

# Mikrodynamik und Makrostrukturen – Herausforderungen und Gefahren zukünftiger Entwicklungen von der Heilpädagogik zur Inklusiven Pädagogik

Gottfried Biewer & Wilfried Datler

Zwei gesellschaftsbezogene Tendenzen bestimmen die aktuelle Entwicklung des Fachgebiets in besonderem Maße und lenken sie in Richtung einer Inklusiven Pädagogik. Zum Einen führt die Aufnahme der Menschenrechtsperspektive in eine Pädagogik, die sich mit Behinderung und Marginalisierung beschäftigt, zu neuen Begründungen pädagogischen Handelns. Des Weiteren stellt das Ende der Zuordnungen bestimmter Gruppen von Menschen zu Behinderungskategorien, speziellen Lehrplänen und besonderen Schulen zentrale überbrachte Positionen in Frage und schafft bislang ungelöste Dilemmata im Umgang mit Heterogenität.



verfügt, eines mit dem Namen »Special Education« dort aber nicht vorhanden ist.

Nicht nur für die Regelpädagogik in den deutschsprachigen Ländern war es einfach, die Bildungsprobleme von Kindern mit Behinderung zu ignorieren.

Auch die Sonder- und Heilpädagogik hat sich in einer Nische eingerichtet, in der sie mit ihren Diskursen unter sich blieb. Die Dominanz fachrichtungsbezogener jährlicher Tagungsreihen insbesondere in Deutschland ist symptomatisch für diese Fehlentwicklung. Ein Aufeinanderzubewegen erfordert auch den Mut auf Seiten der Sonder- und Heilpädagogik, sich in die Diskurse der Bildungswissenschaft einzubringen, auch wenn sie dort häufig nicht auf informiertes Interesse stößt.

Die Menschenrechtsperspektive hat aber auch Folgen für die Begründung pädagogischen Handelns. Gerechtigkeitstheorien ergänzen die bisher im Deutschsprachigen dominierenden Anerkennungstheorien (LINDMEIER 2011). Mit dem Capabilities Approach in der Theorielinie des Wirtschaftsnobelpreisträgers Amartya SEN und der Philosophin Martha NUSSBAUM ergibt sich ein veränderter Zugang. Zuspitzen lässt sich dies auf zwei einfache Fragen, die Martha NUSSBAUM im Vorwort ihres Buchs »Creating Capabilities« formuliert: »What are people actually able to do and to be? What real opportunities are available to them?« (2011, X). Übertrage ich dieses Denken auf die Pädagogik, so geht es darum zu fragen, welche Handlungsmöglichkeiten sich Kindern eröffnen, welches ihr Status ist und welche Verwirklichungschancen ihnen für die Zukunft offen stehen. Eine Philosophie der Erziehung im Kontext des Capabilities Approach beinhaltet die Infragestellung gesellschaftlicher Ungleichheit, die Kritik an Ungerechtigkeit und die Forderung nach gesellschaftlichen Veränderungen.

## Folgen der Aufnahme der Menschenrechtsperspektive in die Pädagogik

Kinderrechte wurden in der Geschichte der Pädagogik wiederholt thematisiert. Die Orientierung an den Menschenrechten als wesentliche Argumentationsbasis der Pädagogik, wie wir sie seit einigen Jahren in der Inklusiven Pädagogik haben, ist neu. Inklusive Pädagogik wird hier als Bezeichnung für »Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung verstanden, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzerinnen und Nutzer gerecht zu werden« (BIEWER 2010, 193). Wie stark die Menschenrechtsperspektive die internationale Diskussion im Mainstream des Fachgebiets bereits dominiert, zeigt ein kurzer Blick in das 2007 erschienene »SAGE Handbook of Special Education«, wo »Special Education« im Titel steht und die Orientierung an einer »Inclusive Education« die Inhalte leitet (FLORIAN 2007). Symptomatisch für den gegenwärtigen internationalen Trend ist vielleicht auch, dass die »European Educational Research Association (EERA)« über ein gut florierendes Netzwerk »Inclusive Education«

## Dilemmata der Heterogenität

Inklusive Pädagogik steht am Ende der Entwicklung der Sonder- und Heilpädagogik und sieht sich gleich-

zeitig in der Perspektive manch ihrer Vertreter als deren Auflösung (HINZ 2009). Auch wenn Begriffe verschwinden sollten oder durch neue ersetzt werden, so setzen sich alte Diskussionen und Konflikte doch fort. Dies soll am Beispiel schulischer Inklusion diskutiert werden.

Inklusive Pädagogik nimmt Abschied von der Klassifizierung von Menschen nach Behinderungskategorien. Sie nimmt Abschied von der Zuordnung unterschiedlicher Lehrpläne für Kinder aufgrund vorliegender Beeinträchtigungen. Sie nimmt auch Abschied von der Zuordnung von Kindern zu bestimmten Schultypen aufgrund ebenjener Beeinträchtigungen. Dies führt aber zu neuen Problemlagen, die der Brite Brahm NORWICH als Dilemmata bezeichnet (2008). Er unterscheidet hier zwischen »identification dilemma«, »curriculum dilemma« und »location dilemma«. In deutscher Übertragung könnte von den Dilemmata der kategorialen Zuordnung, des Lehrplans und der schulischen Platzierung gesprochen werden. Die von NORWICH in Länderstudien zu Großbritannien, den USA und den Niederlanden dargelegten Inhalte lassen sich leicht mit aktuellen Diskussionen in den deutschsprachigen Ländern verknüpfen und führen damit auch zu den Streitpunkten sonderpädagogischer Bildungsdebatten in Deutschland, Österreich und der Schweiz.

Das Dilemma der kategorialen Zuordnung spitzt sich auf die folgende Frage zu: Ist es diskriminierend, wenn Behinderungen benannt werden, oder sollte nicht stattdessen nur auf die Heterogenität der Schülerschaft hingewiesen werden? Dies führt dann zu dem sehr praktischen Problem, wie wir zusätzliche Hilfen für behinderte Kinder einfordern, wo doch alle Kinder verschieden sind.

Das Dilemma des Lehrplans drückt sich in der Frage aus: Ist es nicht eine Form der Ausgrenzung, wenn Kindern mit Behinderungen der Zugang zu den Lehrinhalten verwehrt wird, der als Mindestkanon für alle anderen Kinder gilt? Wir treffen hier auf das Problem, dass der Kanon der Lehrinhalte von Kindern mit Behinderungen nicht in jeder beliebigen Regelschulumgebung erfasst wird. Lernzeit in inklusiven Settings kann im ungünstigsten Fall auch mit Lerninhalten verbracht werden, die weder erfasst werden noch zu handlungsrelevanten Kompetenzen führen.

Das Dilemma der schulischen Platzierung ist in der Frage angesprochen: Wo ist der Ort der Beschulung von Kindern mit Behinderungen? Ist es die Sonderschule, die inklusive Schule oder ein anderes pädagogisches Setting? Inklusive Bildung in der Allgemeinen Schule vermeidet die Separierung von den Altersgenossen, die mit dem Sonderschulbesuch einhergeht. Dies heißt aber noch keinesfalls, dass Kinder in der Allgemeinen Schule die nötige Assistenz für nachhaltiges Lernen oder Schutz vor Mobbing vorfinden.

Inklusive Pädagogik  
nimmt Abschied von  
der Klassifizierung von  
Menschen nach Behin-  
derungskategorien.

Die erwähnten Problemlagen sind nicht einmal in solchen Schulen beseitigt, für die Integration oder Inklusion ein wesentliches Merkmal des schulischen Konzepts darstellt. Denn wenn in solchen Schulen spezifische Ressourcen sichergestellt werden, die der Bildung von Kindern mit Behinderung besonders dienlich sind, dann erfolgt dies stets auf der Basis von

Kategorisierungen, mögen diese im Einzelfall ausgewiesen sein oder auch nicht. Dies verweist abermals darauf, dass auch Inklusionsbefürworter wie Brahm NORWICH von Dilemmata sprechen, was vermuten lässt, dass keine einfachen Lösungen für die Herausforderungen der Zukunft zu erwarten sind. So kann es nicht verwundern, wenn Skepsis bei Vertretern des Fachs Sonderpädagogik, die um ihre gewohnten Strukturen und Ressourcen fürchten einkehrt. Auch nach der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention feiert die Alternativsetzung »Sonderschule versus Inklusion« ihre Wiederauferstehung, nicht nur im deutschsprachigen Raum, sondern auch international. Zwei Bücher halte ich für aufschlussreich, weil sie die Argumente von Skeptikern und Befürwortern inklusiver Bildung Revue passieren lassen. Eine lebhaft diskutierte Diskussion hat Mary WARNOCK mit ihrer Streitschrift »Special Educational Needs – A New Look« hervorgerufen, die 2005 in der Zeitschrift der Britischen Gesellschaft für Erziehungsphilosophie veröffentlicht wurde. Als Herausgeberin des Warnock-Reports von 1978 (WARNOCK 1978), der wichtige Impulse für den britischen Systemwechsel zur schulischen Integration gegeben hat, führte ihre Kehrtwendung hin zur Propagierung kleiner Sonderschulen zu einer intensiven neuen Diskussion um das Für und Wider inklusiver Schulen. Der Sammelband von WARNOCK, NORWICH und TERZI (2010) zeigt einen spannenden Austausch der Argumente aus der Perspektive der Sonderschul- und Inklusionsbefürworter und endet mit dem Versuch Lorella TERZIS, auf der Grundlage des Capabilities Approach einen neuen sozialetischen Zugang in die Debatte einzuführen.

Otto SPECKs 2010 erschienenes und nach kurzer Zeit schon vergriffenes Buch »Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht – Rhetorik und Realität« ist das deutschsprachige Gegenstück zu Mary WARNOCKs Streitschrift. Die Argumente ähneln sich in wichtigen Punkten in auffälliger Weise. Beide Schriften sind Kritiken einer Inklusiven Pädagogik, die zutage tretende Schwierigkeiten benennen. Otto SPECK trifft mit der Vielzahl an Zustimmungsen wohl auf eine breite Tendenz in der Sonderpädagogik. Der Umstand, dass Otto SPECKs Buch in der kurzen Zeit seit Erscheinen so viele und fast durchweg positive Rezensionen erfahren hat, sagt viel über die Sonder- und Heilpädagogik und das Maß an skeptischen Positionen aus.

Sowohl SPECK als auch WARNOCK weisen auf Dis-

krepanzen zwischen den unzureichenden Rahmenbedingungen des regulären Schulwesens und den ambitionierten Forderungen der Inklusionsvertreter hin. Während Mary WARNOCKs Kritik an der Inklusion einen offenen Rückgriff auf traditionelle sonderpädagogische Positionen beinhaltet, bringt SPECK sein Unbehagen am neuen Begriff mit einer umfassenden Sammlung aller nur denkbaren Vorbehalte begrifflicher, systematischer und empirischer Art zum Ausdruck.

### *Herausforderungen für die Zukunft (I)*

Was bedeutet dies für das gesellschaftliche Anliegen der Heilpädagogik, das bei GEORGENS und DEINHARDT bereits formuliert wurde? Die Existenz einer Sonder- und Heilpädagogik und einer Pädagogik für alle anderen, die sich mit den Problemen von Kindern mit Behinderungen sowie Lern- und Verhaltensschwierigkeiten nicht auseinandersetzen musste, war bequem für beide Seiten. Eine Regelpädagogik war von ungeliebten Schwierigkeiten und die Sonder- und Heilpädagogik von der Mühe entlastet, über die Integration ihrer Argumentation in den Rest der Pädagogik nachzudenken.

Mit der Propagierung einer Inklusiven Pädagogik und einer Betrachtung des Bildungsanspruchs unter der Menschenrechtsperspektive werden die Herausforderungen einer Pädagogik für Kinder mit Behinderungen keine geringeren sein als bisher. Es bedeutet aber auch ein Abrücken von einer lieb gewonnenen Besonderung der Sonderpädagogik und ein Vertreten der Anliegen von Kindern mit Behinderungen, Lernschwierigkeiten und Benachteiligungen in der Bildungswissenschaft. Vielleicht klingt es etwas polemisch, wenn gesagt wird, dass Sonder- und Heilpädagogik als universitäre Disziplin mit eigenen Instituten oder gar einer eigenen Heilpädagogischen Fakultät, wie sie viele Jahre an der Universität zu Köln bestand, auch einen Schonraum für die dort involvierten Wissenschaftler bildete. Lästigen Diskussionen mit Außenstehenden brauchte sie sich nicht zu stellen.

Es stellt sich auch die Frage: Haben wir es mit einem Ende der Heilpädagogik zu tun? Der Begriff ist bekanntlich schon mehrfach durch andere Begriffe ersetzt worden wie Sonderpädagogik, Behindertenpädagogik, Förderpädagogik oder Integrationspädagogik. Problemlagen von Menschen mit Behinderungen bestehen ebenso weiter wie der Bedarf an Hilfen. Auch in der aktuellen Diskussion über die Reform der Lehrerbildung in Österreich steht eines außer Zweifel: Es bedarf spezialisiert ausgebildeten Fachpersonals, um das nötige Maß an Unterstützung in einer inklusiven Schule zu leisten. Ob diese Spezialisierung in Form einer inhaltlichen Schwerpunktsetzung von Lehrkräften des Regelbereichs angeboten oder in der Form eines Lehramts für Sonderpädagogik, ist demgegenüber sekundär.

Die Auflösung aller Sonderschulen ist nicht die Voraussetzung für die Etablierung einer Inklusiven Pädagogik. Der Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention kann eher als Aufforderung an die Allgemeinen Schulen interpretiert werden, sich zu ändern, verbunden mit dem Rückbau der Sonderinstitutionen, die dann überflüssig werden. Ein Hilfebedarf verschwindet nicht mit einem Begriff wie Sonder- und Heilpädagogik oder einer Institution wie der Sonderschule. Ein gesellschaftliches Umfeld, in dem Barrieren beseitigt sind, wird keine Heilpädagogik mehr benötigen. Neu in der aktuellen Situation, die Behinderung unter der Menschenrechtsthematik betrachtet, ist aber die Liste der Lösungsversuche, die bei der Umwelt ansetzt und nicht beim Menschen mit Behinderung. So bleibt die Hoffnung auf das Verschwinden der Heilpädagogik zugunsten einer Inklusiven Pädagogik in einer inklusiven Gesellschaft. Ob dies als bald realisierbares Ziel oder als unerreichbare Utopie betrachtet wird, darüber gehen weiter die Meinungen auseinander. Ein anzustrebendes Ziel ist es allemal. Man kann es mit Lorella TERZI (2010, 184) halten, die sich dagegen wendet, die Herstellung von Gleichheit und Gerechtigkeit für Kinder mit Behinderungen auf die Herstellung eines inklusiven Bildungswesens zu reduzieren. Wir müssen genau hinschauen, welche bildungspolitischen Maßnahmen im Sinne des Capabilities Approach Handlungsmöglichkeiten für Kinder erweitern, ihren Status erhöhen und Wahlmöglichkeiten für ihre Zukunft eröffnen.

### *Herausforderungen für die Zukunft (II)*

Soll der eben skizzierte Anspruch eingelöst werden, ist es allerdings nötig, sich nicht nur mit jenen Entscheidungen und Entwicklungen zu befassen, die dem Bereich der Makrostrukturen zuzurechnen sind, sondern sich auch vor Augen zu führen,

- dass Menschen über konkrete Wahl- und Handlungsmöglichkeiten nur dann verfügen, wenn sie auch bestimmte psychische Strukturen ausgebildet haben, die es ihnen erlauben, Wahl- und Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und zwischen Alternativen zu entscheiden,
- und dass die Ausbildung entsprechender psychischer Strukturen in enger Verschränkung mit den Erfahrungen erfolgt, die Menschen in vielfacher Hinsicht tagtäglich in ihrer Lebenswelt machen.

In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass der Bestand an Theorien, die von der Genese psychischer Strukturen und somit vom Werden unserer Persönlichkeit handeln, ein Ausmaß an Komplexität, Vielgestaltigkeit und Differenziertheit erhalten haben, wie es in den Jahrhunderten zuvor vermutlich noch nie der Fall gewesen ist. Dabei imponiert der Umstand, dass in vielen zeitgenössischen Theorien – man denke hier nur an psychoanalytische Objektbeziehungstheorien (FONAGY/GERGELY/JURIST/TARGET/VORSPOHL 2002),

an die Systemtheorie (RÖDLER 1993) oder an den Symbolischen Interaktionismus (CLOERKES 2007) – das Verhältnis zwischen Subjekt und Welt äußerst komplex gefasst wird, sodass es möglich ist, die Beziehungen

- zwischen dem äußerlich Gegebenem,
- dem subjektiv Wahrgenommenen,
- dem Prozess der innerpsychischen Verarbeitung des subjektiv Wahrgenommenen,
- den daraus erwachsenden Folgen für psychische Strukturen,
- deren Bedeutung für manifestes Erleben und Handeln und
- dessen Einfluss auf das äußerlich Gegebene

aus der Perspektive theoriespezifischer Grundannahmen vielgestaltig zu begreifen. Dazu kommt, dass die Entwicklung zahlreicher Forschungsmethoden rasant zugenommen hat, mit deren Hilfe diese Gegebenheiten und Zusammenhänge feingliedrig in den Blick gebracht werden können. Metaphorisch gesprochen steht heute eine kaum mehr zu überblickende Vielzahl an »Mikroskopen« zur Verfügung, mit deren Hilfe in zahlreiche Mikroprozesse Einblick gewonnen werden kann, die den Bereichen des Somatischen, des Sozialen und des Psychischen zuzurechnen sind und von denen es in ihrer wechselseitigen Verdichtung und Verschränktheit letztlich abzuhängen scheint, welche Entwicklungsprozesse angestoßen, unterstützt, behindert oder auch verhindert werden.

Das bedeutet allerdings auch, dass im Bereich solcher Mikroprozesse letztlich die Entscheidung darüber fällt, welche Folgen pädagogische Bemühungen zeitigen. Dabei wird keineswegs geleugnet, dass auf der Ebene der Makroprozesse zahlreiche Vorentscheidungen darüber fallen, welche Mikroprozesse überhaupt erst ermöglicht oder angestoßen werden. Letztlich ist es aber die jeweils gegebene Situation, in der die Entscheidungen darüber fallen, wie jemand angesprochen oder angeblickt wird, wie etwas gezeigt oder eingemahnt wird, wie jemand zuhört oder sich abwendet, wie etwas unbemerkt aufgenommen oder gänzlich unbeachtet bleibt, wie jemand ins Staunen oder ins Zweifeln kommt, in welcher Form Wahrgenommenes zur Erinnerung wird oder in welcher Weise bestehende Fähigkeiten und Neigungen in den Bereichen des Erlebens, Denkens, Entscheidens oder Handelns stabilisiert oder modifiziert werden.

Versucht man Geschehnisse dieser Art präziser zu erfassen, so sind sie aus der Sicht vieler aktueller Theorien als Verknüpfungen von Mikroprozessen zu begreifen, die im Regelfall nur dann in den Blick gebracht werden können, wenn man gelernt hat, nach ihnen Ausschau zu halten, und zu denen man sich nur dann in pädagogisch verantwortungsvoller Weise verhalten kann, wenn man in der Lage ist, zumindest auf manche dieser Mikroprozesse über die Gestaltung von Interaktions- und Beziehungsprozessen reflektiert Einfluss zu nehmen. Dies ist insbesondere in jenen Kontexten von besonderer Bedeutung, in denen sich Menschen

mit dem Aspekt von Behinderung konfrontiert sehen, da in solchen Kontexten die Gefahr groß ist, dass Interaktions- und Beziehungsprozesse die Entwicklungsmöglichkeiten von Menschen in empfindlicher Weise beschneiden und die Ausgestaltung und das Ineinandergreifen vieler Mikroprozesse daher aus pädagogischer Sicht als problematisch angesehen werden müssen (GERSPACH 2009). Dies hängt einschlägigen Studien zufolge nicht zuletzt damit zusammen, dass das Wahrnehmen und Erleben von Behinderung oft mit dem Aufkommen belastender Emotionen verbunden ist, welche über weite Strecken mit der Aktivierung von Einstellungen und Bewertungen verschränkt sind sowie unbewusste Abwehr- und Sicherungstendenzen nach sich ziehen, welche die förderliche Gestaltung pädagogischer Beziehungen erheblich belasten (NIEDECKEN 1998; CLOERKES 2007).

### *Chancen, Gefahren und Hindernisse*

Aus dem heute vorhandenen Wissen um die Dynamik und Bedeutung von Mikroprozessen erwachsen für jene Bereiche der wissenschaftlichen Pädagogik, die sich mit Behinderung befassen, einige weitere Chancen, die jedoch nur genutzt werden können, wenn es gelingt, auch manche Gefahren und Hindernisse zu meistern. Auf drei Aspekte, welche die Felder der pädagogischen Praxis, der Forschung und der Lehre betreffen, soll in diesem Zusammenhang abschließend hingewiesen werden:

- Publikationen wie jenen von AHRBECK und RAUH (2006) oder HEINEMANN und HOPF (2010) ist am Beispiel der Bezugnahme auf psychoanalytische Konzepte zu entnehmen, welche Chancen sich eröffnen, wenn bestehende Theorien, die von Mikroprozessen handeln, auf das Praxisfeld »Pädagogik und Behinderung« bezogen oder in pädagogischer Hinsicht gar weiterentwickelt werden. Am Beispiel mancher euphorischer Auseinandersetzungen mit Publikationen aus dem Bereich der Neurowissenschaften wird allerdings auch ersichtlich, dass Rezeptionsbemühungen mitunter mit einem hohen Aufwand an Zeit und Energie einhergehen und dennoch zu Ergebnissen mit geringer pädagogischer Relevanz oder geringem pädagogischen Neuigkeitswert führen, wenn der Faszination modischer Trends allzu schnell nachgegeben wird (vgl. dazu UTZ 2006; BITTNER 2008; GERSPACH 2009).
- In wissenschaftlichen Veröffentlichungen wird der differenzierten Befassung mit konkret vorliegenden Beziehungsprozessen sowie der damit verbundenen Ausarbeitung praxisleitender Konzepte nach wie vor ein geringer Stellenwert eingeräumt. Dies deutet auf ebenso breite wie unbearbeitete Felder wissenschaftlicher Betätigung hin, die vertiefte Einblicke in die Dynamik von Mikroprozessen und deren pädagogische Bedeutung im Kontext von »Pädagogik und Behinderung« eröffnen können. Soll dabei der bedeutsame

und bislang besonders selten bearbeitete Aspekt des Emotionalen nicht unbeachtet bleiben, bedarf es allerdings wissenschaftlicher Gemeinschaften, die darauf verzichten können, sich vor dem bewussten Gewahrwerden von schmerzlichen Gefühlen durch den Einsatz von Methoden zu schützen, die ihnen differenzierte Zugänge zu den emotionalen Aspekten des Zustandekommens oder Erlebens von Behinderung verschließen (DEVEREUX 1984; DATLER 1998).

- Vorliegenden Studien zur fachlichen Qualifizierung von sogenannten »Praktikern« und Wissenschaftlern ist zu entnehmen, wie Aus- und Weiterbildungsprozesse gestaltet werden können, damit Mikroprozessen verstärkt Rechnung getragen werden kann (z.B. DIEM-WILLE/TURNER 2009). Der zügigen Vertiefung und Ausweitung entsprechender Qualifizierungsangebote stehen allerdings nicht nur begrenzte ökonomische Rahmenbedingungen entgegen, sondern auch der Umstand, dass es zunächst einschlägig qualifizierter Lehrender bedarf, die selbst in der La-

ge sind, sich Mikroprozessen in professioneller Weise zuzuwenden. Dies ist keineswegs selbstverständlich, da einschlägige Kompetenzen keineswegs erforderlich sind, um etwa im akademischen Bereich zu reüssieren.

Die Herausforderungen, welche die hier skizzierten Aspekte des Makrobereichs und der Mikrodynamik betreffen, sind somit keineswegs gering. Gelingt es aber, zumindest einigen dieser Aspekte Rechnung zu tragen, so ist die Chance gegeben, dass manche der dadurch angestoßenen Entwicklungen – nicht zuletzt im Sinne LINDMEIERS (1997) – für die Disziplin der Bildungswissenschaft insgesamt Bedeutung erlangen und somit dazu beitragen, dass der Realisierung jener Ansprüche näher gerückt wird, die vor einiger Zeit unter Bemühung des Begriffs der »ubiquitären Heilpädagogik« (DATLER 1991) und nun mit dem Grundanliegen von »Inklusiver Pädagogik« (BIEWER 2010) zum Ausdruck gebracht werden.

#### Literatur

- AHRBECK, B./RAUH, B. (Hrsg.): Der Fall des schwierigen Kindes. Weinheim 2006
- BIEWER, G.: Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn 2010
- BITTNER, G.: Müssen wir unsere Arbeit neu denken? Neue Hirnforschungsergebnisse und Beratung. In: Informationen für Erziehungsberatungsstellen (2008) 14–23
- CLOERKES, G.: Soziologie der Behinderten. Heidelberg 2007
- DATLER, W.: »Ubiquitäre Heilpädagogik« und die Entfaltung psychoanalytisch-pädagogischer Basiskompetenzen an der Universität. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 60 (1991) 237–247
- DATLER, W.: Die Analyse heilpädagogischer Beziehungen als zentraler Gegenstand heilpädagogischer Reflexion. In: Datler, W. u.a. (Hrsg.): Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse. Luzern 1998, 17–21
- DEVEREUX, G.: Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Frankfurt am Main 1984
- DIEM-WILLE, G./TURNER, A.: Ein-Blicke in die Tiefe. Stuttgart 2009
- FLORIAN, L.: The SAGE Handbook of Special Education. Thousand Oaks, CA. 2007
- FONAGY, P./GERGELY, G./JURIST, E.L./TARGET, M./VORSPÖHL, E.: Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart 2002
- GERSPACH, M.: Psychoanalytische Heilpädagogik. Stuttgart 2009
- HEINEMANN, E./HOPF, H. (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik. Stuttgart 2010
- HINZ, A.: Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60 (2009) 171–179
- LINDMEIER, C.: Heilpädagogik als konstitutives Moment jeglicher Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 51 (1997) 289–306
- LINDMEIER, C.: Bildungsgerechtigkeit und Inklusion. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 62 (2011) 124–135
- NIEDECKEN, D.: Namenlos. Geistig behinderte verstehen. Neuwied 1998
- NORWICH, B.: Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability. London 2008
- NUSSBAUM, M.: Creating Capabilities. The Human Development Approach. Cambridge (Mass.) 2011
- RÖDLER, P.: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen. Frankfurt am Main 1993
- SPECK, O.: Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München 2010
- TERZI, L.: Justice and Equity in Education. A Capability Perspective on Disability and Special Educational Needs. London 2010
- UTZ, H.: Zur Aktualität der Neurowissenschaften. In: heilpädagogik.de 3 (2006) 3–9
- WARNOCK, M.: Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London 1978 [<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnockoo.html>], eingesehen am 24.9.2011]
- WARNOCK, M.: Special Educational Needs: A New Look (Philosophy of Education Society of Great Britain Publications). London 2005
- WARNOCK, M./NORWICH, B./TERZI, L.: Special Educational Needs. A New Look. London 2010

#### Anschrift der Verfasser:

Prof. Dr. Gottfried Biewer  
 Prof. Dr. Wilfried Datler  
 Universität Wien  
 Institut für Bildungswissenschaft  
 Sensengasse 3a  
 A-1090 Wien  
 E-Mail: Gottfried.Biewer@univie.ac.at  
 E-Mail: Wilfried.Datler@univie.ac.at