

Lehrkräfte - Berufliche Identität im Prozess des Wandels - Wege zu einer inklusiven Identität

Hausarbeit im
Masterstudiengang Soziologie
Individualisierung und Sozialstruktur

FernUniversität in Hagen – Sommersemester 2013

Modul 3: Lebenslauf und individualisierte Identität

Prüfer: Dr. Christian Ludwig

Eingereicht durch:
Sabine Oymanns

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
2. Identität.....	4
2.1 Simmel - Die Kreuzung sozialer Kreise	5
2.2 Mead - Ich mit den Augen des Anderen.....	6
2.3 Riesman - Außenleitung von Tradition bis diffuser Angst.....	7
2.4 Goffman - Theater spielen in der (Lebens)Welt.....	8
2.5 Krappmann - Identität in Balance	10
3. Inklusion als Aufgabe einer neuen Identität?.....	11
3.1 Integration und - oder? Inklusion!.....	11
3.2 Demographie - NotWende und Paradigmenwechsel	13
4. Akteure und Strukturen	16
4.1 Lehrkräfte	17
4.2 Möglichkeiten struktureller Veränderungen	18
4.3 Bildung - Gesellschaftliche Funktionen	19
5. Konzepte der Identität und Herausforderungen der Inklusion.....	20
6. Fazit.....	22

Literaturverzeichnis

Erklärung

1. Einleitung

„Wenn das Individuum darüber nachdenken würde, wer und was es ist und wie es sich darstellt, könnte es leicht das bange Gefühl beschleichen, dass nichts so fest und so wahr ist, wie es das gerne sich und anderen glauben möchte!“ (Abels 2006)

Das Bild des Individuums von sich selbst, die Bilder der Anderen von ihm und die Idee einer stabilen Identität sind (vermeintlich) sichere Bausteine der Individuen.

Dabei umfassen Konzepte der Identität zwei Ebenen und sind untrennbar miteinander verflochten. Das Auftreten des Individuums ist bestimmt von seinen Erfahrungen und seine Erfahrungen produzieren (oder reproduzieren) bestimmte Antworten der Umgebung. Die vorliegende Arbeit stellt hierzu die Frage, wie diese Prozesse reflexiv genutzt werden können und wie neue Erfahrungen ermöglicht werden können. Wie kann der Handlungsraum der Individuen erweitert werden, wenn die Möglichkeiten durch die vorherigen Erfahrungen vorstrukturiert sind? Wo können neue Impulse generiert werden, die über die milieuspezifische Reaktion hinausreichen, wenn die Akteure in ihrem sozialen Feld, im beruflichen, im kollegialen Umfeld verbleiben?

Die Forschungsfrage der Arbeit bezieht sich auf intrinsische Barrieren (Weiterdenkbarrieren), welche durch die Erfahrungen der Akteure vorliegen. Spezifiziert auf den Kontext der schulischen Praxis wird an dem Themenfeld herausgearbeitet, wo Erfahrungen, die über die berufliche Sozialisation vermittelt und reproduziert werden, die notwendigen Paradigmenwechsel im Bildungssystem hemmen. Als Perspektive bleibt daraus die Fragestellung, welche Reflexionsarbeit durch das Individuum – und der Gruppe – geleistet werden muss, um „Bretter vor den Köpfen“ (ab)zu nehmen und daraus „Brücken“ zu bauen.

Wenn es gelingt, ohne Abwertung der bisherigen Erfahrungen, einen Wechsel der Perspektive zu ermöglichen, wie er bei der Kybernetik II Ordnung (vgl. Radatz, 2003) postuliert wird, können hier Herausforderungen zu Chancen werden. Dazu wird im nächsten Kapitel der Begriff der Identität definiert und theoretisch eingegrenzt. Die Inklusion, als politische Forderung und praktische Herausforderung wird im dritten Kapitel dargestellt, um die Akteure und ihre Identität auf der vorliegenden Basis zu betrachten. In der Folge werden die Grundlagen der Identitätsbildung herangezogen, da es gilt aus der Theorie Möglichkeiten für die Praxis aufzuzeigen. Im abschließenden

Fazit werden der Bedarf, die Chancen und die Herausforderung eines reflexiven Umgangs mit „Identität“ aus den vorhergegangenen Ausführungen zusammengeführt. Die Arbeit wird den Begriffen nur soweit gerecht werden können, wie es für die Verbindung der soziologischen Grundlagen und der pädagogischen Praxis erforderlich ist. Es sind also bewusst Verkürzungen vorzunehmen, um in der gebotenen Form mögliche Zusammenhänge zu prüfen und Forschungsbedarf zu eruieren. Hierbei gilt es, die Bedeutung der soziologischen Grundlagen im aktuellen Prozess der Inklusion zu verdeutlichen. Derzeit erscheinen vielfach pädagogisches Handeln, psychologische Diagnose und didaktische Gestaltung vergessen zu lassen, dass die Akteure des Bildungssystem (gesellschaftlichen) Strukturen unterworfen sind – diese jedoch auch durch Akteure gestaltet werden. Hierbei kann das Bewusstsein der eigenen Identität als andauernder Prozess die Sicherheit bieten, um die Veränderungen aktiv und pragmatisch zu gestalten.

2. Identität

„Identität hat etwas mit dem zu tun, was vor uns liegt und wie wir uns auf diese Zukunft einstellen wollen“ (Abels 2006, S. 206).

Die Frage nach der Identität des Menschen stellt sich interdisziplinär und bietet, je nach Perspektive, differierende Antworten. Die Gemeinsamkeit der hier vorgestellten Ansätze liegt in der Verortung im Konstruktivismus¹.

Identität, als aktuelles Selbstbild des Individuums, ist an den Moment als Prozesspunkt gebunden. Dieser umfasst somit unweigerlich die Vergangenheit, die „aktuelle“ Realität mit der entsprechenden Verortung im Selbst, sowie die Perspektive der Zukunft mit entsprechendem Veränderungspotential. Identität stellt also Konstrukte² im permanenten Prozess dar. Diese sind ko-konstruiert aus dem Selbstbild als Wunsch und der Zielstellung dessen, was das Individuum sein will oder glaubt³ sein zu können. Damit gilt, der Erwerb der Identität gelingt in tätiger Auseinandersetzung mit der Umwelt und wird als Selbstbild handelnd ihr gegenüber vertreten (Abels 2006, S. 208). Für Abels ist darüber hinaus die Identität mit der Weisheit verknüpft, wenn das Individuum bereit ist

¹ Der Konstruktivismus geht von der Grundlage aus, jede „Wirklichkeit“ ist subjektiv konstruiert und wird vom Individuum auf Basis seiner bisherigen Erfahrungen gebildet.

² Plural analog zu Abels 2007, S. 321)

³ Self fulfilling prophecy

die eigenen Erfahrungen zu integrieren und damit „zu akzeptieren, was man geworden ist“ (Abels 2006), verbunden mit dem Mut das Selbstbild zu verändern und sich an neue Ziele heranzutrauen. Dies geschieht in der Interaktion des Individuums mit der Umwelt, es versucht die an es gerichteten Erwartungen zu erfüllen, bringt zugleich seine eigenen Identifikationen hinzu und versucht seine Bedürfnisse zu erfüllen (ebd.). Welche Grundlagen bietet die Soziologie, um die Prozesse darzustellen? Im Folgenden wird dieses Kapitel entsprechende Theoretiker vorstellen, deren Ansätze im Verlauf der Arbeit auf die Herausforderungen in dem gewählten Praxisfeld bezogen werden.

2.1 Simmel – Die Kreuzung sozialer Kreise

Georg Simmel stellt das Individuum deutlich in die Wechselwirkung zwischen sich selbst und der Gesellschaft. Diese Grundlage seiner Theorien führt zu einer Perspektive, bei der er den Menschen eingebunden in eine (gesellschaftlich akzeptierte) „Wirklichkeit“ sieht, die aus vormals individuell entstandenen Schöpfungen (Objekten) entstanden ist.

„Der Geist erzeugt unzählige Gebilde, die in einer eigentümlichen Selbstständigkeit fortexistieren, unabhängig von der Seele, die sie geschaffen hat, wie von jeder anderen, die sie aufnimmt oder ablehnt“ (Simmel 1911, S. 116, zitiert nach Abels 2007, S. 326).

Werden die „Gebilde“ als Konstrukt einer „möglichen“, individuellen Wirklichkeit begriffen, so kann hier die Identität des Individuums als subjektive Auswahl eben dieser Konstrukte begriffen werden, die sich dann als Basis der eigenen Version des „ICH“ finden. Diese ist dann durchaus veränderbar, wie sich unter dem Blickwinkel der „Kreuzung sozialer Kreise“ darstellt und mit Blick auf die Bedeutung für die berufliche Identität (Kap. 3, Kap. 4) eingebracht wird.

Jeder wird zunächst in eine Familie hineingeboren, die aus verschiedenen Individuen⁴ besteht und umgreift im Verlauf der Ontogenese mit seinem (sozialen) Raum immer mehr andere Individuen. Die Assoziation der Zugehörigkeit zu einer Gruppe verändert sich hierbei von der äußerlichen Zugehörigkeit (Familie) zu inhaltlichen Beziehungen (Simmel, 1983, S. 305). Dabei entsteht eine spezifische Einbindung des Individuums in die sozialen Bezüge und Gruppen, welche jeweils eine einmalige Kombination bildet.

⁴ „Individualitäten“, nennt Simmel diese Individuen (1983, S. 305).

Hierbei nimmt mit der Quantität der Bezüge zugleich die Freiheit⁵ des Akteurs zu, da er sich in keinem der Kreise (im Sinne von ausschließlich dort) als Individuum definieren muss, sondern ihm durch die Vielfalt eine Wahl der Positionierungen offen steht.

„Auf die rein soziologische, [...] Form hin angesehen, bedeutet dies, dass die Erweiterung des Kreises, [...] mit einer stärkeren Ausprägung der individuellen Sonderart, einer grösseren Freiheit und gegenseitigen Differenziertheit der Einzelnen Hand in Hand geht“ (Simmel, 1908).

Hierbei gewinnt der Einzelne seine Individualität, auf deren Reflexion seine Identität letztendlich beruht, in dem sich seine Bezüge mit denen Anderer – mit entsprechenden Normen und Werten– immer wieder in einer Synthese verbinden.

2.2 Mead - Ich mit den Augen des Anderen

Das Paradoxon, ein Individuum werde „sich seiner Identität erst bewusst, wenn es sich mit den Augen der anderen sieht“ (Abels 2007, S. 335), führt zu der Perspektive Kommunikation sei nicht nur an Alter, sondern auch an Ego gerichtet.

„The self appearing as. "I" is the memory image of the self who acted toward himself and is the same self who acts toward other selves [...] That is, it is only as the individual finds himself acting with reference to himself as he acts towards others, that he becomes a subject to himself rather than an object, and only as he is affected by his own social conduct in the manner in which he is affected by that of others, that he becomes an object to his own social conduct. (Mead, 1913, S 375).

Hierbei dient die Übernahme der anderen Perspektive der Wahl der signifikanten Symbole. Diese repräsentieren eine Handlungsfolge, die dem Individuum in der Handlungssituation als adäquat erscheint. Ego versetzt sich in die Position von Alter und wird somit zum Objekt seiner eigenen Wahrnehmung Die Unterscheidung in „I“ und „Me“ definiert zwei Anteile des Individuums, bei denen das „I“ den Teil repräsentiert, welcher aus dem frühen Selbst-Bewusst-Werden des Menschen, den schöpferischen und un-sozialisierbaren Teil lebendig hält, während „Me“ die Ebene der „sozialen Bilder“ umfasst, die zu dem rollenkonformen Verhalten der Individuen führt (Abels 2007, S. 336ff). Selbst bei „nonkonformem Verhalten“ werden die Erwartung der Umwelt akzeptiert und in ein entgegengesetztes⁶ Verhalten umgesetzt. Ein Individuum, das sich

⁵ Vgl. hierzu die Ausführungen Simmel (1983) zu den Auswirkungen auf gesellschaftliche Prozesse, die sich in der historischen Perspektive zeigen und bis in (seine) Gegenwart (Erstauflage 1908) belegen lassen.

⁶ Den Erwartungen bewusst nicht zu entsprechen, braucht eine Akzeptanz der Erwartungen als Norm – das Individuum verbleibt damit im relativ sicheren Rahmen. Entsprechend der Konvergenz ist jedoch jedes Verhalten allein eine ausgehandelte Norm eines möglichen Bereiches.

seiner Identität sicher ist, wird, so Mead, seinen Selbstrespekt bewahren – selbst wenn er sich damit gegen die ganze Gesellschaft stellt – letztendlich stellt Mead die Identität hier in einem sehr hohen Anspruch der Reflexivität und damit der Bewusstheit.

„If this statement is correct the objective self of human consciousness is the merging of one's responses with the social stimulation by which he affects himself. The "me" is a man's reply to his own talk. Such a me is not then an early formation, which is then projected and ejected into the bodies of other people to give them the breadth of human life. It is rather an importation from the field of social objects into an amorphous, unorganized field of what we call inner experience. Through the organization of this object, the self, this material is itself organized and brought under the control of the individual in the form of so-called self-consciousness. (Mead, 1912, S. 405).

Meads Grundlagen der Ethik haben die Arbeiten Kohlbergs beeinflusst (Garz, 2006, S. 45ff), der in der Frage der Moralentwicklung deutlich die Veränderbarkeit im Sinne eines prozessualen⁷ „Sein und Werden“ der Identität vertritt⁸, da die Fähigkeit zum „role taking“ eine notwendige Voraussetzung zur sozialen und moralischen Entwicklung ist.

„Taking the attitude of the others, becoming aware of their thoughts and feelings, putting oneself in their place“ (Kohlberg 1976, S. 49, zitiert in Garz, 2005, S. 97).

2.3 Riesman – Außenleitung von Tradition bis diffuser Angst

Da beim gewählten Schwerpunkt der Arbeit die Außenleitung durch die Überbernahme sozialer Konventionen der Umwelt und deren Veränderungspotential ein sehr wichtiger Aspekt ist, wird im Folgenden auf Riesman Bezug genommen. Hierbei erfolgt ein Rückgriff auf Abels (2007) und wird durch Riesman (1958) ergänzt. Gewählt wird der von Abels aufgezeigte Ausschnitt um zu verdeutlichen, dass die Außenleitung einer langen Tradition in der Sozialisation folgt und daher prägnant und systemimmanent ist. Wird den Individuen eine entsprechend hohe Reflexionsleistung abverlangt, weil sie aufgefordert sind eine kritisch-distanzierte Haltung einzunehmen, entsteht unter Umständen eine große Überforderung. Die (bisher implizit erwartete) Statik der Identität muss hierbei grundlegend – und wie dargestellt ungewohnt - in Frage gestellt werden. Um im Verlauf jedoch diesen Aspekt zur Nutzung positiv heranzuziehen, soll im Folgenden kurz die theoretische Basis Riesmanns skizziert werden.

⁷ Es würde den Rahmen der vorliegenden Hausarbeit sprengen den Bezug im erforderlichen Umfang darzustellen. Jedoch kann auf die Forschungen Georg Linds hingewiesen werden, der in der Frage „Ist Moral lehrbar“ die Arbeit Kohlbergs fortsetzt und Arbeiten mit Schülern zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit durchführt. Diese zeigen deutlich auf, dass die Bewertung und die herangezogenen Aspekte der Bewertung veränderbar sind – wobei sich Bezüge und Beziehungen zwischen Individuen (und Institutionen) verändern – was Grundlage der prozessualen Perspektive der Identitätskonzepte ist (vgl. Lind, 2003).

⁸ Die Stufen der Moralentwicklung als Prozess (vgl. Lind, 2003)

Argumentativ stützt Riesman sich in seiner Perspektive auf „Einsame Masse“ (Riesmann, 1958) in einer deutlichen Außenleitung, wobei seine theoretische Grundlage mit der „Traditionsleitung“ beginnt. Die kurzen Lebensspannen der Generationen boten über die Jahrtausende nicht den Raum für Individualität, sondern allein die Übernahme der tradierten Lebensmuster garantierten dem Einzelnen und der Gruppe das Überleben. Das Individuum wurde an die gesellschaftlichen Vorgaben angepasst, welche davon als verbindliche Norm galten, vermittelten jeweils die Bezugspersonen. Indem Abweichungen mit Sanktionen, bis hin zum Ausschluss aus der Gruppe, belegt waren (und sind), erwuchs aus der Fremdkontrolle (Außenleitung) zunehmend die Selbstkontrolle in Form des Vermeidungsverhalten. Aus der „Furcht vor Schande“ wurde im Zuge der gesellschaftlichen Veränderungen das Schuldgefühl, als inkorporierter „Kompass“ der Individuen (vgl. Abels 2007, S. 343ff). Die heutige Form dieser Selbstkontrolle durch Fremdkontrolle zeige sich als (innerer) Radar der permanent einer „diffusen Angst“ als Kontrollmechanismus folgend, versucht die Umwelt auf notwendige Anpassung des Individuums abzuscannen (Riesman 1958). Dies führt in der Folge zu einem Wesen, das es allen recht machen will und dabei keine eigene Identität entwickelt, sondern wechselnde – als situationsadäquat empfundene - Verhaltensweisen zeigt. Diese werden von ihm als Identität bezeichnet, jedoch zeigt das Individuum nicht mehr wer es ist – sondern was es kontextspezifisch und situativ (sein) könnte. Dieses Wesen verbleibt immer entsprechend der Außenleitung angepasst, und ist gegebenenfalls die Selbst-Wahrnehmung des Akteurs, auch ohne dass er als Individuum jemals eine innere Kohärenz aufbaut (2007, S.346ff). Dabei gilt es zu begreifen, dass die Menschen nicht gleich, sondern verschieden sind – und ihre soziale und individuelle Freiheit in der Anerkennung des „frei und gleich geschaffen“ liegt (Riesmann, 1958, S. 320).

2.4 Goffman – Theater spielen in der (Lebens)Welt

Wir spielen alle Theater – jedoch nicht als Inszenierung einer bewussten Verdrehung der Realität, sondern als Wahl der Rolle, die ein Individuum in seinem Leben spielen will. Die gewählte „Maske“ wird zu einer Identität, dabei gerät zugleich die Fragilität in den Blick, bei welcher der (gewählte) Schein permanent aufrechterhalten werden muss. Die Fassade (z.B. Wohnung, Auto, Lieblingslokal) und die persönliche Fassade

(Statussymbole, Haltung, Kleidung, etc.) verbinden sich mit den entsprechenden Erwartungen „man habe sich als *** so und so zu benehmen“. Dabei gehören diese Übernahmen und Darstellungen zu der dramatischen Gestaltung der Rollen. Diese Rollen bleiben – durch eine notwendige Rollendistanz der Eigenbeobachtung – flexibel und situativ gestaltbar, dabei kann das Individuum die Erwartungen des Gegenübers durch die eigene Ausgestaltung beeinflussen, so Goffman, 1998). Dies ist jedoch in der Regel nicht als bewusster Täuschungsversuch zu sehen, sondern als der Versuch mit einer Strategie die eigene Identität zugleich zu schützen, als auch zu präsentieren (Abels, 2007, S. 348ff).

In dem Werk „Wir alle spielen Theater“ führt Goffman dem Rezipienten die Alltagsnormalität dieser Inszenierungen vor Augen – es bleibt jedoch ohne Lösung, wie das Ich statt „Theater zu spielen“ eine innere Kohärenz (vgl. Riesman, 1958) aufbauen kann. Sichtbar wird Goffmans deskriptive Perspektive z.B. bei der Beschreibung des Automechanikers an der Tankstelle, bei dem er von einem „geplanten Täuschungsversuch“ ebenso ausgeht (Goffman, 1998, S. 106f), wie bei der Beschreibung der Frauen des amerikanischen Mittelstandes oder der Pariser Arbeiterinnen mit ihren „Nachlässigkeiten“ (ebenda, S. 116f)..

Goffman beschreibt die Identität primär unter dem Schutzaspekt, bei dem die Wahrung einer Identität in der flexiblen Adaption an die entsprechenden Rahmenbedingungen und an die Anforderungen der Umwelt versucht wird. Gerade die hier konsternierte Theaterfassade im Alltag, mittels derer versucht wird das eigene Selbst-Bild den vermeintlichen und tatsächlichen Erwartungen der Umwelt anzupassen, steht durch die permanente Anpassungsleistung einem wirklichen Empfinden eines „Ich sein“ diametral entgegen. Wie Goffman hierzu bemerkt, „Vor ihrem Gatten, ihrem Liebhaber denkt jede Frau mehr oder weniger: „Ich bin nicht ich selbst“ (ebenda⁹, S. 105). Gleichwohl Goffmans These populär ist, muss hier eine kritische Perspektive auf die normativen Wertungen der subjektiven und inzwischen historischen Perspektive eingenommen werden.

⁹ Hierzu sei angemerkt, dass Goffman in seinem historischen Rahmen andere Rollenbilder beschreibt, als die heutigen. Wenngleich die Frage des „Bei-sich-selbst-Sein“ versus „Erwartungen entsprechen“ gleichwohl besteht.

2.5 Krappmann – Identität in Balance

Krappmann, welcher in seinem Werk „Soziologische Dimensionen der Identität“ deutlich auf die Einschränkungen der anderen Konzepte hinweist, wird hier mit (kontext)relevanten Aspekten eingeführt. Seine klare Differenzierung der Begriffe „Ego“ und „Selbst“ verdeutlicht die Tatsache, dass diese in den Theorien zur Identität oft synonym verwendet werden und dennoch mit unterschiedlichen Inhalten belegt sind. Nach Krappmann ist das Individuum der Herausforderung ausgesetzt sich Forderungen der Umwelt zu unterwerfen, sollen nicht negative Konsequenzen folgen - auch ohne eine sichtbare Machtausübung von Außen. Dies Außen als Umwelt ist ein Raum, in dem sich Akteure *„in einem vorgegeben kategorialen Sprachsystem, indem ihre Besonderheiten nie adäquat zum Ausdruck zu bringen sind, miteinander verständigen“* (Krappmann, 1988, S. 25). Durch immanente Restriktionen ist selbst die herrschaftsfreie Interaktion nicht ohne normative Implikationen – gleichwohl Krappmann auf Habermas rekurrierend festhält, dass dies Idealbild eine Utopie¹⁰ sei. Die weiteren Ausführungen verdeutlichen, dass selbst eine Erwartungserfüllung durch die Umwelt, die vom Individuum mit Zwang abverlangt wird, eine Leere in ihm selbst hinterlassen wird, da es sich nicht um freie Anerkennung, sondern um Unterwerfung zur Vermeidung negativer Folgen handelt (ebenda S. 25ff). An diesem Punkt setzt die Balance ein, die Krappmann zwischen der Übernahme der normativen Erwartungen und deren Erfüllung, sowie der Wahrung einer eigenen Identität sieht. Eben dem Konfliktfeld, in welchem sich das Individuum sich selbst und damit seine Identität findet (ebenda, S. 30). Für Krappmann bleibt es die Aufgabe des Individuums die zum Teil widersprüchlichen Elemente des Selbst zu vereinbaren:

„Die Folgerungen für den Versuch des Individuums Identität zu wahren, sind nicht schwer zu ziehen. Da die Erwartungen der verschiedenen Interaktionspartner [...] sich im allgemeinen nicht decken, können [...] Darstellungen, mit denen das Individuum sich [...] präsentiert, nicht miteinander übereinstimmen. Will der Einzelne jedoch Identität [...] behaupten, so muss er in der Lage sein, deutlich zu machen, dass er je nach Interaktion verschieden auftreten kann und seine Identität widersprüchliche, logisch oft nicht miteinander zu vereinbarende Elemente enthält“ (ebenda, S. 48).

¹⁰ In möglicher Perspektive kann aber die Utopie zu einer Vision formuliert werden, die über die pessimistischen Betrachtungen hinausgehend diese zu einem LeitBild – im Sinne einer leitenden Perspektive zur Ausrichtung des Handelns werden lässt. Hervorragend formuliert findet sich dieser Aspekt bei Jarren 2004, S. 42f). „Die Funktion der Kreation von Leitbildern im gesellschaftlichen Entwicklungsprozess gleicht der Funktion des Feuers von Leuchttürmen. Leuchtfeuer ermöglichen zumindest eine grobe Orientierung bei der Fahrt und weisen – nicht nur in stürmischen Zeiten – den Weg zu Buchten, wie zu sicheren Häfen. Leitbilder fokussieren verschiedene Akteure als auch die Mitglieder einer Organisation auf ein gemeinsames Richtungsfeld“

3. Inklusion als Aufgabe einer neuen Identität?

Über die bisherigen Ausführungen zur Identität der Akteure hinaus, wird dieses Kapitel gesellschaftliche Zusammenhänge aufgreifen und die sich verändernden Rahmenbedingungen darstellen. Die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse im Außen erfordern eine Veränderung der Selbstkonzepte auf individueller Ebene, wenn die Anforderungen adäquat beantwortet werden sollen, um weitere Handlungsfähigkeit zu ermöglichen. Es gilt also in einem Versuch vorsichtig Konzepte zusammenzuführen, die i.d.R. getrennt betrachtet werden, respektive durch die unterschiedlichen Disziplinen¹¹ sonst nicht in dieser Form zusammengeführt werden. Inklusion wird in der öffentlichen Wahrnehmung oft als bildungspolitische Forderung dargestellt, da dieses jedoch zu kurz greift, soll die tatsächliche Dimension im Folgenden schlaglichtartig betrachtet werden. Im nächsten Schritt wird der Ansatz zunächst mit der Identität der Individuen und letztendlich mit einem „Selbstbild“ der Gesellschaft, als Teil einer „kollektiven Identität“, zusammengeführt. Die notwendigen Veränderungen der gesellschaftlichen Systeme können dabei in reflexiven Prozessen eruiert und implementiert werden.

3.1 Integration und – oder? Inklusion!

Das Dokument 16/106. „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ der UN Menschenrechtskonvention, wurde 2009 auch von der Bundesrepublik Deutschland ratifiziert und ist somit geltendes Recht. Darin heißt es, dass niemand auf Grund von Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund und/oder körperlicher/seelischer Einschränkungen von der gesellschaftlichen Teilhabe ausgeschlossen werden darf (BMAS, 2011).

Im Umkehrschluss bedeutet es:

Die vollumfängliche Teilhabe an den gesellschaftlichen Prozessen ist jedem Individuum zu ermöglichen. Dabei geht es nicht um eine Reduktion oder Eliminierung der Unterschiede, sondern um deren Aufdeckung, Reflektion und das Finden und Auflösen der Barrieren. Die Reflexion soll die bewusste Änderung der Rahmenbedingungen begleiten, um im Prozessverlauf eine vollumfängliche Teilhabe zu ermöglichen.

¹¹ Das Wagnis wird hier dennoch unternommen, da es gilt neben den soziologischen Grundlagen die pragmatische Anbindung für die pädagogische/bildungswissenschaftliche Praxis im Blick zu haben. Die vorliegende Arbeit versucht hierbei einem interdisziplinären Anspruch gerecht zu werden, der es ermöglicht die Theorien in der Umsetzung der Paradigmenwechsel mit emp. Bildungsforschung zu stützen.

Hierzu wird die Integration, als Assimilationsleistung der Individuen überwunden, indem durch Akkommodation eine höhere Äquilibrationsebene¹² angestrebt wird. Die Veränderung in der Umwelt, der eben nicht mehr mit Assimilation ausreichend begegnet werden kann, zeigt die Dimension des anstehenden Paradigmenwechsels. Die Gründe hierzu sind vielfältig. Die Umsetzung der UN Menschenrechtskonvention ist eine ethische Zielsetzung, die auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse trifft. Im Kontext der vorliegenden Arbeit sind hier vorwiegend die strukturellen Veränderungen zu nennen, welche sich durch demographische Wandlungsprozesse ergeben (Kap. 3.2).

In dem Grundgedanken der Notwendigkeit diesen Paradigmenwechsel vorzunehmen, darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass die Schule (wie benannt) auch funktionale Aufgabenfelder bedient.

„Als gesellschaftliche Funktionen der Schule (neben anderen Bildungseinrichtungen und -einflüssen) unterscheiden wir:

- a) die Sozialisationsfunktion
- b) die Selektionsfunktion
- c) die Allokationsfunktion
- d) die Legitimationsfunktion“ (Hansen 2005, S.33).

Inklusion, das muss an dieser Stelle deutlich werden, umfasst nicht nur die Integration „behinderter“ Menschen in die normale Schule. Dies wäre ein zu kurz gegriffener Teilaspekt, welcher der bisherigen Situation der Inklusion entspricht und mit Maßnahmen – oder deren Verweigerung - zügig zu bearbeiten wäre. Inklusion, in der vollen Dimension der UN Menschenrechtskonvention, bedeutet die Barrieren zu finden, welche Individuen an der vollumfänglichen Teilhabe hindern und in der Umstrukturierung der gesellschaftlichen Prozesse die aufgefundenen Hinderungen zu beseitigen¹³. Dies benötigt zum einen die Bereitschaft diese Barrieren sowie die dazugehörigen Vorurteile und Stereotype zu erkennen, sie zu benennen und zum anderen die Fähigkeit mit der eigenen emotionalen Betroffenheit distanziert und reflektiert umzugehen. In diesem Rahmen wird hier auf die Kybernetik II. Ordnung verwiesen, die in der Änderung der Perspektive diesen Wechsel¹⁴ vollzieht. Dabei kann es ebenfalls gelingen, dass im Zuge des Fragens zugleich die notwendigen Prozesse abgebildet werden. Während der Fokus von der Analyse dessen was „nicht funktioniert“ auf das Sichten des „zu Verändernden“ gelegt wird, gelangt das Individuum aus dem

¹² Die Begriffe werden der Entwicklungspsychologie entliehen. Dort wird dies Konzept von Baldwin und in der Folge von Piaget verwendet, um Entwicklungsprozesse auf einer Stufenform abzubilden.

¹³ Dieses bis hin zu entsprechenden räumlichen Veränderungen oder technischer Ausgestaltung (Barrierefreiheit)

¹⁴ Hierzu ist eine interdisziplinäre Zusammenarbeit, z.B. mit der Sozialpsychologie unabdingbar, auch die Arbeits- und Organisationspsychologie, sowie Berufs- und Wirtschaftspädagogen sind dringend zu involvieren.

(subjektiv und gruppenkonform empfundenen) Rechtfertigungsdruck hinaus in einen Handlungsspielraum. Die zwei Ausgangsfragen unterscheiden sich dabei elementar. Während aktuell gefragt wird: „Wer hat/Wie haben wir diese Situation geschaffen?“, im Sinne einer Fehlersuche, so kann die Änderung zu der Frage „Wie können wir die Situation verändern?“ die Handlungsfelder und (vorhandenen) Möglichkeiten bewusst werden lassen (vgl. Radatz, 2003).

3.2 Demographie - NotWende und Paradigmenwechsel

Dieses Kapitel wird die aktuelle Entwicklung der Geburtenraten als Auslöser massiver Strukturveränderungen in der Gesellschaft perspektivisch auf die Schulen verengen.

Während in den 1960er Jahren die Zahl der Lebendgeborenen in Westdeutschland bei ca. 2,5 Mio. lagen, sank die Geburtenrate zu Beginn der 1970er Jahre auf ca. 1.5 Mio. ab und stagniert in der Folge seit zwei Dekaden auf diesem Niveau. Hierbei ergeben sich aktuell Verschiebungen in der Sozialstruktur, da die Generation der „Babyboomer“ von deutlich weniger Kindern gefolgt wurde und diese Kohorte zunehmend an die Ruhestandsgrenzen gelangt.

Um die Auswirkungen zu verdeutlichen, werden die beiden folgenden Abbildungen herangezogen. Abb. 1 zeigt den Verlauf der Geburtenziffern seit 1945. Hier werden die zunächst in den Nachkriegsjahren steigenden Zahlen deutlich, die dann in den 1960ern Jahren auf einem sehr hohen Niveau konstant bleiben, bis der „Pillenknick“¹⁵ einsetzt.

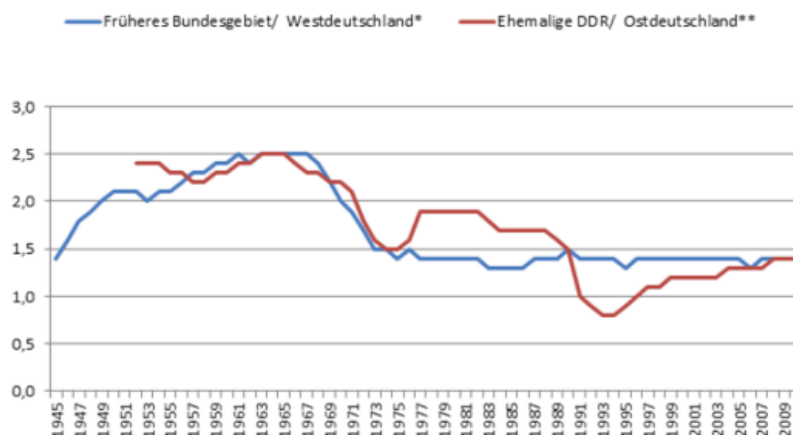


Abbildung 1 Zusammengef. Geburtenziffern 1945-2010 (BMFSFJ 2012, S. 5)

¹⁵ Dieser Begriff wäre zu eng gefasst, würde er sich nur auf die Pille als Verhütungsmittel beziehen, hier zeigen sich zugleich die Auswirkungen der Bildungsexpansion in Folge des Sputnikschocks. Weiterhin kann auf die Veränderungen durch die prosperierende Nachkriegswirtschaft verwiesen werden (vgl. Geißler, 2006).



Abbildung 2 Lebendgeborene Statistisches Bundesamt 2013a

Die Tatsache der rückläufigen Bevölkerungszahlen ist als demographischer Wandel hinreichend bekannt. Die „Überalterung der Gesellschaft“ und die Herausforderungen die geburtenstarken Kohorten auch als Rentner und ggf. als Pflegefälle adäquat zu versorgen, nimmt im Bewusstsein der Bevölkerung mittlerweile einen breiten Raum ein. Gleichfalls werden städteplanerisch seit längerem Aspekte auf die Bedürfnisse einer alternden Bevölkerung angepasst (vgl. z.B. Bundesministerium für Verkehr, Bau und Städteplanung, 2013). Die sinkende Geburtenrate führt in der Folge jedoch zu einem weiteren, in der Öffentlichkeit weniger diskutierten Phänomen. Aus den sinkenden Geburtenzahlen ergeben sich zwangsläufig sinkende Zahlen potenzieller Gebärender¹⁶ – bei gleichbleibender Geburtenziffer von 1,36 (Statistisches Bundesamt, 2012) (gerundet 1.4) Kinder je Frau werden im Jahr 2040 ca 550.000 Kinder geboren – im Jahr 1990 waren es noch 950.000 (Abb. 1). Diese prognostizierten 550.000 Kinder werden die Schülerkohorte bilden, die ab dem Jahr 2045 in die Schulen gelangen – damit reduzieren sich binnen 50 Jahre die benötigten Plätze um nahezu 50%. Die etwas kurzfristigeren Prognosen bis 2020 sehen bundesweit eine Reduzierung der Schüler um ca. 260.000 Individuen, was im gesamtdeutschen Gebiet dem vormaligen Anteil der alten Länder im Jahr 1994 entspricht (Abb. 2).

¹⁶ Vgl. auch: BMFSFJ 2012. (S. 5)

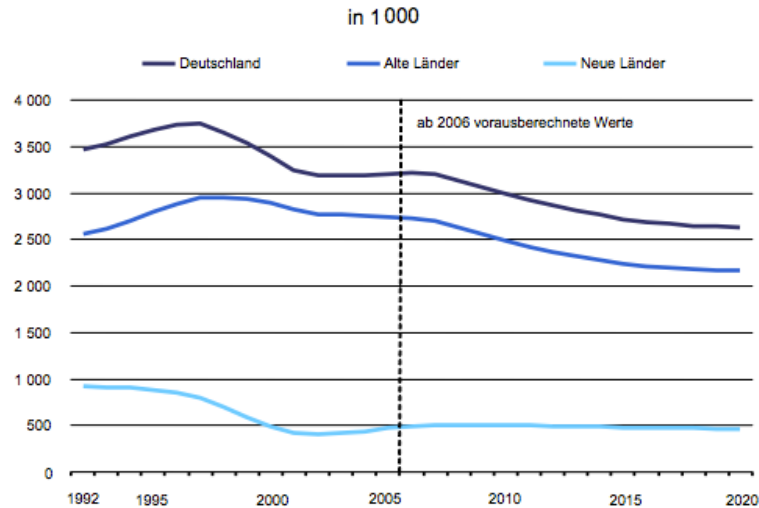


Abbildung 3 Entwicklung SchülerInnen 1992 – 2020 Statistisches Bundesamt 2009

Die Zahlen bieten einen Einblick, dass auch die Schulen – als Teil des Bildungssystems - hier massiv und unumkehrbar von den quantitativen Einbrüchen in der Bevölkerung betroffen sind und zunehmend mit den Herausforderungen umgehen müssen. Schulschließungen und Zusammenlegungen können langfristig keine ausreichende Deckung des regionalen Bedarfs bieten. Hier stehen die Kommunen in einem Spannungsfeld – sie sind Kostenträger der Schulen und zugleich als Wirtschaftsstandorte auf zuzugswillige Arbeitnehmer angewiesen. Zunehmend sind deren Entscheidungen auch von der Verfügbarkeit adäquater Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder beeinflusst, so dass bereits aktuell global operierende Konzerne¹⁷ eigene Schulen aufbauen. Von den sinkenden Zahlen sind auch die Förderschulen betroffen. Derzeit verteilen sich noch bundesweit die SchülerInnen auf ein breites Spektrum historisch gewachsener Förderschulen.

Wenn nun durch die Veränderungen der Makroebene die Mesoebene der Schulen gefordert ist, entsprechend umzudenken, so sind grundlegend die Mikroebenen der Individuen – und hier die Identität als Sicherheit konstituierendes Element - in den Fokus zu nehmen. Es gilt, die Identitätsstiftung des sozialen Umfeldes zu nutzen und die Vorbehalte aufzudecken, da die erheblichen Veränderungen, welche auf die Individuen zukommen, eine bewusste Flexibilität der eigenen Identität benötigt. Konkret bedeutet dies:

¹⁷ Dies zum Teil mit hohem Aufwand, wie bei der „Neuen Schule Wolfsburg“. Diese integrierte Gesamtschule wird in Kooperation der Stadt Wolfsburg und dem VW Konzern in freier Trägerschaft angeboten, dabei setzt sich dieser Trägerverein aus dem Konzern und Tochtergesellschaften zusammen (vgl. Neue Schule Wolfsburg, 2013).

Die Individuen finden sich bei dem Thema der Inklusion als politische Forderung (mit durchaus ökonomischen Interessenslagen im Hintergrund) in grundlegenden Zielkonflikten zwischen dem Erhalt der Identität und den Aufgaben, die politisch gestellt werden. Als pragmatisches Beispiel das Saarland:

Eine 100%ige Beschulung der Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf an entsprechenden Förderschulen (Statistisches Bundesamt, 2012b, S. 22) bedingt ein Schulsystem, welches beide Schulen bereithält. In diesen Strukturen agieren Individuen mit heterogenen Berufsbildern. Sowohl der Regelschullehrer als auch der Förderschullehrer habe individuelle berufliche Sozialisationsprozesse durchlaufen und verfügen damit über unterschiedliche Identitätsbilder. Diese greifen sowohl in die pädagogische Professionalität, als auch in die individuellen Selbstbilder. Profan lässt sich dies an den deutlichen Unterschieden¹⁸ der Entgeltstufen ablesen, bei denen auch die Gewichtung und das Prestige sichtbar werden, die hier mit zur Disposition stehen.

4. Akteure und Strukturen

Wird die Frage gestellt, wen diese Veränderungen betreffen, so zeichnen sich sehr heterogene Gruppen ab. Durch die strukturelle und funktionale Verankerung der Schule auch als Sozialisationsinstanz, sind Lehrkräfte und politischen Entscheidungsträger ebenso involviert, wie eher unbeachtete Gruppen. Die funktionale Differenzierung der Akteure in den Schulen kann einen rudimentären Eindruck der Komplexität geben:

Lehrendes Personal – Lehrkräfte / hier Schulleitungen und Beratungslehrer mit zusätzlichen Befugnissen und Aufgaben (Landesbesoldet)

Nicht lehrendes Personal – Sozialpädagogen (Landesbesoldet) / Sekretärin / Hausmeister / Reinigungskräfte (Kommunale Arbeitgeber)

Betreuendes Personal – zumeist externe Dienstleister, die eine Grundversorgung der Betreuung im Ganzttag der Schulen gewährleisten. Hier sind sehr oft Mitglieder der paritätischen Wohlfahrtsverbände involviert. Die Kräfte¹⁹ werden aus diversen

¹⁸ Die Einstufung erfolgt im für das jeweilige Lehramt ausgewiesenen

A 12 Lehrer oder Lehrerin mit der Befähigung für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen.

A 13 Lehrer oder Lehrerin - mit der Befähigung für das Lehramt für Sonderpädagogik.

A 13 + Zulage Studienrat oder Studienrätin - mit der Befähigung für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen oder an Berufskollegs (Schulministerium NRW, 2010, S. 3)

¹⁹ Daten zur Verteilung der Verbände und Professionen wurden am 20.07.2013 beim BMBF – www.ganztag.org - angefragt.

pädagogischen Professionen rekrutiert, können aber auch angelernt sein (Angestellte / geringfügig Beschäftigte der Träger).

Weitere **Partner in den Ganztagsformen** sind Musikschulen (kulturelle Bildung/Privatunternehmen), Sportvereine (Ehrenamt), engagierte Bürger mit diversen Themen (Ehrenamt) sowie nicht zuletzt die Schüler und ihre Eltern.

All diese Akteure bringen ein spezifisches Erfahrungswissen mit, welches die Haltung prägt und das zugleich in der Interaktion des Individuums und seiner Umwelt konstituierend für die Identität ist. Hieraus entwickeln sich Identität stiftende Kulturen²⁰ (vgl. Fend 2003, S. 285f), die wiederum rekursiv Einfluss auf die Identitätsbildung nehmen.

4.1 Lehrkräfte

In der vorliegenden Arbeit wird Bezug auf die Berufsgruppe der Lehrkräfte genommen, die in sich sehr heterogen ist. Dabei soll nun eine kurze historische Betrachtung der Rolle und des Status quo den Ausgangspunkt der Argumentation verdeutlichen.

Die berufliche Sozialisation führt zu beruflicher Identität, welche als (sinnstiftender) Teil der Persönlichkeit konstituierender Teil der Identität ist. Hierbei werden die Strukturen im Bildungssystem zu Kanälen, innerhalb derer die (berufliche) Identitätsbildung (systemkonform) forciert wird und zugleich die Wahrnehmung der potenziellen, individuellen Handlungsspielräume und Entwicklungsräume sich stark reduziert. Dabei werden zum einen die Möglichkeiten der Individuen Restriktionen unterworfen, zum anderen wird der prozessuale Aspekt der Identität konterkariert, indem nur konforme Veränderungen im Sinne von Assimilationen möglich scheinen, jedoch keine Akkommodation.

Derzeit fordert der Paradigmenwechsel vom Regelschulunterricht (i.d.R. dem dreigliedrigen Schulsystem verhaftet) und der additiven Förderschule, hin zu einer inklusiven Beschulung aller Kinder im Regelschulbereich, einen Rollenwechsel, der die Identität der Lehrkräfte grundsätzlich in Frage stellt. Die bisherigen Grundfesten des Individuums, aus dem beruflichen Selbstverständnis konstituiert und dessen Elemente, wie Prestige (z.B. Oberstudienrat), Entgeltstufen und Arbeitsbedingungen²¹, ändern sich

²⁰ Schüler – Lehrer – Eltern und ggf. Schul Kulturen die übergreifend die Akteure verbinden.

²¹ Die Klassengrößen sowie die Ausstattung der Räumlichkeiten als Rahmenbedingungen differieren zwischen Regelschule und Förderschule erheblich etc.

grundlegend und wandeln somit Alltagssicherheit zu Unsicherheit. Im Kontext der Schule sind ähnliche Veränderungsprozesse gut belegt und evaluiert. Hier kann im Transfer unter anderem auf die Einführung Kooperativen Lernen zurückgegriffen werden, welche ebenfalls tiefgreifende Befürchtungen auslöste und bei dessen Implementierung mittlerweile auf hervorragende Unterstützungskonzepte²² zurückgegriffen werden kann.

Restriktion durch die berufliche Identität und die damit verbundenen Strukturen im Lehrerzimmer zeigen sich in der Praxis auch durch Abwertung²³ neuer Methoden /Inhalte, welche durch Junglehrer in die Kollegien gelangen.

Dabei zeigt sich Abwehr bis hin zu vehementer Ablehnung gegenüber den Veränderungen. Der geäußerten Überforderung der Lehrkräfte im schulischen Alltag wird jedoch nicht mit Entlastung, sondern zunehmend mit immer neuen Methoden und Diagnosekompetenzen gegengehalten. Da die psychische Belastung der Kräfte zu hohen Krankheitsstände²⁴ und Frühverrentungsraten führt, kann eine Änderung der Herangehensweise Abhilfe schaffen. Mit Blick auf die Zielstellung einer „Inklusiven Gesellschaft“ – kann diese aus den politischen und menschenrechtlichen Forderungen begründet werden. Eine „TopDown Strategie“ ist sicher nicht zielführend – da bei der Umsetzung per Dekret schlichtweg die Veränderung die Identität alternativlos bedroht. Durch nicht vorhandene und bisher nicht erfahrene Alternativen in den (eingefahrenen) Sicherheitsstrukturen, kann eine reine „BottomUp Strategie“ jedoch gleichfalls keine Paradigmenwechsel ermöglichen. Somit müssen neue Wege gefunden werden, wie dies gelingen kann.

4.2 Möglichkeiten struktureller Veränderungen

Perspektivisch ist hier die Möglichkeit eines Netzwerks zu denken, welches die entsprechenden Vorteile der sogenannten „Ties“ (Knoten) nutzt und hier eine Stützung der Individuen ermöglicht. Dabei sind die „strong ties“, als interne Verbindungen in den Netzwerken, die Ansatzpunkte an denen die Implementierung der Veränderungen in der Binnenstruktur (als Sicherheit) der Institution angesetzt werden können. Hingegen die

²² vgl. Green & Green (2009); Brünning & Saum, 2008)

²³ Ein Beispiel hierzu findet sich bei Wolfram (2009), die als Junglehrerin im Kollegium deutlichen Abwertungen und Ausgrenzungen unterworfen wird, weil sie durch die Nutzung neuer Unterrichtsformen ungewollt einen Veränderungsdruck auf die Kollegen ausübt, die hier (im Sinne der beruflichen Sozialisation) die junge Kollegin an das Team anpassen wollen

²⁴ Exemplarisch: In Mecklenburg Vorpommern stieg die Zahl der durchschnittlichen Krankentage im Schul- jahr 2010/2011 auf 30,3 Tage an. Zum Vergleich: im Schuljahr 2008/2009 waren es 21,5 Tage (Bildungsklick 2012).

„weak ties“ (lose Verbindungen zwischen den Akteuren verschiedener Netzwerke), die grundlegenden Möglichkeiten der Veränderung, sowie deren entsprechende Bedingungen bekannt zu machen. Diese beiden strukturellen Aspekte der Netzwerke bieten die Möglichkeit Individuen mit Ideen und Impulsen zu konfrontieren, hier zum prozessualen Aspekt der (beruflichen) Identität als veränderbarer Anteil der Individuen. Gleichzeitig kann der Prozess begleitet und gestärkt werden, in welchem sich die Institution entlang der (bildungspolitischen) Forderung in die Schulentwicklung²⁵ begibt. Parallel zu den intraindividuellen Schließungsprozessen, werden derzeit noch erhebliche soziale Ungleichheiten reproduziert – welche die Inklusion in der Aufdeckung und Bearbeitung von Differenzlinien und deren Auswirkungen letztendlich bearbeiten soll.

4.3 Bildung - Gesellschaftliche Funktionen

Ein verkürzter Abriss gesellschaftlicher Funktionen schulischer Erziehung sowie ein Blick auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes, können in der Verschränkung historischer und aktueller Erfordernisse zum Verständnis der Veränderungsdimension beitragen. Die Schule als staatliche Institution und Sozialisationsinstanz bildet seit ihrer Gründung einen Teil des Sozialisationskontinuums. Dies meint den Prozess, in welchem sich das Individuum zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet (vgl. Hurrelmann 2006, S. 15f).

Eine „Chancengleichheit“ durch die Schulpflicht bedeutet jedoch keine Chancengerechtigkeit, denn:

„Moderne Gesellschaften erhalten den Verdacht aufrecht, dass formal (juristisch) und moralisch versprochene „gleiche Bildungsangebote für alle“, die Gleichheit der Bildungschancen, unter Umständen durch ungewollte Prozesse zwischen Leistungsanbietern und Abnehmern nur suboptimal realisiert werden und damit die Lebenschancen von Individuen beeinträchtigen oder nicht so befördern, wie sie befördert werden könnten“ (Brüsemeister 2008, S. 10f).

Die Diskussion um die Chancengerechtigkeit, gerade des dreigliedrigen Schulsystems, wird durch die Ergebnisse der PISA Studien der letzten Dekade geführt. Die derzeitige Praxis führt weiterhin zu hohen Korrelationen zwischen dem Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen und dem sozioökonomischen Hintergrund der Familien (vgl. Klieme

²⁵ Zu den Konzepten der „ties“ vgl. Scheidegger (2012, S. 188f).

et al. 2009). Mit dem Umbruch, der die Einführung der Inklusion darstellt, besteht die Chance die Barrieren aufzudecken und aus den vorhandenen Ressourcen Konzepte zur individuellen Förderung auf institutioneller Ebene zu generieren. Dabei werden die politischen Forderungen erfüllt und - wie die Evaluationen z.B. des kooperativen Lernens zeigen – wird der schulische Alltag entlastet. Bewusst unter der Voraussetzung, dass diese Prozesse im Vorfeld eine Mehrbelastung und die Reflexion der Identität (als permanent im Wandel begriffen) benötigten.

5. Konzepte der Identität und Herausforderungen der Inklusion

Wie gehören die herausgegriffenen Aspekte der Identität und die Herausforderung der Umsetzung der Inklusion zusammen? Der Anspruch dieser Arbeit liegt darin, dass die gewählten Theoretiker, aus denen in der Soziologie die Basis der Identität als prozessualer individueller Aspekt begründet werden kann, auf den Praxiskontext der aktuell sich zuspitzenden Lage in weiten Teilen des Bildungssystems angewendet werden. Hierzu musste eine Reduktion der gewählten Theorien auf pointierte Aspekte in Kauf genommen werden, um in diesem Rahmen eine adäquate Verschränkung von Theorie und Praxis leisten zu können.

Wenn die Netzwerke eine größere Breite an sozialen Kreisen (Bezugspunkt Simmel) im beruflichen Alltag bereitstellen, kann es gelingen, dass die bisher eher getrennten Kulturen eine größere Öffnung erfahren und damit die Impulse zwischen den Knotenpunkten fließen können. Die hierbei mögliche „individuelle Sonderart der Individuen“ (Simmel) wird im Kontext der Inklusion notwendiger und integraler Bestandteil. Es gilt also im Zuge der Inklusion die Verschiedenheit als Potenzial zu begreifen und die darin verborgenden Ressourcen verfügbar zu machen. Damit kann die Chance genutzt werden, Veränderungen in den Selbstbildern zu initiieren. Durch die behutsame Erweiterung der Bezüge, flankiert von einer soziologischen, theoretisch begründeten, kognitiv greifbaren Konzeption eines Netzwerks. Die Globalisierung ist einer der Hintergründe, in dessen Kontinuum die Wichtigkeit der Erweiterungen der sozialen Kreise i.d.R. erkannt wird und jedoch erst in der primären Erfahrung greifbar werden muss – dies kann hierbei im kommunalen und institutionellen Raum der eigenen

Schule als sicheren Raum geboten werden.

Die Identität als Prozess begreifbar zu machen, kann die Barrieren auch in den Schulen (langsam) lösen. Bisher lehnten viele Kollegien Veränderungen eher ab und neue Lehrer versuchten entsprechend sich der bestehenden Kultur zu assimilieren. Den Erwartungen des Anderen zu entsprechen (Mead) blieb hierbei die also Basis der Identität. Solange jedoch die Assimilation als Anpassung im Vordergrund steht, können Veränderungen nicht initiiert oder begleitet werden, da es sie schlichtweg nicht gibt. Um sich selbst in der Verschiedenheit vom Anderen positiv wahrzunehmen, müssen also die Kriterien einer Prüfung unterzogen werden. Die Aufgabe der Inklusion ist es, die Barrieren in den Zugangswegen der Teilhabe aufzudecken und zu lösen. Dazu wird eine Haltungsänderung notwendig sein, wie sie mit der Kybernetik II. Ordnung gegeben ist.

Mit Riesman gelangt der Fokus auf die Außenleitung. Das Vermeidungsverhalten ist den Individuen so sehr zur zweiten Natur geworden – inkorporiert und habituell verankert – das die Umwelt nicht mehr auf die Möglichkeiten betrachtet, sondern nur auf potenzielle Erwartungen „gescannt“ wird. Hier fungiert die Internalisierung gleich einem inneren Radar, dem folgend die Anpassungen an die (vermuteten) Forderungen der Gegenüber permanent und unbewusst vorgenommen werden. Da in den Schulen jeweils eigene Kulturen entstanden sind, ist die Anpassung mehr an diese internen Strukturen, denn an neue, externe Anforderung ausgelegt, wie die Umsetzung der Inklusion sie erfordern würde. In der Folge spielen die Akteure auf der „Bühne“ der Schule (Goffman) Theater und inszenieren sich entsprechend der bisherigen Erfahrungen. Abgrenzungen werden vorgenommen, Bündnisse geschlossen, die eher dem beruflichen Selbstbild, denn der strategischen Bewältigung des Alltags entstammen. Hier ist mit Fend (2003) die Trennung in die Kulturen der Lehrer – Schüler und Eltern aufzuzeigen, welche im Sinne der tatsächlichen gemeinsamen Ziele (erfolgreiche Bildung im umfassenden Sinn) aufgehoben werden könnten – würden nicht die Rollen und die Erwartungen dies in den Reinenzierungen verhindern.

Der letzte der vorgestellten Theoretiker des Kapitels 2 – Krappmann - ermöglicht die Perspektive zu öffnen, indem die Frage nach der Balance gestellt wird. Die bisherigen Analysen des IST-Zustandes, mit den entsprechenden Beschreibungen des Status Quo, können dem Anspruch einer Veränderung nicht gerecht werden, wie sie im anstehenden Paradigmenwechsel gefordert werden. Nur in der dynamischen Balance zwischen der

Stabilität einer Identität, die sich unter den geltenden Werten und normativen Vorgaben adäquat bewegt und zugleich die Flexibilität behält diese situativ zu variieren und damit in der möglichen kritischen Distanz auch die Strukturen zu hinterfragen – kann Veränderung in der Gesellschaft stattfinden. Individuell auf der Mikroebene der Akteure im Bildungssystem und in der Funktion dieses gesellschaftlichen Subsystems auch auf der Makroebene und der Mesoebene.

6. Fazit

Die Veränderungen in der Gesellschaft sind unumkehrbar. Diese relativ profan klingende Feststellung wurde in der vorliegenden Arbeit an der demographischen Entwicklung, bzw. an der sinkenden Geburtenzahl deutlich. Ein Teil der damit einhergehenden Veränderungen betrifft das Bildungssystem und die dort bereitgehaltenen Kapazitäten – mit entsprechenden ökonomischen Auswirkungen. Zugleich wurde deutlich, dass die Veränderungen im Zuge der Globalisierung und der beschleunigten Innovationszyklen die „Human Resources“ weiterhin als wichtigen Faktor betrachten lässt. Nimmt man diese Tatsachen ohne Bewertung in den Fokus, so werden Hintergründe für Prozesse sichtbar, die derzeit in kommunalen und bildungspolitischen Themenfeldern nicht nur diskutiert, sondern gezielt vorangebracht werden müssen. Ebenfalls nur unter der Prämisse einer wertungsfreien Perspektive lassen sich (nach Möglichkeit interdisziplinär) die Reaktionen der Akteure analysieren und Wege suchen, wie diese optimal unterstützt werden können, wenn die Umsetzungen in der Praxis die bisherigen Sicherheiten zum Teil brachial außer Kraft setzen.

Es wurde eingebracht, dass dabei Netzwerke mit den entsprechenden Zugängen genutzt werden können und mit dem Perspektivwechsel der Kybernetik II. Ordnung auch die Haltungsänderung verbal deutlich und manifest wird. Alle Aspekte bieten – unter dem Aspekt, dass sie die Rahmenbedingungen verändern und die Bewertungen beeinflussen – Chancen und Raum, um Änderungen in der Identität einhergehen lassen.

Die im zweiten Kapitel angerissenen theoretischen Grundlagen der Identität wurden im fünften Kapitel auf den Alltag und die Herausforderung exemplarisch transferiert. Selbstverständlich sind hier tiefgreifender Darstellungen wichtig, sie waren jedoch nicht mit der Zielstellung der Arbeit vereinbar, da sie den Umfang der Arbeit gesprengt hätten. Jedoch wurde deutlich: Die Kenntnis und fundierte Begründung einer als prozessual und in der Interaktion zwischen Individuum und Umwelt wechselseitig konstituierte Identität ist unabdingbar. Die Kompetenz, dieses Wissen den Akteuren kurz und prägnant zur Verfügung zu stellen, eröffnet eine Chance, kognitive Zugänge zu emotional besetzten Feldern zu ermöglichen.

Somit schließt diese Arbeit mit der Frage der Kybernetik II. Ordnung:

Was braucht es, um die Situation zu verändern?!

Ich kann freilich nicht sagen, ob es besser werden wird, wenn es anders wird; aber soviel kann ich sagen: es muss anders werden, wenn es gut werden soll.

Georg Christoph Lichtenberg

Literaturverzeichnis

Abels, H. (2006): Identität. Kursnummer 03171 Hagen: FernUniversität in Hagen

Abels, H. (2007): Einführung in die Soziologie Band 2: Die Individuen in ihrer Gesellschaft. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Bildungsklick (2012): Ferien zur Erholung dringend nötig. Gewerkschaft fordert besseren Gesundheitsschutz. Onlineressource Abrufdatum 20.07.2013
www.bildungsklick.de/pm/84192/ferien-zur-erholung-dringend-noetig/

Brünning, L., Saum, T. (2008): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Essen. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH

Brüsemeister, T., Eubel, K.- D. (Hrsg.) (2003): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick. Bielefeld: transkript Verlag

Brüsemeister, T. (2008): Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung
Onlineressource Abrufdatum 21.07.2013
http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_de.pdf

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2012):
Onlineressource Abrufdatum 21.07.2013
<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung2/Pdf-Anlagen/Geburten-und-geburtenverhalten-in-D,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>

Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung (2013):
Modellvorhaben „Demographischer Wandel – Region schafft Zukunft“
Onlineressource Abrufdatum 30.06.2013
<http://www.bmvbs.de/SharedDocs/DE/Artikel/SW/modellvorhaben-demografischer-wandel-region-schafft-zukunft.html?nn=36464>

Fend, H. (2003): Schulkultur als Zusammenspiel der Teilkulturen von Lehrern, Schülern und Eltern – Schisma oder Partnerschaft. In: Brüsemeister, T., Eubel, K.- D. (Hrsg.) (2003): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick. S. 284 – 292. Bielefeld: transkript Verlag

Garz, D. (2005): Entwicklung und Kommunikation als Grundbegriffe der Bildungstheorie. Mit einer verbindenden Einleitung „Das Interaktionistische Paradigma in der Bildungstheorie“ von Detlev Piecha. Kurs 33045. Hagen: FernUniversität in Hagen

- Garz, D. (2006):** Sozialpsychologisches Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. 3., erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Geißler, R. (2006):** Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. 4., überarbeitete und aktualisierten Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Goffman, E. (1998):** Wir alle spielen Theater. München: Pieper Verlag
- Green, N., Green, K. (2009):** Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. 4. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett
- Hansen, G. (2005):** Funktionen schulischer Erziehung in der Gesellschaft. Kurs 03812 KE4 Hagen: FernUniversität in Hagen
- Jarren, O. (2004):** Netzwerke für die Mediengesellschaft. In: Große-Loheide, M., Hasebrink, U. (Hrsg.)(2004): Netzwerke für die Informationsgesellschaft. Schriften zur Medienpädagogik 36. Seite 34 – 47. GMK Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W., Stanat, P. (2009) (Hrsg.):** PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Onlineressource
 Abrufdatum 03.01.2013
http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Zusammenfassung.pdf
- Lind, G. (2003):** Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. München: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH
- Mead, G. H. (1912):** The Mechanism of Social Consciousness In: The Social Self Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods 9 no 15:401-406 (July 18, 1912) (Journal of Philosophy, Inc, New York, NY, 1912). pp. 401-406
- Mead, G. H. (1913):** The Social Self. In: The Social Self Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods 10 no. 14:374-380 (July 3rd, 1913) (Journal of Philosophy, Inc, New York, NY, 1913). pp. 374-380.
- Neue Schule Wolfsburg (2013):** Homepage.
 Onlineressource Abrufdatum 19.07.2013
<http://www.neue-schule-wolfsburg.de/>
- Radatz, S. (2003):** Kybernetik zweiter Ordnung. In: LO Lernende Organisation. Zeitschrift für systemisches Management und Organisation. No. 11. Februar 2003 Institut für systemisches Coaching und Training. Seite 39 – 40. Wien: Rema print
- Riesman, D. (1958):** Die einsame Masse. Mit einer Einführung von Helmut Schelsky. Hamburg: Rowohlt

Scheidegger, N. (2012): Netzwerkstruktur oder Beziehungsinhalt zur Erklärung intraorganisationaler Ergebnisse? Inhaltliche Differenzierung und Clusteranalyse arbeitsrelevanter Ties in egozentrierten Managernetzwerken. In: : **Kulin, S., Frank, K., Fickermann, D., Schwippert, K. (Hrsg.) (2012):** Soziale Netzwerkanalyse. Theorie, Methoden, Praxis. Münster: Waxmann

Simmel, G. (1908): Soziologische Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Das Problem der Soziologie (S. 1-31). 1. Auflage. Berlin: Duncker & Humblot

Simmel, G. (1983): Georg Simmel. Gesammelte Werke Soziologie. Zweiter Band. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Sechste Auflage. Berlin: Duncker & Humblot

Schulministerium NRW (2010): Informationen zur Besoldung und zum Entgelt für Lehrkräfte im Schuldienst des Landes Nordrhein-Westfalen (Stand 01.03.2010)
Onlineressource Abrufdatum 19.07.2013
www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Besoldung/Download/Besoldung_Maerz_2010.pdf

Statistisches Bundesamt (2012a): Geburtenzahl durch demographische Entwicklung vorgezeichnet.
Onlineressource Abrufdatum 30.06.2012
www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2012/09/PD12_329_12612.html

Statistisches Bundesamt (2012b): Schulen auf einem Blick
Onlineressource Abrufdatum 30.06.2012
www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018129004.pdf?__blob=publicationFile

Statistisches Bundesamt (2013a): Geburtenzahl durch demographische Entwicklung vorgezeichnet.
Onlineressource Abrufdatum 30.06.2012
www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Geburten/Geburten.html

Statistisches Bundesamt (2009): Demographischer Wandel in Deutschland. Heft 3 Auswirkungen auf Kindertagesbetreuung und Schülerzahlen im Bund und in den Ländern
Onlineressource Abrufdatum 30.06.2012
www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/VorausberechnungBevoelkerung/KindertagesbetreuungSchuelerzahlen5871103099004.pdf?__blob=publicationFile