik an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (Faulstich-Wieland/Horstkemper 2012, 209) kompensieren die in einem Zeitraum von gut einem Jahr ausgeschriebenen 140 Professorenstellen sicher nicht allein den Ersatzbedarf aufgrund altersbedingten Ausscheidens, sondern dokumentieren den forcierten Auf- und Ausbau der Fachdidaktik besonders in jenen Bundesländern, die politisch zugleich intensiv die Reform der Lehrerbildung vorantreiben. Im Einzelfall wird dies in der jüngsten Entwicklung besonders am Beispiel Tübingens mit 9 neuen W3-Ausschreibungen 2015 deutlich. (Lagebedingt kann Tübingen – im Unterschied zu Heidelberg und Freiburg – nicht mit einer der in Baden-Württemberg bestehenden Pädagogischen Hochschulen kooperieren.) Weiterhin spricht die Verteilung der Ausschreibungen nach Stellenwertigkeiten für eine klare Aufwertung der Fachdidaktik durch einen respektablen Anteil von W3-Stellen. Vor dem Hintergrund der großen Zahl und der Stellenwertigkeiten der Ausschreibungen dürften befristete Juniorprofessuren ohne Tenure Track heute nur noch selten über den gesamten

sechsjährigen Befristungszeitraum von W1-Stellen hinweg besetzt bleiben. Der Dominanz der mathematischen-naturwissenschaftlich Fächer entspricht die Aufmerksamkeit, die diese in den Schulleistungsstudien und nachfolgend in der Professionalisierungsforschung erhalten haben. Der erfolgreichen Kooperation von mathematisch-naturwissenschaftlicher Fachdidaktik und empirischer Bildungsforschung stehen jedoch in den geisteswissenschaftlichen Fächern große Herausforderungen bei der Weiterentwicklung der empirisch orientierten Fachdidaktik gegenüber, insofern in diesen Fächern gegenstandsbedingt die inhaltsbezogene Zusammenarbeit mit der empirischen Bildungsforschung und ein wechselseitiger Transfer von Forschungsfragen und Anwendungskonzepten erschwert sind.

Im Interesse ihrer wissenschaftlicher Autonomie in Forschung und Lehre „lehnen es“ die Fachdidaktiken als „dritte Säule der Lehrerbildung [einerseits, P.D.] [...] strikt ab, im Hinblick auf Zielsetzungen, Aufgaben, eigene Profile und Funktionen sowie bei der Definition von fachdidaktischen Kompetenzen und Standards für die Lehrerbildung als Teil der ‚Bildungswissenschaften‘ von Erziehungswissenschaftlern mitdefiniert zu werden.“ Andererseits „dominiert [...] jenes Selbstverständnis, das Fachdidaktik vor allem an den Leistungen der empirischen Erforschung des Lehrens und Lernens in fachspezifischen Kontexten festmacht. [...] Diese Fähigkeiten werden deshalb auch von Seiten der GFD (Gesellschaft für Fachdidaktik, P.D.) als eines der Hauptkriterien für die Berufung auf fachdidaktische Professuren gefordert, zumal sie die Voraussetzung zu einer interdisziplinären Kooperation [...] nicht zuletzt mit empirischen Bildungsforschern aus dem erziehungswissenschaftlichen Bereich sind.“ Als „Vertreter einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin mit eigenständiger Fragestellung, einem eigenständigen Gegenstandsbereich und eigener Forschungsperspektive, die eine entsprechende Methodologie erfordert bzw. nach sich zieht [...] bestehen die GFD und ihre Vertreter, wo immer neue Stellen zu besetzen sind, [jedoch, P.D.] nachdrücklich darauf, dass diese mit Personen besetzt werden, die nicht nur empirische Forschungserfahrungen mitbringen, sondern die mit einem solchen Standing ausgerüstet sind, dass sie in Bildungsforschungsprojekten gleichrangig kooperieren, einen aktiven Forschungsbezug in ihrer jeweiligen Fachdidaktik herstellen und aufbauen und die Studierenden wie vor allem den wissenschaftlichen Nachwuchs entsprechend anleiten können“ (Vollmer 2007, 4ff.).

Während das Potenzial dieser sowohl fachwissenschaftlich und fachdidaktisch als auch forschungsmethodisch für Professuren qualifizierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in den Lehramts-Fächern quantitativ kaum bestimmbar sein dürfte, lassen sich Nachwuchs und Nachwuchsperspektiven in der empirischen Bildungsforschung etwas genauer umreißen.

Die Auswertung der Stellenausschreibungen der Arbeitsgemeinschaft Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) im Zeitraum vom 1. April 2014 bis zum 10. Juni 2015 ergab mit insgesamt 181 Ausschreibungen zunächst ei-

ne etwas höhere Zahl gegenüber den beim DHV ausgeschriebenen 140 Professuren. Die AEPF-Ausschreibungen bezogen sich bis auf ganz wenige Ausnahmen auf (meist befristete) wissenschaftliche Mitarbeiterstellen.

Die ausschließlich am Ausschreibungstitel ausgerichtete Auswertung zeigt, dass mit 16 Ausschreibungen immerhin fast jede zehnte der Fachdidaktik zuzurechnen ist, 39 gehören eindeutig nicht zur Fachdidaktik. In 126 Fällen bleibt die genaue Zuordnung zu einem spezifischen wissenschaftlichen Gebiet im Ausschreibungstitel offen.

Tabelle 4: AEPF-Stellenausschreibungen vom 1. April 2014 bis 10. Juni 2015

	abs.	%
„Fachdidaktik“ im Ausschreibungstitel	16	9%
Über den Titel identifizierte, nicht der Fachdidaktik zugehörige Ausschreibungen	39	22%
Gebiet über den Ausschreibungstitel nicht identifizierbar	126	68%
Ausschreibungen insgesamt	181	100%

Quelle: eigene Darstellung

Geht man von inzwischen etwa 100 Professuren in der empirischen Bildungsforschung (Gräsel/Zlatkin-Troitschanskaia 2011, S. 9) und – mit Bezug auf die Jahrestagungen der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) mit je etwa 1.000 Teilnehmenden – von deutlich über 500 Promovierenden und Post Docs in der empirischen Bildungsforschung aus, könnte die Fachdidaktik grundsätzlich einen attraktiven alternativen Karriereraum für den Nachwuchs der empirischen Bildungsforschung darstellen. Dies vor allem deshalb, weil der Ausbau der Professuren für empirische Bildungsforschung sich nicht mit gleicher Dynamik wie in den vergangenen Jahren fortsetzen dürfte und in Verbindung mit dem Alter der aktuellen Stelleninhaberinnen und Stelleninhabern weder von einem nennenswerten Neubedarf noch von einem umfangreichen Ersatzbedarf auszugehen ist. Freilich können fachdidaktische Professuren nicht ohne entsprechende fachwissenschaftliche bzw. -didaktische Kompetenzen besetzt werden. Will man an den genannten verschiedenen Qualifikationskomponenten für Professuren in der Fachdidaktik festhalten, bietet sich der Aufbau spezifischer Karrierestrukturen an, die nach einem ersten fachwissenschaftlichen/fachdidaktischen Hochschulabschluss explizit fachdidaktisch ausgerichtete Promotionsmöglichkeiten in der empirischen Bildungsforschung ermöglichen. Dies setzt strategisch eine forcierte Nachwuchsrekrutierung der Empirischen Bildungsforschung in den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken und damit über die Erziehungswissenschaft

und die Psychologie hinausgehend voraus. Ein derartiger „Unterbau“ der Fachdidaktik würde zugleich die Erziehungswissenschaft stärker als Professionswissenschaft ausrichten.

Kontakt:

Prof. Dr. Peter Drewek, Ruhr-Universität Bochum, Professional School of Education, Gebäude SH 1/165, Universitätsstr. 150, 44801 Bochum, E-Mail: peter.drewek@rub.de

Literatur

- Bayrhuber, Horst et al. (2011): Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Münster et al.: Waxmann.
- Drewek, Peter (2013): Lehrerbildung als universitäre Daueraufgabe. Zwischenbilanz und Perspektiven im Kontext aktueller Reformen und Fortschritte der Professionalisierungsforschung. In: Gehrmann, A./Kranz, B./Pelzmann, S./Reinartz, A. (Hrsg.): Formation und Transformation der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21-35.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne (2012): Geschlechterverhältnisse. In: Thole, W./Faulstich-Wieland, H./Horn, K.-P./Weisshaupt, H./Züchner, I. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 193-213.
- Lundgreen, Peter (2013): Die Lehrer an den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949-2009. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Band XI. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Vollmer, Helmut J. (2007): Zur Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen. Gesellschaft für Fachdidaktik. In: Erziehungswissenschaft 18, 5, S. 85-103. http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=1089 [Zugriff: 05. September 2015].
- Terhart, Ewald (2011): Zur Situation der Fachdidaktiken aus Sicht der Erziehungswissenschaft: konzeptionelle Probleme, institutionelle Bedingungen, notwendige Perspektiven. In: Bayrhuber, H. et al. (Hrsg.): Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Münster et al.: Waxmann, S. 241-256.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Gräsel, Cornelia (2011): Empirische Bildungsforschung – Ein Überblick aus interdisziplinärer Perspektive. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.): Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS): „Programm Think Big“

Projektleitung/Team: Christian Hahn, Nina Cvetek, David Naujeck

Gefördert durch: Fundación Telefónica, Telefónica Germany

Laufzeit: seit Januar 2011, auf Dauer angelegt

Kurzbeschreibung: Digitale Kompetenzen sind heutzutage eine Schlüsselqualifikation. Das Internet und digitale Technologien prägen das Aufwachsen und den Alltag von Jugendlichen. Der aktive, kritische und kreative Umgang mit digitalen Medien wird damit zu einer wichtigen Kompetenz für die gesellschaftliche Teilhabe junger Menschen und damit auch für Lebens- und Berufsperspektiven.

Dass sie ihre eigene Umwelt auch durch den Einsatz digitaler Medien mitgestalten können, erfahren Jugendliche zwischen 14 und 25 Jahren im Programm Think Big. Das Programm der Telefónica Stiftung und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung gemeinsam mit O2 fördert bundesweit digitale und soziale Projektideen, die von Jugendlichen initiiert und umgesetzt werden. Dabei werden sie mit finanziellen Mitteln und Coaching durch ein Partnernetzwerk aus (medien)pädagogischen Einrichtungen vor Ort in ganz Deutschland unterstützt. Die Ideen der Jugendlichen reichen von einer Plattform für junge Künstlerinnen und Künstler über einen YouTube-Kanal gegen Rassismus bis hin zu Apps, die den Schulalltag vereinfachen oder das Thema Börse spielerisch erklären.

Mit ihren Projekten schaffen die jugendlichen Projektmacherinnen und Projektmacher nicht nur einen gesellschaftlichen Mehrwert, in der ehrenamtlichen Projektarbeit entwickeln sie auch viele personale und methodische Kompetenzen und Fertigkeiten, unter anderem in den Bereichen Projektmanagement und Kommunikation. Die Jugendlichen lernen, wie sie digitale Tools gewinnbringend für die Planung, Umsetzung und Dokumentation ihrer sozialen Projekte nutzen können. So werden sie zu aktiven Medien-Produzenten.

Dass Lernen nicht nur in der Schule stattfindet, ist spätestens seit den Leipziger Thesen (BJK 2002) Common Sense im bildungspolitischen Fachdiskurs. Im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses erfordert es eine enge und wechselseitige Zusammenarbeit der verschiedenen Bildungsorte, um jungen Menschen mit unterschiedlichsten Startbedingungen gleichberechtigt positive Lebensperspektiven eröffnen und Teilhabechancen bieten zu können. Damit verbunden ist ein Bildungsauftrag an die außerschulische Jugendarbeit, der auch im Kontext um die Anerkennung von Fähigkeiten und Kompetenzen, die in non-formalen und informellen Settings erworben werden, aufgegriffen und verstärkt wird. Vor diesem Hintergrund beschäftigt das

Think Big-Programmteam die Frage, wie das Lernen der jungen Engagierten systematisch gefördert und die Lernerfolge beschrieben werden können.

Lernen in der Jugendarbeit – ob in nicht-standardisierten (non-formalen) Lehr-Lern-Settings oder als nicht-intendiertes (informelles) Lernen – ist dann besonders erfolgsversprechend, wenn es an die Interessen und konkreten Fragen der Lernenden anknüpft. Im Rahmen von Think Big stehen die Chancen dementsprechend gut: Das offene, niedrigschwellige Angebot setzt auf Freiwilligkeit und Eigenverantwortung und bietet gerade aufgrund des Projektcharakters und der Arbeit mit digitalen Tools vielfältige Lernanlässe für Jugendliche.

Diese Anlässe aufzuzeigen und im Rahmen der Projektumsetzung Lernmöglichkeiten zu schaffen, ist zentrale Aufgabe der erwachsenen Begleiterinnen und Begleiter in Think Big. Jedes Jugendprojekt wird individuell und bedarfsorientiert durch Pädagoginnen und Pädagogen aus einem Netzwerk von Einrichtungen im gesamten Bundesgebiet begleitet. Sie unterstützen die jugendlichen Teams durch ein nicht-standardisiertes und auf Stärke orientierte Lernbegleitung ausgerichtetes Coaching. Die Begleiterinnen und Begleiter verstärken den Lerneffekt in der Projektarbeit durch das Herstellen von Situationen, in denen die Jugendlichen ihr Lernen reflektieren sowie Anerkennung und Wertschätzung erfahren.

Als Orientierung dient den Pädagoginnen und Pädagogen ein im Programmnetzwerk entwickeltes Kompetenzentwicklungsmodell, das fünf zentrale Lernfelder beschreibt, in denen die Jugendlichen besonders gefördert werden (siehe Abbildung 1):

Abbildung 1: Kompetenzentwicklungsmodell



Quelle: eigene Darstellung

Hinterlegte Indikatoren für jedes Lernfeld ermöglichen die Reflexion zu Stärken und Entwicklungswünschen der Jugendlichen, an denen gemeinsam gearbeitet werden kann. Unterstützt wird dieses Vorgehen durch ein neues Tool, das die Lernerfolge der Jugendlichen in den einzelnen Lernfeldern beschreibbar machen soll. In einer Pilotphase wird aktuell ein originär aus der Personalentwicklung stammendes Online-Tool erprobt, welches den Jugendlichen vor und nach der eigenen Projektumsetzung szenarienbasiert Aufgaben stellt und ihre Lösungsansätze entsprechend der Lernfelder in verschiedene Stufen einordnet. Die Jugendlichen erhalten daraufhin eine Auswertung zu ihren Fähigkeiten, die sie mit ihrer Projektbegleiterin oder ihrem Projektbegleiter besprechen und die auch als Grundlage für ein Engagementzertifikat dienen kann. Eine erste Auswertung dieses „Competencies Measurement Tools“ ist für 2016 zu erwarten.

Kontakt:

Nina Cvetek, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS), E-Mail: nina.cvetek@dkjs.de, Homepages: www.think-big.org; www.dkjs.de

Literatur

Bundesjugendkuratorium (BJK)/Sachverständigenkommission für den elften Kinder- und Jugendbericht/Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Bonn: Bundesjugendkuratorium.

TAGUNGSKALENDER

Februar 2016

*„Leistung inklusive? – Inklusion in der Leistungsgesellschaft“ –
30. Tagung der Integrations-/Inklusionsforscherinnen und -forscher*

Datum: 17. bis 20. Februar 2016

Tagungsort: Universität Bielefeld

Organisation: Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose und Prof. Dr. Annette Textor

Information: <http://uni-bielefeld.de/ifo2016/>

März 2016

*„Organisation und Zivilgesellschaft“ – 9. Jahreskonferenz der
Kommission Organisationspädagogik*

Datum: 3. bis 4. März 2016

Tagungsort: Evangelische Hochschule Darmstadt

Organisation: Prof. Dr. Andreas Schröer und Dipl.-Soz. Richard B. Händel

Information: <http://www.organisation-und-zivilgesellschaft.de/>

*„Erwartungswidriger Bildungserfolg“ – 4. Jahreskonferenz der
Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF)*

Datum: 7. bis 11. März 2016

Tagungsort: Freie Universität Berlin

Organisation: Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der
Freien Universität Berlin

Information: <http://www.gebf-ev.de/tagungen/2016-4-tagung/>

*„Räume für Bildung. Räume der Bildung“ – 25. Kongress der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*

Datum: 13. bis 16. März 2016

Tagungsort: Universität Kassel

Organisation: Salome Krumme (Universität Kassel)

Information: <http://dgfe2016.de/>

Juli 2016

*„DGfE-Summer School zu qualitativen und quantitativen
Forschungsmethoden“*

Datum: 25. bis 29. Juli 2016

Tagungsort: Erkner (bei Berlin)

Organisation: Susan Derdula (DGfE)

Information: http://www.dgfe.de/tagungen_workshops.html

PERSONALIA

Zum Tode von Karlheinz Ingenkamp (* 20. Dezember 1925 – † 25. März 2015)

Das Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (zefp) der Universität Koblenz-Landau trauert um seinen Gründer und langjährigen Leiter Prof. em. Dr. Karlheinz Ingenkamp. Am 25. März 2015 ist mit Karlheinz Ingenkamp ein herausragender Erziehungswissenschaftler und Gelehrter von uns gegangen.

Nach seiner Ausbildung zum Volksschullehrer studierte Karlheinz Ingenkamp ab 1947 an der Humboldt-Universität zu Berlin sowie der FU Berlin Geschichte, Deutsch, Pädagogik, Psychologie und Philosophie und beendete es mit dem Staatsexamen für das höhere Lehramt. In den folgenden Jahren (1952 bis 1965) unterrichtete er an Mittelschulen und Gymnasien in Berlin, begab sich für einen halbjährigen Studienaufenthalt (1954/55) in die USA, absolvierte das Studium der Psychologie mit der Diplom-Prüfung (1956). Er gründete und leitete den Schulpsychologischen Dienst in Berlin Tempelhof (1957 bis 1964). 1961 promovierte er an der FU Berlin und leitete von 1965 an die neu gegründete Abteilung Pädagogische Psychologie am Pädagogischen Zentrum (PZ) in Berlin. Bis er sich im Jahre 1968 im Fach Erziehungswissenschaft habilitierte, war Ingenkamp zunächst als Lehrbeauftragter und dann als Privatdozent an der FU Berlin tätig. Die Berufung an die frühere Erziehungswissenschaftliche Hochschule Rheinland-Pfalz (seit 1990: Universität Koblenz-Landau) erfolgte 1971, an der er bis zu seiner Emeritierung im Jahre 1991 forschte und lehrte.

In der Scientific Community engagierte er sich u.a. als Leiter der Sektion Schulpsychologie im Berufsverband Deutscher Psychologen und als Mitglied des Unterausschusses der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates „Begabung, Begabungsförderung und Begabungsauslese“. Ferner war er Mitglied im Vorstand und in der Forschungskommission der DGfE, Ständiger Sachverständiger in der Studienreformkommission für Pädagogik/Sozialpädagogik/Sozialarbeit, Mitglied der Unterkommission Datenschutz der Senatskommission der Deutschen Forschungsgemeinschaft und Mitglied der Assessment Seminar Group in London

Mit der 1971 von ihm in Landau gegründeten Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung, aus der bald darauf das heutige Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (zefp) hervorgegangen ist, legte er den

Grundstein für ein national wie international hoch anerkanntes Forschungszentrum mit eigenen Publikationsorganen.

In seinem wissenschaftlichen Wirken beteiligte er sich u.a. entscheidend an der Erforschung der Zuverlässigkeit der Zensurengebung, entwickelte dazu eine Reihe von Tests und Verfahren zur Erfassung schulischer Fähigkeiten und Fertigkeiten und erweiterte diesen Ansatz zu einem umfassenden Verständnis pädagogischer Diagnostik, aus dem sich die heute maßgebliche internationale Bildungsforschung entwickelte (man denke z.B. an die Lernstandserhebungen). Darüber hinaus sorgte er durch zahlreiche Forschungsvorhaben, die Mitgründung einer Zeitschrift für Empirische Pädagogik und die Betreuung und Herausgabe von Publikationsreihen (z.B. Tests und Trends), in denen die systematische Erfassung der Fortschritte empirischer erziehungswissenschaftlicher Forschung erfasst wurde, dafür, dass das zepf zu einem der diesbezüglich führenden Forschungsinstitute aufstieg.

Sein schon seit seiner Studienzeit bestehendes historisches Interesse führte auch dazu, dass am zepf die Geschichte der empirischen Erziehungswissenschaft, insbesondere in Deutschland, mitsamt ihren problematischen Seiten systematisch aufgearbeitet wurde. Dabei war es für ihn immer auch wichtig, die frühen Traditionslinien empirischer Pädagogik in Erinnerung zu rufen, und er betonte, dass empirische Forschung sich der alten Wissensbestände immer wieder vergegenwärtigen müsse. Deshalb initiierte er die Herausgabe von zwei Bänden zur Geschichte der Pädagogischen Diagnostik in Deutschland sowie von zwei Bänden über den Stand der Empirischen Pädagogik in den Jahren 1970 bis 1990, die später für die Jahre 1990 bis 2010 fortgesetzt wurden.

Seine streitbare Seite wurde nicht nur in Stellungnahmen hinsichtlich der Aufarbeitung der Geschichte der Empirischen Pädagogik sichtbar. Ein Themenkomplex, der ihn besonders während seiner aktiven Zeit an der Universität Landau als Wissenschaftler in erheblichem Ausmaß umtrieb, war die Einschränkung pädagogischer Forschung aufgrund politischer Interessenlagen. Die Sorge um die Gefährdung der Unabhängigkeit und Freiheit der Wissenschaft in der Pädagogik führte 1980 zur Publikation eines Sammelbandes (zusammen mit Avenarius und Otto). Vor dem Hintergrund seiner eigenen negativen Erfahrungen mit der Bildungsadministration versuchte er, mit weiteren Publikationen in der Erziehungswissenschaft und in der Öffentlichkeit ein Bewusstsein für die Problematik derartiger Einschränkungen pädagogischer Forschung durch Kultusbehörden zu schaffen.

Ingenkamp war aber nicht nur ein innovativer und engagierter Forscher, der sich gerade auch der Schulwirklichkeit mit ihren praktischen Problemen stellte. Er war ebenso ein zwar strenger, aber gleichermaßen fürsorglicher akademischer Lehrer. Beispielsweise betreute er in seiner Zeit am zepf 16 Dissertationen, damals wohl annähernd die Hälfte aller Landauer Doktorar-

beiten. Fünf seiner Doktoranden wurden selbst Professoren, drei Privatdozenten.

Sein breites und fundiertes Oeuvre, aber auch sein beherztes Eintreten für Erziehungswissenschaft und Schule, wofür ihm im Jahre 1986 das Bundesverdienstkreuz am Bande verliehen wurde, hat über seinen Tod hinaus Bestand und die empirische Erziehungswissenschaft sowie insbesondere die pädagogische Diagnostik wird sich weiterhin auf ihn als einen der wichtigsten Begründer besinnen können.

Mit dem Tod von Karlheinz Ingenkamp verliert die empirische Erziehungswissenschaft zwar einen ihrer herausragenden Begründer. Sein Werk und sein Vorbild bieten jedoch genügend Anlass, nicht nur geehrt, sondern weiterhin in seinem Sinne entfaltet und fortentwickelt zu werden.

*Prof. em. Dr. Peter Nenniger und
Prof. Dr. Ingmar Hosenfeld im Namen des zepf*