



Ingo Bosse
Kathrin Müller
Daniela Nussbaumer
(Hrsg.)

Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit

Bosse / Müller / Nussbaumer

**Internationale und demokratische
Perspektiven auf Inklusion und
Chancengerechtigkeit**

Ingo Bosse
Kathrin Müller
Daniela Nussbaumer
(Hrsg.)

Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

Förderhinweis

Die Open Access-Publikation wurde vom HfH Open Access Publikationsfonds unterstützt.

Impressum

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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

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

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: © HfH Zürich 2022, Bildquellen iStock.

Satz: Kay Fretwurst, Spreau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6072-7 digital

doi.org/10.35468/6072

ISBN 978-3-7815-2618-1 print

Inhalt

<i>Ingo Bosse, Kathrin Müller und Daniela Nussbaumer</i> Vorwort	11
---	----

I Hauptvorträge

<i>Franziska Felder</i> Inklusion, demokratische Partizipation und die Aufgaben der Bildung	17
<i>Andreas Köpfer</i> Zwischen Transformation und Delegation – international vergleichende Perspektiven auf schulische Inklusion(sforschung)	30
<i>Lisa Pfahl und Boris Traue</i> Inklusion als Entkonditionalisierung von Mitgliedschaft. Wie partizipative Demokratie Inklusion verwirklichen hilft	43

II Verhältnis von Inklusion und Exklusion

<i>Ingo Bosse und Marius Haffner</i> Gefährliche Situationen meistern, ohne sich in Gefahr zu begeben: „Virtual Reality for Children with Special Needs“	59
<i>Michael Ehlscheid</i> Demokratische und inklusive Schulentwicklung durch Kooperation? – Anregungen aus Gruppendiskussionen mit Lehrkräften	67
<i>Sabine Gabriel und Tanja Kinne</i> Körper-Leib-Politiken. Postphänomenologische Perspektiven auf die Erforschung von In- und Exklusion im Schulischen	75
<i>Daniel Hofstetter und Annette Koechlin</i> Sonderpädagogische Praxis zwischen Dekonstruktion und Reproduktion von Differenz und sozialer Ungleichheit	83

Martina Kaack

Zur Chance auf kommunikative Relevanz –
Systemtheoretische Feinjustierung von Inklusion/Exklusion unter
Berücksichtigung von Behinderung 90

Julia Tierbach

Auf die Stärken kommt es an?
Spannungsverhältnisse im Spiegel der Pädagogik mit Menschen im
Autismus-Spektrum 97

Monika T. Wicki

„Unruhe beheben – Kosten sparen“ – Diskriminierende Sprechakte der
politischen und medialen Arena in der Schweiz 2012 bis 2022 104

III Inklusion als Haltung und politische Verantwortung

*Bettina Amrhein, Benjamin Badstieber, Cathrin Reisenauer,
Mareike Müller-Cleve und Malte Thiede*

Wege aus der Problemtrance und den Verhaltensfallen? – Einblicke in
die Durchführung eines neuen Professionalisierungsprogramms zur
inklusionspädagogischen Diagnostik im Förderschwerpunkt Emotionale
und soziale Entwicklung 113

Sabine Harter-Reiter, Irene Moser und Nicola Sommer

Irritation als Denk- und Lernanlass – Wahrnehmung von Anderssein
studentischer Gruppen 121

Yannik Wilke, Ann-Christin Faix und Anne Reh

Ambiguitätstoleranz und Abgrenzungspraktiken von Lehrkräften in
Kollegien inklusiver Schulen 129

IV Politische und gesellschaftliche Teilhabe

Federica Hofer und Sophie Bleuel

Die Bereitschaft zur Gestaltung inklusiver Freizeitangebote in der
Deutschschweiz.
Vom Inklusions- und Teilhabeverständnis der Anbietenden über die
Bereitschaft hin zu den Verwirklichungschancen der Individuen 139

Christoph Kaletka und Daniel Krüger

Innovation der Inklusion 147

Jana York, Jan Jochmaring und Lisa Preissner

Innovation und Exnovation des Systems beruflicher Rehabilitation 154

Bastian Pelka und Ann Christin Schulz

Innovation der Forschung: Inklusive Bürger*innenwissenschaften 163

Samira Skribbe

Partizipative Diagnostik inklusiver Schulen – Ergebnisse einer Interviewstudie 171

V Intersektionalitätsforschung

Ann-Kathrin Arndt, Isabel Sievers und Bettina Lindmeier

Diversität von Lehramtsstudierenden. Biographieanalytische, intersektionale Perspektiven im Schnittfeld von Inklusions- und Diversitätsforschung 181

Marketa Bacakova, Gwendolin Bartz, Nadine Dziabel,

Stefan Godehardt-Bestmann, Susann Kunze, Sabrina Naber und Ute Volkmann

Transdisziplinäre Inklusionswissenschaften 188

David Deutsch, Jule Grosser, Verena Hawelka, Maria Kreilinger und Magdalena Lovrić

„... und dann schauen's mich an und fragen mich, was ich da tu.“
Das BLuE-Hochschulprogramm – vom Versuch einer Teilhabepaxis im
gemeinsamen Anerkennungsraum 195

Jessica Löser, Jonas Goltz, Navina Schilling und Rolf Werning

Inklusiv-digitaler Naturwissenschaftsunterricht – Gestufte digitale
Lernhilfen für das naturwissenschaftliche Experiment 203

Sabrina Schramme

Inklusive Pädagogik und Intersektionalität: Warum Demokratie- und
Inklusionsentwicklung intersektional zusammen gedacht werden müssen 211

Toni Simon

Zusammenhänge aspektiver Einstellungen zu Partizipation in
Schule/Unterricht mit der Retrospektion schüler*innenbiographischer
Erfahrungen von Diskurs und Demokratie 218

Theresa M. Straub

Strukturelle Behinderungen im Lebensverlauf – institutionelle und
gesellschaftlich-kulturelle Bildungserfahrungen unsichtbar behinderter
Studierender in Universitäten 226

VI Verwirklichungschancen und soziale Gerechtigkeit

- Katja Beck, Silvia Kopp-Sixt, Kerstin Merz-Atalik und Heike Tiemann*
 Modifizierung der Partizipativen Mehrebenen-Netzwerk-Analyse (PMNA)
 zur digitalen Erhebung von Governancestrukturen und
 Akteurskonstellationen inklusiver Bildung in Partnerregionen des
 internationalen Projekts Governance In(clusive) Education (GovInEd) 237
- Oskar Dangl*
 Bildungsgerechtigkeit durch Inklusion? Theoretische und empirische
 Aspekte 246
- Georg Feuser und Reinhard Stähling*
 Zur Diskrepanz wissenschaftlicher Studien und schulischer Realität am
 Beispiel des Paradigmas „anregungsarmer Schulen“ im sozialen Brennpunkt ... 253
- Ina Henning*
 Inklusive Musiklehrer*innenbildung im Zeichen gesellschaftlicher
 Verantwortung – Fragestellungen zu Kultursensibilität anhand einer
 Portfolioanalyse zu jüdischem Kulturerbe 261
- Thomas Hoffmann*
 Diagnostik und Menschenrechte:
 Isolation und Entfremdung als pädagogisch-diagnostische Kategorien 268
- Jan Steffens*
 Schule als sozialer Resonanzraum.
 Emotional-soziale Aspekte inklusiver Schulentwicklung 276
- Kathrin Müller und Agnes Pfyang*
 Zur didaktischen Inszenierung einer gleichberechtigten, gleichwürdigen
 und gleichwertigen Teilhabe in Lehr-Lernprozessen 283
- Fabian Mußel und Franziska Schreiter*
 Sozialräume als Generierungsprinzip von Orientierungen auf Inklusion
 und Exklusion – eine praxeologische Perspektive 290
- Silvia Pool Maag*
 Churermodell der Binnendifferenzierung: Inklusive Lehr-/Lernkultur
 zwischen direkter Instruktion, Mitbestimmung und Lernbegleitung 297
- Anne Reh und René Schroeder*
 Fachliche und soziale Teilhabe als Auftrag – Adaptivität als Strategie
 inklusiver (Sach-) Bildung? 305

<i>Silke Trumpp, Silvia Greiten, Marcel Veber, Maximilian Schöner, Samira Skribbe, Theresa Overbeck und Frauke Milius</i>	
Zusammenhang von förderbezogener Diagnostik und Unterrichtsplanung aus Sicht von Lehrkräften der Primarstufe, Sekundarstufe und Berufsfachschule – Interpretationsansätze auf Basis von drei Fallzusammenfassungen	313

VII Internationale und vergleichende Perspektiven der Inklusion(-sforschung)

<i>Andrea Holzinger, Ursula Komposch, Elisabeth Herunter und Fortunatus Mbuu</i>	
Inklusive Bildung für Kinder mit Behinderungen – ein transnationales Projekt im Hochschulbereich	325
<i>Hendrik Lux</i>	
Menschenrecht ≠ Menschenrecht?	
Inklusive Bildung in autokratischen Staaten am Beispiel Ägypten	332

VIII Verhältnis von Inklusion und Demokratie

<i>Ines Boban und Andreas Hinz</i>	
Inklusion und Demokratie – Das eine ohne das andere: weder inklusiv noch demokratisch!?	341
<i>Juliana Gras</i>	
Inklusion und Exklusion und deren Legitimation in demokratiepädagogischen Formaten am Beispiel des Klassenrats	350
<i>Franziska Oberholzer und Raphael Zahnd</i>	
Weiterentwicklung demokratischer Gefäße im Rahmen partizipativer Unterrichtsentwicklung	357
<i>Ulrich Tragatschnig, Elisabeth Herunter, Andrea Holzinger und Monika Gigerl</i>	
Partizipation und Inklusion durch Kunst und kulturelle Bildung für alle	366
Danksagung	373
Autor*innen	375

Ingo Bosse, Kathrin Müller und Daniela Nussbaumer

Vorwort

Viele Leserinnen und Leser erinnern sich vermutlich besonders an die IFO-Tagung 2022 aufgrund des gemeinsamen Erlebens des russischen Angriffskriegs auf die Ukraine – coronabedingt getrennt vor unseren Bildschirmen. Die Planung der 36. Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen für das Jahr 2023 erfolgte also inmitten einer Welt im Ausnahmezustand. Die Corona-Pandemie war noch nicht überwunden, obwohl bereits eine endemische Phase optimistisch prognostiziert wurde. Inhaltlich wurden wir alle vor völlig neue Herausforderungen gestellt: Der Bundeskanzler der Bundesrepublik Deutschland Olaf Scholz sprach von einer „Zeitenwende“. Die Planung einer Tagung in einer derart instabilen Ära, die von Unsicherheit, Komplexität und Mehrdeutigkeiten geprägt ist, war eine herausfordernde Aufgabe.

In der organisatorischen Planung wollten wir flexibel sein, Corona ein Schnippen schlagen und haben uns entschieden, zweigleisig zu fahren und es zu ermöglichen, sowohl digital als auch in Präsenz teilzunehmen. Auf diese Weise konnten wir sicherstellen, dass die Tagung gemäß der Coronabestimmungen in allen beteiligten Ländern stattfinden können. Das stellte uns als Organisationsteam vor einige Herausforderungen, erwies sich rückblickend jedoch als sehr erfolgreich und wir freuen uns, dass vom 8. bis 10. Februar 2022 175 Teilnehmer*innen die Tagung im online-Format verfolgten und 208 Teilnehmer*innen der Einladung in die Schweiz gefolgt sind und Gäste der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich waren.

Auch der inhaltliche Fokus der Tagung war deutlich vom Zeitgeschehen geprägt: Wenngleich es in der Inklusions- und Teilhabeforschung eine lange Tradition gibt, sich auf demokratische Theorien zu beziehen – gerade in der Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit und Chancengerechtigkeit, forderte uns der Angriffskrieg des autokratischen Systems Russlands auf die Ukraine geradezu heraus, diese Tradition fortzusetzen und Fragestellungen zu Inklusion aus demokratischer und internationaler Perspektive weiterzuentwickeln, zu schärfen und zu klären, auch zur Selbstvergewisserung.

Aus diesen kurzen Darlegungen lassen sich Fragen nach den Grundlagen einer funktionierenden Demokratie ableiten: Welche Rolle spielen dabei die Themen Gleichberechtigung und Chancengleichheit, Teilhabe, Anerkennung und Frei-

heit? Wir wollten gemeinsam mit den Teilnehmer*innen der IFO-Tagung der Frage nachgehen, ob es einer Repolitisierung der Inklusion bedarf oder ob diese vielleicht schon stattfindet? Unser Ziel war es, Anreize zu schaffen, um eine kritische Selbstreflexion anzuregen. Wir wollten gemeinsam den gesellschaftstheoretischen Grundlagen des Inklusionsdiskurses nachgehen und die sozialen Strukturen sowie Prozesse analysieren, die den Verlauf dieses Diskurses beeinflussen.

Es freute uns sehr, dass wir diesbezüglich insgesamt 175 Beiträge zu verzeichnen hatten. In diesem Sammelband erscheinen nun 42 Artikel, die den Diskurs der Tagung perspektivenreich widerspiegeln und mit folgenden Themenschwerpunkten auseinandersetzen:

- Verhältnis von Inklusion und Exklusion
- Inklusion als Haltung und politische Verantwortung
- Politische und gesellschaftliche Teilhabe
- Inklusion und demokratische Bildung
- Intersektionalitätsforschung
- Verwirklichungschancen und soziale Gerechtigkeit
- Internationale und vergleichende Perspektiven der Inklusion(-sforschung)
- Verhältnis von Inklusion und Demokratie

Gerahmt wurde die Tagung von vier Hauptvorträgen, von denen drei sich in diesem Band wiederfinden.

Franziska Felder setzt sich in ihrem Hauptbeitrag zum Ziel, die Bezüge zwischen Inklusion und demokratischer Partizipation explizit zu machen und konkret die Bedeutung inklusiver Bildung für demokratische Partizipation und ein demokratisches Gemeinwesen zu beleuchten. Sie vertritt dabei die These, dass Ausschlüsse materialer, chancenbezogener und epistemischer Art sind und sehr häufig auch in komplexer Art und Weise miteinander verwoben sind. Anhand dessen erarbeitet sie einen Bildungsbegriff, der demokratische Partizipation mitdenkt, um Ausschluss zu vermeiden.

Da die Inklusions- und Teilhabeforschung aus westlich-europäischer Perspektive nur aus den jeweils ihr eigenen sozialen, kulturellen und politischen Prägungen heraus argumentieren kann, bietet gerade der internationale Vergleich weitere und vertiefende Diskurslinien. Diese leuchtet *Andreas Köpfer* in seinem Hauptbeitrag „Zwischen Transformation und Delegation – international vergleichende Perspektiven auf schulische Inklusion(sforschung)“ am Beispiel zur Forschung von Handlungspraktiken von Schulassistent*innen aus.

Ihren Hauptbeitrag „Inklusion als Entkonditionalisierung von Mitgliedschaft. Wie partizipative Demokratie Inklusion verwirklichen hilft“ zur Tagung veröffentlicht *Lisa Pfabl* hier gemeinsam mit *Boris Traue*. Sie widmen sich dem Verhältnis von Partizipation und Inklusion und geben Hinweise darauf, welche Leistungen und Gefahren mit demokratischer Partizipation in Bildung verbunden sind und wie Partizipation hilft, Inklusion zu verwirklichen.

Um eine solche Tagung und auch den zugehörigen Tagungsband verwirklichen zu können, bedarf es vieler, die mitdenken und mitgestalten. Unser großer Dank gehört allen, welche die 36. Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen und diesen Tagungsband ermöglicht haben. Dank an die Hochschulleitung und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an der HfH für die vielfältige tatkräftige und auch ideelle Unterstützung. Wir danken allen Kolleginnen und Kollegen, die sich fachlich-inhaltlich in Einzelbeiträgen, Symposien, Forschungswerkstätten und Postern an der Tagung und über Artikel im Tagungsband eingebracht haben. Herzlichen Dank an die Gutachter*innen für ihre qualitativ hochwertige Unterstützung bei der Tagung und der Erstellung des Tagungsbands. Namentlich werden alle Gutachter und Gutachterinnen unter „Danksagung“ erwähnt. Besonders hervorheben möchten wir an dieser Stelle Sarah Frédérickx, Kim Hilpert, Christa Schmid-Meier und Lina Stallmann. Ihnen sei für ihr außergewöhnliches und umfassendes Engagement für die Tagung und den Tagungsband besonders gedankt. Die IFO-Tagung 2023 in Zürich wollte aus einer interdisziplinären und internationalen Perspektive das Verhältnis von Inklusion und Demokratie sowie Chancengerechtigkeit in den Blick nehmen. Hierbei wird die Beziehung zwischen gesellschaftlichen, insbesondere demokratischen Strukturen und Inklusion auf System-, Handlungs- und Subjektebene besonders bedeutsam, die es theoretisch und empirisch auch zukünftig zu analysieren und für die Praxis nutzbar zu machen gilt. Entsetzt stehen wir nun am Ende unserer Reise „IFO 2023“ vor der neuerlichen Eskalation der Gewalt im Nahen Osten. Die Verhältnisbestimmung von Inklusion und Demokratie geht über den traditionellen Kontext des Bildungssystems hinaus und ist auf disziplinübergreifendes, wissenschaftlich-methodisch vielfältiges Arbeiten wie auch innovative Initiativen angewiesen. Entsprechend erwartungsvoll blicken wir auf die zukünftigen Tagungen der Inklusionsforscher*innen.

Wir wünschen eine spannende und erhellende Lektüre.

Zürich, im November 2023

Die Herausgeber*innen
Ingo Bosse, Kathrin Müller, Daniela Nussbaumer

I Hauptvorträge

Franziska Felder

Inklusion, demokratische Partizipation und die Aufgaben der Bildung

Überblickt man den deutschsprachigen Inklusionsdiskurs, dann zeigen sich trotz aller Unterschiede in den Verständnissen mindestens zwei Konsensbereiche betreffend der Bedeutung von Inklusion. Erstens wird im Diskurs angenommen, dass Inklusion die Kategorie Behinderung insofern übersteigt, als statt dem alleinigen Fokus auf Behinderung menschliche Vielfalt im Allgemeinen in den Blick gerät (Piezunka u. a. 2017). Statt spezifisch auf behinderte Kinder und Jugendliche zu fokussieren, bedingt Inklusion in den Augen vieler damit auch eine Reorientierung und Akzeptanz vielfältiger menschlicher Seins- und Ausdrucksformen und die Berücksichtigung derselben in Schule und Unterricht (Hinz 2015). Zweitens erfährt die Forderung nach Inklusion im Bildungsbereich eine starke schulstrukturelle sowie in der Anwendung im Unterricht eine vorwiegend didaktische und methodische Rahmung (Seitz 2005). Die Annahme herrscht vor, dass Inklusion ein Recht auf die Beschulung in einer Regelschule beinhaltet sowie – und auf den Unterricht bezogen – die Teilhabe an individualisierten Unterrichtsformen, die jedem Kind Rechnung tragen.

Bezüge zu demokratischer Partizipation sind diesem Diskurs implizit inhärent, werden aber selten explizit gemacht (Nilholm 2006). Sie tauchen stattdessen randständig, häufig verkürzt und de-kontextualisiert im Diskurs auf. Dies hat sicherlich vor allem damit zu tun, dass der Inklusionsdiskurs in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft vorwiegend ein schulischer Inklusionsdiskurs ist. Zwar scheinen alle am Inklusionsdiskurs Beteiligten davon auszugehen, dass Inklusion nicht einfach ein didaktisches Konzept ist und dass behinderte Kinder und Jugendliche sehr wohl spezifische Formen der Benachteiligung erleiden, die teilweise sogar im Unterricht selbst gebildet werden, so beispielsweise über starre und unreflektierte Erwartungen betreffend Verhalten und Kognition sowie über fehlende oder falsch eingesetzte Ressourcen (Capovilla & Gebhardt 2016). Und dennoch arbeitet sich ein Grossteil der im Feld der inklusiven Bildung forschenden Personen daran ab, fast schon mantraartig zu betonen, dass Inklusion ein Recht und eine demokratische Aufgabe für alle sei, ohne genauer zu spezifizieren, was damit gemeint sein könnte.

Es ist die zentrale Absicht dieses Beitrags, die Bezüge zwischen Inklusion und demokratischer Partizipation explizit zu machen und konkret die Bedeutung inklusiver Bildung für demokratische Partizipation und ein demokratisches Gemeinwesen zu beleuchten. Dabei werde ich in einem ersten Schritt vor dem Hintergrund der Annahme, dass sich die Forderung nach Inklusion erst aufgrund von Respektive als Reaktion auf Exklusion überhaupt verstehen lässt, aufzeigen, wie Respektive wo Menschen mit Behinderung faktisch von demokratischer Partizipation ausgeschlossen sind. Illustrieren werde ich dies am Fall der Schweiz, auch wenn die aufgeworfenen Fälle von Ausschluss auch für andere Länder gelten oder zumindest historisch in vielen Ländern der Fall waren. In einem zweiten Schritt werde ich diese Formen von politischem Ausschluss konzeptuell rahmen. Die These, die ich dabei vertrete, ist, dass diese Ausschlüsse materialer, chancenbezogener und epistemischer Art sind, sehr häufig auch in komplexer und verwobener Art und Weise. In einem dritten Schritt und in positiver Absicht frage ich dann danach, wie demokratische Partizipation und Bildung gedacht werden müssten, damit die erwähnten Formen von Ausschluss vermieden werden könnten. Hier wird ein grosser Fokus auf das Demokratie- und Bildungsverständnis John Deweys gelegt werden, weil dieser auch nach über hundert Jahren für aktuelle Fragen der inklusiven Bildung fruchtbar gemacht werden kann. Ein Schlussteil rahmt die wichtigsten Punkte noch einmal neu.

Mit meinen Ausführungen hoffe ich, einen Beitrag zur Kontextualisierung der Forderung nach politischer Partizipation innerhalb einer weiteren Inklusionsdebatte liefern zu können, bei der die spezifischen Herausforderungen für Menschen mit Behinderung sichtbar werden, wie auch mögliche Lösungsansätze zur Überwindung ihrer Exklusion.

1 Behinderung und politischer Ausschluss

Seit ihren Anfängen haben sich Demokratien mit der Inklusion und Partizipation von Gruppen und Individuen auseinandergesetzt (Held 1987). Immer wieder wurden Menschen ausgeschlossen, weil sie beispielsweise als nicht ‚demokratietauglich‘ galten. Dies lag entweder daran, dass sie nicht oder angeblich nicht über die Fähigkeiten verfügten, die für die Teilnahme am politischen Prozess als entscheidend angesehen wurden (z. B. Rationalität oder Vernunft), oder daran, dass angenommen wurde, dass sie die Grundwerte der Demokratie nicht teilten. In der Schweiz beispielsweise waren bis zur Einführung des Frauenstimmrechts 1971 und der Senkung des Wahlrechters von 20 auf 18 Jahren rund 20 Jahre später nur rund 25% der Bevölkerung im Besitz des Stimm- und Wahlrechts. Zu den Gruppen der Ausgeschlossenen gehörten historisch betrachtet viele Menschen, beispielsweise – dem damaligen Amtsdeutsch nach – Armenengössige,

Bankrotteure, Gepfändete, verurteilte Straftäter, Zwangsversorgte, Geisteskranke wie Geisteschwache sowie Sittenlose. Auch sogenannte Aufenthaltler, also Männer aus anderen Kantonen und damit Binnen-Migranten, hatten kein Stimm- und Wahlrecht. In einigen Kantonen (Bern, Solothurn, Fribourg, Schwyz, Aargau) waren Männer mit Wirtshausverbot von der politischen Partizipation ausgeschlossen, also Rauf- und Trunkenbolde sowie Zechpreller. In Genf und Neuenburg waren Söldner ausgeschlossen, in Solothurn Bettler und Landstreicher und im Tessin Wahlbetrüger. Der katholische Halbkanton Appenzell Innerhoden wiederum schloss Männer ohne genügenden Religionsunterricht aus und Wallis diejenigen, die eine Erbschaft ausgeschlossen hatten respektive die Schulden des Vaters nicht begleichen konnten (vgl. für diese Beispiele Mangold 2021). Das alles änderte sich aber nach und nach und so sind heute in der Schweiz nur noch wenige Gruppen vom Stimm- und Wahlrecht auf nationaler und/oder kantonaler Ebene ausgeschlossen.

Zu den heute noch material Ausgeschlossenen gehören neben den unter 18-Jährigen, den in der Schweiz lebenden Personen ohne Schweizer Pass auch Menschen, die aufgrund einer Beeinträchtigung psychischer oder kognitiver Art unter umfassender Beistandschaft stehen. Der Ausschluss aufgrund umfassender Beistandschaft ist in Artikel 136 der Bundesverfassung verankert und im Gesetz über die politischen Rechte an die umfassende Beistandschaft und den Vorsorgeauftrag geknüpft. Diese Form materialen Ausschlusses betrifft in der Schweiz immerhin knapp 10'900 Personen.

Daneben gibt es Formen von Ausschluss, die weniger direkt material, sondern eher chancenbezogen sind. Mit chancenbezogenem Ausschluss kann zum einen eine Form von Teilhabe gemeint sein, die einer betroffenen Person keine substantiellen Chancen bietet, sondern nur formale. Und zum anderen kann gemeint sein, dass sich die Teilhabe nur über Beschämung oder Erniedrigung erkaufen lässt. Ein Beispiel für letzteres lässt sich auch in der Schweizer Politik der jüngeren Vergangenheit und für das Beispiel Behinderung finden. Ende Januar 2023 lief die Frist für die Befragung für die Eidgenössische Volkszählung ab. Diese wird seit einigen Jahren als sogenannte Stichprobenerhebung durchgeführt. Das bedeutet, die Stichproben werden nach dem Zufallsprinzip aus dem Stichprobenregister des Bundesamtes für Statistik gezogen. Grundlage sind die amtlichen Personenregister der Gemeinden, der Kantone und des Bundes. Die Eidgenössische Volkszählung ist die einzige Befragung, zu deren Teilnahme man in der Schweiz gesetzlich verpflichtet ist. Sehbehinderte können aber den digitalen Fragebogen, der für ein Grossteil der abgefragten Themen verwendet wird, nicht ausfüllen, weil er nicht barrierefrei ist. Der Ausschluss aus dieser Form der politischen Beteiligung ist in gewisser Weise natürlich ebenfalls ein materialer Ausschluss. Gleichzeitig entstehen durch die die Zwangssituation der verpflichtenden Teilnahme aber auch Autonomiedefizite und in der Folge Beschämung bei den Betroffenen.

Der Ausschluss aus der politischen Sphäre zeigt sich aber nicht nur in der aktiven Ausübung als wählende und abstimmende Person, sondern auch im passiven Wahlrecht – also der Möglichkeit, sich für ein politisches Amt selbst zur Verfügung zu stellen. Hier kann man auch ohne detaillierte Kenntnisse der faktischen Datenlage in der Schweiz (und anderswo) feststellen, dass Menschen mit Behinderung weit unter ihrem Anteil in der Bevölkerung in den Parlamenten und Regierungen vertreten sind. Dies trifft auch dann zu, wenn man relativ konservativ rechnet und davon ausgeht, dass rund 10% der Bevölkerung mit einer Behinderung lebt.

2 Materiale, chancenbezogene und epistemische Aspekte von Ausschluss

Folgt man Martha Nussbaum (2006, 99), dann wirft Behinderung zwei Probleme sozialer Gerechtigkeit auf: Das erste betrifft die Art und Weise, wie soziale Arrangements beschaffen sind. Viele Menschen mit Behinderung benötigen besondere Anpassungen, Mittel oder Hilfe, um integriert zu sein und zum Leben anderer beitragen zu können. Diese Hilfe umfasst nicht nur materiale Güter, sondern auch sorgende Menschen respektive personale Ressourcen sowie ermöglichende Strukturen. Das zweite Problem sozialer Gerechtigkeit im Kontext von Behinderung betrifft laut Nussbaum daher unter anderem die Sorgearbeit, die insbesondere Angehörige (häufig Frauen) leisten. Auch dieses Problem hat eine strukturelle und eine personale Seite.

Folgt man dem von Nussbaum vertretenen Capability Ansatz, dann ist die zentrale Frage sozialer Gerechtigkeit nicht primär, wie viele Ressourcen Menschen haben, sondern, was sie damit tun und sein können, konkret, welche Verwirklichungschancen sie haben. Bezogen auf politische Inklusion ist der normative Punkt folgender: Politische Rechte sind hohl, wenn sie nur formalen, nicht aber substanziellen Chancen entsprechen, diese Rechte auch tatsächlich ausüben zu können. Rekapituliert man den Ausschluss blinder Menschen von der Eidgenössischen Volkszählung 2023, dann ist ihre Exklusion unter anderem deshalb problematisch, weil komplett vergessen ging, ihnen den digitalen Zugang zur Befragung zu ermöglichen. In gewisser Weise kann man sagen, entging es den Behörden, dass auch blinde Menschen Bürger*innen dieses Landes sind. Dies ist umso stossender, da eine Teilhabe an der Volksbefragung gesetzlich verpflichtend ist.

Neben den bereits erwähnten Formen von Ausschluss – materialer und chancenbezogener Ausschluss – kommt noch eine dritte und in vielerlei Hinsicht grundlegendere Form von Ausschluss hinzu, die Menschen mit Behinderung häufig erfahren, nämlich eine epistemische. Wie es das Wort ‚epistemisch‘ andeutet, sind damit Ausschlüsse von Wissen respektive der Gemeinschaft von ‚Wissenden‘ gemeint. Von epistemischem Ausschluss sind zum einen Individuen betroffen, deren

Ansprüche auf gleichberechtigte Teilhabe verletzt werden, und denen sogar die epistemische Möglichkeit genommen wird, diesen Ausschluss zu thematisieren. Zum anderen ist aber auch die Gesellschaft betroffen. Denn diese weiß nicht, wie es einem Teil ihrer Bürger*innen geht. Die Gesellschaft ist – um mit Kevin Olson (2006) zu sprechen – so gesehen epistemisch blind.

Folgt man Miranda Fricker (2007), dann werden epistemische Ausschlüsse gebildet, wenn Menschen in ihrer Eigenschaft als Wissende benachteiligt und infolgedessen als Mitwirkende an einer Gesellschaft mit ihrem Wissen, ihren Perspektiven und Erfahrungen ignoriert werden. Zwei Arten können dabei unterschieden werden: testimonialer und hermeneutischer Ausschluss. Beide Formen betreffen wie schon angedeutet sowohl Individuen als auch ganze Gruppen respektive die Gesellschaft.

Was zeichnet die beiden Formen aus? Testimoniale Formen von Ausschluss nehmen die Glaubwürdigkeit, die Sprechenden zugestanden wird, in den Blick. Testimonial-epistemische Formen von Ungerechtigkeit entstehen beispielsweise, wenn Vorurteile gegenüber der Gruppe, der jemand angehört, bestehen oder einer Person gar nicht zugehört und geglaubt wird. Glaubwürdigkeit bezieht sich dabei nicht (wie beispielsweise vor Gericht) auf einzelne Aussagen von Personen, die als mehr oder weniger glaubwürdig eingeschätzt werden, sondern auf die Personen als Ganzes. Sie werden als solche als nicht glaubwürdig betrachtet. Iris Marion Young (2000, 6) hat Jahre vor der Publikation von Frickers wegweisendem Buch *Epistemic Injustice* diese Form von epistemischem Ausschluss wie folgt beschrieben: „[...] andere ignorieren oder weisen ihre Aussagen und Äußerungen ab oder bevormunden sie. Obwohl sie formell in ein Forum oder einen Prozess einbezogen sind, kann es vorkommen, dass ihre Forderungen nicht ernst genommen werden und dass sie glauben, nicht mit gleichem Respekt behandelt zu werden. Die vorherrschende Stimmung kann ihre Ideen oder Ausdrucksweisen für albern oder einfach und nicht der Beachtung werthaltend. Sie können feststellen, dass sich ihre Erfahrungen, die für die diskutierten Themen relevant sind, so sehr von denen anderer in der Öffentlichkeit unterscheiden, dass ihre Ansichten nicht berücksichtigt werden.“ Diese Beschreibung macht deutlich, dass testimonialer Ausschluss ganz unterschiedliche subtile Formen annehmen kann (z. B. indem man sich über die Perspektive einer Person lustig macht oder ihre Forderungen ins Lächerliche zieht).

Hermeneutischer Ausschluss als zweite Form von epistemischem Ausschluss geht noch tiefer und ist dem testimonialen Ausschluss damit häufig vorgelagert. Hermeneutische Exklusion entsteht, wenn Lücken in den kollektiven Ressourcen fehlen und Menschen aufgrund dessen gar nicht in der Lage sind, ihre subjektiv gemachten Erfahrungen als Ausschlusserfahrungen zu benennen. Als Beispiel für diese Form epistemischen Ausschlusses nennt Fricker sexuelle Belästigung: In einer Kultur, in der der Begriff und das Konzept der sexuellen Belästigung nicht

existiert, können betroffene Personen auch nicht in der Lage sein, Verständnis für ihre Erfahrungen (auch sich selbst gegenüber) zu entwickeln. Der Effekt betrifft aber nicht nur sie. Die Folge ist vielmehr auch eine weitgehende Sprachlosigkeit, was auch ein Fehlen kollektiver hermeneutischer Ressourcen beinhaltet, epistemische Ausschlüsse gesellschaftlich als solche zu benennen. Epistemische Prozesse der Ausgrenzung sind weitaus schwieriger zu erfassen und zu beschreiben als explizite Diskriminierung oder materialer Ausschluss, wie sie beispielsweise durch fehlende Ressourcen oder mangelnde Unterstützung entstehen. In der Erfahrung der Betroffenen äußern sich diese Prozesse oft in Form von Unsicherheit über die eigene Position und den eigenen Status.

Paradoxerweise ist es auch so, dass bessere Inklusion im einen Bereich zu Exklusion in einem anderen führen kann. So hat die abnehmende soziale Segregation von Menschen mit Behinderung seit dem späten zwanzigsten Jahrhundert (zum Beispiel durch vermehrte schulische Inklusion) dazu geführt, dass Menschen mit Behinderung stärker isoliert sind und ihr epistemisches Wissen nicht mit anderen Betroffenen teilen können, wie Jackie Leach Scully (2018, 114) feststellt. Eine Folge zunehmender sozialer Integration aufgrund unter anderem gemeinsamer Beschulung sei nämlich, dass es für Menschen mit Behinderung heute seltener und daher auch schwieriger sei, Teil einer Gemeinschaft mit anderen Personen zu sein, die das Leben mit einer Beeinträchtigung auch kennen und ähnliche Behinderungserfahrungen gemacht hätten. So gebe es zwar viele Gründe, warum schulische Inklusion und generell eine stärkere soziale Integration sowohl für behinderte Menschen als auch die sie umgebenden Gemeinschaften besser sei, ihnen unter anderem eine aktivere und bedeutsamere gesellschaftliche Rolle zuweise. Es bedeute jedoch auch, dass es für Menschen mit Behinderung anspruchsvoller geworden sei, eine Art von Netzwerk zu finden, das notwendig sei, um das Wissen eines Lebens als Minderheit zu erwerben.

Bezieht man nun die unterschiedlichen Formen von Ausschluss – material, chancenbezogen und epistemisch – wieder auf die erwähnten Beispiele des politischen Ausschlusses von Menschen mit Behinderung, insbesondere auf den systematischen Ausschluss von Menschen unter vollständiger Beistandschaft vom aktiven Wahlrecht, aber auch den Mangel an Personen mit Behinderung in Parlamenten und Behörden – dann zeigt sich, wie weitreichend und komplex diese Ausschlüsse sind und wie anspruchsvoll es ist, Lösungen dafür zu finden.

Die Gefahr der epistemischen Blindheit als Folge epistemischen Ausschlusses könnte man zwar beispielsweise damit bekämpfen, dass man Repräsentant*innen respektive Stellvertreter*innen für die fehlenden Perspektiven einsetzt. Aber dies, so Olson (2006), würde nur ein neues Problem schaffen, nämlich das des Paternalismus. Statt dass Menschen befähigt würden, für sich selbst zu sprechen, täten das also andere für sie. Dieser Paternalismus beinhalte sowohl ein moralisches als auch ein epistemisches Problem, denn: Niemand kenne die innere Perspektive eines an-

deren, niemand wisse, wie es sei, in einer anderen Gruppe als der eigenen zu sein. Und auch für Gruppen als Ganzes gelte: Niemand habe die Fähigkeit oder das Recht, aus der Perspektive aller zu sprechen. Aus diesen Gründen liessen sich Probleme der politischen Exklusion weder über Stellvertretungen lösen noch könnten sie materiell kompensiert werden. Gleichzeitig könne das Problem auch nicht ignoriert werden. Epistemische Blindheit sei ein schwerwiegendes Problem für eine nachhaltige soziale Integration und die umfassende Inklusion von Menschen, und sie betreffe nicht nur Einzelpersonen, sondern die Gesellschaft als Ganzes.

Was also kann man tun? Eine zunächst nur theoretische und zugegebenermassen auch nur indirekte Möglichkeit könnte es sein, neu über Formen politischer Partizipation und demokratischer Beteiligung nachzudenken und auch die Rolle von Bildung von Menschen darin neu zu sehen.

3 Demokratische Partizipation und Bildung nach Dewey

Wenn man über die Bedeutung demokratischer Partizipation und die Rolle von Bildung nachdenkt, ist es zunächst hilfreich, Demokratie nicht nur als Staatsform und politische Rechte nicht einzig als Stimm- und Wahlrechte zu sehen. Vielmehr kann man demokratische Partizipation in einem umfassenderen Sinne als Partizipation in die menschliche Lebensform betrachten. So lassen sich vielfältige Formen von Beteiligung an einem Gemeinwesen als demokratische Partizipation rekonstruieren, was gedankliche Räume eröffnet, Programme zur Beseitigung politischer Exklusion ausserhalb formaler Politik und bereits früher als im Erwachsenenalter anzusetzen. Damit eröffnen sich – zunächst einmal rein konzeptuell – Möglichkeiten der Thematisierung von Demokratie in Schule, die über das Vermitteln demokratischen Wissens und Rechten hinausgeht, aber auch nicht einzig in einer Simulation von Demokratie (z. B. in Klassenräten und Schulversammlungen) besteht.

Ein damit skizziertes weites Verständnis von Demokratie schwebte dem amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey vor. Insbesondere in seinem Klassiker *Demokratie und Erziehung* (1916) entwarf Dewey die Vision einer Demokratie, in der Bildung als eine Art Gespräch gesehen wurde. Deweys Ansicht nach ermöglichten demokratische Formen des Zusammenschlusses das Wachstum der Erfahrung. Das Wachstum des einzelnen Menschen könne, so Dewey (ebd.) zumindest teilweise als ein Prozess der Charakterbildung verstanden werden, in dem der einzelne Mensch die Fähigkeiten entwickle, mit einem wachsenden Spektrum von herausfordernden Situationen umgehen zu können. Wachstum fördere auch Bewusstsein für die Vielfältigkeit der menschlichen Existenz und deren ästhetischen Qualitäten. Wachsen hiess nach Dewey lernen, und zwar in einer Weise, die zum menschlichen Wohlbefinden beiträgt.

Dewey's Demokratiekonzeption war geprägt vom Ideal der sozialen Kooperation, die sich nicht – wie beim politischen Liberalismus – auf die im engeren Sinne politische Sphäre beschränkte. Vielmehr bezogen sich die kooperativen Interaktionsformen, die er im Blick hatte, auf die ganze Gesellschaft und ihre Institutionen. Dewey's Perspektive war die einer reflexiv-experimentellen Demokratie. Für seine These, dass demokratische Assoziationsformen in besonderer Weise das Wachstum der Erfahrung ermöglichen, führte Dewey sozialphilosophische wie epistemische Gründe an. Sozialphilosophisch war er der Überzeugung, dass der Zweck der menschlichen Natur das Wachstum der Erfahrung sei, wobei dieses Ziel aber seiner Ansicht nach nur im gemeinschaftlichen Handeln verwirklicht werden könne. Dahinter stand die Auffassung, dass der Mensch primär ein soziales Wesen sei, dessen Charakter und Wünsche sich erst im Zusammenleben mit anderen Menschen herausbildeten und weiterentwickelten. Und je demokratischer die jeweiligen sozialen Sphären seien, desto größer sei für jeden einzelnen die Chance, in der Auseinandersetzung mit den Erfahrungen seiner Mitmenschen zu wachsen. Epistemisch war Dewey der Auffassung, dass Heterogenität in einer Gesellschaft nicht ein Übel, sondern geradezu das Lebenselixier einer lebendigen, kreativen Demokratie sei. Daraus folgte auch, dass sich die Idee der Demokratie nicht auf die politische Willensbildung beschränken dürfe, sondern als eine Erfahrung oder ein Lebensstil angesehen werden solle, der vielfältige Sphären des gesellschaftlichen und gemeinschaftlichen Lebens durchdringe.

Dewey wies der Schule eine besondere Rolle bei der Entwicklung und Sicherung von Demokratien zu. Schulen könnten die Räume sein, in denen die Erfahrungen aller Lernenden respektiert und zum Gegenstand von Kommunikationsprozessen würden, so seine Ansicht. Richard Pring, ein intimer Kenner der Theorie Dewey's, formuliert dieses Verständnis (übersetzt) so: „Demokratie ist eine tiefe und aktive Kommunikation zwischen Individuen. Sie begrüßt und unterstützt die Vielfalt der Erfahrungen und Hintergründe. Sie spiegelt den ständigen Versuch wider, die Barrieren abzubauen, die die Kommunikation behindern – die der sozialen Klasse, der Rassenstereotypen oder der selektiven Schulbildung. Jede derartige Trennung verarmt die Erfahrung aller. Sie blockiert die Erfahrungen der anderen, die die eigene Erfahrung bereichern würden. Die Aufgabe der Demokratie ist nie zu Ende, sie ist ein ständiger Kampf gegen die Ausgrenzung und Diskriminierung bestimmter Stimmen und Erfahrungen“ (Pring 2007, 119).

Dewey verstand Demokratie also ganzheitlicher als viele andere. Demokratie stellte für ihn in der Folge auch ein soziales und nicht in erster Linie ein politisches Ideal dar. Für seine Bildungsauffassung hatte das weitreichende Folgen. Statt demokratische Bildung nämlich als rein interindividuellen Prozess zu betrachten, in dem eine Lehrperson einen Schüler oder eine Schülerin unterrichtet, sah Dewey Bildung als einen sozialen Prozess. Demokratie war für ihn eine Art kommunikativer Prozess, ein Modell sozialvernetzter und wechselseitiger Verantwortung, das

die Differenz und Heterogenität von Menschen als Ausgangspunkt, aber auch als Herausforderung annahm. Um Inklusion zu erreichen, musste Demokratie nicht nur prozessual partizipativ ausgerichtet sein, sondern auch in der Zielorientierung inklusiv. Eine dergestalt reflexive Demokratie war somit doppelt demokratisch. Sie war zum einen partizipativ und zum anderen darauf ausgerichtet, Partizipation zu unterstützen.

Um gleichwertig partizipieren zu können, waren natürlich zunächst einmal individuelle Fähigkeiten vonnöten. Aber eben nicht nur. Ebenso wichtig waren geeignete strukturelle Bedingungen, die die Handlungsfähigkeit einer Person förderten, also Gesetze, Ressourcen, Hilfe und Unterstützung, aber auch die Möglichkeit, gesellschaftliche Rollen einzunehmen.

Bildung spielte in diesen Prozessen – sowohl in Gestalt individueller Befähigung als auch in Gestalt förderlicher Umwelten – eine zentrale Rolle. Für Dewey war die Schule dabei kein Miniaturdemokratieerlebnispark oder eine Art künstlicher Spielplatz zur Erprobung von Fähigkeiten in einem essentiell nicht demokratischen Umfeld. Mit anderen Worten: Es ging nicht darum, mit Hilfe didaktischer Kniffe wie dem Klassenrat eine Art demokratischer Versammlung zu simulieren. Vielmehr könnte man sagen, dass für Dewey grösstmögliche soziale Integration und strukturelle Einbeziehung die Voraussetzung demokratischer Bildung war, eine Bildung, in der über Erfahrung gelernt wurde, und in der Wachstum sowohl individuelle als auch gemeinschaftliche Entwicklung beinhaltete.

Wenn nun aber Inklusion eine Voraussetzung für Demokratie war und schulische Bildung eine der vielen Lebenspraxen, in denen dieser Zusammenhang erprobt und gelebt werden konnte, galt das dann auch für den umgekehrten Schluss? Stabilisierte Demokratie also auch die Inklusion? Man darf annehmen, dass Dewey davon ausging. Auch hier sind wieder Deweys naturalistisch geprägte Sichtweise auf Entwicklung und seine Auffassung des iterativen Prozesses von Dialog und Wachstum wichtig, um diesen wechselseitigen Zusammenhang zu verstehen.

Inklusive Lebensformen, wie sie Dewey vorsah, bedingten darüber hinaus zwar einen demokratischen Staat und daher auch demokratisch verfasste Rechte auf Teilhabe in Bildung. Das waren gewissermassen die notwendigen Bedingungen der Inklusion. Aber sie alleine genügten nicht. Es brauchte für umfassende Inklusion auch eine demokratische Bürgergesellschaft, was bedeutete, dass Vereine, Institutionen, Verbände, Gemeinschaften nötig waren, die inklusiv organisiert unterhalb des Staates angesiedelt waren. Es war also – mit Martin Seel (1993) gesprochen – das Bild eines „kommunitären Liberalismus“, das Dewey vertrat. Die Aufgabe für Bildungskontexte wie die Schule wurde damit sowohl rekontextualisiert als auch (potenziell zumindest) entgrenzt. Schule verstanden als zentrale Institution der Bildung und Sozialisierung der nachfolgenden Generation bot zum einen Chancen für Individuen wie Gemeinschaften, zu wachsen, neue Erfahrungen zu machen und Modalitäten des zwischenmenschlichen Miteinanders auszuprobieren.

ren. Gleichzeitig war es aber auch eine Herausforderung für Gemeinschaften, mit der Diversität von Menschen und Erfahrungswelten umgehen zu lernen. Deweys Einsicht war, dass diese Herausforderungen letztlich nur gemeinschaftlich bewältigt werden konnten.

4 Schluss

Vielfalt wird heute sowohl als praktische Realität als auch als Quelle großer kultureller und politischer Herausforderungen gesehen. Das bedingt, dass wir lernen, Vielfalt auch als Quelle alltäglicher Bildungschancen, wechselseitig korrigierender Blickwinkel zu sehen, die uns helfen, unsere demokratischen Institutionen und Praktiken kontinuierlich zu verbessern. Natürlich ist es für Institutionen wie die Regelschule, die über viele Jahre hinweg weitgehend homogene Monokulturen waren, eine Herausforderung, sich auf die Anwesenheit von Neuanrücklingen in ihrer Mitte einzustellen. Wie beim Einzug neuer Nachbarn im Haus, merken auch hier langjährige Bewohner die Auswirkungen des Lebens mit neuen Kulturen, neuen Sprachen, neuen Religionen, neuen Bedürfnissen, neuen sozialen Angeboten, neuen Lebensgewohnheiten und neuen politischen Präferenzen. Das ist nicht immer konfliktfrei und stellt nicht an sich und automatisch sicher, dass die genannten Formen politischen Ausschlusses – materiale, chancenbezogene und epistemische – der Vergangenheit angehören. Auch lösen sie das schwierige Problem der politischen Beteiligung von Menschen mit Behinderung nicht, nämlich beispielsweise das der nicht sprachlich kommunizierenden, kognitiv eingeschränkten Menschen mit Behinderung. Hier zeigt sich, dass ein spezifischer Blick auf Behinderung immer noch wichtig und richtig ist. Deweys Verständnis des Nexus' von Inklusion, Bildung und Demokratie als inspirierend für die Inklusionsdebatte zu sehen, hat weniger praktische, denn konzeptuelle Gründe.

Indem bei Dewey Wissen als letztlich sozial situiertes Wissen (Haraway) gesehen wird und nicht als dekontextualisiertes, objektives Wissen, und indem Demokratie und demokratische Bildung auch an inklusive Bildungsprozesse gekoppelt gesehen werden können, ist es möglich, Bildung über ihre individuelle Bedeutung hinaus als Gemeinschaftsprojekt zu verstehen. Dieses Gemeinschaftsprojekt birgt in sich materiale, chancenbezogene und epistemische Anteile. Dabei ist es weder ein Ziel noch eine realistische Chance, dass mit dieser veränderten Sichtweise alle Probleme und Herausforderungen aus der Welt geschafft werden. Wie bereits erwähnt, sind einige Herausforderungen so groß, dass eine aktive individuelle Beteiligung an demokratischen Prozessen für alle immer schwierig bleiben wird. Allerdings hilft uns eine veränderte Sichtweise auf Demokratie sowie die Erweiterung der Bedeutung und der Aufgaben politischer Partizipation über im engeren Sinne der Verfassung des Staates hinaus auch, die zentralen Anforderungen für ein de-

mokratisches Gemeinwesen unabhängig von den individuellen Fähigkeiten aller Beteiligten gemeinschaftlich neu zu denken. Deweys Auffassung des Zusammenhangs von Demokratie und Bildung weist beispielsweise auf die Bedeutung hin, politische Partizipation als Lebensaufgabe zu sehen, bei der die Inklusion in die Schule ein zentrales, aber bei weitem nicht einzige Element ist. Vielmehr umfasst die Aufgabe der Inklusion im Allgemeinen und die der politischen Beteiligung im Besonderen ganz viele Formen und Sphären gemeinschaftlichen wie gesellschaftlichen Lebens. Diese können weder allesamt über Rechte und Pflichten abgesichert werden noch können sie umfassend überwacht und unter Geling-Garantie gestellt werden. Vielmehr verlangen sie individuellen Einsatz bei gleichzeitig strukturellen Möglichkeiten und einer kognitiven Offenheit Neuem und Ungewohntem gegenüber. Was das konkret bedeuten könnte, soll zum Abschluss nochmals an den von Menschen mit Behinderung erlebten Ausschlussformen im Kontext politischer Beteiligung an Wahlen und Abstimmungen – aktiv wie passiv – erläutert werden. Einige Schritte der Inklusion sind in diesem Bereich auch in der Schweiz schon getan worden. So vergibt der Kanton Genf seit 2022 allen Menschen mit Behinderung das politische Recht auf Mitbestimmung an Wahlen und Abstimmungen. Er ist damit der erste Kanton in der Schweiz, der Menschen, die unter umfassender Beistandschaft stehen, ihre politischen Rechte nicht entzieht. Damit diese Menschen aber ihre Rechte nicht nur formal, sondern auch substantiell erhalten, sind eine Reihe von Maßnahmen notwendig. Menschen müssen dazu befähigt werden, Präferenzen und eine politische Meinung bilden zu können – ein gerade im Kontext von Menschen mit Lernschwierigkeiten und kognitiven Beeinträchtigungen wichtiges Bildungsziel. Und auch unabhängig davon, ob alle Menschen ihre Rechte faktisch ausüben, ist es notwendig, dass Behörden und politische Parteien Barrierefreiheit im Zugang zu Informationen bieten und ihre Mitarbeitenden dahingehend schulen, dass sie sensibilisiert werden für die Anliegen verschiedener Gruppen von Menschen mit Behinderung und deren Teilhabevoraussetzungen. Und es ist auch wichtig, politische Teilhabe als gesellschaftliche Querschnittsaufgabe zu sehen, deren epistemische Bedeutung nicht unterschätzt werden sollte. Folgt man den Überlegungen Miranda Frickers, dann umfasst epistemische Gerechtigkeit auch politisch-epistemisch Teilhabechancen. Diese zu ermöglichen, sollte Chancen und Möglichkeiten umfassen, damit Menschen ihre Gefühle und Erfahrungen äußern können. Zu dieser testimonialen Dimension politischer Teilhabe gesellt sich die grundlegendere hermeneutische, die wiederum bedingt, dass wir Worte für den Aus- wie auch den Einschluss haben, den Menschen erfahren. Da die Ausschlüsse, die Fricker im Blick hat, gesellschaftlicher und struktureller Natur sind, sind sie auch nicht damit beseitigt, dass individuelle Formen von Diskriminierung (wie beispielsweise individuell geäußerte Behindertenfeindlichkeit oder intersubjektiv gezeigter *ableism*) der Vergangenheit angehören. Vielmehr müssen Strukturen der gemeinsamen Erfahrung und des Austausches

geschaffen werden. Genau solche Formen der Inklusion in Bildung schwebten John Dewey bereits vor über hundert Jahren vor. Inklusion wird in dieser Fassung seiner engen schulstrukturellen und didaktisch-methodischen Rahmung entzogen und erscheint als lebenslanges, komplexes (und damit auch forderndes und vages) Prinzip zwischenmenschlichen Miteinanders. Was man nun als Schwäche sehen könnte, entpuppt sich vielleicht bei genauerer Hinsicht als mögliche Stärke dieses Zugangs zu Inklusion und demokratischer Partizipation. Denn Inklusion auch – aber nicht nur – als schulische Bildungsaufgabe zu betrachten und darüber hinaus als prozessuale, nie komplett zu erfüllende, bedingt eine ganzheitliche und gesellschaftliche Sicht auf Inklusion, in der die Erfahrung von materialem, chancenbezogenem und epistemischem Ausschluss nicht nur ein Problem für und von Menschen mit Behinderung ist, sondern für und von uns allen.

Literatur

- Capovilla, D. & M. Gebhardt (2016): Assistive Technologien für Menschen mit Sehschädigung im inklusiven Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 67 (1), 4–15.
- Dewey, J. (1916): *Democracy and Education*. Middle Works, Vol. 9. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Fricker, M. (2007): *Epistemic Justice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Held, D. (1987): *Models of Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Hinz, A. (2015): Inklusion: Ansatz für einen veränderten Umgang mit Heterogenität. In: C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.): *Umgang mit Vielfalt: Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 101–118.
- Mangold, H. (2021): Stimmlos. In: Blog des Schweizerischen Nationalmuseums. Online unter: Stimmlos. (Abrufdatum: 15.12.2023).
- Nilholm, C. (2006): Special Education, Inclusion and Democracy. In: *European Journal of Special Needs Education* 21 (4), 431–445.
- Nussbaum, M. (2006): *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Olson, K. (2006): *Reflexive Democracy – Political Equality and the Welfare State*. Cambridge MA: MIT Press.
- Piezunka, A., et al. (2017): Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. In: *Unterrichtswissenschaft* 45 (4), 207–222.
- Pring, R. (2007): *John Dewey: A Philosopher of Education for Our Time?* London: Continuum.
- Scully, J. L. (2018): From „She Would Say That, Wouldn't She?“ to „Does She Take Sugar?“ Epistemic Injustice and Disability. In: *International Journal of Feminist Approaches to Bioethics* 11(1), 106–124.
- Seel, M. (1993): Ethik und Lebensformen. *Gemeinschaft und Gerechtigkeit*. M. Brumlik and H. Brunkhorst. Frankfurt a. M., Fischer. 244–259.
- Seitz, S. (2005): Chancen inklusiver Didaktik. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* 28 (1), 14–19.
- Young, I. M. (2000): *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.

Autor*innen

Franziska Felder, Prof. Dr.
Professur für Inklusion und Diversität
Institut für Erziehungswissenschaft
Universität Zürich
Franziska.felder@ife.uzh.ch

Andreas Köpfer

Zwischen Transformation und Delegation – international vergleichende Perspektiven auf schulische Inklusion(sforschung)

1 Einleitung – Perspektiven international vergleichender Inklusionsforschung

Wird Inklusion im Kontext von Bildung thematisiert, so werden Fragen aufgeworfen, die Ein- und Ausschlüsse durch die Bearbeitung von Heterogenität in Bildungsorganisationen fokussieren. Untrennbar mit der Perspektive auf Inklusion ist also zugleich der Blick auf machtvolle Prozesse von Separation und Ausgrenzung verbunden, also auf Barrieren (vgl. Ainscow 2021), die in Bildungsorganisationen zur Verhinderung von Bildungsgerechtigkeit führen. In programmatischer Hinsicht wird durch Inklusion ein transformativer Anspruch an die Bildungsorganisation Schule gerichtet, mehr Teilhabe und Partizipation zu schaffen – rechtlich gesichert durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN 2006). Wird im international vergleichenden, erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs inklusive Bildung thematisiert, so werden – über den Ankerpunkt der UN-Behindertenrechtskonvention hinaus – unterschiedliche teilhabeorientierte Positionen und Konzepte sowie unterschiedliche Zugangsweisen zu ebendiesem Gegenstand aufgerufen (vgl. Übersicht in Köpfer u. a. 2021). Dabei werden höchst divergente Rahmungen deutlich, z. B. in Bezug auf einen als behindert oder vulnerabel ausgewiesenen Personenkreis, einen systemischen Transformationsanspruch sowie verschiedene (trans-)disziplinäre Verortungen von Inklusion. Da sich Länder, Regionen, Kulturkreise und Gesellschaften vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen sozialen, politischen und kulturellen Prägung unterschiedlich mit Bildung und Erziehung auseinandersetzen und sich aus deren Tradition heraus differente Formen der Institutionalisierung formaler Bildung materialisiert haben, ist es nicht verwunderlich, dass Reformagenden wie z. B. Inklusion in den jeweiligen Bildungs- und Schulsystemen der Länder unterschiedliche Ausprägungsformen haben (Artiles & Dyson 2005). Nicht nur auf nationalstaatlicher, ebenso auf regionaler und kommunaler Ebene zeigt die Diffusion der UN-BRK eine Spannbreite von Umsetzungsformen im Kontext von Schule (Gasterstädt 2019; Biermann 2020), in Deutschland zum Beispiel zwischen der

Einrichtung und Aufrechterhaltung spezialisierter Schulformen unter Betonung individueller Förderung einerseits und der Transformation von Schulformen in Gemeinschafts- und Gesamtschulen unter Emphasierung des Gemeinsamen Lernens andererseits. Anerkennend, dass soziale und kulturelle Differenzen in den Bildungssystemen der jeweiligen Länder eingelagert sind und der Reformauftrag Inklusive Bildung innerhalb dieser historisch gewachsener (überwiegend separativer) Strukturen artikuliert wird, kann gefragt werden, welche „Zugehörigkeits- und Abgrenzungssymbole aufgegriffen und neu kontextualisiert“ (Lill 2018, 24) werden und, auf Diskursebene, welche erziehungswissenschaftlichen wie interdisziplinären Diskursstränge sich mit dem Themenkomplex Inklusive Bildung verbinden. Vor dem Hintergrund dieser strukturellen Koppelungen und Artikulationsformen kann analysiert werden, wie durch Inklusive Bildung ein Transformationsanspruch an bestehende Bildungspraxen gerichtet wird und/oder wie Inklusive Bildung als Partizipationsauftrag in und an bestehende separate Strukturen und Praktiken und deren Entscheidungsträger*innen delegiert wird.

Während die Unterscheidung von Integration und Inklusion im internationalen Kontext nach wie vor häufig als Diskursfigur für Teilhabeordnungen herangezogen wird (vgl. u. a. Jahnukainen 2015), gibt es weiterführende, auch empirisch basierte, Systematisierungsversuche von Inklusionsverständnissen und -definitionen im Forschungs- und Fachdiskurs. Zum Beispiel systematisierten Göransson und Nilholm (2014, 268) Inklusionsdefinitionen aus dem internationalen Fachdiskurs entlang von vier zentralen Mustern:

(A) Placement definition – inclusion as placement of pupils with disabilities/in-need of special support in general education classrooms, (B) Specified individualised definition – inclusion as meeting the social/academic needs of pupils with disabilities/pupils in need of special support, (C) General individualised definition – inclusion as meeting the social/academic needs of all pupils, (D) Community definition – inclusion as creation of communities with specific characteristics.

Hieran wird deutlich, dass bezogen auf schulische Inklusion eine Ambivalenz in der Aufrufung entweder spezifischer (in der Regel als sonderpädagogisch bzw. förderbedürftig markierter) Personenkreise oder – mit gemeinschaftsorientierter Perspektive – aller Schüler*innen auszumachen ist. Entweder wird Inklusion mit einem ‚Mehr‘ an Spezifik und individueller Unterstützung verbunden oder mit einer generalistischen Perspektive auf gemeinsame Bildungsprozesse und einer sich daraus ableitenden Gemeinschaftsorientierung. Hieran knüpft eine weitere Systematisierung von Köpfer (2019, vgl. auch Badstieber u. a. 2022) an, die neben einer personenbezogenen Adressierungsebene (zu der sowohl das so genannte ‚enge‘ wie ‚weite‘ Inklusionsverständnis gezählt werden können, sofern sie askriptiv Personenkategorien ins Feld führen) auch systemisch angelegte Perspektiven auf die Analyse von Barrieren (wie z. B. in den Disability Studies inhärent) sowie auf die Analyse von Prozessen der Differenzherstellung in und durch Bildungs-

organisationen vorsieht. Eine solche Systematisierung rückt das Augenmerk auf (soziale, materielle, einstellungsbezogene etc.) Kontexte, die in den Kulturen und Strukturen von Bildungsorganisationen eingelagert sind. Bezogen auf international vergleichende Inklusionsforschung kann somit u. a. gefragt werden: Wie können Bildungs- und Erziehungsverhältnisse in den jeweiligen Länderkontexten und Kulturkreisen in ihrer Komplexität vergleichend erforscht werden? Welche *Tertium Comparationis* eignen sich für inter-, transnationale und kulturvergleichende Analysen zu inklusiver Bildung, um an ihnen Transformationsprozesse oder Persistenzen festzumachen? (vgl. Messiou 2017). Diese Herausforderungen und Spannungsfelder, die derzeit auch im Rahmen eines DFG wissenschaftlichen Netzwerks „Inklusive Bildung im internationalen Vergleich“ (2020–2024; vgl. Köpfer et al. 2021) theoretisch wie methodologisch bearbeitet werden, verdeutlichen die Komplexität, wie Inklusive Bildung, die je nach Länderkontext und Kulturkreis differenziell artikuliert, vergleichend zu erfassen ist.

2 Handlungspraktiken von Schulassistent*innen

Es zeigt sich also die Notwendigkeit, im Rahmen international vergleichender Inklusionsforschung exemplarische Vergleichsgegenstände (*tertium comparationis*) zu wählen, an denen sich, über personen- und behinderungsbezogene Kategorien hinweg, transformative Prozesse inklusiver Bildung sowie potenzielle Barrieren und Benachteiligungen empirisch erfassen und vergleichen lassen. Wird der Blick auf inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung gerichtet, so zeigt sich zum Beispiel, dass auf die angenommene Heterogenität von Schüler*innen mit dem Aufbau personeller Unterstützungsrollen – mit unterschiedlichem professionellem und paraprofessionellem Design – in Schulen geantwortet wird. Trotz der genannten fundamentalen Unterschiede in den Bildungsstrukturen und -traditionen unterschiedlicher Länder kann eine einheitliche Tendenz ausgemacht werden, dass die Anzahl von Schulassistent*innen stark angestiegen ist (vgl. u. a. Takala 2007) und ihr scheinbar eine bedeutsame Rolle bei der (programmatischen) Umsetzung der schulischen Reformagenda Inklusion zugewiesen wird.

Ein Blick in den Forschungsstand (vgl. u. a. Sharma & Salend 2016; Lübeck & Demmer 2017) zeigt, dass Schulassistent*innen zwar zahlenmäßig stark ansteigen, hinsichtlich ihrer schulisch-unterrichtlichen Rolle jedoch überaus ambivalent erachtet werden. Sharma und Salend (2016) betonen eine grundlegende Ambivalenz der Unterstützung von Teilhabe und gleichzeitiger Gefahr sozialer Stigmatisierung im Schulassistentenhandeln. Weiter können Schulassistent*innen mit Blick auf ihre Rolle zwischen Schüler*innenunterstützung und Kooperation mit der Lehrperson als ‚In-Betweens‘ bezeichnet werden, da äußerst unterschiedliche Erwartungen an sie gerichtet werden. Wie unterschiedlich diese sind, zeigt sich auch

in den Nuancen der Rollenbezeichnung, die gewisse Schwerpunktsetzungen in der formalen Erwartung an die Unterstützungsrolle abbilden. Im internationalen Kontext reichen die Bezeichnungen Schulassistent*innen bzw. Schulbegleitungen (Deutschland), über *Special Needs Assistants* (z. B. Irland, Armenien, Georgien) bis hin zu *Teacher Assistants* (Kanada), *Teaching Assistants* (UK) oder *Support Agents* (Island). Hieran wird ersichtlich, dass die Ausrichtung der Unterstützung bezogen auf den spezifischen Personenkreis (alle Schüler*innen oder Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) sowie ihrer Funktion hinsichtlich der pädagogischen Unterstützung der Lehrperson unterschiedlich definiert wird.

Bereits seit einiger Zeit konnte, insbes. durch Blatchford, Webster und Russell (2012), empirisch herausgearbeitet werden, dass die Anwesenheit von Schulassistent*innen nicht zwangsläufig auch angemessene Unterstützungsmaßnahmen für den Lern- und Bildungsprozess der Schüler*innen beinhaltet (vgl. auch Giangreco 2010; Webster u. a. 2010; Rutherford 2012; Butt 2016). Das Ergebnis der Studie von Blatchford und Kollegen (2012) verdeutlicht, dass Schüler*innen, die durch Teaching Assistants begleitet werden und von diesen Unterstützung erhalten, geringere Fortschritte im Lernen machen als Schüler*innen, bei denen die Lehrpersonen sich überwiegend für die Unterstützung zuständig sehen. Egilsson und Traustadóttir (2009) betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutsamkeit, dass die Schüler*innen entlang ihrer Bedürfnisse fachlich angeleitet werden. Auch zeigt sich in Studien, dass von Schulassistent*innen ein Tätigkeitsspektrum erwartet wird, für das sie nicht hinreichend ausgebildet sind, wie z. B. Unterrichtsplanung und aufgabenbezogene Differenzierung im Unterricht (Giangreco 2013; Webster & Blatchford 2013; Köpfer & Tan 2023). Auch zeigen Studienergebnisse von Webster und Blatchford (2013), dass die dauerhafte Anwesenheit von Schulassistent*innen Möglichkeiten zur Kommunikation mit der Lehrkraft und mit Gleichaltrigen unterbindet. Dies bestätigen auch ethnographische Forschungsergebnisse aus dem deutschsprachigen Kontext, die darauf hindeuten, dass Schulassistent*innen zwar eine vermittelnde Rolle zwischen den Peers und der Lehrperson im Unterricht und in der Pause einnehmen (Blasse 2017), aber nach wie vor Unklarheiten zur Positionierung und Verantwortlichkeit von Schulassistenten innerhalb eines multiprofessionellen Teams einer inklusiven Schule bestehen (Egilsson & Traustadóttir 2009). So stellt sich bezogen auf die Schulassistent*innen die Frage – und dieser wird im Folgenden entlang von empirischen Erkenntnissen nachgegangen – wie diese ihren eigenen Handlungsspielraum ausgestalten, die an sie gestellten (diffusen) Rollenerwartungen handlungspraktisch bearbeiten und welche Unterschiede sich hierin international vergleichend zeigen. Die Analyseperspektive wird also darauf gerichtet, wie Schulassistent*innen ihre Handlungspraxis vor dem Hintergrund der formalen Rahmenbedingungen und Rollenerwartungen ausgestalten.

Erste kulturvergleichende Hinweise auf die handlungspraktische Bearbeitung der an Schulassistent*innen gerichteten Anforderungen und Erwartungen lieferte

eine qualitative Sekundäranalyse von Interviewdaten (Fritzsche & Köpfer 2021), die die Perspektive von Schullassistent*innen in den Ländern Großbritannien, Kanada und Deutschland empirisch in den Blick nahm. Aus den Interviews geht hervor, dass die Assistent*innen von einer allgemeinen Verantwortungsdiffusion ihrer pädagogischen Praxis betroffen sind. Wenngleich die formalen Rahmenbedingungen und die spezifische Ausrichtung der Assistenzrolle (z. B. als lehrpersonenunterstützende Rolle, *Teacher Assistant*, unterrichtliche Unterstützung, *Teaching Assistant*, oder kindbezogene Assistenz, *Schullassistentz*) divergieren, zeigt sich aufgrund der Verantwortungsdiffusion eine ähnliche Tendenz – ein Rückzug auf eigenes, autonomes Handeln als Assistenzpraxis bezogen auf ein als unterstützungsbedürftig deklariertes Kind (Fritzsche & Köpfer 2021).

3 Im Fokus: *Support Agents* an isländischen Schulen

Anknüpfend an die vorangegangenen Forschungsergebnisse und in Weiterführung des internationalen Vergleichs der Handlungspraktiken von Schullassistent*innen wird im Folgenden mit Island ein Land empirisch adressiert, das sich in den vergangenen Jahren dadurch auszeichnete, dass es Unterstützungsstrukturen und rechtliche Rahmenbedingungen progressiv in Richtung Inklusion weiterentwickelt hat (EASNIE 2017). Während die Umsetzung inklusiver Bildung in nordischen Ländern im internationalen Diskurs hohe Beachtung findet, kann konstatiert werden, dass die Umsetzungsformen und die Inklusionsverständnisse höchst different sind (vgl. Buli-Holmberg u. a. 2023). Der Grundgedanke inklusiver Bildung ist in Island seit 1995 verankert und bezieht sich auf das Recht aller Schüler*innen, eine wohnortnahe Schule zu besuchen. Die Förderquote, d. h. die Zahl von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schulsystem, kann in Island, verglichen mit der europäischen Norm, als hoch angesehen werden. Der Anstieg der Quote ist aber nicht – wie in weiten Teilen Deutschlands – verbunden mit einer Aufrechterhaltung oder Stärkung der Förderschulen, sondern diese wurden im Zuge inklusiver Schulentwicklung tendenziell reduziert – was auf eine transformatorische Agenda zur Umsetzung von Inklusion im Kontext Schule hinweisen könnte.

Ein Blick auf die Zahl von sog. „stuðningsfulltrúi“ (dt. „Unterstützungsbeauftragter“ – im Folgenden *support agents* genannt) zeigt, dass Island in jüngster Vergangenheit einen starken Zuwachs (Vervierfachung – von 209 auf 885) an *support agents* erlebt hat. Auf formaler Ebene werden an diese Aufgaben gerichtet wie zum Beispiel: Arbeit nach einem Förder- und Entwicklungsplan; Arbeit unter Aufsicht von Lehrer*innen; Unterstützung der Schüler*innen beim Erreichen festgelegter Ziele; soziale Unterstützung und Unterstützung bei Aktivitäten des täglichen Lebens; Erfüllung anderer Aufgaben, die ihnen von ihren Vorgesetzten zugewiesen

werden, wenn die Schüler*innen nicht in der Schule sind (vgl. Óskarsdóttir 2017; Köpfer & Óskarsdóttir 2019).

Um die Ebene der Handlungspraxis der *support agents* empirisch zu adressieren, wurden, in Kooperation mit Edda Óskarsdóttir (University of Reykjavik), sechs problemzentrierte Interviews (Witzel 1999) durchgeführt, an denen insbesondere Personen teilnahmen, die als *support agents* an inklusiven Schulen arbeiten und zugleich ein Lehramtsstudium verfolgen bzw. kurz vor dessen Abschluss stehen – deren Assistenzpraxis also von einer Perspektive auf zukünftige Lehrer*innentätigkeit geprägt ist. Aus dem Datenmaterial, das mittels der Dokumentarischen Methode der Textinterpretation nach Nohl (2017) analysiert wurde, lassen sich, wie im Folgenden entlang zweier Sequenzen und deren – kapazitär bedingt kurzer – Interpretation exemplifiziert wird, homologe Orientierungen auf Assistenzhandeln ableiten. In der ersten Sequenz berichtet eine *support agent* bezogen auf die Einstiegsproposition, wie ihre Tätigkeit in der Schule aussieht, mit einer Erzählung des hiesigen Tages:

„Ok, I started the day with one individual and I spent very much time with him, a boy in the 2nd grade. We started our day together and usually went into a special classroom because he had a hard time being with his fellow students. He was not in the same place as them and he had a very hard time with it. So we read together, it's called D in the school I'm in, we read D and then went to the iPad or to bead or color or some entertainment, other than studying in between but we always read what we were supposed to read. If it wasn't done, the day dragged on, we didn't go to the next lesson until that assignment was finished. So if it was a rough day and he struggled to read D for the day, maybe they missed sports or math.“ [IV 3_isl. Original, übers. ins Englische durch E. O.]

Es wird zum einen deutlich, dass die *support agent* eine Fokussierung auf die individuelle Lernbegleitung des Kindes unabhängig vom sozialen und fachlichen Kontext der Klasse bzw. des Unterrichts verfolgt, was sich u. a. in der Entscheidungshoheit zur Herausnahme des Kindes aus dem Klassenraum dokumentiert – sowie darin, dass die Erfüllung der individuellen Leseaufgabe über die Zeitrhythmen des Unterrichts der restlichen Klasse gestellt wird. Weiter zeigt sich eine Orientierung der *support agent* an einer pflichtbewussten und reibungslosen Erfüllung schulisch-unterrichtlicher Aufgabenstellungen – in diesem Falle der Leseaufgabe, die sie eigenständig, d. h. unter Gewährung eigens gestalteter Lernpausen („entertainment“), koordiniert. Die Praxis offenbart dabei einen autonomen Handlungsrahmen der *support agents*, die parallel stattfindenden Prozesse im Klassenraum zugunsten der individuellen Förderung zu vernachlässigen. In einem latent autoritären und disziplinierenden Modus wird die Bewältigung der Leseaufgabe als soziale Inklusionsbedingung (Weisser 2017, 146) an das Kind transferiert, wodurch zugleich (als Ausgangspunkt und Resultat) die eigene Handlungspraxis als herausfordernd („*rough day*“) positioniert wird. In einer weiteren Sequenz eines anderen *support agents* wird das Kooperationsbündnis zwischen ihm und Lehrperson expliziter aufgeworfen und im Modus des Vertrauens bzw. der Vertraulichkeit verhandelt:

“The first lessons are usually reading, then I have the students who need to improve their reading read to me. And then it depends on the teacher how my day is, some teachers want me to just stay in the classroom and help those who need help. Others may trust you more to take students out of the room and into another space, so this is also student-specific, whether I enter the room for one of the students or if it is for many, so that is also something you always have to consider. Every day is unique, some days it's relatively quiet and you do your job, while sometimes difficult issues come up and maybe the day gets a little rough” [IV 5_isl. Original, übers. ins Englische durch E. O.]

In dieser Sequenz dokumentiert sich, im Modus der Beschreibung, ein Abhängigkeitsverhältnis vom Handeln der Lehrpersonen. In der Zielperspektive, autonom und eigenständig zu handeln (z. B. auch im Sinne von Pull-Out, also dem Herausnehmen von Schüler*innen aus dem Unterrichtskontext) wird dabei eine gewünschte Orientierung des *support agents* an seinen eigenen Bedürfnissen deutlich, die bestärkt oder enttäuscht werden je nach Vertrauen der Lehrperson. Entlang des Abhängigkeitsverhältnisses zeigt sich dabei eine Orientierung auf konformes, entlang der Vorgaben der Lehrpersonen gestaltetes Handeln. Weiter deutet sich eine Orientierung auf flexibles und täglich variierendes Assistenzhandeln an, welches in einem latent positiven Horizont des erfolgreichen Erfüllens dargestellt wird.

In diesen Sequenzen und über die beiden exemplarischen Einblicke hinausgehend zeigt sich gesamthaft in den isländischen Interviewdaten, dass Assistenzhandeln als individuelle Förderung eines Kindes inner- oder außerhalb des Klassenzimmers stattfindet. Die Orientierungen der *support agents* zielen dabei auf autonomes Handeln ab, welches aber klar in seinem Handlungsradius durch die Vorgaben der Klassenlehrperson gerahmt ist, z. B. bezogen auf die Möglichkeit der pädagogischen Beteiligung an Unterricht und Förderung, der Materialwahl etc. Innerhalb dieses Rahmens ist ihr Handeln auf die pädagogische Unterstützung des Kindes ausgerichtet – mit changierenden Perspektiven auf die Eigenständigkeit des Kindes. Dabei wird das eigene Handeln (der *support agents*) – wohl aufgrund der angestrebten Lehrer*innenprofession – an den pädagogischen Tätigkeiten der Lehrperson gespiegelt. Weiter zeigen sich in den Orientierungen eine Selbstverständlichkeit hinsichtlich der Zugehörigkeit zum Schulteam (u. a. Teambesprechungen, Absprachen mit der Lehrperson, Einbindung in Elternarbeit).

4 Die Einführung von *Special Needs Assistants* an armenischen und georgischen Schulen

Eine weitere internationale Perspektive auf Schulassistenten, auf die im Folgenden kurz und zusammenfassend eingegangen wird, stammt aus einem explorativen Forschungsprojekt, das im Frühjahr 2021 – während der globalen Pandemiebedingungen – in kollaborativer Form stattfand: „Support and Assistance in In-

clusive Schools in Georgia and Armenia“. Das durch die Caritas International geförderte Teilprojekt im Rahmen des Entwicklungsprojekts „Inklusive Entwicklungschancen für Kinder und Jugendliche in Armenien und Georgien“ (BMZ) wurde als Interviewstudie von Februar 2021 bis Juli 2021 gemeinsam mit Studierenden der Staatlichen Universität Shirak (Armenien), Staatlichen Universität Ilia (Georgien), Universität Sulkhan-Saba Orbeliani (Georgien), Staatlichen Universität Ivane Javakhishvili Tbilisi (Georgien) und East European University (Georgien) durchgeführt. Während ich theoretisches und methodisches Fachwissen über Unterstützungsstrukturen im Kontext Inklusiver Bildung einbrachte, waren die Student*innen und Projektmitarbeitenden Expert*innen für die Struktur, Kultur und Praxis der Bildung in georgischen und armenischen Schulen. Sie teilten ihr Interesse und ihr Wissen über die aktuelle als ‚inklusive‘ bezeichnete Praxis an armenischen und georgischen Schulen mit und bereiteten Interviews mit verschiedenen Akteuren in Schulen vor bzw. führten sie durch. Ziel war es also, durch problemzentrierte Interviews (Witzel 1999) mit Schulleitenden, Lehrpersonen, Resource Teams, Eltern und Schulasistent*innen aus Partnerschulen von Caritas International in den Regionen Shirak (Armenien) und Tiflis (Georgien) einen Zugang zur Handlungspraxis der neu eingeführten Rolle von *Special Needs Assistants* zu erhalten und gleichzeitig deren Unterstützungs- und Assistenzverständnisse zu rekonstruieren. Die Leitfrage war, wie die Einführung der (para-)professionellen Rolle von *Special Needs Assistants* (SNA) als Maßnahme inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung handlungspraktisch aufgenommen und in das bestehende Schul- und Unterrichtssystem implementiert wird. Ohne an dieser Stelle die historischen und politischen Entwicklungsschritte von Georgien und Armenien im Bereich (inklusive) Bildung skizzieren (vgl. Anapiosyan u. a. 2014; vgl. Kavelashvili 2017) und detailreich die empirischen Ergebnisse der Studie ausführen zu können (vgl. hierzu Köpfer & Run 2023; Köpfer 2023), soll in der Folge kurz die Handlungspraxis der *Special Needs Assistants* subsumiert werden.

Die Handlungspraxis der SNA ist zunächst präformiert durch eine grundlegende Befürwortung der bestehenden schulisch-unterrichtlichen Akteur*innen. Das heißt, Schulleitende, Lehrpersonen, Eltern und die Resource Teams in den Schulen sehen SNA als eine Möglichkeit, mehr personelle, fachliche und pädagogische Unterstützung für als behindert klassifizierte Schüler*innen zu erhalten. In der unterrichtlichen Praxis zeigt sich dann bei den *Special Needs Assistants* ein hohes Maß an Diffusität hinsichtlich der an sie gerichteten Erwartungen durch die Lehrperson. So changieren die Erwartungen zwischen vollständiger Selbstständigkeit in der Förderung und Unterstützung einer Schülerin bzw. eines Schülers – nicht angeleitet durch die Lehrperson – bis hin zu einer engen Einbindung und Inanspruchnahme durch die Lehrperson für pädagogisch anspruchsvolle Aufgaben, wie z. B. die Erarbeitung und Vermittlung adaptierter Lernangebote und -materialien. Sie werden also, vergleichbar mit der Rollenerwartung in Island, als prag-

matisch und flexibel handelnde Assistenzkräfte für die Lehrperson angesehen. Die unstete und wechselnde Handlungserwartung an die SNA und der daraus resultierende anspruchsvolle Umgang mit Ungewissheit führt zu einem verstärkten Autonomiebedürfnis, welches sich bezogen auf den Unterricht, aber auch über die unterrichtlichen Situationen hinaus zeigt. Diese autonomen Handlungsstrategien können dabei zu einer Unterstützungspraxis führen, die sich vom zeitlichen und inhaltlichen Unterrichtsduktus der Klasse ablöst. Einen relevanten Anteil der Handlungspraxis der SNA macht zudem die Kommunikation mit den Eltern aus. Dies ist an armenischen und georgischen Schulen insofern von besonderer Relevanz, da schulische Assistenz- und Pflegetätigkeiten bislang häufig von Eltern ausgeführt wurden und diese nun durch SNA substituiert werden. Nun scheinen SNA die Funktion einer Vermittlungsstelle für die Lernprozesse an der Schnittstelle von Schule und Familie zu besetzen bzw. abzudecken, die zuvor durch die Lehrpersonen nicht proaktiv bzw. nicht ausreichend bezogen auf die Bedürfnisse von Schüler*innen hergestellt wurde.

Gesamthaft zeigt sich in den empirischen Perspektiven aus dem Interviewmaterial, dass die Rolle der SNA in eine schulisch-unterrichtliche Struktur und Kultur Eingang findet, die als homogenisierend und normorientiert beschrieben werden kann. Vor diesem Hintergrund werden *Special Needs Assistants* für die schulisch-unterrichtliche Förderung von Schüler*innen mit zugewiesenen Behinderungen eingestellt und zugleich mit anspruchsvollen pädagogischen Aufgaben betreut, die bislang nicht im Regelinventar von Schule und Unterricht enthalten sind – z. B. Differenzierung und Adaption von Lernaufgaben (vgl. Köpfer & Tan 2023). Und weiter resultiert die Möglichkeit einer (personellen – d. h. auch physisch präsenten, aufsichtsführenden etc.) Assistenz in erweiterten Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich räumlicher Differenzierungspraxis. So zeigt sich durch die SNA eine Verstärkung des Primats spezieller Förderung in Förderräumen für Schüler*innen mit zugewiesenen Behinderungen – im Verhältnis zum peerbezogenen Unterricht im Klassenraum, an dem nur phasenweise teilgenommen wird. Die SNA kommen hierbei als Regulativ, d. h. als Vermittlungs- und Koordinationsstelle für die Teilhabe am Unterricht zum Einsatz und unternehmen eine strukturierende, aber gleichzeitig auch kontrollierende Funktion.

5 Zwischen Transformation und Delegation: Einige Implikationen für die Schulassistentenforschung und international vergleichende Inklusionsforschung

Die Rolle von Schulassistent*innen im Kontext inklusiver Schule wurde voran-
gehend als internationales Beispiel angeführt, welches brennglasartig Ambivalenzen
inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung deutlich macht. Entlang der

Dialektik von besonderer Zuwendung und Separation (vgl. Pfahl 2009; Köpfer & Tan 2023), die bei Schullassistenten zwischen spezifischer, bedürfnisorientierter Assistenz und Gefahr der Stigmatisierung, des Pull-Outs und der Unterbindung von Entwicklungsmöglichkeiten (Dweck 1975; Chambers 2014) changiert, kann also kritisch gefragt werden, inwiefern Schullassistent*innen eine inklusionsbezogene Maßnahme darstellen, um die Partizipation aller Schüler*innen zu gewährleisten – oder ob über ebendiese Rolle eine Segregation innerhalb als inklusiv ausgewiesener Schulen bzw. Schulsysteme hergestellt wird. Bereits Slee (2001) zeigte sich skeptisch hinsichtlich einer lediglich fokussierten Zuwendung zusätzlicher Unterstützung an als förderbedürftig ausgewiesene Schüler*innen, ohne dass Transformationen bezogen auf Schul- und Unterrichtskulturen und -strukturen anvisiert werden. Personenbezogene Maßnahmen sind insofern als ambivalent zu betrachten, da sich diese, in leistungsbezogenen und vertikal stratifizierten Bildungssystemen als rein individualisierende Maßnahmen um- bzw. überformen könnten. Bezogen auf Göransson & Nilholm (2014) laufen personenbezogene Unterstützungsmaßnahmen Gefahr, ein Verständnis von Inklusion als Aufgabe von Platzierung und individuumsbezogener Förderung stärker als ein solches zu gewichten, das Inklusion als gemeinschaftliche Entwicklungsaufgabe aller Schüler*innen ansieht. In den skizzierten empirischen Perspektiven zeigte sich zum Beispiel, dass Island als Land mit überwiegend gesamtschulisch angelegtem Schulsystem Tendenzen aufweist, dass *support agents* als delegative Maßnahme eingesetzt werden und durch sie Separationspraktiken Einzug erhalten. Gleichzeitig zeigt sich in Island, im Vergleich zu anderen Ländern, eine stärkere Einbindung der *support agents* in die Teamstrukturen der Schulen. Bezogen auf das für diesen Artikel aufgeworfene Kontinuum von Transformation und Delegation kann konstatiert werden, dass Schullassistent*innen – unabhängig ihrer formalen Konzeption – tendenziell zu einer schulisch-unterrichtlichen Delegation defizitär deklarerter Schüler*innen statt zu einem transformatorischen, schulkulturellen Entwicklungsprozess schulischer Inklusion gereichen.

Bezogen auf international vergleichende Inklusionsforschung zeigt sich am Beispiel Schullassistenten die Komplexität der empirischen Erfassung von Vergleichsgegenständen. Zum einen sind sie sich ähnlich: So wird über staatliche und kulturelle Grenzen hinweg personenbezogene Assistenz als Maßnahme für schulische Inklusion diskutiert. Gleichzeitig sind sie sich in Nuancen unterschiedlich mit Blick auf die konkreten Konzeptionen von *Schullassistenten/Support Agents/Special Needs Assistants* etc. Innerhalb dieser leicht divergenten programmatischen Rahmung entfaltet sich dann eine kulturell wie sozial eingebettete Praxis, die wiederum zu kulturvergleichend homologen Praktiken führen kann (wie im Beispiel die länderübergreifende Tendenz zur autonomen Gestaltung der Assistenzpraxis). Die aufgezeigte und notwendige Komplexität international vergleichender Inklusionsforschung tritt dann im Speziellen zutage, wenn Phänomene von Ein- und

Ausschluss, Behinderung und Ermöglichung als Phänomene kultureller Praxis anerkannt werden und dementsprechend nicht Behinderungen im essentialistischen Sinne, sondern sozial eingelagerte, behindernde Erziehungs- und Bildungsverhältnisse Gegenstand von Vergleichen werden (vgl. hierzu Graf 2013).

Literatur

- Anapiosyan, A., Hayrapetyan, G. & Hovsepyan, S. (2014): Approximation of inclusive education in Armenia to international standards and practices. Online unter: Approximation of Inclusive Education in Armenia to International Standards and Practices (Abrufdatum: 29.09.2023)
- Ainscow, M. (2021): Inclusion and equity in education. Responding to a global challenge. In: A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.): *International Handbook of Inclusive Education*. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich, 75–88.
- Artiles, A. J. & Dyson, A. (2005): Inclusive education in the globalization age. The promise of comparative cultural historical analysis. In: D. Mitchell (Hrsg.): *Contextualizing inclusive education*. London: Routledge, 37–62.
- Badstieber, B., Gasterstädt, J. & Köpfer, A. (2022): Reconstructive approaches in inclusive education. In: B. Amrhein & S. Naraian (Hrsg.): *Reading inclusion divergently*. London: Emerald Publishing, 171–186.
- Biermann, J. (2022): *Translating human rights in education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Blasse, N. (2017): Vielfältige Positionen von Schulbegleitung im Unterricht. In: M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.): *Schulbegleitung in der inklusiven Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 107–117.
- Blatchford, P., Russel, A. & Webster, R. (2012): *Reassessing the impact of teaching assistants*. Abingdon und Oxon: Routledge.
- Blatchford, P., Webster, R. & Russell, A. (2012): Challenging the role and deployment of teaching assistants in mainstream schools. The impact on schools. Final report on the Effective Deployment of Teaching Assistants (EDTA) project. Online unter: Challenging the role and deployment of teaching assistants in mainstream schools. The impact on schools (Abrufdatum: 29.09.2023)
- Buli-Holmberg, J., Høybråten Sigstad, H. M., Morken, I. & Hjørne, E. (2023): From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries. A qualitative literature review. In: *European Journal of Special Needs Education*, 38 (1), 79–94.
DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031095>
- Butt, R. (2016): Teacher assistant support and deployment in mainstream schools. In: *International Journal of Inclusive Education*, 20 (9), 995–1007.
- Chambers, D. (2015): The changing nature of the roles of support staff. In: D. Chambers (Hrsg.): *Working with teaching assistants and other support staff for inclusive education*. London: Emerald Publishing, 3–25.
- Dweck, C. S. (1975): The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 31 (4), 674.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2017): *Education for all in Iceland. External audit of the Icelandic system for inclusive education*. Odense, DK: EASNIE.
- Egilson, S. & Traustadóttir, R. (2009): Assistance to students with physical disabilities in regular schools: Providing inclusion or creating dependency. In: *European Journal of Special Needs Education*, 24, 21–36.
- Fritzsche, B. & Köpfer, A. (2021): (Para-)professionalism in dealing with structures of uncertainty. In: *Disability & Society*, 37 (1), 1–21.
- Gasterstädt, J. (2019): *Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern*. Wiesbaden: Springer VS.

- Giangreco, M.F. (2010): One-to-one paraprofessionals for students with disabilities in inclusive classrooms: Is conventional wisdom wrong? In: *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48 (1), 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1352/1934-9556-48.1.1>
- Giangreco, M. F. (2013): Teacher assistant supports in inclusive schools. Research, practices and alternatives. In: *Australasian Journal of Special Education*, 37 (2), 93–106. DOI: <https://doi.org/10.1017/jse.2013.1>
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014): Conceptual diversities and empirical shortcomings. A critical analysis of research on inclusive education. In: *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3), 265–280.
- Graf, E. O. (2013): *Der Fremde bin ich selbst*. In: E. O. Graf (Hrsg.): *Globale Perspektiven auf Behinderung*. Berlin: epubli GmbH, 19–59.
- Jahnukainen, M. (2015): Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. In: *Disability & Society*, 30 (1), 59–72.
- Kavelashvili, N. (2017): Inclusive Education Georgia. In: *Izzivi prihodnosti/Challenges of the Future*, 2 (2), 89–101.
- Köpfer, A. (2019): Rekonstruktion behinderungsbedingter Differenzproduktion in inklusionsorientierten Schulen. In: J. Budde, A. Dlugosch, P. Herzmann, L. Rosen, A. Panagiotopoulou, T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich, 143–164.
- Köpfer, A. & Óskarsdóttir, E. (2019): Analysing support in inclusive education systems. A comparison of inclusive school development in Iceland and Canada since the 1980ies focusing on policy and in-school support. In: *International Journal of Inclusive Education (Special Edition, edited by Mel Ainscow and Roger Slee)*, 23 (7–8), 876–890.
- Köpfer, A., Powell, J. J. W. & Zahnd, R. (2021): Entwicklungslinien internationaler und komparativer Inklusionsforschung. In: A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.): *Handbuch Inklusion international*. International Handbook of Inclusive Education. Opladen, Berlin und Toronto: Budrich Verlag, 11–41.
- Köpfer, A. & Tan, R. (2023): Between support and stigmatization. International comparative perspectives on paraprofessional practices in inclusive schools. In: E. J. Done & E. Knowler (Hrsg.): *International perspectives on exclusionary pressures in education*. London: MacMillan Publishers, 279–294.
- Köpfer, A. (2023): Etablierung von Unterstützungsstrukturen für Inklusion an armenischen und georgischen Schulen. In: R. Kruschel & K. Merz-Atalik (Hrsg.): *Steuerung von Inklusion?! Governance Prozesse auf den Ebenen des Schulsystems*. Wiesbaden: VS Verlag, 211–222.
- Lill, M. (2017). *Zwischen Gegenkultur und Bewegung*. In: M. Backhouse, S. Kalmring & A. Nowak (Hrsg.): *In Hörweite von Stuart Hall*. Berlin: Argument Verlag, 12–32.
- Lübeck, A. & Demmer, C. (2017). Unüberblickbares überblicken. Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In: M. Laubner, B. Lindemeier & A. Lübeck (Hrsg.): *Schulbegleitung in der inklusiven Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 11–27.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education. Time for a rethink? In: *International Journal of Inclusive Education*, 21 (2), 146–159.
- Nohl, A.-M. (2017): *Interview und Dokumentarische Methode*. Wiesbaden: VS-Springer.
- Óskarsdóttir, E. (2017): *Constructing support as inclusive practice. A self-study*. University of Iceland. Unpublished EdD thesis.
- Pfahl, L. D. (2011): *Techniken der Behinderung*. Bielefeld: transcript.
- Rutherford, G. (2012): In, out or somewhere in between? Disabled students' and teacher aides' experiences of school. In: *International Journal of Inclusive Education*, 16 (8), 757–774. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.509818>
- Sharma, U. & Salend, S.J. (2016): Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research. In: *Australian Journal of Teacher Education*, 41 (8), 118–134.

- Slee, R. (2001): Inclusion in practice. Does practice make perfect? In: *Educational Review*, 53 (2), 113–123.
- Takala, M. (2007): The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. In: *British Journal of Special Education*, 34 (1), 50–57.
- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C. & Russell, A. (2010): Double standards and first principles. Framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. In: *European Journal of Special Needs Education*, 25 (4), 319–336.
DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513533>
- Webster, R. & Blatchford, P. (2013): The educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools. Results from a systematic observation study. In: *European Journal of Special Needs Education*, 28 (4), 463–479.
- Weisser, J. (2017): *Konfliktfelder schulischer Inklusion/Exklusion im 20. Jahrhundert*. Weinheim: Beltz.
- Witzel, A. (2000): *Das problemzentrierte Interview*. FQS. Online unter: *Das problemzentrierte Interview* (Abrufdatum: 29.09.2023).

Autor

Andreas Köpfer, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Freiburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung im internationalen Vergleich, Behinderungen und Benachteiligungen in Bildungsorganisationen, sozial- und raumtheoretische Analysen zu Ein- und Ausschluss, rekonstruktive und partizipative Inklusionsforschung, *Critical Autism Studies*.

andreas.koepfer@ph-freiburg.de

Lisa Pfahl und Boris Traue

Inklusion als Entkonditionalisierung von Mitgliedschaft. Wie partizipative Demokratie Inklusion verwirklichen hilft

1 Einleitung

Wenn die Aufmerksamkeit auf den Zusammenhang von Demokratie und Inklusion gerichtet wird, liegen zwei Fragerichtungen nahe: Einmal die Frage nach dem Nutzen von Inklusion für die Verwirklichung von Demokratie. Dies betrifft die Frage, ob und inwiefern Inklusion Demokratie fördert. Diese Fragerichtung wird in der inklusiven Pädagogik spätestens seit dem Erscheinen von Annedore Prengels Grundlagenwerk „Pädagogik der Vielfalt“ (1993) häufig diskutiert. In Philosophie, Politikwissenschaft und nicht zuletzt in der Inklusionsforschung zeigt sich ein wachsendes Interesse am Zusammenhang zwischen Inklusion und Demokratie. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Stärkung von Demokratie durch die Verwirklichung von Inklusion.

Wir möchten uns in diesem Beitrag allerdings mit der umgekehrten Fragerichtung befassen, nämlich der Demokratie als Voraussetzung von Inklusion. Wieviel Demokratie braucht Inklusion? Und da es nicht nur mehr oder minder vollständige Formen demokratischer Organisation, sondern auch unterschiedliche Formen demokratischen Handelns gibt, stellt sich auch die Fragen, wie Demokratie so gelebt werden kann, dass sie zur Verwirklichung von Inklusion im Sinne einer Teilhabe Aller beiträgt.

Die Beschäftigung mit der Frage, wieviel Demokratie Inklusion braucht, heißt, sich den Handlungsproblemen von Akteuren in Demokratien zu widmen und die demokratische Praxis zu untersuchen. Mit diesem Beitrag möchten wir deshalb nicht nur die Frage aufwerfen, wie Demokratie Inklusion ermöglicht, sondern auch das Verhältnis von Partizipation und Inklusion ansprechen, indem wir verschiedene Beteiligungsformen diskutieren. Dies stellt in der Inklusionsforschung bislang ein Desiderat dar. Die Schul- und Unterrichtsforschung neigt dazu, die Integration einzelner Schüler*innen oder individuelles Lernen zu fokussieren. Fragen nach gesellschaftlichen Lernprozessen, nach der Wertorientierung von Lehrkräften und Pädagog*innen oder nach der Subjektivierung von Kindern und Jugendlichen als Bürger*innen werden noch zu selten gestellt.

Der Beitrag widmet sich dem Verhältnis von Partizipation zu Inklusion zunächst theoretisch, indem zwei Demokratieverständnisse aufgegriffen und diskutiert werden. Anschließend werden in systematischer Absicht Hinweise darauf gegeben, wie Expert*innen und Beteiligte in einer partizipativen Demokratie zu Inklusion beitragen und somit Demokratie als notwendige Bedingung von Inklusion zu betrachten ist. Abschließend geben wir Hinweise darauf, welche Leistungen und Gefahren mit demokratischer Partizipation in Bildung verbunden sind, und wie Partizipation hilft, Inklusion zu verwirklichen.

2 Demokratieverständnisse

Beginnen möchten wir damit, in Erinnerung zu rufen, wie sich die Demokratie zeigt, und welche Grundverständnisse sie stützen. Zwei grundlegend unterschiedliche, sich aber auch ergänzende Verständnisse lassen sich unterscheiden: Einmal in der Linie von Thomas Hobbes zu John Rawls (Repräsentationsprinzip) und einmal in der Linie von Jean Jacques Rousseau zu Michael Walzer (Beteiligungsprinzip). Es lassen sich also zwei grundlegende demokratietheoretische Perspektiven unterscheiden. Erstens das liberale Verständnis einer Gemeinschaft freier Individuen, bei dem der Willen des Souveräns durch gewählte oder ernannte politische Vertreter repräsentiert wird. Es ist das im globalen Norden erfolgreichere Verständnis, das auf der Idee eines freien, autonomen Subjekts beruht und eng mit der europäischen Nationalstaatenbildung verknüpft ist. In einer Demokratie wird die Macht –in diesem Verständnis – durch diejenigen Bürger*innen ausgeübt und repräsentiert, denen Autonomie, Verantwortungsübernahme und Wissen zugesprochen wird. Dieses Repräsentationsprinzip dient bis heute wesentlich zur Organisation und Legitimation der Regierung großer Gemeinwesen, insbesondere von Staaten. Für praktische Fragen der Pädagogik und der Gestaltung der sozialen Arbeit wird seine Relevanz oft unterschätzt. Die historische und ländervergleichende Bildungsforschung zeigt, dass die jeweilige Ausgestaltung liberaler Demokratien Einfluss auf die Arbeitsweise von Regierung und Bürokratie nimmt, etwa in der Frage, ob und wie der Einfluss kapitalistischer Ökonomie in der Bildung eingehegt wird. Die mit einer liberalen Demokratie verbundenen Gerechtigkeitsvorstellungen hat John Rawls (1971) ausformuliert: die Demokratie soll den fairen Zugang freier Individuen zu *social common goods* regeln; d. h. allzu große Ungleichheiten bei der Realisierung individueller Freiheitsrechte sollen zu einem gewissen Grad durch eine Ressourcenverteilung ausgeglichen werden.

Das zweite Verständnis wird das republikanische oder kommunitaristische Verständnis genannt – auch bekannt als Rätmodell. Es basiert auf der grundlegenden Annahme, dass Bürger*innen als gesellschaftlich eingebundene Individuen zu betrachten sind, die freiwillig gegenseitig ihre Gesellschaftlichkeit anerkennen. Michael Walzer (1983) hebt in seinem Werk „Spheres of Justice“ hervor, dass wir

Demokratien pluralistisch denken müssen, weil Menschen qua Geburt, d. h. über die Familie, in die sie hineingeboren werden und den Ort, an dem sie aufwachsen, auf stark ungleich verteilte Ressourcen zurückgreifen können.

Individuen bilden über Zugehörigkeit zu Gemeinschaften unterschiedliche Bedürfnisse aus und benötigen zur Realisierung ihrer sozialen Rechte verschiedene Formen der Teilhabe und Unterstützung. Dabei stellt Walzer das demokratische Prinzip der Beteiligung der Bürger*innen in den Mittelpunkt. Er fragt, wo und wie sich Demokratie realisiert: durch Staatsbürgerschaft, Nachbarschaft, und durch Selbstverwaltung, insbesondere auch berufliche Selbstverwaltung. Das bedeutet, dass nicht nur politische, sondern auch institutionelle Gestaltungsprozesse als Orte demokratischer Partizipation mitzudenken sind.

In der ersten, liberalen Perspektive verwirklichen die Bürger*innen ihre Souveränität, indem sie Repräsentant*innen beauftragen – typischerweise durch Wahlen – diesen Willen umzusetzen. Hier spielt die Repräsentation durch Expertinnen, also die soziale Form der Expertise eine zentrale Bedeutung. Dieses Verständnis von Demokratie und Expertise wurde vielfältigen Kritiken unterzogen, hat aber auch eine spezifische Leistungsfähigkeit. Diese liegt v. a. in der Dominanz des Fachwissens und fachlich informierter Praktiken. Eine solche Fachexpertise zieht seine Berechtigung insbesondere aus dem Erhalt staatlicher Strukturen und der Bereitstellung grundlegender Leistungen. Damit eine Vorherrschaft des ‚fachlichen Sachverständes‘ akzeptiert wird, muss sie allerdings für alle Bürger*innen gerecht und gut funktionieren.

3 Fragestellung und Vorgehensweise: Demokratische Beteiligungsformen als Teil der Verfahrensordnung der Gewalt

Wie nehmen repräsentative und partizipative Demokratieverständnisse Einfluss auf die Realität von Inklusion? Zur Beantwortung dieser Frage greifen wir zunächst auf das kommunitaristische Verständnis von Demokratie zurück und fragen: Wer nimmt teil? Und: in welchen Rollen ist Teilnahme möglich? Hier sei an Walzer erinnert, der verdeutlicht, dass Demokratie nicht nur eine Form der Regierung, sondern auch eine Lebensweise ist, die eine aktive Teilhabe der Bürger*innen an der Öffentlichkeit beinhaltet und erfordert.

Die Bedürfnisse, die Menschen geltend machen, um ihr Recht auf Freiheit zu verwirklichen, unterscheiden sich je nach ihrer Zugehörigkeit zu Gemeinschaften. Während ein liberalistisches Demokratiemodell eine etwas schlicht gedachte Konstellation von gesellschaftlichen Großgruppen vorsieht, bei der sich Bürger*innen und Regierung unvermittelt gegenüberstehen, stellt sich im kommunitaristischen Verständnis vielmehr die Frage wie sich Bürger*innen und Interessensgruppen in verschiedenen Handlungskontexten an der Verwirklichung von Demokratie vermittelnd beteiligen.

Die Akteurskonstellation wird hier also komplexer gedacht; verschiedene Rollen der demokratischen Partizipation bei Fragen der Inklusion können unterschieden werden: der Citoyen (also *Jedermann*; im Gegenentwurf zum unfreien „Untertan“) sowie unterschiedliche Beteiligte an gesellschaftlichen Handlungsbereichen; dazu gehören Adressat*innen, d. h. Personen, die regiert werden, Expert*innen, Administrator*innen. Weiterhin gibt es Aktivist*innen, d. h. politisch aktive Adressat*innen und Verbündete, also ‚Allies‘ sowie die Regierenden selbst.

Aus Sicht des Staates – vor allem im liberalen Verständnis – hat eine Kritik an Regierung und Verwaltung durch Protestierende und die kritische Beobachtung von Verwaltungshandeln durch Dritte einerseits einen Informationswert, andererseits werden diese Beiträge immer auch als Partikularinteressen gewertet.¹ Denn je nach Politikbereich sind die Teilnehmerrollen aus unterschiedlichen Personengruppen zusammengesetzt. Ihrer Kritik Raum zu geben, heißt Interessensgruppen Einfluss zu gewähren. Es stellt sich damit die Frage, ob Interessensgruppen den allgemeinen Willen darstellen können bzw. hier: inwiefern sie zu einem umfassenden Wissen über Inklusion beitragen? Diese grundlegende Frage hat sich schon Rousseau gestellt. Für ihn setzt die Realisierung der *volonté générale* voraus, dass die Willensbildung möglichst wenig durch Interessensgruppen vorstrukturiert sein soll: „On peut dire alors qu’il n’y a plus autant de votants que d’hommes, mais seulement autant que d’associations. Les différences deviennent moins nombreuses et donnent un résultat moins général“ (Rousseau, [1762] 2008: 19). Auch im kommunitaristischen Modell ist das Problem der Partikularinteressen bekannt; es wird jedoch abgeschwächt, weil auf allen Ebenen unterschiedliche Interessen im Aushandlungsprozess abgebildet werden. Damit muss nicht jedes Partikularinteresse auch repräsentiert werden, da es im Prozess demokratischer Partizipation bereits ausgiert wird.

Doch zurück zu den Akteuren demokratischer Partizipation. Wie wird bestimmt, wer sich beteiligen darf, und wie vehement? Die Soziologin Gesa Lindemann beschreibt, wie sich in modernen Gesellschaften seit dem 18. Jahrhundert Verfahrensordnungen herausbilden,² die sozialrechtlich festlegen, welche Rollen in administrativen Verfahren anerkannt werden bzw. wer (oder was) an politischen Willensbildungsprozessen teilhaben darf (Lindemann 2018).

1 Die sozialen Bewegungen haben im Bereich der schulischen Inklusion Vieles geleistet (Schnell, 2003; Köbsell, 2014). Heute fragt man sich: haben diese Wissenssätze und Forderungen von Teilnehmenden das Expertenwissen ersetzt oder nur konfrontiert? Durch die Akademisierung, das Eingehen auf diese Kritik, ist eine eigenständige Form von Expertise entstanden, die in das Expertenwissen integriert werden kann, aber auch dazu in Spannung steht: die Verwissenschaftlichung von Partikularinteressen und die Verbreiterung der politischen Basis führt zu einem vertieften Verständnis von Inklusion durch *pressure groups* (Boger, 2019).

2 Lindemann untersucht, wie sich seit dem 17. Jahrhundert Verfahrensordnungen herausbilden, um Gewalt und Ausbeutung zu regulieren. Sie rekonstruiert diese Regeln als sogenannte *Stoppregeln* für gesellschaftliche Gewalt. In der Ausbildung von Rechtsordnungen wird zunehmend darüber bestimmt, wo die Regierungsgewalt aufhören muss; zugleich wird festgelegt, inwieweit Personen zu beteiligen sind und sich beteiligen können.

Heute finden wir dies gesetzlich geregelt vor: In Verfahrensordnungen wird das Verhältnis der Rollenträger*innen bestimmt und damit auch die Beteiligungschancen, also wer sich woran wie beteiligen darf. Für den allgemeinen Willensbildungsprozess werden Wahlen genutzt; für den Zugriff auf die Verwaltung wird der Zugang kredentialistisch geregelt; d. h. über (Aus-)Bildungsabschlüsse. Damit ist Bildung als ein wichtiger Teil institutionalisierter *Verfahrensordnungen der Gewalt* zu verstehen, weil über Schulbildung und Ausbildung festgelegt wird, wer Erwerbchancen, Status und Autorität in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen erlangen kann.

4 Inklusion: Entkonditionalisierung von Mitgliedschaft

Durch die Aufwertung der beruflichen Mittelschichten sind Pädagog*innen zu einer Einflussgruppe herangewachsen (Pfahl 2014). Als Expert*innen für Bildungsfragen stellt die Pädagogik eine vermittelnde Autorität zwischen dem Staat und Adressat*innen dar. Als Gatekeeper entscheiden Pädagog*innen über Bildungs- und Lebenschancen, Möglichkeiten der Partizipation und die Mitgliedschaft in Berufsgruppen. In diesem Zusammenhang erscheint Inklusion nicht nur als veränderte Bildungspraxis, sondern allgemeiner als Abbau von Hürden und Barrieren, die die Teilnahme als aktive Teilnehmer an Verfahrensordnungen erleichtern oder eine Senkung der Bedingungsschwelle für Teilhabe.

Wir sprechen hier von Inklusion als Prinzip der *Ent-Konditionalisierung von Mitgliedschaft*. Das Bildungswesen ist bekanntlich ein System der *Konditionierung* von laufenden Mitgliedschaften und vor allem künftigen Mitgliedschaften – im Sinne einer Aufstellung von Konditionen. Das leitende Prinzip der leistungsorientierten Organisation von Bildung ist eine Verknappung der Zugänge zu begehrten Mitgliedschaften. Intern wird diese Verknappung als Gradierung von Anforderungen verstanden, die jeweils erfüllt werden müssen, damit – so eine gängige Begründung – die Bildungsaspiranten staats- und produktionswichtige Aufgaben wahrnehmen können. Hinsichtlich schulischer Inklusion ist Partizipation also als eine Beteiligung von den Bildungsaspirantinnen an den Entscheidungsprozessen über ihre Aufnahme und Platzierung in Bildung zu verstehen, sowie eine Beteiligung von Fürsprecher*innen wie z. B. Angehörigen. So können wir verstehen, weshalb im Bildungswesen *Probeunterricht* und *Elternwahl* eingeführt wurde.

Das Wissen über Inklusion kann dabei nicht nur ein Expertenwissen sein, weil es auf die Wünsche und die Erfahrung der Teilnehmer*innen angewiesen ist, *wie* sie Teilhabe erreichen. Das Wissen derjenigen, die sich nicht als Regierende oder Berufsmenschen für einen gesellschaftlichen Bereich interessieren, sondern denen die Mitgliedschaft verwehrt wird, und die sich ausgegrenzt fühlen, ist für die Verwirklichung von Inklusion konstitutiv. Dies verdeutlicht ein kurzes Gedankenexperiment: Stellen sie sich einen beliebigen Bereich der Inklusion vor – egal

ob offene Hochschulpolitik, Frauenförderung oder eine betriebliche Gesundheitsförderung, der völlig ohne das Wissen seiner Adressat*innen auskommen müsste: wesentliche Verbesserungen könnten nicht realisiert werden, müssten ausbleiben. Auch von seiten der Adressat*innen können Reconditionierungen von Mitgliedschaft gewünscht sein. Jugendliche können sich etwa der gewünschten Inklusion verweigern, und selbst Maßstäbe für die Mitgliedschaft in der naturwüchsigen peer-group setzen als Alternative zu und in Abgrenzung zu den künstlichen Kollektiven der Erwachsenenwelt: Schule, Unternehmen, Urlaubaktivitäten.

Um diese Überlegungen zu entwickeln, schlagen wir einen *sparsamen sozialwissenschaftlichen Inklusionsbegriff* vor, der Inklusion als Ent-konditionierung und Re-Konditionierung von Mitgliedschaft fasst und empirisch am Wandel der Konditionierung von Mitgliedschaftsstatus zu überprüfen ist. Inklusion als Mitgliedschaft zu fassen, ergänzt sich gut mit dem in der Pädagogik etablierten erweiterten Inklusionsbegriff. Mai-Anh Boger (2019) formuliert in den „Theorien der in Inklusion“, dass Inklusion Anti-Diskriminierung, Empowerment und Dekonstruktion bzw. Kritik verstanden wird und trägt damit dem Wirkungsgefüge von Inklusion Rechnung. Um Anti-Diskriminierung, Empowerment und/oder Kritik zu realisieren, braucht es das Erfahrungswissen der Betroffenen, eine unterstützte Teilhabe durch angemessene Vorkehrungen und einen Wandel von Expertise.

Inklusion ist aus Perspektive der Expert*innen und Verbündeten in erster Linie ein Drängen auf eine Erweiterung der *Beteiligungsformate* in den Verfahrensordnungen. Im Zweifel sollten solche Formate versuchsweise ermöglicht werden, um gemeinsam mit den anderen Beteiligten zu sehen, ob eine errungene Mitgliedschaft auch zur vollen Teilhabe wird. Sobald Personen teilweise oder ganz partizipieren, reduzieren sich Zweifel an der Aufnahme oder es wird deutlich, dass die Verfahren der Mitgliedschaftsbestimmung nicht genügen.

5 Zwischenfazit

Erstens ist Inklusion prinzipiell als Möglichkeit der Mitgliedschaft für Aspirantinnen zu verstehen und darauf angewiesen, dass institutionelle Gatekeeper mit den Ansprüchen von Noch-Nicht-Inkludierten konfrontiert werden. Das geschieht üblicherweise indem Einzelne, sogenannte Pioniere, – wie Tobias Buchner (2018) zeigt, manchmal auch unbeobachtet oder zufällig – inkludiert werden und diese Erfahrung anschließend für andere miteinfördern.

Zweitens müssen Kriterien des Inkludiert-Werdens entwickelt werden, wofür sich Expert*innen mit den Ansprüchen der bislang Ausgegrenzten auseinandersetzen müssen. Drittens: Um institutionelle Wege der Inklusion zu finden bzw. festzulegen, wie Neuaufnahmen organisiert und realisiert werden können, braucht es die Mitarbeit der bislang Ausgegrenzten. Wir benötigen Einblick in das Erfahrungswissen, um die Beteiligungsformate und die Kriterien der Mitgliedschaft zu erweitern.

Demokratische Partizipation stellt, im Sinne eines weiteren Aufgabenbereichs für Expert*innen, eine konfliktbehaftete und scheiternsanfällige Beteiligung von Aspirant*innen an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen dar, die für Inklusion Leistungen erbringen kann und die Chancen auf Verwirklichung von Inklusion erhöht. Die Entkonditionalisierung von Mitgliedschaften führt dazu, dass die Mitgliedschaftsstatus länger prekär bleiben, weil Zeiträume der Bewährung installiert werden.

Dass (politische) Partizipation kein harmonischer Prozess ist, ist aus der Forschung zu Partizipation gut bekannt (Flieger 2005; Miessen 2012). Aber auch agonale Partizipationsformen können beachtliche Erfolge verbuchen, wie z. B. das Irving-Zola-Center in Berkeley zeigt. Auch aus der Stadtentwicklung und Architektur kennen wir Prozesse der Bürgerbeteiligung als aufwändig. Praktisch gibt es dabei Schwierigkeiten, die regelmäßig zu Konflikten und zum Scheitern führen. Demokratische Partizipation ist spannungsreich, weil darin Widersprüchlichkeiten enthalten sind: Nicht alle Partikularinteressen lassen sich zu Allgemeininteressen synthetisieren, die Beanspruchung von Zuständigkeit durch konkurrierende Gruppen schafft Konflikte, und nicht zuletzt: eine soziale Schließung der Gatekeeper verlangsamt den professionellen Wandel.³

Demokratische Partizipation an Inklusion bedeutet, dass Gatekeeper in der Administration einen Teil ihrer Positionierungsmacht (die Macht Positionen zu verteilen) an diejenigen abtreten, die Mitgliedschaft erringen wollen oder die Mitgliedschaft anderer befürworten (etwa Allies und Angehörige). Auch deshalb ist Partizipation im Zusammenhang mit Inklusion nie konfliktfrei oder harmonisch. Mehr noch: diese Abtretung von Positionierungsmacht im Zuge einer Entkonditionalisierung von Mitgliedschaft ist das fundamentale Problem, mit dem die Inklusion konfrontiert ist. Denn in modernen, arbeitsteiligen Gesellschaften ist Gatekeeping durch Berufsverbände und andere Instanzen in gewissen Umfang unvermeidlich.

Demokratische Partizipation zielt also auf eine Aushandlung von Interessenkonflikten und ist für alle Beteiligten mit Aufwand verbunden; sie birgt zugleich Verbesserungspotential. Um Partizipation umzusetzen, müssen geeignete Instrumente der Überwachung gefunden und eingesetzt, sowie Regeln und Weisen der Mitgestaltung ausgehandelt werden. Dies spiegelt sich u. a. in einem beruflichen Ethos der sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession wider, wie ihn Silvia Staub-Bernasconi (2016) beschrieben hat.⁴

3 Um in Bildungsinstitutionen das Verhältnis von Partikularinteressen zu allgemeinen Interessen auszuhandeln braucht es gemeinsamen Unterricht und gemeinsame Beschäftigung, d.h. demokratische Elemente bei der die Gruppe zusammenkommt und sich selbst vertritt. Schüler*innen Perspektivübernahme üben und gemeinsame Werte und Orientierungen hervorzubringen.

4 Für Veränderung des Expertenwissens braucht es Empathie, Auseinandersetzung und Positionierung (Staub-Bernasconi, 2016). Eine solche Selbstorganisations- und Kampagnenfähigkeit der pädagogischen Institution schafft Vertrauen in diese demokratische Institutionen, das nicht missbraucht wird (Traue/Pfahl, 2020).

Bei der Diskussion von Modellen der Demokratie in Zusammenhang mit der Inklusionsthematik stellt sich desweiteren die Frage, wie sich jeweils die Gewalt ausdrückt, die jedwede Form demokratischer Regierung etabliert. Neben den gesetzgebenden Verfahren spielt die Administration bei der Verteilung von Positionen und Ressourcen eine zentrale Rolle bei der Frage, ob wir uns im politischen System repräsentiert fühlen oder nicht. Auch führt Beteiligung von Nichtregierungsorganisationen bei der staatlichen Administration dazu, Regierenden zu kontrollieren und das Expert*innenhandeln zu verbessern. Die Beteiligung menschenrechtsorientierter zivilgesellschaftlicher Akteure in der Pädagogik (Traue & Pfahl 2020) kann dabei den Zug jeder Regierung zur Wahrung der Staatsräson korrigieren. Je nachdem wie Expert*innen ihr Verhältnis zum Staat und zu ihren Klient*innen bestimmen, können sehr unterschiedliche Beteiligungsformen an staatlichen Aufgaben hervorgebracht und eingesetzt werden.

6 Demokratisierung als gesellschaftliche Daueraufgabe

Die demokratisch partizipative Realisierung des Prinzips von Inklusion ist eine gesellschaftliche Daueraufgabe: sie ist aufwändig, erfordert den Willen, sich an ihr zu beteiligen und es bleibt notwendig umstritten, wer sich wie beteiligen darf. Um nicht bei diesen allgemeinen Bestimmungen stehenzubleiben – denn der Teufel steckt wie immer im Detail – werden abschließend drei Probleme der Demokratisierung von Inklusion aufgegriffen: 1. Der hohe Professionalisierungs- also Qualifikations- und Zeitbedarf in der Überwachung der Inklusion, 2. die Subjektivierung der Expert*innen und Co-Expert*innen, 3. die Rolle der Stellvertretung bei der Gestaltung der Verfahrensordnung.

6.1 Professionalisierung

Eine Partizipation an der Gestaltung von Bildung bedarf der Professionalisierung von Bildungsteilnehmer*innen, um die Umsetzung durch Expert*innen kontrollieren und kritisieren zu können (Pfahl 2014). In vielen Bereichen werden auch Reparaturinstanzen benötigt, wie z. B. Gleichstellungsausschüsse oder – meist ehrenamtlich besetzte – Ombudspersonen, die den Konflikt moderieren. Die Förderung von demokratischer Partizipation an Bildung bedingt somit zugleich eine Akademisierung der Kritik: Betroffene, Eltern, Schüler*innen vollziehen eine Selbstexpertisierung, behinderte Menschen werden zu Expertinnen in eigener Sache (Köbsell 2014). Dies zeigt sich deutlich bei der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention. Sie sieht vor, dass Menschen mit Behinderungen in allen öffentlichen Belangen, die sie betreffen, in die politisch-administrative Entscheidungsfindung einzubeziehen sind (Degener 2019).

Mit dieser Bürger*innen-Beteiligung geht ein hoher Qualifikationsbedarf einher: Behinderte Menschen müssen geschult werden und Quasi-Expertenstatus erreichen, um wirkungsvoll partizipieren zu können. Zugleich braucht es für ihre Mitarbeit Entschädigung und Entlastung, die oft nur unzureichend bereitgestellt wird. Auch führen solche Beteiligungen innerhalb von *communities* zu Ungleichheit und Konkurrenz, z. B. wenn Ämter sich häufen.

Zur Überwachung der Einhaltung von Verfahrensordnungen und Entscheidungen in den Verwaltungen wurden auf Bund- und Länder-Ebene Monitoring-Ausschüsse eingesetzt, die wichtige öffentliche Arbeit leisten und bislang zu wenig Beachtung in Wissenschaft und Öffentlichkeit finden. Fehlt diese Form funktionierender Überwachung, weil gar nicht ausreichend qualifizierte Menschen mit Erfahrungswissen und Selbstexpertise z. B. bei der Umsetzung von Inklusion in Bildung bereitstehen – oder steht das Erfahrungswissen und damit verbundene Forderungen von Exkludierten in einem starkem Widerspruch zum Expert*innenwissen und den von ihnen festgelegten Kriterien der Mitgliedschaft, – *dann* besteht die Gefahr, dass demokratische Prinzipien unterlaufen werden und es zu Konflikten zwischen *pressure groups* kommt.

Dies können wir im Feld der Bildung in Form eines Backlashs oder Stillstands der Entwicklung hin zu schulischer Inklusion beobachten. Julia Biermann (2021) beschreibt in ihrer kontextvergleichenden Studie zur Umsetzung des Artikel 24 in Nigeria und Deutschland, wie die Bildungsverwaltung in beiden Ländern auf eine *Sonderpädagogisierung der Inklusion* setzt und kaum Wandel des Expertenwissens um Inklusion in Bildung vollzogen wird. In Nigeria setzen sich Expert*innen und meist wohlhabende Eltern als *pressure groups* für eine Orientierung am westlichen Modell des sonderpädagogischen Förderbedarfs ein. Wie in Deutschland auch, fehlt es an Menschen mit Behinderungen, die als Pioniere anderes erlebt haben und ihr Wissen dauerhaft in die Aushandlungen neuer Mitgliedschaftskriterien einbringen können oder die Umsetzung von Inklusion kritisieren können. Für Expert*innen in den Bildungsinstitutionen besteht die Aufgabe, viel mehr Menschen mit Behinderungen in verschiedensten Berufen und Disziplinen auszubilden, um Menschen mit Behinderungen Partizipation an politischen und institutionellen Prozessen zu ermöglichen. Hier stehen auch die Universitäten und Hochschulen in der Pflicht: So sind diverse Programme zur Ausbildung von Menschen mit Lernschwierigkeiten entstanden, wie in Salzburg oder Köln. Die Schwierigkeit besteht anschließend für die Absolvent*innen darin, bezahlte Arbeit zu finden.

6.2 Subjektivierung

Auch die Subjektivierung der Expert*innen und Co-Expert*innen stellt ein Problem der Demokratisierung von Inklusion dar. Viele staatliche und professionelle Akteure im Feld der Bildung scheinen ein einseitig liberales und damit verkürztes

Verständnis von Demokratie zu besitzen und sehen Handlungsbedarfe im Bereich Bildung lediglich in der Steigerung der Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. Fragen der Ressourcenverteilung werden aufgegriffen, um Potentiale und Leistungen von Schüler*innen zu fördern und nur selten – und dann zumeist in defensiver Absicht – um die Schule als Sozialisationsort demokratisch auszugestalten. In der deutschen Pädagogik blicken wir auf eine Reihe von theoretischen Ansätzen, die den Zusammenhang von sozialer Ungleichheit, Bildungsbenachteiligung und nicht realisierter Teilhabe an Gesellschaft herausgearbeitet haben: von Heinrich Roth über Wolfgang Edelstein bis zu Margarete Faulstich-Wieland, um nur einige wenige zu nennen. Auf unterschiedliche Weise setzen sie sich für eine Demokratisierung von Bildung ein. So können Kinder und Jugendliche nicht immer zu höchsten Bildungsabschlüssen geführt werden, aber sie können sich als Teil des Ganzen empfinden, wenn sie ihre Bedürfnisse artikulieren, aushandeln und an der Gestaltung des Schulalltags partizipieren. Methodologische Fähigkeiten und Erfahrungen von Schüler*innen, die einen Klassenrat leiten und für eine Sache eintreten oder als Konfliktlotsen die Sorgen anderer verstehen lernen, stehen in Zusammenarbeit mit situationsübergreifenden Lernprozessen, die wir als *gesellschaftliches Lernen* verstehen können.⁵

Um alle Beteiligten einer Schule einzubeziehen, braucht es einen kommunitaristisch geschulten Blick auf die Subjektivitäten und Sozialitäten der potentiell an einer Institution anwesenden Menschen. Über die Förderung der Partizipation von Schüler*innen und Lehrkräfte werden Motivation und Interessen und letztlich auch Lern- und Berufserfolg gestärkt, wie bereits Hans Eberwein und Sabine Knauer gezeigt haben. Das ist meines Erachtens auch der Grund, weshalb in der Begabtenförderung weniger auf eine Individualisierung und Differenzierung von Lernzielen, als vielmehr auf eine Mitbestimmung über die Ausgestaltung der Lernwege durch Akzeleration und Enrichment geachtet wird (Seitz et al., 2012): alle sollen anspruchsvolle Bildungsziele erreichen und erhalten zusätzliche Ressourcen um mit ihren Peers zu lernen.

In der Inklusionsforschung scheint sich diesbezüglich gerade eine Trendwende abzuzeichnen. Zunehmend wird ein kritischer Blick auf Formen der Individualisierung von Unterricht gelegt (s. z. B. Rabenstein 2016). Es gibt Hinweise darauf, dass individualisiertes Lernen die Ungleichheiten zwischen Schüler*innen eher verstärkt als verringert, auch wenn gar kein zieldifferenter Unterricht angestrebt wird. An den österreichischen (neuen) Mittelschulen hat David Furtschegger (2022) in seiner Studie zur „Lebenswelt Schule in Erosion“ beobachtet, dass Lehrkräfte immer dann zum zentrierten Unterricht zurückkehren, wenn

5 Bemerkenswert sind in diesem Zusammenhang auch systematische Bemühungen, Lernprozesse anzuregen, die über den topischen Rahmen der schulischen Lerninhalte hinausgehen. Beispielhaft ist hier die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe), die nach den rassistischen Programmen in Rostock-Lichtenhagen demokratische Beteiligungsformen für Schüler*innen entwickelt hat.

Schüler*innen ihnen ganz „durchs Raster“ zu fallen drohen. Eine Übertragung von Verantwortung für die eigene Schulleistungen ist vor allem für diejenigen Kinder eine Überforderung, deren Partizipation an Schule aufgrund ihrer sozialen Herkunft bereits als prekär einzuschätzen ist. Der Individualisierung von Unterricht sind somit enge Grenzen gesetzt, wenn Ungleichheiten nicht noch weiter verstärken werden sollen.

Auch wenn individualisierende Praktiken nicht zwangsläufig einen starken Zug zur Resonsibilisierung haben („du bist selbst verantwortlich für alle deine Leistungen, all dein Scheitern“) – individualisierende pädagogische Praktiken, die Verantwortungsübernahme als zentrales Merkmal der (Entscheidungs-)Freiheit propagieren sind typisch für liberalistische Subjektformationen. Die Subjektivierung selbstverantwortlicher Leistungsträger ist für die Inklusion einer möglichst pluralistischen Schülerschaft nur sehr begrenzt hilfreich. Um Inklusion zu fördern, braucht es bestimmte Kompetenzen und Mentalitäten der Beteiligten (die vielbeschworene, richtige „Haltung“). Ein Bewusstseinswandel kann sich jedoch erst vollziehen, wenn die Erfahrungen der pädagogisch Regierten – oder Unterdrückten, wie Paolo Freire sie bezeichnet – einbezogen werden. Dieser Gedanke ist zentral für die Menschenrechtspädagogik, die Kinder und Jugendliche nicht nur in Kenntnis setzt, sondern ihre Themen und Anliegen im Prozess der Bildung erfahrbar macht (Biermann & Pfahl 2022). Sie vermeidet eine alleinige Resonsibilisierung von Lernsubjekten; umgekehrt werden die Funktionäre und Professionellen in die Verantwortung genommen. Ein Konzept dieser Einbeziehung der Erziehungspflichtigen ist ihre Selbstvertretung in Institutionen. Selbstvertretung ist nicht nur Wahrnehmung eines Rechts, sondern eine Übertragung von Verantwortung – nicht auf sich selbst, sondern auf die demokratischen Abläufe und auf die höherstufigen Kontrollhierarchien: Leitung, Verwaltung, Legislative, Sicherheitsorgane.

6.3 Selbstvertretung

Die Stellvertretung der Beteiligten durch sich selbst ist ein historisch gewachsenes Konzept in der Gestaltung der modernen Verfahrensordnung (Lindemann 2018). Es gibt Aspekte von Inklusion, die ohne Selbstvertretung und Partizipation gar nicht umgesetzt werden können. So können beispielsweise Unterstützungsnetzwerke zwischen Betroffenen, Allies*innen und Expert*innen ohne Partizipation schwerlich gefördert werden. Allerdings sind Verbündete oder Angehörige nicht mit den Betroffenen zu verwechseln; sie agieren anders als die eigentlichen Aspirant*innen auf Mitgliedschaft. Als Stellvertretungsakteure unterstützen sie aus Sympathie und/oder aus eigenen Interessen. Allies sind damit keine homogene Gruppe. Auch unter ihnen bestehen Differenzen und Spannungen. In den Disability Studies bleibt es umstritten, wie weit Stellvertreter*innen-Rechte gehen

sollte. So sind in den im Zuge der BRK eingerichteten Monitoring-Ausschüssen Eltern als Angehörige zumeist ausgeschlossen. Gerade bei der Beteiligung von Kindern führt das in eine schwierige Situation.⁶

Angehörige erleben die Diskriminierung und den Ausschluss ihrer Kinder mit und erfahren in eugenisch motivierten öffentlichen Diskursen selbst Diskriminierung bzw. ein Othinging als „Eltern eines behinderten Kindes“, wie Judith Tröndles (2022) Studie eindrücklich zeigt.

Solange die Rolle *aktivistischer Eltern* wenig Anerkennung findet, wird es Eltern schwerfallen, sich in einer anderen Rolle als die des übel beleumundeten Co-Expert*in in die Gestaltung administrativer Verfahrensordnungen für Inklusion einzubringen. Als Co-Expert*innen sind Angehörige eben nur mäßig gute Stellvertreter ihrer Kinder. Gerade in ungewissen Situationen oder in Konflikten orientieren sie sich an bestehendem Fachwissen. Hier besteht unseres Erachtens pädagogischer Handlungsbedarf, denn der Einbezug von Eltern als Angehörige ist schwierig, aber notwendig (Tröndle et al., 2023). Es bedarf Forschung zu den begrenzten Möglichkeiten der Stellvertretung durch Angehörige sowie der Bedeutung ihrer Beratung durch Menschen mit Behinderungen. Solange Expert*innen Eltern jedoch einseitig, d. h. als *gute* oder als *störende* Eltern wahrnehmen, verlangsamt dies die inklusive Reform immens. Für die reformerischen Chancen der Selbstvertretung hat dies zur Folge, dass eine Spaltung zwischen Aktivist*innen und Allies die Potentiale der Selbstvertretung beschränkt. Diese Beschränkung ist letztlich eine *Selbstbeschränkung*, durch Gruppenbildung bedingt, die Koalitionen und damit eine echte Verschränkung von Perspektiven verhindert.

7 Entkonditionalisierung von Mitgliedschaft und Demokratie

Grundlagentheoretisch ist Inklusion als eine ‚Entkonditionalisierung von Mitgliedschaft‘ zu verstehen. Dies ermöglicht Formen von Mitgliedschaft, die sich weniger durch Motive des Statuserhalts und mehr durch Verständigungsinteresse auszeichnen. Dies ist das zentrale Argument des Textes. Ehemals ausgegrenzte Individuen und Gruppen nehmen an sozialen Institutionen teil; ihre Allies werden eingeladen, Visionen und Lösungsvorschläge einzubringen; Funktionäre und Professionelle werden in die Verantwortung genommen, indem Verantwortung für die eigene kollektive Interessensvertretung übernommen wird. Dabei werden nicht alle Kriterien der Mitgliedschaft außer Kraft gesetzt. Es zeigt sich, dass geldgebundene, altersgebundene und leistungsbezogene Mitgliedschaften häufig unangetastet bleiben. Wie wir wissen, sind Expert*innenverbände meist sozial geschlossen und geben ihre Macht über Mitgliedschaftsfragen entlang von

⁶ Wir übernehmen hier den Begriff aus der anglophonen Debatte, da die Rolle der Verbündeten in diesem Diskussionsstand schon stärker institutionalisiert ist.

religiöser, sozialer oder leistungsbezogener Differenz nur äußerst ungern ab. Der politische Allgemeinwille hält sie jedoch dazu an, bislang exkludierte Individuen und Gruppen eine Mitgliedschaft in der neuen globalen Norm der Inklusion zu gewährleisten. Dies kann nur durch Beteiligung gelingen.

In der Erziehungswissenschaft und sozialen Arbeit etablieren sich – in mehr oder weniger bewusster Reaktion auf diese Problemlage – demokratische, menschenrechtsorientierte Beteiligungsformate, die es umzusetzen und weiterzuentwickeln gilt. Auch das berufliche Ethos und die persönliche Einsicht, dass faire und partizipativ gestaltete Verfahrensordnungen grundlegender Bestandteil unserer Gesellschaft darstellen, ist ein wichtiges Element, wenn es darum geht, dass die, die Mitglied werden könnten, auch *real* Mitglied werden können.

Ohne demokratische Beteiligung kann soziale Inklusion nicht gelingen. Die Demokratisierung von Inklusion ist dabei eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für Inklusion. Da sich Demokratie und Inklusion wechselseitig stützen, fließt damit *in the long run* das Wissen der inklusiv Gebildeten in Verfahren demokratischer Partizipation ein und wird diese – hoffentlich – weiterhin vielfältig, lebendig und menschenrechtsorientiert ausgestalten.

Demokratie ist eine – wenn nicht gar *die* – kulturelle Legitimation für Beteiligung. Es ist legitim, etwas beitragen zu wollen, dass auch einen Dissens beinhalten kann. Beides, Inklusion und Demokratie – sind zwei Gebilde, die nicht statisch denkbar sind, sondern einen Prozess beschreiben, der von Akteuren gestaltet wird und veränderbar bleibt. Der Beitrag der Demokratie für Inklusion besteht darin, dass die Partizipation von Bürger*innen vorgesehen ist und es durch Beteiligung von neuen Bildungsaspirant*innen zur Erweiterung der Beteiligungsformate in den Verfahrensordnungen der Inklusion in Bildung kommt. Die demokratische Partizipation trägt somit zur Umsetzung von Inklusion durch die (Legitimation der) Entkonditionalisierung von Mitgliedschaft bei. Ein wesentlicher Begleitumstand dieser Demokratisierung ist die Steigerung von Verantwortung auf allen Seiten.

Literatur

- Boger, M.-A. (2019): Theorien der Inklusion. Münster: Edition Assemblage.
- Biermann, J. (2021): Translating Human Rights in Education. Ann-Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Biermann, J. & Pfahl, L. (2022): Menschenrechtliche Zugänge und inklusive Bildung. In: I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.) Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 205–213.
- Buchner, T. (2018): Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Degener, T. (2019): Die UN Behindertenrechtskonvention – Ansatz einer inklusiven Menschenrechtstheorie. In: Jahrbuch öffentliches Recht der Gegenwart, Bd. 67, 487–207.
- Flieger, P. (2005): Der partizipatorische Forschungsansatz des Projekts „Bildnis eines behinderten Mannes“. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 5/2005, S. 42–49.

- Furtschegger, D. (2022): Individualisiert – idealisiert – instrumentalisiert. Lebenswelt Schule in Erosion. Weinheim: Beltz Verlag.
- Köbsell, S. (2014): Wegweiser Behindertenbewegung, AK SPAK.
- Lindemann, G. (2018): Strukturnotwendige Kritik. Theorie der modernen Gesellschaft Bd. 1. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Miessen, M. (2012): Alptraum Partizipation. Berlin: Merve.
- Pfahl, L. (2014): Das Recht auf Inklusion im Bildungswesen und die Professionalisierung der Pädagogik. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) *Bildungsforschung 2020: Herausforderungen und Perspektiven*. BMBF: Bonn.
- Pregel, A. (1993): *Pädagogik der Vielfalt*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rabenstein, K. (2016): Individualisierung im empirischen Diskurs der Schulpädagogik. Steigerungsförmel für Leistung und Ungleichheiten in Eigenverantwortung. In: N. Ricken, R. Casale & Ch. Thompson (Hrsg.) *Die Sozialität der Individualisierung*. Paderborn: Schöningh, S. 197–214.
- Rawls, J. (1971): *A Theory of Justice*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Rousseau, J.-J. ([1762 (2007)]: *Le contrat social. Ou principes du droit politique*. Amsterdam: Metalibri.
- Schnell, I. (2003): *Geschichte schulischer Inklusion*. Weinheim und München: Juventa.
- Seitz, S.; Pfahl, L. & Scheidt, K. (2012): Wie Begabungsförderung und inklusive Pädagogik zusammenpassen – ein Diskussionsbeitrag. In: *Gemeinsam Leben* 3/2012, S. 132–138.
- Staub-Bernasconi, S. (2016): Social Work and Human Rights—Linking Two Traditions. In: *Journal Human Rights and Social Work* 1: S. 40–49.
- Traue, B. & Pfahl, L. (2020): Multiperspektivische Optimierung. Umriss eines eigenständigen Optimierungskonzepts in den Bildungswissenschaften und der Sozialen Arbeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (1), S. 36–47.
- Tröndle, J. (2022): *Othring als Eltern eines behinderten Kindes*. Wiesbaden: SpringerVS.
- Tröndle, J.; Pfahl, L. & Traue, B. (2023): Beyond Complicity or Allyship: Towards a New Understanding of Caregivers. In: G. Ciciurkaite & R. L. Brown (Hrsg.) *Research in Social Science and Disability (RSSD) Volume 15* (im Erscheinen).
- Walzer, M. (1983): *Spheres of Justice. A Defense of Pluralism and Equality*. New York: Basic Book.

Autor*innen

Lisa Pfahl, Prof. Dr.

Universität Innsbruck/Fakultät für Bildungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion, Menschenrecht und Subjektivierung

Institut für Erziehungswissenschaften

lisa.pfahl@uibk.ac.at

Boris Traue, Prof. Dr.

Université du Luxembourg/Department of Education and Social Work

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Arbeit, Macht und Subjektivierung

Institute for Social Research and Social Intervention

Maison des Sciences Humaines

boris.traue@uni.lu

II Verhältnis von Inklusion und Exklusion

Ingo Bosse und Marius Haffner

Gefährliche Situationen meistern, ohne sich in Gefahr zu begeben: „Virtual Reality for Children with Special Needs“

1 Virtual Reality in der (Heil-)Pädagogik

Virtual Reality (VR) erfreut sich in der Schule wachsender Beliebtheit, da VR in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen zunehmend von Bedeutung ist. Der Begriff Virtual Reality bezieht sich auf Technologien, welche die Benutzer*innen in eine vollständig computergenerierte virtuelle Welt versetzen (vgl. Ali et al. 2019). In der Schule ermöglichen virtuelle Erfahrungswelten neue Lehr- und Lernkonzepte und gehören zum Kanon aktueller Medienbildung (vgl. Buchner et al. 2022). Um die mit VR verbundenen Chancen und Risiken in einem sicheren Rahmen kennen lernen zu können, bietet sich die (medien)pädagogische Arbeit in der Schule an. Es gilt, Kompetenzen für das Aufwachsen mit VR zu vermitteln. „VR (kann) das Erinnerungsvermögen unterstützen, indem das Gelernte länger behalten und tiefgründiger verstanden wird als ohne den Einsatz von VR-Technologie.“ (Zender et al. 2022, 26). Systematische Übersichten und Meta-Analysen zeigen, dass der Einsatz von VR kognitive, affektive und (psycho)motorische Lernziele fördern kann (vgl. Chang et al. 2022; Howard et al. 2021). Ein größerer Lernzuwachs im Vergleich zum konventionellen Unterricht lässt sich hingegen nicht eindeutig konstatieren (vgl. Keller et al. 2019), wenngleich ein Potenzial für positive Lernergebnisse vermutet wird (vgl. Hellriegel & Cúbela 2018).

Während sich diese Studien auf Lernende in der allgemeinen Bildung konzentrieren, gibt es auch einige Studien, die das Potenzial von VR-Anwendungen beim Einsatz mit Schüler*innen mit Behinderungen belegen (vgl. Bjelic & Keller 2021; Newbutt et al. 2020; Schulz & Skeide 2022). Technologien wie Virtual Reality (VR) können die Individualisierung von Lernprozessen unterstützen (vgl. Schulz 2021). Schulische Fachpersonen schätzen VR als sinnvoll für die Heil- und Sonderpädagogik ein, da u. a. wenig barrierefreie Orte zugänglich werden (vgl. Schäfer et al. 2023) sowie der zeitliche und organisatorische Aufwand, diese zu erreichen entfällt. Die Studie von Holly et al. (2021) zeigt die Vorteile einer gefahrlosen und wiederholbaren Umgebung: sicheres Lernen durch Versuch und Irrtum. Die Studie machte weiterhin

deutlich, dass VR Umgebungen für Schüler*innen mit geistigen oder körperlichen Behinderungen neue Möglichkeiten bieten, ungesehene Phänomene zu visualisieren und neue, Unterstützungselemente zum Lernen bieten (Holly et al., 2021). Lipinski et al., (2020) zeigen, dass VR barrierefreie und sichere Lernerfahrungen für Schüler*innen mit Behinderungen erleichtern und Handlungskompetenzen im geschützten Rahmen trainieren kann. Zender et al. weisen auf die besondere Vorsicht für bestimmte Risikogruppen hin, zu denen sie z. B. Kinder mit verzögerter geistiger Entwicklung zählen. Sie weisen zugleich darauf hin, dass die Datenlage hier sehr dünn ist und daher keine eindeutigen Aussagen getroffen werden können (vgl. 2022). Obwohl die bisher vorliegenden Ergebnisse ermutigend sind, befindet sich die Forschung zum Einsatz von VR-Technologien in der Heil- und Sonderpädagogik noch in einem frühen Stadium. (Glaser & Schmidt 2022) weisen zum Beispiel darauf hin, dass allgemeine Gestaltungsprinzipien für VR-Systeme fehlen, um effektive Anwendungen zu entwickeln.

2 Forschungs- und Entwicklungsdesign

Bei der Zielgruppe von Schüler*innen mit geistiger Behinderung geht es um Lernende bei der kognitive Funktionen in der Wechselwirkung mit Partizipationsmöglichkeiten und Kontextfaktoren eine wesentliche Rolle spielen. Damit folgt die Studie einem relativen und relationalen Verständnis von Behinderung (vgl. WHO 2006). In dem Bewusstsein der Problematik des Begriffs wird der Begriff geistige Behinderung verwendet, da er der in Wissenschaft und Gesellschaft anerkannteste Terminus ist und eine Unterscheidung zu anderen Arten von Beeinträchtigungen ermöglicht. Stöppler definiert ihn als „Sammelbegriff für ein Phänomen mit oft lebenslangen, aber verschiedenen Äußerungsformen einer unterdurchschnittlichen Verarbeitung kognitiver Prozesse und Probleme mit der sozialen Adaption“ (2014, 18). Schüler*innen mit geistiger Behinderung besuchen im deutschsprachigen Raum noch überwiegend spezialisierte Schulen – die in der Schweiz als heilpädagogische Schulen und in Deutschland zumeist als Förder- oder Sonderschulen bezeichnet werden.

Das Projekt verfolgte unter anderem das Ziel:

Exemplarische Entwicklung, individuelle Anpassung und Evaluation von drei VR-Produktlinien in den Bereichen Mobilität, sichere Freizeitgestaltung und Kommunikation.

Dabei sollte die Forschungsfrage beantwortet werden:

Welche Nutzbarkeit und Akzeptanz weisen die entwickelten Anwendungsfälle auf?

Zur formativen Evaluation des Entwicklungsprozesses wurden quantitative und qualitative Methoden angewendet. Es wurde der Ansatz der eingebetteten For-

schung verfolgt. Wichtig ist dabei als Forschende den notwendigen Abstand zu bewahren und eine „least embedded position“ (Vindrola-Padros et al. 2017, 76) einzunehmen. Diese konnte dadurch sichergestellt werden, dass die beobachtende und befragende Person nicht zugleich die Person war, die direkt mit den Schüler*innen arbeitete.

2.1 Iterative Entwicklung: Design Thinking Ansatz

Grundlegend für die Entwicklung der VR Anwendungen war der Design-Thinking-Ansatz, der aus der Softwareentwicklung stammt und sich zunehmend bei der Forschung und Entwicklung digitaler Lösungen für Menschen mit Behinderungen etabliert (vgl. Bosse & Pelka 2020). Anhand von altersangemessenen Anwendungen wie Achterbahn fahren wurden den Schüler*innen die Möglichkeiten von VR vermittelt. Die Erfahrungen wurden reflektiert und in einem zeitnah folgenden Workshop wurden die Schüler*innen und Lehrkräfte in die Design Thinking Methode eingeführt. Die Methode ließ sich sehr gut anwenden und lieferte zahlreiche Ideen für VR-Anwendungen. Die Programmierung der einzelnen Szenarien wurde von Studierenden der ZHAW übernommen. Der Design Thinking Prozess führte zu drei Anwendungsfällen/Use Cases von denen zwei hier beschrieben werden, da einer auf Grund vielfältiger technischer Probleme nicht weiterverfolgt wurde.

Das Projekt fand zwischen Februar 2022 und Mai 2023 statt. Es wurden fünf Workshops im Mixed Reality Lab der ZHAW und neun Workshops an einer heilpädagogischen Schule durchgeführt. Von zentraler Bedeutung war die kritische Reflexion des eigenen Handelns der Beteiligten, eine informierte Einwilligung sowie die Freiwilligkeit der Teilnahme.

Als Datenquellen dienten Foto- und Videodokumentationen und schriftliche Protokolle aus Workshops. Die Think Aloud Methode lieferte Daten zur Usability der Prototypen, um diese für Verfeinerung der jeweiligen Anwendung zu nutzen. Da diese direkt bei der Erprobung angewandt wurde, lenkte sie die Aufmerksamkeit von der Erprobung ab. Daher wurde mit der folgenden Schülergruppe das Usability Feedback unmittelbar erst nach der jeweiligen Erprobung eingeholt. Dafür wurde das Technical Usage Inventory (vgl. Kothgassner et al. 2013) in einer angepassten Version für Menschen mit geistiger Behinderung genutzt. Die Eintragungen erfolgten direkt online über SoSci Survey.

2.1.1 Sicherheitstraining/Verkehrserziehung: Sicherer Umgang mit täglichen Routinen wie gehen und das selbständige Erkunden von Orten

In diesem Anwendungsfall wird eine der Schulumgebung ähnliche Umgebung simuliert. Mit der VR-Anwendung soll ein essenzielles Verkehrssicherheitstraining und korrektes Verhalten im Straßenverkehr trainiert werden. Beim Überqueren einer Straße mit Autoverkehr sollten Fußgänger die markierten Überwege und Ampeln nutzen, die den Verkehr bei Betätigung anhalten. Als Lernziele wurde das

freie Bewegungen im öffentlichen Raum ohne Begleitung und das Aufzeigen sicheren Verhaltens in der Nähe von befahrenen Straßen und Gefahren formuliert. Als Technik kamen dabei eine VR Treadmill sowie als Meta Quest II Brille mit zwei Controllern sowie ein Notebook zum Einsatz.



Abb. 1: Bewegung auf der Treadmill im der VR-Umgebung mit Brille und Controllern.

2.1.2 Kognitions- und Kommunikationstraining: Üben des Erkennens von Emotionen auf Gesichtern für Schüler/innen mit Autismus-Spektrum-Störungen

In diesem Anwendungsfall wird spezifisch das Erkennen und Benennen von Gesichtsausdrücken geübt. Eine Begleitperson kann dabei eine kommentierende Rolle und Position in der Simulation einnehmen. Gegeben ist ein Raum, in welchem man einer Persona gegenüber sitzt und deren Gesichtsausdrücke erkennen muss. Die richtige Lösung kann entsprechenden Icons/Smileys zugeordnet werden. Es gibt unmittelbares Feedback (Klang, Animation). Die Begleitperson beobachtet und supervidiert mit Hilfe einer zweiten Brille, welche dieselbe Umgebung zeigt. Das Lernziel besteht im Erkennen von Emotionen anhand von Gesichtsausdrücken. Die eingesetzte Technik besteht aus zwei Meta Quest II Brillen und zwei Sitzgelegenheiten. Es werden keine Controller benötigt. Die Ansteuerung und Auswahl erfolgen mit den Fingern.

3 Ergebnisse

An dieser Stelle werden aus Platzgründen ausschließlich Ergebnisse der quantitativen Befragung zur Nutzbarkeit präsentiert. Die Ergebnisse beziehen sich auf Use case 2 und 3. Zu diesen beiden Anwendungsfällen fanden 24 Datenerhebungen statt, von denen 20 ausgewertet werden konnten. Innerhalb eines Jahres erprobten zehn Schüler*innen die Use Cases. Drei Teilnehmende waren weiblich und

sieben männlich. Der jüngste Teilnehmer war 10 Jahre alt, der älteste Teilnehmer war 16 Jahre alt. Das Durchschnittsalter betrug 13 Jahre.

Die Lehrpersonen berichteten über unterschiedliche Entwicklungsstände ihrer Schüler*innen sowie über Schwierigkeiten in der Kommunikation, im passiven Sprachverständnis, in der Konzentrationsfähigkeit, beim Denken, Lernen oder Verstehen und hinsichtlich der motorischen Fähigkeiten.

Abbildung 2 zeigt die Antworten der Lernenden auf ausgewählte Fragen.

Item	trifft nicht zu		unentschieden		trifft zu	
	Use Case 2	Use Case 3	Use Case 2	Use Case 3	Use Case 2	Use Case 3
	Kat VR	Head Sets	Kat VR	Head Sets	Kat VR	Head Sets
Es war einfach, die VR-Brille anzuziehen, die Schuhe anzuziehen.	0 0,0%	0 0,0%	1 11,1%	1 9,1%	8 88,8%	10 90,9%
Ich verstehe sofort, was ich tun muss.	0 0,0%	1 9,1%	1 11,1%	2 18,2%	8 88,8%	8 72,7%
Ich verstehe sofort, was ich drücken muss, damit ich spielen kann.	0 0,0%	1 9,1%	2 22,2%	0 0,0%	7 77,7%	10 90,9%
Ich konnte die Knöpfe/Bedien-elemente ohne Probleme drücken.	1 11,1%	2 18,2%	5 55,5%	4 36,4%	3 33,3%	5 45,5%
Es war einfach, sich in der Welt zu bewegen.	2 22,2%	0 0,0%	1 11,1%	4 36,4%	6 66,6%	7 63,6%
Ich konnte das Spiel selbst beenden.	2 22,2%	4 36,4%	3 33,3%	0 0,0%	4 44,4%	7 63,6%

Abb. 2: Benutzerfreundlichkeit Use Case 2 & 3

Die Datenanalyse zeigt, dass die Benutzerfreundlichkeit beider Use Cases von der Mehrheit der Lernenden positiv bewertet wurde. Die größten Schwierigkeiten bestanden darin, dass jeweilige Szenario eigenständig zu beenden. Weitere Schwierigkeiten bestanden in der Bedienung der jeweiligen Elemente. Insgesamt wurde die Benutzerfreundlichkeit für den Use Case 3 „Head Sets“ positiver bewertet als Use Case 2 „Kat VR“.

3.1 Verbesserungen im Rahmen des iterativen Prototypings

Use Case 2: Sicherheitstraining/Verkehrserziehung

Das Gehen auf der Treadmill weicht vom natürlichen Gang ab und erfordert Anpassungen in Haltung und Gangart. Es ist notwendig eine schlurfende Bewegung auszuführen, die erst eingeübt werden muss. Der virtuelle Raum kann ablenken, wobei eine stockende Grafik und Steuerungsprobleme die Immersionserfahrung mindern. Die Anpassung und Vereinfachung der Grafik führten hingegen zu hö-

herer Aufmerksamkeit und einer besseren Interaktion in der VR-Umgebung. Eine neue Geh Übung und Gamification-Elemente im VR-System waren motivierend, aber mit Blick auf die Folgeaufgabe nicht hilfreich. Daher erfolgte eine Umstellung auf pädagogische Unterstützung beim Einstieg.

Use Case 3: Kognitions- und Kommunikationstraining

In der VR-Umgebung waren die Gesichter nicht „echt“, aber dafür einfacher zu erkennen. Die Bedienung mit dem virtuellen Strahl erwies sich als inkonsistent. Die Schüler*innen äußerten den Wunsch, Sound hinzuzufügen, um die Erfahrung zu verbessern. Sie regten außerdem an, dass eine größere Auswahl an Gesichtern zur Verfügung stehen und die Möglichkeit, länger zu spielen, gegeben sein sollte. Weiter wurde der Vorschlag gemacht, auch allein spielen zu dürfen.

4 Diskussion

Die Ergebnisse sind auf Grund der geringen Fallzahl und der unterschiedlichen Voraussetzungen der Teilnehmenden vorsichtig zu interpretieren. Es wurde deutlich, dass die Entwicklung und Testung individualisierter VR Anwendungen mit Schüler*innen mit geistiger Behinderung möglich ist. Die Resultate zeigen, dass sich VR auch in einem sonderpädagogischen oder inklusiven Schulsetting zum Lernen einsetzen lässt. Ähnliche Ergebnisse zeigen auch Holly et al. (2021), Ke et al. (2022) und Schmidt und Glaser (2021).

Die Design Thinking Methode ist dabei ein geeigneter Ansatz. Die begleitende Evaluation zur Nutzbarkeit und Akzeptanz hat unterschiedliche Ergebnisse gebracht. Am geringsten war sie für den hier nicht weiter thematisierten Use Case 1. Er hatte so eine geringe Nutzbarkeit und Akzeptanz, dass er nicht weiterverfolgt wurde. Gründe lagen zum einen in der eingesetzten VR-Technik begründet, zum anderen in der technischen Ausstattung der Schule. Die höchste Nutzbarkeit und Akzeptanz hatte Use Case 3, der als technische Grundlage ausschließlich zwei Meta Quest Brillen hatte. Der Use Case 2 hatte wesentlich höhere technische Anforderungen auf Grund einer höheren Zahl an Geräten, die miteinander kommunizieren mussten und auch eine höhere körperliche Anforderung, da dafür eine gute Körperspannung notwendig war.

Für die Nutzung der Virtual Reality Anwendungen war zudem ein sehr hoher personeller Aufwand (für jeden Use Case jeweils eine Begleitperson und ein Techniker) und ein großes Maß an Assistenz (anlegen und/oder einsteigen in die Gerätschaft, Absicherung der Körperhaltung, etc.) notwendig. Im Vergleich zu Settings an einer Hochschule, wo der Grad an Selbständigkeit und technischem Vorwissen und Knowhow um ein Vielfaches höher ausfällt, eignen sich die getesteten Szenarien nur in beschränktem Masse für die Regel- oder Sonderschule.

5 Fazit und Ausblick

Das Projekt hat deutlich gemacht, dass Virtual Reality Lernumgebungen individuell für Schüler*innen mit geistiger Behinderung gestaltbar und nutzbar sind. Zwei der drei Use Cases konnte zur Anwendungsreife gebracht werden. Sie weisen zudem eine hohe Akzeptanz auf. Für den „Use Case 2: Sicherheitstraining/Verkehrserziehung“ wurde nach Ende der Projektlaufzeit eine Alternative gefunden (vgl. Keller et al. 2023).

Insgesamt wurde deutlich, dass Anwendungen, die durch das Projektteam programmiert wurden, ein geringeres Qualitätslevel erreichen als Anwendungen aus Game Engines von großen Firmen. Davon ausgehend, dass mit letzteren ein noch höherer Grad der Immersion und damit noch größere Lerneffekte zu erzielen wären, sollen in einem Nachfolgeprojekt professionelle Anwendungen individualisiert werden. Desiderate sind die weitere Validierung des Designs der VR-Anwendungen, die Planung (medien-)didaktischer Szenarien und produktiver Unterrichtsszenarien mit VR (vgl. Lipinski et al. 2020), ein Weiterbildungskonzept für Lehrpersonen sowie die Erarbeitung eines Konzepts für die Einbindung im Regelbetrieb.

6 Danksagung

Wir danken „Innosuisse – der Schweizer Agentur für Innovationsförderung“ sowie allen beteiligten Schüler*innen, ihren Lehrkräften und den Studierenden der ZHAW!

Literatur

- Ali, A.A., Dafoulas, G.A., & Augusto, J.C. (2019): Collaborative Educational Environments Incorporating Mixed Reality Technologies: A Systematic Mapping Study. In: *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 12 (3), 321–332.
- Bosse, I. & Pelka, B. (2020): Selbstbestimmte und individualisierte Fertigung von Alltagshilfen per 3D-Druck für Menschen mit Behinderungen. In: *Orthopädie Technik*, 71 (2), 42–48.
- Buchner, J., Buntins, K., & Kerres, M. (2022): The impact of augmented reality on cognitive load and performance: A systematic review. In: *Journal of Computer Assisted Learning*, 38 (1), 285–303.
- Chang, H.-Y., Binali, T., Liang, J.-C., Chiou, G.-L., Cheng, K.-H., Lee, S.W.-Y., & Tsai, C.-C. (2022): Ten years of augmented reality in education: A meta-analysis of (quasi-) experimental studies to investigate the impact. In: *Computers & Education*, 191, 104641.
- Glaser, N., & Schmidt, M. (2022): Systematic Literature Review of Virtual Reality Intervention Design Patterns for Individuals with Autism Spectrum Disorders. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 38 (8), 753–788.
- Hellriegel, J., & Čubela, D. (2018): Das Potenzial von Virtual Reality für den schulischen Unterricht—Eine konstruktivistische Sicht. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 58–80.

- Holly, M., Pirker, J., Resch, S., Brettschuh, S., & Gütl, C. (2021): Designing VR Experiences – Expectations for Teaching and Learning in VR. In: *Journal of Educational technology & society*, 24, 107–119.
- Howard, M. C., Gutworth, M. B., & Jacobs, R. R. (2021): A meta-analysis of virtual reality training programs. In: *Computers in Human Behavior*, 121, 106808.
- Ke, F., Moon, J., & Sokolikj, Z. (2022): Virtual Reality–Based Social Skills Training for Children With Autism Spectrum Disorder. In: *Journal of Special Education Technology*, 37 (1), 49–62.
- Keller, T., Guyer, S., Manoharan, V., & Bosse, I. (2023): Preliminary Findings About an Office Chair as a Low-Threshold Treadmill Substitute. In: M. Antona & C. Stephanidis (Hrsg.), *Universal Access in Human-Computer Interaction* (Bd. 14021, S. 17–28). Springer Nature Switzerland.
- Kothgassner, O. D., Felnhofer, A., Hauk, N., Kastenhofer, E., Gomm, J., & Kryspin-Exner, I. (2013). TUI: Technology Usage Inventory.
Online unter: https://www.ffg.at/sites/default/files/allgemeine_downloads/thematische%20programme/programmdokumente/tui_manual.pdf (03.12.2023).
- Lipinski, K., Schäfer, C., Weber, A.-C., & Wiesche, D. (2020): Virtual Reality Moves–Interdisziplinäre Lehrkonzeption zur Entwicklung einer forschenden Haltung mittels Bewegung in, mit und durch Virtual Reality. In: *Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport: Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele zur Sportlehrerbildung*, 207–229.
- Schallmo, D. R. A. (2017). *Design Thinking erfolgreich anwenden*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schäfer, C., Rohse, D., Gittinger, M. & Wiesche, D. (2023). Virtual Reality in der Schule. Bedenken und Potentiale aus Sicht der Akteur:innen in interdisziplinären Ratingkonferenzen. *Medienpädagogik. Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 51, 1–24.
- Schmidt, M., & Glaser, N. (2021). Investigating the usability and learner experience of a virtual reality adaptive skills intervention for adults with autism spectrum disorder. In: *Educational Technology Research and Development*, 69 (3), 1665–1699.
- Schulz, T., & Skeide Fuglerud, K. (2022). Creating a Robot-Supported Education Solution for Children with Autism Spectrum Disorder. In: K. Miesenberger, G. Kouroupetroglou, K. Mavrou, R. Manduchi, M. Covarrubias Rodriguez, & P. Penáz (Hrsg.), *Computers Helping People with Special Needs* (Bd. 13342, S. 211–218). Springer International Publishing.
- Stöppler, R. (2014): *Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung* München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wu, B., Yu, X., & Gu, X. (2020): Effectiveness of immersive virtual reality using head-mounted displays on learning performance: A meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 51 (6), 1991–2005.
- WHO- World Health Organization (2006): *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva.
- Zender, R., Buchner, J., Schäfer, C., Wiesche, D., Kelly, K., & Tüshaus, L. (2022): Virtual Reality für Schüler:innen: Ein „Beipackzettel“ für die Durchführung immersiver Lernszenarien im schulischen Kontext. In: *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 47, 26–52.

Autoren

Ingo Bosse, Prof. Dr.

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH), Zürich
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Medienbildung, Technologien in der Heil- und Sonderpädagogik, Leitung der Fachstelle ICT for Inclusion

Marius Haffner, MA

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH), Zürich
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Nutzung barrierefreier Funktionen, Lernen mit digitalen Medien.

Michael Ehlscheid

Demokratische und inklusive Schulentwicklung durch Kooperation? – Anregungen aus Gruppendiskussionen mit Lehrkräften

1 Demokratische und inklusive Schulentwicklung unter kooperative Prämisse – zwei Seiten derselben Medaille?

Aus theoretischer Perspektive werden inklusive und demokratische Schulentwicklungsprozesse als notwendig aufeinander bezogen verstanden. Schenz (2013) hält hierzu fest:

„Wenn Demokratie den Wert einer pluralistischen Gesellschaft anerkennt und durch möglichst chancengerechte Partizipation und Mitgestaltung aller in ihr lebenden Menschen Rechnung tragen will [...], dann muss sie auch eine inklusive Rahmung für das Erziehungs- und Bildungssystem bereit stellen [sic!], um solche Entwicklungsprozesse anzubahnen und zu sichern.“ (Schenz 2013, 9)

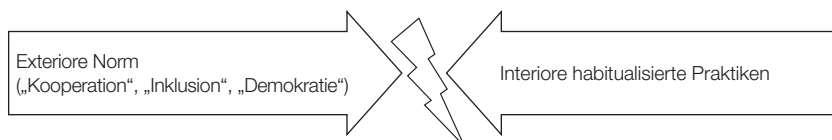
Jedoch scheint es abseits von Bekenntnissen wenig praktische Erkenntnis dazu zu geben, wie sich demokratische Prinzipien in der Entwicklung inklusiver Schulen niederschlagen. Zenke konstatiert in diesem Zusammenhang, dass die Beschäftigung der Inklusionsforschung mit den Themen demokratische Erziehung und Bildung „intensivierungsbedürftig“ und über ihre Verhältnisse zueinander wenig bekannt sei (vgl. Zenke 2022). Dies erscheint vor dem Hintergrund des Anspruchs nicht nur an demokratische Bildung der Schüler*innen unbefriedigend, sondern auch hinsichtlich der Entwicklung tragfähiger demokratischer Strukturen. Besonders zwei Bedingungsfelder gelten als zentral für die Entwicklung inklusiver und demokratischerer Schulen: die Professionalisierung der in der Schule Tätigen (vgl. Budde, Blasse u. a. 2019, Retzar 2020) sowie die Kooperation innerhalb der konkreten Schule (vgl. Lütje-Klose & Urban 2014).

Wenn man davon ausgeht, dass professionelles Handeln darin besteht, sich mit den Widersprüchlichkeiten, Erwartungen und Überzeugungen des (Lehramts) Berufs reflexiv auseinander zu setzen, liegt die Annahme nahe, dass dies im Kontext von (inklusive) Schulentwicklung vor allem auch in kooperativen Praktiken geschieht (Budde, Blasse u. a. 2019). Kooperation wird in diesem Zusammenhang

also nicht nur als Instrument von Schulentwicklung verstanden, sondern gleichzeitig an die Schulen als Norm transportiert.

An dieser Stelle scheint es aus empirischer Perspektive sinnvoll, den Erkenntnisrahmen um einen praxeologischen Begriff der Kooperation zu erweitern, da ein solches Verständnis erlaubt, den Blick auf die sich tatsächlich vollziehenden Praktiken zu legen (Bohnsack 2020). Dieser Blick auf den Kooperationsbegriff steht in Ergänzung und Erweiterung zu breit rezipierten Niveaustufenmodellen (vgl. Gräsel, Fußangel u. a. 2006). Er begreift Kooperation als Praxis der Interaktion zwischen verschiedenen in der Schule Tätigen und nicht nur als erlernbare „Technik“ (Bloh 2021, 21). Es kann daher davon ausgegangen werden, dass sich unter Umständen besonders zwischen verschiedenen Professionen eine Professionalisierung (oder auch Deprofessionalisierung) für Inklusion vollzieht (vgl. Budde, Blasse u. a. 2019).

Im Kontext inklusiver Schulentwicklung darf außerdem nicht außer Acht gelassen werden, dass die meisten diskutierten Begriffe (wie beispielsweise Kooperation und demokratische Schulentwicklung, aber auch Inklusion selbst) stark normativ aufgeladen sind und durch den Habitus der Professionellen geformt werden – und vice versa (vgl. Bohnsack 2013). Das bedeutet, dass beispielsweise Lehrkräfte mit starken (externen) Erwartungen an ihre eigene Praxis konfrontiert werden, die sie in ihrem beruflichen Handeln umsetzen sollen. Dieser Anspruch trifft jedoch in den jeweiligen Schulen auf gewachsene Logiken und Strukturen ebenso wie habitualisierte Praktiken der Professionellen (vgl. Martens & Wittek 2019). Die Herausforderung im Umgang mit solchen Normen besteht nun darin Handlungsweisen, Überzeugungen und Logiken so zu verändern, dass ein produktiver Umgang mit den „neuen“ Normen gelingt. Dieses Verhältnis von externen Normen und internen habitualisierten Praktiken ist allerdings ein spannungsgeladenes, da eine Veränderung des eigenen Habitus und der eigenen Praktiken immer mit einem gewissen Grad an Irritation einhergeht (vgl. Bohnsack 2014a, Bohnsack 2014b). Die zentrale Frage dieses Beitrags liegt nun darin, wie sich diese Relation vor dem Hintergrund kooperativer Praktiken in sogenannten inklusiven Schulen darstellt. Wie in Abbildung eins illustriert, bildet die Erschließung des Verhältnisses zwischen Norm und Habitus die Basis der empirischen Rekonstruktion in diesem Artikel.



Kooperative Praktiken als Rahmen der Bearbeitung und (De-)Professionalisierung

Abb. 1: Spannungsverhältnis von Norm und Habitus im Kontext kooperativer, demokratischer und inklusiver Schulentwicklung (eigene Darstellung)

2 Die Dokumentarische Methode und die Rekonstruktion des Verhältnisses von Habitus und Norm

Grundannahme der Dokumentarischen Methode ist die Leitdifferenz zwischen dem expliziten kommunikativen Wissen und dem konjunktiven Wissen, welches als impliziter habitualisierter Wissensbestand nicht bewusst verfügbar ist, sondern sich in kollektiven Handlungspraktiken in gemeinsamen (konjunktiven) Erfahrungsräumen manifestiert (vgl. Bohnsack 2014b). In Bezug auf die oben angeführte Fragestellung ist dieser methodologische Ansatz insofern von besonderer Bedeutung, da er erlaubt, die unbewussten gemeinsamen Wissensbestände und habituellen Überzeugungen von Kolleg*innen zu rekonstruieren und herauszuarbeiten, wie sich explizite Normen zu diesen verhalten.

Bezogen auf die Konstruktion der Begriffe Demokratie(entwicklung) und Kooperation in inklusiven Schulsettings als bedeutet dies, dass Momente der impliziten Reflexion der spannungsgeladenen Beziehung zwischen Norm und Habitus von besonderem Interesse sind, da sich diese in einer „doppelten Doppelstruktur“ (Bohnsack 2017, 129) verorten lassen. Hierunter versteht Bohnsack (2017) eine implizite Reflektion zum einen von übergeordneten gesellschaftlichen Normen und zum anderen von Normen und Identitätsangeboten der Organisation (hier: Schule) selbst.

Im Folgenden sollen zwei Momente aus zwei monoprofessionell zusammengesetzten Gruppendiskussionen analysiert werden. Gemäß der Fragestellung ist hier der Vergleich der habitualisierten Praktiken beider Gruppen von besonderem Interesse.

3 „so funktioniert=s eben nicht“ – Rekonstruktionen des Bildes von Demokratie und Kooperation in zwei Gruppendiskussionen von Grundschullehrkräften bzw. Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung

Die folgenden beiden Gesprächssequenzen entstammen zwei jeweils monoprofessionell zusammengesetzten Gruppendiskussionen (Gruppe eins: drei Grundschullehrer*innen, Gruppe zwei: vier sonderpädagogische Lehrkräfte) aus einer sich dezidiert als inklusiv und demokratisch verstehenden Grundschule, die vor einigen Jahren neu gegründet worden ist. Die Beteiligten beider Gruppendiskussionen kennen sich untereinander und teilen gemeinsame Praxiserfahrungen und kooperative Momente, sind also als Gruppe zu bezeichnen, die einen potenziell gemeinsamen Erfahrungsraum besitzen.

- 80 Ef: L naja du willst ja auch ne Handlungsfähigkeit (.) aber ich finde das Eine
81 schließt das andere nicht aus; wir müssen da ja auch drüber reden (.) weißte?
82 Ff: L ja dieses wir reden ja auch immer von
83 dieser Selbstwirksamkei-, ja ja ja diese Selbstwirksamkeit trotzdem behalten und das Gefühl zu haben
84 Ef: L ja
85 Ff: ich fülle hier meine Räume und kann auch mich und meine Vorstellungen mit mit mit übert- ne? ohne
86 dass ich andauernd Kompromisse eingehen muss, und ich finde das is schon immer dieses wenn man so
87 diese Idee hat (.) ich glaub das ham ja schon viele wenn sie jetzt so an so=n offenes Konzept und so=n
88 demokratische Strukturen; dass sie immer so an Basisdemokratie denken, und alle müssen irgendwie
89 einverstanden sein, und es is dann die Abstimmung, weißte was ich mein? (2)
90 Df: L mhm
91 Ff: und das is es ja nich; hab ich langsam so/des des; so funktioniert=s eben **nicht** (.) es muss einfach klar
92 Df: L ne (.) genau
93 Ff: sein, wer darf was entscheiden? (.) und das is ja auch so=n bisschen der Prozess den wir grad so=n
94 Df: L ja
95 Ef: L mhm
96 Ff: bisschen durchmachen, zu gucken, (.) wer hat dieser Stelle die Kompetenz? (2) um das entscheiden zu
97 können.

Gruppe eins: Grundschullehrkräfte

Ff bringt den Begriff der „Selbstwirksamkeit“ (Z. 83) in die Diskussion ein. Diese wird hier als etwas Verteidigungsbedürftiges gegenüber gemeinsam gefällten Entscheidungen verstanden. Dies beschreibt Ff als das Bedürfnis eigene „Räume“ (Z. 85) und „Vorstellungen“ (Z. 85) zu behalten, ohne dass diese durch demokratischere Prozesse infrage gestellt werden. Ff lehnt folglich den basisdemokratischen Prozess der Entscheidungsfindung als exteriore Norm ab. Es zeigt sich ein Widerspruch zwischen dem „offenem Konzept“ (Z. 87) der Schule und „demokratischen Strukturen“ (Z. 88) als erlebter Norm und der komplizierten Realität der Entscheidungsfindung als gemeinsamer Handlungspraxis. Die „Kompetenz“ (Z. 96) soll bestimmen, wie und durch wen Entscheidungen verantwortet werden: es soll eben diejenige Person sein, die von den Beteiligten als am kompetentesten gesehen wird. Kompetenz wird hier besonders im Sinne einer Zuständigkeit und Verantwortung einer einzelnen Person verstanden. Daher wird die Norm der kooperativen demokratischen Schulentwicklung in dieser Sequenz implizit als ein Wunsch nach Ungleichheit zwischen den Personen und Verantwortungsdelegation verhandelt. Auch in der zweiten Diskussion erfährt der Begriff der Kompetenz zentrale Bedeutung:

- 16 Cf: also da erleb ich auch sowohl Erleichterung als auch ähm (.) ja [...] also das ähm hängt letztendlich gar
17 nicht so sehr an der Profession sondern an der (.) Kompetenz die einzelne
18 Af: L mhm
19 Cf: Personen mit in den Raum bringen (.) aber auch wo Dinge dann aufeinanderstoßen wo man so denkt so;
20 oh, krass (.) das bringt mich jetzt nicht nur @weiter sondern@ ähm genau ähm da muss
21 IMm: L mhm
22 Cf: ich auch erstmal meine eigenen Widerstände nochmal überwinden
23 Bf: L mhm, ja
24 Af: L das (is) viel auch von

- 25 Persönlichkeiten abhängig ne, (.) also ähm weil du sagtest Kompetenzen (.) aber es sind ja nicht
 26 Cf: └ mhm
 27 Af: nur die Kompetenzen die jede Person einbringt sondern auch (.) so die inneren Widerstände die die
 28 Persönlichkeit und auch die Kooperationsbereitschaft irgendwie (.) sich so darauf einzulassen dass man
 29 das jetzt gemeinsam macht (.) andersrum aber genauso trotzdem dann ähm dass man in so=ner (.) in
 30 so=ner Multiprofessionalität das alle Dinge gemeinsam machen trotzdem so für sich findet so; das is
 31 mein Bereich (.) das kann ich besonders gut (.) darin vertiefe ich mich jetzt und nich so untergeht in
 32 so=ner (.) in so=ner Schwarm (.)
 33 Bf: das muss aber auch jeder für sich so rausfinden also auch welche Art von ähm (.) ä::hm
 34 Verantwortlichkeit man tatsächlich irgendwie übernehmen will ne, so (.) man kann ja auch sonst sagen;
 35 let loose und die andern machen schon
 36 Cf: └ @.@

Gruppe zwei: sonderpädagogische Lehrkräfte

Allerdings ist Kompetenz hier nicht alleiniges Entscheidungskriterium für Verantwortungsübernahme, sondern vielmehr als ein Faktor neben der „Persönlichkeit“ (Z. 25) und der „Kooperationsbereitschaft“ (Z. 28). Die Gruppe rahmt Kooperation demnach als die Arbeit an eigenen „Widerständen“ (Z. 22) im einem „krass[en]“ (Z. 20) Prozess. Die professionelle Weiterentwicklung besteht darin, die eigenen Widerstände nicht nur zu bearbeiten und zu reflektieren, sondern zu überwinden. Gelingende Kooperation ist also das aktive Infragestellen der eigenen Position aus der Perspektive der anderen Person. Bf kennzeichnet diese reflexive Bearbeitung der eigenen Kooperationsbereitschaft als individuellen Prozess, der zwischen Verantwortungsübernahme und -delegation pendelt. Dies funktioniert nur, wenn die beteiligten Personen akzeptieren, dass in kooperativen Strukturen viele Dinge gemeinsam und/oder arbeitsteilig bearbeitet werden. Das eigene Autonomiebedürfnis muss zwar zu einem bestimmten Teil für eine gelingende Kooperationsbeziehung aufgegeben werden, aber bestimmte Kompetenz-„Bereiche“ (Z. 31) behalten ihre Bedeutung für die einzelne Person. Durch die Metapher des „Untergehens“ (Z. 31) wird deutlich, dass in einem multiprofessionellen „Schwarm“ (Z. 32) jeder Fisch ein Alleinstellungsmerkmal (Kompetenz, Persönlichkeitsmerkmal) braucht, um das eigene Handeln zu legitimieren. „Verantwortlichkeit“ (Z. 34) wird im Kontrast zur Sequenz der Gruppe eins nicht als delegationsbedürftig verstanden, sondern als Teil einer eigenen Kompetenz betrachtet (vgl. Z. 34). Kompetenz lässt sich demnach – anders als in Gruppe eins – als ein in reflexiven Prozessen vergegenwärtigter Beitrag zu einer inklusiven Schule verstehen.

4 Implikationen für demokratische kooperative Schulentwicklung in inklusiven Kontexten

Aus den Analysen wird einmal mehr das komplexe Bedingungsgefüge um die Norm der demokratischen und inklusiven Schulentwicklung deutlich. In Abbildung 2 wird das Ergebnis der kontrastiven Analyse dargestellt: in Gruppe eins

konnte eine habitualisierte Praxis der Lehrkraft als „Delegierende“ herausgearbeitet werden, die sich in einem nicht für basisdemokratische Prozesse geeigneten System befindet. Im Kontrast dazu dokumentiert sich in Gruppe zwei ein Habitus der Lehramtsprofession als Arbeit an „Widerständen“ auf der Basis kooperativer Grundüberzeugungen. Die Reflexion der eigenen Kompetenz im Spiegel der eigenen und fremden Profession erfährt hier eine besondere Bedeutung.

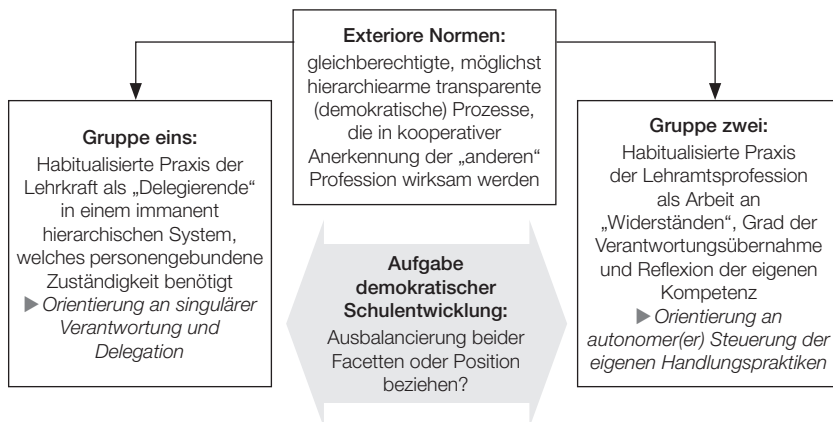


Abb. 2: Vergleich der habitualisierten Praktiken von Gruppe eins und zwei

Aus praktischer Perspektive ergeben sich zwei zentrale Fragen für die Gestaltung demokratischer Schulentwicklungsprozesse in inklusiven Kontexten:

1. Wie gestaltet man demokratische Schulentwicklung vor dem Hintergrund dieses Spannungsfeldes zwischen normativ aufgeladenen Konfrontationen der Schule einerseits und den habitualisierten Praktiken andererseits? Oder vereinfacht gefragt: wie können legitime Ansprüche an Schule (wie demokratische Prinzipien und Inklusion) ihren Weg in das konkrete System finden, ohne dass die Beteiligten überfordert und bevormundet werden? Und wie werden die professionell Tätigen in die Lage versetzt, ihre Selbstwirksamkeit zu wahren und gleichzeitig in der Kooperation mit Wertschätzung für andere Perspektiven zu arbeiten?
2. Multiprofessionelle demokratischen Schulentwicklung fungiert in der Diskussion um Inklusion oft als vordergründiges Lösungskonzept von institutionellen und gesellschaftlichen Strukturproblemen (vgl. Lindmeier 2010). Es herrscht eine Position vor, die besagt, dass zuerst die Veränderung der Haltung der Beteiligten vorliegen müsse, damit eine wirklich demokratische respektive inklusive Schule entstehen könne. Diese komplexen Problemlagen werden in die kooperative Praxis vor Ort delegiert (vgl. Kunze 2016). Aller-

dings macht es diese Position unmöglich politische Forderungen nach besseren Rahmenbedingungen und -konzepten für die Gestaltung inklusiver Schulen zu stellen.

Eine mögliche Schlussfolgerung aus diesen beiden Punkten ist die Intensivierung von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen zur Gestaltung demokratischer und inklusiver Schulen, um die Akteur*innen vor Ort in die Lage zu versetzen, an ihren konkreten Schulentwicklungsfeldern weiterzuarbeiten. Dies sollte jedoch zwingend in eine Diskussion eingebettet sein, die sich neben der legitimen Forderung nach einem Haltungswchsel auch der Verantwortung der politischen Steuerungsebene bewusst ist. Denn ohne die Unterstützung letzterer sind nachhaltige demokratische und inklusive Schulentwicklungsprozesse nur schwer vorstellbar.

Literatur

- Bloh, T. (2021): Kooperation und Praxiskompetenz. Eine praxeologische Perspektive auf kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung von Lehrkräften. Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, R. (2013): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer, 175–200.
- Bohnsack, R. (2014a): Habitus, Norm und Identität. In: W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, 33–50.
- Bohnsack, R. (2014b): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Budde, J., Blasse, N., Rißler, G. & Victoria, W. (2019): Inklusion als Professionalisierungsdilemma? In: Zeitschrift für Inklusion (3).
Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/512/391>
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2), 205–219.
- Kunze, K. (2016): Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In: T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 261–277.
- Lindmeier, B. (2010): Sonderpädagogische Kompetenzen in einer inklusiven Schule. In: S. Ellger-Rüttgardt & G. Wachtel (Hrsg.): Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive. Stuttgart: Kohlhammer, 213–220.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Unterrichtskooperation. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 83 (2), 112–123.
- Martens, M. & Wittek, D. (2019): Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 285–306.

- Retzar, M. (2020): Partizipative Praktiken an Demokratischen Schulen. Schulkulturen mit umkämpfter Schulentwicklung. Wiesbaden: Springer.
- Schenz, C. (2013): Ein Blick nach vorne: Warum wir (noch) ein Buch über Inklusion und Schule schreiben. In: C. Schenz, A. Schenz & G. Pollak (Hrsg.): Perspektiven der (Grund-)Schule. Auf dem Weg zu einer demokratisch-inklusive Schule. Berlin: LIT Verlag, 7–16.
- Zenke, C.-T. (2022): Die Schule als inklusive „Demokratie im Kleinen“? Zum Verhältnis von inklusiver Pädagogik und demokratischer Bildung. In: Zeitschrift für Inklusion (3).
Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/674/488>
<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/674/488>

Autor

Michael Ehlscheid

Universität zu Köln – Professur Sonderpädagogische Grundlagen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Multi-)Professionelle Kooperation im Kontext inklusiver Schule, Rollen und Aufgaben (sonder-)pädagogischer Profession in inklusiven Settings, Rekonstruktive Sozialforschung (insbes. Dokumentarische Methode)

michael.ehlscheid@uni-koeln.de

Sabine Gabriel und Tanja Kinne

Körper-Leib-Politiken. Postphänomenologische Perspektiven auf die Erforschung von In- und Exklusion im Schulischen

„[W]enn er [Merleau-Ponty, Anm. d.Vf.] vom Leib und von der Philosophie des Leibs spricht, so ist immer auch eine Theorie der Geschichte, des Politischen im Spiel. [...] Es ist beim Thema Leiblichkeit also nicht an einen rein physiologischen Bereich zu denken, sondern an das, was überhaupt das Leben in der Welt ausmacht“ (Waldenfels 2016, 16).

1 Körper-Leib-Politiken und Inklusionsforschung

Das Ringen um Inklusion ist in Anlehnung an Jaques Rancière (vgl. 2002) nichts, was (nur) politisch entschieden wird, sondern es ist selbst Politik⁷. Auch Forschungspraxis ist nie frei von Politischem. Dies zeigt sich nicht nur in der Art und Weise, wie „Subjekte der Inklusion“ (Boger 2019a) innerhalb von Forschungszusammenhängen einbezogen sind, sondern auch darin, welches Subjektverständnis zugrunde gelegt wird bzw. wie Subjekte und ihre Selbst-Welt-Verhältnisse konzipiert werden. In unserem Verständnis sind sowohl Behinderung als auch (nicht-)behinderte Körper als soziohistorisch und -kulturell bedingt sowie performativ hergestellt zu verstehen. (Nicht-)behinderte Körper sind damit keine natürlichen Gegebenheiten, sondern prozessuale kontingente Konstruktionen. Bei der performativen Hervorbringung sind Körper-Leib-Politiken als gesellschaftlich zirkulierende, machtvoll und soziokulturell (re)produzierte Körper-Kodierungen wesentlich wirksam. In deren Folge werden bestimmte Körper (eher) normalisiert, während andere (eher) be- und ausgesondert und entsprechend ‚markiert‘ werden. Zudem entfalten Körper-Leib-Politiken als konkrete, körper-leib-basierte Erfahrungen des Behindert-Werdens ihre Wirkung auch im Affektiven oder Leiblichen. Damit werden Körper zweifach relevant. Der Körper erscheint als „Ort gesellschaftlicher Ordnungsversuche“ (Schmincke 2019, 7), indem Körper-Leib-Poli-

⁷ Rancière (vgl. 2002) unterscheidet Polizei als Ordnungsbereich organisationaler politischer Strukturen, Prozesse und Inhalte von Politik als ein der bestehenden Ordnung widerstrebendes Handeln, das Strukturen, Prozesse und Institutionen in Frage stellt und damit verändern kann (vgl. etwa Saerberg 2022).

tiken maßgeblich an der Hervorbringung und Entwicklung sozialer Ordnungen 1) auf Handlungsebene beteiligt sind und neben dem Handeln 2) auch das Erleben von Körpersubjekten mit-strukturieren (vgl. etwa Saerberg 2022). Körper-Leib-Politiken verweisen damit nicht nur auf den Körper in seiner Materialität und Funktion als soziale Projektionsfläche, sondern prägen Körper auch als Medium des Wahrnehmens und Spürens von Praktiken sozialer Differenzierungen. Affektiv-Leibliches ist folglich ebenfalls normativ durchsetzt und von Politischem mit-strukturiert⁸.

In Untersuchungen, die Körper-Leib-Politiken – z. B. als machtsensible Analysen sozialer Strukturen, in denen sich Körpersubjekte bewegen – in den Blick nehmen, werden aber vorrangig Körper-Politiken (also die materielle Ebene) thematisch (vgl. Görtler 2012, Harrasser 2017, Hoffart & Richter 2023). Daneben müssten körper-leibliche Erfahrungen (vgl. Boger & Brinkmann 2021, Gabriel & Kinne 2022) ebenfalls Gegenstand von Inklusionsforschung sein und z. B. im Licht von Körper-Leib-Politiken untersucht werden. Um die Subjektperspektive mitsamt der ihr inhärenten körper-leib-basierten Erlebensdimension stärker als bisher in inklusionsorientierten Forschungen zu gewichten, wären aus Sicht der hier dargelegten Perspektive leibliche Erfahrungsqualitäten einzubeziehen.

Der politische Einsatz dieses Beitrags ist folglich eine leib-konzeptionelle Akzentuierung von Körperlichkeit als bedeutsames Element inklusionsorientierter (Forschungs-)Praxen. Dabei gehen wir im Folgenden der Frage nach, wie sowohl Körperlichkeit(en) in ihrer Materialisierung als auch das konkrete Erleben des Behindert-Werdens als Wahrnehmen und Spüren von Behinderung und Teilhabe miteinander verschränkt und forschungsmethod(olog)isch einbezogen werden können. Dazu schlagen wir eine postphänomenologische Perspektive vor und diskutieren entsprechende Potenziale für die Analyse von In- und Exklusionsdynamiken (Kap. 2) und die damit einhergehenden forschungsmethod(olog)ischen und -praktischen Erfordernisse und Herausforderungen (Kap. 3). Abschließend fassen wir die Ergebnisse unserer Überlegungen in Bezug auf ihre Potentiale für Bildungsgerechtigkeit und Demokratisierung zusammen (Kap. 4).

2 Eine postphänomenologische Forschungsperspektive auf In- und Exklusion

In diesem Kapitel skizzieren wir eine postphänomenologische Perspektive als eine tentative Suchbewegung innerhalb eines disparaten Spannungsfeldes von einerseits potenziell strukturfokussierenden Positionen, in denen Körper prominent

⁸ Bereits an anderen Stellen wurde dargelegt, dass Untersuchungen (auch solche, die Körperlichkeit in den Analysefokus rücken) oft von einer Leibferne (vgl. Gabriel & Kinne 2022) oder Sinnesvergesenheit (vgl. Reckwitz 2015) geprägt sind.

als medial vermittelt und diskursiv gerahmt und damit als kontingente Konstruktionen thematisch werden, und andererseits potenziell subjektfokussierenden Positionen, welche die Materialität des Körperlichen mitsamt seiner leiblichen Spürfähigkeiten einbeziehen. Dabei gehen wir von einem grundsätzlich körperleiblich verankerten Welt-Selbst-Verhältnis aus: Während im Körper die je eigene Lebensgeschichte eingeschrieben wird und ist, vermitteln Körper gleichzeitig immer auch symbolische (z. B. schulische) Ordnungen etwa durch ihre praktische An- und Abwesenheit. Wir konzipieren den Körper somit als Handlungsmedium und akzentuieren mit dem körper-leib-sensiblen Erfahrungsbegriff das Erleben von In- und Exklusion spezifisch: Körper sind ge- und belebte *Orte*, die als fremd- und eigenadressierte Projektionsflächen und als Medium des Wahrnehmens und Spürens durch mich selbst und andere geltend gemacht werden und stets durchdrungen sind von den strukturellen Bedingungen sozialer Situationen.

In dieser Perspektive wären körperbezogene, gesellschaftliche Normalitätskonstruktionen, z. B. von Schönheit, Gesundheit, Leistungsfähigkeit, immer schon mit den Erfahrungen von Körpersubjekten verschränkt, weshalb sie sich aus unserer Sicht auch als Leib-Körper-Politiken fassen lassen. Das hat zum einen zur Folge, dass In- und Exklusionsdynamiken als verkörpertes *und zugleich* zwischenleiblich vermitteltes Beziehungsgeschehen verstanden werden können. Vor diesem Hintergrund wird Körper-Leibliches zum anderen stets im Sozialen hervorgebracht ebenso wie Soziales gleichzeitig auf Grundlage von Körper-Leiblichkeiten erschaffen wird. Damit sind Körper als Medium des Handelns und Erlebens von Adressierungen, Projektionen und anderen Ereignissen des Politischen stets diskursiv ‚vorgerahmt‘, werden aber auch fortwährend normativ in Wert gesetzt. Für Körper-Leib-Politiken heißt das, dass sie omnipräsent sind und innerhalb aller sozialen Situationen und damit auch innerhalb schulischer Praxen handlungs- und erfahrungsrelevant werden.

Neben Körpern und Leibern sind an der performativen Hervorbringung von z. B. behinderten (Körper-)Subjekten weitere Situationselemente beteiligt. In unserem postphänomenologischen Zuschnitt gehen wir von *diskursiven, materiellen, medialen und leiblichen Situationselementen* aus, die miteinander in einer komplexen situationsgebundenen Wechselwirkung stehen. Diskursive Elemente können hierbei als hegemoniale Diskurse bzw. das Normativ-in-Wert-Gesetzte verstanden werden. Materialitäten umfassen menschliche Körper (z. B. Mitschüler:innen, Lehrkräfte, Integrationsbegleiter:innen etc.), nichtmenschliche Beteiligte (z. B. Tiere, Pflanzen) und nichtorganische Entitäten (z. B. Gegebenheiten des Raumes, Möbel, schulische Materialien etc.). Mediale Elemente sind sämtliche Technologien (z. B. assistive Technologien, aber auch bspw. der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht) und Techniken der Vermittlung im Bildungsprozess. Der Leib kommt als Wahrnehmungs-, Spür- und Kommunikationsmedium z. B. für Prozesse des Ein- und Ausschlusses innerhalb schulischer (Bildungs-)Ereignisse

in den Blick. Zugehörigkeit oder Ausschluss/Besonderung werden daher körperlich performiert und gleichsam als ein (Differenzierungs-)Geschehen erfahren. Dies realisiert sich im Tun jedoch durch das wechselfeldynamische Wirken der verschiedenen Situationselemente. Ein weiterer Ausgangspunkt unserer postphänomenologischen Perspektive ist, dass die verschiedenen Elemente stets auch heterogen wirksam werden können. Das heißt, sie können z. B. gegenseitig erweiternd, kompensierend, abschwächend oder beschränkend für In- und Exklusionsdynamiken sein. Die ausgeführten Situationselemente forschungspraktisch als analytische Aufmerksamkeitsbereiche zu installieren, erscheint uns als Angebot für eine situativ-konstellative Prozessbetrachtung von leiblich vermittelten, verkörperten und auf sozialen Differenzierungen beruhenden kontingenten Handlungs- und Erfahrungsräumen (vgl. Gabriel & Kinne 2022, Abs. 2).

3 Postphänomenologische Prinzipien als forschungsmethod(olog)ische und -praktische Erfordernisse und Herausforderungen

In method(olog)ischer Hinsicht soll sowohl einen Zugang zu den Situationselementen im Allgemeinen als auch zu (bewegten) Körpern als je eigene, aber kollektiv hervorgebrachte Handlungs- und Erfahrungsräume im Besonderen ausgelotet werden. Daher basiert die Analyse sozialer Situationen weniger auf individuellen Sinn- bzw. Bedeutungsstrukturen. Vielmehr wird mit der Idee emergenter Ordnungen, angelehnt an Gesa Lindemann (vgl. 2009), ein *tertium* (das sog. Dritte) als Voraussetzung und Rahmen für das Zustandekommen von Beziehungen zwischen *ego* und *alter* einbezogen (*Prinzip der Interrelation*). Mit dem leibsensiblen Ansatz wird zudem von einem leiblich verankerten Welt-Selbst-Verhältnis und so von einem spürend-affektiven Modus des Handelns und Erlebens ausgegangen. Das Spürsinnig-Affektive unterteilen wir in ein reflexiv eingeholtes, bewusstes Wahrnehmen und ein nicht-reflexives, passives Spüren (vgl. Gabriel & Kinne 2023a). Letzteres entzieht sich jeglicher Hinwendung, da es sich im Moment des Hinwendens in reflexiv Eingeholtes wandelt (*Prinzip der Inkommensurabilität*). Obwohl grundsätzlich jedes Subjekt nur der eigene Leib ist (*Prinzip der Singularität*), ist mit Blick auf das Verhältnis von *alter* und *ego* grundsätzlich von einer Strukturähnlichkeit zwischen Leibern (vgl. Abraham 2002, 191) auszugehen, die ein annäherungsweise Nach- oder Mitfühlen unterstützt (*Prinzip der Perspektivübernahme*). Daher sind sowohl bewusste bzw. reflexive als auch passive bzw. leibliche Perspektivübernahmen als Ausgangsbasis für Praktiken und deren Analyse denkbar. Die Möglichkeit zur Perspektivübernahme ist wiederum aber mit der dargelegten Idee von milieubedingten bzw. erfahrungsbasierten Leib-Körper-

Politiken zu relativieren, da Leib-Körper-Politiken einer jeweiligen Situation eine eigene ‚Gravitation‘ verleihen (*Prinzip der Situiertheit*).

Die Prinzipien, die auf die Formel von Kontingenz und Flüchtigkeit situativ-prozessualer Ereignisse gebracht werden können, implizieren Wesentliches für Analysen von Ereignissen auf Ebene des Handelns und Erfahrens von In- und Exklusion in schulischen Praxen. Zwar unterstellen wir einen Reziprozitätsmechanismus der Perspektiven, aber unter der Voraussetzung erfahrungsbasierter Sinn- bzw. Bedeutungserzeugung kann (leibliches) Verstehen dennoch nie *vollständig* gelingen, denn *alter* kann *ego* und relevantes Drittes nur bedingt spüren, wahrnehmen und reflexiv einholen. Die damit verbundenen Unverfügbarkeiten des Körper-Leiblichen gilt es in methodologischer Hinsicht anzuerkennen (vgl. Gabriel & Kinne 2023b).

Zwar beziehen wir Leibliches (z. B. Affektives) gezielt mit ein; da aber Leib-Körper-Politiken hoch wirksam sind, sind zudem auch verschiedene erfahrungsbasierte Hintergründe aufzunehmen – so auch Spür- und Wahrnehmbarkeiten exkludierter oder von Exklusion bedrohter Subjekte (vgl. Saerberg 2022, 11). Unter dieser Prämisse wäre die hier dargelegte postphänomenologische Perspektive ein wichtiger Schritt zur Abschwächung des Primats kognitiver und auf wenige Sinneswahrnehmungen verengter Aufmerksamkeiten. Zur Erweiterung hegemonialer sensorischer Macht-Ordnungen müssen Erlebensweisen exkludierter Gruppen geltend gemacht werden, die neben „dem kognitiven und sensorischen Stil der herrschenden Körperlichkeit“ (ebd.) weitere Perspektiven bieten. Die Aufmerksamkeit auf potentiell situationswirksame Elemente (Subjekte, Artefakte usw.) und Subjektpositionen innerhalb von leibfundierten sozialen Arrangements zu lenken, könnte in der hier skizzierten Variante zunächst durch die Leiber der Forschenden erfolgen. In der Anlage einer solchen Forschung wäre es sinnvoll – wenn nicht unerlässlich –, dass Menschen mit verschiedenen Erfahrungen des Behindert-Werdens den Forschungsprozess im Sinne einer partizipativen Forschung von Anfang an gemeinsam gestalten. Damit kann es gelingen, situiertes Wissen (vgl. Haraway 1995) wie Leib-Körper-Politiken im Forschungsprozess durch entsprechende Standpunktreflexionen in eine theoretisch ausgearbeitete und methodisch geklärte Konzeption zu überführen und damit der Gefahr einer Privilegierung partialer Perspektiven vorzubeugen (vgl. Gabriel & Kinne 2022). Dieser zirkulär-tentative Annäherungsprozess ist als Erlebensgenese sozialer Situation auf Datenmaterialbasis zu fassen.

4 Fazit

Wir haben in unserem Beitrag gezeigt, dass Körper zu ‚Orten‘ des Streits um machtvolle Positionierungen werden können und Körper-Leib-Politiken sowohl verkörpert als auch in kaum auflösbarer Verschränkung zwischenleiblich vermittelt

werden. Mit Jaques Rancière (vgl. 2002) ist gerade der Streithandel oder Dissens Voraussetzung für die Transformation etablierter sozialer Ordnungen. Leibliches ist dabei ebenfalls nicht nur vom Politischem mit-strukturiert und normativ durchsetzt, sondern maßgebend daran beteiligt, Politisches hervorzubringen und so auch Determinanten von Demokratie wie Chancengerechtigkeit, soziale Anerkennung, gesellschaftliche Teilhabe usw. zu konfigurieren. Konstitutionen sozialer Ordnungen sind so nicht nur per se politisch, sondern auch stets auf Körper-Leib-Politiken bezogen.⁹ Unter einer solchen Perspektive hat zum einen soziales und so auch pädagogisches oder z. B. diagnostisches Handeln in Schulen stets eine politische Dimension. Zum anderen sind Körper-Leib-Politiken und körper-leibliche Erfahrungen deshalb auch notwendiger Gegenstand von Inklusionsforschung (vgl. etwa Bösl 2015; Boger 2019b, Boger & Brinkmann 2021, Gabriel & Kinne 2022).

Die in diesem Beitrag grundlagentheoretisch und methodologisch entfaltete, postphänomenologische Perspektive ist ein Versuch, zwischen Positionen zu vermitteln, die bisher als wenig vereinbar galten. Sie fokussiert einerseits darauf, inwiefern Körper-Leib-Politiken Körper (mit)konstituieren, und fragt andererseits, wie leibliche Subjekte dies erleben und beantworten. Dies ermöglicht einen Zugang, in dem verschiedene Differenzierungsdimensionen und ihre Wechselwirkungen nicht vorschnell enggeführt werden, und ermöglicht damit einen gleichwertig breitgefassten Inklusionsbegriff. Dabei kommt Körper-Leibliches in Wechselwirkung mit Diskursen und Medien als Angelpunkt sozialer Differenzierungsprozesse besonders zur Geltung. So wird etwa Behinderung als handlungs- und erlebensrelevant anerkannt. Zugleich wird durch den Einbezug der in Kap. 2 dargelegten Aufmerksamkeitsbereiche die Gefahr verringert, Situationslagerungen zu individualisieren oder zu pathologisieren. Dies unterstützt u. E. perspektivisch eine universalistische Bildungs-, Teilhabe- und Gerechtigkeitsidee.

Ausgehend von einer wesentlichen Situiertheit in und durch Körper-Leib-Politiken in Form einer steten Beeinflussung dieser als je spezifisches Zur-Welt-Sein bedarf es eines Einbezugs vielfältiger Perspektiven. Für die Analyse von In- oder Exklusionsdynamiken in schulischen Praxen können damit erlebens- und handlungspraktische Körper-Leib-Ereignisse in ihrer relationalen Konstituierung in einer diversitäts-, in- und exklusionssensiblen Weise in den Analysefokus gestellt werden. Allerdings ist empirische Forschung im Kontext von Inklusion bisher oft als eher exklusiv einzuschätzen, da tendenziell noch immer *über* Menschen geforscht (vgl. zur Kritik etwa Hölzel 2019) und Körper-Leiblichkeit wenig einbezogen wird, sodass – gerade für eine postphänomenologische Perspektive – weitere Grundlagenforschung nötig ist. Obwohl Teilhabe am Forschungsprozess durch

⁹ Nach Geldner (vgl. 2020, 79) verweist der Begriff des Politischen auf die Kontingenz und Unbegründbarkeit maßgeblich sozialer Ordnungen und das daraus erwachsene, persistente Erfordernis notwendiger Bestimmungsversuche. Diese sind Voraussetzung für Politik, die als „je konkrete Institutionalierungen und Ordnungen“ (ebd.) (bei Rancière: Polizei) vom Politischen abzugrenzen sind.

strukturelle, fortbestehende Ungleichheiten begrenzt ist, ist eine postphänomenologisch angelegte, partizipative Forschung zur mikrosoziologischen Betrachtung sozialer Situationsverläufen geeignet, Forschung selbst als Demokratisierungsinstrument für Forschungspraxis zu gestalten.

Literatur

- Abraham, A. (2002): Der Körper im biografischen Kontext. Ein Wissenssoziologischer Beitrag. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Boger, M.-A. & Brinkmann, M. (2021): Zur Phänomenologie der Erfahrungen von Inklusion, Exklusion und Behindert-Werden. Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 3 (4), 21–27.
- Boger, M.-A. (2019a): Subjekte der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitfühlen. Münster: edition assemblage.
- Boger, M.-A. (2019b): Politiken der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdiskutieren. Münster: edition assemblage.
- Bösl, E. (2015): Politiken der Normalisierung. Zur Geschichte der Behindertenpolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Bielefeld: transcript.
- Gabriel, S. & Kinne, T. (2022): Auf den Spuren körper-leiblicher Differenzierungen als Erfahrungen sozialer In- und Exklusion. Eine postphänomenologische Perspektive auf Körper und Behinderung. In: ZDS – ZEITSCHRIFT FÜR DISABILITY STUDIES. Abseits und Jenseits des Sozialen Modells – Behinderung in der Pädagogik 2022 (2), 1–9.
- Gabriel, S. & Kinne, T. (2023a): Körper – Leib – Wissen. Entwurf einer postphänomenologischen Perspektive auf den Wissensbegriff. In: M. Grummt, W. Kulig, C. Lindmeier, V. Oelze, & S. Sallat (Hrsg.): Partizipation, Wissen und Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 48–54.
- Gabriel, S. & Kinne, T. (2023b): „Körper/Leib inklusiv!“ – Zu den Unverfügbarkeiten des Körperleiblichen im inklusionsorientierten Diskurs_Raum. In M. Hoffmann, T. Hoffmann, L. Pfahl, M. Rasell, H. Richter, R. Seebo und J. Wagner (Hrsg.). Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 73–81.
- Geldner, J. (2020): Inklusion, das Politische und die Gesellschaft. Zur Aktualisierung des demokratischen Versprechens in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Bielefeld: transcript.
- Görtler, B. (2012): Schönheit und Weiblichkeit – eine geschlechtsspezifische Betrachtung der sozialen Ungleichheitswirkung von physischer Schönheit. In: D. Filter & J. Reich (Hrsg.): „Bei mir bist du schön...“ Kritische Reflexionen über Konzepte von Schönheit und Körperlichkeit. Freiburg i. Br.: Centaurus, 9–59.
- Haraway, D. (1995). Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive (H. Kelle, Übers.). In C. Hammer & I. Spieß (Hrsg.), Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt am Main/New York: Campus, 73–97.
- Harrasser, K. (2017). Superhumans-Parahumans: Disability and Hightech in Competitive Sports. In A. Waldschmidt, H. Berressem und M. Ingwersen (Hrsg.), Culture – Theory – Disability. Bielefeld: transcript, 171–184.
- Hölzel, T. (2019): Politische Bildung – Inklusion – Forschung. Partizipative Forschung als Ansatz inklusiver politikdidaktischer Wissenschaft. In: Hölzel, T. & Jahr, D. (Hrsg.): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge. Wiesbaden: Springer, 111–130.
- Hoffarth, B. & Richter, S. (2023): Materialisierung und Digitalität von männlichen Körpern. Geschlechteranalytische und erziehungswissenschaftliche Einsätze. In: Leineweber, C., Waldmann, M. & Wunder, M. (Hrsg.): Materialität – Digitalisierung – Bildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 141–155.

- Lindemann, G. (2009): *Das Soziale von seinen Grenzen her denken*. Velbrück: Weilerswist.
- Rancière, J. (2002): *Das Unvernehmen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2015): Sinne und Praktiken. Die sinnliche Organisation des Sozialen. In: H. K. Göbel & S. Prinz (Hrsg.): *Die Sinnlichkeit des Sozialen. Wahrnehmung und materielle Kultur*. Bielefeld: transcript, 441–455.
- Saerberg, S. H. X. (2022): Inklusives Handeln zwischen Vergesellschaftung, Sinnlichkeit und Subjektivierung. In: *Zeitschrift für Inklusion-online.net*. Ausgabe 3–2022, Frankfurt am Main. Online unter: *Inklusives Handeln zwischen Vergesellschaftung, Sinnlichkeit und Subjektivierung*. (Abrufdatum: 15.01.2023).
- Schmincke, I. (2019): Einführung. (Körper-)Politik – politisierte Körper. In: *Body Politics. Zeitschrift für Körpergeschichte* 7 (11), 7–13.
- Waldenfels, B. (2016): *Das leibliche Selbst. Vorlesung zur Phänomenologie des Leibes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Autorinnen

Sabine Gabriel, Dr.in

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg/Zentrum für Lehrer*innenbildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Leib-)Phänomenologie, Bildungs- und Professionalisierungsforschung, Soziale Differenz und Forschungsmethod(ologi)en

sabine.gabriel@paedagogik.uni-halle.de

Tanja Kinne, Dr.in

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg/Institut für Rehabilitationspädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Körper, Leib und (Nicht-)Behinderung, Postphänomenologie, Inklusionsorientierte Pädagogik, Körpersensible Pädagogik

tanja.kinne@paedagogik.uni-halle.de

Daniel Hofstetter und Annette Koechlin

Sonderpädagogische Praxis zwischen Dekonstruktion und Reproduktion von Differenz und sozialer Ungleichheit

1 Perspektiven auf Behinderung zwischen Ontologie und Performativität

Wird ‚Inklusion‘ politisch und machtkritisch gerahmt, geraten Fragen sozialer Ungleichheit unweigerlich in den Blick. Letztere, als gesellschaftliche Spaltungsprozesse verstanden, dienen der Herrschaftssicherung. Sie werden von Akteur*innen verinnerlicht und als natürlich hingegenommen und in der Regel nicht oder nur schwer als solche wahrgenommen (Bronner & Paulus 2021). Bildung kann nun gesellschaftliche Verhältnisse perpetuieren – oder, und dies scheint uns im Hinblick auf ‚Inklusion‘ ein anzustrebender Weg, sich um die Thematisierung der eigenen Verstrickung in die (Re)Produktion sozialer Ungleichheit (Bourdieu & Passeron 1971) und um die Dekonstruktion und den Abbau damit verbundener etablierter und hierarchisierender Differenzkategorien bemühen.

Im Licht einer solchen machtheoretisch informierten Perspektive ist die Legitimation der Profession Sonderpädagogik über das historisch gewachsene gesellschaftliche Mandat der alleinigen Zuständigkeit für eine soziale Gruppe separierter beziehungsweise integrierter Schüler*innen als Stolperstein auf dem Weg in Richtung Dekonstruktion und Inklusion zu verstehen. Die (stellvertretende) Bearbeitung des speziellen Themenfeldes ‚Behinderung‘ (Willmann 2023), die einer medizinischen Vorstellung folgende Zuführung zu einer „technologischen Bearbeitung“ (ebd. S. 190) und die damit verbundene affirmativ-programmatische Hilfe- und Behandlungsrhetorik tragen zur Reproduktion sozialer Ungleichheit bei und verschleiern damit verbundene Hierarchisierungen. Das Selbstverständnis der Sonderpädagogik ist allerdings nach wie vor durch einen subjektbezogenen Blick auf ‚Behinderung‘ geprägt. Aus Zuschreibungen werden „spezielle pädagogische Bedarfe“ abgeleitet und in „Behandlungsprogramme“ (ebd.) übersetzt. Die Herausforderung für die Profession liegt daher weiterhin darin, den ontologischen Behinderungsbegriff, der sich in einer medizinischen und psychologischen Orientierung der Sonderpädagogik als Interventionspädagogik und in einer Ausdifferenzierung spezifischer

Sonderpädagogiken (für sogenannte spezifische Bedarfslagen) materialisiert (ebd.), zu überwinden und Behinderung als ein soziales Phänomen zu begreifen, das sich performativ zeigt. Dies bedeutet, Behinderung nicht als individuelle und zu behandelnde Eigenschaft zu verstehen, sondern als in Interaktionen hervorgebrachtes soziales Phänomen (Waldschmidt 2020), das vor dem Hintergrund von Macht- und Normierungsverhältnissen soziale Strukturen und Praktiken ebenso (re)produziert wie es Identitäten ermöglicht und verhindert (Bronner & Paulus 2021).

Konkret gilt es daher für (angehende) Sonderpädagog*innen, sich mit dem naturalisierten Konstruktcharakter tradierter Kategorisierungen, deren Legitimationszweck für professionelles Handeln und der damit einhergehenden Konstruktion von Differenzen, die in sozialen Prozessen hierarchisiert werden, auseinanderzusetzen. Eine so verstandene inklusionsorientierte Professionalität (Hofstetter & Koechlin 2022) müsste in der Lage sein, soziale Ungleichheiten und Ein- und Ausschlussprozesse in den Blick zu nehmen und Interventionen auf ihr exkludierendes und besonderndes Potential hin zu befragen (Grummt 2019). Zum zentralen Anliegen einer kritisch-performativen Perspektive, der es darum geht, zu beschreiben, wie und mit welchen Konsequenzen für welche Akteur*innen „etwas gesagt, gemacht oder getan wird“ (Weisser 2005 S. 23), werden die Dekonstruktion von Kategorisierungsprozessen und das Erkennen von Teilhabebarrrieren, die in der und durch die eigene Praxis geschaffen werden (Dannenbeck 2015). Kurz: Der Blick wird auf behindernde (gesellschaftliche) Bedingungen im Rahmen gesellschaftlicher Machtverhältnisse gerichtet (Kriwet 2005).

2 Phänomene sonderpädagogischen Sprechens

Im Rahmen unseres Forschungsprojekts¹ interessierte uns die Frage, inwiefern sich die beschriebenen Perspektiven im Sprechen angehender Sonderpädagog*innen empirisch beschreiben lassen. Aus der subjektivierungstheoretisch orientierten rekonstruktiven Analyse (Reh & Ricken 2012) studentischer Fallbesprechungen haben wir vier Phänomene herausgearbeitet, die sich auf einem Kontinuum zwischen Dekonstruktion und Reproduktion von Differenz und sozialer Ungleichheit verorten lassen: In den Phänomenen „Fixieren von Akteur*innen“ und „Suche nach Motiven und Intentionen“ dokumentiert sich ein fixierender Blick, mit dem ein ontologi-

1 An der HfH Zürich werden Studierende im Master Sonderpädagogik in einem rekonstruktiv kasuistischen Format angeregt, sich mit in ihrer beruflichen Praxis aufscheinenden Praktiken der Zuschreibung, der Differenzproduktion, der versterigten Zuständigkeiten und deren Konsequenzen für Schüler*innen und deren Bildungskarrieren auseinanderzusetzen. Im ethnografisch angelegten Forschungsprojekt INSIGHT (Inklusionsorientierte heil- und sonderpädagogische Professionalität) untersuchen wir diese rekonstruktiven Auseinandersetzungen mit der beruflichen Praxis. Im Anschluss an Bourdieu verstehen wir diese Professionalisierungsprozesse als Transformation habitualisierter Denk- und Handlungsgewohnheiten.

ches Verständnis von ‚Behinderung‘ einhergeht. Eine Denkbewegung in Richtung „Dekonstruktion“ lässt sich in den beiden Phänomenen „Thematisieren der Performativität pädagogischer Praxis“ und „Befragen übergeordneter Sachverhalte pädagogischer Praxis“ ausmachen. Wir werden die Phänomene im Folgenden darlegen, wobei die aufgeführten empirischen Beispiele illustrativen Charakter haben.

2.1 „Fixieren von Akteur*innen“

„das habe ich schon bei verschiedenen autistischen Kindern festgestellt [...] dass es wahnsinnig schwierig ist dass du die Führung behältst [...] weil sie sind sehr sehr autonom“.

Mit der Aussage einer Studentin lässt sich illustrieren, wie sich im Sprechen über transkribierte Situationen aus der beruflichen Praxis immer wieder ein festschreibender Blick ausmachen lässt, in welchem ein medizinisches Verständnis aufscheint. Die Diagnose „Autismus“ wird hier ontologisch als zentrales Merkmal an einer Schülerin festgeschrieben und ausserdem an eine Zuschreibung von Autonomie gekoppelt. Die Schülerin wird also als Vertreterin einer Gruppe aufgefasst, welcher durch die Diagnose „Autismus“ kollektiv eine Reihe von gemeinsamen Eigenschaften zugeschrieben wird (Melles 2021), die allgemeingültig und vorhersehbar sind. Gleichzeitig werden mit den Eigenschaften Konsequenzen für das sonderpädagogische Handeln verbunden; diese werden als „schwierig“ eingestuft und als von der Norm abweichend markiert, ohne die pädagogischen Erwartungen (z. B. an bestimmte Ausprägungen von Autonomie) als normierend zu betrachten. Dass Schüler*innen als Subjekte *hervorgebracht* werden, gerät nicht in den Blick, dafür wird der Behandlungs- und Interventionscharakter sonderpädagogischer Praxis fortgeschrieben (Willmann 2023).

Übergeordnet zeigt sich dieses Phänomen im Sprechen über Schüler*innen. Wir haben dies in unserem Material dann angetroffen, wenn die Studierenden in einer Art „Lehrpersonentalk“ als (Sonder)Pädagoginnen auf Erfahrungen mit Schüler*innen verweisen und sonderpädagogisches Wissen zu „Autismus“, „Verweigerung“, „Intelligenz“ aufrufen. Dabei bleibt unbeleuchtet, dass die aufgerufenen Kategorien mit unhinterfragten, normierenden und normierten Vorstellungen von als professionell verstandenen pädagogischen Interventionen bzw. Handlungen einhergehen und dass Differenzen in sozialen Prozessen hierarchisiert werden und damit immer auch der Unterordnung oder Marginalisierung von Gruppen dienen können.

2.2 „Suchen nach Motiven und Intentionen“

„sie stellt x Fragen, damit sie nicht schreiben muss, sie will immer wieder alles durchdiskutiert haben“

In der illustrierenden Aussage, dass eine Schülerin „x Fragen“ stelle, damit sie nicht schreiben müsse, wird der Fokus auf eine der Schülerin unterstellte Ablenkungsstrategie gerichtet. Dem Handeln der Schülerin wird Intentionalität

unterstellt und die Schülerin als „Nicht-Wollende“ festgeschrieben. Mit der Motivunterstellung ist eine Legitimation (sonder)pädagogischer Intervention verbunden: Dem diagnostisch-diagnostizierenden Blick folgt die Ableitung und Begründung von (Be)Handlungsplänen. Die Suche nach Motiven lässt sich einer psychologisierenden Perspektive zuweisen, in welcher Handlungen Individuen so zugeschrieben werden, dass sie (bewusste oder unbewusste) Absichten enthalten. Im vorliegenden Beispiel führt diese Motivunterstellung zur Rechtfertigung eines disziplinierenden Vorgehens, in welchem die Fragen der Schülerin nicht als Grundlage für Lernprozesse dienen, sondern als Ablenkungsmanöver taxiert werden. Dass mit dieser Intervention allenfalls Bildungsprozesse behindert werden, bleibt unbeleuchtet. Der psychologisierende Kern des Phänomens wird in unserem empirischen Material in der Regel dann deutlich, wenn im Sprechen über ‚richtige‘ Interventionen auf psychologisch-pädagogisches Wissen (wie etwa das Selbstkonzept und Motivationslagen von Schüler*innen) abgehoben wird. Daraus werden einerseits Rechtfertigungen für das pädagogische Handeln abgeleitet oder es werden Erklärungen für misslingende Interaktionen in psychologisierender Art und Weise bei den Schüler*innen verortet. Eine Verortung vor einem gesellschaftlichen Kontext und den damit einhergehenden Hierarchisierungen und Diskriminierungen (Dannenbeck 2015) bleibt aus.

2.3 „Thematisieren der Performativität pädagogischer Praxis“

„Genau und er wird dort schon positioniert als (2) eigentlich ein wenig ungehorsam“

Eine Denkbewegung in Richtung „Dekonstruktion“, in welcher Individuen aus dem Blick geraten und das Soziale in den Blick gerät, zeigt sich illustrativ in oben zitierter Feststellung. Es wird thematisiert, dass der Sonderpädagoge den Schüler in der Art und Weise, wie er ihn anspreche, als ungehorsam hervorbringe. Mit dem Fokus auf das Adressierungsgeschehen eröffnet sich ein Blick auf die Situation als performatives Geschehen und die pädagogische Praxis der Interaktion wird als dynamisches und machtvolleres Geschehen lesbar. Wo sich in der Fixierung eine ontologische Lesart andeutet, werden diese Zuschreibungen nun in ihrer Konstruiertheit und Performativität sichtbar. Mit dieser „Blickumkehr“ wird die Involviertheit des sonderpädagogischen Personals in die soziale Situation relevant. Auch in anderen Fällen wird diese Performativität über die Rekonstruktion sprachlicher Adressierungen thematisiert. So geraten Normativitätserwartungen und die Hierarchisierung von Schüler*innen in Fähige und Nicht-Fähige oder in Hilfsbedürftige und Wissende als (kontingentes) Produkt des sonderpädagogischen Sprechens ins Bewusstsein. Diese Verschiebung weg von einem individualisierenden Blick eröffnet Raum, um Kategorien und die Macht der Benennung (Grabau & Rieger-Ladich 2020) als solche zu erkennen. Übergeordnet fällt uns auf, dass die Performativität dann sichtbar wird, wenn die Studierenden sich vom

Fokus auf Schüler*innen und vom damit verbundenen Aufrufen sonderpädagogischer Wissensbestände lösen und sonderpädagogische Kommunikation im Sinne einer Beobachtung zweiter Ordnung auf Distanz stellen.

2.4 „Befragen übergeordneter Sachverhalte pädagogischer Praxis“

„eigentlich ging es darum dass der Schulische Heilpädagoge beschäftigt war und nicht der Schüler“

In der zusammenfassenden Feststellung, dass es in der Sequenz darum ging, dass der Sonderpädagoge seine Präsenz im Unterricht legitimieren konnte, wird die besprochene Situation vom konkreten Fall gelöst und als Fall für übergeordnete pädagogische Sinnstrukturen verstanden. Der Blick wird auf (allgemeingültige) soziale Praktiken und auf die soziale Ordnung gerichtet – und nicht auf spezifische Individuen als Akteur*innen. In der Auseinandersetzung werden Sachverhalte pädagogischer Praxis erschlossen, welche die Praxis als Ganzes in den Blick nehmen und die über den besprochenen Fall hinausgehen. Damit werden soziale Strukturen und Praktiken als behindernde Bedingungen thematisierbar. Eine solche Transformation im Sinne einer Suspendierung ontologischer Erklärungen deutet sich an, wenn über die vorliegende rekonstruierte Situation hinaus Rückschlüsse auf pädagogische Praxis gezogen werden. Diese Lesart führt zu keinen pädagogischen Interventionsstrategien und rückt von einer affirmativen Programmatik ab.

3 Sonderpädagogisches Sprechen zwischen Dekonstruktion und Reproduktion

Soziale Ungleichheit wird durch die Ausblendung von Machtverhältnissen und des Konstruktionscharakters von Behinderung dethematisiert und reproduziert. Wenn Konstrukte verwendet werden, die nicht als solche erkannt und folglich nicht als Differenzsetzungen dekonstruiert werden, trägt dies zur Reproduktion von Differenz und Ungleichheit bei. Die Profession Sonderpädagogik hat in diesem affirmativen Modus die Hoheit über „Diskursobjekte“ (Weisser 2017) erlangt und zeigt sich für deren Konstruktion, Erforschung und Behandlung gleichermaßen zuständig (ebd.). Exklusionsrisiken oder -effekte werden naturalisierten Differenzen zugeschrieben – und nicht „Hindernissen“ wie gesellschaftlichen und pädagogischen Vorstellungen von Normalität und Abweichung. Im Kontext von Inklusion, die darauf abzielt, Marginalisierungen, Exklusionen sowie Behinderungen zu überwinden (Sturm & Wagner-Willi 2018) würde es allerdings zur Aufgabe der Profession, anstelle der „Spekulation über die Eigenart der Behinder-

ten“ (Kriwet 2005, 192) den Fokus auf soziale Bedingungen und gesellschaftliche Machtverhältnisse zu richten.

In der Analyse unseres empirischen Materials konnten wir nachzeichnen, wie sich im sonderpädagogischen Sprechen festschreibende, ontologische Perspektiven zeigen, bei denen die Behandlung von Individuen im Vordergrund steht, dass diese aber auch von Sprechakten abgelöst werden, welche wir als „Dekonstruktion“ bezeichnen würden. Mit der Geste der Dekonstruktion wird zunächst ein Konstruktionscharakter aufgedeckt (Derrida 2004). Bedeutungen und Normen werden dadurch zwar nicht aufgehoben, aber doch verschoben – ihre Unabschliessbarkeit wird deutlich. Die scheinbare Eindeutigkeit von Konstrukten, welche Schüler*innen zu Träger*innen von festgeschriebenen Eigenschaften werden lässt, wird ebenso aufgehoben wie die verklärende Annahme, dass Kategorien eine blosse Feststellung von Tatsachen (Grabau & Rieger-Ladich 2020) sind. Durch die dekonstruierende Distanznahme gegenüber etablierten und hierarchisierenden Differenzkategorien gerät in den rekonstruktiven Fallbesprechungen das eigene Involviertsein in pädagogische Prozesse und in die Herstellung von Differenz und Ungleichheit in den Blick. Die eigene Verstrickung in die (Re)Produktion sozialer Ungleichheit wird damit thematisierbar und es eröffnen sich Transformationsperspektiven im Sinne von Möglichkeiten zur inklusionsorientierten Überwindung von Barrieren und Behinderungen.

Literatur

- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bronner, K. & Paulus, S. (2021). *Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis: eine Einführung für das Studium der Sozialen Arbeit und der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich.
- Dannenbeck, C. (2015). Zur Konstruktion von Behinderung im hegemonialen Inklusionsdiskurs. In K. Bräu & Ch. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht* (S. 235–247). Opladen: Budrich.
- Derrida, J. (2004). *Die différance. Ausgewählte Texte*. Stuttgart: Reclam.
- Grabau, C. & Rieger-Ladich, M. (2020). Macht. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildung und Erziehungsphilosophie* (S. 491–501). Wiesbaden: Springer.
- Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Heidelberg: Springer.
- Hofstetter, D. & Koechlin, A. (2022). Inklusionsorientierte heil- und sonderpädagogische Professionalität und die Transformation habitualisierter Denk- und Handlungsgewohnheiten. In C. Stalder & W. Burk (Hrsg.), *Entwicklungsorientierte Bildung – ein Paradigmenwechsel* (S. 90–101). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kriwet, I. (2005). Zum historischen Wandel theoretischer Ansätze in der Sonderpädagogik: von der Separation zur Inklusion. In D. Horster, U. Hoyningen-Süess & Ch. Liesen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession* (S. 187–206). Wiesbaden: VS Verlag.
- Melles, M. (2021). Diagnose „Autismus“ – Plädoyer für eine ‚Aufgabe‘. In A. Platte (Hrsg.), *Die Diagnose Autismus im Spiegel inklusiver Widersprüche* (S. 14 – 39). Weinheim: Beltz Juventa.

- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen: Budrich.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2018). Einleitung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 7–11). Opladen: Barbara Budrich.
- Waldschmidt, A. (2020). *Disability Studies zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Weisser, J. (2005). *Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung*. Bielefeld: Transcript.
- Weisser, J. (2017). *Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert: Eine Diskursgeschichte*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Willmann, M. (2023). Verstehen? – Behandeln? – Partizipieren! Theorie-Praxis-Relationierungen in der Pädagogik und ihre Implikationen für die schulische Inklusionsforschung und sonderpädagogische Theoriebildung. In N. Balzer et al. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung* (S. 185 – 217). Opladen: Barbara Budrich.

Autor*innen

Daniel Hofstetter, Prof. Dr.

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionsorientierte Professionalität, Zusammenspiel schulischer Differenzkonstruktionen und sozialer (Bildungs-)Ungleichheiten

daniel.hofstetter@hfh.ch

Annette Koechlin, M. A.

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kasuistische Formate Berufspraktischer Studien, Videographie pädagogischer Praktiken

annette.koechlin@hfh.ch

Martina Kaack

Zur Chance auf kommunikative Relevanz – Systemtheoretische Feinjustierung von Inklusion/ Exklusion unter Berücksichtigung von Behinderung

Die 36. Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen nimmt neben der internationalen Ausrichtung ‚soziale Ungleichheit‘ und ‚Chancengerechtigkeit im Kontext von Inklusion‘ in den Fokus. Sie richtet sich dabei gesellschaftlich aus und fragt nach der Interdependenz von Inklusion und Exklusion. Systemtheoretische Überlegungen orientiert an Luhmann bieten für diese Fokussierungen Begriffe und damit Unterscheidungsoptionen an, die sowohl hinsichtlich einer diesbezüglich theoretischen Auseinandersetzung als auch für entsprechende Fragen der heil-/inklusions-/pädagogischen Praxis als bedeutsam bewertet werden (vgl. u. a. Balgo 2010; Fuchs 2013; Kaack 2017a; Terfloth 2019).

Über die Analyse von Adressenfragmenten, die Personen zugeschrieben werden, kann beispielsweise auf Inklusions- und Exklusionsoptionen hin-gedeutet werden, wenn diese in den Kontext von Sinnformen gestellt werden, die für bestimmte Interaktionssysteme, Organisationen oder Funktionssysteme der Gesellschaft (hier als soziale Systeme verstanden) relevant sind (vgl. Kaack 2021, 198).

Ist nun das Ziel, die Möglichkeiten des kommunikativen Anschlusses an soziale Adressen als Inklusionsoptionen feiner zu justieren und zu erweitern, erscheint es sinnvoll, angeregt von Nassehis (vgl. 2004, 336ff) Ausdifferenzierung des systemtheoretischen Exklusionsbegriffs über „bestimmte und unbestimmte Exklusion“, auch für den systemtheoretischen Inklusionsbegriff weitere Unterscheidungen einzuführen. Wie diese dann im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit dem Tagungsthema genutzt werden können, wird abschließend reflektiert. Zunächst wird auf den dafür bedeutsamen Adressenbegriff der Systemtheorie Bezug genommen.

1 Adressabilität im Systemkontext

Systemtheoretisch betrachtet wird der ‚Mensch‘, hier als Referenzpunkt¹ verstanden, entscheidend über soziale Systeme: die Funktionssysteme der Gesellschaft, Organisationen und Interaktionen², simplifizierend als soziale Adresse berücksichtigt. Der sozialen Adresse werden individuelle und/oder allgemeine Verhaltensattribute kommunikativ zugeschrieben, worüber sie entsprechend zu einer bestimmten Person oder zu einer Rolle konfiguriert wird. Dieser Konstruktionsprozess ist systemspezifisch. Je nach Strukturbildung³ eines sozialen Systems wird auf andere Adressenfragmente, hier als Aspekte oder auch ‚Anteile‘ einer sozialen Adresse verstanden, hin-beobachtet und infolgedessen werden jeweils andere soziale Adressen als bestimmte (und jeweils spezifische) hervorgebracht. D. h., das, zu was eine Person oder Rolle wird, ist wesentlich über die unterschiedlichen sozialen Relevanzen bestimmt.⁴ In der Moderne wird von einem multiplen und polyvalenten Relevanzprofil ausgegangen (vgl. Fuchs 2003, 3). Es bestehen dadurch grundsätzlich viele verschiedene Optionen für Bedeutsamkeit und kommunikativen Anschluss im Sinne der oben beschriebenen Adressabilität.

Adressabilität steht dabei aus systemtheoretischer Sicht grundsätzlich im Kontext existentieller Betroffenheit von Menschen (vgl. Fuchs 2010, 3). Fuchs (ebd.) verdeutlicht: „Nicht-Adressiertheit entspräche einem ‚sozialen Tod‘ [...]“⁵, der sich fundamental auf den Menschen auswirkt und er schlussfolgert, Adressabilität als das Menschenrecht schlechthin zu platzieren (vgl. ebd., 10). So lässt sich resümieren, dass die Zuschreibung kommunikativer Relevanz als soziale Adresse für den ‚Menschen‘ aus systemtheoretischer Perspektive eine besondere Bedeutung erhält (auch wenn dieser nicht als System verstanden und berücksichtigt wird). Vor die-

1 Aus systemtheoretischer Perspektive wird der ‚Mensch‘ weder als eine Entität begriffen (vgl. Luhmann 2018, 43), noch als Element sozialer Systeme platziert (vgl. Simon 2012, 190). Aus dieser Theorieperspektive wird das, was als ‚Mensch‘ bezeichnet wird, nicht über eine, sondern über eine Vielzahl von Operationsweisen, die sich in hochkomplexen Kopplungsbezügen befinden, beobachtungsabhängig hervorgebracht (vgl. Luhmann 2018, 42ff). Nach Luhmann scheint es deshalb nur wenig hilfreich, sich auf ihn als ein System zu beziehen. Ein Ausnahmebereich stellen jedoch Prozesse der Inklusion und Exklusion in der Interaktion dar, da es hier um Anwesenheit und damit um die Referenz auf Körper geht (s.u.). Davon unabhängig ist der Mensch im Rahmen des Inklusionsdiskurses ein wesentlicher Zurechnungspunkt. Im Rahmen dieses Artikels wird deshalb der Vorschlag formuliert, den Menschen als Referenzpunkt zu berücksichtigen.

2 Zur näheren Bestimmung der Ebenen sozialer Systeme siehe Kaack 2017b ff.

3 Strukturen stehen systemtheoretisch im Kontext von Erinnerungen und Erwartungen (vgl. Luhmann 1997, 37). Sie fungieren als Selektionsschema, das ein Wiedererkennen und Wiederholen ermöglicht (vgl. ebd. 42), und wirken dabei komplexitätssteigernd, als Kombinationsspielräume für Ereignisse (vgl. Fuchs 2013). Prozesse hingegen wirken als Selektivitätsverstärker (vgl. ebd.).

4 Aus Kapazitätsgründen muss hinsichtlich exemplarischer Beispiele zur Systemspezifität verwiesen werden auf Balgo (2006) in Bezug auf das Interaktionssystem Unterricht und Kühl (2020, 21) in Bezug auf Organisationen.

5 Zu empirischen Daten siehe u.a. Fuchs 2010, 3.

sem Hintergrund lassen sich aus systemtheoretischer Sicht unter Bezugnahme auf Adressabilität ethik-relevante Beobachtungen vornehmen (vgl. ebd. 3).

Auf der Grundlage dieser Einordnung von Adressabilität und der Berücksichtigung der skizzierten hoch diversen Strukturbildungsoptionen sozialer Systeme mit ihren Auswirkungen auf die Hervorbringung sozialer Adressen soll die Deutung auf soziale Ungleichheit (s. u.) und Chancengerechtigkeit (s. u.) in den Blick genommen werden. Dafür bedarf es weiterer begrifflicher Unterscheidungen, die sich ebenfalls auf die inhaltliche Ausrichtung der Tagung beziehen: Inklusion/Exklusion.

2 Feinjustierung von Inklusion/Exklusion

Die oben dargestellte kommunikative Relevanzmarkierung sozialer Adressen durch soziale Systeme wird in der Systemtheorie als Inklusion bezeichnet. Der Begriff ist damit nicht räumlich assoziiert, sondern sinnbezogen.⁶ Vor dem Hintergrund der differenztheoretischen Betrachtungsweise der Systemtheorie (vgl. Krause 2005, 136) wird Inklusion in der Differenz zu Exklusion konzipiert (vgl. Luhmann 2018, 242)⁷. Bei Exklusion geht es somit um die andere Seite, die Nicht-Markierung als kommunikativ relevant von sozialen Adressen durch soziale Systeme (vgl. ebd. ff). Nassehi problematisiert am Exklusionsbegriff, dass das Exkludierte im Gegensatz zum Inkludierten nicht kommunizierbar ist, denn über den Verweis auf das Exkludierte wäre es durch seine Bezeichnung kommunikativ markiert und damit inkludiert. Nassehi (vgl. 2004, 336) beobachtet deshalb Exklusion vor einem doppelten Horizont: zum einen vor dem, der sich sinnhaft verbindet und über den das Exkludierte als etwas Nicht-Passendes bezeichnet wird (bestimmte Exklusion), und zum anderen vor dem, der sich aufgrund seines Nicht-Anschlusses gar nicht in den Horizont möglicher Beobachtbarkeit bringen lässt (unbestimmte Exklusion).

Beim systemtheoretischen Inklusionsbegriff ergibt sich nun die Spezifik, dass Inklusion nicht näher bestimmt, inwiefern oder auch in welchem Umfang eine Person als soziale Adresse kommunikativ relevant ist. Inklusion als kommunikative Relevanzmarkierung sozialer Adressen für soziale Systeme ist in Bezug auf qualitative Merkmale oder einen quantitativen Vergleich folglich unausgerichtet. Ob beispielsweise eine Person als „problem-wirksam“ kommunikativ relevant wird, also als eine, die als nicht passend bewertet wird oder als eine, die als „wirksam“, also als passend bewertet wird, ist dafür unbedeutend (vgl. Balgo 2013, 15). „Daraus folgt auch, dass Inklusion nicht automatisch etwas Positives ist [...]“ (ebd.), wodurch sich Inklusion aus systemtheoretischer Sicht nicht automatisch

⁶ Zur näheren Erläuterung siehe u.a. Balgo 2013 und Luhmann 2018, 239-266.

⁷ Zur Historie siehe Luhmann 2018, 239ff.

mit ethisch-moralischen Ansprüchen aufladen lässt (vgl. Fuchs 2013, 94). Inklusion steht zwar im Kontext von Passungsverhältnissen und Exklusion im Kontext von Nichtpassungsverhältnissen (vgl. Fuchs 2013, 4), diese Passung bezieht sich jedoch auf die Strukturen sozialer Systeme, nicht auf die Funktionalität der spezifischen Adressabilität für ‚Menschen‘. Das Spezifische des systemtheoretischen Inklusionsbegriffs ist somit, dass Inklusion zwar „bestimmt“ vorkommt, da sie sich auf „Etwas“ der sozialen Adresse bezieht, sich dieses „Etwas“ jedoch begrifflich nicht weiter ausdifferenziert. Insofern ist nicht erkennbar, wie dieses „Etwas“ kontextualisiert wird und z. B. ethik-relevant zu bewerten ist. Eine entsprechende Ausrichtung der kommunikativen Relevanz ist allein über den Begriff „Inklusion“ nicht beobachtbar.

Um nun jedoch im Kontext von Inklusion/Exklusion Adressabilität ethik-relevant unterscheiden zu können, erscheinen weitere Präzisierungen hilfreich. Hierfür wird der Differenzierungsvorschlag von Nassehi, „unbestimmte Exklusion/bestimmte Exklusion“, aufgegriffen. Wenn über bestimmte Exklusion das markiert wird, was als nicht-passend bestimmt und damit auch kommuniziert wird, fällt diese Option nicht mehr in den Zuständigkeitsbereich der Inklusion. D. h., über bestimmte Exklusion wird auch Inklusion „bestimmter“. So wird vorgeschlagen, im Kontext der Bezugnahme auf den Begriff „bestimmte Exklusion“ auch den Inklusionsbegriff zu präzisieren und unter „bestimmter Inklusion“ das zu explizieren, was als „passend“ bewertet wird. Das „problemwirksam-kommunikativ Relevante“ fiele dann nicht mehr in den Definitionsbereich von unbestimmter Inklusion. Daraus ergeben sich folgende Beobachtungsoptionen: unbestimmte Exklusion/unbestimmte Inklusion und bestimmte Exklusion/bestimmte Inklusion. Bringt unbestimmte Exklusion/unbestimmte Inklusion grundsätzlich die Differenz der kommunikativen Relevanzmarkierung bzw. die kommunikative Nicht-Markierung sozialer Adressen durch soziale Systeme hervor, so generiert die Unterscheidung bestimmte Exklusion/bestimmte Inklusion, inwiefern, also in welcher Art und Weise, in welcher Form o. ä. auf soziale Adressen Bezug genommen wird. D. h., auf dieser Grundlage sind auch qualitative und quantitative Einordnungen möglich.

Wie oben beschrieben, ist das Relevanzprofil der Moderne divers. Vor diesem Hintergrund scheint die Möglichkeit der Präzisierung der Deutung auf In- und Exklusion auch in Bezug auf Ungleichheit und Chancengerechtigkeit bedeutsam. Es können an dieser Stelle aus Kapazitätsgründen nicht die Termini des Calls der Tagung „Ungleichheit“ und „Chancengerechtigkeit“ systemtheoretisch definiert werden. Vorgeschlagen wird, diese Begriffe im Rahmen dieser Ausführungen im Kontext der Chance des Anschlusses an Kommunikation zu reflektieren, da diese, wie oben beschrieben, in Bezug auf Menschen im ethik-relevanten Kontext steht. Die Deutung auf gleich/ungleich, gerecht/ungerecht erlaubt, so eingebunden, Bewertungsmöglichkeiten. Im Weiteren soll es nun darum gehen, wie diese Unterscheidungsmöglichkeiten in Bezug auf Behinderung zu nutzen sind.

3 Behinderung

Behinderung wird nach Balgo (vgl. 2013) systemtheoretisch als problemereuzender kommunikativer Umgang mit sozial konditionierter körperlicher und/oder psychischer Verschiedenheit definiert⁸. Behinderung ist dadurch ein soziales Konstrukt, das nach Terfloth (vgl. 2006, 105) simplifizierend als Fragment einer sozialen Adresse zugeschrieben wird. Für die Ausführungen dieses Artikels ist interessant, dass Behinderung damit sprachlich hervorgebracht und über die soziale Adresse platziert wird. Hinsichtlich der Chance des Anschlusses an Kommunikation ist empirisch beobachtbar, dass diese Chance mit der Höhe des zugeschriebenen Grades von Behinderung sinkt (vgl. Terfloth 2010, 55). Fuchs (2003, 4) führt das darauf zurück, dass Behinderung Interaktion (und damit soziale Systeme) im besonderen Maße strapaziert, so dass Exklusion erwartbar wird. Bezüglich der hier vorgeschlagenen Deutung auf Ungleichheit und Chancengerechtigkeit ist folglich zu markieren, dass das Adressenfragment Behinderung als bedeutungsvoll, da einflussreich auf Relevanzzuschreibung bzw. das Ausbleiben dieser zu bewerten ist. Insofern werden die im vorherigen Kapitel vorgeschlagenen Differenzierungsoptionen „bestimmte Exklusion/bestimmte Inklusion“ in diesem Zusammenhang als hilfreich bewertet.

4 Zur Chance auf kommunikative Relevanz und ihre Bedeutung

Hinsichtlich der Möglichkeit einer Feinjustierung der Chance auf kommunikative Relevanz unter Berücksichtigung von Behinderung sollen nun die Überlegungen zusammengefügt werden.

Soziale Systeme werden in der Systemtheorie als autopoietische Systeme begriffen. Damit konstituieren sie sich über die Operationen dieses Systemtyps, die Kommunikation, auf der Grundlage ihrer Strukturen (vgl. Kaack 2017b, 55ff). Die kommunikative Markierung von sozialen Adressen, ob als relevant oder nicht relevant, ist vor diesem Hintergrund für soziale Systeme, so wie sie sich an einer bestimmten Zeitstelle ereignet, funktional, da systemerhaltend. Sie kann damit nicht, wie schon erläutert, im Kontext der Bewertung von Menschen als relevant oder nicht relevant stehen, da diese nicht auf die soziale Adresse zu beschränken sind.⁹ Jedoch kann das, was im Kontext von Inklusion/Exklusion (bestimmt oder unbestimmt) beobachtbar wird und sozial funktional, also hier systemerhaltend ist, aus systemtheoretischer Sicht für das ‚Konglomerat autopoietischer Systeme‘: Mensch, existentiell bedrohlich sein (s. o.).

8 Zur näheren Erläuterung des Behinderungsbegriffs aus systemtheoretischer Sicht muss verwiesen werden auf Fuchs 2003, Terfloth 2010, Balgo 2013, Kaack 2017b.

9 Das Verhältnis von sozialen Systemen und dem Menschen ist als ein differenzielles zu beschreiben, das der Differenz von System/Umwelt. Menschen sind Teil der Umwelt sozialer Systeme (vgl. Luhmann 2018, 160).

Um nun die Chancen auf kommunikativen Anschluss genauer bestimmen zu können, wird empfohlen, sich unter Ausrichtung auf Adressenkonstruktionen den Strukturen sozialer Systeme zuzuwenden. Wie oben dargestellt, differenziert sich das soziale System über die Ebenen Funktionssysteme der Gesellschaft, Organisationen und Interaktionen aus.¹⁰ Auf jeder Ebene sind andere Codes¹¹ leitend, zum Teil überdies auch auf einer Ebene. Zudem unterscheiden sie sich zeitsensibel. Wird nun ergänzend die Möglichkeit genutzt, auf bestimmte Inklusion und bestimmte Exklusion hin-zu-beobachten, kann die Chance auf kommunikative Relevanz weiter spezifiziert und ausgerichtet qualitativ und quantitativ bewertet werden. Dieser Strukturreichtum wird vor dem Hintergrund der Kontingenz und Nicht-Steuerbarkeit autopoietischer Systeme als außerordentlich praktisch bewertet und birgt auch das Potential einer fundamentalen Veränderung des theoretischen Diskurses in sich.

Literatur

- Balgo, R. (Hrsg.) (2010): Systemtheorie – eine hilfreiche Perspektive für Behinderung, Gesundheit und Soziales? Dokumentation der Fachtagung „Systemtheorie – eine hilfreiche Perspektive für Behinderung, Gesundheit und Soziales?“ der Abteilung Heilpädagogik, Fakultät V – Diakonie, Gesundheit und Soziales der Fachhochschule Hannover vom 29.-30.10.2009. Hannover: Blumhardt Verlag.
- Balgo, R. (2013): Inklusion/Exklusion als Beobachtungsschema. Skizze einer systemtheoretischen Betrachtung. In: heilpaedagogik.de. Fachzeitschrift des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik e. V. Heft 1/2013, 12–15.
- Fuchs, P. (2003): Behinderung und Soziale Systeme – Anmerkungen zu einem schier unlösbaren Problem. Online unter: https://www.fen.ch/texte/gast_fuchs_behinderung.htm (Abrufdatum: 03.08.2023).
- Fuchs, P. (2010): Inklusionssysteme. Vorbereitende Überlegungen zu einer Ethik der Amicalität. Online unter: https://fen.ch/texte/gast_fuchs_exklusion.pdf (Abrufdatum: 06.11.2023).
- Fuchs, P. (2013): Inklusion und Exklusion, Essay zu den Konturen professioneller Inklusionsarbeit. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, Jg. 11, H1., 2013, S. 93–99.
- Kaack, M. (2017a): Systemtheoretische Differenzierungsangebote für eine kritische Betrachtungsweise des aktuellen Inklusionsdiskurses. In: Lütje-Klose, B. & Boger, M.-A. & Hopmann, B. & Neumann, Ph. (Hrsg.): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band I: Menschenrechte, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 139–147.
- Kaack, M. (2017b): Inklusion und Exklusion in der Interaktion. Systemtheoretische Betrachtung am Beispiel einer pädagogischen Studie. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kaack, M. (2021): Systemtheoretische Analyseoptionen im Rahmen eines normalitätssensiblen Inklusionsdiskurses. In: Fritzsche, B. & Köpfer, A. & Wagner-Willi, M. & Böhmer, A & Nitschmann, H. & Lietzmann, Ch. & Weitkämper, F. (Hrsg.): Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge. Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, Reihe DG, 192–205.

10 Aus Kapazitätsgründen muss für eingehende Erläuterungen hinsichtlich der Funktionssysteme der Gesellschaft verwiesen werden auf Luhmann 2018, 245f, hinsichtlich Organisationen auf Ullrich 2019 und Kühl 2020 und hinsichtlich Interaktionssysteme auf Kaack 2017b.

11 Codes gelten in der Systemtheorie als binäre Unterscheidungen, die den Operationsraum eines autopoietischen Systems bestimmen (vgl. Krause 2005, 132f).

- Kühl, St. (2020): Organisationen. Eine sehr kurze Einführung. Wiesbaden: Springer Verlag, 2. Auflage.
- Krause, D. (2005): Luhmann-Lexikon. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2018): Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. 4. Auflage.
- Nassehi, A. (2004): Inklusion, Exklusion, Ungleichheit. Eine kleine theoretische Skizze. In: Schwinn, Thomas (Hrsg.): Differenzierung und soziale Ungleichheit. Die zwei Soziologien und ihre Verknüpfung. Frankfurt am Main: Humanities Online Verlag, 323–352.
- Simon, F. B. (2012): „Methoden an sich sind weder systemisch noch katholisch“ – Matthias Ochs im Gespräch mit Fritz B. Simon zur systemischen Forschung. In: Ochs, M. & Schweizer, J. (Hrsg.): Handbuch Forschung für Systemiker. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, 187–193.
- Terfloth, K. (2006): Inklusion und Exklusion – Konstruktion sozialer Adressen im Kontext (geistiger) Behinderung. Dissertation der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln: Universitätsbibliothek Köln.
Online unter: http://kups.ub.uni-koeln.de/volltexte/2008/2225/pdf/Dissertation_Karin_Terfloth_2008.pdf (Abrufdatum: 01.02.2009).
- Terfloth, K. (2010): Inklusion und Exklusion im Kontext geistiger Behinderung. In: Balgo, R. (Hrsg.): Systemtheorie – eine hilfreiche Perspektive für Behinderung, Gesundheit und Soziales? Dokumentation der Fachtagung „Systemtheorie – eine hilfreiche Perspektive für Behinderung, Gesundheit und Soziales?“ der Abteilung Heilpädagogik, Fakultät V – Diakonie, Gesundheit und Soziales der Fachhochschule Hannover vom 29.-30.10.2009. Hannover: Blumhardt Verlag, 47–60.
- Terfloth, K. (2019): Spiel und Interaktion – systemtheoretisch beobachtet. In: Riegert, J. & Sansour, T. & Musenberg, O. & Buder, A. M. & Müller, St. & Richter, B. & Thäle, A. (Hrsg.): Spielen. Menschen mit schwerer Behinderung und die Potentiale des Spiels. Aachen: Verlag Mainz, 63–79.
- Ullrich, St. (2019): Organisationen als Normierungsrahmen von Diversität. In: von Stechow, E. & Hackstein, Ph. & Müller, K. & Esefeld, M. & Klocke, B. (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 206–213.

Autorin

Martina Kaack, Prof.in Dr.
Katholische Hochschule Freiburg
Themengebiete und Anwendungsfelder der Heil-/Inklusionspädagogik und der soziologischen Systemtheorie, Theorien und Konzepte zu Inklusion/Exklusion, empirische Sozialforschung, frühe Kindheit
martina.kaack@kh-freiburg.de

Julia Tierbach

Auf die Stärken kommt es an? Spannungsverhältnisse im Spiegel der Pädagogik mit Menschen im Autismus-Spektrum

1 Ausgangslage

Die Frage nach der (Nicht-)Teilhabe von Menschen im Autismus-Spektrum an den gesellschaftlichen Lebensbereichen nimmt eine zentrale Rolle in den fachlichen Debatten um Neurodiversität sowie den Beiträgen autistischer Menschen aus eigener Perspektive – oftmals unter dem Begriff der „Innensicht“ (vgl. Theunissen 2020a) gefasst – hierzu ein. Gefordert wird die Überwindung defizitorientierter, pathologisierender Deutungsmuster von Autismus zugunsten einer Stärken-Perspektive. Im Kontext der Pädagogik stellt der Diskurs um die Defizit- vs. Stärkenorientierung allgemein keine Neuerung dar – ebenso wenig wie die Hinwendung zu stärkenorientierten Ansätzen (vgl. Krönig 2018). Dennoch zeigt die (2) Stärken-Perspektive in der Pädagogik mit Menschen im Autismus-Spektrum Besonderheiten auf, die es nachfolgend hinsichtlich ihrer (3) Spannungen und Widersprüche zu diskutieren gilt. Mit der (4) rehistorisierenden Betrachtung wird abschließend auf einen theoretischen Ansatz verwiesen, dessen Fokus nicht auf der Zuschreibung von Fähigkeitseigenschaften („Defiziten“ oder „Stärken“), sondern auf der Rekonstruktion von Sinn- und Bedeutungszusammenhängen von autistischen Verhaltensweisen liegt.

2 Die Stärken-Perspektive in der Pädagogik mit Menschen im Autismus-Spektrum

Als Grundlage der Stärken-Perspektive werden im Folgenden zunächst das Konzept der Neurodiversität sowie ihr zugrundeliegendes Paradigma als theoretische Referenzpunkte skizziert. Neurodiversität bezieht sich auf die menschliche Vielfalt neuronaler Strukturen und den damit zusammenhängenden, ebenso vielfältigen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen (vgl. Chown 2020). Die Debatte um Neurodiversität umfasst die Kritik am sogenannten Pathologie-Para-

digma und damit einhergehend an der Dominanz der medizinischen, defizitorientierten Klassifikation von Menschen, die den vorherrschenden ‚neurotypischen‘ Normerwartungen in den benannten Bereichen nicht entsprechen – d. h. ‚neurodivergent‘ sind. Die hieraus resultierende Medikalisierung, Therapeutisierung und Ausgrenzung neurodivergenter Menschen soll in Orientierung an dem Neurodiversitäts-Paradigma überwunden werden (vgl. Walker & Raymaker 2021). Hierzu gehört, Normalitätskonstruktionen in Form der Neurotypik zugunsten einer Sichtweise zu hinterfragen, die ihre Emphase auf „natürliche Unterschiede in der neurologischen Entwicklung und Funktionsweise bei Menschen“ (Grummt 2023, 16) legt. Ausgangspunkt ist hier, Neurodiversität als „Fakt menschlicher Vielfalt“ (ebd., 11) anzuerkennen und wertzuschätzen. Für pädagogische Angebote in Hinblick auf Menschen im Autismus-Spektrum bedeutet dies, sie in ihren „neurodivergierende[n] Wesenszüge[n]“ (ebd., 17) zu unterstützen, „sich mit ihrem autistischen Sein in der ‚üblichen‘ Welt der nicht-autistischen Menschen zurechtzufinden“ (Theunissen & Sagrauske 2019, 122).

Auch wenn sich Neurodiversität in ihrer theoretischen Konzeption auf alle Menschen bezieht, wird der Diskurs am präsentesten von Menschen im Autismus-Spektrum entwickelt und getragen. Während die Forderungen der Neurodiversitätsbewegung und der Menschen, die sich als neurodivergent identifizieren, einen wichtigen Bestandteil darstellen, liegt der Fokus dieses Beitrages darauf, wie sich die Bezugnahme im *Kontext der Pädagogik* gestaltet und wie sich dies auf deren Theorie und Praxis auswirkt. Exemplifiziert wird dies anhand der Stärken-Perspektive in der Pädagogik mit Menschen im Autismus-Spektrum (vgl. Theunissen & Sagrauske 2019; Theunissen 2020b; Markowetz 2020; Richter 2023). An den Prämissen des Neurodiversitäts-Paradigmas orientiert, soll eine „positive Umdeutung“ (Theunissen & Sagrauske 2019, 81) autistischer Verhaltensweisen geleistet werden, wo diese vorher defizitorientiert betrachtet wurden. Dies erfolgt über die Hervorhebung „autistischer Fähigkeiten“ (vgl. Theunissen 2020b, 79ff), die z. B. mithilfe einer „Stärkendiagnostik“ (Markowetz 2020, 49) herausgestellt werden. In diesem Zusammenhang erfährt die Benennung der „autistischen Intelligenz“ (Theunissen 2020b, 79) hohe Bedeutsamkeit, die u. a. mit neurobiologischen und -psychologischen Annahmen auf zerebraler Ebene in Verbindung gebracht wird (vgl. ebd., 83ff). Die hierunter gefassten (Wahrnehmungs-)Fähigkeiten werden als „charakteristisch“ (ebd., 79) für autistische Menschen und als „unüblich“ (ebd.) für das Denken und Handeln nicht-autistischer Menschen geltend gemacht. In unterschiedlichen Bereichen wie Kreativität oder Detailwahrnehmung werden die „außergewöhnlichen Leistungen“ (ebd.) herausgestellt, mit denen autistische Menschen „imponieren“ (ebd., 95) oder gar eine Überlegenheit nicht autistischen Menschen gegenüber aufweisen (ebd., 77). Diese wird bspw. daran verdeutlicht, die Fähigkeiten autistischer Menschen hinsichtlich der Speicherung und Abru-

fung von Bildern mit den Leistungen einer „Suchmaschine“ (ebd., 79) zu vergleichen.

Die Auseinandersetzungen mit den Konzepten der Neurodiversität sowie der Stärken-Perspektive zeichnen ein überwiegend positives Bild, indem beiden Ansätzen transformatives Potenzial hinsichtlich der pädagogischen Wissensproduktion zu Autismus sowie der Gestaltung entsprechender pädagogischer Angebote zugeschrieben wird (vgl. Grummt 2023; Richter 2023). Allerdings erscheint diese Transformation eher auf der normativ moralisierenden Ebene als ‚Grundhaltung‘ (vgl. Richter 2023) oder in der Möglichkeit für pädagogisch Professionelle „Autisten neu zu denken und ein positiv besetztes Menschenbild zu entwerfen“ (Markowetz 2020, 19).

Auffällig ist, dass auf eine theoretisierende Annäherung an die Begriffe ‚Stärke‘ oder ‚Fähigkeit‘ verzichtet wird. Vielmehr erscheinen sie als Hochwertwörter, was impliziert, dass vor allem die positiven Assoziationen fokussiert werden, ohne dass eine tiefergehende kategorialanalytische Verortung geleistet wird (vgl. Dammer 2023, 72). Dies eröffnet die Frage danach, inwiefern durch die Forderung nach der Überwindung der defizitorientierten Sichtweise „in Form einer scheinbaren Kritik eine Ausschaltung von Kritik“ (Krönig 2018, 205) ermöglicht wird, da die Rezeption der Neurodiversität und Stärken-Perspektive in den dargestellten Positionen vor allem affirmativ verläuft.

Nachfolgend wird der Schwerpunkt der Überlegungen auf die in der Stärken-Perspektive sichtbar werdenden und zugleich jede Pädagogik konstituierenden Widersprüchlichkeiten und Spannungen gelegt.

3 Zur Notwendigkeit, Widersprüchen zu begegnen

Eine eingehende Analyse zur (Re-)Produktion von Diskriminierung in sozialen Bewegungen (vgl. Boger 2023) in Bezug auf die Neurodiversitätsbewegung kann im Rahmen dieses Beitrages nicht geleistet werden (ausführlicher in Tierbach 2021). Die Annahme, dass das Begehren nicht diskriminiert zu werden, zu Widersprüchen in seinen Artikulationsformen führt (vgl. Boger 2023, 5), ist jedoch ein zentraler Orientierungspunkt, der sich auch auf Ebene der Pädagogik mit Menschen im Autismus-Spektrum, resp. der Stärken-Perspektive widerspiegelt. Die Fragestellung lautet hier, inwiefern das Begehren nicht diskriminierend, dafür aber anerkennend mit Differenzen umzugehen (z. B. durch die Deutung als Stärke oder Fähigkeit), dazu führt, die daraus hervorgehenden Ambivalenzen zu „deflektieren“ (ebd., 2), anstatt sie als konstitutiven Bestandteil zu adressieren. Stärken und Kompetenzen sollen dabei weder pauschal negiert werden, noch wird dazu aufgerufen, diese nicht mehr wahrzunehmen. Ebendiese Positionierung ‚Für‘ oder ‚Gegen‘ eine Perspektive im Sinne der Auflösung der darin verorteten Spannun-

gen sorgt dafür, den Umgang mit ihnen nicht mehr als Teil pädagogischer Professionalität zu fokussieren. Deutlich wird dies in Bezug auf die „zweistellige[] Figur der (Ent-)Dramatisierung von Differenz“ (Boger 2020) und deren Entfaltung in der Errichtung der Stärken-Perspektive als „Gegenkonzept“ (Rödler 2002, 225) zu einer zu überwindenden Defizitorientierung, wobei versäumt wird, die Gemeinsamkeit beider Ausrichtungen zu diskutieren (vgl. ebd.). Beide nehmen das individuelle Fähig-Sein als „selbstverständlich anzustrebende, fraglose Normalität“ (Akbaba & Buchner 2019, 243) an und positionieren Menschen über „fähigkeitsindividualistische“ (Buchner u. a. 2015) Zuschreibungen in eine „ableistische Ordnung“ (Akbaba & Buchner 2019, 241). Der Begriff der ableistischen Ordnung verweist auf den Umstand, dass die Anerkennung eines Subjektes von der Beurteilung seiner (Un-)Fähigkeiten und Funktionen abhängt. Abweichungen zu gesellschaftlichen Fähigkeitserwartungen werden in der ableistischen Ordnung als Behinderung, resp. Autismus sichtbar gemacht, wobei ein binäres, dichotomisierendes Denkmuster aufrechterhalten wird (vgl. Maskos 2015). Obgleich über die Feststellung autistischer Fähigkeiten ein Spektrum „oberhalb von Fähigkeitsnormen“ (Buchner & Akbaba 2021, 56) aufgerufen wird, handelt es sich um eine „Besonderungspraxis“ (ebd., 55). Diese wird zusätzlich verstärkt, indem autistische Fähigkeiten oder eine autistische Intelligenz an neurowissenschaftlichen Modellen festgemacht und von einer „von Natur aus anders ausgerichteten Wahrnehmung“ (Theunissen & Sagrauske 2019, 122) ausgegangen wird. Diese Bezüge werden jedoch nicht als essenzialisierende, biologisierende oder naturalisierende Annahmen über Autismus erkannt, da sie im Zuge der Neurodiversität vor allem als „natürlicher und wertvoller Teil der menschlichen Variation“ (Grummt 2023, 16) gerahmt werden, dem mit Akzeptanz begegnet werden soll (vgl. Theunissen & Sagrauske 2019, 122). Eine neurodiversitätsorientierte Stärken-Perspektive erfüllt insofern ihren Zweck, auf defizitorientierte Deutungen zu verzichten. Dennoch bleibt fraglich, inwiefern Abhängigkeitsverhältnisse stabilisiert werden, wenn nicht-autistische Pädagog*innen die Position einnehmen, auf ein als autistisch klassifiziertes Subjekt zu blicken und dessen Fähigkeiten zu deuten. Diese Spannung löst sich auch dann nicht auf, wenn auf die ‚Innensicht‘ von Menschen im Autismus-Spektrum und den dort dargestellten Forderungen verwiesen wird. Ausgeblendet wird dabei, dass „das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft“ (Maskos 2015) nicht nur von Menschen angestrebt wird, die den fähigkeitsbasierten Normalitätserwartungen entsprechen, sondern auch Einfluss auf Menschen nimmt, die Ausgrenzung erfahren (vgl. ebd.). Daher bleibt offen, ob die Ablehnung defizitorientierter Deutungsmuster für die Infra-gestellung von Normalitätskonstruktionen ausreicht, wenn die Leistungen von Menschen im Autismus-Spektrum weiterhin im Vordergrund stehen.

4 Rehistorisierung – denn auf die Verhältnisse kommt es an!

Die Ambivalenzen der neurodiversitätsorientierten Stärken-Perspektive in der Pädagogik mit Menschen im Autismus-Spektrum zeigen auf, dass es theoretischer Ansätze bedarf, die zum Umgang mit Spannungsverhältnissen in der Pädagogik befähigen. Als Erkenntnisprozess bietet die Rehistorisierung mit ihrem Fokus auf „Verhältniskonstellationen“ (Steffens 2022, 242) eine Möglichkeit, die auf die Zuschreibung von vermeintlichen Defiziten oder Stärken als individuelle Eigenschaften verzichtet. Stattdessen stehen die Verhältnisse zwischen Individuum, sozialem Umfeld und Gesellschaft sowie Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (vgl. ebd., 237) im Vordergrund. In, durch und gegenüber dieser Verhältnisse lassen sich autistische Verhaltensweisen in ihrem ‚Gewordensein‘ rehistorisieren. In diesem Versuch der (Wieder-)Herstellung des „Bands zwischen Individuum, Umwelt und Geschichte“ (Steffens 2022, 245), wird die Rekonstruktion der Bedeutungszusammenhänge ermöglicht, die zu einer Annäherung an ein Verständnis autistischer Verhaltensweisen als sinnvoller Ausdruck in der je gegebenen Situation führt. Autistische Verhaltensweisen bedürfen daher keiner Umdeutung oder vorsätzlichen Interpretation als Stärke, sondern der dialektischen Verortung im jeweiligen bio-psycho-sozialen Zusammenhang. Dem liegt ein Verständnis menschlicher Entwicklung zugrunde, welches die Abhängigkeiten der Ebenen untereinander hervorhebt. Demnach sind die einzelnen Ebenen nie für sich stehend, sondern sie unterliegen einem dynamischen Prozess, in dem die Wechselwirkungen untereinander Einfluss auf ihre Strukturen nehmen (vgl. Rödler 2013, 145; Tierbach 2021, 52). Tatsachenbekundung über ein vermeintliches Wissen über ‚Wesenszüge‘ (vgl. Grummt 2023, 17), ‚natürliche‘ neurologischen Unterschiede (ebd., 16) oder über das Denken autistischer Menschen (vgl. Theunissen 2020b, 79) im Zuge der Neurodiversität lassen diese Wechselwirkungsprozesse unberücksichtigt. Sie verdinglichen neurokognitive Prozesse und Funktionen als gegeben, wodurch die Relevanz der Umweltbedingungen für deren Entwicklung vernachlässigt wird (vgl. Tierbach 2021, 52; Steffens 2022, 238).

Während die Feststellung und Zuschreibung von Stärken die Relevanz und Wirkmächtigkeit von „Fähigkeitsregimen“ (Buchner u. a. 2015) hervorheben, strebt der rehistorisierende Ansatz die Reflexion des pädagogischen Begegnungsprozesses als zusätzlichem, bedeutungsvollem Verhältnis an. Für die Rekonstruktion von Bedeutungszusammenhängen als zentraler Bestandteil dieser Begegnung bedarf es daher der „dialogisch-reziproke[n] Kommunikation“ (Feuser 2012, 13). Voraussetzung hierfür ist, eigene Wissensstrukturen zu hinterfragen, die „Sehnsucht nach einem bruchlosen Anerkennungsparadies aufzugeben“ (Boger 2020) aufzugeben und die Annäherung an (Spannungs-)Verhältnisse als Bestandteil pädagogischer Professionalität zu betrachten.

Literatur

- Akbaba, Y. & Buchner, T. (2019): Dis_ability und Migrationshintergrund. Differenzordnungen der Schule und ihre Analogien. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64. Jg. (3), 240–251.
- Buchner, T., Pfahl, L. & Traue, B. (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. In: *Zeitschrift für Inklusion*, (2). Online unter: *Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen*. (Abrufdatum: 20.07.2023)
- Buchner, T. & Akbaba, Y. (2021): Die Aufgabe der behinderten Inklusion. In: A. Platte (Hrsg.): *Die Diagnose Autismus im Spiegel inklusiver Widersprüche*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 48–56.
- Boger, M-A. (2020): Wen als was anerkennen? Zum Verhältnis zwischen Anerkennungstheorie und Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion*, (1). Online unter: *Wen als was anerkennen? Zum Verhältnis zwischen Anerkennungstheorie und Theorie der trilemmatischen Inklusion*. (Abrufdatum: 20.07.2023)
- Boger, M-A. (2023): (Re-)Produktion von Diskriminierung in sozialen Bewegungen. In: A. Scherr, A. El-Mafaalani & A. C. Reinhardt (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: VS-Springer, 1–13.
- Chown, N. (2020): Neurodiversity. In: F. Volkmar (Hrsg.): *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer, https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6435-8_102298-2.
- Dammer, K-H. (2023): Kompetenz. In: K-H. Dammer & A. Kirschner (Hrsg.): *Pädagogisches Neusprech. Zur Kritik aktueller Leitbegriffe*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 70–94.
- Feuser, G. (2012): Teilhabeforschung aus Sicht von Forschung und Lehre – (k)ein neuer Euphemismus? (!). In: *Neue Caritas. CBP – Spezial*. Tagungsdokumentation der Fachverbände für Menschen mit Behinderungen, Heft 5, 11–19.
- Grummt, M. (2023): Einführung in das Paradigma der Neurodiversität. In: C. Lindmeier, M. Grummt & M. Richter (Hrsg.): *Neurodiversität und Autismus*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 12–28.
- Krönig, F.K. (2018): Stärkenorientierung. In: F.K. Krönig (Hrsg.): *Kritisches Glossar Kindheitspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 203–208.
- Markowitz, R. (2020): Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung im inklusiven Unterricht. *Praxistipps für Lehrkräfte*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Maskos, R. (2015): Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. *Zeitschrift für Inklusion*. (2). Online unter *Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft*. (Abrufdatum: 20.07.2023)
- Richter, M. (2023): Neurodiversität als pädagogische Grundhaltung. In: C. Lindmeier, M. Grummt & M. Richter (Hrsg.): *Neurodiversität und Autismus*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 12–28.
- Rödler, P. (2002): Rehistorisierung als Konstruktion. In: G. Feuser & W. Jantzen (Hrsg.): *Erkennen und Handeln*. Berlin: Verlag Pro Business, 221–244.
- Rödler, P. (2013): Behinderung und Dekulturation. In: G. Feuser, J. Kutscher, I. Beck & Jantzen, W. (Hrsg.): *Entwicklung und Lernen*. (Behinderung, Bildung, Partizipation, enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Bd. 7). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, 142–152.
- Steffens, J. (2022): (Inklusive) Diagnostik als dialektischer Prozess. Die Rehistorisierung der sozialen Entwicklungssituation. In: *Behindertenpädagogik*, 61 Jg. (3), 231–260.
- Theunissen, G. & Sagrauske, M. (2019): *Pädagogik bei Autismus. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Theunissen, G. (2020a) (Hrsg): *Autismus verstehen. Außen- und Innensichten*. 2. aktualisierte Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Theunissen, G. (2020b): *Außensicht*. In: G. Theunissen (Hrsg.): *Autismus verstehen. Außen- und Innensichten*. 2. aktualisierte Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 22–101.

- Tierbach, J. (2021): Der Umgang mit (Neuro-)Diversität im Kontext einer teilhabeorientierten Pädagogik. In: Zeitschrift Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 44 Jg. (6), 49–55.
- Walker, N. & Raymaker, D. M. (2021): Toward a Neuroqueer Future: An Interview with Nick Walker. In: Autism in Adulthood, 3 Jg. (3), 5–10.

Autorin

Julia Tierbach

Universität Siegen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Teilhabe von Menschen im Autismus-Spektrum, Materialistische Behindertenpädagogik und Kulturhistorische Theorien

Julia.tierbach@uni-siegen.de

Monika T. Wicki

„Unruhe beheben – Kosten sparen“ – Diskriminierende Sprechakte der politischen und medialen Arena in der Schweiz 2012 bis 2022

1 Ausgangslage

In liberalen Demokratien hat die öffentliche Meinung für die politischen Entscheidungsträger eine zentrale Bedeutung (vgl. Kriesi 2001; Jarren 2021). Da dies auch für heil- und sonderpädagogische Themen gilt, ist es wichtig, zu untersuchen, inwiefern etablierte Akteure, Medien und Öffentlichkeit heil- und sonderpädagogische Themen thematisieren und sich im Diskurs einbringen. Insbesondere stellt sich die Frage, inwiefern diskriminierende Sprechakte den Diskurs prägen.

1.1 Politische Akteure und Mobilisierungsstrategien

Kriesi (2001) unterscheidet drei politische Akteure: Die etablierten politischen Akteure (Regierung, Opposition, Parteien, Interessenverbände, Verwaltungseinheiten), Medien (Presse – einzelne Zeitungen, Rundfunk – Radio und Fernsehen, einzelne Sender) und Aussenseiter (Organisationen von sozialen Bewegungen). Der Informationsfluss zwischen politischen Akteuren und dem Publikum, den Bürgerinnen und Bürger, der Bevölkerung, läuft in der Regel über Massenmedien, die ein hohes Mass an Autonomie besitzen und von den politischen Akteuren meist nicht direkt kontrolliert werden. Nach Kriesi (2001) ist die Kommunikations- und Darstellungspolitik im Sinne der Beobachtung und Beeinflussung der öffentlichen Meinung eine unerlässliche Komponente der Steuerung.

Was Thema der öffentlichen Agenda wird und welche Positionen sich in der öffentlichen Meinung durchsetzen, ist das Resultat eines kollektiven Prozesses der Agendabildung, bei welchem die politischen Akteure, die Medien und das Publikum sich gegenseitig beeinflussen (vgl. Lang & Lang 1983). Dabei sind Journalisten auf Ereignisse fokussiert, die entweder institutionalisiert oder auch inszeniert sind. Gleichzeitig folgen sie einer eigenen Selektions- und Präsentationslogik, die sich am Kriterium der Aufmerksamkeit des Publikums orientiert (vgl. Kriesi 2001).

1.2 Diskriminierende Sprechakte

Sprechen und Verstehen sind grundlegende Elemente sozialer Interaktion. Sprache ist aber nicht nur als ein Zeichensystem zu verstehen, sondern das Leben der Zeichen muss immer im Kontext des sozialen Lebens betrachtet werden (vgl. De Saussure 1967), auch im Kontext dessen, was gegenüber anderen mit Worten getan wird (vgl. Austin 1972). Sprache dient der Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen.

In vielen westlichen Ländern sind zwar offene ethnische, religiöse und weitere soziale Vorurteile gesellschaftlich unerwünscht, dennoch sind sie immer noch weit verbreitet. Dies führt zu indirekten und gesellschaftlich weniger unerwünschten Formen von Diskriminierung. Sie wird weniger offen und verbal ausgedrückt, sondern muss an dem, was ein Sprecher unbewusst „von sich gibt“ oder was „zwischen den Zeilen“ gelesen werden kann, untersucht und festgemacht werden (vgl. Graumann und Wintermantel 2007).

Ein wichtiger Aspekt, der für die Untersuchung sozialer Diskriminierung von besonderem Interesse ist, ist die Aufrechterhaltung von Machtbeziehungen, beispielsweise zwischen der In- und der Outgroup, der Mehrheits- und der Minderheitengruppe. Nach Graumann und Wintermantel (2007) sollten Sprachproben daher nach Zeichen und Symbolen defensiver, aversiver, ambivalenter Einstellungen untersucht werden, „da auch solche Zeichen die wichtigsten Funktionen der Diskriminierung erfüllen: Trennen, Distanzieren, Unterschiede betonen, Abwerten, Festschreiben – Zeichen, die nicht unbedingt von jedem als diskriminierend erkannt werden, die aber denen gegenüber, ‚die sie angehen‘, Signalwirkung besitzen.“ (vgl. ebd., 14).

2 Fragestellung und methodisches Vorgehen

Inwiefern wurden in der parlamentarischen und medialen Arena zwischen 2012 und 2022 diskriminierende Sprechakte bezüglich heil- und sonderpädagogischer Themen der Volksschule verwendet?

Zur Analyse der Sprechakte in der parlamentarischen und medialen Arena wurden politische Vorstösse in den schweizerischen Kantonsparlamenten zwischen 2012 und 2022 sowie Beiträge in deutschsprachigen, schweizerischen Tages- und Wochenzeitschriften zum Thema Inklusion und Integration in der Volksschule zwischen Januar 2015 und Dezember 2020 untersucht.

Die politischen Vorstösse zu heil- und sonderpädagogischen Themen in Bezug auf die Volksschule zwischen 2012 und 2022 wurden auf der Basis der Dokumentation des Informations- und Dokumentationszentrums (IDES) der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) anhand heil- und sonderpädagogischer Begrifflichkeiten (Heilpädagogik, Sonderpädagogik, Logo-

pädie, Psychomotoriktherapie, Behinderung, Beeinträchtigung, Integration, Inklusion) gesammelt. Die Medienberichte wurden anhand der Medienbeobachtung *argus avenue* gesammelt.

Der Auftrag an die kantonalen Parlamente (Legislative) ist es, die gesetzlichen Grundlagen für die Exekutive und deren Verwaltungseinheiten sowie die Praxis zu formulieren. Motionen zielen direkt auf Gesetzesänderungen hin und brauchen schon für die Überweisung eine Mehrheit. Darum wurden für die Detailanalyse aus den politischen Vorstößen die Motionen gewählt.

Die Motionen und Medienberichte wurden einem mehrstufigen Auswertungsverfahren unterzogen. Nach einer zusammenfassenden und strukturierten Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) wurde induktiv ein Themenbegriff formuliert und ein Schlagwort zugeteilt. Zudem wurde zur inhaltlichen Orientierung die Hauptaussage eines Vorstosses bzw. eines Medienberichtes prägnant zusammengefasst. Anschliessend wurden Vorstösse und Medienberichte gemäss den Grundkategorien nach Graumann & Wintermantel (2007): Trennen, Distanzieren, Abwerten oder Festschreiben konsensuell im Team codiert und ausgewertet (vgl. Schmidt 2010).

Trennen: Eine Möglichkeit, eine Trennlinie zwischen der In- und der Outgroup zu ziehen, besteht im systematischen und wiederholten Gebrauch von „WIR“ und „SIE“. Ankerbeispiele: Kinder mit Defiziten vs. Kinder ohne Defizite; Regelklassen vs. Spezialunterricht; Regellehrpersonen vs. Lehrpersonen für den Spezialunterricht.

Distanzieren: Manchmal kann die Bezeichnung SIE den Bezeichneten demonstrativ als „die Person da“ beschreiben. Es sind sprachliche Mittel, mit denen eine räumliche oder zeitliche Distanz erzeugt wird, auch indem vermieden wird, die entsprechende Person oder Gruppe überhaupt zu erwähnen. Ankerbeispiele: Kinder mit Defiziten werden in der Regelschule integriert. Der Spezialunterricht findet ausserhalb der Regelschule statt.

Abwerten: Wer auf Distanz gehalten wird, kann zudem durch den Gebrauch abschätziger oder verunglimpfender Worte abgewertet werden. Ankerbeispiele: Kinder mit Defiziten. Unruhige Kinder.

Festschreiben: Wenn individuelles Verhalten durch den Hinweis auf (vermeintliche) Gruppeneigenschaften erklärt wird, bedeutet dies, Individuen zu stereotypisieren (vgl. Graumann & Wintermantel 2007). Ankerbeispiele: Die aggressiven Kinder. Die Verhaltensgestörten.

Eine erste Übersicht wurde durch eine studentische Mitarbeiterin erstellt. Diese wurde durch eine zweite studentische Mitarbeiterin und die Projektleitung geprüft und ergänzt. Die Interraterreliabilität lag bei 84.4%. Wichtig war die Partnerarbeit, um angemessene Zuordnungen zu den Kategorien durch „konsensuelles Codieren“ gemeinsam reflektieren zu können.

3 Ergebnisse

Es wurden 353 politische Vorstösse zu heil- und sonderpädagogischen Themen aus Kantonsparlamenten der Jahre 2012 bis Frühling 2023 gefunden. Die Mehrheit der Vorstösse waren Anfragen (35.4%), Interpellationen (33.7%) sowie Postulate (17.6%). Nur 45 Vorstösse (12.7%) waren als Motionen eingereicht worden und zielten auf Gesetzesänderungen ab.

Dazu kamen Parlamentarische Initiativen.

164 Vorstösse (46.5%) wurden in den Kantonen Basel-Stadt (37), Zürich (32), St. Gallen (29), Basel-Land (28), Aargau (28), Bern (25), Solothurn (22) und Luzern (22) eingereicht. Die parlamentarischen Debatten um heil- und sonderpädagogische Themen finden somit mehrheitlich in den deutschsprachigen Kantonen statt und werden von allen Parteien geführt. 137 Vorstösse (38%) stammen aus der Feder von Vertreterinnen und Vertretern der Sozialdemokratischen Partei (SP), gefolgt von der Mitte (56), der Schweizerischen Volkspartei (42), der FDP. Die Liberalen (36), den Grünen (29) und der Grünliberalen Partei (GLP) mit 19 Vorstössen. Thematisiert werden vor allem die integrative Förderung (55 Vorstösse), die Frage der Integration und Bildung von Asylsuchenden (37), vor allem im Jahr 2022 infolge der Ukraine Krise, sowie die psychische Gesundheit der Kinder und Jugendlichen (33) im Jahr 2021 aufgrund der Schulschliessungen im Rahmen der Covid-19-Pandemie. Weniger häufig und über die ganze Zeitspanne verteilt sind die Themen Logopädie und Sprachförderung (30), Sonderschulen (28) und Frühe Förderung (24). Da in den politischen Vorstössen das Thema Integration und Inklusion die häufigsten Themen waren, wurden die Medienberichte mit diesen Schlagworten gesucht, um den Quellenkorpus überschaubar und bearbeitbar zu halten. Es wurden 221 entsprechende Medienberichte gefunden.

3.1 Diskriminierende Sprechakte

40 Motionen konnten bezüglich diskriminierender Sprechakte untersucht werden. Trennungen finden wir in 18 der 40 Motionen, Distanzierungen in fünf Motionen und Abwertungen in sieben Motionen. Eine Festschreibung wurde bei zwei Motionen festgestellt, in diesen beiden Motionen finden wir auch Trennungen, Distanzierungen und Abwertungen.

In 41 Medienberichten (18.6%) wurden Trennungen festgestellt, in 25 (12.3%) Distanzierungen, in 23 Abwertungen und in 10 (4.5%) Festschreibungen. In vier Medienberichten wurden alle Kategorien markiert.

Exemplarisch werden im Folgenden die diskriminierenden Sprechakte anhand einer überwiesenen Motion und eines Medienberichtes aus einer Zeitung mit sehr hoher Reichweite dargestellt.

3.1.1 Unruhe beheben und Kosten sparen

Die Motion vom 20. Januar 2014 von Sabine Geissbühler-Strupler (SVP) fordert den Regierungsrat des Kantons Bern auf, den Spezialunterricht „für Kinder mit Defiziten“ in die schulfreien Zeiten zu verlegen, die Lohnschere (Heilpädagogin/Kindergärtnerin/Regelklasselehrperson) zu eliminieren und den Zusatzunterricht (integrative Förderung, Logopädie, Psychomotorik) nach Möglichkeit in Kleingruppen durchzuführen. Dies mit der Begründung, dass durch die Integration Unruhe in die Schulzimmer gekommen sei und viele Lehrpersonen, leistungsschwache, fremdsprachige oder verhaltensauffällige Kinder überfordert seien. Als Trennungen und gleichzeitige Akzentuierung werden Kinder mit Defiziten genannt. Dies sind leistungsschwache, fremdsprachige oder verhaltensauffällige Kinder gegenüber Kindern ohne Defizite. Es werden auch Regelklassen der Volksschule vom Spezialunterricht, reguläre Unterrichtszeit von den individuellen Stundenplänen sowie Kindergärtnerinnen und Regellehrpersonen von Lehrpersonen für den Spezialunterricht unterschieden. Mit der Aussage „Durch die Integration von Kindern mit Defiziten in Regelklassen der Volksschule ist Unruhe in die Schulzimmer gekommen“ wird eine räumliche Distanz und ein „wir“ geschaffen. Insgesamt wird der Spezialunterricht und damit auch die dafür zuständigen Lehrpersonen abgewertet. Der Spezialunterricht bringt Unruhe, ist störend, belastend, leistungsmindernd. Der Sonderschulunterricht wird als die Abweichung von der Norm dargestellt, abgewertet und metaphorisch aus dem regulären System in die schulfreie Zeit geschoben. Die Motion wurde im September 2014 im Berner Parlament verhandelt und abgeschrieben (vgl. Geissbühler 2014).

3.1.2 Jedes fünfte Kind stört den Unterricht

Der Beitrag in der Sonntagszeitung vom 29. April 2019 von Nadja Pastega und Sylvain Besson bezieht sich auf die Ergebnisse einer aktuellen Studie der Pädagogischen Hochschule Zürich in der 450 Lehrpersonen zum Verhalten von 4300 Schülern befragt worden waren. Eingeleitet wird der Beitrag durch ein Fallbeispiel, Philipp, einem „kleinem Raufbold“. „Rabiate Störenfriede“ und „Unruhestifter“ wie er sind „renitent, werfen Mobiliar durch das Klassenzimmer, beschimpfen Lehrer und Mitschüler“. Die Zahl solcher „Raudauschüler“ nähme zu, auch, weil die Kleinklassen für verhaltensauffällige Schüler aufgehoben wurden, „diese Kinder sind nun in normalen Regelklassen untergebracht“.

In diesem Beitrag wird zwischen störenden Kindern und nicht störenden Kindern unterschieden. Mit dem Satz „diese Kinder sind nun in normalen Regelklassen untergebracht“ werden sie zwar im Regelsystem verordnet, im Text wird aber deutlich, dass sie in Kleinklassen, also ausserhalb des Regelunterrichts, besser untergebracht wären. Die Abwertung „störend“ wird mit den Akzentuierungen „Raufbold“, „Störenfried“ etc. verstärkt.

Der Beitrag blieb nicht unkommentiert und löste eine Flut von Leserbriefen aus.

4 Diskussion und Fazit

Die Studie befasste sich mit politischen Vorstössen zu heil- und sonderpädagogischen Themen sowie Medienberichten zum Thema Inklusion und Integration in der Schweiz im deutschsprachigen Gebiet zwischen 2012 und 2022. Die Analyse anhand der vier Kategorien von Graumann und Wintermantel (2007) führte zur Identifikation diskriminierender Sprechakte.

In den politischen Vorstössen und Medienberichten werden zahlreiche Trennungen gemacht. Trennungen sind Ausdruck des Widerspruches, der auch in vielen Veröffentlichungen zum Thema inklusive Bildung und Gleichstellung von Menschen mit Beeinträchtigungen zu beobachten ist. Es werden Massnahmen gefordert, die für alle gelten, gleichzeitig wird auf spezifische Bevölkerungsgruppen Bezug genommen (vgl. Kohut-Diaz 2023). Trennungen sind nicht per se diskriminierend, sondern es stellt sich die Frage, was im weiteren Verlauf einer Aussage damit gemacht wird. Folgen Distanzierungen und Abwertungen, wird die Performanz diskriminierender Sprechakte sichtbar, die mit den Akzentuierungen festgeschrieben wird. Diskriminierende Sprechakte dienen der Aufrechterhaltung von Machtbeziehungen, die im medialen und politischen Diskurs verhandelt werden. Anhand der Kategorien Trennen, Distanzieren, Abwerten und Akzentuieren lassen sich solche diskriminierenden Sprechakte im medialen und politischen Diskurs zu heil- und sonderpädagogischen Themen festmachen, aufdecken und diskutieren, auch in anderen Ländern und Sprachräumen. Damit kommt man auch zur Frage, wer diese Diskurse prägt. Diversität als Teil journalistischer und politischer Ethik bedeutet auch, dass Menschen mit Behinderungen sich zunehmend selber im medialen und politischen Diskurs einbringen (vgl. bspw. Haruna-Oelker 2023; Pöttker 2016).

Literatur

- Austin, J. (1972): *Zur Theorie der Sprechakte (How to Do Things with Words)*. Ditzingen: Reclam.
- De Saussure, F. (1967): *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin: De Gruyter.
- Geissbühler-Strupler, S. (2014): *Unruhe beheben, Kosten sparen*. Motion 030–2014, Kanton Bern.
- Online unter: *Unruhe beheben, Kosten sparen*
- Graumann, C.-F., & Winterhalter, M. (2007): *Diskriminierende Sprechakte. Ein funktionaler Ansatz*. In: S. Herrmann, S. Krämer & H. Kuch (Hrsg.): *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*. Bielefeld: transcript, 147–178.
- Haruna-Oelker, H. (2023): *Wer macht Medien? Diversität als Herausforderung und Anspruch*. In: J. Legrand, B. Linden, & H.J. Arlt (Hrsg.): *Welche Öffentlichkeit brauchen wir?* Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39629-9_4
- Jarren, O. (2021). *Demokratie benötigt Journalismus und Medien: Zur anhaltenden Relevanz publizistischer Medien für die gesamtgesellschaftliche Kommunikation*. In: M. Magin, U. Rußmann, & B. Stark (Hrsg.): *Demokratie braucht Medien*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 117–141.

- Kohut-Diaz, M. (2023): Inclusive education for all: Principles of a shared inclusive ethos. In: *European Journal of Education*, 58. Jg., 185–196.
- Kriesi, H. (2001): Die Rolle der Öffentlichkeit im politischen Entscheidungsprozess: Ein konzeptueller Rahmen für ein international vergleichendes Forschungsprojekt. (WZB Discussion Paper, No. P 01–701). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung GmbH (WZB).
- Lang, G. E., & Lang, K. (1983): *The Battle for Public Opinion. The President, the Press and the Polls During Watergate*. New York: Columbia University Press.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 601–613.
- Pastega, N. & Besson, S. (2019): Jedes fünfte Kind stört den Unterricht. *Sonntagszeitung*, 29. April 2019. Online unter: [Jedes fünfte Kind stört den Unterricht](#)
- Pöttker, H., Kiesewetter, Ch., & Lofink, J. (Hrsg.) (2016): *Migranten als Journalisten? Eine Studie zu Berufsperspektiven in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, C. (2010): Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 473–486.

Autorin

Monika T. Wicki, Prof. Dr.
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Steuerung und Organisation heil- und sonderpädagogischer Angebote, Educational Governance
monika.wicki@hfh.ch

III Inklusion als Haltung und politische Verantwortung

*Bettina Amrhein, Benjamin Badstieber, Cathrin Reisenauer,
Mareike Müller-Cleve und Malte Thiede*

Wege aus der Problemtrance und den Verhaltensfallen? – Einblicke in die Durchführung eines neuen Professionalisierungsprogramms zur inklusionspädagogischen Diagnostik im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

1 Ausgangslage: Problemtrance & Verhaltensfallen

Bereits in den frühen Phasen inklusionsorientierter Schulentwicklungsprozesse wurde der Umgang mit Verhalten und dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FSP-ESE) sowie die damit verbundene sonderpädagogische Diagnostik als „Nagelprobe“ schulischer Inklusion bezeichnet (vgl. Müller & Stein 2018). Dabei nehmen an Schulen die Belastungsanzeigen und Unterstützungsbedarfe in der pädagogischen Bearbeitung emotionaler und sozialer Problemlagen weiter zu, wie unter anderem die steigende Zahl von Attestierungen sonderpädagogischer Förderbedarfe im Bereich ESE zeigt (vgl. Landesrechnungshof Nordrhein-Westfalen 2020). Ein Blick in den Diskurs macht dabei deutlich, dass es bisher nur unzureichend gelungen ist, die (sonder-)pädagogische Diagnostik im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung entlang der Anforderungen einer inklusionsorientierten Ausgestaltung von Schule und Unterricht neu auszurichten. Die (sonder-)pädagogische Diagnostik ist nach wie vor vorrangig geprägt von einer tendenziell individualisierenden, pathologisierenden und kategorisierenden Perspektive, mit dem Ziel mögliche Problemlagen im Erziehungs- und Bildungsprozess an Schüler*innen zu diagnostizieren und durch individuelle Unterstützung zu bearbeiten (vgl. Willmann 2021).

Es wird deutlich, dass sich die (sonder-)pädagogischen Lehrkräfte in der Schule vielfach nicht hinreichend befähigt fühlen, um den zunehmenden emotionalen und sozialen Herausforderungen zu begegnen (vgl. Badstieber u. a. 2022). So finden sich

(sonder-)pädagogische Lehrpersonen bei dem Versuch den emotionalen und sozialen Unterstützungsbedürfnissen über „traditionelle diagnostische Ansätze“ (vgl. Bundschuh 2019) inklusionspädagogisch zu begegnen nicht selten in sogenannten Verhaltensfällen (vgl. Hehn-Oldiges 2021) wieder, die eine Art Problemrance (vgl. Erbring 2015) hervorrufen können. Angesichts der zentralen Bedeutung und Wirkmacht diagnostischer Prozesse für die Identitätsentwicklung, das Lernen und die (Bildungs-)Biographien von Kindern und Jugendlichen und der Gefahr einer Behinderung durch Diagnostik bietet insbesondere die Neuausrichtung derselbigen einen zentralen Ansatzpunkt für die inklusionspädagogische Entwicklung (sonder-)pädagogischen Handelns in Schule (vgl. Pfahl & Powell 2016).

Diese Ausgangslage bildet den Hintergrund für das vom BMBF geförderte Projekt InDiD (Inklusive Diagnostik im Dialog, Laufzeit: 2021–24), das darauf abzielt, neue Wege im Bereich verhaltensbezogener Diagnostik und der Bearbeitung emotionaler-sozialer Problemlagen in Schul- und Unterrichtsprozessen zu gehen, um ein inklusives Schulsystem zu stärken und Schule als emotional sicheren Raum für Kinder und Jugendliche sowie für Pädagog*innen zu gestalten. In diesem Rahmen wurde ein umfangreiches Professionalisierungsprogramm für eine inklusionskompetente verstehende Diagnostik entwickelt und evaluiert, das in diesem Beitrag anhand seiner ersten Durchführung vorgestellt wird.

2 Das Professionalisierungsprogramm InDiD

2.1 Grundlegende Ausrichtung

Das im Projekt entwickelte Professionalisierungsprogramm ist durch eine enge Verknüpfung von Theorie, Empirie und Praxis gekennzeichnet, um so einen professionellen Blick auf den Gegenstand und gleichzeitig auch eine kritische Distanz zum eigenen Tun zu ermöglichen. Ausgehend von der Erarbeitung des theoretischen und empirischen Forschungsstandes sowie den Erhebungen in den teilnehmenden Schulen wurde ein halbjährliches Professionalisierungsangebot konzipiert und evaluiert. An diesem haben multiprofessionelle Teams aus vier Grund-, vier Gesamt- und einer Realschule aus der Bildungsregion Duisburg-Essen teilgenommen, wobei sich die Teams aus zwei bis fünf Personen zusammensetzten – Regelschullehrkräfte, Sonderpädagog*innen, Schulleitungen, Sozialarbeiter*innen und Personen aus dem multiprofessionellen Team (vor allem Diplompädagog*innen). Das Ziel des Professionalisierungsangebots ist eine nachhaltige beziehungsorientierte Bearbeitung von (ver-)störendem Verhalten innerhalb diagnostischer Prozesse, wobei sich das Angebot nicht als Verhaltensmanagement-Tool versteht, sondern als eine grundlegende pädagogische Haltung, die geprägt ist von Wahrnehmen, Nachfragen und Hinhören, einem sich Annähern und dem permanenten Bilden von Verstehenshypothesen.

2.2 Konzeptioneller und didaktischer Aufbau

Mit der Orientierung an den Merkmalen wirksamer Lehrerfortbildung (vgl. Lipowsky 2020) erfolgte die Konzeption von drei Modulen, in denen jeweils Präsenztage und dazwischen geschaltet online Termine stattgefunden haben. Gerahmt wurden diese Professionalisierung von zwei Vernetzungstreffen, bei denen Vertreter*innen aus Bildungsadministration, Bildungspolitik, außerschulischen Partner*innen wie Jugendhilfeeinrichtungen oder Elternverbänden gemeinsam mit Vertreter*innen aus der schulischen Praxis und der Wissenschaft an der Frage gearbeitet haben, wie sich verstehende Ansätze verhaltensbezogener Diagnostik im System langfristig verankern lassen, um damit inklusionspädagogische Ansprüche zu erfüllen und auch zu einer Entlastung von Pädagog*innen beizutragen. Durch die Form der Veranstaltung mit Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen konnten die Teilnehmenden das Gelernte mithilfe der zur Verfügung gestellten Praxismaterialien schrittweise in ihren Schulalltag übertragen. So wurden einerseits konkrete Handlungspraktiken in den Blick genommen und andererseits fachlich und inhaltlich durch theoretischen Input in die Tiefe gegangen. Begleitend wurden Schulbesuche mit Unterrichtshospitationen und Gesprächen mit Pädagog*innen und Schüler*innen durchgeführt, um auch Möglichkeiten für individuelles Feedback für die Lehrpersonen zu schaffen (vgl. Lipowsky 2020).

2.3 Zentrale Themen und Inhalte

Zentraler Gegenstand der konzipierten Professionalisierung ist die kritische, inklusionspädagogische Auseinandersetzung mit den bestehenden Formen der eher „klassischen“ verhaltensbezogenen Diagnostik im FSP-ESE und die Hinwendung zu einer verstehenden Perspektive auf die schüler*innenseitigen und(!) pädagog*innenseitigen emotionalen und sozialen Verhaltensweisen in Schule und Unterricht. Hier ist das Professionalisierungsangebot an die bereits vorgelegten Konzeptionen einer verstehenden Diagnostik angelehnt (vgl. Baumann u. a. 2021; Ziemen 2022) und entwickelt diese vor dem Hintergrund aktueller schulischer Inklusionsentwicklung weiter. So steht im Mittelpunkt einer verstehenden Diagnostik das Erkennen der subjektiven Sinnhaftigkeit des gezeigten Verhaltens, womit sich diese Art der Diagnostik deutlich von einer klassifizierenden und stigmatisierenden Diagnostik, klassischen klinisch-psychologischen Diagnostik oder Testdiagnostik, abgrenzt. Reiser (1995, 178) betont: „Menschen verhalten sich immer aus ihren Bedürfnissen & inneren Notwendigkeiten heraus und damit sinn- und nicht ursachengesteuert.“ Von dieser Prämisse ausgehend, dass Verhaltensauffälligkeiten somit „der verzweifelte Ausdruck permanenten Nicht-Verstandenwerdens“ (Hoffmann 2020, 239) oder auch Ausdruck einer Nicht-Passung zwischen Kind und Umwelt (vgl. Baumann u. a. 2021) ist, ist die konzipierte pädagogische Diagnostik dabei nicht nur ein Instrument zur Diagnostosestellung,

sondern fungiert auch als Hilfsmittel für Pädagog*innen passende Antworten auf ein zuvor als unverständlich erlebtes Verhalten zu finden. Das Verstehen von Verhalten wird im Rahmen der Professionalisierung durch einen dialogischen und mentalisierenden Zugang (vgl. Gingelmaier u. a. 2018; Schwarzer 2019) sowie psycho-soziales Hintergrundwissen ermöglicht und dabei die Möglichkeit geschaffen, die Beziehung zum Kind aufzubauen und zu stärken sowie Schule als sicheren Lebens- und Lernraum zu festigen.

Ein zentrales Ergebnis der gemeinsamen Arbeit mit den Schulen ist die Ausarbeitung einer neuen, handlungspraktischen Systematik inklusionssensiblen Diagnostizierens in herausfordernden Situationen rund um das Thema Verhalten in der Schule, um von einem impliziten zu einem expliziten Diagnostizieren zu gelangen. Die Unterscheidung von Jansen und Meyer in eine „spontane, unbewusste, beiläufige [Diagnostik] in Form einer Alltagsdiagnostik“ und eine „explizite eine professionelle Diagnostik“ (2016, 13) wurde auf Basis einer ersten Interviewauswertung weiter ausdifferenziert und in drei wesentliche Modi pädagogischen Diagnostizierens systematisiert: situative Diagnostik, sondierende Diagnostik und multiperspektivische Diagnostik, für die im Rahmen der Professionalisierung konkrete Handlungsmöglichkeiten mit einer verstehenden Perspektive entwickelt wurden. Die situative Diagnostik entspricht einer von Jansen und Meyer beschriebenen impliziten Alltagsdiagnostik, wie sie häufig im schulischen Alltag erforderlich ist und durch daraus folgende wiederholte öffentliche Adressierungen von Schüler*innen von besonderer Wirkmacht ist. Durch die Benennung und konkrete Wege situativer Diagnostik erfolgt eine Verschiebung in Richtung expliziter Diagnostik. Während im Rahmen der sondierenden Diagnostik beispielsweise explizite, planvolle Beobachtungen, strukturierte Gespräche mit dem Kind, den Erziehungsberechtigten oder Kolleg*innen erfolgen, ist die multiperspektivische Diagnostik durch das Führen diagnostischer Fallbesprechungen im kollegialen Team gekennzeichnet. Alle drei Modi der Diagnostik sind durch einen mentalisierenden Zugang geprägt (vgl. Gingelmaier u. a. 2018), der das Verstehen des Wozu von Verhalten in den Vordergrund rückt.

3 Evaluation des Professionalisierungsangebots

Um einen weiterführenden Einblick in die Durchführung des Fortbildungsprogramms zu geben, wird im Folgenden ein erster, rein deskriptiver Einblick in die Evaluation des Professionalisierungsangebots gegeben. Die Evaluation erfolgte auf zwei Wegen: zum einen wurden abschließend Gruppendiskussionen mit allen teilnehmenden multiprofessionellen Teams geführt und zum anderen wurde eine Fragebogenerhebung mit einer Kombination aus quantitativen, skalierenden und qualitativen, offenen Fragen durchgeführt. Bei der Erstellung des Fragebogens

wurden die vier Ebenen des Angebot-Nutzungsmodells (vgl. Lipowsky & Rzejak 2019, 105) als Basis herangezogen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021).

Erste Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen, dass die Teilnehmenden eine grundsätzlich hohe Zufriedenheit und große Akzeptanz innerhalb der Gesamtbeurteilung der Qualifizierung zum Ausdruck bringen (Ebene 1). Es zeigt sich hierbei die Tendenz, dass insbesondere die teilnehmenden Grundschulen eine noch stärkere Zufriedenheit zum Ausdruck bringen. Diese Verteilung äußert sich im Folgenden auch innerhalb der Einschätzung zur Weiterentwicklung des diagnostischen Umgangs mit Verhalten (Ebene 2). So benennen besonders die Grundschulen auf dieser Ebene wahrgenommene Potenziale, die Stärkung der Motivation, eine positive Veränderung des Belastungserlebens sowie eine Anregung der kritischen Auseinandersetzung mit der aktuellen diagnostischen Handlungspraxis in Bezug auf Verhalten. Bei den Schulen der Sekundarstufe zeigt sich eine größere Bandbreite in diesem Bereich: zwischen Schulen, die die gleichen Werte wie die Grundschulen zeigen und zwei Schulen die den Nutzen im Mittelfeld sehen. Im Hinblick auf eine Weiterentwicklung des eigenen pädagogischen Handelns (Ebene 3) werden ähnliche Tendenzen sichtbar. Auch sind es insbesondere Grundschulen, die verstärkte Möglichkeitsräume einer Weiterentwicklung des Umgangs mit als störend wahrgenommenen Verhaltens für ihre pädagogische Praxis benennen und insbesondere die Anwendung von Tools situativer Diagnostik als expliziten Prozess hervorheben. Nur bedingt konnten die Teilnehmenden die Wirksamkeit der Professionalisierung gemessen am Verhalten, Lernen und/oder der Motivation der Schüler*innen bis jetzt erkennen (Ebene 4). Die Auswertung der Gruppendiskussionen wird hieran anschließen und weitere Schlüsse zulassen.

Die Potentiale und Weiterentwicklungsmöglichkeiten des Qualifizierungsprogramms zeigen sich innerhalb der offenen Rückmeldungen in besonderer qualitativer Dichte. Sichtbar wird bei einzelnen Teilnehmenden der Wunsch nach weniger Theorieinput sowie mehr Theorie-Praxis Transfer. Zudem erscheint eine weiterführende Begleitung der Schulen innerhalb des weiteren Prozesses der Etablierung einer verstehenden verhaltensbezogenen Diagnostik durch das Projekt als zentrales Anliegen. Als zentrale Stärken werden vor allem der Austausch zwischen den Schulen, die Möglichkeit der Reflexion des eigenen pädagogischen sowie des schülerseitigen Handelns sowie die gute Balance zwischen Input-, Austausch- und Erprobungsphasen benannt. Hervorzuheben sind nach Ansicht der Teilnehmenden zudem die Ausgewogenheit zwischen Präsenz und digitalen Formaten, die Praxisbesuche für Forschungszwecke sowie die sehr hohe Zufriedenheit im Hinblick auf die Moderation und Begleitung der Veranstaltung.

Die differenzierten Rückmeldungen liefern erste Anhaltspunkte für eine tiefer gehende Reflexion im Rahmen der Auswertung der Gruppendiskussionen, die in einem nächsten Schritt erfolgt, sowie die Weiterentwicklung des Professionalisierungsangebots.

4 Resümee & Ausblick

Die Pilotphase des Professionalisierungsangebotes „Inklusive Diagnostik im Dialog“ zeigt am Beispiel der Bildungsregion Duisburg-Essen, wie es gelingen kann, ein inklusionsorientiertes Professionalisierungsangebot für schulische Akteur*innen aller Schulformen zu konzeptionieren. Zentrales Ergebnis ist dabei die Ausarbeitung einer neuen, handlungspraktischen Systematik inklusions-sensiblen Diagnostizierens in herausfordernden Situationen rund um das Thema Verhalten in der Schule. Die gemeinsame Arbeit und die ersten Hinweise der Evaluation des Professionalisierungsangebots weisen darauf hin, dass die Fokussierung auf verstehende Ansätze verhaltensbezogener Diagnostik insbesondere im Kontext des Gemeinsamen Lernens gewinnbringend sein kann. Die konzipierte Professionalisierung wurde mit hoher Akzeptanz und Zufriedenheit von den Teilnehmenden angenommen. Allerdings zeigt sich auch der Wunsch nach weiterführender Begleitung sowie Vernetzung mit Bildungsadministration und Bildungspolitik.

Um verstehende Zugänge zu Verhalten in den Schulen zu etablieren und an der De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunktes langfristig zu wirken, bauen wir das „Lernende Netzwerk für emotionale Sicherheit in Bildungsinstitutionen“ (www.umbraise.com) auf, das durch „InDiD“ und das Vorgängerprojekt „RAISE“ (2018–22) grundgelegt ist (vgl. Amrhein u. a. 2023). In diesem Netzwerk werden langfristige Möglichkeiten der Professionalisierung angeboten wie beispielsweise Fortbildungen, Fachtagungen, (Online-)Workshops und moderierte Fallbesprechungen für gemeinsames Lernen oder Netzwerktreffen für Austausch und Weiterentwicklung. Das Ziel von „umbraise“ ist die nachhaltige Unterstützung der Praxis und die Weiterentwicklung des wissenschaftlichen Diskurses, um damit einen Schulterschluss für eine beziehungsfördernde Bearbeitung von Konflikten und eine dialogische und verstehende verhaltensbezogene Diagnostik zu schaffen. Damit wird inklusionspädagogischen Anforderungen entsprechend an der De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunktes Emotionale und soziale Entwicklung kontinuierlich weitergearbeitet.

Literatur

- Amrhein, B., Badstieber, B., Müller-Cleve, M., Reisenauer, C., & Thiede, M. (2023): „(Er)kenne Dich selbst“. Eine Initiative zur inklusionsorientierten Professionalisierung von (sonder-)pädagogischen Lehrkräften im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. In: M. Hoffmann, T. Hoffmann, L. Pfahl, M. Rasell, H. Richter, R. Seebo, M. Sonntag, & J. Wagner (Hrsg.): *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 280–286.

- Badstieber, B., Thiede, M., & Amrhein, B. (2022): „Was wird denn dann aus unserer Zufut?“ – Von der Dekonstruktion der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zur Konstruktion eines pädagogischen Blicks auf das emotionale und soziale Erleben im Unterricht. In: B. Badstieber & B. Amrhein (Hrsg.): *(Un-)mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 409–423.
- Baumann, M., Bolz, T., & Albers, V. (2021): *Verstehende Diagnostik in der Pädagogik. Verstörenden Verhaltensweisen begegnen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bundschuh, K. (2019): *Förderdiagnostik konkret. Theorie und Praxis für die Förderschwerpunkte Lernen, geistige, soziale und emotionale Entwicklung*, 2., aktualisierte Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Erbring, S. (2015): Inklusive Schulentwicklung ressourcenorientiert gestalten – Aus der Problemrance in die Lösungsorientierung. In: *Pädagogik* 67 (12), 10–13.
- Gingelmaier, S., Taubner, S., & Ramberg, A. (Hrsg.) (2018): *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hehn-Oldiges, M. (2021): *Wege aus Verhaltensfallen. Pädagogisches Handeln in schwierigen Situationen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hoffmann, T. (2020): Verstehende Diagnostik. Pädagogische Erfahrungen mit Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Erkrankungen im Kontext von Schule und Behinderung. In: J. Schwarz & V. Symeonidis (Hrsg.): *Erfahrungen verstehen—(Nicht-)Verstehen erfahren. Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen*. Innsbruck: Studien-Verlag, 239–254.
- Jansen, C., & Meyer, M. (2016): *Diagnostizieren im Dialog. Ein Leitfaden für den individualisierten Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Landesrechnungshof Nordrhein-Westfalen. (2020): *Inklusion: Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs*. Düsseldorf.
- Lipowsky, F. (2020): Merkmale wirksamer Fortbildungen. In: *Pädagogik* 7–8, 51–55.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2019): Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In: B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.): *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte*. Bielefeld: wbv, 15–56.
- Müller, T., & Stein, R. (2018): Schulische Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – quo vadis? In: R. Stein & T. Müller (Hrsg.): *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*, 2., erweiterte und überarbeitete Auflage, Stuttgart: Kohlhammer, 263–269.
- Pfahl, L., & Powell, J. J. W. (2016): „Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können.“ In: *Schulische Inklusion* 62. Beiheft, 58–74.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2021): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*, 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin und Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Reiser, H. (1995): Entwicklung und Störung – Vom Sinn kindlichen Verhaltens. In: H. Reiser & W. Lotz (Hrsg.): *Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik*. Mainz: Matthias-Grünwald, 177–191.
- Schwarzer, N.-H. (2019): *Mentalisieren als schützende Ressource. Eine Studie zur gesundheitserhaltenden Funktion der Mentalisierungsfähigkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Willmann, M. (2021): Emotional-soziale Schwierigkeiten und Verhaltensstörungen: Diagnostik und Assessment in der inklusiven Schule. In: H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.): *Handbuch Inklusive Diagnostik. Kompetenzen feststellen – Entwicklungsbedarfe identifizieren – Förderplanung umsetzen*, 2. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz, 492–505.
- Ziemen, K. (2022): Die Mehrdimensionale Diagnostik – Von der wahrnehmbaren Erscheinung zum Verborgenen – die Rekonstruktion als Möglichkeit des Verstehens und des Erklärens. In: B. Badstieber & B. Amrhein (Hrsg.): *(Un-)mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 24–38.

Autor*innen

Bettina, Amrhein, Prof.‘in Dr.‘in

Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung im nationalen und internationalen Kontext, Professionsforschung, Emotionen in Schule und Unterricht
amrhein@uni-due.de

Badstieber, Benjamin, Dr.

Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Transformationsforschung in Schule unter Berücksichtigung von Heterogenität und Differenz, professionelle Rollen in inklusionsorientierter Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie De- & Rekonstruktion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.

Benjamin.badstieber@uni-duisburg-essen.de

Reisenauer, Cathrin, Dr.‘in

Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inklusive Bildung, Lehrer*innenbildung für Inklusion, verhaltensbezogene *pädagogische* Diagnostik
cathrin.reisenauer@uni-duisburg-essen.de

Müller-Cleve, Mareike, MA

Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Interpretative Sozialforschung der Pädagogik im Umgang mit Verhalten.

Mareike.mueller-cleve@uni-duisburg-essen.de

Thiede, Malte, MA

Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: De- und Rekonstruktion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Subjektivierungs- und Geschlechterforschung mit dem Fokus Männlichkeit und Intersektionalität

Malte.thiede@uni-duisburg-essen.de

Sabine Harter-Reiter, Irene Moser und Nicola Sommer

Irritation als Denk- und Lernanlass – Wahrnehmung von Anderssein studentischer Gruppen

1 Fremdsein und Anderssein

Fremdheit bzw. Anderssein gehört den menschlichen Grunderfahrungen an und hat viele Gesichter, denen man im Alltag begegnet. Fremdheit wird als Ausdruck einer Andersheit (gegenteilig, unterschiedlich) erfahren. Allgemein wird damit etwas ausgedrückt, das sich außerhalb der bekannten Ordnung abspielt. Sowohl im privaten als auch im gesellschaftlichen Leben sind wir damit konfrontiert, in Anderen und in uns selbst Fremdheit zu erkennen und zu akzeptieren. Wir formen uns als Menschen durch Orientierung an und Abgrenzung von der Umwelt. Aufgrund dieser Gegebenheit ist es nachvollziehbar, dass Menschen Fremdes vom Eigenen trennen möchten. Wird Fremdheit als Etikett verwendet, das aus einem machterhaltenden Ziel heraus verliehen wird, erscheint auch der Begriff des *Othering* (vgl. Freuding 2022).

1.1 Das Konzept des Othering

Cultural Studies und postkoloniale Theorien greifen Differenzen auf und verstehen sie als Unterscheidungen, die zur Absicherung vorherrschender Machtverhältnisse dienen. Zentrales Prinzip dabei ist die Unterscheidung zwischen Wir und den Anderen bzw. die Einteilung in imaginierte Gruppen, die durch soziale Konstruktionen entstehen (vgl. Riegel 2016). In diesem Zusammenhang wurde auch der Begriff *Othering* (vgl. Said 1987) geprägt. Durch *Othering* wird jemand zum/zur Anderen gemacht (vgl. Ogette 2020). Damit man selbst die Norm sein und bleiben kann, braucht es andere, die von der Norm abweichen. Es ist von Bedeutung, wie sich Einzelne selbst positionieren bzw. in Denken und Handeln sich bewusst oder unbewusst auf bestehende Differenzen oder Normalitätsvorstellungen beziehen (vgl. Riegel 2016).

Zusammenfassend erweist sich der Begriff der Differenz bzw. Fremdheit als ambivalentes Konstrukt, das einerseits notwendige Voraussetzung zur Bearbeitung von Unterschieden ist, andererseits als Bezugsrahmen angesehen werden kann, der

problematisch ist, da dadurch erst Unterschiede oder Normierungen produziert und reproduziert werden (vgl. Plößer 2010). Während echte Erfahrungen von Fremdheit einen Bruch des Wissens darstellen, bedeuten Strukturen des Othering eine Reproduktion des Wissens, wobei Fremdheit in einem sich stetig verandelnden Aushandlungsdiskurs entsteht (vgl. Freuding 2022).

1.2 Fremdheit und Othering in der Bildung

1.2.1 Unterschiedliche Perspektiven des Subjekts auf das Thema Othering

Menschen zeigen unterschiedliche Perspektiven auf das Thema Othering (Abb.1): erstens die Ich-Perspektive, deren individuelle Ordnung durch Fremdes irritiert wird, zweitens die Ich-Perspektive, die sich selbst als Objekt einer Fremdzuschreibung erfährt und drittens die Beobachtung mit Abstand, aus der Fremdheits-erfahrungen und -zuschreibungen anders wahrgenommen werden und dadurch weniger absolut erscheinen (vgl. Freuding 2022).

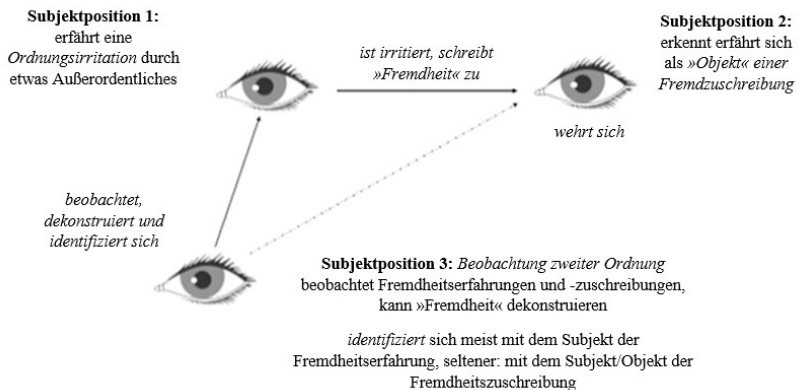


Abb. 1: Drei unterschiedliche Perspektiven auf das Phänomen Fremdheit/Othering (Freuding 2022, 376)

Oftmals kommt es zu Beobachtungen zweiter Ordnung, zu denen die Person keinen direkten Zugang hat, was problematisch sein kann. Aus dieser Position werden Erfahrungen verdeckt, die eine Person im Moment der Beobachtung macht. Somit können Fremdheitszuschreibungen bestätigt und reproduziert werden (vgl. Freuding 2022). Gronholm et al. (2017) betonen, dass der Kontakt zu einer Person aus einer anderen Gruppe bzw. die Aufklärung durch Texte, Vorträge, Filme oder Rollenspiele wirksame Maßnahmen sind, Einstellungen zu verändern und den Wunsch nach sozialer Distanz kurzfristig zu verringern. Längerfristig ist jedoch auch ein struktureller Wandel erforderlich.

1.2.2 Verschiedene Ordnungsbegriffe und Othering

Neben unterschiedlichen Perspektiven auf Othering ist die Beachtung von Ordnungsstrukturen und Fremdheitserfahrungen von Bedeutung. Es macht einen großen Unterschied, ob von außen oder innen auf eine Irritation geblickt wird. Mit dem Blick von außen ist es möglich, mit Distanz und emotionalem Abstand Situationen zu (er-)klären. Dagegen wirkt die Infragestellung einer eigenen Ordnung aus der Innenperspektive meist irritierend und hat auch immer eine subjektive Anpassung zur Folge. Eine Rekonstruktion von Außerordentlichem erfolgt immer auf der Basis von bereits bestehenden subjektiven Ordnungen. Die Erfahrung mit Fremdheit wird in diesem Prozess in konkrete Worte gefasst und speziell einer Person, Sache oder Situation zugeschrieben. Ein relevanter Punkt ist die Manifestation von Fremdheit und unerwarteten Fremdheitserfahrungen, ein Prozess, der auch ohne eigene Fremdheitserfahrung, z. B. durch gesellschaftlich verfestigte Othering-Prozesse, einhergehen kann (vgl. Freuding 2022).

1.3 Lernen durch Irritation – Ein möglicher Weg?

Für Differenz- bzw. Dissonanzerfahrungen kann es unterschiedliche Ursachen geben: Einerseits kann ein Prozess von außen angestoßen, als Provokation angesehen und dadurch ein Dilemma hervorgerufen werden, andererseits kann es auch zu einem Prozess der Desillusionierung kommen. Im Fall der Provokation von außen könnten gezielte Lernanlässe geschaffen werden, die zu Irritationen führen. Dieser Ansatz ist jedoch auch kritisch zu hinterfragen, da vorhandene Emotions-, Deutungs- und Handlungsmuster, die bisher im Alltag gut einsetzbar waren, in Frage gestellt werden. Ebenso ist zu erwähnen, dass Irritation nicht zwingend zu einem Lernanlass führt, da sie unterschiedliche Bedeutung beim Subjekt erlangen kann (vgl. Schüßler 2008).

Beim Prozess der Desillusionierung oder Irritation wird erst dann ein nachhaltiger Lernprozess angestoßen, wenn die Irritation als Unterbrechung von Routinen und Selbstverständlichkeiten gedeutet und als Nichtwissen erkannt wird. Es braucht oftmals reflexive Lernsituationen, die Deutungs- und Emotionsmuster explizit machen können (vgl. Combe & Gebhard 2009).

2 Provozieren Minderheiten Denk- und Lernprozesse?

Entlang der beschriebenen Theoriebasis von Fremdheit und Anderssein wurde an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig (PHS) ein Forschungsprojekt entwickelt, das vorherrschendem Othering nachspüren soll. Methodologisch wird sowohl im Erhebungssetting als auch in der Analyse der Daten dabei bewusst von einer impliziten Reproduktion klassischer kategoria-

ler Differenzbezüge Abstand genommen. Auf Basis von Unbestimmtheit und Offenheit interessiert das Forschungsteam zunächst, wie das Thema Mehrheiten und Minderheiten von Studierendengruppen der PHS selbst erlebt und beschrieben wird. Einerseits geht es um das Erkennen, welche Gruppierungen im Studierendenkorpus wahrgenommen, bzw. welche Minderheiten identifiziert werden. Weiters wird versucht, das Erleben im studentischen Alltag vertiefend zu erfassen und (Aus-)Wirkungen auf eigenes Denken und in Folge eventuell auch Lernen festzustellen.

2.1 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign teilt sich in zwei Phasen, die jeweils unterschiedliche Ausrichtungen verfolgen, aber linear aufeinander Bezug nehmen. Um den Status-quo der Wahrnehmung von Studierenden in Bezug auf das Erleben von Minderheiten und Mehrheiten festzustellen, erfolgte zuerst eine Online-Befragung aller Studierenden des ersten Semesters des Lehramtsstudiums für Primarstufe ($n = 100$).

Neben demografischen Daten wurde die zentrale offene Fragestellung „Welche Personen oder Personengruppen aus Ihrem studentischen Umfeld haben Sie persönlich als „andere“ oder „anders“ wahrgenommen? Schreiben Sie Ihre wichtigsten Gedanken/Situationen/Erlebnisse dazu auf.“ formuliert. Das Datenmaterial wurde qualitativ-inhaltsanalytisch nach Mayring (2022) ausgewertet. MAXQDA ermöglichte die Beachtung von Interraterstabilität bei der induktiven Kategorienbildung und -codierung.

Aus dieser Datenbasis wurden erzählgenerierende Impulsfragen für zwei durchgeführte Gruppendiskussionen ($n = 6$) der zweiten Erhebungsphase genutzt. Das Datenmaterial wurde mit dem rekonstruktiven Verfahren der dokumentarischen Methode (vgl. Nohl 2017) ausgewertet. Dabei wurden Hinweise auf Strukturen, Kulturen und Praktiken (vgl. Ainscow & Booth 2016) sequenzanalytisch ausgewertet. Differenzbezeichnungen und dichotome Skizzen von Studierenden (z. B. Nicht-/Behinderung) werden – soweit vorhanden – entsprechend der theoretischen Ausgangslage ausschließlich aus dem Datenmaterial heraus verhandelt und nicht deduktiv reproduziert.

2.2 Ergebnisse aus Befragung und Gruppendiskussionen

2.2.1 Online-Befragung der ersten Erhebungsphase

Durch Erhebung demografischer Daten konnten strukturelle Kenntnisse über Mehrheiten und Minderheiten der Gruppe gewonnen werden. Diese Auswertung der Onlineerhebung ($n = 50$) zeigt eine hohe Homogenität innerhalb der Studierendenpopulation.

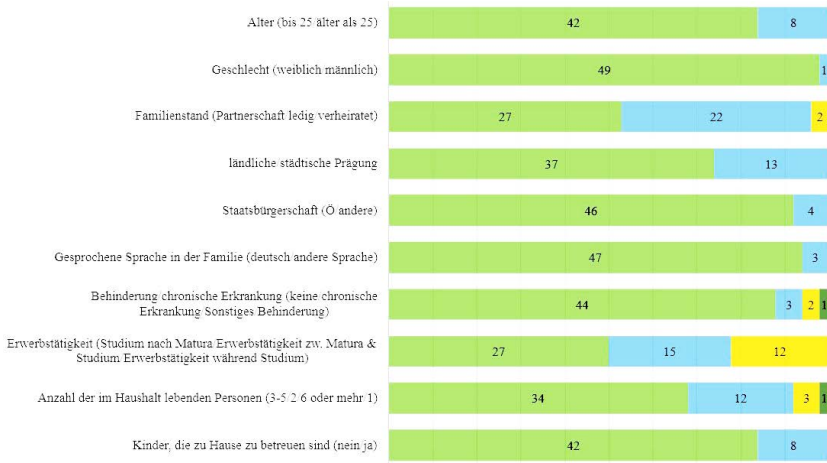


Abb. 2: demografische Mehrheiten-/Minderheitenverhältnisse (Darstellung der Autorinnen)

Die zentrale Ausrichtung der ersten Erhebung war die Frage nach der Wahrnehmung von *Anderen* im studentischen Umfeld. Es kann resümiert werden, dass am häufigsten (eher) *keine Unterschiede* wahrgenommen werden. Beispielhaft dafür ist die Formulierung „Ich habe diese Personen aber nie als wahnsinnig anders wahrgenommen.“ Im Unterschied dazu gibt es auch eine größere Anzahl an Formulierungen, die die Individualität jede*r Einzelnen in den Vordergrund stellen und betonen, also *jede*n* als jeweils anders empfinden. Weniger aber dennoch haben Studierende auch explizit sich selbst als *anders* positioniert.

Inhaltlich wurden andere studentische Gruppen am stärksten über Alter, Verhalten und sprachliche Unterschiede sowie sprachliche Barrieren kontrastiert, wobei sich sprachliche Wahrnehmungen vor allem auf Dialekte bzw. Sprachnuancen bezogen haben. Deutlich sichtbar wird auch die Wahrnehmung von Lehrenden als Gruppe von Anderen, die vor allem in ihrer Tätigkeit der Unterrichtsgestaltung in ihrer Unterschiedlichkeit genannt wurden. Auffällig erscheint, dass die eklatante Mehrheit von Frauen nur einmal thematisiert wurde.

Der formal-interpretative Blick auf die Antworten zeigt, dass die Studierenden sich primär selbst mit anderen kontrastieren, d. h. dass sie in Beschreibungen vom Ich ausgehend formulieren.

2.2.2 Gruppendiskussionen in der zweiten Erhebungsphase

In den Gruppendiskussionen wird die Wahrnehmung von Diversität stark in dichotomen Erzähl- und Beschreibungsdimensionen verhandelt, z. B. Stadt – Land, Erstsemestrige – Höhersemestrige, Hilfe geben – Hilfe erhalten, mitschwimmen –

auffallen. Dabei werden explizit binäre Ausformulierungen fast immer als eine (stark) hierarchische Unterscheidung formuliert. Die dadurch sichtbar werdenden Asymmetrien gehen fast ausschließlich von Formulierungen aus, die das Ich oder Wir in eine stärkere Argumentationsposition stellen als dies den anderen zugestanden wird. Normalitätsvorstellungen werden nicht ausschließlich in der Ich-Position verortet, es wird auch den jeweils anderen Normalität zugeschrieben, vor allem dann, wenn es sich dabei um Mehrheiten handelt.

Zentrale Ausgangsposition für die Beschreibung von Anderen ist das Ich. Jedoch entwickeln sich in den Fokusgruppen Verbindungen, die ein Wir ergeben. Zunehmend wird dann stärker aus diesem Wir (in den Gruppendiskussionen waren dies Minderheiten) heraus argumentiert und die oben beschriebene asymmetrische Abgrenzung (sich z. B. moralisch überlegen zu fühlen) noch deutlicher ausgesprochen. Dass ein Wir einen offensichtlich stärkenden Effekt in der Diskussion hat, zeigt sich auch, wenn Personen aus einer Minderheit dieses Wir für sich nicht argumentativ nutzen (können). In diesem Fall der Vereinzelung wird die schwächere Position gegenüber der Mehrheit deutlich. Z. B. wird aus dieser schwächeren Position heraus geäußert, dass es gar nicht egal sei, was andere über einen reden. Neben dem Ich und dem Wir wird immer wieder ein *man* formuliert, wenn auf eine Art kollektive Annahme Bezug genommen wird. Diese Textmomente sind geprägt von Vorurteilen und Interpretationen.

Denk- und Lernanlässe durch das Erleben von Anderssein oder durch eine veränderte Normalität entstehen einerseits durch zufällige Situationen und Begegnungen an der Hochschule, andererseits durch gesteuerte Lernangebote in den Lehrveranstaltungen. Am Material zeigt sich, dass sich die meisten Diskutant*innen eher als eine intellektuelle Minderheit erleben, im Kontrast zu den *vielen Gleichen*, die als angepasster, jünger, adretter gekleidet und weniger feministisch reflektiert beschrieben werden. An wenigen Stellen der Gruppendiskussion bricht die Erzählung von *Wir und die Anderen* auf:

„Okay. Ich finde, (...) man stempelt schnell jemanden ab und da kommt man ins Gespräch und dann kommt man drauf, wow (...) und deswegen finde ich eben die Begegnungen so wichtig und ja, dass man Dialoge führt“ (D168f).

Diese Momente der Einsicht ermöglichen Dekategorisierungen sowie den oft schwierigen Ausstieg aus der eigenen *Bubble* (F413f):

„Ja, aber wenn man selber immer glaubt, man ist eher offen und denkt sich eh, jeder Mensch ist anders, dann erwischt man sich doch wieder dabei, wie man es eigentlich genau gleich macht. Genau gleich (...), die Menschen in Laden hineinschiebt“ (E176ff).

Gruppenarbeiten werden als Lernchance erlebt, indem Studierende mit diversen Persönlichkeiten und Fähigkeiten zu zweit oder im Team Aufgaben bewältigen. Die Art der Lehrveranstaltung scheint für den Lernzuwachs eine große Rolle zu

spielen. Es wird mehr inhaltliche Tiefe gefordert, mehr Konfrontation und weniger Basiswissen, obwohl bedacht wird, dass die Vermittlung von Basics als erster Zugang zu einer erhöhten Diversitätssensibilität vonnöten sei. Des Weiteren wird der Erkenntnisgewinn durch die Begegnung mit Expert*innen in eigener Sache (Fluchterfahrung, Behinderung, ...) als bedeutsam beschrieben. Erst der gedankliche Perspektivenwechsel, „der eigene emotionale Bezug“ (F373) und das Simulieren von anderen Lebenswelten sowie der Austausch mit Betroffenen würden im Vergleich zur reinen Theorie vertiefte Erkenntnisse ermöglichen.

Letztlich wird noch das Verlassen der Komfortzone, wie z. B. in Erasmusprogrammen, als Lernmöglichkeit thematisiert. Die Konfrontation mit anderen Kulturen und das Erleben von Fremdsein bringe Irritationen hervor, die im gewohnten Kontext kaum erreichbar wären.

„(...) das Um und Auf sind einfach Begegnungen und Dialoge, weil nur dadurch, wenn man es selber anwendet, erkennt man was oder kann man selber an sich weiterarbeiten“ (F368).

3 Fazit

Die implizite Grundannahme der Forschungsfragen, dass es Minderheiten sind, die bei Mehrheiten Denk- und Lernanlässe provozieren, hat in sich selbst eine Irritation erlebt. Es waren vor allem Diskutant*innen aus Minoritäten, die aus einem emanzipierten, starken Wir heraus machtvolle asymmetrische Wahrnehmungen explizit formuliert haben. Das Aufzeigen von Lernanlässen wird generell deutlich, vollzieht sich aber strukturell, indem Personen aus der Gruppe der Mehrheit von Minderheiten Impulse erhalten und umgekehrt. Es bedarf einer Wahrnehmung von Minderheiten und Othingprozessen (Subjektposition 3 nach Freuding 2022), um Unterstützung zu initiieren und Fremdheit zu dekonstruieren.

Die Studierendenpopulation weist viele Ähnlichkeiten auf – gleichzeitig ist die Offenheit für Auseinandersetzung mit Anderem hoch und es wird sogar mehr Diversität an der Hochschule gewünscht.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass Irritationen Denk- und Lernprozesse auslösen. Wie Combe und Gebhard (2009) ausführen, werden diese Prozesse erst nachhaltig, wenn die Irritationen als *Nichtwissen* und *Unterbrechung von Routinen* gedeutet werden können. Dafür brauchen Studierende Lernräume, um über Andersartigkeit nachzudenken, dialogisch zu diskutieren und individuell bedeutsame Erfahrungen zu machen. Impulsgebend dafür sind vertiefte Informationen, spezielle Lehrveranstaltungsformate und eine größere Diversität unter Studierenden und Lehrenden. Hochschulen sind dazu aufgefordert, diese Möglichkeiten zu nutzen und konstruktiv Lernräume zu gestalten, die individuelle und institutionelle Ordnungsstrukturen aktiv-reflexiv hinterfragen.

Literatur

- Combe, A. & Gebhard, U. (2009): Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 12, 549–571.
- Freuding, J. (2022): Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des „Eigenen“ und „Fremden“ in interreligiöser Bildung. Bielefeld: transcript Verlag.
- Gronholm, P. C., Henderson, C., Deb, T. & Thornicorft, G. (2017): Interventions to reduce discrimination and stigma: the state of the art. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol* 52, 249–258.
- Herin, M. & Booth, T. (2019): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mayring, Ph. (2022): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz Verlag.
- Nohl, A.-M. (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Wiesbaden: Springer (5. Auflage).
- Ogette, T. (2020): Exit racism. Rassismuskritisch denken lernen. Münster: Unrast Verlag.
- Plößler, M. (2010): Differenz performativ gedacht. In: F. Kessl & M. Plößler (Hrsg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit*. Wiesbaden: Springer, 218–232.
- Riegel, C. (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. *Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Said, E. (1978): *Orientalism. Western Concepts of the Orient*. New York: Vintage.
- Schüßler, I. (2008): Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. *Bildungsforschung*, 5 (2), 1–22.
- Spivak, G. C. (1985): The Rani of Simur. An Essay in Reading the Archives. In: F. Barker, P. Hulme, M. Iversen & D. Loxley (Hrsg.): *Europe and its Others*. Colchester: University of Essex, 128–152.

Autorinnen

Nicola Sommer, Dr., MSc

Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Institut für Bildungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehre und Forschung zum Themenkomplex „Gesundheit und Krankheit“, Teamkoordination BLuE-Hochschulprogramm, Leitung Studienschwerpunkt „Gesundheitsbildung und Lebenskompetenzen“, Leitung Hochschullehrgang „Krankheit und Schule“
nicola.sommer@phsalzburg.at

Irene Moser, Dr., MA

Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Institut für Bildungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehre und Forschung im Bereich „Inklusive Pädagogik“ und Schulentwicklung, Mitwirkung am BLuE Hochschulprogramm
irene.moser@phsalzburg.at

Sabine Harter-Reiter, Dr. Mag.

Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Institut für Bildungswissenschaften/Fachbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Inklusive Hochschule, Alternative Lehr- und Lernformen, Leistungskultur
sabine.harter-reiter@phsalzburg.at

Yannik Wilke, Ann-Christin Faix und Anne Reh

Ambiguitätstoleranz und Abgrenzungspraktiken von Lehrkräften in Kollegien inklusiver Schulen

1 Ambiguitätstoleranz als Schlüsselement inklusiver Schule

Das Handlungsfeld Schule ist von zahlreichen widersprüchlichen Anforderungen durchzogen, die jeweils einen gleichwertigen Gültigkeitsanspruch besitzen. Diese werden im Fachdiskurs als Antinomien bezeichnet (Helsper 2004). Ein reflektierter Umgang mit diesen stellt ein wesentliches Merkmal von Lehrer*innenprofessionalität dar. Entsprechende Spannungsfelder werden von Lehrkräften in Abhängigkeit von ihren individuellen Selbst- und Weltansichten sowie ihren jeweiligen Erfahrungen individuell gedeutet und ausgehandelt. Gerade im Kontext inklusiven Unterrichts werden Antinomien wie die *Differenzierungsantinomie* (Notwendigkeit zur Differenzierung vs. Gleichbehandlung aller Schüler*innen) und die *Autonomieantinomie* (Selbstbestimmung der Schüler*innen vs. Fremdbestimmtheit durch schulische Rahmenbedingungen) von vielen Lehrkräften durch eine vermeintlich ansteigende Heterogenität der Schüler*innen verschärft wahrgenommen (Lütje-Klose & Neumann 2018). Inklusiver Unterricht ist zudem durch weitere Spannungsfelder wie Differenzierung und die Herstellung von Gemeinsamkeit sowie Offenheit und Strukturierung gekennzeichnet (Werning & Lütje-Klose 2016).

Um Schule und Unterricht vor diesem Hintergrund weiterentwickeln zu können, sollten sich Lehrkräfte selbst als Lernende verstehen. Dieses Verständnis schließt an das Konzept *professioneller Lerngemeinschaften* an (Bonsen & Rolff 2006). Diese sind unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass ihre Mitglieder Normen, Werte und pädagogische Ziele miteinander teilen (ebd.). Helsper (2004) verweist darauf, dass der jeweils spezifische Umgang mit Antinomien in entscheidender Weise zur Kultur einer Schule beiträgt. Damit müssen Lehrkräfte zum einen auf *individueller Ebene* mit den Antinomien, in die ihr Handeln strukturell eingelassen ist, umgehen können. Zum anderen müssen sie auf *kollektiver Ebene* mit anderen Lehrkräften kooperieren, deren Handlungen durch andere Orientierungen und Umgangsstrategien als die eigenen geprägt sind. Hier greifen Lehrkräfte

teilweise auf Praktiken zurück, um sich von Kolleg*innen, die anders handeln und (vermeintlich) andere Überzeugungen vertreten, zu distanzieren. Dabei argumentieren sie, dass eine Zusammenarbeit unmöglich sei oder erschwert werde. Diese Praktiken werden im Folgenden als *Abgrenzungspraktiken* bezeichnet (hierzu: Reh & Wilke 2021, Wilke & Reh 2023).

Um mit den Dissonanzen auf individueller und auf kollektiver Ebene produktiv umgehen zu können und die Kooperation von Lehrkräften zu fördern, ist *Ambiguitätstoleranz* erforderlich. Der Begriff wird häufig synonym zum Begriff Ungewissheitstoleranz verwendet und beschreibt ein Personenmerkmal, das interindividuelle Unterschiede in der Bewertung widersprüchlicher, mehrdeutiger oder komplexer Situationen beschreibt (König & Dalbert 2007). Während Menschen mit geringer Ambiguitätstoleranz versuchen, entsprechende Situationen zu vermeiden oder schnellstmöglich zu beenden, können Menschen mit hoher Ambiguitätstoleranz solche Situationen leichter ertragen (Dalbert & Radant 2010). Im Folgenden werden mit Rückgriff auf Interviewdaten aus dem inklusiven Schulkontext Abgrenzungspraktiken von Lehrer*innen rekonstruiert, die sich negativ auf die Kooperation von Lehrkräften untereinander auswirken und mit Blick auf Ambiguitätstoleranz reflektiert werden. Dies ist insbesondere im inklusiven Kontext relevant, da eine gelingende Kooperation ein zentrales Merkmal von Schulqualität darstellt (Morgenroth 2015, Reh & Wilke 2021) und eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung ein hohes Maß an (multi-)professioneller Kooperation der am Schulleben beteiligten Akteure erfordert (Lütje-Klose & Urban 2014).

2 Methode

Die vorliegenden Interviewdaten ($N=12$) stammen aus einer Studie zum inklusiven Mathematikunterricht. Sie wurden mit praxiserfahrenen Lehrer*innen geführt. Diese wurden mittels der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2017) analysiert, die eine Methode der rekonstruktiven Sozialforschung darstellt. Ziel ist es „ein den Erforschten bekanntes, von ihnen aber selbst nicht expliziertes handlungsleitendes (Regel-)Wissen (abduktiv) zur Explikation zu bringen“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013, 12). Dazu fokussiert die Analyse neben der Wie-Ebene des Textes auch die Was-Ebene (ebd.). Somit ermöglicht sie nicht nur den Zugang zu reflexivem Wissen der Akteur*innen, sondern ebenso einen Zugang zum handlungsleitenden, vorreflexiven Wissen der befragten Personen (ebd.). In den Interviews wurde zunächst rekonstruiert, auf welche inklusionsbezogenen Wissensfacetten, Orientierungen und Handlungsmuster Lehrkräfte für die Ausgestaltung eines inklusiven Mathematikunterrichts zurückgreifen. Im Zuge fallinterner, fallimmanenter und fallübergreifender Vergleiche (Nohl 2013)

wurden Abgrenzungen zu Fachkolleg*innen auffällig, die zum Erhalt der eigenen pädagogischen Professionalität genutzt wurden. Darin dokumentieren sich die Orientierungen der einzelnen Lehrkräfte und die damit verknüpfte Handlungspraxis. Diese zeigen sich auf propositionaler Ebene, also in den Beschreibungen der eigenen Handlungspraxis und manifestieren sich auf der performativen Ebene durch Distanzierung, Herabsetzung oder Zurückweisung konfligierender Äußerungen, Haltungen und Handlungen anderer. Der Fokus der folgenden Analyse liegt auf ebendiesen Abgrenzungspraktiken.

3 Ergebnisse

Innerhalb der rekonstruierten Orientierungsrahmen der befragten Lehrkräfte zeigen sich unterschiedliche Formen der Abgrenzung von Lehrkräften innerhalb der Kollegien (ausführlich: Reh & Wilke 2021, Wilke & Reh 2023). Die hier exemplarisch diskutierten Passagen stammen aus zwei Interviews, die im Sinne der Dokumentarischen Methode als protypisch für das gesamte Sample gelten. Die beschriebenen Orientierungen und Handlungsmuster können in Bezug auf die Abgrenzungspraktiken im kontrastiven Fallvergleich (Nohl 2013) strukturidentisch rekonstruiert werden.

3.1 Interview Helsinki

Helsinki berichtet, dass es aufgrund der fachlichen Struktur im Fach Mathematik „gut möglich ist“ individuelles und gemeinsames Lernen zusammenzuführen (vgl. *Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*; Werning & Lütje-Klose 2016, Korff 2015). Auf die Nachfrage, wie dieses gelingt führt sie nach einem lachend gesprochenen „das weiß ich allerdings auch nicht“ aus:

„Nein, ich traue ihnen [den Schüler*innen; Y.W.] das erstmal zu. also ähm es ähm gibt (.) Kollegen, jetzt weiter gefasst, nicht nur an dieser Schule sondern allgemein, Kollegen die sagen, der ist gestempelt, der- dafür ist die Sonderpädagogin zuständig, da- der sitzt zwar bei mir im Unterricht aber der macht ja sowieso seinen eigenen Kram, das hat ja dann nichts mehr mit Inklusion zu tun, das ist vielleicht eine Art Integration weil ich das Kind in dem Raum sitzen lasse, aber es hat nichts mit Inklusion oder gemeinsamen Lernen zu tun. ähm ich trauen ihnen das grundsätzlich erstmal zu und- ja, man muss halt aufmerksam sein und einfach schauen was die Kinder grade können (.) brauchen.“

In dieser Passage proponiert Helsinki als Voraussetzung für die Zusammenführung von individuellem und gemeinsamen Unterricht, dass sie den Kindern das Vertrauen entgegenbringt, die notwendigen Arbeitsschritte vollziehen zu können. Im Folgenden wird dazu nicht das weitere Arbeiten mit den Schüler*innen erläutert, sondern das antithetische Vorgehen anderer Lehrkräfte prototypisch dargestellt. Hierbei verweist sie nicht nur auf direkte Fachkolleg*innen, sondern auch

auf Lehrkräfte an anderen Schulen. Dabei deutet sich in der Formulierung „der ist abgestempelt, dafür ist die Sonderpädagogin zuständig“ an, dass ein Teil der Lehrkräfte die Verantwortung für eben diese Schüler*innen abgeben und die adaptive Anpassung von Unterricht und die individuelle Förderung als Domäne der jeweiligen Sonderpädagog*innen betrachten. Insbesondere die Formulierung „gestempelt“ bewertet dieses Vorgehen negativ und deutet die Ablehnung dieses Vorgehens an. Diese wird in der Folge mehrfach validiert, indem Helsinki konkludiert, dass dieses Vorgehen nichts mit gemeinsamem Lernen zu tun hätte. Ebenso erscheint der Verweis auf eine Form der Integration durch das Lernen im selben Raum als ein Zurückbleiben hinter den Minimalanforderungen eines gemeinsamen Lernens. Die Wiederholung, diese Haltung habe nichts mit Inklusion zu tun, erscheint hier als Zwischenkonklusion, ehe sie an die Anfangsproposition anschließt, dass die Basis für individuelles sowie gemeinsames Lernen das Zutrauen der Lehrkraft sei. Folgend wird das Interview Paris herangezogen, um diese Abgrenzungstendenzen an einer anderen Schule und in einer anderen Eingangssequenz herauszustellen.

3.2 Interview Paris

Analog dazu findet sich eine Abgrenzung von direkten Kolleg*innen auch im Falle des Interviews Paris. Im Anschluss an eine Ausführung über seine eigenen Überzeugungen zur Umsetzung inklusiven Unterrichts führt Paris aus:

„Beispiel Fachkonferenzen, zum Beispiel im- finde ich so diese reaktionären Gesinnungen, dass man sagt, wir müssen da, die- die starken Schüler kommen zu schwach, ähm d- wir müssen die wieder aufsplitten in einen E-Kurs und einen G-Kurs und in äußere Differenzierung, ähm wenn ich so ein Bild hab, oder sowas denke, dann ist für mich eigentlich schon inklusive Mathematikunterricht gescheitert. also erstmal muss ich mir selbst bewusst werden, was- ähm dass die Lerngruppe heterogen ist und- und damit umgehen irgendwie. und ähm für mich ist der inklusive Mathematikunterricht einfach dadurch gestalten, dass alle irgendwie mitarbeiten können und zwar an einem Thema.“

In zweierlei Hinsicht verweisen Paris' Ausführungen auf eine deutliche Abgrenzung zu seinen direkten Fachkolleg*innen und deuten eine geringe Ambiguitätstoleranz gegenüber deren Sichtweisen an. Einerseits findet sich durch die Formulierung „reaktionäre Gesinnungen“ eine klare Herabsetzung der konfligierenden Haltungen, andererseits werden diese Haltungen als ein Scheitern von Inklusion gerahmt. In der Folge konkludiert Paris seine eigenen Überzeugungen damit, dass Lehrkräfte ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass Lerngruppen natürlicherweise heterogen sind und ein (inklusive) Unterricht dieses an einem Thema und Lerngegenstand gestaltet werden müsse.

Im Kontext dieser Überzeugungen erscheinen die deutlichen Abgrenzungen Paris' zu den Haltungen seiner Kolleg*innen als eine Verteidigung erreichter Ent-

wicklungsschritte“ an der Schule in Richtung eines gemeinsamen Unterrichts, der die Teilhabe aller Schüler*innen in den Fokus rückt. Somit ist die geringe Toleranz gegenüber den Haltungen und Äußerungen der anderen Fachlehrer*innen als eine Verteidigung des Rechts der Schüler*innen auf Teilhabe – dem Kernanspruch inklusiver Schulkulturen – zu verstehen. Im Kontext der Interviews wird ein Spannungsfeld in der Entwicklung inklusiver Schule deutlich, welches es zu bearbeiten gilt: Die Akteur*innen stehen vor der Herausforderung trotz konfligierender Überzeugungen zur Umsetzung inklusiven Unterrichts Schule kooperativ weiterzuentwickeln. Im Folgenden werden Möglichkeiten erarbeitet, wie gemeinsame Ideen und Wege gefunden werden können, Abgrenzungen zu reduzieren und geteilte Haltungen und Werte auf individueller und kollektiver Ebene zu entwickeln, um eine inklusionsbezogene Weiterentwicklung von Schule zu ermöglichen.

4 Diskussion

Zusammenfassend zeigt sich in den Interviews Helsinki und Paris stellvertretend für die Gesamtstichprobe die Ablehnung und Abwertung von Orientierungen und Handlungsweisen, die als disparat zu den eigenen wahrgenommen werden. Gegenläufig zu den pädagogisch-didaktischen Überzeugungen, die auf Zusammenführung und die Betonung von Gemeinsamkeiten fußen, erfolgen Abgrenzungen gegenüber Kolleg*innen, was als Widerspruch zur grundlegenden inklusionspädagogischen Orientierung der Befragten erscheint. Dies kann in Anlehnung an die theoretischen Ausführungen zur Ambiguitätstoleranz dahingehend ausgedeutet werden, dass die beiden Lehrkräfte zwar über eine hohe Ambiguitätstoleranz verfügen und die Spannungsfelder inklusiven Unterrichts auf *individueller Ebene* austarieren können. Es gelingt ihnen jedoch nicht, ihre Ambiguitätstoleranz auf *kollektiver Ebene* auf die Haltungen und Überzeugungen ihrer Kolleg*innen, die ihren eigenen widersprechen, zu übertragen, was letztlich zu Abgrenzung führt.

Diese Abgrenzungen führen dazu, dass der transformatorische Anspruch inklusiver Schulentwicklung (Seitz 2020) nur in Teilen eingelöst werden können und folglich innovative Praxis auf den Einzelfall beschränkt wird (Reh & Wilke 2021, Wilke & Reh 2023). Dies resultiert darin, dass Kooperationen auf Grund unterschiedlicher Überzeugungen nicht oder nur in stark begrenztem Ausmaß genutzt werden können, was diametral zur Prämisse von (multiprofessioneller) Kooperation als Gelingensbedingung für inklusiven Unterricht steht (Lütje-Klose & Urban 2014). In den Ergebnissen deutet sich somit an, dass starke inklusionsorientierte Überzeugungen hierbei Abgrenzungen hervorrufen, welche nur in Teilen durch eine hohe Ambiguitätstoleranz aufgefangen und moderiert werden können. Im Folgenden schlagen wir verschiedene Handlungsoptionen vor, um gemeinsame

Ziele und Werte innerhalb einer Schule zu verankern und dabei möglichst alle Akteure zu berücksichtigen (Boban & Hinz 2015):

- Gemeinsame Fortbildungen von Kollegien, ungeachtet unterschiedlicher Professionen, um geteilte Wissensbestände aufzubauen, mit denen Herausforderungen angegangen werden können.
- Intra- und Supervision zur gemeinsamen Analyse und Reflexion des Handelns aller professionell und semi-professionell agierenden Personen in der Schule.
- Aushandlung gemeinsamer Zielperspektiven und der Austausch von Ideen, so dass innovative Praktiken nicht auf einen Einzelunterricht beschränkt bleiben.
- Eine stärkere Verzahnung der universitären Ausbildungsphasen von Fachlehrkräften und weiteren Pädagog*innen, die an der Ausgestaltung inklusiver Schulentwicklung beteiligt sind, damit Klarheit und Verständnis für die Fokuspunkte der jeweilig anderen Professionen entstehen können.

Literatur

- Boban, I. & Hinz, A. (2015): Der Index für Inklusion – eine Einführung. In: I. Boban & A. Hinz (Hrsg.): *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11–41.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.): *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer, 241–270.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), 167–184.
- Dalbert, C. & Radant, M. (2010). Ungewissheitstoleranz bei Lehrkräften. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 10(2), 53–57.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 49–98.
- Jürgens, E. (2017). Offener Unterricht. In: H. Bartz (Hrsg.): *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Wiesbaden: Springer, 471–478.
- König, S. & Dalbert, C. (2007). Ungewissheitstoleranz und der Umgang mit beruflich ungewissen Situationen im Lehramt. In: *Empirische Pädagogik* 21(3), 306–321.
- Korff, N. (2015). *Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe: Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen*. Hohengehren: Schneider.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2018). Professionalisierung für eine inklusive Schule. In: B. Lütje-Klose, T. Rieke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.): *Inklusion in Schule und Unterricht: Grundlagen in der Sonderpädagogik*. Hannover: Klett/Kallmeyer, 129–151.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 83(2), 111–123.
- Morgenroth, S. (2015). *Lehrerkooperation unter Innovationsstress*. Wiesbaden: Springer.

- Nohl, A.-M. (2013). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer, 271–293
- Reh, A., & Wilke, Y. (2021). Lehrerkoooperation im Kontext habitualisierter Abgrenzungspraktiken im inklusiven Unterricht: Ein Regressions-Innovations-Dilemma. In: Zeitschrift für Inklusion, (4). Online unter: Lehrerkoooperation im Kontext habitualisierter Abgrenzungspraktiken im inklusiven Unterricht (Abrufdatum: 28.08.2023).
- Seitz, S. (2020). Dimensionen inklusiver Didaktik – Personalität, Sozialität und Komplexität. *Zeitschrift für Inklusion*, (2). Online unter: Dimensionen inklusiver Didaktik – Personalität, Sozialität und Komplexität. (Abrufdatum: 28.08.2023).
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016). Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen (4. Aufl.). München: Reinhardt.
- Wilke, Y. & Reh, A. (2023). Ungenutzte Innovationspotentiale inklusiver Unterrichts- und Schulentwicklung: Orientierungsmuster der Abgrenzung und funktioneller Regelverstöße. In: Empirische Pädagogik, 37 (3), 334–349.

Autor*innen

Yannik Wilke

Universität Bielefeld/AG 4 Schulentwicklung und Schulforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, didaktische Diagnostik und inklusionsorientierte Schulentwicklung.

yannik.wilke@uni-bielefeld.de

Ann-Christin, Faix, Dr.

Universität Bielefeld/AG 4 Schulentwicklung und Schulforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Inklusion

E-Mail-Adresse: a.faix@uni-bielefeld.de

Anne, Reh, Dr.

Universität Bielefeld/AG 3 Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen

Sachunterrichtsdidaktik, Forschendes Lernen, didaktisch-diagnostisches Handeln von Lehrkräften

Anne.reh@uni-bielefeld.de

IV Politische und gesellschaftliche Teilhabe

Federica Hofer und Sophie Bleuel

Die Bereitschaft zur Gestaltung inklusiver Freizeitangebote in der Deutschschweiz. Vom Inklusions- und Teilhabeverständnis der Anbietenden über die Bereitschaft hin zu den Verwirklichungschancen der Individuen

Im Inklusionsdiskurs erfährt *Freizeit* gegenüber *Bildung* und *Arbeit* weniger Beachtung. In der Behindertenrechtskonvention wird aber „die volle und wirksame Teilhabe“ (BRK, Art. 3) auch für die Freizeit definiert. Deren Potenzial für Inklusion und gesellschaftliche Teilhabe zeigt sich in den darin befriedigten Bedürfnissen (vgl. Opaschowski 1990), die die Persönlichkeits- und Gemeinschaftsbildung unterstützen. Inklusion wird dabei als komplexes Konstrukt verstanden, das neben der Teilhabegewährung als Integration in die Gemeinschaft, auch die Teilnahme enthält, die auf die Entwicklung des Individuums und dessen Persönlichkeit zielt: „Wenn Teilhabegewährung also als Top-down-Strategie auf Teilnahmeinteresse als Bottom-up-Prozess stößt, könnte eine Inklusion gelingen“ (Röh 2018, 85). Die Anbietenden im Freizeitbereich sind das Bindeglied dafür, sodass ihre Inklusionsbereitschaft zentral ist: Die Ermöglichung von Teilhabe schafft Chancengerechtigkeit, weil alle an Angeboten teilhaben können, während das Teilnahmeinteresse die Grundlage für die individuellen Verwirklichungschancen ist.

1 Forschungsstand

Studien zur inklusiven Freizeit erfahren in der deutschsprachigen Forschung zunehmend Aufmerksamkeit. Fertig (2009) stellte im Projekt *Freizeit Inklusive* einen Umsetzungsversuch vor, indem durch Unterstützungsmaßnahmen „Regelangebote“¹ für Kinder und Jugendliche mit Assistenzbedarf geöffnet wurden. Gleichzeitig wurden neue, inklusive Angebote geschaffen, was Fertig als Rückschlag betrachtet, weil eine Integration in bereits bestehende Angebote schei-

1 Die Bezeichnung „Regelangebote“ und „Sonderangebote“ wird aus anderen Studien übernommen und weist auf die Realität getrennter Angebote für Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen hin.

terte. Diesen relativiert er jedoch, da auf dem Weg zu Inklusion damit zu rechnen sei (vgl. 199). Das Projekt *Freizeit als Fenster zur Inklusion* von Trescher (2015) fokussierte das Freizeitverhalten von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen, welche in betreuten Einrichtungen leben. Ein Ergebnis war, dass individuelle Freizeitwünsche nur selten geäußert werden (können), was auf die Lebenssituation zurückgeführt wird, „die die Subjekte derart passiv (wartend) konstruiert“ und es deshalb zur pädagogischen Aufgabe wird „Interessen [...] zu entwickeln und [...] diese formulieren zu können“ (209). Verschiedene Studien untersuchen Inklusion im musik- und theaterpädagogischen Bereich (vgl. z. B. Langer 2015; Kloth 2016) oder im Sport (vgl. z. B. Greve 2016; Burkhardt & Mihajlovic 2019). Seitz, Meier und Adolph-Börs (2016) erforschten im Vereinsentwicklungsprojekt *Entscheidend ist wer mitbestimmt* inklusive Strukturen, um Sport für alle anzubieten.

Es zeigt sich, dass in bisherigen Studien eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Inklusionsbereitschaft der Freizeit anbietenden fehlt. Diese gilt als Grundlage für das Gelingen eines inklusiven Angebots, weil davon der Umgang mit (1) Rückschlägen (Fertig 2009), (2) den persönlichen Wünschen (Trescher 2015) und (3) die Möglichkeit zur Mitbestimmung (Seitz u. a. 2016) abhängt. Zudem liegen keine Studien vor, die beschreiben, wie sich das jeweilige Inklusionsverständnis auf die Bereitschaft der Anbietenden sowie die Verwirklichungschancen der Nutzenden auswirkt.

2 Projekt *Inklusive Freizeit*

Das Projekt *Inklusive Freizeit* am ehemaligen Lehrstuhl von Prof. Dr. Ingeborg Hedderich der Universität Zürich nähert sich dieser Lücke und untersucht inklusive Freizeitangebote in den drei größten Deutschschweizer Städten mit einem Mixed-Methods-Ansatz. Fokussiert wurden die wahrgenommenen Gründe für und Barrieren bei inklusiver Gestaltung. Dabei sollten konkrete Ansatzpunkte zur Inklusionsförderung gefunden und die Angebote hinsichtlich Chancengerechtigkeit und Verwirklichungschancen analysiert werden. Ein Angebot galt als *inklusiv*, wenn es, nach dem Ansatz der Möglichkeit „durch die Integration zur Inklusion“ (Feuser 2009, 11) und der Absicht „zwei Gruppen“ zusammenzuführen (Hinz 2009), Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen offenstand. Die Ergebnisse der Befragung von Anbietenden von „Regel-“ und „Sonderangeboten“ weisen darauf hin, dass eine grundsätzliche Offenheit gegenüber einer inklusiven Gestaltung besteht (vgl. Bleuel u. a. 2022). Im qualitativen Teil der Studie wurden problemzentrierte Interviews (vgl. Witzel 2000) mit den Anbietenden und Nutzenden zur konkreten Gestaltung geführt. Ausgewertet wurden diese mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2022). Aus den Gesprächen mit den Nutzenden erwies sich der Einbezug von Personen mit Beeinträchtigungen in die Planung und Gestaltung als bedeutsam (vgl. Hofer u. a. 2022).

3 Inklusionsverständnis als Anlass zur Typenbildung

Aus der Analyse nach Mayring (2022) gingen acht Hauptkategorien hervor, wobei nachfolgend drei fokussiert werden: Um das jeweilige *Inklusionsverständnis* differenziert zu betrachten, müssen auch die *Gründe* für und die wahrgenommenen *Barrieren* bei der inklusiven Gestaltung berücksichtigt werden. Im Zusammenspiel dieser drei Hauptkategorien lässt sich die Bereitschaft und Ermöglichung der Chancengerechtigkeit und Verwirklichungschancen analysieren. Zudem wird sichtbar, wie mit Rückschlägen, den persönlichen Wünschen der Nutzenden sowie deren Mitbestimmungsmöglichkeiten umgegangen wird. Auf die inhaltsanalytische Auswertung folgte eine empirisch begründete Typenbildung (vgl. Kluge 2000), um dieses Zusammenspiel differenzierter zu untersuchen (siehe Abb. 1).

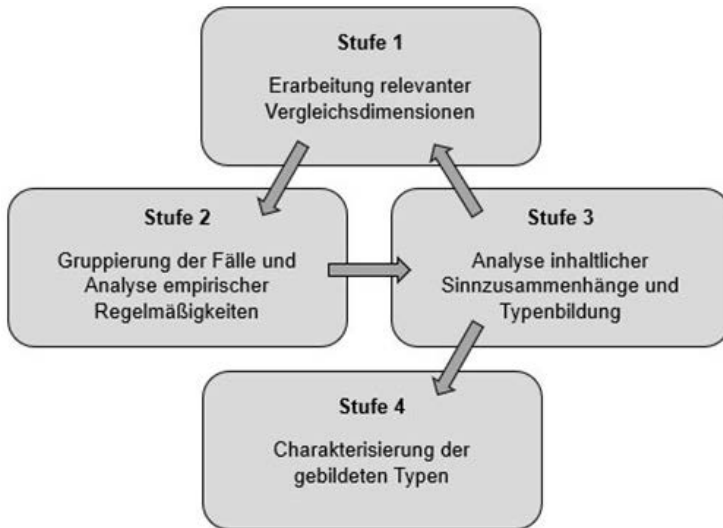


Abb. 1: Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung (Kluge 2000, Abs. 9)

Zuerst wurden die Aussagen zum Inklusionsverständnis als Vergleichsdimension betrachtet. Daraus ergaben sich die folgenden fünf Verständnisse:

1. Durch „Sonderangebote“ zur Inklusion
2. Durch „Sonderangebote“ und Integration zur Inklusion als Mehrwert für alle
3. Inklusion als Partizipation
4. Inklusion als schrittweisen Prozess
5. Inklusion als Aufhebung von Exklusivität

In den Interviews mit Anbietenden von „Sonderangeboten“ wurden das Inklusionsverständnis 1 oder 2 gefunden. Dabei wird Separation als notwendig betrachtet, um darüber Integration zu ermöglichen und somit Inklusion langfristig zu erreichen. Ein inklusives Verständnis im Sinne einer Zusammenführung bis hin zur Auflösung von zwei Gruppen (vgl. Hinz 2009) wurde hierbei nicht beschrieben, weshalb nachfolgend ausschließlich die Verständnisse 3 bis 5 fokussiert werden.

3.1 Inklusionsverständnisse

In Verständnis 3 *Inklusion als Partizipation* wird geäußert, dass Inklusion die Möglichkeit ist mitzugestalten, gleichzeitig aber durch Mitgestaltung und Partizipation entstehen kann:

Also <Kultur7> ist Inklusion. Und <Kultur7> hat Inklusion, also Partizipation, Beteiligung, Inklusion, [...] und es ist unbedingt das Ziel von der <Kultur7>. [...] Also der erste Schritt ist, sie müssen Zugang haben, und aber auch selber Teil werden, indem sie merken: „Wenn ich etwas gestalte, werde ich Teil davon. Ich kann mein Umfeld mitgestalten. Ich kann Einfluss nehmen auf meine Lebenswelt, auf meine Lebensgeschichte.“ (Interview5A)

In Verständnis 4 *Inklusion als schrittweisen Prozess* wird betont, dass Inklusion bedeutet, die Zugänglichkeit gemeinsam mit einem Expert*innenbeirat zu steigern:

Man kann noch nicht sagen, dass wir eine hundertprozentige barrierefreie Zugänglichkeit haben schaffen können. Wir sind aber immer wieder dran, herauszufinden, auch mit unserem Beirat den wir haben, dass es möglich ist und dass wir uns immer näher an die volle Zugänglichkeit herantasten können. (Interview6A)

Dem Verständnis 5 *Inklusion als Aufhebung von Exklusivität* wurden Anbietende zugeordnet, die sich für das „Gefühl des Aufgehoben seins“ für alle einsetzen, damit die bisherige „Exklusivität“ aufgelöst wird. Es wird ein breites Inklusionsverständnis vertreten, das keine Gruppen ausschließt. Es zeigt sich der Wille die „zwei Gruppen“ aufzulösen, um das Angebot einem möglichst großen Publikum zugänglich zu machen. Die Anpassung für bestimmte Gruppen wird als Ausgangspunkt für die Öffnung für weitere verstanden:

Also es ist oft viel mehr eine Frage des sich Wohlfühlens und Aufgehobenfühlers. [...] das betrifft ja auch nicht nur Menschen mit Behinderung, das sind ja auch Leute, die vielleicht sonst einen anderen Background haben oder von der Bildung her nicht so hoch angesiedelt sind oder auch die, ja einfach die Sprache nicht so gut können. Eigentlich ist es immer ein Gewinn, wenn man versucht, so verständlich wie möglich zu sein. [...] Für mich müsste wirklich da so eine ganz bunt gewürfelte Menge von Menschen im Publikum sitzen. (Interview9A)

3.2 Gründe und Barrieren

Die Analyse der Bereitschaft verlangt einer genauen Betrachtung der Gründe und Barrieren. Diese werden „erst im Laufe des Auswertungsprozesses anhand des Datenmaterials [...] erarbeitet und ‚dimensionalisiert‘, d.h. es werden relevante Merkmalsausprägungen und Subkategorien bestimmt“ (Kluge 2000, Abs.7). Im nächsten Schritt werden sie mit den gefundenen Inklusionsverständnissen der Freizeit anbietenden verglichen.

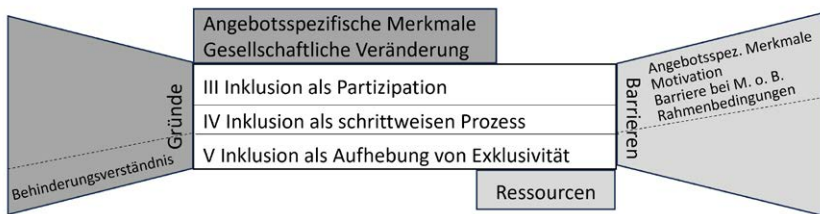


Abb. 2: Inklusionsverständnisse: Barrieren und Gründe, eigene Darstellung

Auffallend ist, dass in allen Verständnissen *angebotsspezifische Merkmale* und das Erkennen der *Notwendigkeit einer gesellschaftlichen Veränderung* als Gründe für eine inklusive Gestaltung genannt werden. Nur in Verständnis 5, welches Exklusivität – als Sache, die nur einer auserlesenen Gruppe zusteht – als fehlende Zugänglichkeit kritisiert, werden die Bedürfnisse weiterer Gruppen berücksichtigt, indem auch der Inhalt angepasst wurde. Es zeigt sich, dass das eigene *Behinderungsverständnis* zum Grund für eine inklusive Gestaltung wird: Das Angebot wird in seinen Teilhabemöglichkeiten, die es eröffnen aber auch verschließen kann, hinterfragt und die Möglichkeit zur Teilnahme nicht an den Fähigkeiten des Individuums festgemacht. Behinderung entsteht danach nicht bei der Partizipation selbst (Teilnahmeinteresse), sondern bei den fehlenden Möglichkeiten dazu (Teilhabemöglichkeiten) (Röh 2018). Es zeigt sich eine Anpassungsbereitschaft des eigenen Angebots. Anbietende, die *Inklusion als Aufhebung von Exklusivität* verstehen, sorgen dafür, dass Teilhabemöglichkeiten an Freizeitangeboten eröffnet werden.

Bei allen drei Inklusionsverständnissen werden *Ressourcen* als Barriere für inklusive Angebote genannt. In Verständnis 3 werden zusätzlich *angebotsspezifische Merkmale*, die *eigene Motivation* und *Menschen ohne Beeinträchtigungen*, in Verständnis 4 *Rahmenbedingungen* als *Barrieren* wahrgenommen. Es wird diskutiert, inwiefern das eigene Angebot den „richtigen Ort“ für Inklusion darstellt und damit „positive Geschichten“ erzeugt werden.

Schließlich sind in Verständnis 5 keine Barrieren aufgeführt, die auf eine fehlende Bereitschaft zur Veränderung des Angebots und damit zur Eröffnung von Zugängen beruhen. Genannt werden nur Barrieren, die ressourcenbedingt sind und im Überwinden von Rückschlägen entstehen:

Ja, also eine große Herausforderung, [...] es gäbe so viel zu tun, es gäbe so viel umzusetzen und dahinter zu bleiben. Also es braucht auch eine gewisse Hartnäckigkeit irgendwie um sicherzustellen, dass das dann wirklich auch umgesetzt wird und alle dabei sind. (Interview3A)

Stimmt man jedoch Fertig (2009) zu, so sind diese Rückschläge Teil des Prozesses und die Fähigkeit trotz diesen „hartnäckig“ zu sein zentral für Inklusion. Folglich steht das jeweilige Inklusionsverständnis in engem Zusammenhang mit den wahrgenommenen Gründen und Barrieren. Diese ermöglichen eine Einschätzung der Inklusionsbereitschaft. Bei Freizeit anbietenden, die sich verantwortlich für die Ermöglichung von Teilhabe (und damit auch für die Entstehung von Behinderung) fühlen, wird eine Bereitschaft zur inklusiven Umgestaltung und Anpassung des Angebots erkennbar. Werden Barrieren für eine inklusive Gestaltung ausschließlich auf der Ebene der Ressourcen und der Rahmenbedingungen wahrgenommen, lässt dies ebenfalls eine Bereitschaft zur Umstellung des Angebots erkennen, da persönliche Wünsche berücksichtigt sowie Mitbestimmung bei der Umsetzung ermöglicht wird.

4 Verständnisse und Verwirklichungschancen

In Verständnis 5 zeigte sich, dass neben dem zu Beginn verfolgten Inklusionsverständnis als Teilhabermöglichkeit und Teilnahmeinteresse (vgl. Röh 2018) ein Aspekt fehlt, der auf die Anerkennung des Individuums aufbaut. Dazu wurde die Erweiterung der Anerkennungstheorie nach Honneth von Felder (2017) berücksichtigt, wobei das Gegenüber mit dessen „Bedürfnissen und Interessen“ Rechte „als Gleicher unter Gleichen“ erhält und „sein Beitrag zu einem gemeinschaftlichen oder gesellschaftlichen Mehrwert“ wertgeschätzt wird (110). Um den Aspekt der Anerkennung des Individuums zu beschreiben, wird Kardoffs (2014) Verständnis von Partizipation als „teilnehmen“ (politische Dimension), „teilhaben“ (grundsätzliche Zugangsmöglichkeit), „teilgeben“ (Möglichkeit Kompetenzen einzubringen) und „Teil sein“ (soziale Dimension) beigezogen. Während wir Letzteres als Inklusion insgesamt verstehen, bilden die anderen drei Aspekte diese genauer ab, in dem wir Röhs (2018) Ansatz um die Teilgabe ergänzen:



Abb. 3: Inklusionsbereitschaft, eigene Darstellung

Die Chancengerechtigkeit wird über die Ermöglichung der Teilhabe gesteigert, während die Teilnahme und Teilgabe entscheidend für die individuellen Verwirklichungschancen sind. In den erforschten Angeboten zeigte sich die Anpassungsbereitschaft besonders in jenen Angeboten des Verständnis 5, die auch die persönlichen Verwirklichungschancen betrachten und auf das Individuum eingehen. Ihre Aufgabe ist, in den Worten einer Freizeit anbietenden: „Ich muss die Grundbedingungen schaffen, damit sich die Leute wahrgenommen fühlen und aufgehoben fühlen und einfach merken, ja, wir sind hier wirklich willkommen, genau wie alle andern“ (Interview9A).

Literatur

- Bleuel, S., Hofer, F., Rust, V. & Hedderich, I. (2022): Inklusive Freizeit. Eine Untersuchung über vorhandene Angebote und die Bereitschaft zur inklusiven Gestaltung, Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 4, 31–37.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2014): Reflexive Inklusion. Zeitschrift für Inklusion (4). Online unter: Jürgen Budde, Merle Hummrich: Reflexive Inklusion (Abrufdatum: 25.10.2023).
- Burkhardt, C. & Mihajlovic, C. (2019): Inklusion durch Freizeitangebote. Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel eines Fanprojekts. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 5–6, 21–27.
- Felder, F. (2017): Inklusion von Menschen mit Behinderungen in die Arbeitswelt. In: C. Misselhorn & H. Behrendt (Hrsg.): Arbeit, Gerechtigkeit und Inklusion. Wege zu gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, 99–119.
- Feuser, G. (2009): Eine Schule für alle. Durch Integration zur inklusiven Schule! vpod Bildungspolitik, Nr. 160, 8–17.
- Greve, S. (2016): Inklusion im Sportverein – Einen nutzenfokussierte Evaluationsstudie am Beispiel von Freiwurf Hamburg e.V. Zeitschrift für Inklusion (3). Online unter: Steffen Greve: Inklusion im Sportverein – Eine nutzenfokussierte Evaluationsstudie am Beispiel von Freiwurf Hamburg e.V. (Abrufdatum: 25.10.2023).

- Hinz, A. (2009): Inclusive Education. Inklusive Modelle in der Schnittstelle Schule und Beruf. In VBS (Hrsg.), *Teilhabe gestalten*. XXXIV. Kongress des VBS, 14.-18. Juli 2008 in Hannover. Edition Bentheim, 241.
- Hofer, F., Bleuel, S., Rust, V. & Hedderich, I. (2022): Freizeit inklusiv gestalten. *Zeitschrift Menschen* (online), 45 (6), Forum für Extratexte. Online unter: *Freizeit inklusiv gestalten – aber wie?* (Abrufdatum: 25.10.2023).
- Kardoff, E. von, (2014): Partizipation im aktuellen gesellschaftlichen Diskurs – Anmerkungen zur Vielfalt eines Konzepts und seiner Rolle in der Sozialarbeit. *ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, Heft 2, 4–15.
- Kloth, A. (2016): Musizieren in inklusiven Settings. Eine qualitative Analyse am Beispiel der Band *Just Fun* der Musikschule Bochum. *Zeitschrift für Inklusion* (4). Online unter: Andreas Kloth: *Musizieren in inklusiven Settings* (Abrufdatum: 25.10.2023).
- Kluge, S. (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung/Social Qualitative Research*, 1 (1), Art. 14. Online unter: *Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung* (Abrufdatum: 25.10.2023).
- Langer, K. (2015): Displace Marilyn Monroe – Eine qualitative Studie zu Partizipation und Wahrnehmung im Kontext eines inklusiven Musiktheaterstücks. *Zeitschrift für Inklusion* (4). Online unter: Kristin Langer: *Displace Marilyn Monroe – Eine qualitative Studie zu Partizipation und Wahrnehmung im Kontext eines inklusiven Musiktheaterstücks* (Abrufdatum: 25.10.2023).
- Mayring, P. (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Opaschowski, H. (1990): *Pädagogik und Didaktik der Freizeit*. Opladen: Leske + Budrich.
- Röh, D. (2018): *Soziale Arbeit in der Behindertenhilfe* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhard.
- Seitz, S., Meier, H. & Adolph-Börs, C. (2016): Entscheidend ist wer mitbestimmt – Potenziale für Inklusion im Sportverein. *Zeitschrift für Inklusion online*. Online unter: Simone Seitz, Heiko Meier & Cindy Adolph-Börs: *Entscheidend ist wer mitbestimmt – Potenziale für Inklusion im Sportverein* (Abrufdatum: 25.10.2023)
- Trischer, H. (2015): *Inklusion. Zur Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrieren im Kontext von Freizeit und Behinderung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention, BRK), vom 13. Dezember 2006, durch die Schweiz ratifiziert am 15. April 2014, in Kraft seit dem 15. Mai 2014, SR. 0.109.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Social Qualitative Research*, 1 (1), Art. 22. Online unter: *Das problemzentrierte Interview* (Abrufdatum: 25.10.2023).

Autor*innen

Federica Hofer, MA
 Pädagogische Hochschule Luzern
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Behinderungssituationen, Digitale Teilhabe
 federica.hofer@phlu.ch

Sophie Bleuel, MA
 Europa-Universität Flensburg
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Behinderungserfahrungen, Inklusive Arbeitswelt
 sophie.costanza.bleuel@uni-flensburg.de

Christoph Kaletka und Daniel Krüger

Innovation der Inklusion

1 Einleitung

Dieser Beitrag war Teil des Symposiums „Innovation der Inklusion“ im Rahmen der 36. Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen an der HfH Zürich am 9.2.2023. Zwei weitere Beiträge aus diesem Symposium erscheinen in diesem Band: Jana York, Jan Jochmaring & Lisa Preissner: Innovation und Exnovation des Systems beruflicher Rehabilitation und Bastian Pelka & Ann Christin Schulz: Innovation der Forschung: Inklusive Bürger*innenwissenschaften.

Menschen mit Behinderungen haben das Recht auf volle Teilhabe an einer inklusiven Gesellschaft. Dieser *rechtebasierte Ansatz* in Bezug auf Behinderung ist nicht zuletzt seit der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK 2018) und der Umsetzung in nationales Recht in Deutschland – insbesondere mit dem Bundesteilhabegesetz – zum Eckpfeiler bei der Gestaltung der Sozialpolitik und des Rehabilitationssystems avanciert und stellt verbindliche Anforderungen an die gesamte Gesellschaft. Es gilt, für politische Entscheidungsträger*innen und Stakeholder aus allen gesellschaftlichen Bereichen bislang etablierte Ansätze und Vorgehensweisen in Frage zu stellen und neue Lösungen für mehr Teilhabe zu finden, sie zu erproben und erfolgreiche Lösungen zu verbreiten und zu etablieren. Vor diesem Hintergrund ist die Frage zu stellen, welche Konzepte sich für dieses weitreichende Ziel aufgreifen lassen. Dazu bietet es sich an, den Blick auf das Feld der Innovationsforschung und insbesondere auf das Feld der sozialen Innovation zu richten. Dieser Beitrag wird das Konzept der *sozialen Innovation* einführen und vor diesem Hintergrund reflektieren, wie neue Praktiken der Teilhabe an Gesellschaft entstehen, wie sie sich verbreiten und etablieren.

Bevor der Begriff der sozialen Innovation nun näher in den Blick genommen werden kann, gilt es ihn zunächst von weniger spezifischen Begriff der Innovation abzugrenzen. Vor allem technologische Innovationen waren seit Beginn des 20. Jahrhunderts nicht nur wichtige Triebkräfte für Wachstum, sondern auch für die gesellschaftliche Entwicklung und sozialen Wandel. Sie haben auch neue Teilhabechancen eröffnet und mit immer ausgereifteren Prothesen, modernen Rollstühlen, Talkern, Screenreadern und vielem mehr zu Verbesserungen geführt. Obwohl Technologien eine zentrale Rolle bei der Bewältigung komplexer Heraus-

forderungen wie der Verbesserung von Teilhabechancen von Menschen mit Behinderungen in allen Lebensbereichen spielen, reichen sie allerdings bei zentralen Herausforderungen wie der Schaffung eines tatsächlich inklusiven Arbeitsmarkts, bei der Entwicklung von Lösungen für gemeinsames Wohnen oder Lernen aller sowie inklusiver öffentlicher Dienstleistungen nicht aus. Unter Praktiker*innen, politischen Entscheidungsträger*innen und in der Innovationsforschung besteht ein wachsender Konsens darüber, dass jedes Innovationskonzept, das sich ausschließlich auf technologische und wirtschaftliche Innovationen konzentriert, zu kurz greift und den breit gefächerten Bereich der sozialen Innovationen vernachlässigt (vgl. Domanski u. a. 2020). Dabei können soziale Innovationen Lösungen für viele gesellschaftliche Probleme bieten, die als institutionalisierte Mechanismen der Ausgrenzung betrachtet werden: Ausgrenzung vom Arbeitsmarkt, von der demokratischen Teilhabe oder von der digitalen Welt. Im Rahmen solcher vielschichtigen Herausforderungen arbeiten Initiativen sozialer Innovation für inklusivere Arbeitsmärkte, bessere Bildung, die Anerkennung der Expertise von Betroffenen, oder eine nachhaltigere Lebensweise. Ein weltweites Mapping von über 1.000 Initiativen sozialer Innovation zeigte bereits vor einigen Jahren, dass 17% aller untersuchten Initiativen an Lösungen für eine bessere gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderungen arbeiten (vgl. Eckhardt u. a. 2017). Dies zeigt: Soziale Innovation ist ein wichtiger Hebel gesellschaftlicher Teilhabeförderung und erfordert gleichzeitig ein sich entwickelndes Forschungsfeld, das Fragestellungen der Teilhabe- und Innovationsforschung miteinander verbindet.

2 Innovation von Teilhabe jenseits von Technologie und mit Technologie

Soziale Innovation wird verstanden als die Veränderung bestehender und die Etablierung neuer Praktiken, die „Probleme oder Bedürfnisse besser [...] lösen bzw. [...] befriedigen, als dies auf der Grundlage etablierter Praktiken möglich ist“ (Howaldt & Schwarz 2010, 89). Soziale Innovationen lassen sich vielerorts und in vielen Lebensbereichen beobachten. So verändern sie die Art und Weise wie wir zusammenleben (Mehrgenerationenhäuser), Mobilität organisieren (Car-Sharing) oder unsere Ressourcen verbrauchen (Kreislaufwirtschaft).

Die Bedeutung sozialer Innovation zeigt sich auch bei der Frage nach Wegen für mehr Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. Persönliche Assistenz, Selbstvertretungen oder Jobcoaches sind Beispiele für Lösungsansätze, die sich als neue Praktiken etabliert haben und so zu sozialen Innovationen geworden sind (vgl. Howaldt u. a. 2014). Auch das in der Bundesrepublik verbreitete Modell der Werkstätten für behinderte Menschen ist als soziale Innovation analysierbar. Dies gilt obwohl dieses Modell umstritten ist, nicht zuletzt aufgrund der in der Regel sehr geringen

Vermittlungsquoten (vgl. BMAS 2014; Jochmaring 2019; Richter 2019) von Beschäftigten auf den ersten Arbeitsmarkt. Diese geringe Vermittlungsquote wird als Versäumnis bei der Erfüllung der Aufgaben der Träger dieser Werkstätten wahrgenommen (vgl. Jochmaring 2019), die im neunten Sozialgesetzbuch (§ 219 Absatz 1 SGB IX) festgesetzt sind. Einst stellten sie im Kontext ihrer Entstehung in Deutschland zum Ende der 1950er Jahre eine Neuerung, eine veränderte Inklusionspraxis dar (vgl. Schreiner 2017). Inzwischen wird der Diskurs um eine Exnovation nicht mehr funktionaler Ansätze im Werkstattssystem lauter, siehe dazu auch der Beitrag von York, Jochmaring und Preissner in diesem Band.

3 Drei Kategorien eines erweiterten Innovationsverständnisses für mehr gesellschaftliche Teilhabe

Im Kern eines neuen, erweiterten Innovationsverständnisses, das auch soziale Innovation umfasst, stehen drei getrennt analysierbare, sich in der Praxis aber oft ergänzende Kategorien: Prozesse, Ziele und Inhalte (vgl. Howaldt 2019). Alle drei Kategorien sind für Inklusion bedeutsam und können, konstruktiv gewendet, für eine bessere gesellschaftliche Teilhabe bislang exkludierter Menschen und Gruppen fruchtbar gemacht werden. In Summe helfen sie, Inklusion jenseits rein technologischer Entwicklungen neu zu denken, den Erfolg und Misserfolg von innovativen Inklusionsinitiativen besser zu verstehen, und die Verbreitung erfolgreicher Ansätze und Konzepte unter Berücksichtigung unterschiedlicher lokal-regionaler Rahmenbedingungen zielgenauer zu planen.

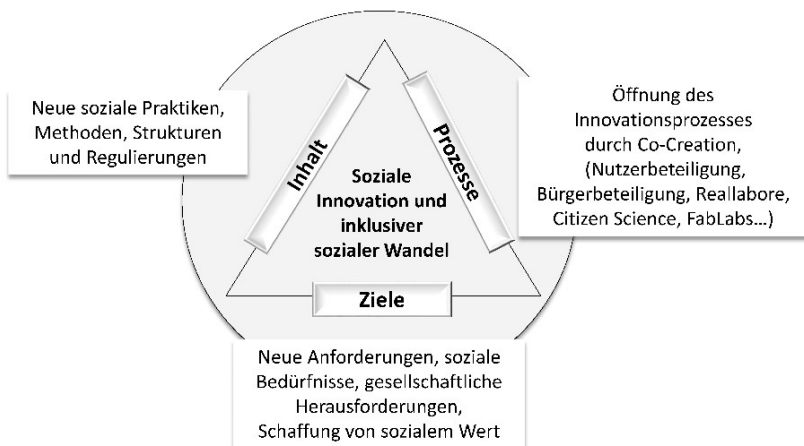


Abb. 1: Kategorien eines neuen Innovationsparadigmas (eig. Darstellung nach Howaldt 2019)

Die Ebene der Prozesse erfordert allgemein die **Öffnung des Innovationsprozesses** zur Gesellschaft und damit die umfassende Erschließung der gesellschaftlichen Innovationspotenziale (vgl. FORA 2010; Franz & Hochgerner 2012). Nicht nur Unternehmen, Forschungseinrichtungen und die Politik sind relevante Akteur*innen im Innovationsprozess. Die Zivilgesellschaft tritt als vierter Sektor hinzu und erarbeitet *bottom-up* Lösungen. Initiativen sozialer Innovation sind in hohem Maße auf das spezifische Wissen und das Feedback der Nutzer*innen angewiesen, um deren Bedürfnissen gerecht zu werden. Dieses Teilteilungsprinzip findet sich insbesondere in inklusiven Initiativen. Ein Beispiel für umfassende Beteiligung liefert die Wheelmap der Sozialhelden e. V., eine digitale Karte mit Informationen zur Rollstuhlgerechtigkeit von Orten. Die Wheelmap setzt auf die Mitwirkung Freiwilliger bei der Erfassung und Bewertung der Barrierefreiheit von Orten, inzwischen auch im Rahmen eines inklusiven bürgerwissenschaftlichen Ansatzes – siehe dazu auch den Beitrag von Pelka und Schulz in diesem Band. Neu ist an der Wheelmap weniger die Technologie.

Ein zweites zentrales Element des neuen Innovationsparadigmas ist die **Erweiterung der Innovationsziele** und mithin die Bearbeitung der großen gesellschaftlichen Herausforderungen durch Innovation. Seit Anfang der 1990er Jahre hat sich die europäische Innovationspolitik zunehmend an solchen Herausforderungen orientiert (vgl. Howaldt & Kaletka 2022). Die 17 globalen Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen (SDGs) (United Nations 2015), die 2015 für das Jahr 2030 definiert wurden, sind so auch in Europa zu einem zentralen Bezugspunkt für eine missionsorientierte Innovationspolitik geworden. Während sich der Inklusionsdiskurs und die Inklusionspolitik in Deutschland weitgehend auf Behinderung fokussiert haben, bezieht sich der europäische Ansatz auch auf Einkommen, Alter, Geschlecht, Bildung, Religion oder den Zugang zum Arbeitsmarkt. Dieses breite Verständnis von Ex- und Inklusion knüpft an die International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) (vgl. WHO 2001), den WHO-Rahmen zur Messung von Gesundheit und Behinderung, an, in dem nicht nur persönliche Dispositionen, sondern auch kontextuelle Faktoren und deren Zusammenspiel gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen oder einschränken. Internationale Politikinhalt zielen also bereits auf die Förderung von Innovation zur Adressierung gesellschaftlicher Herausforderungen, wie eben dem Erreichen einer inklusiven Gesellschaft.

Mit der Herausbildung eines neuen Innovationsparadigmas verändert sich drittens auch der **Gegenstand von Innovationen**, im oben genannten Sinne: Ziele Innovation bisher primär auf die natur- und ingenieurwissenschaftlich geprägte Schaffung neuer Produkte und Verfahren, werden Innovationen im Sinne neuer Praktiken von allen gesellschaftlichen Sektoren und insbesondere von der Zivilgesellschaft hervorgebracht (vgl. Kaletka & Schröder 2017). Das bedeutet: Träger der Freien Wohlfahrtspflege, Selbsthilfeorganisationen oder aktivistisch orientierte NGOs sind Innovator*innen! Ein Beispiel bieten die PIKSL-Labore: Hier

erwerben Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam digitale Kompetenzen und Menschen mit Behinderungen agieren als Expert*innen (vgl. Kaletka u. a. 2016), beispielsweise für barrierefreie Internetseiten. Anderenorts werden beispielsweise in kollaborativ, partizipativ und bedarfsorientiert gestalteten Experimentierräumen Hilfsmittel entwickelt (vgl. Pelka u. a. 2023).

4 Diskussion

Initiativen sozialer Innovation, die gesellschaftliche Teilhabe mit neuen Konzepten kreativ fördern, finden zunehmend Anerkennung und setzen wichtige Impulse in der Sozialwirtschaft, im Rehabilitationssystem und in der Breite der Gesellschaft. Sie können als Inspiration dienen. Eine Anwendung der Perspektiven sozialwissenschaftlicher Innovationsforschung und Arbeiten zu Sozialer Innovation auf die gesellschaftliche Teilhabepaxis erfolgt bislang jedoch nicht systematisch. Sie ist aber geboten, um die komplexe Herausforderung gesellschaftlicher Inklusion bearbeiten und aus Erfolgen wie Misserfolgen lernen zu können. Eine Verschränkung der beiden Forschungs- und Praxiscommunities in den Feldern Soziale Innovation und Teilhabe verspricht nicht nur in dieser Hinsicht theoretischen wie praktischen Fortschritt.

Konkreter Erkenntnisgewinn durch die Verbindung von Innovations- und Teilhabeperspektiven entsteht auch in einem besseren Verständnis der Ambivalenz neuer Teilhabepraktiken und -initiativen. Soziale Innovationen sind grundsätzlich ambivalent, eine Veränderung sozialer Praktiken wird von Akteur*innen und Interessengruppen unterschiedlich bewertet (vgl. Howaldt & Schwarz 2010). Das oben bereits angeführte Beispiel der Werkstätten für behinderte Menschen in der Bundesrepublik macht dies besonders deutlich.

Ein letzter Punkt: Es gibt eine lange Tradition, Infrastrukturen für die Entwicklung technologischer Innovationen in Form von Wissenschafts- und Technologieparks, Start-Up-Förderung, Gründungswettbewerben und in vielen weiteren Formen zu etablieren. Zunehmend entwickelt sich auch ein Bewusstsein für die Notwendigkeit unterstützender Infrastrukturen in Bezug auf soziale Innovationen: Orte wie Zentren für soziale Innovationen und Social Impact Labs entstehen deutschlandweit und auf Initiative aller gesellschaftlicher Sektoren (vgl. Bauer u. a. 2023). Auch die Sozialwirtschaft beginnt sich an dieser Entwicklung zu beteiligen und die freie Wohlfahrtspflege in Deutschland versteht sich auf Verbandsebene inzwischen als Sozialinnovatorin (vgl. BAGFW 2020). Solche Beispiele zeigen, dass Soziale Innovation und Teilhabe in Forschung und Praxis teilweise bereits zusammen gedacht werden. Diese Entwicklungen gilt es auszubauen, theoretisch zu fundieren und praxisgerecht zu reflektieren, damit mehr innovative Konzepte für gesellschaftliche Teilhabe Fuß fassen und Wirkung entfalten.

Literatur

- Bauer, K., Kaletka, C., Krüger, D. & Maldonado-Mariscal, K. (2023): Einblicke in das Ökosystem sozialer Innovation. Status Quo und aktuelle Trends. Dortmund: Technische Universität Dortmund. Online unter: Einblicke in das Ökosystem sozialer Innovation. (Abrufdatum: 10.10.2023)
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) (Hrsg.) (2018): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein. Online unter: Die UN-Behindertenrechtskonvention (Abrufdatum: 28.11.2023).
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2014): Daten zu Werkstätten für behinderte Menschen. Anlage zum Arbeitspapier „Teilhabe am Arbeitsleben“. Berlin: Arbeitsgruppe Bundes-teilhabe-gesetz.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege (BAGFW) (2020): Freie Wohlfahrtspflege: gemeinnützig und innovativ in die Zukunft: Eine Standortbestimmung der Freien Wohlfahrtspflege zu sozialer Innovation, Entrepreneurship und Verantwortungseigentum. Online unter: [http://infotek.paritaet.org/pid/fachinfos.nsf/0/77764f95eea597fac1258598003a4162/\\$FILE/BAGFW-2020-Innovation_SEnd_VE.pdf](http://infotek.paritaet.org/pid/fachinfos.nsf/0/77764f95eea597fac1258598003a4162/$FILE/BAGFW-2020-Innovation_SEnd_VE.pdf). (Abrufdatum: 14.08.2023)
- Domanski, D., Howaldt, J., & Kaletka, C. (2020): A comprehensive concept of social innovation and its implications for the local context – on the growing importance of social innovation ecosystems and infrastructures. In: *European Planning Studies*, 28 (3), 454–474.
- Eckhardt, J., Kaletka, C., & Pelka, B. (2017): Inclusion Through Digital Social Innovations: Modelling an Ecosystem of Drivers and Barriers. In Antona, M. & Stephanidis, C. (Hrsg.): *UAHCI 2017: Universal Access in Human-Computer Interaction. Design and Development Approaches and Methods*. Cham: Springer International Publishing, 67–84.
- FORA (2009): *New Nature of Innovation*. Kopenhagen: FORA.
- Franz, H-W., Hochgerner, J., Howaldt, J. (2012). Challenge Social Innovation: An Introduction. In: Franz, H-W., Hochgerner, J. & Howaldt, J. (Hrsg.): *Challenge Social Innovation*. Berlin, Heidelberg: Springer, 1–16.
- Howaldt, J. (2019): Soziale Innovation im Fokus nachhaltiger Entwicklung – Die Bedeutung von Kooperationen und Netzwerken für den Erfolg sozialer Innovationen. In: Neugebauer, C., Pawel, S. & Biritz, H. (Hrsg.): *Netzwerke und soziale Innovationen*. Band 57. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 13–30.
- Howaldt, J. & Kaletka, C. (2022): Soziale Innovation – internationale Trends und Herausforderungen. In: Howaldt, J., Kreibich, M., Streicher, J. & Thiem, C. (Hrsg.): *Zukunft gestalten mit Sozialen Innovationen. Neue Herausforderungen für Politik, Gesellschaft und Wirtschaft*. Frankfurt: Campus, 23–37.
- Howaldt, J., Kopp, R., Schwarz, M. (2014): Zur Theorie sozialer Innovationen. Tardes vernachlässigter Beitrag zur Entwicklung einer soziologischen Innovationstheorie. Weinheim: Beltz Juventa.
- Howaldt, J., & Schwarz, M. (2010): Soziale Innovation: Konzepte, Forschungsfelder und -perspektiven. In Howaldt, J. & Jacobsen, H. (Hrsg.): *Soziale Innovation: Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 87–108.
- Jocheming, J. (2019): Übergänge von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Berufsausbildung. Eine Auswertung von Sekundärstatistiken. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 2019 (3), 335–354.
- Kaletka, C. & Projektgruppe Rehabilitationswissenschaften (2016): Das PIKSL Labor. Unterschiedliche Perspektiven auf einen Ort digitaler Inklusion. Beiträge aus der Forschung Band 192. Dortmund: Sozialforschungsstelle Dortmund (sfS).
- Kaletka, C.; Schröder, A. (2017): A global mapping of social innovations. Challenges of a theory driven methodology. In: *European Public & Social Innovation Review* 2 (1), 78–92.

- Pelka, B., Preissner, L., Schulz, A. C. & Mosch, C. (2023): Qualifikationsanforderungen für die pädagogische Arbeit zum Erwerb von Digitalkompetenzen im Reallabor. In: *Qfi – Qualifizierung für Inklusion*, 5 (2).
- Richter, C. (2019): Digitalisierung und Teilhabe an Arbeit: Sondierung in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung. In: *Arbeit*, 28 (4), 363–379.
- Schreiner, M. (2017): Teilhabe am Arbeitsleben behinderter Menschen in Deutschland – Von den ersten Einrichtungen bis zur heutigen Ausgestaltung der Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). In Schreiner, M. (Hrsg.): *Teilhabe am Arbeitsleben*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 41–62.
- United Nation (Hrsg.) (2015): Resolution Adopted by the General Assembly on 1 September 2015: 69/315. Draft Outcome Document of the United Nations Summit for the Adoption of the Post-2015 Development Agenda.
Online unter: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/269/86/PDF/N1526986.pdf?OpenElement> (Abrufdatum: 28.11.2023)
- World Health Organization (2001): *International Classification of Functioning Disability and Health (ICF)*. Genf: World Health Organization.

Autoren

Christoph Kaletka, PD Dr.

Technische Universität Dortmund

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Innovation, Digitale Teilhabe und neue Lernorte

christoph.kaletka@tu-dortmund.de

Daniel Krüger, M. A.

Technische Universität Dortmund

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Innovation für benachteiligte Gruppen, Potenziale technologischer Innovationen für soziale Innovationen

daniel2.krueger@tu-dortmund.de

Jana York, Jan Jochmaring und Lisa Preissner

Innovation und Exnovation des Systems beruflicher Rehabilitation

Dieser theoretisch-systematische Beitrag war Teil des Symposiums „Innovation der Inklusion“ im Rahmen der 36. Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen an der HfH Zürich am 9.2.2023. Zwei weitere Beiträge aus diesem Symposium erscheinen in diesem Band: Christoph Kaletka & Daniel Krüger: Innovation der Inklusion und Bastian Pelka & Ann Christin Schulz: Innovation der Forschung: Inklusive Bürger*innenwissenschaften.

Hier wird das deutsche System der beruflichen Rehabilitation in den Blick genommen, welches vor einer – längst überfälligen – Neuausrichtung steht. Skizziert wird die aktuelle Beschäftigungssituation von Menschen mit Behinderung (1), bevor drei Innovations- und Exnovationsmodi des Systems beruflicher Rehabilitation expliziert (2) und ihr Wert für die Generierung von Teilhabechancen an Arbeit diskutiert werden (3).

1 Inklusive Arbeitswelt!?

Mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) durch die Bundesrepublik Deutschland im Jahre 2008 wird ein normativ-politisches Inklusionspostulat zur zentralen Zielsetzung sozialpolitischen Handelns erhoben. Die Prinzipien der UN-BRK werden mit dem Bundesteilhabegesetz sowie mit dem jüngst verkündeten Gesetz zur Förderung eines inklusiven Arbeitsmarktes in deutsches Recht überführt. Analysiert man die aktuelle Beschäftigungssituation von Menschen mit Behinderung vor dem Hintergrund dieses Inklusionspostulats ist das Ergebnis jedoch eindeutig: Dem gesetzlichen ‚Inklusionsdruck‘ wird vom System der beruflichen Rehabilitation nicht adäquat entsprochen.

Abzugrenzen ist das System der beruflichen Rehabilitation vom so genannten ‚zweiten‘ System der ‚Benachteiligtenförderung‘. Beim Übergang von der Schule zur Berufsausbildung geschieht eine folgenreiche sozialrechtliche Trennung zwischen behinderten und benachteiligten Jugendlichen (vermeintlich divergente Personengruppen). Entlang dieser Differenzierung fallen behinderte Jugendli-

che in den Zuständigkeitsbereich des Rehabilitationssystems und benachteiligte Jugendliche in den der Benachteiligtenförderung (Jochmaring 2022: 32f; Zölls-Kaser 2018). Die institutionelle Konstruktion der Grenze zwischen der Benachteiligtenförderung und der beruflichen Rehabilitation erfolgt anhand der sozialrechtlichen Differenzierung entlang des Ausmaßes und der Dauerhaftigkeit der Beeinträchtigungen – jedoch zeigt sich ein ‚Graubereich‘ bzw. Überschneidungen der jeweils zugeordneten Personengruppen (ebd.).

Erwerbstätigenquote: Zwar ist ein Anstieg der Beschäftigungsquote von Menschen mit Behinderung parallel zum allgemeinen Beschäftigungsanstieg festzustellen, doch ist dieser Anstieg insbesondere auf Prozesse unternehmensinterner Rekrutierung von Arbeitnehmenden zurückzuführen, die im Laufe ihres Berufslebens eine Behinderung erworben haben (Jochmaring & York 2023). Eine substantielle Verbesserung der Zugangsmöglichkeiten in Ausbildung oder Arbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt ist nicht feststellbar (Jochmaring 2022). Die sozialversicherungspflichtige Erwerbstätigenquote von Menschen mit Schwerbehinderung im Alter von 15 bis unter 65 Jahre liegt im Jahr 2021 bei 47,8 Prozent, was verglichen mit einer Quote von 75,6 Prozent bei Menschen ohne Behinderung deutlich abfällt (BA 2023). Hinzu kommt der zunehmende ‚Verlust‘ von Personen für den Arbeitsmarkt aufgrund von psychischen Erkrankungen und Schwierigkeiten im Übergangsprozess in den Beruf (Kranert u. a. 2022; Stein & Kranert 2022).

Transitionen: Benachteiligungen zeigen sich insbesondere im Bereich der Transitionen von der Schule in Ausbildung sowie von der Ausbildung in die Erwerbstätigkeit (Blanck 2020; Jochmaring 2022; Zölls-Kaser 2023), sowie im fehlenden bzw. sehr erschwerten Übergang aus Sondersystemen in den Arbeitsmarkt. Insbesondere ist die Transition aus der Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) in den allgemeinen Arbeitsmarkt – entgegen des gesetzlichen Anspruchs der Transitionsanbahnung – nicht gegeben, was sich in einer Übergangsquote auf den regulären Arbeitsmarkt von 0,1–0,2 Prozent zeigt (Jochmaring 2019; Richter 2019). In anderen deutschsprachigen Ländern zeigen sich ähnliche Benachteiligungen in Transitionsprozessen, wobei jeweils nationale Spezifika zu berücksichtigen sind (siehe auch Stein & Kranert 2022). Eine umfangreiche Bestandaufnahme zu den beruflichen Übergängen von der Schule in die Ausbildung und Beruf für Österreich werden insbesondere von Fasching/Tanzer (2022) expliziert. Eine Analyse der Transitionswege von Heranwachsenden mit Beeinträchtigung in der Schweiz finden sich u. a. im systematischen Überblick von Hofmann & Schellenberg (2019) sowie aktuell bei Hofmann u. a. (2021).

Reproduktion von Sondersystemen: In den vergangenen Jahrzehnten expandierte das größte Sondersystem WfbM stetig: So ist eine Verdoppelung der Beschäftigtenzahlen in den letzten 20 Jahren auf ca. 320.000 feststellbar (BAG WfbM 2023; BAGüS 2022; BGW 2021). Aktuell stagniert die Beschäftigung in WfbM auf hohem Niveau (BAGüS 2022). WfbM sind im Sinne des § 219, Abs. 1 des SGB IX Einrichtungen zur Teilhabe am Arbeitsleben für Menschen mit Behinde-

rung, die auf Grund der Art oder Schwere ihrer Behinderung nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt werden können. Diese Einrichtungen bieten qua Gesetz eine angemessene berufliche Bildung oder Beschäftigung und unterstützen den Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt. Insbesondere das letztgenannte Ziel wird weitestgehend verfehlt (Jochmaring 2019; Richter 2019). Werkstätten absorbieren Menschen mit Behinderung vom ersten Arbeitsmarkt, indem sie sie in segregierenden Systemen halten. Sie ermöglichen zwar Teilhabe an Arbeit, nicht jedoch Teilhabe am ersten Arbeitsmarkt (York & Jochmaring 2023). Unter inklusiven sozialpolitischen Vorzeichen ist die fortdauernde Absorption von Menschen mit Behinderung vom ersten Arbeitsmarkt zumindest erklärungsbedürftig (Jochmaring & York 2022), wenn nicht gar wie von Hüppe (2021) konstatiert grundrechtswidrig.

Verbreitungsgrad von Instrumenten zur Teilhabe am allgemeinen Arbeitsmarkt: Instrumente der beruflichen Rehabilitation, wie die Inklusionsbetriebe (§ 215 SGB IX), die Unterstützte Beschäftigung (§ 55 SGB IX), das Budget für Arbeit (§ 61 SGB IX) und Ausbildung (§ 61a SGB IX) oder auch das Betriebliche Eingliederungsmanagement (§ 167 SGB IX) weisen geringe Nutzer*innenzahlen auf.

Nach § 215 des SGB IX sind Inklusionsbetriebe rechtlich und wirtschaftlich selbstständige Unternehmen oder öffentliche Arbeitgeber des ersten Arbeitsmarktes. Neben ihrer regulären wirtschaftlichen Tätigkeit verfolgen Inklusionsbetriebe mit der Beschäftigung, Qualifizierung und Vermittlung von Menschen mit Behinderung einen sozialen Auftrag. Inklusionsbetriebe beschäftigten 30 bis 50 Prozent schwerbehinderte Menschen und bieten sozialversicherungspflichtige Beschäftigung mit tariflicher oder ortsüblicher Vergütung. 13,590 Menschen mit einer Schwerbehinderung waren im Jahr 2020 in Inklusionsbetrieben beschäftigt (BAG IF 2020).

Zielsetzung des Instrumentes Unterstützte Beschäftigung ist es Leistungsberechtigten mit besonderem Unterstützungsbedarf eine geeignete sozialversicherungspflichtige Beschäftigung zu ermöglichen und diese zu erhalten (§ 55 SGB IX). Aktuell nutzen nur etwa 3000 Menschen mit Behinderung das Instrument Unterstützte Beschäftigung (BAG UB 2023), obwohl ein deutlich höheres Förderungs- und Beschäftigungspotential angenommen wird (Oschmiansky & Kaps 2019; Oschmiansky u. a. 2018).

Das Budget für Arbeit (§ 61 SGB IX) erhalten Menschen mit Behinderung, die Anspruch auf Leistungen im Arbeitsbereich einer WfbM haben und mit einem privaten oder öffentlichen Arbeitgebenden ein sozialversicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis mit tarifvertraglicher oder ortsüblicher Entlohnung abschließen. Die Leistungen sehen neben einem Lohnkostenzuschuss zum Ausgleich der „Leistungs-minderung des Beschäftigten“ (§ 61 SGB IX) auch Leistungen für Anleitung und Begleitung am Arbeitsplatz vor.

Die ausgezahlten Budgets für Arbeit werden für das Jahr 2020 mit lediglich 1679 beziffert. Darin enthalten sind alle Bestandsfälle ab dem Jahr 2018 (BAGüS

2022). Das Budget für Ausbildung spielt in der Förderstatistik kaum mehr eine Rolle: Mit Stand Februar 2022 wurden nur 32 Budgets für Ausbildung ausgezahlt (Mattern u. a. 2022).

Resümierend lässt sich festhalten, dass die „Zielmarke Inklusive Arbeitswelt“ aktuell verfehlt wird und insbesondere Sondersysteme, aber auch Sonderlösungen und -wege den Idealen der UN-BRK diametral gegenüberstehen. Es besteht eben kein Automatismus, der aus Inklusionsansprüchen Verwirklichungschancen zur arbeitsgesellschaftlichen Teilhabe erwachsen lässt.

Die aus den dargestellten Zielkonflikten erwachsenen Veränderungserfordernisse ließen sich auf zwei (Aus-)Wegen begegnen: (1) durch eine Abkehr von der Zielvorstellung inklusive Arbeitswelt und (2) durch eine Veränderung des bestehenden Systems beruflicher Rehabilitation. Auf dem ersten Aspekt sei im Folgenden kurz eingegangen. Der zweite Aspekt wird im nachfolgenden Kapitel zu denkbaren Innovations- und Exnovationsmodi verhandelt.

Frings (2023) schlägt vor, nicht Inklusion als sozialpolitische Zielsetzung zu verankern, sondern Teilhabe als gesamtgesellschaftliche Vision zu etablieren:

„Während mit ‚Ziel‘ im wortursprünglichen Sinne die Ausrichtung oder ein Endpunkt einer Bestrebung in einem bestimmten Betrachtungsausschnitt (bspw. dem Bildungssystem) markiert und operationalisiert wird und als Soll mit einem Ist-Zustand verglichen wird, an deren Verhältnis zueinander solange operativ gearbeitet wird, bis der Ist-Zustand das Soll erreicht hat, ist mit ‚Zielvorstellung‘ ein gesamtgesellschaftlicher (Transformations-)Prozess gemeint, der keinen Endpunkt hat“ (Frings 2023, 170).

Teilhabe als Zielvorstellung kann – in systemtheoretischer Betrachtung – die Bearbeitung von Inklusion in spezifischen Funktionssystemen und das Erzeugen von funktionssystemspezifischen Einzellösungen zugunsten von neuen Diskursarenen öffnen (Frings 2023). Teilhabe erweitert den Blick über eine Differenzierung entlang eines institutionalisierten ‚drinnen, respektive inkludierten‘ und ‚draußen, respektive exkludierten‘ hinaus und rekurriert auf variiende Möglichkeitsräume auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen (Frings 2023).

2 Innovations- und Exnovationsmodi

Bevor nun drei Innovations- und Exnovationsmodi expliziert werden, sei an dieser Stelle in aller Kürze das zu Grunde liegende Innovations- und Exnovationsverständnis umrissen:

„Eine soziale Innovation ist eine von bestimmten Akteuren bzw. Akteurskonstellationen ausgehende intentionale, zielgerichtete Neukombination bzw. Neukonfiguration sozialer Praktiken in bestimmten Handlungsfeldern bzw. sozialen Kontexten, mit dem Ziel, Probleme oder Bedürfnisse besser zu lösen bzw. zu befriedigen, als dies auf der Grundlage etablierter Praktiken möglich ist“ (Howaldt & Schwarz 2010, 89).

Innovation der Inklusion beschreibt jene soziale Praktiken, die eine Problemlösung herbeiführen und/oder Bedürfnisse besser adressieren; sie markiert damit einen Gewinn an Lösungskraft. Sie steht außerdem für eine systematische Verknüpfung der Forschungsfelder Innovation und Teilhabe (vgl. Kaletka & Krüger in diesem Band). Als exnovationswürdig explizieren lassen sich hingegen jene Artefakte, Systeme und soziale Praktiken, die im Lichte der Referenzfolie Inklusion als nicht mehr zielführend oder gar schädigend konnotiert werden (vgl. Fichter 2010).

Entlang einer Innovations- und Exnovationsmatrix lassen sich Systeme und Praktiken der beruflichen Rehabilitation dreier Modi zuordnen:

1. Inkludierendes aus- und exkludierendes abbauen – der inkonsequente Modus,
2. Exkludierendes abschaffen – der konsequente Modus, sowie
3. Inklusionsmechanismen schaffen – der neue Modus.

Mit allen drei Modi möchten die Autor*innen Diskursarenen eröffnen, welche durchaus normativ und dabei keineswegs überschneidungsfrei sind, sich mehr noch bedingen und teils erst eng verzahnt Exnovations- oder Innovationspotential freizusetzen in der Lage sind.

Inkonsequenter Modus

Der inkonsequente Modus integriert zum einen die Identifikation von Innovationsresistenzen sowie Strategien zum Abbau exkludierender Strukturen und zum anderen Chancen für eine Skalierung inklusionsorientierter Instrumente. Dieser Modus beschreibt die aktuelle Situation des Systems beruflicher Rehabilitation in Deutschland: Neben neu eingeführten Instrumenten, wie der Unterstützten Beschäftigung oder dem Budget für Arbeit, welche eine Teilhabe am allgemeinen Arbeitsmarkt intendieren, bleiben dominierende Sondersysteme, hier insbesondere die WfbM, bestehen. Als inkonsequent wird dieser Modus beschrieben, da er – die sozialpolitische Steuerung fokussierend – unentschieden bleibt: Er changiert als „Inklusion-Light-Version“ zwischen anvisierten Veränderungen und dem Erhalt gewachsener Systeme. Innerhalb dieses Modus werden inklusionsorientierte Instrumente in ‚homöopathischer Dosierung‘ aufgelegt und gleichsam bleiben Sondersysteme nahezu unangetastet bestehen.

Konsequenter Modus

Der konsequente Modus rekurriert auf die umfassende Exnovation exkludierender Systeme und Strukturen der beruflichen Rehabilitation. Die konsequente De-Institutionalisierung von Sondersystemen, welche dem sozialpolitischen Primat inklusiver Arbeitswirklichkeiten zuwiderlaufen, bricht mit der bisherigen Organisationslogik in der beruflichen Rehabilitation durch Irritation. Dieser Modus dekonstruiert die explizierten Expansions- und Reproduktionslogiken segregierender Systeme, indem Veränderungsszenarien strukturell provoziert werden; mehr noch erzeugt er ein Angebots-Vakuum. ‚Radikal‘ ist der Bruch im etablierten System der beruflichen

Rehabilitation und die damit verbundenen Fragen des Verbleibs jener in Sondersystemen beschäftigten Menschen mit Behinderung, der ethischen Zumutbarkeit einer De-Institutionalisierung und nach neuen sozialpolitischen Lösungsszenarien.

Neuer Modus

Der neue Modus fokussiert ausschließlich Innovationsimpulse für Inklusion (vgl. Pelka & Schulz in diesem Band). Diese Innovationsimpulse erwachsen aus neuartigen Perspektiven aller am System der beruflichen Rehabilitation beteiligter Akteur*innen sowie aus Steuerungsimpulsen, die Veränderungen institutionell erzwingen. Partizipative Forschung, aber insbesondere auch eine partizipativ-dialogische, und somit gleichsam empowernde Entwicklungen neuer Instrumente zur Mehrung von Teilhabechancen am Arbeitsleben sind denkbare Arbeitsansätze, um Neues in die Welt zu bringen (vgl. Howaldt, Kopp & Schwarz 2014). Die Skalierung bestehender Instrumente, wie dem Budget für Arbeit mag darüber hinaus weitere Innovationsimpulse für Inklusion generieren. Unklar bleibt jedoch, wie sich die neuen Inklusionsmechanismen wirkmächtig entfalten können. Diese Grundsatzfrage besteht vor allem dann fort, wenn Exklusionsmechanismen in einem inkonsequenten, respektive einem ‚sowohl als auch‘ Modus bestehen bleiben.

3 Diskussion

Die Teilhabe von Menschen mit Behinderung am Arbeitsleben – so zentraler Befund des ersten Kapitels – ist nach wie vor erschwert und dies gerade auch, weil das System der beruflichen Rehabilitation politisch-normativen Inklusionsansprüchen nicht vollumfänglich gerecht wird. Ableitbar – dies ist das Ergebnis des zweiten Kapitels – sind Innovations- und Exnovationsmodi, als mögliche Antworten auf Passungsdesiderata zwischen ‚Inklusions-Intentionen‘ und aktuellen Chancenstrukturen für eine Teilhabe am Arbeitsleben.

Sozialpolitisches Handeln entspricht derzeit dem inkonsequenten Modus, der das Spannungsverhältnis zwischen (rhetorischen) Inklusionsansprüchen und Inklusionswirklichkeit nicht aufzulösen in der Lage ist. Aus sich selbst heraus schafft es das bestehende System beruflicher Rehabilitation nicht, die für Inklusion bzw. Teilhabe notwendigen strukturellen Veränderungen vorzunehmen. Fraglich bleibt, ob Veränderungen in ‚homöopathischer Dosierung‘ langfristig Bestand haben können (oder dürfen) und sich Politik und Gesellschaft mit einer ‚Teilhabe-Light‘ arrangieren.

Sowohl der konsequente sowie perspektivisch auch der neue Modus bedürfen weitreichender sozialpolitischer Klärungen, was mit Personen geschehen soll, die sich mit Auflösung von Sondersystemen den (Leistungs-)Anforderungen und Härten eines kapitalistisch organisierten Wirtschafts- und Arbeitssystems ausgesetzt sehen. Dazu fehlen bislang breit getragene politische Visionen und Entwürfe sowie praktische Konzeptionen.

Die drei Innovations- und Exnovationsmodi, verstanden als theoriegeleitetes ‚Gedankenexperiment‘ ermöglichen die Konstruktion verschiedenartiger Szenarien, die es in bereits angelegten Publikationen weiter auszudifferenzieren und zukünftig mit empirischen Befunden zu stützen gilt.

Literatur

- BA (2023). Arbeitsmarktsituation schwerbehinderter Menschen 2021, Statistik der Bundesagentur für Arbeit. Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt.
Online unter: https://daten2.verwaltungsportal.de/dateien/seitengenerator/2dfbfa463a4d7f71be425968cfed6a22203482/bag_ub_ergebnisse_bundesweite_umfrage_ub_2021.pdf (Abrufdatum: 28.07.2023).
- BAG UB (2023): Ergebnisse der 10. bundesweiten Umfrage der BAG UB zur Umsetzung der Maßnahme „Unterstützte Beschäftigung“ nach § 55 SGB IX für das Jahr 2021. Online unter: Ergebnisse der 10. bundesweiten Umfrage der BAG UB zur Umsetzung der Maßnahme „Unterstützte Beschäftigung“ nach § 55 SGB IX für das Jahr 2021. (Abrufdatum: 28.07.2023).
- BAG WfbM (2023): Menschen in Werkstätten.
Online unter: <https://www.bagwfbm.de/page/25>. (Abrufdatum: 28.07.2023).
- BAGüS (2022): BAGüS-Kennzahlenvergleich Eingliederungshilfe 2022. Berichtsjahr 2020.
Online unter: https://www.lwl.org/spur-download/bag/Bericht_2022final.pdf (Abrufdatum: 28.07.2023).
- BGW (2021): Coronapandemie rückt Inklusionshürden wieder ins Bewusstsein. Behindertenhilfe in Deutschland – Trendbericht 2021.
Online unter: <https://www.bgw-online.de/resource/blob/50192/8e1bc91fed898dd018f39dc29243c10d/bgw55-83-136-trendbericht-behindertenhilfe-corona-inklusion-data.pdf> (Abrufdatum: 28.07.2023).
- Blanck, J. M. (2020): Übergänge nach der Schule als „zweite Chance“? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen „Lernen“. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fasching, H. & Tanzer L. (2022): Inklusive Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fichter, K. (2010): Nachhaltigkeit: Motor für schöpferische Zerstörung? In: J. Howaldt & H. Jacobsen (Hrsg.), Soziale Innovation: Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 181 – 198.
- Frings, S. (2023): Neue Steuerung – Neue Teilhabechancen? Steuerung der Teilhabe von Menschen mit Behinderung aus Sicht der Systemtheorie. (Dissertationsarbeit). Universitätsbibliothek Dortmund, Technische Universität Dortmund.
- Hofmann, C., Häfeli, K., Müller, X., & Krauss, A. (2021): Transition from low-threshold vocational education and training to work in Switzerland: factors influencing objective and subjective career success. In: International journal for research in vocational education and training 8, H. 2, 136–159.
- Hofmann, C. & Schellenberg, C. (2019): Der Übergang Schule – (Aus-)Bildung – Beschäftigung in der Schweiz: Ein Überblick mit Fokus auf die berufliche Ausbildung. In C. Lindmeier, H. Fasching, B. Lindmeier, & D. Sponholz (Hrsg.), Sonderpädagogische Förderung heute (2. Beiheft): Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum (S. 194–217). Weinheim: Beltz Juventa.
- Howaldt, J. & Schwarz, M. (2010): „Soziale Innovation“ im Fokus. Skizze eines gesellschaftstheoretisch inspirierten Forschungskonzepts. Bielefeld: transcript Verlag.
- Howaldt, J., Kopp, R., & Schwarz, M. (2014): Zur Theorie sozialer Innovationen. Tardes vernachlässigter Beitrag zur Entwicklung einer soziologischen Innovationstheorie. Weinheim: Beltz Juventa.

- Hüppe, H. (2021): „Werkstätten“ im Konflikt mit dem Grundgesetz. In: H. Greving & U. Scheibner (Hrsg.): *Werkstätten für behinderte Menschen. Sonderwelt und Subkultur behindern Inklusion*. Stuttgart: Kohlhammer, 36–64.
- Jochmaring, J. (2019): Übergänge von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Berufsausbildung. Eine Auswertung von Sekundärstatistiken, In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 3, 335–354.
- Jochmaring, J. (2022): *Transitionsprozesse von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Beruf – eine multiperspektivische Analyse*. (Dissertationsarbeit). Universitätsbibliothek Dortmund, Technische Universität Dortmund.
- Jochmaring, J. & York, J. (2022): Dilemmata einer inklusiven Arbeitswelt. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusionspotenzialen neuer Arbeitsrealitäten und exklusionsverwaltenden Organisationen. In: C. Onnen, R. Stein-Redent, B. Blättel-Mink, T. Noack, M. Opielka & K. Späte (Hrsg.): *Organisationen in Zeiten der Digitalisierung*. Wiesbaden: Springer, 141–154.
- Jochmaring, J. & York, J. (2023): Inclusion Opportunities of Work 4.0? Employment Realities of People with Disabilities in Germany, In: *Scandinavian Journal of Disability Research*, 25, H. 1, 29–44.
- Kranert, H., Stein, R., & Warmuth, M. (2022): Dropout in der Beruflichen Rehabilitation. Analyse und Identifikation von Risikofaktoren in der Berufsausbildung (1. Aufl.). Bielefeld: wbv Publikation.
- Matern, L., Rambausek-Haß, T., Wansing, G., & Peters, U. (2022): *Das Budget für Arbeit. Eine explorative Studie zur Umsetzung von § 61 SGB IX in Berlin*.
Online unter: https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/25917/Peters_etal2022_Das_Budget_f%C3%BCr_Arbeit.pdf?sequence=4&isAllowed=y (Abrufdatum: 28.07.2023).
- Oschmiansky, F. & Kaps, P. (2019): Was das Konzept der Unterstützten Beschäftigung leistet, In: *WSI-Mitteilungen*, 72, H. 5, 373–381.
- Oschmiansky, F., Kaps, P., & Kowalczyk, K. (2018): *Unterstützte Beschäftigung: Instrument der Wiedereingliederung und zum Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit*. Hans-Böckler-Stiftung, Working Paper Forschungsförderung 061, Düsseldorf.
- Richter, C. (2019): Digitalisierung und Teilhabe an Arbeit. Sondierung in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung, In: *Arbeit*, 28, H. 4, 363–379.
- Stein, R. & Kranert H. (2022): *Psychische Belastungen in der Berufsbiografie. Interdisziplinäre Perspektiven*. Band 4 Buchreihe „Teilhabe an Beruf und Arbeit“. Bielefeld: wbv Media.
- York, J. & Jochmaring, J. (2023): *Möglichkeitenräume eines digitalisierten Arbeits- und Gesundheitsschutzes in der Werkstatt für behinderte Menschen*. In: M. Hoffmann, T. Hoffmann, L. Pfahl, M. Rasell, H. Richter, R. Seebo, M. Sonntag, & J. Wagner (Hrsg.): *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 206–212.
- Zölls-Kaser, P. (2018): *Der Übergang Schule-Beruf von FörderschülerInnen im Lichte der UN-BRK – Versuch einer Systematisierung*. In: G. Wansing, F. Welti, & M. Schäfers (Hrsg.): *Das Recht auf Arbeit für Menschen mit Behinderungen. Internationale Perspektiven*. Baden-Baden: Nomos: 199–217.
- Zölls-Kaser, P. (2023): *Partizipation im Übergang Schule–Beruf bei Schüler*innen des Förderschwerpunktes „Geistige Entwicklung“*.
Online unter: https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/26908/dissertation_zoells-kaser_philine.pdf?sequence=3&isAllowed=y (Abrufdatum: 14.10.2023).

Autor*innen

Jana York, Dr.

Technische Universität Dortmund/Fakultät Rehabilitationswissenschaften/Rehabilitationssoziologie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Teilhabe am Arbeitsleben von Menschen mit Behinderung;
Arbeitsweltbezogene Gesundheitspolitik; Teilhabe und Partizipation in Forschung, Gesundheitswesen
und Hochschule.

jana.york@tu-dortmund.de

Jan Jochmaring, Dr.

Berufsakademie Wilhelmshaven

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Teilhabe am Arbeitsleben von Menschen mit Behinderung, Transitions- und Ungleichheitsforschung, Soziologie der Behinderung

jan.jochmaring@ba-whv.de

Lisa Preissner

Technische Universität Dortmund/Sozialforschungsstelle

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Teilhabe am Arbeitsleben von Menschen mit Behinderung, digitale Bildung.

lisa.preissner@tu-dortmund.de

Bastian Pelka und Ann Christin Schulz

Innovation der Forschung: Inklusive Bürger*innenwissenschaften

Dieser Beitrag war Teil des Symposiums „Innovation der Inklusion“ im Rahmen der 36. Jahrestagung der Inklusionsforscher:innen an der HfH Zürich am 9.2.2023. Zwei weitere Beiträge aus diesem Symposium erscheinen in diesem Band: Jana York, Jan Jochmaring und Lisa Preissner: „Innovation und Exnovation des Systems beruflicher Rehabilitation“ und Christoph Kaletka und Daniel Krüger: „Innovation der Inklusion“.

1 Inklusive Bürger*innenwissenschaften

1.1 Bürger*innenwissenschaften

Das Konzept „Bürger*innenwissenschaften“, international, aber auch im deutschsprachigen Raum oft als „Citizen Science“ bezeichnet, unterliegt einer terminologischen Entwicklung. Einst war Bürger*innenwissenschaft noch mit der Naturwissenschaft verbunden, in den 1990ern wurde das Konzept dann aber auch zunehmend in andere Disziplinen übertragen (vgl. Kullenberg & Kasperowski 2016). Besonders die Europäische Kommission hat dafür einen wesentlichen Beitrag geleistet, indem sie mit dem Forschungsrahmen „Horizon 2020“ das Konzept auch für andere wissenschaftliche Disziplinen als naturwissenschaftliche öffnete und es im Arbeitsprogramm „Science with and for Society“ (dt. Wissenschaft mit und für die Gesellschaft) verbreitete (vgl. Europäische Kommission 2020). Zugleich werden mit dem Konzept aber auch verschiedene Erwartungen verbunden: Die deutsche Forschungsförderung verspricht sich zum einen systemimmanente Verbesserungen wie „einen größeren Umfang wissenschaftlich validierter Daten“ (vgl. BMBF 2023) durch die Mitarbeit von Bürger*innen in Forschungsprozessen sowie zum anderen neue wissenschaftliche Fragestellungen (ebenda), aber auch Innovationspotenziale für das Wissenschaftssystem. Die Grundidee des Konzepts ist, Nicht-Wissenschaftler*innen in wissenschaftliche Prozesse einzubeziehen, die Wissenschaft also zur Gesellschaft hin zu öffnen. Die spannende Frage ist dabei die Rolle dieser beiden Pole – also „beruflicher Wissenschaftler*innen“ auf der einen

und „Bürger*innenwissenschaftler*innen“ auf der anderen Seite: Wer hat welche Kompetenzen, übt welche Rollen aus, übernimmt welche Aufgaben? Ein Überblick verschiedener Citizen Science Debatten (vgl. Bonn et al. 2016, von Gönner et al. 2023) macht jedoch deutlich, dass diese beiden Pole nur in der Theorie existieren, denn die Übergänge zwischen Bürger*innen und Wissenschaftler*innen verlaufen im Feld der Citizen Science fließend und auf vielen Ebenen asymmetrisch. So verfügen Bürger*innen bei vielen Themen – etwa bezüglich eigener Erfahrungen über das regionale Nahfeld oder Krankheiten oder Behinderungen – über tiefere Kenntnisse als Wissenschaftler*innen, teilweise wird auch mehr Zeit in Forschung eingebracht. Eckhardt & Krüger (2023) verweisen darauf, dass der Einbezug von Nichtwissenschaftler*innen keine neue Idee ist, sondern in den Sozialwissenschaften in der Tradition der bereits in den 1940er Jahren entwickelten Aktionsforschung stehen. Mit der Breite, in der Citizen Science seit einigen Jahren diskutiert wird und auch Einzug in die Wissenschaftspolitik und Forschungsförderung genommen hat, erscheint jedoch trotzdem ein neuer Stand erreicht. Citizen Science wird das Potenzial attestiert, vor allem transformative Forschung zu innovieren und sowohl Wissenschaft näher an gesellschaftliche Aufgaben zu ziehen (vgl. hierzu die Aufsätze von Christoph Kaletka und Daniel Krüger sowie Jana York, Jan Jochmaring und Lisa Preissner in diesem Band), als auch Bürger*innen Einfluss auf und Erkenntnis von Wissenschaft zu vermitteln.

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, den Diskurs zu dieser Innovation auf die Inklusion zu richten (vgl. Krüger et al. 2023). Denn zum einen fällt in aktuellen Citizen Science Projekten eine Nähe zu sozialen Themen auf, so dass eine Beteiligung von Menschen mit Behinderungen oder mit chronischen Krankheiten Forschung inhaltlich verbessern kann. Zum anderen kann der aktuelle Entwicklungsstand von Citizen Science dazu genutzt werden, Inklusion und partizipative Verfahren in der DNS des Forschungsfeldes zu verankern. Hier rechtzeitig eine inklusive Perspektive einzuziehen, kann daher für die Themen von Citizen Science, für ihren Methodenkanon und auch Transfer und Transformation Gewinn bringend sein. Das folgende Kapitel stellt darum am Beispiel eines inklusionsorientierten Citizen Science-Projektes aktuelle Erfahrungen, Erkenntnisse und Perspektiven dar.

1.2 Das Projekt IncluScience

Wie der vorherige Abschnitt zeigte, ist das Ziel der inklusiven Bürger*innenwissenschaft, alle Bürger*innen gleichermaßen in Wissenschaft und Forschung einzubeziehen. Dabei geht inklusive Bürger*innenwissenschaft weiter, als Bürger*innen ausschließlich auf die Rolle von Datenlieferant*innen ohne Mitbestimmungsmöglichkeit zu reduzieren. Denn Bürger*innenwissenschaft hat das Ziel, allen Bürger*innen, unabhängig von Geschlecht, Bildungsgrad, Behinderung und weiterer soziodemographischer und sozialer Merkmale, die Teilhabe an Forschung zu ermöglichen. Dafür muss Bürger*innenwissenschaft inklusiv gestal-

tet sein. Das heißt, dass ein Forschungsdesign voraussetzungsvoll ist, das Teilhabe in allen Wissenschaftsdisziplinen fördert. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass dies insbesondere bei der Zielgruppe behinderter Menschen oft nicht erfolgt. Eine mögliche Lösung muss über inklusionsorientierte Ansätze und Teilhabe auf allen Stufen des Forschungsprozesses erfolgen. Ein Vorschlag wird nachstehend anhand des bürger*innenwissenschaftlichen Projekts „IncluScience – Disability Mainstreaming in Wissenschaft und Praxis“ (IncluScience 2023) vorgestellt.

IncluScience ist ein durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Programm „Bürgerforschung“ gefördertes Projekt, das die vom Sozialheld*innen e. V. entwickelte Online-Straßenkarte „Wheelmap“ (Wheelmap 2023) mit Hinweisen auf Barrieren für drei neue Ortstypen (Verticals) erweitert. Unter „Ortstypen“ bzw. „Verticals“ werden beispielsweise Arzt/Ärztinnen-Praxen, Kneipen oder Kinos verstanden, die auf der Wheelmap gekennzeichnet werden können. Die Kennzeichnung erfolgt durch freiwillige Nutzer*innen, die über eine App oder Website Daten auf der Wheelmap eingeben können. Dazu wendet sich das Projekt zwei Fragen zu. Einerseits, welche Ortstypen für die wissenschaftliche Erweiterung der Wheelmap tatsächlich in der bürger*innenwissenschaftlichen Community von Interesse sind und andererseits, welche Informationen Menschen mit Behinderungen brauchen, um einen inklusiven Zugang zum Wissenschaftsprozess zu haben (vgl. Krüger et al. 2023, Schulz et al. i. E.). In diesem Zusammenhang stellt sich außerdem die Frage, welche Barrierefreiheitskriterien in die Wheelmap integriert werden sollen.

2 Der methodische Ansatz des Projektes

Der methodische Ansatz von IncluScience erstreckt sich über insgesamt vier Stufen. Für jeden der drei neuen Ortstypen werden diese vier Stufen beschriftet; dabei ist der Anspruch, die eigenen Methoden mit jeder Iteration weiter zu verbessern. Jede Wiederholung zielt dabei auf die Integration eines neuen Ortstypens mit Barrierefreiheitskriterien auf der Wheelmap. Der methodische Ansatz kann graphisch folgendermaßen zusammengefasst werden:

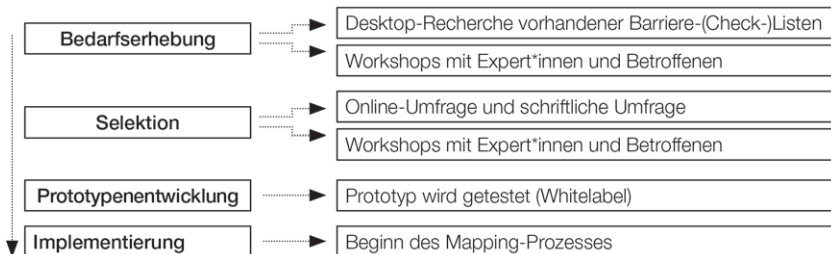


Abb. 1: Methodischer Ansatz von IncluScience, eigene Darstellung

1. Bedarfserhebung

Für die Bedarfserhebung wurde zunächst eine Desktop-Recherche über bestehende Barriere-(Check-)Listen durchgeführt. Wesentliches Ziel war hier, existierende (Check-)Listen zu sichten und diese auf ihre Inhalte (z. B. Checklisten für Räume, für Veranstaltungen, für Mediengestaltung) sowie ihre Methoden (z. B. Selbstausfüller*innen, Ausfüllen durch Expert*innen, Erhebung durch Fotos oder das physische Messen etc.) zu systematisieren. Hierdurch entstand eine (Check-)Listen-Sammlung, die sowohl existierende Ansätze als auch Lücken bei der Überprüfung von Barrieren offenbarte. Auf Basis dieser Recherche wurden für den ersten Ortstypen zwei Online-Workshops mit fünf Expert*innen und Betroffenen sowie für den zweiten Ortstypen ein Online-Workshop mit insgesamt 33 Personen mit unterschiedlichen Behinderungen (Personen mit Mobilitätseinschränkung, gehörlose und blinde Personen sowie Personen mit Lernschwierigkeiten) durchgeführt, in denen sie eingeladen wurden, über ihre Wünsche und Anforderungen in Bezug auf detailliertere Barrierefreiheitsinformationen zu Ortstypen auf der Wheelmap zu sprechen. Außerdem wurde Raum geschaffen, um über Situationen und Orte zu sprechen, an denen Barrieren erlebt wurden und wo Informationen über Orte zu einer verbesserten Teilhabe führen könnten.

Die Ergebnisse dieser Workshops wurden im Anschluss in einer Liste (21 verschiedene Ortstypen, z. B. Verkehrsraum, Museen, Tankstellen usw.) über konkrete Ortstypen, wie Hotels, Bahnhöfe, Restaurants oder Arzt/Ärztinnen-Praxen, zusammengeführt. Außerdem fanden die Bedarfe an Informationen zu Barrieren sowie Barrierefreiheitskriterien Berücksichtigung.

2. Selektion

Die Liste der aus Recherche und Workshops hergeleiteten möglichen Ortstypen, Informationsbedarfe und Barrierefreiheitskriterien wurde in einem zweiten Schritt priorisiert. Das Ziel dieses Schrittes war es, gemeinsam mit der Community betroffener Menschen einen ersten Ortstyp zu identifizieren, der auf der Wheelmap integriert werden sollte. Dies erfolgte mit Hilfe einer Online-Umfrage sowie zusätzlich mit einer schriftlichen Umfrage. Beide wurden durch den Aktivist*innen-Verein Sozialheld*innen e.V. in der Zielgruppe lanciert. An der Umfrage zum ersten Ortstypen nahmen insgesamt 567 Personen teil, an der zum zweiten 526. Die Mehrheit aller Teilnehmenden sprach sich dabei in der ersten Umfrage für Arzt/Ärztinnen-Praxen (22,8%), gefolgt von öffentlichen Verkehrsmitteln (14,3%) und Toiletten (12,7%) aus, während in der zweiten Umfrage die meisten für Toiletten (27,2%) votierten. Am zweithäufigsten wurde in der zweiten Umfrage für öffentliche Gebäude (25,1%), gefolgt von Kinos und Theatern (19,4%) gestimmt.

Nachdem die Umfrage eine Priorisierung neuer Ortstypen für die Wheelmap ergeben hatte, wurden wieder Workshops mit Expert*innen und Betroffenen

durchgeführt, um Informationen der Barrierefreiheitskriterien für den durch die Umfrage ermittelten ersten Ortstypen zu bestimmen. Der Grund hierfür ist, dass je nach Ortstyp (also zum Beispiel einer Arzt/Ärztin-Praxis oder einer öffentlichen Toilette) unterschiedliche Fragen an die Barrierefreiheit dieses Ortes entstehen. So interessiert an einer Praxis beispielsweise die Unterfahrbarkeit eines Behandlungstuhles, während dieses Barrierefreiheitskriterium bei einer Toilette anders formuliert werden müsste und andere Barrieren von Interesse sind. Mit den Ergebnissen der Umfrage sowie den Informationen der Workshops wurden der erste Ortstyp, der auf der Wheelmap integriert werden soll, und seine Kategorien zu Informationsbarrieren ermittelt.

Nach bereits zwei durchgeführten Iterationen zeigte sich jedoch, dass der Anteil von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen und Lernschwierigkeiten nur marginal Berücksichtigung fand. Menschen mit Mobilitätseinschränkungen sowie Rollstuhlfahrer*innen stellten hingegen die Mehrheit der Teilnehmenden dar, weshalb ihre Bedarfe viel stärker in die Entscheidung des Ortstyps sowie der damit zusammenhängenden Barrierefreiheitskriterien einfluss als von anderen Personengruppen mit Behinderungen. Dieses Phänomen lässt sich an dieser Stelle auf die Erreichbarkeit und den Zugang zu den Personengruppen zurückführen. Denn die Zielgruppe der Sozialheld*innen und der Wheelmap sind primär Menschen mit Mobilitätseinschränkungen und Rollstuhlfahrende, was letztendlich die Unterrepräsentation anderer Zielgruppen – Menschen mit anderen Behinderungsarten und Einschränkungen – mit sich führte. Eine weitere Schwäche unseres Ansatzes war die überwiegende Rekrutierung über digitale Medien. Dies war für das erste Vertical in der Pandemie eine probate Lösung, schloss jedoch systematisch Menschen ohne digitalen Zugang oder mit geringen digitalen Kompetenzen aus. Diese Schwäche wurde adressiert, indem gezielt Menschen mit geistigen Behinderungen oder Lernschwierigkeiten in Präsenzveranstaltungen einbezogen wurden.

3. Prototypenentwicklung

Auf dieser Stufe werden testbare Prototypen auf der Wheelmap installiert, welche von ausgewählten Nutzer*innen getestet werden. Konkret bedeutet dies, dass auf der Wheelmap zwei neue Ortstypen durch freiwillige Tester*innen eingetragen werden konnten. Das Feedback der Tester*innen floss dabei in den Entwicklungsprozess mit ein, um das Endprodukt – den neuen Ortstypen mit den Barrierefreiheitskriterien – für die Endnutzer*innen zu verbessern.

4. Implementierung

Der getestete Prototyp wurde schließlich als ein neuer Ortstyp auf der Wheelmap für alle Nutzenden veröffentlicht. Benutzer*innen wurden zudem aufgerufen, Daten einzutragen – entweder selbstständig oder zusammen in Form sogenannter „Mapping-Events“ mit den Sozialheld*innen.

3 Fazit und Forderungen

Der beschriebene partizipative Forschungsansatz offenbart die Potenziale, aber auch Herausforderungen inklusiver (Bürger*innen-)Wissenschaft (vgl. Krüger et al. 2023; Schulz et al. i. E.). Potenziale liegen eindeutig in der Qualität der Ergebnisse, denn die Entwicklung eines Produktes für die Zielgruppe Menschen mit Behinderungen ohne deren Beteiligung erscheint nicht nur politisch-weltanschaulich als ungerecht, ethisch als unverantwortlich und damit nicht als Praxis guter Wissenschaft, sondern ist auch nicht produktiv. Erst durch den frühzeitigen und umfassenden Einbezug der Zielgruppe bei allen Forschungs- und Entwicklungsschritten konnten Verticals und deren Barrierefreiheitskriterien identifiziert werden, die einen praktischen Nutzen aufweisen. Da das Projekt bereits in der Antragsphase von der Zielgruppe mitkonzipiert wurde und die Projektleitung bei einem die Zielgruppe vertretenden Verein lag, liegt hier eine hohe Partizipationsstufe vor.

Herausforderungen und Kritik treffen zwei Ebenen: Zum einen gelang es nicht ausreichend, die Zielgruppe differenziert abzubilden. Menschen mit motorischen Einschränkungen waren unter den Beteiligten überproportional vertreten, Menschen mit kognitiven Einschränkungen unterrepräsentiert. Hier gelang es durch deren gezielten Einbezug nur ansatzweise, diese Zielgruppe stärker einzubeziehen. Menschen aus Großstädten und mit guten Medienkompetenzen beteiligten sich häufiger als Menschen aus ländlichen Gebieten und Menschen mit geringen Medienkompetenzen.

Eine zweite Kritikebene betrifft die Verbreitung „inklusive Bürger*innenwissenschaften“. Der beschriebene Projektansatz macht deutlich, dass partizipatives Forschen neue Methoden sowie einen hohen Aufwand bedeuten. Oder andersherum ausgedrückt: Forschungsvorhaben müssen inklusiver gedacht und damit methodologisch und Budget mäßig anders angelegt werden. Dabei darf das Kalkül der von Projektfinanzierung abhängigen Akteur*innen nicht sein, dass mehr Partizipation ein geringeres Budget für wissenschaftliche Arbeit bedeutet. Die Mehrkosten für z. B. Materialien in einfacher Sprache, Veranstaltungen mit Gebärdensübersetzung oder Screenreader freundliche Erhebungsinstrumente sowie die Nutzung partizipativer Methoden dürfen nicht das Personalbudget in den bürger*innenwissenschaftlichen Einrichtungen reduzieren. Hier ist darum die Forschungsförderung gefragt: Sie könnte Partizipation und Inklusion fördern, indem sie die nötigen Mehraufwendungen für alle inklusiv forschenden Projekte zusätzlich zum Projektbudget gewährt, etwa aus einem Sondertopf. So würde inklusives Forschen für Einrichtungen de facto sogar attraktiver, weil es die Fördersumme erhöht. Für die Förderung inklusiver (Bürger*innen-)Forschung, und damit – siehe oben! – auch die Qualität derer Entwicklungen wäre eine solche Umverteilung von Fördermitteln sicherlich ein Verbreitungsschub. Folgende Forderungen fassen diese Erkenntnisse zusammen:

- Forschungsförderung muss Inklusion und partizipative Verfahren zum Gegenstand der Bewertung von Forschungsanträgen machen. So erreichen inklusiv gedachte Projekte eher eine Förderung und so erhalten Wissenschaftler*innen einen Anreiz zu mehr Inklusion und Partizipation in Forschungs- und Entwicklungsprojekten.
- Inklusion darf nicht das Projektbudget schmälern und Projektentwickler*innen dürfen nicht vor die Wahl gestellt sein, zwischen mehr partizipativen Methoden oder mehr Budget für das wissenschaftliche Personal wählen zu müssen.
- Inklusions- und partizipationsbedingte Mehrkosten müssen aus einem gesonderten Topf allen geförderten Projekten zur Verfügung gestellt werden, um einen Anreiz zu setzen. Dabei müsste allerdings die Chance, dass diese Mehrkosten auch mehr Beteiligung erzeugen, plausibel sein. Der Topf könnte auch an Leitlinien, z. B. für inklusive Methoden oder Veranstaltungen, gekoppelt sein.

Literatur

- Bonn, A., Richter, A., Vohland, K., Pettibone, L., Brandt, M., Feldmann, R., Goebel, C., Grefe, C., Hecker, S., Hennen, L., Hofer, H., Kiefer, S., Klotz, S., Kluttig, T., Krause, J., Küsel, K., Liedtke, C., Mahla, A., Neumeier, V. ... Ziegler, D. (2016): Grünbuch Citizen Science Strategie 2020 für Deutschland. Online unter: https://www.buergerschaffenwissen.de/sites/default/files/assets/dokumente/gewissgruenbuch_citizen_science_strategie.pdf (Abrufdatum: 18.08.2023).
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2016): Richtlinie zur Förderung von bürgerwissenschaftlichen Vorhaben (Citizen Science). Bundesanzeiger vom 01.08.2016. Online unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1224.html> (Abrufdatum 08.08.2023).
- BMBF (2019): Bekanntmachung: Richtlinie zur Förderung von bürgerwissenschaftlichen Vorhaben, Bundesanzeiger vom 17.10.2019. Online unter: https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2019/10/2668_bekanntmachung.html (Abrufdatum 08.08.2023).
- BMBF (2023): Citizen Science. Online unter: <https://www.bmbf.de/bmbf/de/ueber-uns/wissenschaftskommunikation-und-buergerbeteiligung/buergerbeteiligung/citizen-science/buergerforschung.html> (Abrufdatum 08.08.2023).
- Eckhardt, J. & Krüger, D. (2023): Teilhabe durch Co-Creation. In: A. Schröder, B. Blätzel-Mink, A. Schröder & K. Späte (Hrsg.): Innovation in und von Organisationen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 83–99.
- Europäische Kommission (2020): Science with and for society in Horizon 2020. Achievements and recommendations for Horizon Europe. Online unter: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/770d9270-cbc7-11ea-adf7-01aa75ed71a1> (Abrufdatum: 16.10.2023).
- IncluScience. Website. (2023). Online unter: <https://incluscience.org/> (Abrufdatum: 14.08.2023).
- Krüger, D., Krümpelmann, S., Pelka, B., Schulz, A. C.: Inclusiveness of Citizen Science. How People with Disabilities Can Participate in Citizen Science Approaches, In: Antona, M., Stephanidis, C. (Hrsg.): Universal Access in Human-Computer Interaction, 17th International Conference, UAHCI 2023, Held as Part of the 25th HCI International Conference, HCII 2023, Copenhagen, Denmark, July 23–28, 2023, Pro , 88–98, Cham: Springer, 2023

- Krüger, D., Pelka, B., Schulz, A. C.: Strengthening the Inclusiveness in Citizen Science to improve the Participation of People with Disabilities, In: Kouroupetroglou, G., Archambault, D. (Hrsg.): Book of Abstracts (Prelim), 17th International Conference of the Association for the Advancement of Assistive Technology in Europe, AAATE 2023 Paris, August, 193–194, Paris: AAATE, 2023.
- Kullenberg, C., Kasperowski, D. (2016): What is citizen science? – a scientometric meta-analysis. In: PLoS ONE 11 (1), 1–16.
- von Gönner, J., Herrmann, T.M., Bruckermann, T. et al. (2023): Citizen science's transformative impact on science, citizen empowerment and socio-political processes. In: Socio Ecol Pract Res 5, 11–33.
- Schulz, A. C., Deister, J., Köster, M., Krüger, D., Klassen, J., Krümpelmann, S., Lampe, M., Pelka, B. (i. E.): Citizen Science für alle: Ansätze für inklusive Forschung (auch) mit Menschen mit Behinderungen. In: Bonn, A. et al. (i. E.): Citizen Science – Gemeinsam forschen! Ein Handbuch für Wissenschaft und Gesellschaft.
- Wheelmap. Website. (2023).
Online unter: <https://wheelmap.org/> (Abrufdatum: 14.08.2023).

Autor*innen

Bastian Pelka, Vertr.-Prof. PD Dr.

Technische Universität Dortmund

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitale Teilhabe, Innovation der Inklusion(ssysteme), Teilhabe an Arbeit, Reallabore, Qualifikationen pädagogischen Personals

bastian.pelka@tu-dortmund.de

Ann Christin Schulz, M. A.

Technische Universität Dortmund

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitale Inklusion/e-Inclusion, Digitalisierung, digitale Kompetenzen, Soziale Innovationen, benachteiligte Personengruppen

annchristin.schulz@tu-dortmund.de

Samira Skribbe

Partizipative Diagnostik inklusiver Schulen – Ergebnisse einer Interviewstudie

1 Problemstellung und theoretischer Hintergrund

Gesellschaftspolitische Entwicklungen wie die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention, steigende Migrationszahlen sowie Veränderungen in Schulstrukturen bewirken, dass Lerngruppen stetig vielfältiger werden (Gräsel, Decristan & König 2017, 195). Die Vielfalt der Lernenden macht ein bedürfnisorientiertes passgenaues Lernangebot für möglichst alle Schüler*innen einer Lerngruppe erforderlich (Munser-Kiefer, Mehlich & Böhme 2021, 74). Dabei kommt Diagnostik eine große Bedeutung zu, da sie Voraussetzung zur Entwicklung passgenauer Förderangebote ist (Warwas, Hertel & Labuhn 2011, 857f). In Anlehnung an Jansen und Meyer (2016, 287) wird Diagnostik hier als Gewinnung von Informationen über Schüler*innen verstanden, die als Grundlage zur Ermöglichung individuellen Lernens dienen.

Der Aufbau eines inklusiven Schulsystems prägte bildungswissenschaftliche Forschungsdiskurse maßgeblich. So wurde auch der Diskurs um Diagnostik in den letzten Jahren auf theoretischer (z. B. Simon & Simon 2013) und empirischer Ebene (z. B. Skribbe & Greiten 2023, 290f) inklusionspädagogisch in den Blick genommen und im Zuge dessen der Begriff einer *Inklusiven Diagnostik* geprägt (z. B. Schäfer & Rittmeyer 2021). Kritische Stimmen sehen in vielen Konzepten einer Inklusiven Diagnostik keine Innovation, sondern den Kerngedanken einer Förderdiagnostik reproduziert. Forderungen nach einer Inklusiven Diagnostik, wie der Verzicht auf Normvergleiche und Kategorien, würden Diagnostik in weiten Teilen unmöglich machen (Breitenbach 2017, 119, 109). Eine inklusionspädagogische Diagnostik versteht sich in Abgrenzung zu klassischen und sonderpädagogischen diagnostischen Konzepten, wie die Förderdiagnostik, als besonders diskriminierungssensibel. Dies äußert sich in der Überwindung einer Klientelspezifität und der Abkehr einer vordergründig an Lern- und Entwicklungsproblemen orientierten Diagnostik. Des Weiteren strebt eine Inklusive Diagnostik den reflektierten Umgang mit Machthierarchien an, was für die Förderdiagnostik in dieser Weise nicht gilt (Überblick bei Simon & Simon 2013).

An die inklusionspädagogische Betrachtung von Diagnostik knüpft auch dieser Beitrag an, der ausgewählte diagnostische Situationen, die Lehrkräfte in Interviews beschreiben, in den Blick nimmt und im Hinblick auf die Ermöglichung von Partizipation als ein zentrales Anliegen einer inklusiven Diagnostik untersucht (z. B. Schuppener & Schmalfuß 2023, 87ff). Diese inklusionspädagogische Forderung steht in diesem Beitrag im Fokus. Gerhartz-Reiter (2020, 263) weist auf die inflationäre Verwendung des Partizipationsbegriffs hin, jede Form der Beteiligung als Partizipation zu deklarieren. Nach Schuppener und Schmalfuß (2023, 90) geht Partizipation über das „bloße Informieren über diagnostische Intentionen, Ziele, Vorgehensweisen und Ergebnisse“ hinaus. Von einer partizipativen Diagnostik könne vielmehr erst dann gesprochen werden, wenn Ziele gemeinsam mit den Lernenden festgelegt und evaluiert werden (ebd., 89). Erfolgt Diagnostik ohne aktive Einbindung der Lernenden, besteht das Risiko, Lernende in ein Gefühl der „Ohnmacht“ und des „Ausgeliefert-Seins“ (Gerhartz-Reiter & Reisenauer 2018, 116) zu versetzen. Zudem werden „fruchtbare Ressourcen für die Diagnose nicht genutzt [...], die ein umfassenderes Bild der Leistungen bzw. Leistungspotenziale sowie Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen zeichnen und eine geringere Abhängigkeit der Diagnosen von Werten, Erwartungen und soziokultureller Prägung der Lehrkraft ermöglichen würden“ (Gerhartz-Reiter & Reisenauer 2018, 115).

Partizipative Diagnostik erfordert Rollenveränderungen von Lehrkräften und Lernenden, in denen Machtverhältnisse reflektiert und aufgelöst werden (Gloystein & Frohn 2020, 62; Gerhartz-Reiter & Reisenauer 2018, 124; Schuppener & Schmalfuß 2023, 89). Die Gefahr einer verfehlten Partizipation bestehe, wenn die Lehrkraft kein echtes Interesse an der Lernendenperspektive zeigt, sondern nur eigene Erkenntnisse durch den Dialog zu bestätigen versucht (Gerhartz-Reiter & Reisenauer 2018, 129).

2 Forschungsdesign

In dem vom BMBF geförderten Projekt „Förderbezogene Diagnostik zur Gestaltung inklusiver, binnendifferenzierter, adaptiver Unterrichtssettings für die Primarstufe, Sekundarstufe I und Berufsfachschulen (DiaGU)“ (Greiten, Trumpa & Veber 2023) wird der Zusammenhang von Diagnostik und differenzierten Unterrichtssettings erforscht. Im vorliegenden Beitrag zu einer Teilstudie des Projekts wird auf Grundlage von vier leitfadengestützten Interviews die Umsetzung einer an Partizipation orientierten Diagnostik an einer Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg untersucht. Bei den Interviewten handelt es sich um drei Fachlehrkräfte (Frau Kraus, Frau Ott und Frau Sommer) und einer Sonderpädagogin (Frau Braun), deren Namen pseudonymisiert wurden. Die Interviews

wurden nach der Technik der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022, 129ff) ausgewertet. Die Entwicklung des Kategoriensystems und die Codierungen wurden durch die kommunikative Validierung im Projektteam abgesichert und die Inter-coder-Übereinstimmung (Kuckartz & Rädiker 2022, 243ff) von unabhängig voneinander codierten Dokumenten zweier Mitarbeitenden ermittelt. Diese lag bei mindestens 70 %. In dem vorliegenden Beitrag ist folgende Fragestellung leitend: Inwiefern beziehen die interviewten Lehrkräfte Schüler*innen in den diagnostischen Prozess ein? Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage wurden die mit der Subkategorie *Einbezug der Schüler*innen in die Diagnostik* codierten Segmente ausgewertet. Die Ergebnisse werden im Folgenden vorgestellt und anschließend inklusionspädagogisch diskutiert.

3 Ergebnisdarstellung und Interpretation

Im Zuge der Datenauswertung zeigte sich, dass für die interviewten Lehrkräfte besonders zwei außerunterrichtliche Gesprächssituationen hinsichtlich des Einbezugs Lernender in den diagnostischen Prozess relevant sind: das *Coachinggespräch* und das *Lernentwicklungsgespräch*. Wenngleich sich die Interviewten deutlich umfangreicher zum Coachinggespräch äußern, sollen beide genannten Gesprächssituationen in den Blick genommen werden.

Laut Verordnung des Kultusministeriums sind Gemeinschaftsschulen dazu verpflichtet, allen Lernenden eine Lehrkraft als Lerncoach zum Zwecke der individuellen Lernentwicklungsberatung zur Verfügung zu stellen (KM-BW 2015, 11). Alle befragten Lehrkräfte kommen im Interview im Kontext von Ausführungen zur Diagnostik auf das Coaching zu sprechen, ohne dass entsprechende Äußerungen durch eine explizite Frage evoziert wurden. Den Interviews zufolge sind Coachinggespräche fest im Stundenplan verankert und finden i. d. R. im „Vieraugengespräch“ zwischen Lernenden und der Klassenlehrkraft oder Schulsozialarbeiter*innen statt (I1CS, 65; I1DS, 85ff). Je nach Thema können jedoch auch weitere Personen hinzugezogen werden (I1AS, 107). Die Gesprächsdauer beläuft sich auf etwa 10–15 Minuten (I1DS, 85ff). Initiiert werden die Gespräche laut Frau Sommer durch ein Anliegen der Lernenden oder der Lehrkräfte (I1DS, 81, 85).

In Baden-Württemberg gibt es an Gemeinschaftsschulen die Möglichkeit, anstelle von Zeugnissen Lernentwicklungsberichte auszustellen, die differenziert über die Leistungen in einzelnen Unterrichtsfächern informieren (KM-BW 2015, 17). Drei der vier interviewten Lehrkräfte greifen das Lernentwicklungsgespräch als Gespräch über den Lernentwicklungsbericht auf, ebenfalls ohne dass die Interviewerin danach fragte. Die Lehrkräfte berichten, dass mit den Schüler*innen

zweimal pro Schuljahr Lernentwicklungsgespräche stattfinden (I1AS, 25). Auf die Rolle der Lehrkraft im Gespräch wird nicht eingegangen.

Interviewpassagen zum Coaching- und Lernentwicklungsgespräch werden im Folgenden dahingehend analysiert, wie Lehrkräfte den Einbezug der Schüler*innen in Diagnostik und Fördergestaltung beschreiben. Abschließend wird die Frage diskutiert, inwiefern die dargestellten Gesprächssituationen unter inklusionspädagogischer Prämisse einer ‚echten‘ Partizipation entsprechen. Bei der Beurteilung stehen die drei aus der Theorie entwickelten Kriterien im Fokus: 1) Teilhabe und Mitbestimmung: echte Teilhabe Lernender am diagnostischen Prozess anstelle der bloßen Mitteilung über gewonnene Erkenntnisse und Förderkonsequenzen. 2) Erfahrbarmachung der Innensicht Lernender: Informationsgewinnung über persönliche Ziele, Motivationen und wahrgenommene Potenziale. 3) Ganzheitlichkeit: Teilhabe an Diagnostik auf Grundlage eines ganzheitlichen, nicht nur leistungsbezogenen und defizitorientierten Blicks auf Lernende, orientiert an der Zone der nächsten Entwicklung.

3.1 Teilhabe und Mitbestimmung

Die Interviewten schildern, im Rahmen des Coachinggesprächs und Lernentwicklungsgesprächs die Perspektive der Lernenden einzuholen. Das Lernentwicklungsgespräch scheint eine Feedbackfunktion von Seiten der Lehrperson an Eltern und Lernenden zu haben (I1BS, 101). Darüber hinaus schildert Frau Kraus auch für sich und ihren Unterricht Erkenntnisse aus dem Gespräch zu ziehen (I1BS, 99). Intensiver gestaltet sich der Einbezug Lernender in den diagnostischen Prozess im Rahmen des Coachinggesprächs. Die Interviewten beschreiben die Festlegung und Evaluation von Lernzielen als einen gemeinsamen Aushandlungsprozess zwischen Lehrkraft und Lernendem. Konkrete Schritte zur Erreichung der festgelegten Ziele sowie der Aufbau metakognitiver Strategien seien Gegenstand des Coachinggesprächs (I1CS, 41; I1DS, 81). Anhand des O-Tons von Frau Braun wird deutlich, dass das Coachinggespräch über die Vergabe eines Feedbacks hinausgeht. Der Lernende wird in der Gesprächssituation aufgefordert, sich an dem Gespräch zu beteiligen und seine Perspektive einzubringen:

„Und das ist halt wirklich die Zeit, wo der Schüler auch mit seinem Lerntagebuch rauskommt. Man guckt genau drauf, wie läuft's? Gibt's was- was- was zu klären ist, was? Oder (.) bringt der Lehrer auch was mit? Kollegen können da auch mal andeuten: Du guck nochmal, besprich mal noch das und das bitte. Und dann Ziele zu setzen, ne? Vereinbarungen zu machen, wie kommen wir da hin? Zu überlegen, was brauchst du?“ (I1AS, 109).

3.2 Erfahrbarmachung der Innensicht Lernender

Die Interviewten äußern, dass die Perspektive Lernender im Rahmen der beschriebenen diagnostischen Situationen eine zentrale Rolle spielt. Ob es sich

dabei tatsächlich auch um die Innensicht der Lernenden handelt, ist allerdings kritisch zu sehen. In allen Interviews wird beschrieben, dass durch die Lehrperson vorgegebene Themen im Fokus der diagnostischen Gesprächssituationen stehen. Sei es die Besprechung des Lerntagebuchs, aus dem konkrete Gesprächsinhalte entwickelt werden (I1AS, 109), das Arbeits- und Sozialverhalten der Lernenden (I1BS, 47; I1DS, 81) oder das Gespräch über Lernnachweise (I1CS, 41) und Lernziele (I1CS, 41; I1AS, 109). Frau Braun bringt ein, dass auch Anliegen von anderen Lehrkräften zum Gegenstand des Coachinggesprächs gemacht werden können (I1AS, 109). Dass auch Themen von Schüler*innen im Mittelpunkt des Gesprächs stehen können, bleibt unerwähnt. Eine Aussage von Frau Sommer lässt erkennen, dass persönliche Themen von Schüler*innen zweitrangig in den Blick genommen werden. Erst wenn sie das Gefühl hat, dass das Verhalten Lernender nicht optimierungsbedürftig ist (I1DS, 81), werden deren persönliche Anliegen und Ziele ins Auge gefasst:

„Es kann aber nicht nur um's Lernen gehen, manchmal ist es auch das Verhalten innerhalb der ehm Unterrichtssituation. Wenn jemand immer wieder störend auffällt, warum störst du und ehm was kann man dagegen tun, was können wir machen? Oder jemand vergisst Sachen. (.) Aber auch manchmal ganz (..) banal, wenn also in S- also es gibt ja auch Schüler, die total gut funktionier- lauf-, funktionieren klingt blöd, also die- die total super ihre Sache machen und dann aber auch nen positives Feedback zu geben. Das, was du machst, ist klasse, mach weiter so, ehm hast du für dich Wünsche, Ziele, die du erreichen möchtest? Ist es- gibt's Themen, die dich interessieren, ne?“ (I1DS, 81)

3.3 Ganzheitlichkeit

In den Äußerungen der Lehrpersonen dominiert die Beschreibung leistungsbezogener Merkmale der Lernenden. Im Fokus steht die Optimierung der Leistungen in einzelnen Unterrichtsfächern (I1BS, 99). Die Beschreibung des Coachinggesprächs durch Frau Ott unterstreicht den starken Fokus auf Leistungsmerkmale:

„Also, wenn jetzt zum Beispiel ein Lernnachweis, ein Ergebnis da war auf nem bestimmten Niveau und sich der Schüler dann vorgenommen hat, er möchte aber in diesem Fach das nächst höhere Niveau zu erreichen, und dass wir dann überlegen: Wie, wie kannst du das erreichen, was möchtest du dafür tun? Und dann begleite ich es quasi von, von außen, wenn es nicht in meinem Fach ist, aber im, im Rahmen des Coachings, dass wir dann einfach gucken: Okay, was hat, was hat dir geholfen? Was hat funktioniert dein Ziel zu erreichen? Oder, woran lag- könnte es liegen, dass es nicht funktioniert hat? Und dann versucht man da auch (.) ehm Lösungen zu finden, wie eh, wie das Ziel vielleicht dann doch erreicht werden kann.“ (I1CS, 41).

Anschließend schneidet sie kurz an, dass neben Gesprächen über Lernziele auch andere Gesprächsinhalte denkbar wären, bricht ihre Äußerung dann aber ab (I1CS, 41). Dieser Abbruch verstärkt den Eindruck, dass lernbezogene Inhalte klar im Vordergrund dieser Coachinggespräche stehen. Laut Frau Sommer könne

im Gespräch neben lernspezifischen Themen auch das Arbeits- und Sozialverhalten von Schüler*innen im Fokus stehen (I1DS, 81).

In allen Interviews wird eine defizitorientierte Perspektive auf die diagnostischen Gesprächssituationen erkennbar. Dies gilt in besonderem Maße für das Lernentwicklungsgespräch: Zwar werde sowohl über Stärken und Schwächen gesprochen (I1BS, 99), jedoch beschreibt Frau Kraus nur in Bezug auf die Schwächen, dass sie „natürlich dann auch für sich was rausziehen“ (I1BS, 99) könne. Sie führt aus, dass sie „bei einigen [...] gar nicht groß was sagen [muss], weil da läuft's einfach“ (I1BS, 101). Der Äußerung zufolge bestehe folglich Gesprächsanlass und in der Folge Förderbedürftigkeit somit nicht für alle Lernende, sondern nur für solche, die nicht einer gesetzten Norm entsprechen. Analog beschreiben Interviewte für das Coachinggespräch, dass zunächst Themen im Fokus stehen, die aus Sicht der Lehrperson problematisch und optimierungsbedürftig sind. Andere Themen, wemöglich auch der Blick auf Potenziale und Stärken, werde erst dann in den Blick genommen, wenn keine Defizite erkannt werden (I1DS, 81).

4 Diskussion

Bezugnehmend auf die drei eingangs dargestellten Analyseaspekte lässt sich mit Blick auf die Ergebnisse feststellen, dass die interviewten Lehrkräfte den Lernenden im Rahmen des Coachinggesprächs und Lernentwicklungsgesprächs Möglichkeiten einräumen, ihre Perspektive einzubringen. Die Umsetzung des Coachinggesprächs geht in weiten Teilen über das bloße Informieren über gewonnene Erkenntnisse hinaus, da die Einschätzung der Lernenden zu festgelegten Themen eingeholt und Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten gemeinsam ausgehandelt werden. Das Lernentwicklungsgespräch scheint an der Schule eine Feedbackfunktion zu haben, aber auch die Gelegenheit zu bieten, Lernende zu Wort kommen zu lassen. Eine Partizipation, wie sie im Sinne inklusionspädagogischer Forderungen beschrieben wird, ist nur in Ansätzen erkennbar. Der Einbezug der Lernenden beschränkt sich primär auf gemeinsame Gespräche zu seitens der Lehrkraft vorgegebenen Themen. Persönliche Ziele und Anliegen der Lernenden werden eher zweitrangig in den Blick genommen. Derart bleiben tradierte Macht-hierarchien (Gloystein & Frohn 2020, 62) existent und seitens der Lernenden besteht die Gefahr, sie in ein Ohnmachtsgefühl zu versetzen (Gerhartz-Reiter & Reisenauer 2018, 116). Zudem erfolgt Diagnostik und Förderung nicht für alle Lernenden, sondern klientenspezifisch (Munser-Kiefer, Mehlich & Böhme 2021, 80), primär für Lernende mit (Lern-)Schwierigkeiten.

Wenngleich die beschriebenen diagnostischen Situationen inklusionspädagogische Forderungen nach Partizipation in weiten Teilen nicht erfüllen, könnten sie bei entsprechender Umgestaltung dennoch als Chance gesehen werden, Partizi-

pation zu ermöglichen. Eine stärkere Orientierung an den persönlichen Themen der Lernenden sowie der Blick auf alle Lernenden, orientiert an der individuellen Zone der nächsten Entwicklung, gestaltet sich hierbei essenziell. Zudem ist ein ganzheitlicher Blick auf die Lernenden notwendig, sodass die Perspektive Lernender nicht nur zu leistungsbezogenen Merkmalen eingeholt wird. Partizipation im Rahmen der Diagnostik soll dazu beitragen, Lernenden ein höheres Maß an Autonomie zu ermöglichen (Gerhartz-Reiter & Reisenauer 2018, 123). Abschließend soll in den Raum gestellt werden, ob Lernende wirklich über mehr Autonomie verfügen, wenn sie dazu aufgefordert werden, sich in beschriebenen formalisierten Gesprächsformen einzubringen. Entsprechende Textstellen lassen sich auch so deuten, dass Lernende sich der „symbolischen Ordnung“ (Helsper 2008, 66) der Schule zu fügen haben. Wenngleich Handlungsmöglichkeiten und Entscheidungsspielräume geschaffen werden, unterliegen sie institutionellen Strukturen, die Lernende wiederum in ihren Handlungsmöglichkeiten und in ihrer Autonomie beschränken (Helsper 2008, 66f).

Dieser Beitrag stützt sich auf Interviewaussagen der vier ausgewählten Lehrkräfte und stellt nur einen Ausschnitt der Forschungsergebnisse zu Partizipativer Diagnostik im Rahmen des DiaGU-Projekts dar. Im weiteren Projektverlauf wird die Analyse weiterer Interviews intendiert, sodass umfangreichere Studienergebnisse möglich werden.

Literatur

- Breitenbach, E. (2017): Inklusive Diagnostik – „alter Wein in neuen Schläuchen“? In: E. Fischer & C. Ratz (Hrsg.): *Inklusion – Chancen und Herausforderungen für Menschen mit geistiger Behinderung*. Weinheim: Beltz, 102–122.
- Gerhartz-Reiter, S. & Reisenauer, C. (2018): Partizipatorische pädagogische Diagnostik. In: *Journal für Psychologie*, 26. Jg., 114–132.
- Gerhartz-Reiter, S. (2020): Über (Ohn)Macht und Ermächtigung – Einflüsse auf die Selbstbestimmung des eigenen Bildungsweges. In: S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.): *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer, 255–270.
- Gloystein, D. & Frohn, J. (2020): Der Baustein Adaptive diagnostische Kompetenz: ein Selbstversuch und inklusionssensible pädagogische Diagnostik als Impuls für Perspektivwechsel und professionelle Reflexion. In: E. Brodessa, J. Frohn, V. Moser, A.-C. Liebsch, D. Pech & N. Welskop (Hrsg.): *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 62–75.
- Gräsel, C., Decristan, J. & König, J. (2017): Adaptiver Umgang mit Heterogenität im Unterricht. In: *Unterrichtswissenschaft*, 45. Jg., 195–206.
- Greiten, S.; Trumpp, S & Veber, M. (2023). Durch unterrichtsbezogene Diagnostik Raum für Inklusion und Heterogenität schaffen – eine Projektskizze. In: M. Hoffmann & I. Hoffmann (Hrsg.): *RAUM. MACHT. INKLUSION. Inklusive Räume erforschen und entwickeln*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 273–279.
- Hoffmann, T. (2022): Rehistorisierung in der Schule. In: *Behindertenpädagogik*, 61. Jg., 279–290.

- Jansen, C. & Meyer, M. (2016): Wie qualifiziert man Lehrer/innen im Bereich Diagnostik für den Umgang mit Vielfalt im Unterricht? In: B. Amrhein (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 279–298.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM-BW) (2015): Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg.
Online unter: https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/Gemeinschaftsschule_Broschuere_neu.pdf. (Abrufdatum: 20.07.2023).
- Munser-Kiefer, M.; Mehlich, A. & Böhme, R. (2021): Unterricht in inklusiven Klassen. In: A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.): Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 71–116.
- Helsper, W. (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., 63–80.
- Schuppener, S. & Schmalfuß, M. (2023): Inklusive Schule – Diagnostik und Beratung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Simon, J. & Simon, T. (2013): Inklusive Diagnostik – Wesenszüge und Abgrenzung von traditionellen „Grundkonzepten“ diagnostischer Praxis. Eine Diskussionsgrundlage. In: Zeitschrift für Inklusion, 7. Jg.
- Skribbe, S. & Greiten, S. (2023): Beschreibung diagnostischen (Handlungs-)Wissens von Fachlehrkräften und Sonderpädagog:innen für die inklusive Unterrichtsplanung und -durchführung. In: C. Lindmeier, S. Sallat, V. Oelze, W. Kulig & M. Grummt (Hrsg.): Partizipation – Wissen – Kommunikation. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 286–292 (i. D.).
- Warwas, J.; Hertel, S. & Labuhn, S. (2011): Bedingungsfaktoren des Einsatzes von adaptiven Unterrichtsformen im Grundschulunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Jg., 854–867.

Autorin

Samira Skribbe

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diagnostik, adaptiver Unterricht, Heterogenität

Skribbe@ph-heidelberg.de

V Intersektionalitätsforschung

Ann-Kathrin Arndt, Isabel Sievers und Bettina Lindmeier

Diversität von Lehramtsstudierenden. Biographieanalytische, intersektionale Perspektiven im Schnittfeld von Inklusions- und Diversitätsforschung

1 Einleitung

Im Zuge der zuletzt deutlicheren „Verwobenheit“ (Resch u. a. 2021, 11) der Diskurse um Diversität und Inklusion im deutschsprachigen Kontext, verbleibt die Relation der Begriffe oft „eher nebulös“ (Shure 2017, 649). Entgegen häufiger Engführungen auf binäre Kategorisierungen bedarf es der stärkeren Aufmerksamkeit für das „Vielschichtige‘ und ‚Verwobene“ (Shure 2017, 653). Dies sensibilisiert für unterschiedliche, sich überschneidende ‚Differenzlinien‘ (vgl. Crenshaw 1989) und die (Re-)Produktion von „Macht- und Ungleichheitsstrukturen“ (Mecheril & Plößner 2009). Dieser Beitrag fokussiert die Diversität von Lehramtsstudierenden und damit eine „erhöhte Komplexität von Diversität“ (Allemann-Ghionda 2017, 71), da es um die Reflexion eigener (un)sichtbarer Merkmale und Anforderungen als (zukünftige) Lehrkräfte geht.

Spielte Diversität in deutschsprachigen Studien zu (angehenden) Lehrkräften lange kaum eine Rolle, wurden zuletzt verschiedene ‚Gruppen‘, z. B. so genannte nicht-traditionelle Studierende (vgl. Klomfaß & Epp 2021) oder Studierende mit einem zugeschriebenen ‚Migrationshintergrund‘ (vgl. Bräu u. a. 2013) fokussiert. International wird mehr Repräsentation im Lehrberuf für eine „democratic, systemlevel transformation“ (Heinz u. a. 2022, 237) als zentral erachtet. Zugleich werden Gefahren einer Essentialisierung problematisiert und intersektionale Zugänge gefordert (vgl. ebd.).

2 Biographieanalytische, intersektionelle Perspektiven

Anschließend an biographieanalytische Arbeiten (vgl. Wojciechowicz 2018) nutzen wir Intersektionalität als Heuristik, um anhand eines biografischen Interviews mit einer Lehramtsstudierenden Fragen der Zugehörigkeit und Exklusion in der eigenen Schulerfahrung zu fokussieren.

Zuletzt werden Intersektionalität und Biographieforschung verstärkt in Verbindung gebracht: Intersektionalität als Heuristik hat eine „besondere Attraktivität [...] für die Biographieforschung“, da die „multiple Positioniertheit“ (Phoenix 2010) von Individuen – sowohl ihre Ausgrenzungen als auch ihre Privilegien – sichtbar gemacht werden können“ (Lutz 2018, 143). Dies umfasst die Verflechtung verschiedener Differenzlinien sowie die unterschiedliche Relevanz dieser in unterschiedlichen Kontexten und Zeiten (vgl. Dierckx 2018, 31). Statt starrer (binärer) Kategorien zeigt sich die Fluidität von Zugehörigkeiten (vgl. Demmer 2018, 54), was Typisierungen vermeidet (vgl. Dausien 2003, 45). Dies begegnet der Kritik einer ausschließlichen Bewegung von detaillierten, komplexen Erzählungen zu abstrakten Kategorien mit der Tendenz zur Übergeneralisierung in der Biographieforschung (vgl. Demmer 2018). Vielmehr werden neben Normalisierungseffekten und Kohärenz Lücken, Unterschiede und Widersprüche (vgl. Tui-der 2007) sichtbar.

Die exemplarische Fallanalyse basiert auf dem Lehrforschungsprojekt „Wege ins Lehramt – (Bildungs-)Biographien von Lehramtsstudierenden“, in dem biographisch-narrative Interviews mit Lehramtsstudierenden orientiert an Prinzipien der biographischen Fallrekonstruktion (vgl. Rosenthal 2015), von einem mehrdimensionalen Wechselspiel von Individuum und Gesellschaft ausgehend, hinsichtlich der Bedeutung vergangener Erfahrungen und Selbstdarstellung in der Gegenwart analysiert werden.

3 Fallanalyse: Fiona

Die analytische Nahaufnahme des Falls Fiona konzentriert sich auf die eigenen Schulerfahrungen, Fragen der Zugehörigkeit und Ausgrenzung bezogen auf die interpersonelle Ebene (Gleichaltrige, Lehrkräfte) sowie die Relevanz von Diversitätsdimensionen. Hierfür bilden Fionas Selbstdarstellung und die erzählte Lebensgeschichte den Ausgangspunkt. Im Anschluss an Bezüge zur Schulzeit im Anschluss an die Einstiegsfrage („erzähl mir etwas über Deine Lebensgeschichte“), betrachten wir, stärker komprimiert, Erzählungen in Folge von Anschlussfragen, um die Situiertheit des Interviews im Hinblick auf Diskurse und die Frage, was (nicht) erzählt werden kann (vgl. Dierckx 2018, 32), einzubeziehen.

„Harte Zeit“, „coole Zeit“ – Einordnungen wie diese prägen die Selbstpräsentation von Fiona in der Interviewsituation der Studentin. Zuerst erzählt Fiona von ihrer Familie: Sie wächst zweisprachig (Englisch, Deutsch) mit ihren beiden älteren Geschwistern und ihrer aus einem englischsprachigen Land immigrierten Mutter auf. Bezogen auf ihre Grundschuljahre sagt Fiona: „Naja, da hat es ja schon angefangen“, was Spannung erzeugt. Fiona bezieht sich auf „keine schöne Grundschulzeit“ und auf „ganz blöde Lehrer“. Sie blickt dann aus der Vogelperspektive

auf ihre Lebensgeschichte: „ja, in meinem Leben war immer Musik, immer Sport, (.) ähm, aber immer auch viele Probleme (.), so finanziell, die ich mitgekriegt hab“. Dies spiegelt das Gesamtthema schwieriger und guter Zeiten wider.

Im fünften Schuljahr meldet sich Fiona an einer Privatschule an, von der ihre, seit kurzem dort tätige, Mutter begeistert ist. Im Kontrast zur Begeisterung sind Fionas Erlebnisse negativ, Fiona zählt Klasse 5. bis 8. auf und hält – für diesen längeren Zeitraum – fest: „Das war auch ‘ne harte Zeit, muss ich mal sagen, weil, ja, Privatschule; es waren halt alles (.) reiche, wohlhabende Kinder und da hab‘ ich dann halt so nich reingepasst und das hat man dann auch gemerkt.“ Fiona spricht von „ganz ganz viel Mobbing“. Der Besuch einer Privatschule – als Zugang zu einem privilegierten Schulkontext – ist für Fiona mit Ausgrenzungserfahrungen im Kontext von Klasse und sozialer Herkunft verbunden.

Im Gegensatz zum eingeschränkten Handlungsspielraum bei der Erfahrung von Mobbing über vier Schuljahre hinweg, spricht Fiona anschließend von der „Notwendigkeit, etwas zu ändern“ und zeigt sich entschlossen, „aus Deutschland rauszukommen“ und auf ein internationales Internat im Ausland zu gehen. Die Erfahrungen der Ausgrenzung werden im nationalen Kontext eingeordnet, ein lokaler Schulwechsel scheint nicht ausreichend. Die Relevanz der Mobilität schließt an die Biographie der Mutter an. Der Besuch eines internationalen Internats – ebenfalls ein privilegierter Schulkontext – wird durch die (finanzielle) Unterstützung eines Familienmitglieds ermöglicht. Dies wird als „echt ,ne coole Zeit“ im Alter von 13 bis 14 eingeordnet. Auf die (nonverbale) Verwunderung der Interviewerin über das Alter verweist die Fiona darauf, „immer sehr frühreif“ gewesen zu sein – womit ein ‚Überschreiten‘ altersbezogener Erwartungen relevant wird. Der Begriff „frühreif“ spiegelt u. a. über medizinische Diskursbezüge implizit gesellschaftliche Erwartungen an die körperliche Entwicklung und/oder Sexualität wider.

Zurück in Deutschland beschließt Fiona aufgrund unterschiedlicher nationaler Lehrpläne, auf eine öffentliche weiterführende Schule zu wechseln und eine Klasse zu wiederholen. Im Gegensatz zu Diskursen über Klassenwiederholungen als Reaktion auf verfehlte Leistungserwartung unterstreicht dies Fionas Entschlossenheit und Handlungsspielraum in der Mobilität. Gleichzeitig zeigt sich eine Kontinuität der Ausgrenzungserfahrungen, da es „auch viel Mobbing“ gegeben habe – und bis auf wenige Ausnahmen nicht die besten Lehrkräfte. Als nächstes verweist die Fiona auf das Jahr ihres Abiturs und legt damit – wie im Schnelldurchlauf – den Fokus auf den erfolgreichen Abschluss. Fiona fügt hinzu, dass sie nach einer Nachprüfung bestanden hat, was auf nicht direkt erfüllte leistungsbezogene Erwartungen verweist.

Nach der Eingangserzählung fokussiert eine immanente Nachfrage die negative Grundschulzeit. Die Schulzeit gerät – erneut chronologisch – vertiefend in den Blick. Spiegeln sich hier, auch schon in der Nachfrage, die harten und coolen Zeiten wider, zeigt sich zugleich die Vielschichtigkeit der Zugehörigkeits- und

Ausgrenzungserfahrungen bezogen auf sich überschneidende Diversitätsdimensionen. Eine Gleichzeitigkeit von negativen und positiven Aspekten wird z. B. deutlich, wenn Fiona über die Grundschule erzählt, dass es „von dem Mitschülern her [...] cool“ war, jedoch v. a. bezogen auf die Klassenlehrkraft negativ. War eine*r der älteren Geschwister von Fiona „Liebling“ dieser Lehrkraft, war Fiona das „komplette Gegenteil“: „laut und dreckig und tollpatschig“, vor sich hinsingend bzw. -summend. Letzteres wird über einen Gegenwartsbezug in der Rückschau als ‚So-Sein‘ herausgestellt, womit eine Distanzierung von den Erwartungen der Lehrkraft erfolgt. Die detailliertere Erzählung über die Schulzeit unterstreicht die Komplexität sich überschneidender Diversitätsdimensionen, wie hier – zuvor nicht vordergründig relevant – Körper und Gewicht.

Mit Blick auf ihre Jahre an der privaten weiterführenden Schule spricht Fiona von „tollen Lehrkräften“ – nur dass diese, nicht nur in ihrem Fall, bei Mobbing „gerne einfach mal weggeguckt“ hätten. Fiona thematisiert ein Infragestellen der eigenen Wahrnehmung als überzogen, auch seitens der Mutter, die es sich nicht „eingestehen wollte“. Das, im Unterschied zu körperlichen Übergriffen auf einen Mitschüler, als „psychisch“ eingeordnete Mobbing erscheint „gerade so auf den Körper bezogen“ und fehlende „echte Markenschuhe“. Damit wird der Körper in Verbindung mit der (fehlenden) Distinktion über Markenkleidung relevant, womit sich der offenkundige Unterschied zu den „reiche[n] (...), wohlhabende[n] Kinder[n]“ konkretisiert. Fiona bezieht sich auf eine Szene, in der ein Junge, der bei all dem Mobbing eine Hauptrolle spielt, auf Fiona und ihre Freundin zeigt: „hässlich, fett, fett, hässlich. Ach egal, ihr seid beide beides“. Damit ist die Diversitätsdimension Körper/Gewicht im Kontext von Lookismus bedeutsam. Als die Interviewerin später nach Mobbing fragt, nennt Fiona Aussehen und „korpulent“ sein als „zentrale Faktoren“ für Beleidigungen. Zudem wurde sie im Privatschulkontext mit „ach Mensch, ihr seid ja arm“ angesprochen. Fiona distanziert sich davon: „Ich bin nicht arm aufgewachsen“ und findet eine typische Schuhmarke aus dieser Zeit heute „so peinlich“.

Basierend auf ihrer Studie über sogenannte „dickere“ Jugendliche weist Barlösius (2019) auf eine oft existenzielle, vervielfachte Ablehnung hin (vgl. auch zum Mobbing: Puhl u. a., 2015). Körper/Gewicht scheinen für Fionas Mobbing Erfahrungen von zentraler Bedeutung zu sein, nicht nur im schulischen Kontext, sondern auch in der Familie ihres Vaters. Dass Körper/Gewicht zu Beginn des Interviews nicht erwähnt werden, kann einerseits durch Stigmatisierung und Silencing geprägte Diskurse widerspiegeln. Andererseits ermöglicht dies auch eine Selbstdarstellung – im Sinne einer Gegenerzählung –, bei der nicht die *negativen* Bezüge zu Körper, Gewicht und Aussehen im Zentrum stehen.

Im internationalen Internat bleibt der markante Unterschied „als nicht wohlhabende Person“ in einer „sehr, sehr wohlhabende[n] Gegend“ bestehen. Fiona

ändert ihren Umgang mit Mobbing, spricht Lehrkräfte an und nimmt an dieser Schule mögliche psychologische Unterstützung in Anspruch. Zurück in Deutschland, an der weiterführenden Schule, bezeichnet Fiona Mobbing als „same old story“. Die Beziehungen zu Gleichaltrigen umfassen „Höhen und Tiefen“, u. a. eine erste beste Freundin und Phasen der Beliebtheit im Kontext ihres künstlerischen Interesses.

In Hinblick auf die Lehrkräfte bezieht sich Fiona auf Missachtungserfahrungen im Kontext einer Szene, in der eine Lehrkraft Fiona vor der Klasse aufgrund eines zugeschriebenen Mangels an Deutschkenntnissen bloß stellt: „So, bevor du hier in meinem Unterricht weitermachst, lern mal erstmal wieder bitte richtig Deutsch“. Fiona kontextualisiert dies als reduzierten deutschen Wortschatz nach dem Auslandsjahr. Die Abwertung durch die Lehrkraft wird mit einer nachhaltig negativen Wirkung bezogen auf die Gleichaltrigen verbunden (‘Öh, die kann kein Deutsch’): Fiona bezieht sich darauf, immer als dumm abgestempelt worden zu sein. Im Kontext des monolingualen Habitus im deutschen Schulkontext (vgl. Gogolin 2008) zeigen sich hier mit der (deutschen) Sprache verbundene übergreifende Zuschreibungen von Nicht-/Fähigkeit, die im Kontext von Leistung mit Hierarchisierungen der Positionierungen der Subjekte einhergehen (vgl. Buchner & Lindmeier 2019).

4 Ausblick

Die Fallanalyse zeigt die kontextuell und zeitlich unterschiedliche Relevanz (vgl. Dierckx 2018, 31) von miteinander verknüpften Diversitätsdimensionen wie Klasse/soziale Herkunft, Aussehen/Körper/Gewicht, Sprache/Mehrsprachigkeit und Leistungs- bzw. Fähigkeitserwartungen. Erfahrungen von Zugehörigkeit und Ausgrenzung stehen gleichzeitig nebeneinander. Dierckx (2018, 34) betont, dass das Erleben von Ausgrenzung immer auch in einer gesamtgesellschaftlichen Folie gedeutet werden kann.

Unser Beitrag schließt an die Perspektive von Mc Daid u. a. (2022, 217f) an, dass es mehr Aufmerksamkeit bedarf für die „cultural (re) production, in which teachers who perform their identities in a countercultural manner, must navigate and negotiate heteronormative, racist, classist, ableist, and other discourses and practices“. Dies wirft anschließende Fragen für die Entwicklung der Lehrkräftebildung in Bezug auf Inklusion und Diversität auf, z. B. zum Einsatz von Fallstudien zu „educators from diverse backgrounds“ (Heinz u. a. 2022, 233). Mit Blick auf die Frage, was in welchen Kontexten (nicht) erzählt werden kann, gilt es zu berücksichtigen, dass (auch) das universitäre Lehren und Lernen in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen situiert ist (vgl. Akbaba u. a. 2020).

Literatur

- Akbaba, Y., Buchner, T., Heinemann, A. M., Pokitsch, D., & Thoma, N. (2022): Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen: Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen. Springer Fachmedien. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Allemann-Ghionda, C. (2017): Interkulturalität, Internationalität, Diversität: Was kann Lehrer_innenbildung anbieten? In: C. Allemann-Ghionda, G. Kula & L. Mignon (Hrsg.): *Diversität in europäischen Bildungssystemen und in der Lehrer_innenbildung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Edition, 67–88.
- Barlösius, E. (2019): Dicksein – nur der Körper zählt. Erfahrungen dickerer Jugendlicher. In: *Betrifft Mädchen*, 32 (2), 77–80.
- Bräu, K., Georgi, V. B., Karakaşoğlu, Y., & Rotter, C. (Hrsg.) (2013): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Buchner, T., & Lindmeier, C. (2019): Zur Einführung: Grundzüge, Rezeptionslinien und Desiderate ableismuskritischer Forschung im deutschsprachigen Raum. In: *Sonderpädagogische Förderung* (3), 233–239.
- Crenshaw, K. (1989): Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, Article 8.
- Dausien, B. (2003): Zielgruppen – Lebenswelten – Biographien. Sichtweisen der Erwachsenenbildung auf „die Teilnehmenden“. In: P. Ciupke, B. Faulenbach, F. J. Jelich & N. Reichling (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945*. Essen: Klartext, 31–50.
- Demmer, C. (2018): Überlegungen zum Verhältnis von Biografieforschung und Intersektionalität aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: H. Dierckx, D. Wagner & S. Jakob (Hrsg.): *Intersektionalität und Biografie. Interdisziplinäre Zugänge zu Theorie, Methode und Forschung*. Opladen: Budrich, 45–64.
- Dierckx, H. (2018): Intersektionalität und Biografieforschung: Rekonstruktive Zugänge zu sozialer Ungleichheit. In: H. Dierckx, D. Wagner & S. Jakob (Hrsg.): *Intersektionalität und Biografie. Interdisziplinäre Zugänge zu Theorie, Methode und Forschung*. Opladen: Budrich, 17–44.
- Donlevy, V.; Rajania, A. & Meierkord, A. (2016): *Study on the diversity within the teaching profession with particular focus on migrant and/or minority background: final report*.
- Gogolin, I. (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. (2. Aufl.) Münster: Waxmann.
- Heinz, M., Keane, E., & Mc Daid, R. (2022): Charting Pathways towards a More Diverse, Equitable and Inclusive Teaching Profession. In: E. Keane, M. Heinz, & R. Mc Daid (Hrsg.): *Diversifying the Teaching Profession*, London: Routledge, 226–240.
- Klomfuß, S. & Epp, A. (Hrsg.) (2021): *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung*. Basel: Beltz.
- Lutz, H. (2018): Intersektionelle Biographieforschung. In: *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer VS., 139–150.
- Mc Daid, R., Keane, E., & Heinz, M. (2022): Diversifying the Teaching Profession. In E. Keane, M. Heinz, & R. Mc Daid (Hrsg.): *Diversifying the Teaching Profession*, London: Routledge, 211–225.
- Puhl, R. M., Latner, J. D., O'Brien, K., Luedicke, J., Forhan, M. & Danielsdottir, S. (2015): Cross-national perspectives about weight-based bullying in youth: nature, extent and remedies. In: *Pediatric Obesity*, 11 (4), 241–250.
- Resch, K., Proyer, M., & Schwab, S. (2021): Aktuelle Beiträge zur inklusiven Schule in Österreich, Deutschland und der Schweiz. In: K. Resch, K.-T. Lindner, B. Streese, M. Proyer, & S. Schwab (Hrsg.): *Inklusive Schule und Schulentwicklung*. Münster: Waxmann, 11–18.

- Rosenthal, G. (2015): *Interpretative Sozialforschung: eine Einführung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Shure, S. (2017): Was fokussieren (schul-)pädagogische „Inklusionsperspektiven“ (eher nicht)? Ein rassismuskritischer Kommentar. In: K. Fereidooni & M. El (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 643–656.
- Tuider, E. (2007): Diskursanalyse und Biografieforschung: zum Wie und Warum von Subjektpositionierungen. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 8 (2).
- Wojciechowicz, A. A. (2018): *Erkämpfte Hochschulzugänge in der Migrationsgesellschaft. Rassismuskritische Perspektiven auf Biografien von Lehramts- und Jurastudentinnen*. Wiesbaden: Springer.

Autorinnen

Ann-Kathrin Arndt, Dr.
Universität Bielefeld
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (multi-)professionelle Kooperation, Differenzkonstruktionen
a.arndt@uni-bielefeld.de

Isabel Sievers, Dr.
Leibniz Universität Hannover
Leibniz School of Education
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diversitätssensible Lehrer*innenbildung, Bildungsbiographien Studierender, Diversity Management an Hochschulen
isabel.sievers@lse.uni-hannover.de

Bettina Lindmeier, Prof. Dr.
Leibniz Universität Hannover
Institut für Sonderpädagogik
Abteilung Allgemeine Behindertenpädagogik und -soziologie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Differenz, Inklusion und Partizipation, Familien mit behinderten Angehörigen, Lehrer*innenbildung und Professionalisierung von Fachkräften
bettina.lindmeier@ifs.uni-hannover.de

*Marketa Bacakova, Gwendolin Bartz, Nadine Dziabel,
Stefan Godehardt-Bestmann, Susann Kunze, Sabrina Naber und
Ute Volkmann*

Transdisziplinäre Inklusionswissenschaften

1 Einleitung

Die Würdigung der Komplexität von Menschen in ihrer Lebenswelt stellt eine Voraussetzung für die Umsetzung von Inklusion und Teilhabe dar. Die Inklusions- und Teilhabeforschung identifiziert und analysiert daher gesellschaftliche Strukturen und Prozesse, die zur Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheiten und zu Marginalisierungen führen. Oft findet sich ein Widerspruch zwischen einer Praxis, die sich als inklusiv artikuliert und separierend agiert und den theoretischen, normativen, (mensch-)rechtlichen Maßstäben. In der Arbeit mit Menschen steht eine sektoralisierte und teils repressive Praxis einer lebensweltorientierten, alltagsbezogenen, partizipativen und empowernden inklusiven Praxis entgegen. Normative gesellschaftliche Erwartungen an Familie erhöhen zusätzlich den Druck auf diese und blenden ihren individuellen Charakter aus (vgl. Dahlheimer 2022, Euteneuer 2022).

Nach Mollenhauer, Brumlik und Wudtke (1978) entwickelt sich in Familien ein individuell gestaltetes Interaktions- und Kommunikationssystem, aus dem sich familiäre Regeln, Rollen, Geschichten, Deutungsmuster und soziale Handlungsweisen ergeben. Diese interaktionistische Perspektive kann durch eine individuelle erweitert werden: Jedes Familienmitglied bringt Bedürfnisse, Wünsche, Erwartungen in das Familiensystem ein. Dabei werden Balanceakte und Herstellungsleistungen im Sinne von Doing Family auf verschiedenen Ebenen und zwischen den Binnensystemen von Familien deutlich (vgl. Jurczyk 2014). Auch sollen Familien die gesellschaftlichen und öffentlichen Anforderungen und den gesellschaftlichen Leistungsdruck (vgl. Winkler 2012) im Auge behalten.

Folgender aus der Praxis stammende, zum Zweck der differenzierten Analyse teils konstruierte, aber nicht unübliche Fall (vgl. Bestmann & Godehardt 2020, 7ff) verdeutlicht die oben genannte Problematik: Familie Glückskind lebt als Patchwork-Familie mit 4 Kindern in einer Kleinstadt. Kita, Schule, Arbeit, Freizeit, Wohnen – all dies sind Themen und Einflussgrößen auf Familien. Im Jugendamt übernimmt eine Mitarbeiterin des Allgemeinen Sozialdienstes (ASD) den Fall von Familie Glückskind. Zum Einstieg organisiert sie eine ‚Konferenz der Helfenden‘,

bei der sich alle Fachkräfte gemeinsam abstimmen sollen. Dies sind weit über 20 Professionelle aus Kinder- und Jugendhilfe, Eingliederungshilfe, Therapien, Medizin, Schule, Kita und Jobcenter.

Die Akteur*innen sind kaum koordiniert, arbeiten isoliert und teils ohne Kenntnis voneinander. Die Helfer*innensysteme, die unterschiedlich finanziert werden, verfolgen allein schon aufgrund der eigenen Professionslogik divergierende Ziele. Inhaltlich stehen eher Themen der individuellen Verhaltensänderungen im Fokus der jeweiligen Fachkräfte, da ihr Blick oft nur auf einem Teil des Systems liegt.

Fachlich mag der Ansatz der Helfer*innenkonferenz fundiert sein, organisational wird die Kollegin des ASD ggf. allein dastehen. Neben rein pragmatischen Aspekten der Arbeitsgestaltung wie mangelnde Raum- und Zeitressourcen fehlen i. d. R. klärende und transparente Kooperationsvereinbarungen. Die Einführung eines Case Managements, das die professionellen Akteur*innen und informellen Hilfen miteinander koordiniert, vernetzt und organisiert (Wendt 2018, 240) könnte hier sinnvoll sein, wird jedoch auch kritisch gesehen. Seit Jahren bemängeln Kritiker*innen, dass es sich beim Handlungskonzept des Case Management um ein Resultat zunehmender Ökonomisierung Sozialer Arbeit handele. Demnach stehen nicht die Bedürfnisse der Adressat*innen im Vordergrund, sondern die Kosten-Nutzen-Effizienz in der Sozialen Arbeit (Galuske 2013, 200ff).

Dieser Fall der Familie Glückskind steht stellvertretend für zahlreiche, in jeweils individuelle und hochkomplexe Lebenswelten eingebettete Familien, in deren Kontext nicht selten Fachkräfte zeitgleich agieren und Inklusion und Teilhabe praktisch umzusetzen versuchen. Die Finanzierung der Hilfen folgt dabei einer Problemlogik. Es wird ein Hilfebedarf festgestellt, aufgrund dessen die Familie einen Rechtsanspruch auf Hilfen und Leistungen hat. Parallellaufende Hilfen, Leistungen und Maßnahmen, Zwangskontexte, „Schein-Partizipation“ der Klient*innen oder gut gemeintes, aber nicht immer gut umgesetztes Case Management, verdeutlichen, dass diesen Ansprüchen auf Inklusion und Teilhabe häufig nicht gerecht werden kann. Stattdessen steht die herausgearbeitete und auf viele Familien übertragbare sektoralisierte und zum Teil repressive Praxis einer lebensweltorientierten, alltagsbezogenen, partizipativen und empowernden inklusiven Praxis entgegen. Der damit verbundene Druck birgt die Gefahr eines Erlebens von Hilf- und Machtlosigkeit bei den Adressat*innen sowie einer (Re-)Produktion hierarchischer Differenz (vgl. Müller 2014).

2 Inklusionsarbeit und Inklusionswissenschaft

Im Anschluss an Familie Glückskind wird eine Handlungs- und Wissenschaftspraxis in Bezug auf eine theoretisch fundierte Inklusionsarbeit und eine kritisch reflektierte Inklusionswissenschaft betrachtet. Wir finden isolierte Diskurse und

separierende Perspektiven in der Praxis, aber auch in Forschung und Wissenschaft. Hier besteht ein Lösungsansatz in einem transdisziplinären Zugang zu Inklusion (vgl. Mittelstraß 2007). Unter dem Begriff der Inklusionsarbeit kann eine inklusive Praxis und eine Inklusionswissenschaft transdisziplinär entfaltet werden (vgl. Spissinger 2017).

Dazu gehören die Offenlegung von Entstehungsprozessen und die Diskussion von Zielen/Inhalten der jeweiligen Theorieansätze, die in Hinblick auf Inklusion ein diffuses Feld bilden. In kritischer Auseinandersetzung wird zunächst anhand Müllers Modell der Kritischen Differenzforschung (2014) die Problematik einer sektoral agierenden Praxis und Theorie aufgezeigt.

Verstanden als Heuristik einer kritischen Reflexion des Hilfesystems mit seinen Antagonismen von Hilfe und Kontrolle verfolgt die Kritische Differenzforschung eine auf Gesellschafts-/Machtkritik fußende Analyse. Je nach Disziplin und Praxisfeld werden im Hilfeprozess Wissensvorräte und Lösungsansätze für Klient*innen aktiviert. Ziel ist es, diese ggf. machtvollen Deutungsmuster zugunsten inklusiver Handlungspraxis zu überwinden. Dabei greift die Kritische Differenzforschung die Perspektive der intersektionalen Mehrebenenanalyse von Degele und Winker (2010) praxisbezogener auf.

Zunächst erfolgt die Analyse der Strukturkategorien, die als soziales Problem in unterschiedlichen Dimensionen herausgearbeitet werden. Eine epistemische Dimension umschreibt die strukturierenden Diskurse und performativen Praktiken, die in einem Foucaultschen Sinne exklusiv wirksam werden. Die Betrachtung der institutionellen Dimension bezieht sich auf strukturelle, rechtliche oder behördlich-administrative Faktoren, die im Zusammenhang mit den Differenzkategorien stehen. Eng damit verknüpft ist die interaktionale Dimension. Lebensvollzüge und Alltagspraktiken sind u. U. geprägt durch Beziehungsverhältnisse und Praktiken, die sich evtl. diskriminierend und abwertend entfalten oder Optionen für Selbstbestimmung und Ermächtigung eröffnen. Dies wirkt sich auf die Dimension der Verinnerlichung und die individuelle Identitätsarbeit aus. Der Fokus liegt hier auf den Subjektivierungspraktiken und dabei auf den Prozessen der Verinnerlichung von Interaktionserfahrungen und deren Auswirkungen auf retro- und prospektive Identitätsarbeit. Dort wird ausgelotet, wieviel individuelle Möglichkeitsräume, welche Visionen, wieviel Eigensinn in der Herstellung des Individuums wirksam werden können. Der dritte Schritt bezieht sich auf die Reflexion dieser (Re-)Produktion von Normen und Werten und auf die sie aufrechterhaltenden symbolischen und strukturellen Ordnungen.

In der Betrachtung der differenzierenden Strukturkategorien bietet das Modell mit seinen vier Dimensionen einen roten Faden dafür, die den Hilfeprozess beeinflussenden normativen Diskurse und das daraus resultierende hegemoniale Wissen zu hinterfragen. Ziel der Differenzanalyse ist es, die Differenz herstellenden Diskurse zu identifizieren bevor sie, gestützt durch strukturelle Zwänge, Unterfinanzierung

und personelle Erschöpfung, erneut in die sozialarbeiterische und pädagogische Praxis einfließen und Differenzen verfestigen. Der praxeologische Ansatz hilft, die Lebenslagen von Adressat*innen sozialer Hilfesysteme, die strukturellen, die institutionellen Bedingungen und die sozialprofessionellen Deutungs- und Zuschreibungspraktiken zu reflektieren. Die Notwendigkeit dieser Reflexionsprozesse werden auch theoretisch begründet.

Als Ansatzpunkt der theoretischen Fundierung einer transdisziplinären Inklusionswissenschaft können Bogers Theorien der Inklusion (2017, 2019) und ihre in dem Modell dargelegten Pole von Dekonstruktion, Normalisierung und Empowerment dienen. Ausgehend von diesem Modell und seinen Implikationen für eine Inklusionsarbeit bzw. -praxis kann im Sinne der von Mittelstraß (2007) entworfenen Transdisziplinarität etwas Gemeinsames in Theorie wie Praxis entwickelt werden, das versucht die vorhandenen exkludierenden Momente zu überwinden. Eine transdisziplinär verstandene Inklusionswissenschaft nähert sich ihrem Gegenstand der Inklusion aus verschiedenen Disziplinen heraus und versucht etwas Neues, jenseits disziplinärer Grenzen theoretisch wie praktisch hervorzubringen.

3 Alltagswissen und Menschenrechtsperspektive

Die Argumentationen für eine transdisziplinäre Inklusionswissenschaft dürfen dabei eine wichtige Wissensform nicht ausschließen: das Alltags- und Erfahrungswissens der Menschen selbst. Soziale Arbeit versteht sich in Definition als eine „[...] practice-based profession and an academic discipline [...]. Underpinned by theories of social work, social sciences, humanities and indigenous knowledge [...]“ (IFSW 2014). Dieses hier explizit benannte ‚indigene‘ Wissen kann auf Formen des Alltagswissen und der Lebensweltexpertise bezogen werden, die allein subjektiv erschließbar sind.

Der Alltag von Familie Glückskind ist hochkomplex, da lebendige Prozesse komplex sind. Es gibt Einflussgrößen, die wirken, ohne dass diese Wirkungen konkret vorhersehbar sind (vgl. Strunk & Schiepek 2014). Komplexität bedingt, dass sich Ursache und Wirkung nicht eindeutig identifizieren lassen, also relational-zirkuläre Bezüge bestehen. Systeme lassen sich von außen kaum nachvollziehen. Grundlage eines Komplexitätsmanagements ist die Akzeptanz, dass ein Alltag stets von Intransparenz und Nichtwissen (vgl. Wehling 2006) geprägt ist und Menschen sich nicht zielgerichtet von außen steuern lassen. Professionelles Handeln bedeutet einfach, zeitnah, klar, flexibel, an die Strukturen angepasst sowie partizipativ zu agieren. Die vielfältigen Expertisen sind aus ihrer funktionalen und handlungsfeldbezogen-spezialisierten Isolierung zu lösen und in kooperativen Handlungsstrukturen zu verbinden, um bewusst irritierende Impulse zu generieren und alltagsbezogene, die subjektiven Kräfte stärkende und aus diesen kom-

mende Lösungen zu ermöglichen. Es gilt daher für eine transdisziplinäre Inklusionswissenschaft eine nicht allein kritische Reflexion in der Re-Konstruktion einer Wissenshierarchie, sondern darauf aufbauend eine sowohl bei der Generierung von Wissen als auch bei der praktischen Umsetzung dieses Wissens konsequente und aktive Mitgestaltung der Menschen selbst zu eröffnen. Selbstbestimmter kann ein Mensch erst dann leben, wenn zugleich eine Freiheit des Handelns (vgl. Bieri 2011) zur Realisierung von Teilhabe- und Teilgabeechancen ermöglicht wird. Im Sinne des Capability Approach gilt es einen „Fähigkeitsraum“ zu entwerfen, da „die Beseitigung gewichtiger Unfreiheit eine grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung eines jeden einzelnen Menschen ist“ (Sen 2000, 10).

Hierzu wird gleichwohl ein inklusiver Ansatz zum Schutz von Menschenrechten notwendig, der auf der intersektionellen Überbrückung von Menschenrechtskonventionen basiert.

Artikel 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte legt zwar das Prinzip der Universalität der Menschenrechte fest, viele Gruppen von Menschen bleiben aber dennoch diskriminiert und ausgegrenzt, z. B. Menschen mit Behinderung, Kinder, Frauen oder geflüchtete Personen. Daher sind weitere Konventionen entstanden, die die schon existierenden Menschenrechte für diese Gruppen kontextualisieren. So ist auch Familie Glückskind von mehreren Menschenrechtskonventionen gleichzeitig geschützt (UN-BRK, UN-KRK, UN-FRK). Menschen besitzen allerdings in der Regel mehrere Identitätsmerkmale gleichzeitig. So kann z. B. ein Mitglied der Familie gleichzeitig ein Kind und eine Person mit Behinderung sein. Diese Merkmale im Sinne der Theorie der Intersektionalität (vgl. Crenshaw 1989) nicht separat zu betrachten, weist auf zwei Ideen hin:

1. sind alle Gruppen heterogen.
2. erfahren Personen, die sich auf der Intersektion von mehreren Merkmalen befinden, eine neue Dimension von Ausgrenzung, die größer ist als die Summe von Diskriminierungserfahrungen, die auf den einzelnen Charakteristiken basieren (vgl. de Beco 2020).

Um Menschen vor dieser Ausgrenzung effektiver zu schützen, findet die Theorie der Intersektionalität ihre Anwendung auch im Bereich der Menschenrechtsnormen – durch die Überbrückung und parallele Anwendung der einzelnen Konventionen. So kann ein inklusiver Ansatz entwickelt werden, der die unsichtbaren Gruppen und Stimmen von z. B. geflüchteten Personen mit Behinderung oder indigenen Frauen berücksichtigt (vgl. Bacakova 2023).

Durch eine transdisziplinäre Verknüpfung zwischen Inklusionswissenschaft (Theorien der Inklusion) und der (inklusive) Praxis unter der Klammer der Inklusionsarbeit können exkludierende Momente in Theorie und Praxis überwunden werden.

Literatur

- Bacakova, M. (2023): Inclusive Educational Transitions for Refugees with Disabilities: Intersectionality and the Right to Inclusive Education. In: S. Subasi Singh, O. Jovanovic, M. Proyer (Hrsg.): Perspectives on Transitions in Refugee Education Ruptures, Passages, and Re-Orientations. Opladen: Barbara Budrich, 33–45.
- Bestmann, S.; Godehardt, D. (2020): Was braucht ein zukunftsweisender ASD? Soziale Arbeit kontrovers Band 24. Freiburg: Lambertus.
- Bieri, P. (2011): Wie wollen wir leben? Salzburg: Residenz.
- Boger, M.-A. (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: Zeitschrift für Inklusion, (1). Online unter: Theorien der Inklusion – eine Übersicht (Abrufdatum: 11.08.2023)
- Boger, M.-A. (2019): Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Theorie der trilemmatischen Inklusion. Vol 4. Münster: edition assemblage.
- Crenshaw, K. (1989): Crenshaw, K. (1989). Demarginalising the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: University of Chicago Legal Forum, 1989 (1), 139–167.
- Dahlheimer, S. (2022): (Medien-)öffentliche Konstruktion familialer Erziehungs(in)kompetenzen und ihr Einfluss auf die Familienbildung. In: U. Müller-Giebeler, M. Zufacher (Hrsg.): Familienbildung – Praxisbezogene, empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 228–242.
- Degele, N.; Winker, G. (2010): Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheit. Bielefeld: Transcript.
- de Beco, G. (2020): Intersectionality and disability in international human rights law. In: The International Journal of Human Rights Law, 24 (5), 593–614.
- Euteneuer, M. (2022): Perspektiven der Familienbildung am Beispiel familialer Selbstbildungsprozesse in Übergängen. In: U. Müller-Giebeler, M. Zufacher, M. (Hrsg.): Familienbildung – Praxisbezogene, empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 243–256.
- Galuske, M. (2013): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung (10. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- IFSW (International Federation of Social Workers) (2014): Global Definition of Social Work. Online unter: Global Definition of Social Work (Abrufdatum: 12.08.2023)
- Jurczyk, K. (2014): Doing Family – der Practical Turn der Familienwissenschaften. In: A. Steinbach, M. Hennig, O. Arránz Becker (Hrsg.): Familie im Fokus der Wissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, 117–138.
- Mittelstraß, J. (2007): Methodische Transdisziplinarität. – Mit der Anmerkung eines Naturwissenschaftlers –. In: LIFIS ONLINE. Online unter: Methodische Transdisziplinarität. – Mit der Anmerkung eines Naturwissenschaftlers (Abrufdatum: 11.08.2023)
- Mollenhauer, K.; Brumlik, M.; Wudtke, H. (1978): Die Familienerziehung (2. Aufl.). München: Juventa.
- Müller, A. (2014): Differenzen kritisch hinterfragen, Diversität reflexiv gestalten. Differenz und Diversität in der sozialen Arbeit. In: S. Rühle, A. Müller, P.D.T. Knobloch (Hrsg.): Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität. Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum. Münster/New York: Waxmann, 201–222.
- Prengel, A. (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: H. Lutz, N. Wenning (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 93–107.
- Sen, A.K. (2000): Ökonomie für den Menschen. Wege zur Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. München: Hanser.
- Spissinger, F. (2017): (Un-)Möglichkeiten der Inklusionsarbeit. In: S. Gögercin, K. Sauer (Hrsg.): Neue Anstöße in der Sozialen Arbeit. Ed. Centaurus – Perspektiven Sozialer Arbeit in Theorie und Praxis. Wiesbaden: Springer VS, 231–253.

- Strunk, G.; Schiepek, G. (2014). *Therapeutisches Chaos. Eine Einführung in die Welt der Chaostheorie und der Komplexitätswissenschaften*. Göttingen: Hogrefe
- Wehling, P. (2006). *Im Schatten des Wissens? Perspektiven der Soziologie des Nichtwissens*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft
- Wendt, W.R. (2018): *Case Management im Sozial- und Gesundheitswesen. Eine Einführung* (7. Aufl.). Freiburg: Lambertus.
- Winkler, M. (2012): *Erziehung in der Familie. Innenansichten des pädagogischen Alltags*. Stuttgart: Kohlhammer.

Autor*innen

Gwendolin Bartz, Prof. Dr.
Nadine Dziabel, Prof. Dr.
Heil- und Inklusionspädagogik

Marketa Bacakova, Prof. Dr.
Susann Kunze, Prof. Dr.
Kindheitspädagogik

Stefan Godehardt-Bestmann, Prof. Dr.
Sabrina Naber, Prof. Dr.
Ute Volkmann, Prof. Dr.
Soziale Arbeit

IU Internationale Hochschule
ag.inklusionswissenschaften@iu.og

*David Deutsch, Jule Grosser, Verena Hawelka, Maria Kreilinger
und Magdalena Lovrić*

**„... und dann schauen's mich an und fragen mich,
was ich da tu.“**

Das BLuE-Hochschulprogramm – vom Versuch einer Teilhabepaxis im gemeinsamen Anerkennungsraum

1 Einleitung

BLuE ist ein inklusives Hochschulprogramm der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig. Es richtet sich an Studierende mit kognitiver und/oder psychischer Beeinträchtigung. Die Studierenden im Programm besuchen gemeinsame Lehrveranstaltungen mit den Primarstufenstudierenden der Pädagogischen Hochschule. Dabei soll BLuE als Bildungsraum für *alle* Studierenden und Lehrenden erfahren und in individuellen und gemeinsamen Bildungspraxen verwirklicht werden. Ein gemeinsamer Anerkennungsraum soll entstehen, denn „steht der Mensch, das heißt *jeder* Mensch, nicht im gleichen Anerkennungsraum, dann besteht die Gefahr, dass die Verschiedenheit der Menschen zu Inhumanität mutiert, und das, obwohl die Verschiedenheit der Menschen der Normalfall ist“ (Schneider 2016, o. S., Absatz 3/4). Insofern liegt dem Projekt ein Menschenbild zugrunde, das die Basis für eine allgemeine, nicht ausgrenzende Pädagogik bildet und „alle Menschen mit ihren unterschiedlichen bio-psycho-sozialen Bedingungen wertschätzt und als kompetent anerkennt“ (Ziemen 2020, 67; vgl. Feuser 1995; Ziemen 2018). Kompetenz wird in Anlehnung an Bourdieu (1983) als Kredit, als Möglichkeitsraum für Entwicklung für alle und jede*n betrachtet. „Die Kooperation untereinander basiert auf Beziehungen der Akteur*innen, die den Prämissen der Demokratie, der Humanität, der (positiven) Anerkennung und Wertschätzung verpflichtet ist“ (Ziemen 2020, 71). Insofern versteht sich das Programm als dialogisch-strukturierte sowie personenzentrierte Aufgabengemeinschaft. Person-centered direct support (vgl. O'Brien & Mount 2015; Doose 2020) wird dabei als wertebasierter Ansatz auf Basis der Menschenrechte (CRPD 2006) verstanden.

Eines der Kernelemente des Programms ist ein Tutor*innen-Peer-System: Primarstufenstudierende unterstützen BLuE-Studierende mit kognitiven und/oder psychischen Beeinträchtigungen bei der Bewältigung von Lehrveranstaltungen und Praktika. Unterstützung wird im Sinn von lat. *supportare* (dt. heranbringen) situationsabhängig als flexible Maßnahmen an die betreffenden Personen herangebracht (vgl. Köpfer 2017) und laufend gemeinsam verhandelt sowie reflektiert. Rekurreierend auf Mittler (2000) und in Anlehnung an Bourdieus Denkfigur des Kapitals drückt sich Unterstützung im Sinn von symbolischem Kapital hier auch als „reassuring warmth, conjuring up images of understanding and benevolence“ (Köpfer 2017, 239) aus. Ein wöchentlicher Begleitkurs für die Studierenden und Tutor*innen des Programms bietet einen gemeinsamen Raum für Beziehung und Austausch (vgl. Schneider-Reisinger u. a. 2020). Den Ausgangspunkt bildet dabei die Individualität jeder Person, um zu einer anerkennenden Form der Teilhabe für alle und jeden Menschen zu gelangen. Dabei meint Teilhabe im Sinn der CRPD (2006) und der ICF (WHO, 2005) das Einbezogen Sein in eine Lebenssituation, wobei sich die konkrete Situation im Rahmen des BLuE Programms als gemeinsames Leben und Lernen in der Hochschule ausdrückt. Übernahme von Verantwortung für dieses gemeinsame Leben und Lernen soll dabei mit allen Akteur*innen eingeübt werden.

Ob und wie es gelingen kann, Teilhabe durch personenzentrierte Orientierung in einem gemeinsamen Bildungsraum (in diesem Fall die Pädagogische Hochschule Salzburg) zu verwirklichen und welche Gelingensfaktoren aber auch Spannungsfelder dabei auftreten, wurde in dieser Studie anhand von Interviews mit Tutor*innen und BLuE Studierenden erhoben. Zusätzlich wurde zu erfassen versucht, ob es tatsächlich zu einer *echten* Teilhabe der BLuE Studierenden kommt oder die Erfahrungen eher im Sinne einer „inkludierenden Exklusion“, entsprechend der Denkfigur nach Bohn (2008), zu interpretieren sind. Zweitere Annahme entspräche auch den Überlegungen von Schneider-Reisinger u. a. (2020, 297): „Dabei treten mitunter die Widersprüche separierender/exkludierender hochschulischer Bildungsräume sublim (z. T. aber auch offen) zutage“.

2 Methode

Ausgehend von der geringen Teilnehmer*innenzahl im BLuE-Hochschulprogramm wurde als Erhebungsinstrument ein leitfadengestütztes Interview (vgl. Helfferich 2019) gewählt. Diese Form des Verfahrens stellt einen Zugang zur subjektiven Wahrnehmung der Befragten dar. Nach der Festlegung von Hauptkategorien in einem deduktiven Verfahren, wurden nach Durchführung der Interviews in einem induktiven Verfahren Subkategorien gebildet. Im Rahmen der Analyse wurden die Kategorien, sowie die Ein- und Zuteilung der Aussagen innerhalb der Kategorien von allen Autor*innen überprüft und bis zu einer finalen Zuteilung im Sinn einer „reflexiv-empirischen Forschung“ (Friebertshäuser 2009, 234ff) diskutiert.

2.1 Stichprobe

Insgesamt wurden acht Interviews geführt. Es wurden alle aktuell Studierenden des BLuE-Hochschulprogramms (B1 – B4) mit Ausnahme des Autors und vier Tutor*innen (T1 – T4) aus den dazugehörigen Kernteams befragt.

2.2 Entwicklung und Konzeption des Leitfadens

Entwickelt wurde ein Leitfaden mit offenen Fragen und konkretisierenden Rückfragen. Dabei wurden positive Erfahrungen, sowie Situationen, in denen ein Unwohlsein spürbar war, erhoben. Erfasst wurde auch, ob es durch das Programm ausgelöste Veränderungen von Haltungen und Einstellungen gibt, sowie grundsätzliche Verbesserungsvorschläge für das Programm. Weitere Fragen wurden zum Zugehörigkeitsgefühl gestellt, um zu erfassen, inwieweit sich die verschiedenen Akteur*innen sowohl im Programm als auch in der gesamten Hochschule geachtet fühlen und sich als anerkannt wahrnehmen.

2.3 Kategoriensystem

Tab. 1: Kategoriensystem

Hauptkategorie	Subkategorie
Gelingensfaktoren	Individuelle Entwicklung Aufgabe – Verantwortung Freundschaft zwischen Tutor*innen und BLuE-Studierenden Verständnis <i>Verschiedene Gleiche</i>
Spannungsfelder	Unterstützung – Empowerment Professionelle Beziehung – Freundschaft Auswahl der Lehrveranstaltungen und Praktika Kommunikation mit Lehrenden Eigenes Studium – BLuE Tätigkeit
Inkludierende Exklusion (Bohn 2008)	Innerhalb des BLuE Hochschulprogramms Innerhalb der Pädagogischen Hochschule

2.4 Auswertung

Die Interviews wurden entsprechend der in Tabelle 1 dargestellten deduktiv festgelegten Hauptkategorien – Gelingensfaktoren, Spannungsfelder und inkludierende Exklusion (Bohn 2008) und der induktiv bestimmten Subkategorien ausgewertet.

3 Ergebnisse

Trotz der Limitation der Befragung aufgrund der nicht beeinflussbaren geringen Teilnehmer*innenzahl erlaubt das Datenmaterial erste vorsichtige Interpretationen.

3.1 Gelingensfaktoren

Hinsichtlich der Frage nach positiven Erfahrungen, die bis jetzt im Rahmen von BLuE gemacht wurden, sind insgesamt am häufigsten Aussagen gefallen, die von den Autor*innen induktiv der Subkategorie *Individuelle Entwicklung* zugeordnet worden sind. Bezogen auf die beiden Untersuchungsgruppen zeigt sich jedoch, dass dieses Faktum auf die BLuE Studierenden zutrifft, die Tutor*innen jedoch am häufigsten Aussagen in der Subkategorie „Verschiedene Gleiche“ (als Denkfigur bei Schneider 2016; 2017) getätigt haben und Passagen, die der Kategorie der *Individuellen Entwicklung* zugeordnet wurden, am zweithäufigsten, genauso wie die Kategorie *Freundschaft zwischen Tutor*innen und BLuE Studierenden*, vorkamen. Dass die eigene, individuelle Entwicklung gerade auch durch gemeinsame Tätigkeiten und das Team beeinflusst wird und es dadurch zu einer gemeinsamen Weiterentwicklung kommt, wurde hervorgehoben.

„[...] Unternehmungen [...] auch im BLuE Team, wo man sich einfach gut kennenlernt und auch [...] wo man halt merkt, dass sich eine Person weiterentwickelt und dass man sich auch gemeinsam weiterentwickelt.“ (T3, S.2)

Dieses Phänomen wird letztlich auch in der Kategorie *Verschiedene Gleiche* deutlich.

„Sonst habe ich gelernt [...] auf Menschen einzugehen und lernen, dass man die Menschen mal kennenlernt und sich dann anpasst und schaut, dass man mit der Heterogenität der ganzen Gruppe irgendwie bestmöglich umgeht [...].“ (T1, S.1)

„Wir sind alle verschieden [...]. Und jeder hat andere Vorzüge, ein bisschen andere Bedürfnisse, aber trotzdem, also dieses passt trotzdem total gut zusammen.“ (T3, S.4)

3.2 Spannungsfelder

In der Kategorie *Spannungsfelder* gibt es einen markanten Unterschied zwischen BLuE Studierenden und Tutor*innen. Die BLuE Studierenden trafen zwar insgesamt acht Aussagen, die dieser Kategorie zugeordnet werden können, allerdings betreffen diese vor allem die *Auswahl der Lehrveranstaltungen und Praktika* ($n=3$) und die *Kommunikation mit den Lehrenden* ($n=3$) während in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Tutor*innen nur zwei Aussagen getätigt wurden. Der Tenor war, dass es keine Probleme (B3) oder „nie ein Problem“ (B4, S.1) gibt.

Von den Tutor*innen wurde auf die Frage nach Dingen, die schwergefallen sind, am häufigsten ($n=6$) das Spannungsfeld *Unterstützung – Empowerment* benannt.

„[...] dieses Unterstützen, dass dieses nicht zu viel ist. Also es sollte in so einer Balance sein. [...] dieses Abwägen, wieviel Unterstützung gebe ich und was muss der BLuE Student dann wirklich selber leisten oder schaffen und was schafft er, was kann er auch schaffen, auch wenn es mal herausfordern ist, das ist halt auch, also ich glaub man kann ihm total viel zutrauen. Das hab ich auch gelernt.“ (T3, S. 4)

„Aber sie macht dann halt immer alles selber und ich bin dann immer der, der am Ende rausfindet und so Scheiße, da läuft was nicht [...]“ (T2, S. 5)

Wie oben beschrieben wird dieses Spannungsfeld auch von einer BLuE Studierenden zweimal genannt.

„Manchmal gibt es schon so Auseinandersetzungen, wenn was nicht passt.“ (B2, S. 1)

„Da habe ich X [als Tutorin, Anm. d. V.] gehabt [...] und da bin ich echt an meine Grenzen gekommen, weil ich halt das Portfolio so gut wie es geht geschrieben habe und dann hat es wieder nicht gepasst und so und da habe ich das voll oft umändern müssen und so, weil sie [die Tutorin, Anm. d. V.] mir gesagt hat, – Das passt nicht – oder so irgendwie, keine Ahnung.“ (B2, S. 2)

3.3 Widersprüche und inkludierende Exklusion (vgl. Bohn 2008)

Auf die Frage nach der *Passung* gibt es deutliche Unterschiede in Bezug auf das Zugehörigkeitsgefühl im Kontext des BLuE Hochschulprogrammes und der Gruppe im Kontext der Pädagogischen Hochschule. Beziehen sich die Interviewten auf BLuE konstatieren sie bei 20 von 21 Antworten positive Erfahrungen bezüglich Zugehörigkeit.

„Es ist keiner der am Rand irgendwo steht und wo ein Außenseiter ist, also es ist wirklich ein ganzes Gewusel, wo jeder irgendwie dabei ist.“ (T4, S.5)

„Ja ich glaube schon, dass ich reinpasse, weil, wir sind eigentlich auch, wenn man es so sagen könnte, vielleicht, wir sind ne komische, chaotische, seltsame Gruppe (lächelt). Und ich, da ergänzen eigentlich die BLuE-Studierenden mit den anderen eigentlich ergänzen wir uns alle sehr wunderbar.“ (B1, S.3)

Anders sieht es in Bezug auf die Pädagogische Hochschule aus, von 29 Aussagen sprechen 23 für eine *inkludierende Exklusion*. Beispielsweise werden Sorgen bezüglich der Wertigkeit des eigenen akademischen Abschlusses geäußert.

„Weil ein paar meinen – Das ist ja dann nicht mehr studieren – und wir schmälern da unseren eigenen Grad.“ (T2, S. 6).

Ebenso sprechen die Interviewten davon, dass viele Professor*innen nicht genau wissen, dass das ein *echtes* Hochschulprogramm ist und Commitment vorwiegend dann zu erkennen ist, wenn damit monetäre Unterstützung für die Institution gewonnen werden kann.

„Ich habe eher das Gefühl, dass es den Leuten wurscht ist. Aber wenn man es dann irgendwo draufschreiben kann, dann sind wieder alle interessiert, dann gibt's wieder Fördergelder oder so.“ (T2, S. 6)

„Da denke ich mir, das BLuE ist noch nicht an der ganzen PH angekommen.“ (B4, S. 2)

4 Fazit und Diskussion

Chancengleichheit, gesellschaftliche Teilhabe und Anerkennung von Menschen mit Behinderungen müssen entsprechend der CRPD (2006) auch das Recht auf lebenslanges Lernen beinhalten. Dieses Recht wird an der PH Salzburg im Rahmen des BLuE Hochschulprogramms umgesetzt. Wie sehr dadurch Inklusion im Sinn der CRPD erreicht wird, welche Gelingensfaktoren, Spannungsfelder aber auch Widersprüche im Sinne inkludierender Exklusion festgemacht werden können, wurde im Rahmen der hier dargestellten, partizipativen Studie erhoben. Anhand einer Interviewanalyse wurde erfasst, wie verschiedene Akteur*innen die Umsetzung eines gemeinsamen Bildungsraumes unter der Prämisse der Anerkennung der Gemeinschaft als „verschiedene Gleiche“ (Schneider-Reisinger 2016; 2017) im Rahmen von BLuE erleben. Wie die Ergebnisse in Abschnitt 3 zeigen, wurde dabei deutlich, dass jede*r der Interviewten das Programm als gelungen beschreibt und von jeder*m als *eine Gemeinschaft* beschrieben wird, bei der niemand ausgeschlossen ist, jede*r ihren*seinen Platz hat und es als wichtig erlebt wird, dass jede*r (eine) verantwortungsvolle Aufgabe(n) hat. Da diese Kooperation untereinander „den Prämissen der Demokratie, der Humanität, der (positiven) Anerkennung und Wertschätzung verpflichtet ist“ (Ziemen 2020, 71), kommt es unabdinglich zu Spannungen, die ein kontinuierliches Ausverhandeln und Reflektieren der gemeinsamen Arbeit notwendig machen. Das Finden der Balance zwischen der Unterstützung, die der*die BLuE Studierende braucht, um das Studium erfolgreich absolvieren zu können und einer Unterstützung, die Eigeninitiative und Eigenverantwortung unterminiert, ist schwierig und das richtige Maß folgt keinem starren Regelwerk, sondern muss kontinuierlich und situationsabhängig zwischen jeder*m BLuE Studierenden und jeder*m Tutor*in, aber auch im Team und in der ganzen Gemeinschaft ausgehandelt werden.

Besonders die Tutor*innen beschreiben Bewusstwerdungsprozesse, dass die „Verschiedenheit der Menschen der Normalfall ist“ (Schneider 2016, o. S. Absatz 3/4). Dass erst das gemeinsame Leben und Lernen (im Rahmen der Tutorien) in *inem* Bildungsraum (hier der Hochschule) diesen Erfahrungsprozess ermöglicht, wird durch den zweiten untersuchten Aspekt besonders deutlich. Dieser erfasst, ob das Recht auf lebenslange Bildung im tertiären Bereich realisiert werden kann und ob es möglich ist, *einen gemeinsamen Bildungsraum* nicht nur innerhalb des Programms, sondern auch in Bezug auf die gesamte Hochschule zu erzeugen. Während Einigkeit darüber besteht, dass innerhalb des Ausbildungsprogramms ein Bildungsraum für alle erzeugt wird, dadurch jede*r einen Platz hat und (positive) Anerkennung und Wertschätzung erfährt, ist dies in Bezug auf die Institution PH nicht gegeben. Der Begriff *Inklusive Hochschule* wird vor allem in Bezug auf Fördergelder und externe Anerkennung benutzt, allerdings setzen sich die wenigsten Akteur*innen mit den Inhalten und Zielen des Programms auseinander und

identifizieren sich damit *wirklich*. Diese Phänomene erschweren bzw. schließen die Möglichkeit eines *gemeinsamen* Bildungs- und Anerkennungsraumes und bestätigen letztlich die Annahme Bohns (2008, 187) einer inkludierenden Exklusion, die „zeitlich und sachlich limitiert und nur selten irreversibel“ ist. Auch wenn *nach außen* die Hochschule durch das Programm zu einer inklusiven wird, treten *nach innen* „Widersprüche [...] sublim (z. T. aber auch offen) zutage“ (Schneider-Reisinger u. a. 2020, 297).

Diese Studie macht zusammenfassend deutlich, dass ein gemeinsamer Bildungsraum nur durch Kooperation innerhalb einer Gemeinschaft von „Verschiedenen Gleichen“ (Schneider 2016; 2017) entstehen kann und permanente Verhandlung von Inklusion und Exklusion mit besonderem Augenmerk auf die Reflexion von Prozessen inkludierender Exklusion notwendig ist.

Literatur

- Bohn, C. (2008): Inklusion und Exklusion: Theorien und Befunde. Von der Ausgrenzung aus der Gemeinschaft zur inkludierenden Exklusion. In: *Soziale Systeme*, 14 (2), 171–190.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2*. Göttingen: Otto Schwartz, 183–198.
- CRPD (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities.
Online unter: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>. (Abrufdatum: 29.08.2023)
- Doose, S. (2020): „I want my dream“. Persönliche Zukunftsplanung – weitergedacht. Neue Perspektiven und Methoden einer personenorientierten Planung mit Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen. Neu-Ulm: AG SPAK.
- Feuser, G. (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Friebertshäuser, B. (2009): Verstehen als methodische Herausforderung für eine reflexive empirische Forschung. In: Friebertshäuser B., Rieger-Ladich M. & Wigger L. (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 229–249.
- Helferich, C. (2019): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N. & Blasius J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 669–686.
- Köpfer, A. (2017): Unterstützung. In: K. Ziemen (Hrsg.): *Lexikon Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 239–240.
- O'Brien J. & Mount, B. (2015): *Pathfinders. People with Developmental Disabilities and their Allies Building Communities that Work for Everybody*. Toronto: Inclusion Press.
- Schneider, R. (2016): Heterogenisierung in der Schule? Pädagogische Antwortversuche auf Basis gerechtigkeitsrechtlicher Überlegungen. In: *Zeitschrift für Inklusion* (1).
Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/340>. (Abrufdatum: 29.08.2023).
- Schneider, R. (2017): Menschenbild als Orientierung – Demokratie, Gerechtigkeit und Leistung im Kontext schulischer Inklusion. In: Lütje-Klose B., Boger, M.-A., Hopmann B. & Neumann P. (Hrsg.): *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band I: Menschenrechtliche, sozial-theoretische und professionsbezogene Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 109–117.

Schneider-Reisinger, R., Harter-Reiter, S., Schober, C., Kreilinger, M., Bauer, J. & Plaute, W. (2020): BLuE – Bildung als Teilhabepaxis in einer dialogisch-strukturierten Aufgabengemeinschaft. In: Boban I. & Hinz A. (Hrsg.): *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen.* Weinheim Basel: Beltz Juventa, 297–310.

WHO (2005). *International Classification of Functioning, Disability and Health.*

Online unter: <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health> (Abrufdatum: 24.10.2023).

Ziemen, K. (2018): *Didaktik und Inklusion.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Ziemen, K. (2020): Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik – Über Beziehung, Dialog und Emotion in der Pädagogik und Didaktik. In: Schneider-Reisinger R. & Kreilinger M. (Hrsg.): *Theorie und Praxis einer Schule für alle und jede*n. Kritisch-reflexive Perspektiven inklusiver Pädagogik in der Primarstufe.* Linz: Trauner, 67–80.

Autor*innen

David Deutsch

Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Assistenz, Inklusive tertiäre Bildung (BLuE Projekt)
davidchristoph.deutsch@outlook.de

Jule Grosser, Bed

Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive tertiäre Bildung (BLuE Projekt), sozial-emotionale Entwicklung
jule.grosser187@gmail.com

Verena Hawelka, Prof.in Dr.in

Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernstörungen, sozial-emotionale Entwicklung, Entwicklungspsychologie und Inklusion
verena.hawelka@phsalzburg.at

Maria Kreilinger, Prof.in Mag.a

Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik einer allgemeinen <-> inklusiven Pädagogik, Inklusive tertiäre Bildung (BLuE Projekt), Pädagogisch Praktische Studien
maria.kreilinger@phsalzburg.at

Magdalena Lovrić, Bed

Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Motorische Entwicklung, Unterstützte Kommunikation, Inklusive tertiäre Bildung (BLuE Projekt)
Magdalena.Lovric@gmx.at

Jessica Löser, Jonas Goltz, Navina Schilling und Rolf Werning

Inklusiv-digitaler Naturwissenschaftsunterricht – Gestufte digitale Lernhilfen für das naturwissenschaftliche Experiment

1 Einleitung

Aktuell sind in Schulentwicklungsprozessen die Trends hin zu inklusiv sowie digital ausgerichteten Lehr-Lern-Settings zentral. Handelt es sich dabei zunächst um voneinander unabhängige Entwicklungsanlässe, sind doch zahlreiche Überschneidungen zwischen ihnen erkennbar (vgl. Filk & Schaumburg 2021). Dies führt zu der Frage, welche Chancen, aber auch Herausforderungen digitale Medien für heterogene Lerngruppen bieten, besonders in ohnehin herausfordernden Unterrichtsfächern, z. B. dem Naturwissenschaftsunterricht (vgl. Abels 2020; Stinken-Rösner u. a. 2023).

Hier setzt das interdisziplinäre BMBF-geförderte Verbundprojekt ‚DiLernProfis‘ an, indem es den Einsatz gestufter digitaler Lernhilfen (gdL) im inklusiven Naturwissenschaftsunterricht untersucht. Im Projekt wurde eine Tablet-App entwickelt, die Schüler*innen (S*S) der Sekundarstufe (Sek) 1 an Integrierten Gesamtschulen (IGS) zur Durchführung von Experimenten zur Verfügung gestellt wird. Dieser Beitrag gibt einen Einblick in ausgewählte Zwischenergebnisse des qualitativ ausgerichteten Teilprojekts hinsichtlich des Einsatzes der gdL mit Blick auf Praktiken der S*S und Lehrer*innen (L*L). Im Fokus des Beitrags steht das Ziel, ausgewählte Chancen und Herausforderungen des Einsatzes digitaler Medien im inklusiven Naturwissenschaftsunterricht empiriegestützt anhand der unterrichtlichen Praktiken vorzustellen.

2 Ein digital-inklusive Naturwissenschaftsunterricht

Der Naturwissenschaftsunterricht verfolgt das Anliegen, S*S „eine aktive Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation und Meinungsbildung über technische Entwicklung und naturwissenschaftliche Forschung“ (KMK 2005, 6) zu ermöglichen und ist damit „wesentlicher Bestandteil von Allgemeinbildung“ (ebd.). Der

naturwissenschaftliche Erkenntnisweg unterscheidet sich wesentlich von denen anderer Fächer. Als zentral erweist sich hier das Unterrichtsetting des Experimentierens, das eine herausfordernde Unterrichtssituation sowohl für S*S als auch für L*L darstellt (vgl. Kleinert u. a. 2021, 59f). Für S*S können sich vor allem die große materielle Komplexität sowie der Anspruch, fachliche Konzepte auf einem hohen Abstraktionsniveau zu verstehen, als herausfordernd darstellen (vgl. Abels 2020). L*L müssen vor allem abwägen, wie genau sie die einzelnen Schritte des Experimentierens vorgeben. Sie bewegen sich dabei zwischen konkreten Anleitungen und offenen Aufgabenstellungen. Sind klare Anleitungen zumeist nicht ausreichend kognitiv aktivierend, so können offene Aufgaben die S*S schnell überfordern (vgl. Kleinert u. a. 2021, 59f). Es können sich daher im Naturwissenschaftsunterricht vielfältige Barrieren für den Lehr-Lern-Prozess ergeben (vgl. Stinken-Rösner u. a. 2023, 155).

Die Weiterentwicklung des (Fach-)Unterrichts beinhaltet die Berücksichtigung einer fortschreitenden Digitalisierung von Schule und Gesellschaft, durch die sich Anforderungsmaßstäbe hinsichtlich digitaler Bildung beständig verschieben (vgl. KMK 2017; Reckwitz 2019, 255; Jörissen 2011, 227). Studienergebnisse verweisen auf das Problem, dass trotz einer zunehmend digitalisierten Welt „nicht automatisch [...] alle Jugendlichen gleichermaßen über die für eine Teilhabe an der Gesellschaft und Arbeitswelt notwendigen computer- und informationsbezogenen Kompetenzen verfügen“ (Senkbeil u. a. 2019, 327). Gleichzeitig wird vielfach herausgestellt, dass S*S als „digital natives“ (Engel & Jörissen 2022, 616) häufig über bessere digitale Kompetenzen verfügen als die L*L und dass digitale Medien mit dazu beitragen können, gesellschaftliche Teilhabe umzusetzen (Bosse 2019). Die aktuelle Forschungslage zu digitalen Medien im Unterricht ist insofern ernüchternd, da eine Innovation von Lehr-Lernpraktiken und Rollenverständnissen ausbleibt: Stattdessen finden digitale Medien im Rahmen bestehender pädagogischer und generationaler Ordnungen Anwendung (vgl. Wolf & Thiersch 2023). Es werden z. B. lehrkraftseitige Regulierungspraktiken hinsichtlich des Einsatzes von Tablets erkennbar (Rabenstein u. a. 2022). Mit einem engeren Fokus auf fachliche und überfachliche Lernleistungen liefern Fränkel und Schroeder (2023) ein systematisches Forschungsreview zum digitalen Naturwissenschaftsunterricht und stellen heraus, dass digitale Settings leicht besser abschneiden als die analogen. Kieserling und Melle (2019) untersuchen den Einsatz digitaler Hilfsmittel im Naturwissenschaftsunterricht und zeigen, dass besonders kognitiv schwächer getestete S*S von der Nutzung von Tablets beim Experimentieren profitieren. Die zitierten Studien zeigen die Notwendigkeit auf, die Chancen und Herausforderungen des Einsatzes digitaler Medien im inklusiven Naturwissenschaftsunterricht empiriegestützt, besonders mit engem Bezug zu den tatsächlichen unterrichtlichen Praktiken zu diskutieren.

3 Guter inklusiver Unterricht

Inklusive Schule soll allen S*S gleichermaßen gemeinsame Lerngelegenheiten anbieten. Differenzen zwischen den S*S, etwa hinsichtlich Behinderung, sollen dabei keine Bildungsbenachteiligungen nach sich ziehen. Rechtlich festgelegt ist dies international durch die UN-BRK (2006). Individuelle Ausgangsbedingungen der S*S angemessen zu berücksichtigen, würde bedeuten, von derartigen Versuchen der Homogenisierung von Lerngruppen abzukommen und stattdessen schulische Bildung für heterogene Lerngruppen anzubieten (vgl. Werning 2020, 4).

Es zeigt sich, dass nach Werning (2020) ‚guter inklusiver Unterricht‘ nicht grundsätzlich von ‚gutem Unterricht‘ abweicht, wie die Unterrichtsforschung ihn bereits abseits eines inklusiven Leitgedankens herausstellte: „Eine inklusive Didaktik ist somit keine, auf spezifische Schülergruppen zugeschnittene, sondern eine gute, allgemeine Didaktik [...], ergänzt durch spezifische Aspekte der Förderung bei spezifischen Bedarfen“ (ebd., 4). Inklusiver Unterricht richtet sich nach dieser Definition sowohl kompetenzorientiert als auch chancengerecht aus und adaptiert den Unterricht entsprechend der Bedürfnisse der Lernenden, sowohl auf individueller als auch auf Klassenebene. Inklusiver Unterricht soll selbstbestimmte Lernmöglichkeiten schaffen und die S*S-Kompetenzen hierzu fördern (vgl. ebd.). Dies beinhaltet etwa die klare Kommunikation individueller Lernziele sowie den Einsatz leistungsdifferenter Lernmaterialien (vgl. ebd.). L*L stehen dabei vor der Herausforderung, die individuellen Lernfortschritte in ihrer Klasse systematisch zu beobachten. Im Sinne einer „Lernverlaufsdagnostik“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 161) bedeutet dies, auf verschiedenen Wegen zu erheben, wo die S*S hinsichtlich konkreter Lernbereiche stehen und die so gewonnenen Erkenntnisse als Basis des Unterrichts zu nutzen. Dies umfasst das spontane Anpassen des Unterrichtsverlaufs als auch langfristige Planungen (vgl. Werning 2020, 6f).

4 Projekt DiLernprofis

Im komplexen Handlungsfeld des inklusiv-digitalen Naturwissenschaftsunterrichts verortet sich das Verbundprojekt DiLernProfis, indem es sich der Erforschung von gdL im inklusiven Naturwissenschaftsunterricht im Sek 1 Bereich widmet. Im Rahmen des Projekts wird eine Fortbildung für Lehrkräfte angeboten, in der sie sich mit dem Einsatz der im Projekt entwickelten App auseinandersetzen, um diese anschließend eigenständig in ihrem Unterricht einzusetzen sowie selbst gdL in der App zu erstellen. Der Einsatz der App im Unterricht wird durch ethnografische Beobachtungen, (Gruppen-)Interviews sowie quantitative Fragebogenerhebungen begleitet. Mit dem Ziel der Entwicklung eines digitalen

Hilfsmittels für den inklusiven Unterricht sowie einer L*L-Fortbildung werden alle Datenformen triangulativ berücksichtigt. Das Projekt orientiert sich dabei an programmatischen Ansprüchen eines guten Unterrichts.

Das hier vorgestellte qualitative Teilprojekt untersucht den Einsatz der Lernhilfen im Unterricht aus einer fokussiert ethnografischen Perspektive (vgl. Knoblauch 2001) und wertet diese Daten angelehnt an die Grounded Theory Methodologie aus (vgl. Strauss & Corbin 2010). An der ersten Feldphase nahmen sechs L*L aus drei Klassen an verschiedenen niedersächsischen IGS teil. Den S*S wurde die gdL als App auf Tablets zur Verfügung gestellt. Die Experimente wurden in Gruppen von zwei bis fünf S*S durchgeführt. Die Beobachtungen wurden von Projektmitarbeitenden mit einem weiten Beobachtungsfokus auf die Nutzungsweisen der App durchgeführt.

4.1 Analyseergebnisse

Die Beobachtungen des unterrichtlichen Handelns mit und um die gdL stellten sowohl Chancen als auch Herausforderungen heraus. Zunächst zeigte sich vielfach das antizipierte selbstständige Arbeiten mit der Lernhilfe, für das diese entwickelt wurde. S*S nutzten die App sowohl individuell als auch zusammen in der Gruppe, um die Aufgaben des Experiments selbstständig durchlaufen zu können, sich Hilfe zu holen oder auch ihre Lösungen abzugleichen:

„Die Schülerinnen besprechen ihre Hypothesen untereinander und merken, dass diese ebenfalls unterschiedlich sind. Elena öffnet das Tablet, schaut sich die Lösung für Aufgabe 2 an und vergleicht diese mit ihrer.“

Die spezifische Nutzungsweise wurde zuvor durch die L*L eingeleitet und im Verlauf des Experimentierens wiederholend aufgerufen, etwa wenn die S*S zunächst die L*L um Hilfe baten.

Zum Beginn des Experiments war v.a. die materielle Komplexität bedeutsam. Vielfach zeigte sich, dass das Tablet deutlich in den Hintergrund trat, sobald die S*S mit den Experimentiermaterialien (Messbecher, Eis, ...) konfrontiert waren:

„Die Gruppe folgt der Materialvorstellung. Frau Kügler sagt dann, dass die Tablets beim Experimentieren sicher weggelegt werden sollen, aber so, dass sie noch jederzeit benutzt werden können. [...] [Die Gruppe legt das Tablet auf den Nebentisch und beginnt das Experiment] Sophie schaut sich dann im Raum um und sieht, dass mehrere S*S vorne bei Frau Kügler und dem Materialtisch stehen. Sie steht auf und geht nach vorne. Frau Kügler fragt sie: ‚Was habt ihr für euer Experiment geplant?‘. Sophie antwortet kurz etwas und geht dann zurück zu ihrer Gruppe: ‚Wir sollen das Experiment planen!‘. Das Tablet liegt weiter ungenutzt auf dem Nebentisch.“

In vielen Fällen zog sich die Nicht-Nutzung des Tablets, respektive der Lernhilfe, dabei bis zum Ende des Experimentierens durch. Gleichzeitig war eine Zunahme an gewohnten Hilfesuchbewegungen erkennbar (z. B. L*L oder S*S um Hilfe

bitten). In diesem Zusammenhang erscheinen verschiedene Faktoren bedeutsam. Erstens die Vulnerabilität des Tablets, die oft von den L*L betont wurde, etwa indem zu besonderer Vorsicht aufgerufen wurde, zweitens die Anzahl von Gegenständen auf dem Experimentiertisch, die immer wieder ein Aussondern weniger dringend benötigter Gegenstände erforderlich machte und drittens die Lernhilfe selbst als neues Medium im Unterricht, das bisher kein Teil bekannter Unterrichtsroutrinen war.

Es wurden zudem gruppeninterne Aushandlungsprozesse bzgl. der Tabletnutzung erkennbar. In vielen der beobachteten Fälle wurde pro Gruppe nur ein Tablet zur Verfügung gestellt, sodass dessen Handhabung S*S-seitige Koordinationsleistungen erforderlich machte:

„Ella sortiert ihr AB's und dreht das erste um: ‚Okay, wir machen jetzt die Aufgabe‘. Marie erwidert: ‚Ja, dann schauen wir uns den Hinweis an‘. ‚Nein, ich mach gleich aus‘ wirft Ella ein. Marie sagt, dass sie das nicht versteht. Ella fordert sie erneut auf, das Tablet auszumachen und fängt an die Aufgabe zu erklären [...]. Marie fasst sich an die Schläfen und seufzt: ‚Mein Gehirn.‘“

Die S*S-Handlungen drehen sich hier um die Legitimität der Tabletnutzung. Auch hier zeigt sich eine eher eine klassische Form der Unterstützung durch die Schülerin: sie schaltet das Tablet aus und erklärt selbst die Aufgabe für ihre Mitschülerin. Zum einen ermöglicht die Verfügbarkeit von nur einem Tablet das Einsehen der Nutzungsweisen von anderen S*S der Gruppe. Zum anderen stellt die App hier ein optionales Hilfsmittel dar, dessen Ablehnung den S*S offensteht. Dies zeigt sich auch im folgenden Beispiel, in dem das Tablet als Marker für Unselbstständigkeit verhandelt wird:

„Frau Geissler kommt dazu und stellt sich vor den Tisch. Sie macht das Tablet an und fordert die beiden auf, das Tablet zu benutzen. ‚Wir können das auch ohne‘ entgegnet ihr der rechte Schüler. ‚Wenn ihr eine Lösung habt, dann checkt die auf dem Tablet.‘ Sie legt das Tablet wieder vor die Schüler auf den Tisch. ‚Wir wollen lieber selber denken.‘“

Die S*S stellen hier der Tabletnutzung das von ihnen präferierte ‚selber denken‘ entgegen. Ihre Argumentation bezieht sich dabei auf einen völligen Ausschluss der gDL aus ihrer Aufgabenbearbeitung. Es erscheint hier so, als würde bereits die generelle Handhabung des Tablets potenziell mit einem Stigma belegt, durch das die S*S in Selbstständige und Unselbstständige aufgeteilt werden.

Schließlich zeigt sich auch ein exkludierendes Potenzial in der Anwendung der App. In Situationen, in denen nicht genügend Tablets für die ganze Gruppe verfügbar waren, zeigten sich Ausschlussmechanismen, die maßgeblich auf unterschiedliche Arbeitstempos zurückzuführen sind:

„Liam und Lewis arbeiten gemeinsam an Aufgabe b). Sie scrollen dazu durch das Tablet, das vor ihnen liegt. Bilal ist unterdessen scheinbar von Aufgabe a) überfordert und wen-

det sich an [die Schulbegleitung] für eine Erklärung. Als ich wieder zu Lewis und Liam gucke, sehe ich, dass sie bereits Aufgabe b) ausgefüllt haben und nun gemeinsam das auf dem Tisch liegende Tablet nutzen, um die Lösung abzugleichen.“

Erneut zeigt sich das Vorhandensein von nur einem Tablet als ausschlaggebend für die Nutzung der App. Die Lernhilfe steht nicht allen S*S gleichermaßen zur Verfügung, sodass ein Schüler seinen Rückstand auf anderem Wege ausgleichen muss. In (vermutlich) gewohnter Routine wendet er sich an die Schulbegleitung und erhält die benötigte Hilfe von ihm anstatt von der App.

Das Hinzukommen der App in eine ohnehin schon materiell komplexe Lehr-Lern-Situation erweist sich also im Hinblick auf verschiedene Aspekte als herausfordernd. Neben intendierten Nutzungsweisen, in denen S*S die App erfolgreich für das selbstständige Experimentieren anwenden, zeigen doch vor allem die Herausforderungen die Gelingensbedingungen eines digital-inkluisiven Naturwissenschaftsunterricht auf. Diese bleiben vor diesem Hintergrund zu diskutieren.

5 Fazit

Die oben präsentierten Ergebnisse zur Nutzung der gdL werden im Folgenden aus der Perspektive eines guten, inklusiven Unterrichts betrachtet:

1. Selbstbestimmtes Lernen: GdL wurden als ein flexibles Hilfsmittel eingesetzt. Die S*S entschieden selbstbestimmt und individuell über die Nutzung der gdL – im eingeschränkten Rahmen der vorab erstellten Lernhilfe – und wählten so ihre bevorzugten Lernwege. Zugleich wird durch die Ergebnisse deutlich, dass eine ritualisierte Nutzung des Tablets sinnvoll erscheint, damit die App vor dem Hintergrund der materiellen Komplexität des Experiments nicht vernachlässigt wird (auch in Bezug auf die Vulnerabilität des Tablets).
2. Adaption des Unterrichts: die gdL ermöglichen eine individuelle Anpassung an die Bedürfnisse der Lerngruppen und individuelle Unterstützungsmechanismen für eine leistungsdifferente Bearbeitung im Vorfeld des Unterrichts (z. B. Vorlesefunktion, Videos, Bilder, ...). Im naturwissenschaftlichen Experiment selbst können nur in einem eingeschränkten Maße kurzfristig Veränderungen der Planung vorgenommen werden, da die gdL (aber auch das Experiment selbst) eine klare Struktur vorgeben für eine leistungsdifferente Bearbeitung
3. Soziale Eingebundenheit: Die gdL zeigte sich als in starkem Maße in soziale Prozesse eingebunden. Ein vollständiger Tabletsatz für die gesamte Klasse könnte Ausschlüsse von der App-Nutzung vermeiden, gerade um die beobachteten exkludierenden Momente durch nur ein Tablet für eine Gruppe zu überwinden. Um ggf. stigmatisierende Effekte zu vermeiden, könnte ein ‚obligatorischer Einsatz‘ bzw. ein stärker ritualisierter Einsatz der gdL zielführend sein.

Die rekonstruierten Praktiken mit und um die gDL zeigen verschiedene Chancen und Herausforderungen des Einsatzes digitaler Hilfsmittel im inklusiven Naturwissenschaftsunterricht auf. Gleichzeitig bietet das digitale Format weitere Potenziale, die derzeit im Projekt ausgelotet werden und in den hier dargestellten Beobachtungen nicht abgebildet sind. Dazu zählt v. a. die Nutzung der gDL für diagnostische Erkenntnisse für die L*L im Unterrichtsgeschehen. Darüber hinaus bleibt die Orientierung an differenzierten und selbstbestimmten Lernangeboten weiter wünschenswert

Literatur

- Abels, S. (2020): Naturwissenschaftliche Kompetenzen und Inklusion – Inklusion durch Kompetenzorientierung? In: S. Habig (Hrsg.): *Naturwissenschaftliche Kompetenzen in der Gesellschaft von morgen*. Essen: Universität Duisburg-Essen, 20–29.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): *Bildung in Deutschland 2014*.
Online unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf/view> (Abrufdatum 10.07.2023)
- Bosse, I. (2019): Schulische Teilhabe durch Medien und assistive Technologien. In: G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.): *Handbuch. Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer VS, 827–852.
- Engel, J. & Jörissen, B. (2022): Schule und Medialität. In: T. Hascher, T. S. Idel & W. Helsper (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_28 (Abrufdatum: 31.08.2023)
- Filk, C. & Schaumburg, H. (2021): Editorial: Inklusiv-mediale Bildung und Fortbildung in schulischen Kontexten. In: *MedienPädagogik* (41), i–viii.
- Fränkel, S. & Schroeder, R. (2023): Digitale Medien im inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht – Ergebnisse eines systematischen Literaturreviews. In: D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank, H. Weck & K. Ziemer (Hrsg.): *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 51–65.
- Jörissen, B. (2011): „Medienbildung“ – Begriffsverständnisse und -reichweiten. In: *MedienPädagogik* 20, 211–235.
- Kieserling, M. & Melle, I. (2019): An experimental digital learning environment with universal accessibility. In: *Chemistry Teacher International* 1 (2), 1–9.
- Kleinert, S. I., Isarak, R. C., Textor, A. & Wilde, M. (2021): Die Nutzung gestufter Lernhilfen zur Unterstützung des Experimentierprozesses im Biologieunterricht – eine qualitative Studie. In: *ZfDN* 27, 59–71.
Online unter: <https://doi.org/10.1007/s40573-021-00126-1> (Abrufdatum: 31.08.2023)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2005): *Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss Beschluss vom 16.12.2004*. München und Neuwied: Luchterhand.
- KMK (Sekretariat der Kultusministerkonferenz) (2017, 7. Dezember): *Strategie der Kultusministerkonferenz: „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017.
- Knoblauch, H. (2001): *Fokussierte Ethnographie*. In: *Sozialer Sinn* 2 (1), 123–142.
- Rabenstein, K., Macgilchrist, F., Wagener-Böck, N. & Bock, A. (2022): *Lernkultur im digitalen Wandel. Methodologische Weichenstellungen einer ethnographischen Fallstudie*. In: S. Münte-Goussar, C. Kuttner, C. Schätzle & Y. Kolesnykova (Hrsg.): *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität*. Wiesbaden: Springer VS, 179–196.

- Reckwitz, A. (2019): Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Senkbeil, M., Drossel, K., Eickelmann, B., & Vennemann, M. (2019): Soziale Herkunft und computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich. In: B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.): ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster: Waxmann, 301–333.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2010): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Stinken-Rösner, L., Weidenhiller, P., Nerdel, C., Weck, H., Kastaun, M. & Meier, M. (2023): Inklusives Experimentieren im naturwissenschaftlichen Unterricht digital unterstützen. In: D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank, H. Weck & K. Ziemer (Hrsg.): Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 152–167.
- United Nations (UN) (Hrsg.) (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Online unter: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> (Abrufdatum: 31.08.2023)
- Werning, R. (2020): Inklusive Didaktik – adaptiven Unterricht realisieren. In: Schule inklusiv, 8, 4–8.
- Wolf, E. & Thiersch, S. (2023): Digitale Dinge im schulischen Unterricht – Zur (Re-)Produktion pädagogischer Sozialität unter dem Einfluss neuer medialer Materialitäten. In: C. Leineweber, M. Waldmann & M. Wunder (Hrsg.): Materialität – Digitalisierung – Bildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 66–84.

Autor*innen

Jessica Löser, Jun. Prof. Dr.

Georg-August Universität Göttingen, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung, Inklusiver Fachunterricht

jessica.loeser@uni-goettingen.de

Jonas Goltz

Georg-August Universität Göttingen, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Schul- und Unterrichtsforschung, Inklusion und Bildung, Praxistheorie

jonas.goltz@uni-goettingen.de

Navina Schilling

Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik,

Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung, Digitalisierung, Rekonstruktive Organisations- und Unterrichtsforschung

navina.schilling@ifs.uni-hannover.de

Rolf Werning, Prof. Dr.

Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik,

Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung, Pädagogik bei Lernschwierigkeiten, Systemische Praxisberatung

rolf.werning@ifs.uni-hannover.de

Sabrina Schramme

Inklusive Pädagogik und Intersektionalität: Warum Demokratie- und Inklusionsentwicklung intersektional zusammen gedacht werden müssen

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, was Inklusive Pädagogik mit intersektionaler Ausrichtung zur Demokratieentwicklung beitragen kann. Dies soll auch aus der Perspektive inklusionserfahrener Menschen mit Behinderung selbst heraus dargestellt werden, die u. a. auf die Bedeutung von Heterogenitätsdimensionen sowie den Abbau struktureller gesellschaftlicher Vorurteile eingehen.

1 Inklusion und Intersektionalität in demokratischen Gesellschaften

Die Ratifizierung der UN-BRK (BRD 2009, Schweiz 2014) zeigt einen wichtigen Meilenstein bzgl. der Inklusion von Menschen mit Behinderungen an. Dies kann als Chance zur Weiterentwicklung von demokratischen Gesellschaften betrachtet werden, denn die Umsetzung von Inklusion, als zentraler Inhalt der BRK, stärkt die Menschenrechte von Menschen mit Behinderungen und soll Benachteiligungen überwinden. Eine besondere Rolle bei der Umsetzung von Inklusion spielen Teilhabe und Partizipation, welche auch im Zusammenhang mit demokratischen Prozessen stehen, denn sie meinen das aktive Mitdiskutieren, Mitentscheiden, Mithandeln und Mitverantworten. Menschen mit Behinderungen sollen zudem die Umsetzung der UN-BRK nach dem Motto: „Nothing about us without us“ mitgestalten, eine Forderung, die auf die Beteiligung von minorisierten Gruppen an demokratischen Prozessen insgesamt übertragbar ist.

Die Inclusive Pädagogik ist (wie ihre Vorläuferbewegung, die Integrative Pädagogik) demnach als Pädagogik für alle Kinder zu verstehen (vgl. Feuser 1986). Sie beinhaltet, ganz im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt, einen „demokratischen Begriff von Differenz“ (vgl. Prengel 1993), der Vielfalt nicht einander unterordnet, sondern Menschen als gleichberechtigte Verschiedene versteht. Im Rahmen von Inklusion und Inklusiver Pädagogik soll demzufolge neben Behinderung auch anderen Hete-

rogenitätsdimensionen wertschätzende Beachtung geschenkt werden. Dabei muss Mechanismen der Diskriminierung (Sexismus, Rassismus, Behindertenfeindlichkeit etc.) entgegengewirkt werden (vgl. Schramme 2022). Forderungen, die nicht nur auf ein zentrales Menschenrechtsprinzip hinwirken, sondern die auch zu grundsätzlichen Anliegen und Aufgaben einer Demokratie gehören (Minderheitenschutz).

Um Abbau von Diskriminierung auf der einen, Teilhabe und Partizipation auf der anderen Seite umzusetzen, bedarf es einer kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen und einem Bewusstsein für soziale Ungleichheitslagen (Behinderung, Geschlecht, Klasse etc.) in der Pädagogik sowie in demokratischen Gesellschaften insgesamt. Dies gelingt unter Einbezug der Ansätze der Intersektionalitätsforschung, die soziale Ungleichheiten nicht isoliert voneinander, sondern in ihren Verwobenheiten analysiert (vgl. Schildmann, Schramme & Libuda-Köster 2018). Unter Intersektionalität wird verstanden,

„dass historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (intersections) analysiert werden müssen (Walgenbach 2014, 54f).

Bei der Umsetzung von Inklusion im Bildungssystem bietet sie Potenzial, soziale Ungleichheiten aufzudecken und kritisch zu bearbeiten (Schildmann & Schramme 2018, 82):

„Insofern kann die Intersektionalitätsforschung einen bedeutsamen Beitrag dazu leisten, ungerechtfertigte Ungleichheitsverhältnisse analytisch zu durchdringen und im Raum des Politischen nicht nur individuelle, sondern gruppenspezifische Probleme, etwa die ungleiche Verteilung von Ressourcen oder Partizipationschancen zu identifizieren und so zu einem Mehr an Gerechtigkeit beizutragen. (Dederich 2015, 149–150, zit. n. ebd., 83–84).

In diesem Sinne gehören also Inklusive Pädagogik und Intersektionalität in einer sich weiterentwickelnden demokratischen Gesellschaft synergetisch zusammen. Was (und wie) ein intersektionaler Blick in der Inklusiven Pädagogik zu einer inklusiven und zugleich demokratischen Haltung und dahingehenden gesellschaftlichen Weiterentwicklungen beitragen kann, soll im Folgenden am Beispiel einer empirischen Studie demonstriert werden.

2 Inklusionserfahrungen, Intersektionalität und Demokratieentwicklung

Im Rahmen der Studie „Biografische Erfahrungen mit Integration (Inklusion) in Kindergarten und Schule aus der Rückschau behinderter Frauen und Männer“ (Schramme 2019) gaben insgesamt 36 sogenannte „ehemalige Integrationskin-

der“ (n = 36) – 20 Frauen und 16 Männer mit unterschiedlichen Behinderungserfahrungen der Geburtsjahrgänge 1965 bis 1984 – Auskunft zu ihren Erlebnissen in Regelkindergarten und Regelschule in verschiedenen Bundesländern¹. Ihre Perspektiven fehlten bis dahin (und auch heute noch größtenteils) in der Forschung über Integrierte Pädagogik und sollten auch für die heute aktuelle Inklusive Pädagogik nutzbar gemacht werden.

Zu den Heterogenitätsdimensionen bzw. sozialen Ungleichheiten der Befragten selbst zeigt die Studie, dass die überwiegende Anzahl der Befragten aus „bürgerlichen und gebildeten“ bzw. „gutsituierten“ Kreisen (Kategorie: Klasse/soziale Herkunft) stammten. Sie hatten Eltern mit abgeschlossenen Berufsausbildungen oder akademischen Abschlüssen. Niemand gab ein Geschlecht außerhalb der binären Zuordnung von männlich oder weiblich an (Kategorie: Geschlecht). Keine*r der Befragten hatte einen Migrationshintergrund (Kategorie: Ethnie/Nation). Die Befragten waren also insgesamt hier eher privilegiert. Bildungs-Benachteiligungen, die sich aus der Kategorie Behinderung ergeben, sollten mithilfe der Integration ins Regelschulsystem verhindert oder zumindest reduziert werden.

Im Folgenden werden Beispiele des intersektionalen Zusammenwirkens von Heterogenitätsdimensionen im Jugendalter vorgestellt, die Relevanz für Themen haben, welche Demokratien aktuell mitunter herausfordern.

Das Zusammenwirken von Behinderungserfahrungen und gesellschaftlichen Vorstellungen über Weiblichkeit und Männlichkeit im Jugendalter führte bei vielen Befragten dazu, dass sie von ihren Mitschüler*innen nicht als potenzielle Sexualpartner*innen in Betracht gezogen wurden, sondern aus hiermit im Zusammenhang stehenden Diskursen, die dieses Alter stark dominierten, ausgeschlossen wurden. So berichtet z. B. ein Interviewpartner mit Körperbehinderungserfahrung:

„[...] Siebte bis zehnte Klasse hat man dann schon gemerkt, dass man zwar integriert war, aber auf jeden Fall nicht hundertprozentig auf Augenhöhe. Das war schon dann, [...] wer sieht hübscher aus, wer hat den Größten, wer hat das coolste Outfit und Mädels gegenüber. [...] und da merkt man dann schon, dass da der Blick anders wird. Du bist dann doch eher der Hilfsbedürftige, der zwar ganz cool daherkommt und vieles kann, aber trotzdem bleibt er halt der Hilfsbedürftige“ (Schramme 2019, 165).

Mädchen und Jungen mit Behinderungserfahrungen standen im Jugendalter vor dem gleichen Problem, dabei wurden die Mädchen/Frauen an gängigen gesellschaftlichen Vorstellungen von Weiblichkeit, denen sie nicht entsprechen konnten, gemessen, während die betreffenden männlichen Personen auf Grund der Nichterfüllung bestimmter Männlichkeitsideale ausgeschlossen wurden. Dieses Ergebnis untermauert die Intersektionalitätsforscherin Heike Raab (2010) durch

1 Die Daten der Studie basieren auf leitfadengestützten qualitativen Interviews, die mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet wurden.

die Feststellung, dass im Falle von Behinderung eine „Art verweigerte Geschlechtszugehörigkeit“ besteht, bei der „nicht nur Männlichkeit, Weiblichkeit und Homosexualität sondern zugleich auch Formen der Asexualität und Ageschlechtlichkeit – wenngleich auch auf unterschiedliche Weise“ (Raab 2010, 9–10) produziert werden und, dass „hier die Gefahr für Menschen mit Behinderung (besteht), völlig von dieser binären soziokulturellen Organisationsstruktur ausgeschlossen zu werden“ (Raab 2012, 9–10).

Hieran zeigt sich die Bedeutung der Implementation sexueller Identität und geschlechtlicher Vielfalt als Ergänzung zu anderen Heterogenitätsdimensionen in die Inklusive Pädagogik. Denn die sexuelle Identität spielt in vielerlei Hinsicht eine Rolle in Bildungskontexten und -institutionen, Debatten hierüber prägen darüber hinaus aktuelle gesellschaftliche Diskurse (z. B. über trans*Identität und Queerness) und insbesondere Ablehnungen und Gewalt diesbezüglich fordern demokratische Gesellschaften gegenwärtig heraus (vgl. dazu Schramme 2022). Die Betroffenheit und Perspektive behinderter Menschen ist unbedingt in diese Diskurse einzubeziehen.

Festzuhalten ist weiterhin, dass die Art der Behinderung sich als eine wesentliche Heterogenitätsdimension zeigte, wobei eine Lernbehinderungserfahrung allgemein als stärkste Stigmatisierung angesehen wurde, was Aussagen wie diese eines Mannes mit Sehbehinderungserfahrung darstellt:

„[...] ich war jetzt auch, Gott sei Dank, nicht mit einer Lernschwäche oder irgendetwas anderem, sag ich jetzt einfach mal, behaftet und habe dann auch verstanden, wie Mathematik funktioniert und Sachkunde, das habe ich auch noch kapiert und insofern stand ich, in der zweiten Klasse stand dann [im Zeugnis; Anm. d. Verf.in]: Er folgt dem Unterricht MEIST aufmerksam. Also zu Deutsch, er ist ein bisschen faul, aber nicht doof“ (Schramme 2019, 107).

Auch berichteten die ehemaligen Integrationskinder mit Lernbehinderungserfahrungen selbst am häufigsten von sozialen Ausschlüssen und Separation vom Rest der Klasse. In ihrem weiteren Lebensverlauf zeigt sich, dass ihre gesellschaftliche Teilhabe häufiger als bei Befragten mit Körper- Seh- oder Hörbehinderungserfahrungen trotz der erlebten Integration ins Bildungssystem beim Übergang in das Berufsleben scheiterte.

Die dargestellten Beispiele belegen, wie bedeutsam die Sensibilisierung für Intersektionen von Privilegierung und Diskriminierung in der Inklusiven Pädagogik ist. Umsetzung von Inklusion heißt demnach auch, Teilhabebarrieren auf der Grundlage von Kategorien wie Behinderung, Geschlecht, Alter, Ethnie/Nation, Klasse, sexueller Identität etc. abzubauen. Darin besteht ein grundlegender Aspekt, der die Bedeutung einer Inklusiven Pädagogik für demokratische Gesellschaften verdeutlicht und zugleich durch die Fokussierung der Intersektionen einen wichtigen Weiterentwicklungsansatz dieser anzeigt.

Die Aussagen der Betroffenen zeigen außerdem, wie Teilhabe und Partizipation bzw. Inklusion im Bildungssystem mittelfristig zur Sensibilisierung für Benachteiligungen der an inklusiven Prozessen Beteiligten führen kann und durch die Schärfung eines demokratischen Begriffs von Differenz auch Potenzial für Weiterentwicklungen von demokratischen Gesellschaften enthält.

In diesem Zusammenhang nicht zu unterschätzen ist die Thematisierung struktureller gesellschaftlicher Vorurteile und Ängste und deren Abbau: 17 Interviewpartner*innen beschreiben explizit, wie ihre institutionelle Integration nicht nur ihnen selbst, sondern auch den Kindern und Jugendlichen ohne Behinderungserfahrungen wichtige Erkenntnisse einbrachte. Letztere konnten durch die alltäglichen Interaktionen Berührungängste abbauen, was zu mehr Normalität im Umgang mit Menschen mit Behinderungserfahrungen, auch über die Kindergarten- und Schulzeit hinaushabe führen können. Solche integrativen Prozesse im Rahmen der institutionellen Integration könnten nach Einschätzung der Interviewpartner*innen langfristig helfen:

„[...] meine Mitschüler sind zum Beispiel schon mehr dafür sensibilisiert, mit Menschen mit Behinderung Kontakt zu haben, als Menschen, die nie Kontakt zu jemanden hatten mit einer Behinderung. Die sind da auf jeden Fall, anders dann eingestellt, wenn die gute Erfahrungen damit gemacht haben und das ist ja insgesamt wichtig für die Gesellschaft überhaupt, dass es so selbstverständlicher wird und nicht so, ja, so viele Fragen immer sind: Ja, was darf ich jetzt ansprechen? Darf ich jetzt fragen, darf ich helfen? [...] Ich glaub dann ist die Scheu, [...] vielleicht so ein bisschen geringer und das ist, wird einfach so selbstverständlicher“ (Schramme 2019, 195).

Weitere Interviewpartner*innen sehen die Chancen der gemeinsamen Erziehung aller Kinder und Jugendlicher und damit einhergehender Sensibilisierungen als Möglichkeit für eine gesellschaftliche Entwicklung hin zu mehr Toleranz insgesamt:

„[...] eine meiner Thesen ist auch, dass ich sage, dass auch nicht Behinderte ein Recht darauf haben, mit Behinderten zusammen zu leben. Und nicht immer nur, dass es um die Behinderten geht. [...] Und je früher wir das lernen, diesen Prozess, also Vielfalt zu bewältigen und auch anzunehmen für uns, desto leichter wird es uns fallen in Zukunft in einer bunten Welt voller Herausforderungen, die glaube ich, eher komplexer wird als einfach, damit umzugehen. Und das meine ich jetzt nicht nur auf Behinderte bezogen, sondern auch auf Transgender, Migration, Sprache, also da gibt es ja tausend vielfältige Momente“ (Schramme 2019, 195–196).

3 Fazit und Ausblick

Zusammenfassend möchte ich die Frage danach, warum Demokratie- und Inklusionsentwicklung intersektional zusammen gedacht werden sollten in folgender Weise beantworten:

1. Inklusion bedeutet (mehr) Teilhabe und Partizipation von Personen, die tendenziell eher aus gesellschaftlichen Prozessen und Institutionen ausgeschlossen oder hier benachteiligt werden. Das Bekenntnis durch die Ratifizierung der UN-BRK, dies anzuerkennen und abbauen zu wollen, ist ein erster Schritt in Richtung Weiterentwicklung von Demokratie, sowie auch konkrete Umsetzungsprozesse zugunsten von Inklusion.
2. Die Einbeziehung intersektionaler Aspekte in die Inklusiv Pädagogik fördert dabei explizit Teilhabe und Partizipation: Zum einen reflektiert sie gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die sich auf die Lebensumstände sowie die Teilhabe und Partizipation von Menschen auswirken, kritisch und wirkt in einem zweiten Schritt ganzheitlich und aktiv am konkreten Abbau von hierdurch verursachten Teilhabebarrrieren.
3. Inklusiv Pädagogik trägt weiterhin zur gesellschaftlichen Demokratieentwicklung an sich bei, da alle Kinder und Jugendlichen unter Beachtung möglicher sozialer Ungleichheitslagen unter Anerkennung ihrer jeweiligen Vielfaltsdimensionen gebildet und zu Bürger*innen heranwachsen können, die demokratische Prozesse gleichberechtigt mitgestalten können.

Es soll hierbei jedoch nicht verleugnet werden, dass diese Demokratie-Entwicklungsprozesse nicht automatisch passieren, wenn alle Kinder im gleichen Bildungssystem gemeinsam lernen können. Es gehört eine stete kritische Reflexion von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, auch in den eigenen Haltungen und Handlungen dazu, denn schon die Erfahrungen in der Integrativen Pädagogik zeigen, dass diese keineswegs davor geschützt war, Ungleichheiten zu reproduzieren, wie die intersektionalen Privilegierungs- und Benachteiligungsaspekte der befragten „ehemaligen Integrationskinder“ zeigen. Dennoch ist Inklusion ein Menschenrecht, dessen generelle Umsetzung unstrittig ist. Bei der praktischen Umsetzung, also der Frage nach dem „wie“, sollte jedoch das demokratische Potenzial insbesondere durch das Zusammenwirken von Inklusion und Intersektionalität Beachtung finden, wie die Erfahrungen Betroffener belegen.

Eine für Ungleichheiten sensibilisierte Pädagogik trägt ihren Teil zur Demokratieentwicklung bei. Sie führt zudem zu Entwicklungen, die allen Bürger*innen eine demokratische Beteiligung an gesellschaftlichen Herausforderungen ermöglicht. Vor allem an den Themen, die sie selbst betreffen.

Literatur

- Feuser, G. (1986): Unverzichtbare Grundlagen und Formen der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Kindergarten und Schule. In: Behindertenpädagogik, Jahrgang 25, Heft 2, 122–139.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, (12. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

- Prengel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske+Budrich.
- Raab, H. (2010): Shifting the Paradigm: „Behinderung, Heteronormativität und Queerness“. In: J. Jacob & S. Köbsell & E. Wollrad (Hrsg.): Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: transcript, 73–94.
- Schildmann, U. & Schramme, S. (2018): Zur theoretischen Verortung der Kategorie Behinderung in der Intersektionalitätsforschung. In: U. Schildmann & S. Schramme & A. Libuda-Köster (Hrsg.): Die Kategorie Behinderung in der Intersektionalitätsforschung. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Bochum/Freiburg: Projektverlag, 43–100.
- Schildmann, U. & Schramme, S. (2020): Inklusive Pädagogik und Intersektionalitätsforschung. Vergleich zweier Konzeptionen aus Sicht der feministischen Frauenforschung über Geschlecht und Behinderung. In: Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 12, H. 3, 11–26.
- Schramme, S. (2019): Biografische Erfahrungen mit Integration (Inklusion) in Kindergarten und Schule aus der Rückschau behinderter Frauen und Männer. Eine empirische Untersuchung. Bochum/Freiburg: Projektverlag.
- Schramme, S. (2021): Es ist nicht normal, verschieden zu sein. Normalität aus Sicht ehemaliger „Integrationskinder“, exemplarisch dargestellt am Elementarbereich des Bildungssystems. In: Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 90, H. 2, 85–89.
- Schramme, S. (2022): Queer Studies als Perspektive der Inklusiven Pädagogik. In: A. Kasten, K von Bose & U. Kalender (Hrsg.) Feminismen in der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa, 355–371.
- Walgenbach, K. (2014). Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Autorin

Sabrina Schramme, Prof. Dr.

Hochschule Nordhausen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Intersektionalitätsforschung und Diversität, biografische Perspektiven über die Lebensspanne

Sabrina.schramme@hs-nordhausen.de

Toni Simon

Zusammenhänge aspektiver Einstellungen zu Partizipation in Schule/Unterricht mit der Retrospektion schüler*innenbiographischer Erfahrungen von Diskurs und Demokratie

1 Demokratie, Partizipation, Inklusion

Fragen der (Un)Möglichkeit und Befähigung zu demokratischem Handeln, v. a. zu Diskurs/Deliberation und Partizipation, werden u. a. in der Sozial-, Politik-, aber auch Erziehungswissenschaft verhandelt. In der Allgemeinen, v. a. aber der Kritischen Erziehungswissenschaft (Blankertz, Mollenhauer, Klafki) sowie in der Allgemeinen Bildungstheorie und Didaktik (Klafki) stellt *Partizipation*, auf die dieser Beitrag fokussiert, eine grundlegende Kategorie dar. In der Schulpädagogik gilt sie als Qualitätsmerkmal (z. B. Beutel 2016), in der Sonderpädagogik steht sie u. a. im Zusammenhang mit der emanzipatorischen Behindertenbewegung und den Disability Studies (z. B. Waldschmidt 2005) und in der Inklusionsforschung wird sie u. a. als Struktur- und Prozessmerkmal, als Anspruch inklusiver Didaktik und Forschung sowie Ausdruck der Erfüllung von Menschenrechten verhandelt (z. B. Buchner et al. 2016; Frohn et al. 2019).

In einigen Diskursen werden mangelnde Teilhabe- (i. S. von Dabeisein) und Partizipationschancen (i. S. von Mitbestimmung) als Ausdruck von Diskriminierung (z. B. alters-, geschlechter-, behinderungsbezogener) problematisiert – so auch in jenen der Inklusionsforschung, die sich an einem reflexiven Inklusionsverständnis orientieren, welches auch diesem Beitrag zugrunde liegt. Dabei zeigt sich jedoch, dass *Partizipation* teils unscharf gebraucht und auf soziale Teilhabe (i. S. von Dabeisein) reduziert wird, obgleich in der Partizipationsforschung dezidiert zwischen beiden unterschieden wird (z. B. Stange 2010). Für die Inklusionsforschung verweisen Geldner-Belli und Wittig (2023) ferner auf eine bislang „ungenügende Beschäftigung mit Fragen der Partizipation und der Demokratisierung“ (Hershkovich et al. 2017 zit. in ebd., 99).

Eine (intensivere) Beschäftigung mit Partizipation als Begriff und Konzept, als zentralem Element verschiedener Demokratietheorien (z. B. Schmidt 2019) innerhalb der Inklusionsforschung scheint also nötig – vor allem wenn „die Bezie-

hung zwischen gesellschaftlichen, insbesondere demokratischen Strukturen und Inklusion auf System-, Handlungs- und Subjektebene“ (CfP) analysiert werden soll.

Da der Partizipationsbegriff in der Inklusionsforschung unterschiedlich verwendet wird, sei das den folgenden Ausführungen zugrundeliegende Partizipationsverständnis bündig vorangestellt: Entsprechend des in der Partizipationsforschung etablierten Verständnisses folge ich dem der *realen* und *relevanten* Partizipation (z. B. Eikel 2006; Stange 2010), die *deutlich* mehr meint „als bloßes [...] Dabeisein“ (Teilhabe), nämlich „effektive Einflussnahme, Mitbestimmung und Entscheidungsmacht“ (Flieger 2017 zit. in Simon 2023a, 157) bezüglich lebensweltlich/gesellschaftlich bedeutsamer Aspekte. Dieses Verständnis spiegelt sich auch im Konzept deliberativer (Habermas) bzw. partizipatorischer Demokratie (vgl. Schmidt 2019) wider, an welches mit diesem Beitrag angeknüpft wird.

2 Partizipation in Schule – Skizze des Forschungsstandes

Grundlegend kann festgestellt werden, dass die Partizipations- und Inklusionsforschung bislang weitgehend unverbunden sind.

In der deutschsprachigen empirischen Partizipationsforschung (zusammenfassend z. B. Gerhartz-Reiter & Reisenauer 2020; Simon 2023a) wurden in den letzten Jahrzehnten durch eine Vielzahl von Studien deutlich die defizitäre Umsetzung, das Instrumentalisieren und damit die Ambivalenz von Partizipation und demokratischen Strukturen und Praktiken in Schule, insbesondere im Bereich Unterricht, herausgearbeitet. Im Kern zeigt sich seit Jahrzehnten, dass Partizipation an der tradierten Strukturlogik des deutschen Schulsystems bricht. Möglichkeiten zur Partizipation sind dabei umso eingeschränkter, je mehr sie den Unterricht betreffen, wobei u. a. die Einstellungen von Lehrkräften als wichtiger Faktor für das Ge-/Misslingen von Partizipation gelten (vgl. ebd.).

In der empirischen Inklusionsforschung stellen Fragen der Partizipation und Demokratisierung ein Desiderat dar (vgl. Geldner-Belli & Wittig 2023). Bisherige Studien verweisen auf die Rekontextualisierung von Partizipationsverständnissen/-ansprüchen (vgl. Seitz & Hamacher 2022) und die Verhinderung von Partizipation unter dem Motiv der Teilhabesicherung auf Basis von Differenzzuschreibungen (ebd.). Außerdem zeigt sich bei eigenen (Pilot)Studien, dass das Interesse von Kindern im Vergleich zu anderen Kategorien für eine inklusive Unterrichtsplanung als weniger relevant erachtet wird (Simon 2015, 2019); dass Einstellungen zu Schüler*innen-Partizipation (auch im Bereich Didaktik) mit teils signifikanten professionsspezifischen Unterschieden (Simon 2023b) zwar insgesamt positiv sind (z. B. Simon 2022, 2023a); dass Partizipation jedoch nur bedingt ein Thema inklusionsbezogener Lehre im Lehramtsstudium zu sein scheint (Simon 2020). Fra-

gen der Demokratie und Partizipation spiegeln sich zudem kaum in subjektiven Inklusionsverständnissen angehender Lehrkräfte wider und sind in der Forschung zu Inklusionsverständnissen keine zentralen Kategorien (siehe Simon 2023a).

Inwiefern (angehende) Lehrkräfte im Kontext ihrer eigenen Schüler*innenbiografie Schule als Ort der Demokratie und des Diskurses erlebt haben und inwiefern dieses Erleben mit ihren Einstellungen zu Partizipation zusammenhängt, wurde empirisch bisher kaum erforscht. Diese Fragen sind jedoch mit Blick auf u. a. inklusionspädagogische Forderungen einer Demokratisierung von Schule und Unterricht relevant, da biografische Erfahrungen und (potenziell aus ihnen resultierende) Einstellungen für Schulentwicklung und pädagogisch professionelles Handeln wichtige Einflussgrößen sind (vgl. z. B. Mammes 2008; Baumert & Kunter 2006; Helsper 2019).

3 Einblicke in die INSL-Studie

„Inklusion aus Sicht angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte“ (INSL) ist eine im Mixed-Mode-Design durchgeführte Querschnittsstudie, für die mittels Fragebogen (überwiegend Rating-Skalen¹) verschiedene v. a. inklusionspädagogisch und -didaktisch relevante Kognitionen erfasst wurden. Hierzu gehören u. a. Einstellungen zu Partizipation, das eigene Erleben von Diskurs und Mitbestimmung in Schule und das subjektive Inklusionsverständnis (vgl. Simon 2019, 2020, 2022, 2023a). INSL greift die inklusionspädagogische und -didaktische Relevanz von Partizipation, die Relevanz von Kognitionen, die Kritik an der inklusionspädagogischen Einstellungsforschung (z. B. Gasterstädt & Urban 2016) sowie das Desiderat inklusionspädagogischer Forschung zu Demokratie und Partizipation (Geldner-Belli & Wittig 2023) auf.

Die INSL-Stichprobe umfasst bereinigt N = 2200 angehende Primarstufenlehrkräfte. Diese gaben zu 86,1 % an weiblich, zu 13,8 % männlich und zu 0,1 % anderen Geschlechts (entspricht der typischen Verteilung im Primarbereich in Deutschland) sowie zum Erhebungszeitpunkt 22 bis 23 Jahre alt zu sein (M = 22,6, SD = 4,43). 83,9 % studierten ein Grundschul- bzw. Primarstufenlehramt sowie 13 % ein sonderpädagogisches Lehramt.

Die für diesen Beitrag relevanten Forschungsfragen lauten: (1) Wie haben die Befragten als Schüler*in den Demokratisierungsgrad von Schule und ihre diskursive Wirksamkeit in Schule erlebt? (2) In welchen Bereichen von Schule sollten Schüler*innen aus Sicht der Befragten mitbestimmen können? (3) Gibt es einen Zusammenhang zwischen der schüler*innenbiografischen Retrospektion (1) und den aspektiven Einstellungen zur Schüler*innenpartizipation (2)? Diesen Fragen

1 Stufen i. d. R. von 1 = „gar nicht“ bis 4 = „voll und ganz“

wurde mittels verschiedener Skalen (s. Tab. 1) nachgegangen. Die Datenauswertung erfolgte deskriptivstatistisch, wobei der erlebte Demokratisierungsgrad von Schule sowie das Gefühl diskursiver Wirksamkeit als unabhängige und die expliziten Einstellungen zur Schüler*innenpartizipation als abhängige Variablen näher betrachtet wurden.

Tab. 1: Verwendete Skalen, jeweilige Item-Anzahl, interne Konsistenzen (Cronbachs α), Skalenmittelwerte und Standardabweichungen (N = 2200; Skalenmittelpunkt jeweils 2,5)

Konstrukt / Skala	Items	α	M	SD
Erlebter Demokratisierungsgrad von Schule (Abs et al. 2007)	7	,80	2,91	,58
Gefühl diskursiver Wirksamkeit (Abs et al. 2007; modifiziert; Items negativ gepolt)	7	,87	2,29	,69
Einstellungen zur Partizipation in Schule (eigene Skala; bestehend aus drei Subskalen)	12	,81	2,87	,43
Einstellungen zur Partizipation: Subskala unterrichtsfern	4	,61	3,31	,45
Einstellungen zur Partizipation: Subskala unterrichtsaffin	4	,48	2,93	,48
Einstellungen zur Partizipation: Subskala unterrichtsrelevant	4	,77	2,35	,63

4 Ergebnisse

Die in Tabelle 1–5 dargestellten Ergebnisse zeigen zunächst, dass die Befragten Schule insgesamt als relativ demokratischen Ort erlebt haben (Tab. 1), obgleich die Itemmittelwerte (Tab. 2) auf teils große Unterschiede bezüglich einzelner Konstruktfacetten verweisen. Das Gefühl diskursiver Wirksamkeit wird retrospektiv ebenfalls überdurchschnittlich hoch eingeschätzt (Tab. 1); Itemanalysen (Tab. 3) deuten hier jedoch u. a. auf das Erleben eines eingeschränkten Einflusses auf Lehrkräfte, einer Kopplung von Entscheidungen an Machtpositionen und einer gewissen Ohnmacht hin. Die Ergebnisse zu den insgesamt überdurchschnittlich positiven Einstellungen bestätigen auf Itemebene (Tab. 4) die oben angedeuteten Erkenntnisse der Partizipationsforschung: Die Einstellungen sind v. a. im unterrichtsfernen oder -affinen Bereich positiver als im unmittelbar unterrichtsrelevanten Bereich. Insbesondere die Leistungsbewertung zeigt sich als ‚Tabu-Bereich‘ für Partizipation.²

2 Analysen weiterer INSL-Daten zeigen zudem positive Einstellungen zur in der Partizipationsforschung bislang unberücksichtigten *didaktischen* Partizipation (vgl. Simon 2023a, 172ff).

Tab. 2: Mittelwert, Standardabweichung und relative Häufigkeit von Beispielitems der Skala erlebter Demokratisierungsgrad von Schule (N = 2200)

Schule war für mich als Schüler*in insgesamt ein Ort, an dem ...	M	SD	Zustimmung
ich mitbestimmen konnte.	2,48	,88	46,8 %
Entscheidungen, die alle betrafen, nachvollziehbar waren.	2,56	,82	52,2 %
bei gemeinsamen Entscheidungen verschiedene Meinungen gehört wurden.	3,13	,80	79,8 %
ich lernte, dass es zu einer Sache verschiedene Meinungen geben kann.	3,42	,74	88,8 %

Tab. 3: Mittelwert, Standardabweichung und relative Häufigkeit von Beispielitems der Skala Gefühl diskursiver Wirksamkeit in Schule (N = 2200)

Beispielitem	M	SD	Zustimmung
Im Grunde habe ich nur in unwichtigen Dingen etwas zu sagen gehabt.	1,98	,94	28,1 %
Ob ich mitdiskutierte, hatte auf Entscheidungen keinen Einfluss.	2,14	,88	32,0 %
Am Ende von Diskussionen setzte sich immer die Meinung der Lehrer*innen durch.	2,39	,92	44,4 %
Mein Einfluss auf die Lehrer*innen war sehr gering.	2,57	,94	52,5 %

Tab. 4: Mittelwert, Standardabweichung und relative Häufigkeit von Beispielitems der Skala Einstellungen zu Partizipationsbereichen in Schule (N = 2200)

Beispielitem	M	SD	Zustimmung
Festlegung von Hausaufgaben	2,02	,81	24,8 %
Leistungsbewertung / Benotung	2,02	,85	26,0 %
Sitzordnung im Klassenzimmer	2,64	,79	57,5 %
Auswahl von Unterrichtsthemen	2,78	,80	65,9 %
Gestaltung von Projekttagen/-wochen	3,62	,57	96,3 %
Ausgestaltung des Klassenzimmers	3,70	,52	97,7 %

Dem möglichen Zusammenhang der erfassten Einstellungen mit den schüler*innenbiografischen Erfahrungen der Befragten wurde mittels bivariater Korrelationsanalysen nachgegangen. Die beiden unabhängigen Variablen korrelieren erwartungsgemäß signifikant ($r_s = -,530^{**}$, $p = ,000$ bzw. $r = -,534^{**}$, $p = ,000$), bei einem starken Effekt.³ Zudem gibt es signifikante Zusammenhänge zwischen den unabhängigen Variablen mit der abhängigen Variable (sowohl bei der Gesamtskala als auch bei den Subskalen und hier am deutlichsten bei Subskala

3 Aufgrund evozierter Äquidistanz werden sowohl die Koeffizienten nach Spearman (r_s) als auch Pearson (r) berichtet.

unterrichtsrelevant) bei meist schwachem Effekt (Tab. 5). Ein hohes Erleben diskursiver Wirksamkeit in und der Demokratisierung von Schule der INSL-Befragten geht also statistisch mit *negativeren* Einstellungen zur Schüler*innenpartizipation einher bzw. umgekehrt.

Tab. 5: Koeffizienten der bivariaten Korrelation (r_s , p) der eingesetzten (Sub-)Skalen (N = 2200)

Unabhängige Variablen	Korrelationskoeffizient	Einstellungen zur Schüler*innenpartizipation (abhängige Variable)			
		Skala gesamt	Subskala unterrichtsfern	Subskala unterrichtsaffin	Subskala unterrichtsrelevant
erlebter Demokratisierungsgrad von Schule	r_s	-,097**	-,045*	-,063**	-,131**
	p	,000	,034	,003	,000
	r	-,108**	-,036	-,076**	-,137**
	p	,000	,088	,000	,000
Gefühl diskursiver Wirksamkeit in Schule (Items negativ gepolt)	r_s	,128**	,104**	,090**	,125**
	p	,000	,000	,000	,000
	r	,136**	,102**	,099**	,129**
	p	,000	,000	,000	,000

** $\alpha = 0,01$ (zweiseitig); * $\alpha = 0,05$ (zweiseitig)

5 Zusammenfassung und Perspektiven

Die dargestellten Ergebnisse verweisen zwar trotz bereichsspezifischer Vorbehalte auf überdurchschnittlich positive Einstellungen zur Partizipation von Schüler*innen, der negative Zusammenhang zwischen den abhängigen Variablen und der unabhängigen Variable erscheint in diesem Kontext jedoch besonders diskussionswürdig. Um zu klären, was dieser Befund für u. a. inklusionspädagogische Forderungen nach *mehr* Demokratie und Partizipation in Schule und eine inklusionsorientierte Lehrkräftebildung bedeutet sowie um Aussagen zu Kausalitäten treffen zu können, sind angesichts der Limitationen von INSL weitere Studien nötig. Habitus-theoretisch könnte der Befund andeuten, dass sich die Befragten „im Sinne der [...] Revision implizit zugleich zum Schüler[*innen]habitus der eigenen Schulzeit, also zu den schulbezogenen Orientierungen und Praktiken, die sie selbst als Schüler[*innen] [...] repräsentierten“ (Helsper 2019, 57) positionieren. Nachvollziehbar wäre dies mit Blick auf empirische Evidenzen zur Ambivalenz und Instrumentalisierung von Partizipation in Schule (s. o.). Sozial-kognitив handlungstheoretisch und hochschuldidaktisch könnte der Befund (v. a. die Korrelationswerte der Subskala *unterrichtsrelevant*) ein Indiz für eine geringe Selbst-

wirksamkeit hinsichtlich des professionellen Begleitens von Partizipation sein, was angesichts der Problematisierung fehlender demokratiepädagogischer Inhalte in Lehramtsstudiengängen (vgl. Piontek & Rademacher 2019) schlüssig wäre. Wird Partizipation als Struktur- und Prozessmerkmal inklusiver Schule verstanden, müsste z. B. eine inklusionsorientierte Lehrkräftebildung jedoch Wissen, Haltungen und Kompetenzen zur inklusiven Gestaltung von Partizipation fördern.

Die vorgestellten Ergebnisse sind selbstredend bezüglich ihrer Limitationen zu reflektieren. Während die Validität retrospektiv erhobener Lebensverlaufsdaten als gegeben gesehen wird (z. B. Klein & Fischer-Kerli 2000), sind u. a. Effekte der Stichprobengröße auf die dargestellten Signifikanzen (z. B. Raithel 2008) denkbar. Dennoch regen die Ergebnisse weitere (Forschungs)Fragen an und verdeutlichen den Bedarf einer intensiveren empirischen Inklusionsforschung zu Demokratie und Partizipation.

Literatur

- Abs, H. J., Diedrich, M., Sickmann, H. & Klieme, E. (2007): Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben. Frankfurt/M.: DIPF.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: ZfE, 9 (4), 469–520.
- Beutel, W. (2016): Verantwortung: Grundlage einer Didaktik der Demokratie. In: S.-I. Beutel, K. Höhmann, H. A. Pant & M. Schratz (Hrsg.): Handbuch Gute Schule. Seelze: Kallmeyer, 92–101.
- Buchner, T., König, O. & Schuppener, S. (Hrsg.) (2016): Inklusive Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eikel, A. (2006): Demokratische Partizipation in der Schule. Berlin: BLK.
- Frohn, J., Brodessa, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.) (2019): Inklusives Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gasterstädt, J. & Urban, M. (2016): Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schule. In: Empirische Sonderpädagogik, 8 (1), 54–66.
- Geldner-Belli, J. & Wittig, S. (2023): Inklusion und Demokratie. Zur Bedeutung des demokratischen Horizonts für erziehungswissenschaftliche Fragen von Teilhabe und Partizipation. In: T. Sturm, N. Balzer, J. Budde & A. Hackbarth (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung. Opladen: Budrich, 97–118.
- Gerhartz-Reiter, S. & Reisenauer, C. (Hrsg.) (2020): Partizipation und Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2019): Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49–72.
- Klein, T. & Fischer-Kerli, D. (2000): Die Zuverlässigkeit retrospektiv erhobener Lebensverlaufsdaten. Analysen zur Partnerschaftsbiografie des Familiensurvey. In: ZfS, 29 (4), 294–312.
- Mammes, I. (2008): Denkmuster von Lehrkräften als Herausforderung für Unterrichtsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Piontek, R. & Rademacher, H. (2019): Demokratie lernen – Aufgabe für angehende Lehrerinnen und Lehrer. In: Seminar, 2 (2019), 75–89.
- Raithel, J. (2008): Quantitative Forschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schmidt, M. G. (2019): Demokratietheorien. 6. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

- Seitz, S. & Hamacher, C. (2022): Wie Partizipation in das Gegenteil umschlagen kann – Inklusive Frühe Bildung und die machtvollen Dynamiken der Pathologisierung. In: *ZfG*, 15 (2022), 47–62.
- Simon, T. (2015): Widersprüche des Inklusionsdiskurses im Spiegel der Sicht angehender Sachunterrichts-Lehrerinnen auf schulische Inklusion. In: Schnell, I. (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 91–99.
- Simon, T. (2019): Explizite Einstellungen angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte zu Heterogenität. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde aus einer quantitativen Querschnittsstudie in mehreren Bundesländern. In: Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (Hrsg.): Inklusion im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 249–265.
- Simon, T. (2020): INSL – Inklusion aus Sicht angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte. Einblicke in eine quantitative Querschnittsstudie. In: J. Stiller, C. Laschke, T. Nesyba & U. Salaschek (Hrsg.): Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung 2020. Berlin: Peter Lang, 17–38.
- Simon, T. (2022): Partizipation als Qualitätsmerkmal inklusiven (Sach)Unterrichts – empirische Ergebnisse zu Einstellungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte zur Schüler*innenpartizipation. In: D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.): Auf die Lehrkraft kommt es an? 13. Beiheft von *widerstreit sachunterricht*, 107–125. <http://dx.doi.org/10.25673/92559>
- Simon, T. (2023a): Inklusion und Partizipation aus der Sicht von Lehramtsstudierenden. In: N. Balzer, T. Sturm, J. Budde & A. Hackbarth (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung. Opladen: Budrich, 157–181.
- Simon, T. (2023b): Das Erleben von und Einstellungen zu Partizipation in Schule und Unterricht – ein Vergleich zwischen angehenden Sonder- und Regelpädagog:innen. In: C. Lindmeier, S. Sallat, V. Oelze, W. Kulig & M. Grummt (Hrsg.): Partizipation – Wissen – Kommunikation. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 171–179.
- Stange, W. (2010): Partizipation von Kindern. In: *APuZ* 38/2010, 16–24.
- Waldschmidt, A. (2005): Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 1 (2005), 9–31.

Autor

Toni Simon, Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik des Sachunterrichts, inklusive Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Fragen der Didaktik, Diagnostik und Partizipation, Einstellungen zu schulischer Inklusion

toni.simon@paedagogik.uni-halle.de

Theresa M. Straub

Strukturelle Behinderungen im Lebensverlauf – institutionelle und gesellschaftlich-kulturelle Bildungserfahrungen unsichtbar behinderter Studierender in Universitäten

1 Hinführung

Behinderte Menschen haben deutlich seltener Zugang zu Universitäten und Hochschulen als Menschen, die nicht beeinträchtigt werden bzw. durch Barrieren in der Umwelt behindert sind. Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen sichert zwar allen behinderten Menschen gleichberechtigte Teilhabe an Bildung – einschließlich der Möglichkeit zum Hochschulstudium – zu (UN-BRK Art. 24 Abs. 5), doch in der Umsetzung des Rechtes zeigen sich deutliche Benachteiligungen beeinträchtigter Menschen beim Eintritt in die Universität oder der Durchführung des Studiums (DSW 2018). Während der Corona-Pandemie veränderten sich Studienbedingungen drastisch, was je nach Behinderungserfahrung zu einer erheblichen und nachhaltigen Verschärfung der Bildungsbenachteiligung führte und darüber hinaus auch neue Beeinträchtigungen hervorbrachte (BMBF 2023). Um Teilhabe zu ermöglichen, inklusive Hochschulräume zu schaffen und zu erhalten, ist ein multidimensionaler Blick auf die Verwobenheit von Inklusions-, Exklusions- und Behinderungserfahrungen im Lebensverlauf von Studierenden notwendig. Der Beitrag möchte die Erfahrungen struktureller Behinderungen, Stigmatisierungen und Diskriminierungen von Studierenden in einzelnen Narrationen beleuchten. In den Fokus gerückt werden die Lebensgeschichten von Frauen mit psychischen und neurodiversen Beeinträchtigungen, die als ‚unsichtbar beeinträchtigt Studierende‘ verstanden werden können. Exemplarisch wird gezeigt, welche Handlungspfade die Personen in (auch internationalen) Bildungsinstitutionen erfahren und entwickelt haben und welche Erfahrungen von Ausschluss, Ablehnung und ‚Veränderung‘, also die Deutung aus dem gesellschaftlichen ‚Wir‘ zum vermeintlichen Anderen, aber auch der individuellen Stärkung und Teilhabe ihre Subjektpositionen in Institutionen biografisch geprägt haben.

2 Ausgangssituation behinderter Studierender in Deutschland und Österreich

Laut der neuesten Erhebung zu den Arbeits- und Lebensbedingungen von Studierenden in Deutschland studieren 16 Prozent aller Studierenden mit einer oder mehreren studienerschwerenden Beeinträchtigungen. (BMBF 2023: 43) Der überwiegende Teil beeinträchtigter Studierender gibt eine psychische Erkrankung als Erschweris an (65 Prozent), etwa 13 Prozent eine chronische Erkrankung, nur ein Prozent eine Hörbeeinträchtigung, zwei Prozent eine Sehbeeinträchtigung und drei Prozent eine Bewegungseinschränkung. Ebenfalls erfasst werden darüber hinaus Teilleistungsstörungen wie Autismusspektrumstörung und Beeinträchtigung durch Krebsformen. (ebd.: 44-45). Die meisten Beeinträchtigungen können als im Studienalltag ‚unsichtbar‘ verstanden werden.

An öffentlich-wissenschaftlichen Universitäten Österreichs sind 12 Prozent aller Studierenden im Studium beeinträchtigt (BMASK 2017: 88) Im Sommersemester 2019 werden 13,2 Prozent als ‚beeinträchtigt‘ erfasst; 0,8 Prozent aller Studierenden geben eine anerkannte Behinderung an. (IHS 2020:77). Nur 4 Prozent der beeinträchtigten Studierenden gehen davon aus, dass ihre Situation für Personen im Studium sofort erkennbar ist. 70 Prozent geben an, dass ihre Einschränkung für andere nicht wahrnehmbar und weitere 27 Prozent, dass ihre Beeinträchtigung erst nach einiger Zeit für andere erkennbar werden kann. Als ‚eher unsichtbar‘ sind demnach psychische Beeinträchtigungen, chronisch-somatische Erkrankungen und Teilleistungsstörungen erfasst. (ebd.). Jede zehnte Person mit studienerschwerenden Einschränkungen gibt hierbei mehrere Beeinträchtigungen an. (IHS 2020: 313).

3 Analyse der narrativ-biografischen Interviews zweier ‚unsichtbar beeinträchtigter‘ Frauen

Unter Rückgriff auf die Erhebung zweier narrativ-biografischer Interviews aus dem Jahr 2022 (Schütze 1983/2016) zeigt dieser Beitrag anhand der Aussagen zweier weiblich sozialisierter Personen ihre individuellen Erfahrungsaufschichtungen im Lebensverlauf auf und beleuchtet dabei zentrale Themen der Selbstpositionierung in der Universität. Beide machen zunächst deutlich, dass ihre jeweilige Beeinträchtigung im Studium für andere kaum wahrnehmbar sei. Die Schwierigkeiten, welche zur Auseinandersetzung mit eigener Behinderung führten, traten zuerst während der Erfahrung von Schule auf; weiter entstand bei beiden Personen im Studium ein Leidens- und Handlungsdruck. Erlebnisse in der Coronapandemie verschärfen diesen deutlich. Erfahrungen von Behinderung im Sinne einer ‚Veränderung‘ stehen im Zusammenhang mit institutionellen und struktu-

rellen Erfahrungen eines universitären Studiums, sowohl am Ort der Universität als auch in Online-Lehr-Formaten. Persönliche Einschränkungen wechselwirken mit Barrieren im Studium zu einer Behinderung. Diese wurde und wird durch die Bildungserfahrungen in Schule und Studium hervorgebracht.

4 Susans Erfahrung von Behinderung: Bildung als Weg zum Selbstverstehen

Susan, zum Zeitpunkt des Interviews 39 Jahre alt, im aktiven Prozess der Diagnosestellung ‚Autismusspektrumstörung‘, durchläuft auf ihrem Bildungsweg zunächst die österreichische Grundschule. Schon in früher Schulzeit fällt Susan durch ihr analytisch nachfragendes Verhalten auf. Sie wird zur Außenseiterin. Heute beschreibt sie deutliche Schwierigkeiten im kommunikativen Bereich.

„was ich schon ganz früh hatte im Schulsystem [,] dass mein Nachfragen falsch verstanden wurde oder als provokant oder als unhöflich oder sonst was missverstanden wurde. Und das war es [sic!] halt nie gemeint - so war es halt, einfach nie gemeint. Ich wollte immer einfach verstehen, was abgeht, irgendwie. Und ich habe halt Dinge sehr, sehr wörtlich genommen, einfach auch immer.“ (Susan, 39)

Susan sammelt durch die Migration ihrer Familie in die Vereinigten Staaten später Erfahrungen in der High-School. Dort eröffnet sich die Möglichkeit, sich mit inklusiven Lebens- und Arbeitsformen auseinanderzusetzen. So leistet sie selbst für andere behinderte Mitschüler*innen Persönliche Assistenz und kann in einem inklusiven Schulzentrum soziale Interaktion erleben, die mit weniger Druck verbunden sind. Sie sagt:

„[Ich] hab [da] ganz, ganz früh einfach schon wunderbare (...) Kontakte zu Menschen geknüpft, die die Welt anders erleben, vielleicht, oder denen anders begegnet wird einfach auch und hab mich da immer irrsinnig wohl gefühlt einfach in dem Setting, weil ich da einfach immer nur das Gefühl hatte [,] da ist weniger Druck als außerhalb.“

Diese Teilhabe an bestimmten Orten von Schule prägen ihre Perspektive, die späteren Studiererfahrungen in Österreich, strukturell als Erfahrungen von Barrieren einzuordnen. Nach längerer Erwerbsarbeit und folgendem Burn-Out beginnen die universitären Erfahrungen mit einer Studieneingangsprüfung. Diese ermöglicht ihr das Studium einer bestimmten Fachrichtung, welche sie erst später wechselt. Im Zusammenhang mit der Online-Lehre während der Corona-Pandemie treten in ihrem Alltag Schwierigkeiten auf, die sie sehr stark einschränken. So kann sie Interaktion in Online-Lehre-Formaten noch schwerer einschätzen, ihre sozialen Erschwernisse nehmen deutlich zu. Sie beschreibt dies als Auslöser, sich mit einem möglichen Diagnoseverfahren zu befassen und in diesem Prozess – erst im letzten Studienabschnitt – einen Nachteilsausgleich zu erwirken.

„ich habe mir diesen Diagnose-freien Bogen ausfüllen lassen, habe mir gedacht, ‚ok cool‘. Ich meine, es betrifft halt nur mir [sic!] die eine Prüfung, aber zumindest da kann ich hoffentlich mal in einem Prüfungs-Setting starten, ohne Druck zu empfinden (...) Schick denen, das war durchaus schwierig für mich, weil ich mir immer überlege, also dadurch, wenn man so gut passt und wenn man sich doch, wenn man gerade nicht von situativen Mutismus betroffen ist, aufgrund des Sprachtalents doch gut artikulieren kann - Wie weit angebracht [sic!] ist da eine ‚Disability‘ für mich oder sonst was? Gleichzeitig, wenn ich mir mal ganz objektiv anschau, die Kriterien, bin ich tatsächlich von mittleren Anpassungsschwierigkeiten mindestens betroffen.“ (Susan, 39)

In diesem Abschnitt zeigt sich, wie das Erleben einer spezifischen universitären Situation als Weg gelesen werden kann, die eigenen Lebensbedingungen in der biografischen Rückschau besser zu verstehen. Susan evaluiert:

„Zum Beispiel seit ich verstehe, dass ich unter quasi sensorischem Overload leide, weil es zu hell ist, weil es zu laut ist, weil zu viele Gespräche irgendwie gleichzeitig abgehen und nicht dem Professor oder dem Gespräch, dem der Gruppenarbeit, an der ich teilnehmen soll(...) nicht mehr folgen kann und dann drei Tage einfach nichts tun kann, weil ich komplett überfordert bin, weil ich halt auch drei Stunden in einem Raum mit Leuten, die durcheinander reden, quasi arbeiten musste irgendwie. Und seit ich verstehe, dass das Sensory Overload ist, fühle ich mich nicht mehr verrückt und habe ich diese Kontrollverlustsachen einfach nicht mehr, weil ich einfach weiß, was abgeht mit mir.“ (Susan, 39)

Insgesamt wird an Susans Ausführungen deutlich, dass ihr durch den studentischen Bildungsweg gelungen ist, die lebenslang erlebten sozialen Beeinträchtigungen zu benennen und dem Autismusspektrum zuzuordnen. Das führt zu einem, veränderten Selbstverständnis, welches eine höhere Selbstachtung ermöglicht, die dazu führt, dass Susan konsequent für ihre eigenen besseren Studienbedingungen eintreten kann.

5 Laras Anerkennung von Angst als Lebenseinschränkung

Lara, zum Zeitpunkt des Interviews 24 Jahre alt, durchläuft zunächst das deutsche Schulsystem bis zum Abitur, das sie mit einem mittleren Notendurchschnitt erreicht. Ihr Wunschstudium der Psychologie erscheint damit anfangs wegen des Numerus Clausus in Deutschland unmöglich. Lara zieht nach Österreich und beginnt dort ein Soziologie-Studium, über welches sie sich schließlich den Zugang zum Psychologie-Studium erarbeitet. Zu Beginn ihrer Ausführungen verdeutlicht Lara, sie befände sich im beginnenden Prozess, ihre Lernangst und Panikattacken als Einschränkung im Studium anerkennen zu lassen. Damit einher geht eine Auseinandersetzung mit der schulischen Vorerfahrung sowie den familiären Erwartungen an Lara, eine gute Schülerin zu sein. Sie führt aus:

„Und meine Eltern wollten, dass ich gut in der Schule bin (...), aber konnten nicht so recht unterstützen. Das heißt, die hatten dieses Bild von dem fleißigen Kind, was gute Noten hat und was das auch braucht, um später einen guten Job zu haben. Aber wie das Schulsystem läuft und was man braucht [,] um dort auch gut zu sein, das haben sie mir irgendwie nicht so mitgegeben.“ (Lara, 24)

Neben dem Hinweis darauf, dass Laras Eltern selbst keine Erfahrung im Gymnasium hatten, die sie den Kindern vermitteln hätten können, beschreibt Lara weiter, in der Grundschule beginnende Gefühle des Andersseins nicht verstanden zu haben. Dabei ging es darum, andere Menschen schon in der Schule nicht merken zu lassen, welche Ängste sie verspürte. In der Folge entstand Leidensdruck, der sich in einen persönlichen Kampf verstärkte. Die Auswirkungen ihrer Lernangst evaluiert sie mit der Beschreibung eines beispielhaften Austausches mit Mitschülerinnen:

„Durch die Einschränkung war ich langsamer beim Studieren, was die Leute von außen sehen. Sie fragen: ‚und bleibst du in Regelstudienzeit?‘ Und ich sage: ‚Nein‘. Am Anfang habe ich ‚Ja‘ gesagt, weil ich wirklich dachte, ich könnte das schaffen. Und dann sage ich ‚Nein‘. Dann bekommt man schon eine gewisse Reaktion ab(...da habe ich irgendwie gemerkt, okay, das fühlt sich nicht gut an‘ und dann hat sich die Angst immer weiter aufgebaut.“ (Lara, 24)

Während der Lockdowns zieht sich Lara weitgehend zurück, arbeitet allein zu Hause an den Abschlussarbeiten ihrer Studiengänge und begibt sich direkt im Anschluss in stationäre psychologische Behandlung. Offene Prüfungen stellen sie nach der Erfahrung in einer Klinik vor eine Herausforderung, welche den Ausschlag gibt, ihre Einschränkung anerkennen zu lassen.

„Ich bin hierhergekommen und wollte nach zwei Wochen schon die erste Prüfung schreiben. Und wollte natürlich nicht nur eine Prüfung schreiben, sondern es haben mir noch zwei gefehlt bis zum Abschluss. Ich habe direkt beide angemeldet. Das Ganze habe ich nicht nur im Oktober versucht [,] sondern dann auch gleich noch mal im Januar [,] weil ich musste rausgehen aus den Prüfungen. Bei allen vier Versuchen hatte ich eine Panikattacke und bin überhaupt nicht zurechtgekommen. Ich war auf einmal nach zwei Jahren in völliger Isolation bis auf diesen Klinikaufenthalt, wo ja alle sehr auf einen aufpassen und sehr lieb sind, saß ich auf einmal wieder in einem Saal mit 150 Leuten.“ (Lara 24).

Die Dokumentation der abgebrochenen Prüfungsversuche und medizinische Diagnosebriefe eröffnen Lara die Chance eines Nachteilsausgleichs, welcher den Abschluss der Studien durch die wiederholte Prüfung begleitet. Die Anerkennung ihrer Situation als Einschränkung, welche aus den Lern-, Schul- und Studienbedingungen einerseits und den familiären Erwartungen andererseits erwuchs, birgt für Lara die Möglichkeit, sich selbst mehr zu achten. So stellt sie fest:

„erstaunlicherweise habe ich jetzt nach fünf Jahren studieren herausgefunden, dass meine Einschränkung, die ich habe, meine Erkrankung tatsächlich auch eine Behinderung ist und dass mir so was wie Nachteilsausgleiche zustehen. Es ist nicht normal, dass ich mich dadurch kämpfen muss, dass mir das zusteht.“ (Lara 24)

6 Chancengerechte Teilhabe durch universitäre Anerkennung individueller Bildungswege

Beide Personen konnten in Erzählungen ihrer Lebens- und Bildungsgeschichte aufzeigen, dass ihre Schwierigkeiten, zunächst ein ‚sich anders fühlen‘, im Zusammenhang mit Erwartungen an sie als – mitunter weiblich sozialisierte Schülerinnen – in der Schule und in dem meritokratischen universitären System (Przytulla 2022: 49-52) entstanden. Erst durch ihre eigene Selbstachtung als Voraussetzung einer Selbstvertretung konnten ihre Schwierigkeiten als Einschränkung bzw. Behinderung anerkannt werden. Aus der vermeintlichen Unsichtbarkeit der Beeinträchtigung für andere Menschen erwächst für sie die besondere Aufgabe der Selbstvertretung gegenüber Ärzt*innen, welche eine Voraussetzung für die Erlangung medizinischer Diagnosen darstellt. Diese sind für Nachteilsausgleiche notwendig und Grundlage für Entscheidungsträger der Universitäten, die über die Gewährung dieser entscheiden. Im Gegensatz zu Menschen, deren Behinderung deutlich sichtbar ist, müssen sie erst durch eigene Aushandlung und Reflexion der eigenen Fähigkeiten ihre Bedarfe erkennen und diese selbst verarbeiten, um sie zu vertreten. (Straub 2023:151)

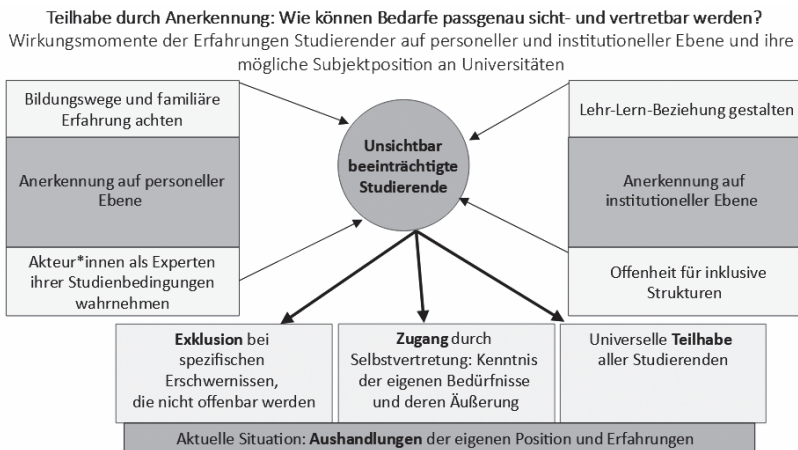


Abb. 1: Teilhabe durch Anerkennung als eine spezifische Subjektivierung

Das Mitteilen und Beweisen ihrer Studiensituation erfordert die eigene Subjektivierung (Traue & Pfahl 2022) als ‚unsichtbar behinderte Studierende‘, denn nur so können sie an Universitäten ihr Recht auf angemessene Vorkehrungen zur Umsetzung des Rechts auf Bildung durchzusetzen (ebd.). Die ableistischen Schul- und Hochschulstrukturen, in denen sich alle Studierende im Laufe der Bildungswege positionieren müssen, können sich dann gesellschaftlich-kulturell für Teilhabe öffnen, wenn an die Stelle der ‚Veränderung‘ durch Institutionen, die Anerkennung der biografischen Erfahrung tritt. Um dies zu ermöglichen, muss die Universität – besonders für unsichtbar beeinträchtigte Studierende – auf persönlicher Ebene die Bildungswege und familiären Erfahrungen achten und die betroffenen Personen selbst als Expert*innen ihrer Studienbedingungen betrachten. Auf institutioneller Ebene bedarf es mehr Offenheit für inklusive Strukturen und ein gemeinsames alltägliches Gestalten einer positiven Lehr- und Lern-Beziehung in Lehre und Prüfungssituationen.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2023): Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021. Berlin. S. 43-45.
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hrsg.) (2017): Bericht der Bundesregierung über die Lage der Menschen mit Behinderungen in Österreich 2016. Wien. S. 88.
- Deutscher Bundestag: Gesetz zum Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Bundesgesetzblatt, 2008, Teil II Nr. 35, S. 1419–1452 [Art24, Abs. 5]
- Deutsches Studentenwerk (Hrsg.) (2018): beeinträchtigt studieren BEST2.
- Institut für höhere Studien (Hrsg.) (2020): Zur Situation behinderter, chronisch kranker und gesundheitlich beeinträchtigter Studierender. Wien. S. 77, 313.
- Przytulla, V. N. (2022): Inklusives Studieren und UN-Behindertenrechtskonvention – was braucht es wirklich für ein diversitätsoffenes Studium. In: Hildegardis-Verein (Hrsg.): Fachkolleg Inklusion an Hochschulen – gendergerecht – Hochschule ohne Hindernisse. Aufgaben, Beispiele, Chancen. Bonn. S. 44-47.
- Schütze, F. (1983): Biografieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 3, S. 283- 294.
- Schütze, F. (2016): Biografieforschung und narratives Interview. In: Fiedler, W./Krüger, H.-H.: Fritz Schütze Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin, Toronto. S. 55-74.
- Straub, T.M. (2023): Inklusions-, Exklusions- und Behinderungserfahrungen Studierender zwischen Familie, Schule und Hochschule – Eine Narrationsanalyse biographischer Erzählungen zu Barrieren in tertiären Bildungsräumen. In: Hoffmann, M./Hoffmann T./Pfahl, L. u. a. (Hrsg.): Raum. Macht. Inklusion. - Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Verlag Julius Klinkhardt. S. 147-156.
- Traue, B./Pfahl, L. (2022): What is subjectivation? In: Bosancic et al. (Hrsg.): Following the Subject. SpringerVS. S. 25-44.

Autorin

Theresa Straub M. A.

Universität Innsbruck, Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Disability Studies, Bildungs- und Inklusionsforschung, Biografieforschung und Biografiearbeit

post@theresastraub.de

VI Verwirklichungschancen und soziale Gerechtigkeit

*Katja Beck, Silvia Kopp-Sixt, Kerstin Merz-Atalik
und Heike Tiemann*

Modifizierung der Partizipativen Mehrebenen- Netzwerk-Analyse (PMNA) zur digitalen Erhebung von Governancestrukturen und Akteurskonstellationen inklusiver Bildung in Partnerregionen des internationalen Projekts Governance In(clusive) Education (GovInEd)

1 Einleitung

Während sich die Weltgemeinschaft 2015 mit Verabschiedung der Agenda 2030 unter anderem dazu verpflichtet hat „inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung [zu] gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle [zu] fördern“ (Bundesregierung Deutschland 2021, 46; Ergänzungen der Autorinnen), verdeutlicht der Weltbildungsbericht 2020, dass eine weit gefasste Vision inklusiver Bildung für alle Lernenden in nationalen Gesetzgebungen weltweit weitgehend unzureichend repräsentiert ist (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2020). Stattdessen stellt der Bericht, welcher sich beispielsweise mit Koordinierungsmechanismen, Umsetzungshindernissen und politischen Lösungsansätzen im Kontext inklusiver Bildung beschäftigt, heraus, dass weiterhin hauptsächlich Faktoren wie Identität, Herkunft und Befähigung die Bildungschancen Heranwachsender bestimmen (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2020). Der Bericht stellt auch klar, dass Diskriminierungs-, Stereotypisierungs- und Stigmatisierungsmechanismen bei allen Lernenden mit einer erhöhten Gefahr von Exklusion im Bildungssystem wirken und nur 57% aller Länder eine Inklusionsdefinition aufweisen, welche diese multiplen marginalisierten Gruppen umfasst.

Die UNESCO weist darauf hin, dass sich Länder in verschiedenen Stadien der Entwicklung inklusionsorientierter Bildungspolitik befinden, um gesetzliche Bestimmungen zu implementieren sowie befähigende Lernumgebungen zu schaffen. Sie erwähnt diesbezüglich Unterschiede bei der Art der Schulzuweisung, der Unterrichtsgestaltung, der Infrastruktur, den Verwaltungsstrukturen, der Finanzierung, der Ausstattung und der Professionalisierung von Personal (vgl. UNESCO

2020). Obwohl vielfältige Ausgangslagen in verschiedenen Staaten vorhanden sind, streben Akteure¹ teilweise dieselben Ziele an und sind dadurch auch mit ähnlichen oder gar denselben Herausforderungen konfrontiert. Diesbezüglich sprechen zahlreiche Gründe dafür, „internationale, interkulturelle und komparative Perspektiven“ (Köpfer u. a. 2021, 15) heranzuziehen, um sich Fragen der Transformation von Bildungssystemen in Richtung Inklusion zu nähern. Hierfür wiederum sind „Gelegenheiten zum Lernen, zur Vernetzung und zum tieferen Verständnis anderer Kontexte nach wie vor unerlässlich, insbesondere um die Selbstverständlichkeit von Bildungsstrukturen, -kulturen und -praktiken aufzudecken“ (Powell 2020, 2; Übersetzung der Verfasserinnen).

Da regulative Maßnahmen – wie das Erlassen neuer Gesetze – allein nicht ausreichen, um die globalen Forderungen zu erfüllen und den unterschiedlichen Bedürfnissen im Bildungsbereich gerecht zu werden, ist ein systemübergreifender Ansatz zur Realisierung inklusiver Bildung notwendig (vgl. UNESCO 2020). Diesbezüglich erlaubt es der analytische Zugang der Educational Governance „eine umfassende [...] Beschreibung und Analyse von Steuerungs- und Umstrukturierungsfragen im Bildungswesen, die als Probleme der Handlungskoordination zwischen Akteurskonstellationen in einem Mehrebenensystem“ (Altrichter u. a. 2007, 10) verstanden werden, vorzunehmen. Der globale Auftrag zur Inklusion wird in diesem Zusammenhang als ein komplexes Phänomen verstanden, welches sich über mehrere Ebenen eines Bildungssystems auf Grundlage von Rekontextualisierungen durch beteiligte Akteure vollzieht. Das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und Transformation von Steuerungsprozessen im Bildungswesen werden demnach in einem breiteren Kontext von Fragen der sozialen Gestaltung und Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren untersucht (vgl. Altrichter & Maag Merki 2016). Dieser Analyse wird eine offene Herangehensweise vorausgesetzt, weil davon auszugehen ist, dass gelingende Koordination und Koordinationsdefizite sowohl auf als auch zwischen allen Ebenen des Systems auftreten können (vgl. Kussau & Brüsemeister 2007). Die Abbildung von Akteurskonstellationen und Rekonstruktion von „Mechanismen der Handlungskoordination“ (Schäfer 2021, 49) ermöglichen es zunächst unzugängliche Prozesse sichtbar zu machen und für den Diskurs zu erschließen. Da die Bereitstellung inklusiver Bildung das Zusammenwirken zahlreicher Akteure auf und zwischen verschiedenen Ebenen im Bildungssystem sowie deren Mobilisierung und die Anpassung von Verwaltungssystemen erfordert, kann im Umkehrschluss eine unzureichende Zusammenarbeit die Umsetzung anspruchsvoller Gesetze

1 Obwohl in diesem Artikel gendersensible Formulierungen verwendet werden, um auch Personen jenseits des Zwei-Geschlechter-Modells zu berücksichtigen, auf die Vielfalt der Gesellschaft hinzuweisen und die Gleichstellung aller Menschen zu manifestieren, wird der Begriff Akteure bewusst im generischen Maskulinum dargestellt. Dies soll darauf verweisen, dass nicht unbedingt Personen, sondern auch Organisationen, Gremien, Verbände etc. als Stakeholder in Frage kommen.

und Strategien behindern (vgl. UNESCO 2020). Folgt man den Empfehlungen der UNESCO, so gilt es auch die informellen Prozesse zu beschreiben und zu reflektieren, da diese „die Macht in diesen Systemen verteilen und die Entscheidungsfindung auf allen Ebenen bestimmen“ (UNESCO 2020, 89; Übersetzung der Verfasserinnen). Zu diesem Zweck ermöglicht es die Analyse von unterschiedlichen Zuständigkeiten und Handlungslogiken zur Aufgabenbewältigung sowie damit verbundenen Wechselwirkungen, Rückschlüsse über die Wirksamkeit von bildungspolitisch intendierten Reformprozessen zu ziehen und Überlegungen für deren Weiterentwicklung anzustellen.

2 Ausgangslage: Steuerung im Bildungssystem für Inklusion

Im Rahmen des Erasmus+ Projektes GovInEd – Governance In(clusive) Education (2022–2024) – werden in einem internationalen und forschungsgeleiteten Diskurs der europäischen Regionen Katalonien (Spanien), Steiermark (Österreich), Südtirol (Italien) und Baden-Württemberg (Deutschland) die aktuell praktizierten Governance-Modelle zur (Weiter-) Entwicklung inklusiver Bildungssysteme beschrieben. Darüber hinaus werden Change-Management-Strategien, die Strukturen sowie Akteurskonstellationen in den jeweiligen Governance-Systemen und ihre Rolle(n) für eine inklusive Bildungsreform erhoben und reflektiert. Ein Ziel des Projektes besteht darin, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie und warum die Implementierung inklusionsorientierter Reformen auf den verschiedenen Ebenen einzelner Bildungssysteme mehr oder weniger funktioniert bzw. nicht funktioniert. Dies erfolgt aus vielfältigen methodischen Perspektiven, die traditionelle Kontexte sprengen und auf postpandemische Einflussgrößen und Hürden qualitativ reagieren, die mitunter im Zuge von Forschungsaktivitäten wirksam werden und die es zu überwinden gilt.

Ziel ist es, Erkenntnisse über die Strukturen der Steuerung von inklusiver Bildung, zu den Akteursnetzwerken, den Interdependenzen im Netzwerk und der Koordination der verschiedenen Akteure im Mehrebenensystem der beteiligten Regionen zu gewinnen (Merz-Atalik & Beck 2020; Merz-Atalik & Beck 2023). Die Erfahrungen des vielfältigen Methodeneinsatzes im Zuge der Erhebungseinheiten sowie der Analysestrategien – darunter insbesondere Interdependenz-Analysen im Multi-Ebenen-Netzwerk-System der Steuerung inklusiver Bildung und die Kartierung der Akteursnetzwerke – werden reflektiert und kritisch diskutiert. Der Beitrag möchte Chancen und Grenzen aufzeigen und zukunftsweisende Empfehlungen für Interessierte bieten. Im Zentrum dieses Beitrags steht die Analyse der methodischen Perspektiven, die das Forscher*innenteam im Rahmen des Projektes verfolgt.

3 Methodisches Vorgehen I: Die Partizipative Mehrebenen-Netzwerkanalyse in der Anwendung – Pilot in Präsenz 2018

Die erste Erhebungseinheit des Projekts fokussiert auf den Einsatz einer partizipativen Mehrebenen-Netzwerkanalyse (PMNA), welche bereits 2018 im Rahmen einer Pilotstudie erprobt wurde (Merz-Atalik & Beck 2023). Basierend auf einer adaptierten Form der Struktur-lege-Techniken nach Scheele & Groeben (1988), Scheele (1992) sowie Merz-Atalik (2001) wurde die Methode entwickelt, um in sogenannten Round-Table-Meetings² Akteurskonstellationen und Handlungsprozesse dialogisch nachzeichnen und visuell abbilden zu können. Für die Datenerhebung akquirieren die Vertreter*innen von Behörden und Universitäten der vier mitwirkenden europäischen Regionen jeweils Akteur*innen, die aus der Perspektive der Schulverwaltung zum aktuellen Zeitpunkt „aktiv in die inklusive Bildungsreform eingebunden sind“ (Merz-Atalik & Beck 2023). Dazu gehören beispielsweise Vertreter*innen von Parlamenten und anderen Regierungsgremien, unterschiedlichen Ebenen der Schulverwaltung, sozialer und pädagogischer Dienste, von Familienverbänden, kommunalen Einrichtungen und Organisationen der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie Schulleitungen, Lehrkräfte und Wissenschaftler*innen. In einem moderierten Dialog der Teilnehmenden über die Steuerung der inklusiven Bildung in der jeweiligen Region wird anhand ihres impliziten Handlungswissens ein gemeinsames Bild der aktuellen Steuerungsprozesse im Netzwerk erhoben und in Form einer Karte zur Akteurskonstellation visualisiert.

Vor dem Hintergrund der Pandemie und ihrer herausfordernden Rahmenbedingungen musste allerdings das 2018 pilotierte Design der ursprünglich in Präsenz angelegten Gruppeninterviews nun 2022/23 überdacht und zu einem Online-Format modifiziert werden. Aus Gründen der Qualitätssicherung wurde die Erhebung zudem in zwei Teile gegossen: Während Teil 1 als Online-Round-Table-Meeting durchgeführt wird, präsentiert sich Teil 2 als On-site-Präsenzformat, welches zudem ermöglicht, erste Ergebnisse aus Teil 1 mit den Teilnehmenden kritisch zu diskutieren und konsensual zu validieren. Dieser Formatweiterentwicklung folgend werden die Erhebungen im Zeitraum Mai 2022 bis April 2023 zweiteilig durchgeführt.

4 Methodisches Vorgehen II: Die Partizipative Mehrebenen-Netzwerkanalyse in der Weiterentwicklung – Onlineformat 2022/23

Die Modifizierung der PMNA als Online-Round-Table-Meeting wurde im Forschungsteam und Projektteam positiv evaluiert. Einerseits überzeugen die ökologischen und ökonomischen Vorteile, in dem Teilnehmer*innen nicht anreisen müs-

2 Versammlung von Akteuren im Format eines „runden Tisches“.

sen und das Setting aus gesundheitlicher Perspektive große Sicherheit und wenig Risiko mit Blick auf eine potenzielle Ansteckungsgefahr mit Covid bietet. Zudem lassen sich Audio- und Videoaufzeichnungen im Conference-Tool vollumfänglich realisieren, völlig unabhängig von den Gegebenheiten vor Ort und den technisch-räumlichen Möglichkeiten. Die Karte zur Akteurskonstellation entsteht effizient zeitgleich, kann effektiv aktiv konnotiert und korrigiert werden und muss nicht im Nachhinein ausgehend von den Informationen aus den Erhebungen erstellt werden. Veränderungen in der Karte zur Akteurskonstellation können live-online digital durch Löschen und Ersetzen vorgenommen werden, ohne dass dadurch Uneindeutigkeiten oder Platzmangel auf der Aufstellungsebene (z. B. Tisch in der Mitte bei Präsenz-Meetings) entstehen. Das Setting wirkt sich zudem klärend auf die Gesprächsstruktur aus. Es finden keine informellen Vorgespräche statt, die etwas vorwegnehmen könnten, was dann während der Aufzeichnung ungesagt bleibt. Personen sprechen im digitalen Format überwiegend nacheinander, fallen sich weniger gegenseitig ins Wort und parallele Seitengespräche neben dem Hauptdialog treten in der Regel nicht auf. Dadurch wird in der Transkriptionspraxis die Situation verhindert, Undeutlichkeiten nicht aufklären zu können oder wichtige Informationen aus Nebengesprächen zu verpassen. Auch wird der Zeitaufwand für die Teilnehmenden aufgrund der nicht erforderlichen Anreise reduziert.

Risiken stellen etwaig auftretende technische Störungen dar (z. B. Internetverbindung) sowie eine veränderte Wahrnehmung der Atmosphäre, Gruppendynamik und Körpersprache. Es ist zum Beispiel herausfordernd, anregende Gesprächsimpulse zu Beginn im virtuellen Setting zu inszenieren, die zusätzliche Informationen hervorlocken könnten. Somit bleibt hier ein Unsicherheitsfaktor, der jedoch im On-site-Präsenzsetting ebenso gegeben sein kann. Die Rollen der Moderierenden sollten klar festgelegt sein (z. B. Zeitwächter*in, Impulsgeber*in, technische Durchführung der Kartierung, Chat) um einen kontinuierlichen Gesprächsfluss zu ermöglichen.

5 Inhaltliches Fazit und Ausblick

Bezug nehmend auf die inhaltlichen Zielsetzungen des Projektes zeichneten die Teilnehmer*innen an der zweiteiligen Fact-Finding-Mission für das Bundesland Steiermark, Österreich, exemplarisch das folgende aktuelle Bild der Steuerung im Bildungssystem hinsichtlich Inklusion: Trotz einer als erfolgreich wahrgenommenen Implementation und Umsetzung seit über 30 Jahren mit dem Ziel des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderung befindet sich die Inklusionsentwicklung derzeit in einer Phase der Stagnation. Metaphern vom bremsenden Auto (T1, 311–314) und von der schlafenden Inklusion (T1, 991–992) manifestieren dies. Gleichzeitig stellen die Teilnehmer*innen fest, dass sich der Inklusionsbegriff und das Inklusionsverständnis an sich in einer Phase der Öffnung in Richtung eines weiten Inklusionsverständnisses befinden. Verschiedene Aspekte der Vielfalt (z. B. sprachli-

che Vielfalt und Mehrsprachigkeit, besondere Bedürfnisse, Hochbegabung und Geschlecht) rücken zunehmend in das Zentrum der Diskussion, wodurch der Fokus Behinderung vordergründig an Aufmerksamkeit verliert und hintergründig bei der Zuteilung von Ressourcen nicht ausreichend berücksichtigt wird. Dennoch scheinen die Diversitätsdimensionen noch ausgeprägt unabhängig voneinander und als individuumbezogene Faktoren gewertet zu werden. Verschiedene Formen der Vielfalt erfordern ein unterschiedliches Maß an Unterstützung, um qualitätsvolle und maximale Teilhabe an Bildung zu gewährleisten. Eine entscheidende Rolle spielen Eltern, die augenscheinlich nur über eine begrenzte Mitsprache und wenig Einfluss verfügen und sich in erster Linie auf die Bildungschancen des eigenen Kindes konzentrieren. Die Bewertung der Qualität von inklusiver Bildung erfolgt demzufolge überwiegend individuell, informell und intern, nur auf der Mikroebene, ohne Rückkopplungsschleifen zwischen den verschiedenen Ebenen im System und ohne Beratung und gemeinsame Entscheidungsfindung zwischen denselben. Diese Befunde spiegeln sich auch in der parallel entstandenen Karte zur Akteurskonstellation:

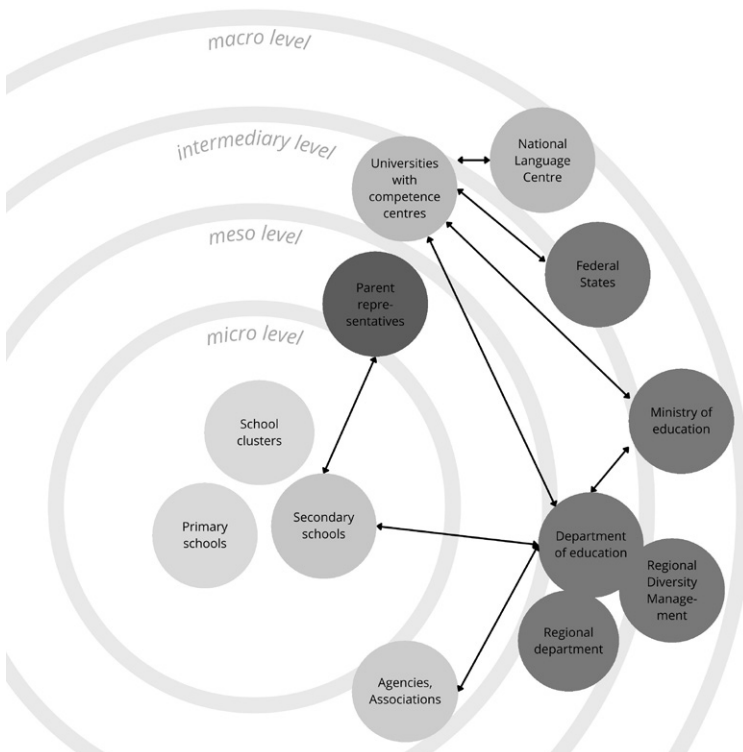


Abb. 1: Exemplarisches Beispiel Österreich. Quelle: GovInEd

Dies ist ein exemplarisches Beispiel einer Analyse des Datenmaterials aus den Online-Erhebungen, die gleichermaßen in den vier teilnehmenden Projektländern gemäß dieser weiterentwickelten methodischen Vorgehensweise durchgeführt worden sind. Zusammengefasst kann der Einsatz der Partizipativen Mehrebenen-Netzwerkanalyse als Online-Format im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse positiv bewertet und empfohlen werden. Der Forschungszugang ermöglicht es mindestens in demselben Ausmaß wie im On-site-Präsenzformat, Erkenntnisse über die Steuerung von inklusiver Bildung, zu den Akteursnetzwerken der beteiligten Regionen sowie der darin auftretenden Interdependenzen und der Koordination der verschiedenen Akteur*innen zu gewinnen (Merz-Atalik & Beck 2020; Merz-Atalik & Beck 2023), um diese mit den beteiligten Akteur*innen als auch mit externen Expert*innen im Hinblick auf ihre Chancen und Barrieren für den Transformationsprozess zu reflektieren.

Abschließend soll noch auf die folgenden Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung im Sinne der Inklusionsforschung hingewiesen werden: Die aktive Partizipation der Teilnehmer*innen wurde gefördert, indem diesen im Vorfeld umfassende Informationen zur Methode und zur Durchführung zur Verfügung gestellt werden, die barrierefrei, nutzungsfreundlich und zugänglich für Personen mit und ohne Behinderung ist. Weiters wurde die Möglichkeit eines persönlichen Online-Meetings im Vorfeld gerne in Anspruch genommen, um im 1:1 Setting oder in einer kleinen Gruppe die technische Umgebung auszuprobieren, und andererseits, um Assistenzbedarfe im digitalen Setting vorab klären zu können (vgl. Tastenkombinationen im Zuge der Teilnahme von Personen mit Sehbeeinträchtigungen oder die überwiegende Anwendung der Chat-Funktion im Sinne eines Schriftsprachdolmetschens im Zuge der Durchführung für Personen mit Hörbeeinträchtigungen). Sind diese Voraussetzungen gegeben, können die Beteiligten die Online Round-Table-Meetings als sinnvolle und ihre eigene Arbeit bereichernde Form der Reflexion im Akteursnetzwerk erleben.

Literatur

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016): Handbuch neue Steuerung im Schulsystem. Springer VS Wiesbaden.
- Altrichter, H.; Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.) (2007): Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesregierung Deutschland (2021): Freiwilliger Staatenbericht Deutschlands zum Hochrangigen Politischen Forum für Nachhaltige Entwicklung 2021.
Online unter: <https://www.bmz.de/resource/blob/86824/staatenbericht-deutschlands-zum-hlpf-2021.pdf>
- Deutsche UNESCO-Kommission (2020): Weltbildungsbericht – Kurzfassung. Inklusion und Bildung: FÜR ALLE HEISST FÜR ALLE. Bonn, UNESCO.
Online unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2020-06/weltbildungsbericht_2020_kurzfassung.pdf

- Köpfer, A.; Powell, J. & Zahnd, R. (Hrsg.) (2021): *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 11–41.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007): *Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule*. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.): *Educational Governance* (S. 15–54). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merz-Atalik, K. (2001): *Interkulturelle Pädagogik in Integrationsklassen. Subjektive Theorien von Lehrern im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen*. Opladen: Leske und Budrich.
- Merz-Atalik, K. & Beck, K. (2020): *Governance inklusiver Bildung: Modelle, Strukturen und Netzwerke der inklusiven Bildungsreform im internationalen Vergleich (Südtirol/Italien und Baden-Württemberg/Deutschland)*. In: T. Dietze; D-Gloystein; A. Piezunka; L. Röbenack; G. Schäfer. & M. Walm (2020): *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte: Transformationen in der Teilhabegesellschaft? 10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention – Eine interdisziplinäre Zwischenbilanz*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 210–218.
- Merz-Atalik, K. & Beck, K. (2023): *Partizipative Mehrebenen-Netzwerk-Analysen von Governancestrukturen und Akteurskonstellationen der inklusiven Bildungsreform. Vergleichende Betrachtungen zu Südtirol (Italien) und Baden-Württemberg (Deutschland)*. In: R. Kruschel, & K. Merz-Atalik. (Hrsg.): *Steuerung von Inklusion!? Governance Prozesse auf den Ebenen des Schulsystems*. Wiesbaden: Springer.
- Powell, J. J. W. (2020): *Comparative education in an age of competition and collaboration*. In *Comparative Education*. Routledge. <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1701248>
- Schäfer, L. (2021): *Institutioneller Wandel und Steuerung von „Förderbedürftigkeit“ im Zuge inklusiver Bildung in Spanien 1960–2013: Ein qualitativer Mehrebenenvergleich zur Berücksichtigung von Diversität in Sekundarschulen in Andalusien*. klinkhardt forschung. Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung. Verlag Julius Klinkhardt.
- Scheele, B. (1992): *Struktur-Ge-Techniken als Dialog-Konsens-Methodik: Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien*. Münster: Aschendorff.
- Scheele, B., & Groeben, N. (1988): *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien: die Heidelberger Struktur-Ge-Technik (SLT)*. Tübingen.
- UNESCO (2020): *Global education monitoring report. Inclusion and education: All means all*. Paris, UNESCO.

Autorinnen

Katja Beck, M. A.

Goethe-Universität Frankfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung, Educational Governance und international vergleichende Bildungswissenschaften

k.beck@em.uni-frankfurt.de

Silvia Kopp-Sixt, Dipl.-Päd.in BE D M. A.

Pädagogische Hochschule Steiermark

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung, Professionsforschung

silvia.kopp-sixt@phst.at

Kerstin Merz-Atalik, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung, Vergleichende Bildungswissenschaften, Steuerung/Governance in der inklusiven Bildung, Pädagogik in der Migrationsgesellschaft, Lehrer*innenbildung und Inklusion.

merz-atalik@ph-ludwigsburg.de

Heike Tiemann, Prof. Dr.

Universität Leipzig, Sportwissenschaftliche Fakultät

Professur Sportdidaktik/Bewegungspädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Sportdidaktik, Educational Governance, Professionalisierung von Sportlehrkräften, Digitalisierung und Inklusion in der Sportlehrkräftebildung

heike.tiemann@uni-leipzig.de

Oskar Dangl

Bildungsgerechtigkeit durch Inklusion? Theoretische und empirische Aspekte

1 Forschungsdesign

Es handelt sich um eine qualitative Evaluationsstudie (vgl. Döring 2022). Sie bezieht sich auf eine Lehrveranstaltung im Rahmen der Ausbildung von Grundschullehrer*innen aus dem WS 2014/15. Dieses Datum ist insofern markant, als es knapp vor der großen Studienreform in Österreich liegt. Danach wurde die eigenständige Sonderschullehrer*innenausbildung abgeschafft. Lehrer*innen aller Schularten müssen seither einen Studienprogrammpunkt „Inklusion“ absolvieren. Davor wurde dieses Thema auf die Ausbildung der Sonderschullehrer*innen abgeschoben.

Als Datenquelle dienen Lerntagebücher (N=47) (vgl. Salheiser 2022). Den Analyserahmen bietet die Dokumentenanalyse (Wolff 2019). Die Auswertung erfolgt gemäß der strukturierende Inhaltsanalyse (Mayring 2019).

Die leitenden Forschungsfragen lauten: Wie stehen Studierende zur Idee der Inklusion? Welche Erfahrungen haben sie damit gemacht? Unter welchen Bedingungen kann innere Differenzierung zum Gelingen von Inklusion beitragen?

2 Ergebnisse

Die Präsentation ausgewählter Ergebnisse erfolgt entlang analytisch gewonnener Kategorien. Es handelt sich um folgende Analysekatogorien: Grundsätzliche Zustimmung zu Inklusion (K1); eigene Erfahrungen mit inklusivem Unterricht (K2); Differenzierung als Unterrichtsstrategie (K3); Ablehnung von Inklusion (K4); Problematisierung von inklusivem Unterricht (K5). In die Präsentation eingelagert werden zur Veranschaulichung in kursivem Druck Ankerbeispiele aus den Lerntagebüchern (mit beigegebener Codiernummer in Klammern).

2.1 Grundsätzliche Zustimmung zu Inklusion (K1)

Zunächst kann eine relativ hohe grundsätzliche Zustimmung zur Idee der Inklusion konstatiert werden (N=19). Das erscheint im Rahmen der Ausbildung

von Grundschullehrer*innen alles andere als selbstverständlich. Sie grenzten sich gewöhnlich von den Sonderpädagog*innen gerade in dieser Hinsicht ab. Interessant sind auch die Begründungen der Zustimmung. An erster Stelle sind als allgemeinsten Grund die Menschenrechte zu nennen: „Die Inklusion beruht auf den Menschenrechten“ (40/1). Spezifizierend wirkt der begründende Verweis auf das Menschenrecht auf Bildung, das Chancengleichheit gewährleisten sollte: „Meiner Meinung nach ist eine Inklusion sehr sinnvoll, da jeder Mensch ein Recht auf Bildung hat und dabei Chancengleichheit gegeben sein sollte“ (25/2). Inklusion wird auch als Chance und Grundlage von Gleichberechtigung empfunden: „Ich bin grundsätzlich der Meinung, dass das System der inklusiven Schule umgesetzt werden sollte und alle Kinder gleichberechtigt werden sollten“ (23/1). Auf den Fuß folgen derartigen grundsätzlichen Zustimmungen zur Idee der Inklusion samt menschenrechtlicher Begründung allerdings zahlreiche Einschränkungen. Eine davon betrifft eigene Erfahrungen. Sie spielen eine wichtige Rolle für die Akzeptanz von Inklusion.

2.2 Eigene Erfahrungen (K2)

Viele Studierende weisen keine oder nur sehr geringe Erfahrungen mit Inklusion auf, sowohl im privaten Bereich als auch in der eigenen Schulzeit oder in der Ausbildung.

Was die eigene Schulzeit betrifft, scheinen negative Erfahrungen zu dominieren, wobei die Aspekte von Gerechtigkeit und Chancengleichheit eine wichtige Rolle spielen: „In der AHS hatte ich ein blindes Mädchen in der Klasse... die Leistungsbeurteilung wurde von uns als ungerecht empfunden“ (22/2). Noch härter wirkt das Erlebnis einer anderen Studierenden aus deren Zeit in der Hauptschule (= Sek 1): „Während meiner Hauptschulzeit habe ich mitbekommen, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausgeschlossen werden. Aus diesem Grund finde ich Inklusion generell gut, da jeder Mensch ein Recht auf Bildung hat und dabei Chancengleichheit gegeben sein sollte. Dennoch glaube ich, dass die Umsetzung einer inklusiven Pädagogik sehr schwierig wird“ (25/2). Das segregative Schulsystem mit eigener Sonderschule für lernschwache Kinder wird als Grund für die mangelnde Chancengleichheit aufgrund von Bildungsbenachteiligung ausgemacht.

Als besonders prägend erweisen sich eigene Erfahrungen im Rahmen der Ausbildung, besonders im Kontext von Praktika. Das gilt sowohl für positive wie negative Erfahrungen. Positive Erfahrungen haben sogar die Kraft, bestehende Einstellungen grundlegend zu ändern. Sie wurden meist in Mehrstufenklassen gemacht. Eine Studierende dokumentiert ihren Lernweg in folgenden Schritten: „Ich durfte im dritten Semester in einer Mehrstufenintegrationsklasse unterrichten. In dieser Klasse waren ein Mädchen mit Down Syndrom und ein autistischer Junge. Meiner persönlichen Ansicht nach hat die Integration dieser zwei Kinder großartig funktioniert“ (37/1).

Die positiven Erfahrungen haben zu einer Veränderung geführt: „Am Anfang hätte ich mir dies nie vorstellen können, aber nach einiger Zeit war ich völlig gelöst und locker und die Zusammenarbeit mit den Zweien machte mir viel Freude“ (37/2). Dieser Zusammenfassung der im Praktikum gemachten Erfahrungen folgt eine kurze Reflexion zur dadurch überraschend ausgelösten Änderung ihrer Haltung und Einstellung: „... ich hätte mir vor drei Jahren nie vorstellen können, dass ich mit Kindern mit einem besonderen Förderbedarf zusammenarbeite, aber die Erfahrung in dieser Klasse hat meine Einstellung grundlegend geändert“ (37/3). Daraus ergibt sich für diese Studierende auch ein zuversichtlicher Ausblick auf ihre zukünftige Berufstätigkeit: „Als zukünftige Lehrkraft sehe ich mich den ‚Schwierigkeiten‘ von Inklusion gewachsen“ (37/4). Dieses Fallbeispiel dokumentiert die geradezu unübertreffbare Bedeutung positiver Praktikumserfahrungen und daraus resultierenden Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Rahmen der Ausbildung. Sie stellen eine ganz wesentliche Gelingensbedingung dar.

Zu den Gelingensbedingungen von Inklusion und inklusivem Unterricht zählen auch bestimmte Werte. So notiert eine Studierende: „Außerdem bin ich der Meinung, dass es bestimmte Werte gibt, die wichtig sind, um eine Inklusion in der Klasse zu haben, das sind zum Beispiel Anerkennung, Gerechtigkeit, Toleranz, Gleichberechtigung usw.“ (43/3).

Der Versuch, derartige Werte als pädagogische Leitlinien praktisch zu verfolgen, kann helfen, unvermeidliche Schwierigkeiten zu bewältigen. Zu den besonderen Herausforderungen des Unterrichts zählt offenbar die Differenzierung.

2.3 Differenzierung (K3)

Innere Differenzierung unter dem Prinzip des Lernens am gemeinsamen Gegenstand gilt als didaktischer Königsweg im inklusiven Setting. Hier stoßen Studierende aber auf recht unerwartete Schwierigkeiten, die sogar als praktische Unmöglichkeit wahrgenommen werden können: „Differenzierung ist natürlich sehr wichtig, jedoch sehe ich es fast unmöglich, auf jedes Kind einzugehen“ (16/1). Das kann auch schon bei relativ niederschweligen unterrichtlichen Herausforderungen zu Frustration bei den Studierenden führen: „In meiner bisherigen Schulpraxis musste ich bislang nur zwischen lernschwächeren und lernstärkeren Schüler/innen differenzieren. Sogar das bereitete mir oftmals Schwierigkeiten... Ich musste sehr schnell feststellen, dass ich es nie allen Kindern recht machen konnte“ (40/2). Auffällig ist an dieser Stelle, dass der Aspekt des gemeinsamen Lernens von den Studierenden nicht in den Blick genommen wird.

Frustration durch innere Differenzierung entsteht nämlich nicht nur bei den unterrichtenden Studierenden, sondern auch und gerade bei den Schüler*innen. Der Grund dafür ist ihr Wunsch nach Gleichbehandlung, der der unterrichtlichen Differenzierung widerstreitet. Gerade Kinder, die differenziert unterrichtet wer-

den, wünschen sich Gleichbehandlung. Just die Differenzierung, die ihren besonderen Bedürfnissen Rechnung tragen soll, führt zu Enttäuschung und Frustration bei manchen Schüler*innen. Sie wollen nicht „besonders“ behandelt werden: „Immer wieder kam eines dieser Kinder und fragte, ob es diese Aufgabe auch machen darf. Die ernüchternde Antwort ‚Du machst etwas anderes‘ enttäuschte sie immer wieder“ (16/4). Differenzierung führt also auch bei Schüler*innen zu Frustration, was wiederum die Frustration der Studierenden auslöst, weil sich der vermeintliche didaktische Königsweg als nicht gangbar erweist.

Diese unterrichtliche Antinomie kann als didaktische Paradoxie empfunden werden: Ungleiches soll nicht gleichbehandelt werden, so lautet die Ausgangsthese (vgl. 25/4). Das ist eigentlich ein Argument für Differenzierung, um der Ungleichheit gerecht zu werden. Die unterrichtliche Paradoxie und Antinomie bestehen dann darin, dass sich Kinder gegen differenzierten Unterricht wehren, weil sie offenbar Sonderbehandlung auch in der inneren Differenzierung des Unterrichts als Diskriminierung empfinden können. Wenn man sie aber gleichbehandelt, wird man ihnen auch nicht gerecht, weil sie eben anders sind: „Den Grundgedanken, dass alle Kinder gleichbehandelt werden sollen, unterstütze ich. Dennoch ist daran zu denken, dass nicht alle Kinder gleich sind“ (25/4). Durch derartige Differenzierungen werden Kinder in zwei Gruppen geteilt (jene mit und ohne dem Etikett des sonderpädagogischen Förderbedarfs) wodurch eine große Gruppe der ‚Regelschüler*innen‘ eine Aufgabe machen muss und eine kleinere Gruppe der ‚Anderen‘ gesonderte Aufgaben bekommt. Dies jedoch widerspricht der Idee der Differenzierung durch eine entwicklungsneuebezogene Individualisierung‘ (Feuser 2017) und wiederum wird Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand‘ (Feuser 2017) nicht thematisiert. Die Folge davon ist, dass einige Studierende Inklusion auch stärker ablehnen.

2.4 Ablehnung von Inklusion (K4)

Eine Minderheit der Stichprobe lehnt Inklusion einfach ab: die Formulierungen reichen von Inklusion als „utopische Vorstellung“ bis zu „Wahnsinn für alle Beteiligten“: „Meiner Meinung nach ist die Inklusion eine utopische Vorstellung“ (6/2); „Meiner Meinung nach ist die kommende Inklusion ein Wahnsinn für alle Beteiligten“ (19/2). Entscheidend dafür könnte auch der Schweregrad der Beeinträchtigung sein: „Ich glaube, dass Inklusion – es kommt besonders auf den Schweregrad der Behinderung an! – nur schwer durchführbar ist“ (22/3). Dieser Einschätzung schließen sich zahlreiche Problematisierungen an.

2.5 Problematisierungen (K5)

Als Ausgangsbasis der Kritik und Problematisierung wird die empirische Tatsache genommen, dass die Kinder eben nicht alle gleich seien. Ein weiterer Einwand gegen Inklusion lautet, Lernen sei nicht mehr möglich: „Ich bin allerdings nicht der

Meinung, dass ein Lernen möglich ist, wenn so viele unterschiedliche Leistungsstufen in einer Klasse vorhanden sind und ganz andere Dinge plötzlich Priorität gewinnen“ (19/3).

Der vielleicht theoretisch herausforderndste Einwand gegen Inklusion lautet, sie fördere Ungerechtigkeit durch Betonung der Gleichheit, wie sich an folgender Argumentationskette erkennen lässt (vgl. 46/1–3): „Inklusion soll Gerechtigkeit schaffen, ist aber gleichzeitig Ungerechtigkeit“ (46/1); „Wenn die Gleichheit raufgefahren wird, dann stört das die Gerechtigkeitsbalance; es gibt nichts Ungerechteres, als Ungleiches gleich zu behandeln“ (46/2); „Das inklusive Schulsystem möchte die Gleichheit erhalten, wodurch meiner Meinung nach Ungerechtigkeit entsteht“ (46/3).

Diese Äußerung vertritt die klassische Gerechtigkeitstheorie: Ungleiches darf nicht gleichbehandelt werden. Das wäre ungerecht. Dagegen steht aber der Protest von Schüler*innen, die Gleichbehandlung einfordern, wenn differenzierter Unterricht angeboten wird. Ist dann Differenzierung ungerecht, weil die Gleichheit nicht anerkannt wird? Aus diesen schwierigen Erfahrungen stellt sich die Frage: Wie kann ein System Gerechtigkeit schaffen? Durch mehr Gleichheit? Oder durch (innere und äußere) Differenzierung? Derartig aporetisch anmutende, empirisch generierte Fragen fordern eine Theoretisierung der erzielten Ergebnisse förmlich heraus.

3 Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie untermauern, dass man Einstellungen zur schulischen Inklusion auf mehrere Arten deuten kann: in diesem Fall normativ vs. umsetzungsbezogen (siehe dazu u. a. Bleidick 1985).

Die Ergebnisse unterstreichen, dass im Sinne eines normativen Einstellungsverständnisses Bildungsgerechtigkeit als wesentlicher Aspekt der Befürwortung von schulischer Inklusion betrachtet werden kann (vgl. Drope u. a. 2021; Lindmeier 2011). Im Zusammenhang mit der Einstellung zur schulischen Inklusion stellt sich für Studierende jedoch stark die Frage der praktischen Umsetzbarkeit. Der hier erhobene empirische Befund zeigt, dass in der unterrichtlichen Realität ein non-egalitaristisches, differenzsensibles Gerechtigkeitsverständnis auf Seiten der Studierenden auf ein egalitaristisches Verständnis der Schüler*innen trifft. Aus diesem praktischen Dilemma aufgrund der theoretischen Antinomie führt wohl auch eine rezente Unterscheidung zwischen einem schwachen und einem starken Inklusionsverständnis (vgl. Kronauer 2022, 114) nicht heraus, weil auch sie mit der Opposition Chancengerechtigkeit vs. Chancengleichheit dem Problem des Verhältnisses von Gleichheit und Gerechtigkeit verhaftet bleibt. Erst recht scheint die Forderung nach Verabschiedung eines vermeintlich stigmatisierenden Inklusionsbegriffs (vgl. Exner 2018, 79ff) zugunsten von Gleichberechtigung als Leitidee überzogen, weil nicht problemlösend.

Der ‚Königsweg‘ der inneren Differenzierung wird als herausfordernd bzw. nicht leistbar erlebt. Dabei wird Differenzierung lediglich als Gruppierung verstanden, der essenzielle Aspekt des ‚Lernens durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand‘ (Feuser 2017), welcher im Sinne der Inklusionspädagogik ein essentieller Bestandteil ist, wird nicht thematisiert. Dadurch entwickelt sich das Paradox für Schüler*innen, dass Differenzierung eher zu einer Stigmatisierung und Wahrnehmung von Andersartigkeit führt, anstelle dass kooperatives Lernen am gemeinsamen Gegenstand unter entwicklungs-niveaubezogener Individualisierung stattfinden kann.

Der Blick auf die Effektivität von schulischer Inklusion als mögliche weitere Dimension (vgl. Bleidick 1985; Dederich 2016) wird von den Studierenden an dieser Stelle ausgeklammert. Dies ist insofern ein Widerspruch, als dass der Anspruch von Inklusion laut den Ergebnissen stark darin besteht, mehr Bildungsgerechtigkeit zu bringen (vgl. dazu auch Lindmeier 2011). Dies bleibt jedoch auf der Logik der Normativität, empirische Befunde bleiben von Seiten der Studierenden unbeachtet.

Literatur

- Bleidick, U. (1985): Theorie der Behindertenpädagogik. Berlin: Marhold.
- Dederich, M. (2016): Bildungsgerechtigkeit. In: I. Hedderich u. a. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 92–96.
- Döring, N. (2022): Evaluationsforschung. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Band 1. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer, 195–211.
- Drope, T., Merl Th. & Rabenstein, K. (2021): Über Normativität ins Gespräch kommen. Ein Modell zur Verhältnisbestimmung von Gegenstandskonstitutionen in der rekonstruktiven Inklusionsforschung. In: B. Fritzsche u. a. (Hrsg.): Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie. Abgrenzungen und Brückenschläge. Opladen: Budrich, 137–150.
- Exner, K. (2018): Warum die Anwendung des Inklusionsbegriffes kontraproduktiv ist – zwei Thesen und eine Frage zum Inklusionsdiskurs im *Behindertenbereich*. In: M. Walm u. a. (Hrsg.): Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 76–87.
- Feuser, G. (2017): Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand. Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand
<https://www.georg-feuser.com/wp-content/uploads/2019/06/Feuser-Lernen-durch-Kooperation-am-Gemeinsamen-Gegenstand-Uni-Rostck-18-05-2017.pdf> (georg-feuser.com)
- Kronauer, M. (2022): Soziale Exklusion als Ausgangspunkt der Inklusionsdebatte. In: N. Leonhardt u. a. (Hrsg.): Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs. Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim: Beltz, 103–115.
- Lindmeier, Ch. (2011): Bildungsgerechtigkeit und Inklusion. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 62 (4), 124–135.
- Mayring, Ph. (2019): Qualitative Inhaltsanalyse. In: U. Flick u. a. (Hrsg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt. 13. Aufl., 468–475.
- Salheiser, A. (2022): Natürliche Daten: Dokumente. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Band 2. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer, 1507–1521.
- Wolff, S. (2019): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: U. Flick u. a. (Hrsg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt. 13. Aufl., 502–514.

Autor

Oskar Dangl, Prof. i. R., DDr.

Institution: HAUP Wien; Universität Wien

Schwerpunkte: Menschenrechtspädagogik; Interreligiöse Bildung

Email: dangl.oskar@aon.at; oskar.dangl@haup.ac.at

Georg Feuser und Reinhard Stähling

Zur Diskrepanz wissenschaftlicher Studien und schulischer Realität am Beispiel des Paradigmas „anregungsarmer Schulen“ im sozialen Brennpunkt

1 Zur Kritik am Paradigma „anregungsarme Schule“ im sozialen Brennpunkt

Auffassungen, dass Brennpunktschulen aufgrund der Herkunft der Schüler*innen im Unterschied zu Gymnasien ein „anregungsarmes“ schulisches Milieu kreieren würden, ist grundsätzlich zu widersprechen. Solche Auffassungen können empirisch widerlegt und es kann aufgezeigt werden, dass die Lernzuwächse der Schüler*innen, von den Ausgangslagen her gesehen, in ihren Potentialen weit größer sind, als dies das Gymnasium aufweisen kann.

Die Annahme, dass sich zumindest in Deutschland und Österreich nach der globalen Katastrophe des Hitlerfaschismus, des Holocaust und des Zweiten Weltkrieges hinsichtlich des Aufbaues des Bildungswesens nach 1945 eine grundlegende Besinnung und Umkehr hätte ergeben müssen, ist plausibel; ebenso dass die Alliierten für Deutschland nach 1945 die Schaffung einer Einheitsschule, einer einheitlichen Lehrerbildung und einer sechsjährigen Grundschule vorgesehen haben, um das Schulsystem zu demokratisieren. An einen Neubeginn dringlich befürwortenden Stimmen fehlte es nicht, denkt man allein an die Analysen des Frankfurter Instituts für Sozialforschung und die von Adorno gemachte Aussage: „Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“ (Adorno 1971, 88) – eine Forderung nach Erziehung zur Mündigkeit, die auf einer mit wissenschaftlicher Akribie betriebenen Aufklärung fundiert und sich den Repressalien einer autoritären, hierarchisch gegliederten und ständisch orientierten, mithin selektierenden und segregierenden institutionalisierten Erziehung und Bildung widersetzt. Sie ist nicht nur als moralische, sondern politische Verpflichtung zu verstehen.

Von Friedeburg schreibt schon in der Einleitung seiner Studie zur Bildungsreform in Deutschland: „In einer heute kaum verständlichen Weise ist die Bildungsreform in der Bundesrepublik, jedenfalls im großen Aufschwung der späten sechziger und

frühen siebziger Jahre, ohne Kenntnis ihrer eigenen Geschichte betrieben worden“ (v. Friedeburg 1989, 9), was er sowohl für die Politik als auch für die Betroffenen und die Öffentlichkeit als zutreffend ansieht, was „weitgespannte Erwartungen und hochgesteckte Ziele“ (ebd.) aufkeimen ließ. Aber: „Nur zu bald zeigten sich die gesellschaftlichen Grenzen. Der Umschlag von Reform euphorie in Restauration hat in Deutschland eine lange Tradition“ (ebd.) – und bestimmt bis heute das institutionalisierte Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (EBU). Dieses erfuhr mit der „integrierten Gesamtschule“, mit der von der „Krüppelgruppe“ ausgehenden Behindertenbewegung, mit der Entwicklung einer materialistischen, kritischen Behindertenpädagogik in Bremen und schließlich ab Mitte der 1970er Jahre mit dem Gedanken der Integration in Theoriebildung und Praxis einer „Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“ (Feuser 2018) einen frontalen Angriff. Aber diese Bewegung entpolitisierte sich bereits im Verlauf der späten 1980er Jahre bundesweit. Selbst mit der in Österreich 2008, in Deutschland 2009 und in der Schweiz 2014 in Kraft getretenen UN-BRK im Rücken und mit dem Begriffswandel von der Integration zur Inklusion setzte sich die Erosion der Umsetzung der Inklusion i. S. „einer Schule für alle“ hin zu einer korrumpierten Version der „selektierenden Inklusion“ bis heute fort: Die Restauration, die in Deutschland in der Adenauer Ära unter Einbezug von im Hitlerfaschismus aktiven Funktionären des NS-Regimes selbst in höchsten Regierungskreisen betrieben wurde, obsiegte. Damit siegte auch das Grundprinzip der Selektion des allgemeinen Schulsystems und das damit verbundene Prinzip der Segregation von Schüler*innen in das Parallelsystem der Sonderschulen.

In Coerde, ein Stadtteil Münsters, gibt es eine Initiative gegen Kinderarmut, um die Chancen aller Coerder Kinder zu verbessern – ein löbliches Unterfangen, das im Kern mangels urbaner Strukturveränderungen aber zynisch bleibt. Dort ist fast jedes zweite Kind von Kinderarmut betroffen, insgesamt etwa 1000 Kinder. Die Kinder zeigen zum Schuleintritt rund zwei Jahre Entwicklungsrückstand, da eine hinreichende Versorgung der Kleinkinder mit Krippen nicht garantiert ist. Die berichteten demografischen Grunddaten weisen gegenüber Münster ausschließlich negativ zu konnotierende Vergleichsdaten auf. Die wirtschaftliche Lage, die institutionelle Förderung, die Sprache und die elterliche Förderung, in einem Bildungsindikator zusammengefasst, weist in Coerde in Bezug auf zwei Grundschulen 47,9 und 36,8 aus; in Bezug auf zwei innerstädtische Grundschulen in Münster 4,3 und 2,7. Die belasteten Startbedingungen für die Schüler*innen in Coerde liegen um mehr als ein Zehnfaches höher als die sehr guten Startbedingungen für die Schülerinnen und Schüler an anderen Grundschulen in Münster (vgl. Klemm 2019, 6). Das spiegelt sich auch im Übergang von der Grundschule in die Hauptschule und in andere weiterführende Schulen wider, und es wird behauptet, „dass das differenzielle Lernmilieu den Anstrengungen dieser Schule enge Grenzen setzt. Das anregungsärmere Entwicklungsmilieu in Hauptschulen bremst, das anregungsreichere in mittleren und höheren Schulen sowie in Gesamtschulen

befördert im Vergleich dazu deutlich“ (Klemm 2019, 10). Mit Verweis auf eine Studie von Baumert et al. (2003) wird festgestellt: „In der Hauptschule ist der Leistungsanstieg im Verlauf dieser vier Schuljahrgänge am geringsten, im Gymnasium dagegen am höchsten“ (S. 287). Die Belege beziehen sich auf den Mathematikunterricht bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und vergleichbarer Sozialschichtzugehörigkeit der SchülerInnen. Dazu stellt sich die Frage, ob diese als empirisch gesichert geltenden Hinweise, wirklich als gesichert erachtet werden können, wenn nicht mit einer Silbe die curricular-didaktisch, methodisch-medialen und unterrichtsorganisatorischen Momente und Verfahrensweisen des Unterrichts berücksichtigt werden. Worum es eigentlich geht, bleibt ausgeblendet: nämlich Fragen der Pädagogik und Didaktik! Dies ist auch in den meisten Studien zum inklusiven Unterricht der Fall, was deren Aussagekraft erheblich einschränkt, auch wenn sie von renommierten Schulforschern stammen.

Wie dünn das empirische Eis ist, auf dem man sich bewegt und wie widersprüchlich die Befunde bleiben, wird deutlich, wenn Kemper & Reinhardt in einer Studie von 2022 feststellen, dass hinsichtlich des Schulerfolges die Leistungen von Geflüchteten am Gymnasium am geringsten sind und ein Drittel der Geflüchteten selbst die Hauptschule ohne Abschluss verlassen. Im Vergleich verlassen Geflüchtete die Hauptschule zweimal so oft ohne Abschluss wie Nichtgeflüchtete. Bezogen auf das Gymnasium ist dieser Unterschied 29 mal so hoch. Das belegt nun wirklich nicht die Annahmen zur pädagogischen Effizienz der Gymnasien und dass die Lerngruppen dieser Schulform – im Gegensatz zu den Hauptschulen – sich gegenseitig produktiv anregen würden (vgl. Holtapples & Brücher 2021, 138).

Die große soziale Ungerechtigkeit ist unstrittig; auch, dass die Risiken für die Bildungslaufbahn der Kinder und Jugendlichen, wie Klemm (2019) betont „weniger in ihrer Person und stärker im Umfeld, in dem sie aufwachsen, begründet sind“ (S. 5). Im Widerspruch dazu, dass die Ursachen und die Folgen, die sie für die Entwicklung der Kinder zeitigen, bekannt sind, was bei aller berechtigten Kritik an den PISA-Studien auch diese belegen, kommt man, wo angemessene gesellschaftspolitische und ökonomische Entscheidungen erforderlich wären, über die moralischen Momente, kompensatorische Angebote zu schaffen, nicht hinaus, wie sie in den frühen 1970er Jahren zur Bewältigung von Bildungsnachteilen für Arbeiterkinder diskutiert worden waren und nicht zur Lösung geführt haben. Konsequenter wäre, die gesellschaftliche Selektion, Segregation und Ghettoisierung von Menschen in solchen Stadtteilen wie Coerde zu beenden, in dem z. B. durch ein solides Grundeinkommen für alle Familien die Kinderarmut beseitigt wird, die Menschen in der gesamten Stadt bezahlbaren Wohnraum und Arbeit finden und ihr Leben in kultureller Teilhabe mit allen anderen führen können. Solches verhindert wesentlich die neue Mittelschicht, wie sie Reckwitz (2019) beschreibt; nicht unbedingt die Oberschicht, die hinsichtlich der Bildungsanliegen für ihre Kinder ohnehin auf konfessionelle, Privat- oder Internatsschulen ausweicht. Es

wird, wie in Bezug auf das Anliegen der Inklusion, das Paradoxon kreiert, die sozio-ökonomischen Ursachen und ein selektierendes und segregierendes EBU bestehen zu lassen und sich mit kompensatorischen Maßnahmen und einer „selektierenden Inklusion“ abzufinden.

Es ist nicht anzunehmen, dass quasi mit einem Klick der Sprung in ein auf sozialer Gleichheit basierendes und Bildungsgerechtigkeit ermöglichendes Schulsystem erfolgen kann. Um aber, von 1945 aus gesehen, nach bald 80 Jahren zu einer grundlegenden Schulstrukturdebatte zu kommen, können gerade die Brennpunktschulen mit einem inklusiven Unterricht die Nachweise erbringen, dass solche differentiellen Lernmilieus nicht anregungsarm und lern- und entwicklungsbeeinträchtigend sind.

Interdisziplinär kumulierte humanwissenschaftliche Erkenntnisse belegen, dass gerade sehr heterogene differentielle Lernmilieus für alle Kinder und Schüler*innen besonders anregungsreich, lern- und entwicklungsfördernd sind. Dies allerdings unter der Voraussetzung, eines an einer entwicklungslogischen Didaktik orientierten Unterrichts, der, wird er durchgehend in Projektform realisiert, nicht nur die beschriebenen Notlagen kompensatorisch abzumildern vermag, sondern, wie das Modell der Primus-Schule Berg Fidel- Geist in Münster, Steine aus der gesellschafts-politischen und mit ökonomischer Armut zementierten Fire-Wall gegen *eine Schule für alle* herausbrechen und neu zu gehende Wege aufzeigen kann. Die hinsichtlich ihrer Dynamik erstarrteste Schulform ist das Gymnasium, in dem die Schüler*innen dank ihrer vorangegangenen Bildungslaufbahn und des sozial-ökonomischen Status ihrer Familien, die in Deutschland pro Jahr 900 Millionen Euro für Nachhilfe bezahlen, trotz dieses Systems zum Abitur kommen und nicht wegen des Systems – um welchen Preis psycho-sozialer Beeinträchtigungen auch immer.

2 Das Lernfeld „solidarische Schule“ am Beispiel der PRIMUS-Schule Berg Fidel – Geist im sozialen Brennpunkt

Die PRIMUS-Schule ist hervorgegangen aus der Grundschule Berg Fidel in einem ähnlichen Stadtteil wie Coerde (s. o.) und der Geist-Hauptschule, einer Schule für Migranten. Heute hat die Schule 550 Schüler*innen der Jahrgänge 1 bis 10. Etwa 70 % der Familien stammen aus 40 Nationen. 20% der Schüler*innen haben einen verfügbaren „sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf“. Kein Kind wird auf eine Sonderschule geschickt. Im Folgenden zeigen wir auf, worin die Stärke dieser Schule besteht (vgl. Stähling & Wenders 2021).

2.1 Solidarität der Kinder als deren Stärke

Die Kinder aus geflüchteten Familien helfen sich gegenseitig, weil sie es nicht anders kennen. Wer aus Notlagen entkommen ist und in beengten Wohnverhält-

nissen aufwächst, spürt, wie wichtig die Solidarität ist. Auch der Sinn für Gerechtigkeit und Frieden ist groß bei Kindern, die Armut, Not und Migration erfahren.

2.2 Solidarische Pädagog*innen in Teams

Einer der bedeutenden Lehrer, der sich „parteiisch fürs Volk“ einsetzte, hat sich auf seine Kinder eingestellt. Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) sorgte im Waisenhaus für Kindern, die ihre Eltern im Krieg verloren hatten. Pestalozzi erklärt seinen Erfolg so:

„Mein wesentlicher Gesichtspunkt ging jetzt allererst darauf, die Kinder durch die ersten Gefühle des Beisammenseins und bei der ersten Entwicklung ihrer Kräfte zu Geschwistern zu machen (...)“ (Pestalozzi, „Stanzer Brief“, 1953 [1799], 199).

Jede Klasse hat in der PRIMUS-Schule ein eigenes multiprofessionelles Pädagog*innenteam, das Verantwortung für alle Kinder trägt. Das sonderpädagogische Personal wurde auf alle klasseneigenen Teams gleich verteilt.

2.3 Klassenrat

In jeder Klasse gibt es in jeder Woche eine Stunde Klassenrat. Dort sprechen die Kinder und Jugendlichen über ihre Probleme. Um die Regeln für das Zusammenleben in der Schule auszuhandeln, brauchen die Schüler*innen zudem eine regelmäßige Besprechung mit den Sprecher*innen aller Klassen. Dieser Schülerrat schlug z. B. vor, dass aus allen Klassen Schülerpolizisten in den Spielpausen helfen, auftretende Konflikte zu lösen. Regelmäßig kommen Schülerpolizisten zusammen zum „Schulhofrat“ und lernten beim Schulleiter und bei einem echten Polizisten, wie man bei Konflikten deeskalierend eingreift. Aus dem Schülerrat erwuchs der Wunsch, einen „Spielekiosk“ für die Pausen einzurichten, wo Kinder selbst die Ausgabe von Spielgeräten regeln.

2.4 Natürliche und solidarische Methoden

Die „natürliche Differenzierung“ in der „Freien Arbeit“ finden die Kinder normal. Anerkennung im fachlichen Lernprozess erfolgt nach Prengel, Tellisch und Wohne (2016, 10–13) in drei Schritten, die eine Lehrkraft mit Ali zusammen geht:

- Sie findet mit Ali heraus, was er schon begriffen hat und noch wissen will. Dabei begleitet ihn immer ein Freund, der zeigt, dass es ihm gefällt, zu helfen.
- Sie bietet passende Aufgaben an, an denen Ali mit Erfolg fachlich lernen kann. Auf diese Weise spürt Ali Anerkennung. Der Freund verfolgt dies und hilft, sobald ein Problem auftritt.
- Sie bespricht mit Ali den vorangehenden Lernprozess und das dabei erreichte Lernergebnis. Ali erfährt Anerkennung.

Das Gespräch darüber, was Ali nun erreicht hat, geht bruchlos spiralförmig über in die Frage, was er als Nächstes lernen will. Das Ziel ist, Ali zu Erfolgen zu verhelfen. Von Freunden erfährt er eine beständige Solidarität. Schule wird zu einer sorgenden und verlässlichen Einrichtung und ergreift Partei für Kinder (Caring Community, vgl. Prengel 2020, 55ff).

2.5 Altersmischung

Altersgemischte Klassen zu schaffen, liegt nahe, weil die Kinder sich gegenseitig unterstützen können. Schon zu Schulbeginn helfen ältere Kinder den jüngeren als Paten und geben ihnen Halt. Lernprozesse gewinnen an Effizienz.

2.6 Ohne Noten

In der PRIMUS-Schule Berg Fidel – Geist (Jahrgang 1–10) ist eine Form der notenfremen Berichtszeugnisse entstanden, die auf die Sekundarstufe bis Jahrgang 8 ausgeweitet wurde. Jedes Zeugnis wird im Rahmen eines Eltern-Kind-Sprechtages ausgegeben und ausführlich in einem etwa 30-minütigen Gespräch erläutert. Die Texte würdigen die Anstrengungen und Erfolge des Kindes im Hinblick auf seinen persönlichen Entwicklungsstand. Die Lehrkräfte beschreiben für jeden Lernbereich die Lernfortschritte, die das Kind gemacht hat.

In Prognosekonferenzen im Jahrgang 9, wo erstmalig Noten gegeben werden, wird überlegt, wie Schüler*innen sich in ihren jeweiligen Schwerpunkten und Fähigkeiten noch steigern könnten, um einen höheren Schulabschluss erreichen zu können. Diese Empfehlungen erwachsen aus Gesprächen und im Rahmen des Unterrichts. So können sie individuell Ziele setzen.

2.7 Verlässlicher Ganzttag

Die Primus-Schule ist Ganztagschule in gebundener Form. Das bedeutet, dass dieselbe Kindergruppe ganztägig mit denselben Pädagog*innen in denselben zwei Räumen lernen. Möglichst viel Unterrichtszeit haben die Klassen bei ihren Klassenlehrer*innen im Klassenverband und möglichst wenig Fachunterricht bei Fachlehrern. Überwiegend wird fächerübergreifend in Projektform gearbeitet.

2.8 Zehn Jahre ohne Bruch

Die Grundschule Berg Fidel hat sich erweitert zu einer Schule bis zum Schulabschluss. Eine inklusive Brennpunkt-Schule für alle von Jahrgang 1 bis 10 ist nicht neu. Die überdurchschnittliche Leistungsfähigkeit solcher Langformschulen ist belegt (Vieluf 2021). Die Jugendlichen in der PRIMUS-Schule Berg Fidel – Geist zeigten im Abschlussjahrgang 10 bessere Schulleistungen, als die Grundschulempfehlung prognostiziert hatte. Beachtlich ist, dass auch Schüler*innen

mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf öfter, als zu erwarten war, einen Schulabschluss erreichten und in eine Ausbildung wechseln konnten (Stähling & Wenders 2021, 30ff).

3 Fazit

Es wurde exemplarisch auf Studien verwiesen, die bestätigen zu scheinen, dass Schulen in sozialen Brennpunkten für das Lernen der Schüler*innen ein anregungsarmes Entwicklungsmilieu darstellen würden und den Leistungsanstieg bremsen, während dieser in Gymnasien am höchsten ausfallen würde. Diese Studien bezogen die praktizierten, pädagogisch höchst relevanten didaktischen, methodischen und unterrichtsorganisatorischen Verfahren nicht ein. Mit Bezug auf die inklusiv arbeitende Primus-Schule Berg Fidel – Geist, die sich an der Biographie, den Lerninteressen und -motiven der Schüler*innen orientiert, wird deutlich, dass eine Didaktik und Unterrichtsorganisation, die den Aufbau einer solidarischen Lerngemeinschaft ermöglicht, das „Paradigma anregungsarmer Schulen im sozialen Brennpunkt“ eindeutig widerlegt.

Literatur

- Adorno, Th.W. (1971): *Erziehung nach Auschwitz*. In: Adorno, Th.W.: *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 88–104
- Baumert, J. et al. (2003): *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Barbara Budrich
- Feuser, G. (2018): *Wider die Integration der Inklusion in die Segregation. Zur Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik*. Berlin: Peter Lang
- Friedeburg, L. von (1989): *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Holtapples, H. G. & Brücher, L. (2021): *Entwicklungen in den Projektschulen*. In: Ackeren, I. v. et al.: *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr*. Weinheim: Beltz, S. 128–166
- Jürgens, B. (2020): *Ergebnisse pädagogisch-psychologischer Forschung zu Partizipation von Schüler*innen*. In: Boban, Ines; Hinz, Andreas (Hrsg.): *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft*. Weinheim: Beltz, S. 65–81.
- Kemper, T. & Reinhardt, A. (2022). *Sekundäranalysen zum Schulerfolg von Geflüchteten. Die Deutsche Schule*, 114, 225–240.
- Klemm, K. (2019): *Schulen in Coerde: status quo und Perspektiven*. Münster: Initiative ChaCK e.V.
- Pestalozzi, J.H. (1953) [1799]: *Sittliches Gefühl*. In: Flitner, W.: *Die Erziehung*. Bremen: Schönmann, S. 197–219
- Pregel, A. (2020): *Ethische Pädagogik*. Weinheim: Beltz
- Pregel, A., Tellisch, C. & Wohne, A. (2016): *Anerkennung im Fachunterricht*. In: *Pädagogik*, 68, (5), S. 10–13

- Reckwitz, A. (2019): Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne. Berlin: Suhrkamp
- Stähling, R. & Wenders, B. (2021): Worin unsere Stärke besteht. Eine inklusive Schule im sozialen Brennpunkt. Gießen: Psychosozial
- Vieluf, U. (2021): Gemeinschaftsschule Berlin als Prototyp einer inklusiven Schule? In: Die Schule für alle, 2 (1), 25–31

Autoren

Georg Feuser, Prof. em. Dr.
Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft
gfeuser@swissonline.ch

Reinhard Stähling, Dr.,
bis 2022 Schulleiter der Primus-Schule Berg Fidel – Geist, Münster, einer Gesamtschule der Jahrgänge 1–10
ggs-bergfidel@gmx.de

Ina Henning

Inklusive Musiklehrer*innenbildung im Zeichen gesellschaftlicher Verantwortung – Fragestellungen zu Kultursensibilität anhand einer Portfolioanalyse zu jüdischem Kulturerbe

1 Einleitung

Dieser Beitrag möchte Sichtweisen auf Inklusion auf System-, Handlungs- und Subjektebene nachzeichnen, indem ein Modell zur Professionsentwicklung für Inklusion (vgl. Hudelmaier-Mätzke & Sauter 2018) auf die kultursensible Musiklehrer*innenbildung übertragen wird (Systemebene), am Beispielinhalt eines Seminars zu jüdischem Kulturerbe ausgeschärft wird (Handlungsebene) und durch Portfolioarbeit empirisch beforscht wird (Subjektebene).

1.1 Inklusiver Musikunterricht in gesellschaftlicher Verantwortung – quo vadis?

In jüngster Zeit mehren sich die Stimmen innerhalb der Disziplin der Musikpädagogik in Deutschland zur ethischen Dimension und politischen Verantwortung von Musikunterricht (vgl. Krause-Benz u. a. 2022; Vogt 2023). In Bezug zur interkulturellen Musikpädagogik lässt sich feststellen, dass der Vorschlag, das Fach als kritische Kulturwissenschaft aufzufassen, zumindest teilweise dadurch umgesetzt wird, dass Arbeiten zu Kulturbegriffen unter Einbezug kritischer Lesearten von essentialistischen Begriffsverwendungen und Naturalisierungen durch Verwendung von Analyseinstrumenten zur Offenlegung von hegemonialen Strukturen (vgl. Blanchard 2019) oder rassismuskritische Perspektiven (vgl. Hassan 2020) zunehmen. Gerade das Fach Musik muss sich der Notwendigkeit stellen, sich kritisch reflexiv, aber auch in didaktischer Konsequenz mit Fragen der Kultursensibilität in der Vermittlung auseinanderzusetzen, da eurozentristische Blickwinkel den klassischen Kanon der Gegenstände sowie einen konservativen Werkbegriff an sich (Ahlers & Weber 2023, 39) lange geprägt haben. Brisanz bekommt die Debatte über politische Verantwortung aus aktueller Fachperspektive außerdem dadurch, dass die Konzentration des schulischen Lernens auf Systemebene auf die sogenannten Kernfächer in Zeiten des Lehrkräftemangels sowie Qualifizierungs-

programmen zum Seiten- und Quereinstieg in das Lehramt die Potentiale des Musikunterrichts hinsichtlich inklusiver Prozesse (vgl. Henning & Teipel 2023) sowie hinsichtlich der Hervorbringung kultursensibler Praktiken auf Handlungs- und Subjektebene deutlich gefährden.

1.2 Kultursensibilität und das Thema der Aneignung in der Musikpädagogik

Übergeordnet lässt sich fragen, ob eine kulturelle Sensibilisierung zu einer „additiven“ Figur der Lehrkräfte-Kompetenz stilisiert wird, die dazu dient, Differenzpraktiken aufzuwerten, dabei jedoch in Kauf genommen wird, die Reflexion eigener Wissensordnungen bei der Thematisierung „anderer Kulturen“ aus dem Blick zu verlieren (vgl. Blanchard 2019). So beendet Vogt seine Analyse zur Re-Politisierung der Musikpädagogik mit dem Hinweis, nicht jede Differenz zur diskriminierenden Ungleichheit zu stilisieren und mahnt, Ansätzen mit Skepsis zu begegnen, die subjektive Betroffenheit zur Evidenz erheben (Vogt 2023, 19f).¹ Ahlers und Weber (2023, 30) setzen sich an mehreren Stellen für mehrdimensionale Sichtweisen auf Kultur(en) ein und übernehmen von Balzer den Gedanken des Rhizomatischen (2022, 53), ebenso wie die Definition des Exemplarischen als plurale Kategorie, zurückgehend auf Welsch (1996, 70).

Im Hinblick auf die inklusive Lehrer*innenbildung gilt es zu hinterfragen, inwiefern Modelle zur Professionalisierung geeignet sind, auf mehreren Ebenen Veränderungen einzuleiten, die eben nicht nur als Addendum wahrgenommen werden, sondern grundlegendere Transformationen bewirken können, damit beispielsweise Konzepte wie dasjenige der Transversalität, das sich durch die Kommunikation von Gegensätzen auszeichnet (Welsch 1996, 73) oder ein rhizomatisches Kulturverständnis (Balzer 2022, 53) nicht nur auf Ebene des Dazulernens, sondern von wirklicher Reflektiertheit greifen können.

2 Modell zur Professionsentwicklung für Inklusion

Das Modell der Professionsentwicklung für Inklusion (Abbildung 1) greift als zentrales Ziel die Steigerung der Reflexivität auf.² Das hier vorgestellte Modell stellt vier Ebenen vor, die nicht zueinander in Konkurrenz treten, sondern im Hinblick auf den Prozess ausdifferenziert werden. Unterschieden wird hinsicht-

1 Dies ist gerade dann bspw. beim Thema Jüdisches Kulturerbe spürbar, wenn nicht die positive Identifikation mit Erbe, sondern das „Betroffen machen“ im Vordergrund steht, siehe Bericht in *Erziehung & Wissenschaft* 05/2023, S. 33, in dem es als Erfolgsfaktor gewertet wird, Schüler*innen beim Besuch eines KZ's zum Weinen zu bringen.

2 Entwickelt an der PH Ludwigsburg im BMBF Projekt „Lehrerbildung PLUS“, Cluster Heterogenität und Inklusion

lich des a) strukturtheoretischen Zugangs, der nicht auflösbare Antinomien fokussiert, b) des Habituskonzeptes von Bourdieu (vgl. Bourdieu & Passeron 1971), c) hinsichtlich Kompetenzerweiterung (mit den Feldern der Differenzfähigkeit, Kooperation und Kollegialität, Reflexions- und Diskursfähigkeit, dem Professionsbewusstsein sowie der individuellen Könnerschaft nach Schratz, Paseka und Schrittmesser 2011, 26ff) und d) des berufsbiographischen Zugangs, der bewusst Professionsentwicklung als subjektiven Akt mit dem Fokus der Expertise vorantreibt (Hudelmaier-Mätzke & Sauter 2018, 26).

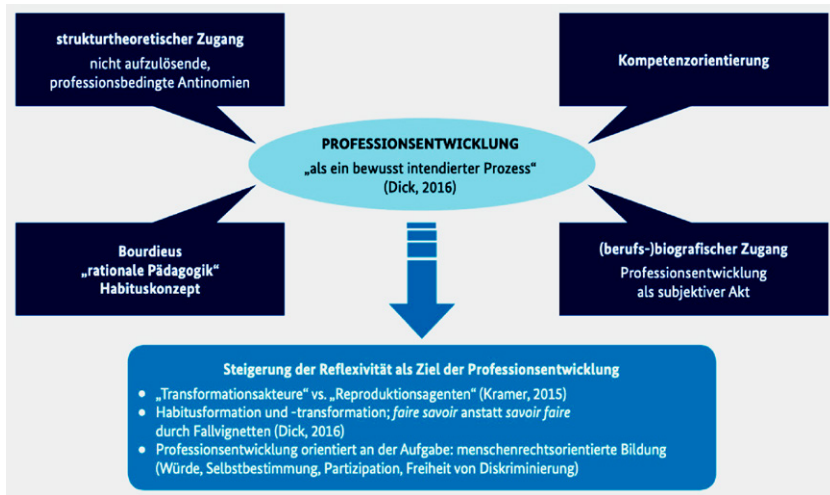


Abb. 1: Hudelmaier-Mätzke & Sauter 2018, 27

2.1 Ausschärfungen hinsichtlich der Musiklehrkräfteprofessionalisierung

Auch in der Musiklehrkräftebildung werden Professionalisierungsprozesse hinsichtlich Reflexion als bedeutsam angesehen, inklusive Antinomien sowie Spannungsfelder auf systemischer bzw. didaktischer Ebenen werden als Aufgabe der stetigen (Neu-)Verortung wahrgenommen (vgl. Gerland, i. E.). Der beim bedeutungsorientierten Kulturbegriff stehengebliebene Diskurs in der interkulturellen Musikpädagogik hinsichtlich vermeintlich „neutraler“ Aushandlungsprozesse von Kulturen wurde neu in Gang gesetzt, auch hier ist die Denkfigur von Spannungsfeldern in den Blick geraten (Barth & Honnens 2022, 159). Hinsichtlich des Feldes der Kompetenzerweiterung lag der Fokus in den letzten Jahren auf Sichtbarmachung der Hervorbringung von Differenz oder Irrelevanz derselben. In Kapitel 2.2 werden exemplarisch zwei Ebenen, die der Kompetenzorientierung und des strukturtheoretischen Zugangs ausdifferenziert.

2.2 Fokus jüdisches (musikalisches) Kulturerbe

Jüdisches Kulturerbe wird in Deutschland seit dem Jubiläumsjahr 2021 verstärkt in der Öffentlichkeit zur Kenntnis genommen. Auf strukturtheoretischer Ebene wird jüdisches Erbe allerdings unter dem Blickwinkel der Erinnerungskultur meist von Nicht-Jüdischen Akteur*innen vertreten. Dazu äußern sich Kranz und Ross kritisch, die das Konzept der Gojnormativität (vgl. Coffrey & Laumann 2021) in den Diskurs einbringen, um Leerstellen fehlender jüdischer Binnenperspektiven sichtbar zu machen (Kranz & Ross 2023, 1). Aspekte des antinomischen Inklusionsdiskurses um Normativität, Agency/Empowerment und Dekonstruktion lassen sich im Ansatz auch auf den Diskurs um jüdisches Erbe übertragen: Jüdisches Erbe unter dem Aspekt der Normalisierung, der Rückkehr des Selbstverständlichen, der Nicht-Differenzsetzung schließt bspw. den Aspekt der Dekonstruktion aus, wenn es darum geht, bspw. den Unterschied zwischen emischer Sicht des jüdischen Kollektivs und etischem Blick der Umgebungsgesellschaft darzustellen.

Auf der Seite der Kompetenzorientierung zeigt jüdisches musikalisches Erbe aus musikpädagogischer Sicht Dilemmata durch starke Verkürzungen in der pädagogischen Vermittlung. Gerade jüdischen Musiken wohnt eine Vielfalt inne, der permanente Veränderung und Stabilität durch „über Jahrhunderte erfolgte Interaktionen mit anderen Musikkulturen“ zugleich innewohnen (Zimmermann 2004, 31). Für den pädagogischen Kontext wird allerdings zu wenig differenziertes Wissen vermittelt, was sich anhand von mangelnder Orientierung an unterschiedlichen Ausdrucksformen oder kultureller Kontextualisierung offenbart (Eckstaedt 2013, 304).

3 Empirische Studie anhand der Portfolioanalysen zum Seminar Jüdisches Kulturerbe im Musikunterricht³ – Auswertung und ausgewählte Ergebnisse

Um ein kultursensibles Arbeiten mit Materialien in der Musiklehrer*innenbildung anzubahnen, wurden verschiedene Ebenen der reflexiven Auseinandersetzung mit jüdischem musikalischem Erbe angeboten: (1) vorbereitende Lektüre und Quellenstudium, im Seminar gemeinsame Reflexion über Texte zu Jüdischem Kulturerbe; hier wurden strukturtheoretische Elemente in Herausarbeitung von Antinomien (Normalisierung versus Dekonstruktion) angebahnt. (2) diskursive Schulbuchanalyse mit Musikschulbüchern der Sekundarstufe; hier lag der Fokus auf der Dekonstruktion von Stereotypen und der Kompetenzerweiterung durch Beschäftigung mit

3 Das Seminar ist angebunden an das DFG Projekt „Strategien und Praktiken der Autorisierung: Zur polyphonen Aushandlung und Vermittlung jüdischen Erbes“ (HE 9060/2-1 | TA 631/6-1), welches Teil des Schwerpunktprogramms *Jüdisches Kulturerbe* (SPP 2357) ist, siehe Strategien und Praktiken der Autorisierung, siehe <https://spp-juedisches-kulturerbe.de/strategien-und-praktiken-der-autorisierung/>

Differenz; (3) In situ Befragung und Fragebogenkonstruktion zu materiellem und immateriellem Kulturerbe, um sich über Habitustransformation („wissen warum“) in einen Perspektivwechsel (Studierende befragen peers/Bevölkerung) zu begeben und die Befragung in der Situation zu reflektieren (reflection in action, Schön 1983). (4) Portfolioarbeit (vgl. Paulson u. a. 1991), um die Anteile des Seminars aus der Rückschau zu reflektieren und jeweils eigene Standpunkte über den Lernstand/Kennntnisstand dazu zu formulieren (reflection on action, vgl. Schön ebd.).

Neun Portfolios wurden mittels der Datensoftware MAXQDA in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) kategorienbasiert ausgewertet. Hinsichtlich des Quellenstudiums wurde deutlich, dass die Studierenden über den Tatbestand reflektierten, dass sie als Nicht-Jüdinnen*Juden kaum Berührungspunkte hatten oder Haltungen zum Thema Differenz/emischer und etischer Perspektive entwickelt haben, sich aber als künftige Lehrpersonen in der Verantwortung sahen, sich differenziert mit den eigenen (stereotyp) geprägten Sichtweisen auseinanderzusetzen.⁴ Die diskursiven Schulbuchanalysen legten in den Abschnitten der reflection in action intersektionale Bezüge offen (zwischen jüdischer Kultur und Gender)⁵, aber auch den Tatbestand, dass Studierende binäre Konstrukte (z. B. in den Kapitelüberschriften „fremd“ und „vertraut“) erst nach kritischer Reflexion als problematisch einordnen konnten. Die Antinomie zwischen Dekonstruktion und Normalisierung von jüdischem Erbe („wann sollte klar sein, dass es sich um einen jüdische(n) Komponisten/in handelt, wann ist die nicht erfolgte Differenzsetzung nicht marginalisierend“, vgl. Vogt 2023, 19f), wurde von den Studierenden ebenso reflektiert wie das Fehlen pädagogischer Rahmungen und die potentiellen Gefahren der Fehlleitung von Schüler*innen, die Materialien unkommentiert rezipieren.⁶ Die Arbeit mit den Fragebögen wurde in der Durchführung als herausfordernd angesehen, da Haltungen der Befragten zum Thema Jüdische Kultur als „heikel“ in den Aussagen antizipiert wurden und Ängste, dem in einer spontanen Situation nicht gewachsen zu sein, zum Ausdruck kamen.⁷

4 Fazit

Insgesamt wies die Portfolioanalyse an mehreren Stellen darauf hin, dass die Reflexion von Antinomien auf einer Handlungsebene (hier Schulbuchanalyseebene und Fragebogenkonstruktion/Befragung) fruchtbar sein kann, da Dilemmata reflexiv sowohl „in“ als auch „on“ action durch die individuelle Portfolioarbeit sichtbar produktiv wurden. Der diskursive Blick auf die Schulbuchmaterialien konnte

⁴ port_JKE_23_55_ms, 9: 1375

⁵ port_JKE_23_85_tb, 8: 1716

⁶ port_JKE_23_59_vs, 11: 472

⁷ port_JKE_23_55_ms, 7: 22

dazu beitragen, vermeintlich „objektives“ Wissen als Raum machtvoller hegemonialer Aushandlungsprozesse wahrzunehmen, welche gerade in der Musikbranche und auch der Musikpädagogik für die Fortschreibung von Genderproblematiken, Rainbow Capitalism (Ahlers & Weber 2023, 33) und Stereotypisierungen (hinsichtlich der einseitigen Rezeption jüdischer Musik durch „Klezmerisierung“, Eckstaedt 2013, 304f) sorgen, falls sie nicht oder ungenügend thematisiert werden. Ein Reflexionsprozess, hier eingeleitet durch die exemplarische Beschäftigung mit jüdischem Kulturerbe, kann somit zur inklusiven Lehrer*innenbildung beitragen, wenn er, wie bei Ahlers und Weber (2023, 37) angedeutet in Rückgriff auf Welsch das Exemplarische als plurale Kategorie versteht und somit plurale Sichtweisen auf Erbe erzeugt, die sich nicht nur, wie im Fall jüdischen Erbes, auf einseitige gelebte Erinnerungskultur von Nicht-Jüdinnen*Juden beziehen, sondern die Pluralität Jüdischen Erbes auch aus emischer Sicht sichtbar machen.

Literatur

- Ahlers, M. & Weber, B. (2023): Aneignung – diskursive Erweiterungen und Reflexionen. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 25–47.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Balzer, J. (2022): *Ethik der Appropriation* (2. Aufl.). Berlin: Matthes & Seitz.
- Barth, D. & Honnens, J. (2022): Zwischen Affirmation und Dekonstruktion. Standpunkte zum Verhältnis von Interkultureller Musikpädagogik und Inklusion. In: H. Klingmann & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.): *Musikunterricht und Inklusion. Grundlagen, Themen, Spannungsfelder*. Helbling: Innsbruck, 153–166.
- Blanchard, O. (2019): Hegemonie im Musikunterricht: Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität. Münster: Waxmann.
- Coffrey, J. & Laumann, V. (2021): *Gojnormativität. Warum wir anders über Antisemitismus sprechen müssen*. Berlin: Verbrecher.
- Eckstaedt, A. (2013): Jüdische Musik in der Schule- eine Bestandsaufnahme. In: J. Nemsow (Hrsg.): *Jüdische Musik als Dialog der Kulturen*. Wiesbaden: Harrassowitz, 299–306.
- Gerland, J. (i. E.): Inklusion. In: M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.): *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. 2. Auflage, Münster: Waxmann.
- Hassan, K. (2020): „Musik ist nicht rassistisch, aber ihre Interpretation und Kontextualisierung können es sein.“ Rassismuskritische Fachdidaktik Musik. In: K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.): *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse*. Wiesbaden: Springer VS, 173–205.
- Henning, I. & Teipl, J. (2023): Musikalische Improvisationen im schulischen Musikunterricht-Reflexionen von Lehrkräften über inklusive und exklusive Musizierprozesse in einer Sekundarstufe I. In: *Dossier zur Kulturellen Bildung und Improvisation, Musikalische Improvisationen im schulischen Musikunterricht* (Abrufdatum: 26.08.2023).
- Hudelmaier-Mätzke, P. & Sauter, S. (2018): Inklusive Antinomien? Lehrerinnen- und Lehrerverprofessionalität im Spannungsfeld von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Perspektiven für eine gelingende Inklusion: Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis*. Online unter: *Perspektiven für eine gelingende Inklusion* (Abrufdatum: 26.08.2023).

- Kranz, D. & Ross, S. M. (2023): Der „gojnormative“ Blick: 1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland? In: *Medaon* 17 (32). Online unter: Der „gojnormative“ Blick: 1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland? (Abrufdatum: 26.08.2023).
- Krause-Benz, M., Oberhaus, L. & Rolle, C. (2022): Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik. Einführende Überlegungen. In: Dies. (Hrsg.): *Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik*. Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, 4–10. Online unter: <https://www.zfkm.org/wp-content/uploads/2022/11/01-Krause-BenzOberhausRolle.pdf> (Abrufdatum: 26.08.2023).
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., Meyer, C. A. (1991): What Makes a Portfolio a Portfolio? In: *Educational Leadership* 5 (48), 60–63.
- Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schratz, M., Paseka, A. & Schritteser, I. (2011): *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: facultas.
- Vogt, J. (2023): Musikpädagogik, Politik, Staat. Eine Erkundung. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*. Online unter: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)* (Abrufdatum: 26.08.2023).
- Welsch, W. (1996): *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Zimmermann, H. (2004): Was heißt jüdische Musik? Grundzüge eines Diskurses im 20. Jahrhundert. In: H. Zimmermann, H. E. & John (Hrsg.): *Jüdischen Musik? Fremdbilder-Eigenbilder*. Köln: Böhlau, 11–32.

Autorin

Ina Henning, Dr., Vertretungsprofessorin
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd/Institut der Künste, Abteilung Musik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Fachdidaktik Musik, Professionalisierung und Jüdisches Kulturerbe
ina.henning@ph-gmuend.de

Thomas Hoffmann

Diagnostik und Menschenrechte: Isolation und Entfremdung als pädagogisch- diagnostische Kategorien

Vor dem theoretischen Hintergrund der kulturhistorisch-materialistischen Behindertenpädagogik befasst sich der Beitrag mit der politischen Dimension diagnostischen Handelns in pädagogischen Feldern der Arbeit mit Menschen mit intellektueller Behinderung. Dabei wird mit Arendt (2003) ein Politikbegriff zugrunde gelegt, in dessen Mittelpunkt die Verschiedenheit der Menschen steht, die sich zu etwas Gemeinsamem zusammenschließen. Diese für die Pädagogik und Diagnostik im Kontext von Inklusion und Exklusion hochaktuelle Perspektive und die daran von Butler (2018) und Ludwig (2021) entfaltete Kritik, wird in dem Beitrag um die Betrachtung des analytischen Potenzials der Begriffe Isolation und Entfremdung ergänzt und diesen gegenübergestellt. Der Beitrag ist gegliedert entlang der Grundbegriffe: (1) Menschenrechte, (2) Diagnostik, (3) Politik, (4) Entfremdung und Isolation, deren Beziehungen untereinander skizziert werden.

1 Menschenrechte

Tomasevski (2004) hat mit ihrem 4A-Modell staatlicher Menschenrechts-Verpflichtungen ein allgemeines Analyseschema zur Bewertung inklusiver Bildung vorgelegt, das auch für die pädagogische Diagnostik entscheidende Anhaltspunkte liefert. Sie führt vier Kriterien an, nach denen ein inklusives Bildungssystem bemessen werden sollte:

1. *Verfügbarkeit* (Availability): Bildung sollte grundsätzlich kostenfrei, ausreichend finanziert und für alle verpflichtend sein.
2. *Zugänglichkeit* (Accessibility): Beim Zugang zum Bildungssystem sind alle Formen der diskriminierenden Einschränkung zu bekämpfen.
3. *Angemessenheit* (Acceptability): Die Qualität und Relevanz der Bildungsinhalte und der kindlichen Lernerfahrungen müssen für alle Kinder angemessen sein.
4. *Anpassbarkeit* (Adaptability): Das Schulsystem muss sich den Bildungsbedürfnissen des Kindes anpassen und nicht umgekehrt.

Im gegenwärtigen Inklusionsdiskurs dominieren bildungspolitische Forderungen nach Umsetzung der beiden ersten Punkte: *Verfügbarkeit* und *Zugänglichkeit* („eine Schule für alle“), die Tomasevski unter der Überschrift „Recht auf Bildung“ zusammenfasst. Weniger deutlich werden in der aktuellen Diskussion die Aspekte der *Angemessenheit* und *Anpassbarkeit* aufgegriffen, die Tomasevski als Grundlage für die „Rechte in der Bildung“ und „Rechte durch Bildung“ ansieht. Diese resultieren u. a. aus den spezifischen Bildungsansprüchen bspw. von Kindern aus Armutsverhältnissen oder Kindern mit Behinderung.

Die Diagnostik muss wie die Didaktik eine zentrale Rolle bei der differenzierten Begründung und Umsetzung von Bildungsangeboten spielen, die zur Unterstützung und Bewusstseinsbildung der von Exklusion bedrohten Personengruppen beitragen und damit deren Rechte auf, in und durch Bildung realisieren.

2 Diagnostik

Historisch betrachtet scheint dabei das Exklusionspotenzial der Diagnostik stets um ein Vielfaches höher gewesen zu sein als deren Inklusionspotenzial. Die Anfänge pädagogisch-psychologischer Diagnostik liegen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Für die Heil- und Sonderpädagogik hebt Moser die Bedeutung der ersten Hilfsschul-Personalbögen als Erfassungs- und Diagnoseinstrument Ende des 19. Jahrhunderts hervor, durch die der nicht abzuschließende Diskurs über die Abgrenzungsmerkmale des Hilfsschulkindes ein vorläufiges Ende fand: „Die Form des Bogens erzeugte [überhaupt] erst das Hilfsschulkind“ (Hoffmann, Moser & Stöger 2023, 256). Weitere Meilensteine waren der 1905 von Binet und Simon entwickelte erste standardisierte Intelligenztest sowie der Aufschwung der Psychotechnik während des Ersten Weltkriegs (Gundlach 1996). Wie Hänsel (2019) herausgearbeitet hat, ordnete sich schließlich in der NS-Zeit die heil- und sonderpädagogische Diagnostik in das rassenhygienische Programm der Selektion, Zwangssterilisation und Ermordung behinderter oder auf andere Weise als „anormal“ oder „erbkrank“ angesehener Kinder und Jugendlicher ein.

Nach heutigem Verständnis, so Kornmann, umfasst Diagnostik „alle Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche, in denen Daten und Informationen zum Zwecke von Entscheidungshilfen systematisch eingeholt und verwertet werden“ (Kornmann 1982, 19). Dies können z. B. Entscheidungen über Fördermaßnahmen, die Zuweisung von Ressourcen, technische Hilfsmittel oder Lehrpläne sein. Eine weitere Definition findet sich bei Ricken und Schuck: „Diagnostik ist eine allen pädagogischen Handlungen immanente Erkenntnistätigkeit zur Gestaltung und Begleitung institutioneller und außerinstitutioneller Prozesse der Entwicklung, des Lernens, der Erziehung und Bildung auch unter erschwerten Bedingungen.“ (Ricken & Schuck 2011, 110) Hier wird die enge Verbindung von Erkennen und Han-

deln betont, die jedem diagnostischen Handeln zugrunde liegt. Ziemer (2016, 47) hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass pädagogische Diagnostik daher nicht nur das diagnostizierte Kind, sondern auch den*die Diagnostizierenden und deren Grenzen des Wahrnehmens und Denkens einzubeziehen hat.

Im Kontext intellektueller Behinderung sind insbesondere die Naturalisierung und Verdinglichung menschlicher Fähigkeiten, Fähigkeitserwartungen und Entwicklungsmöglichkeiten kritisch zu reflektieren, wie dies in der Forschungsperspektive der Disability Studies gefordert wird (Wolbring 2019). Jantzen hat dafür den Begriff der „rehistorisierenden Diagnostik“ geprägt, die Behinderung als einen lebensgeschichtlichen Entwicklungsprozess begreift, der sozial konstituiert ist: „Eine Diagnose, die nicht von Anfang an unbedingt und unabdingbar mit dem Kampf um die Rückgabe aller zivilen Rechte im Einklang steht, ist ein Akt der Ausgrenzung und kein Akt der Befreiung und Anerkennung, der sie sein könnte.“ (Jantzen 2012, 30) Diese politische Dimension der Diagnostik, die vor allem dann augenfällig wird, wenn institutionelle Machtverhältnisse, strukturelle Diskriminierung und die durch Behinderung veränderte soziale Entwicklungssituation des Individuums in das diagnostische Handeln einbezogen werden, spielt auch eine zunehmend wichtige Rolle im aktuellen Diskurs um „Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung“ (Amrhein 2016).

Diagnostik kann in diesem Sinne niemals neutral sein.

3 Politik

Im Anschluss an Arendt lässt sich Politik in einem sehr allgemeinen Sinne als das „Zusammen- und Miteinander-Sein der *Verschiedenen*“ (Arendt 2003, 9) verstehen, die sich „nach bestimmten wesentlichen Gemeinsamkeiten in einem absoluten Chaos, oder aus einem absoluten Chaos der Differenzen“ (ebd.) organisieren. Als einsames Individuum, so Arendt, ist der Mensch a-politisch. Politik ereignet sich im „Zwischen“ und etabliert sich im „Bezug“ der verschiedensten Menschen untereinander (ebd., 11). Sie geht also nicht von *dem* Menschen (im Singular), sondern von *den* Menschen (im Plural) aus.

Nach Arendts Verständnis liegt der Sinn der Politik in der Freiheit (ebd., 35), die weder solipsistisch noch individualistisch konzipiert wird, sondern intersubjektiv (Ludwig 2021, 660). Sie bezieht sich dabei auf das griechische Ideal der Polis und einen Freiheitsbegriff, der Freiheit negativ als „Nicht-beherrscht werden“ versteht und positiv als „nur von Vielen zu erstellender Raum“ (Arendt 2003, 39), in dem die Pluralität der Anderen, die Meinesgleichen sind, Freiheit überhaupt erst ermöglicht. Da Politik an die Anwesenheit der Anderen gebunden ist und an die Bereitschaft, sich auf andere Menschen und deren Perspektiven einzulassen, wird Arendts Ansatz auch als „post-souveränes Konzept von Politik“ (Meyer 2013, zit. n. Ludwig 2021, 661) bezeichnet.

Ein solcher Politik- und Freiheitsbegriff erweist sich zunächst als unmittelbar anschlussfähig an aktuelle Fragen der Inklusionsforschung und an verbreitete Begründungsfiguren Inklusiver Pädagogik. Betrachtet man jedoch Arendts Politikverständnis aus der Perspektive kritischer Exklusionsforschung, werden auch problematische Aspekte ihrer Konzeption deutlich: Ein Hauptkritikpunkt betrifft Arendts Idee von Politik als Gegenpol zu allem Körperlichen und ihre damit verbundene Grenzziehung zwischen Öffentlichem und Privaten (Ludwig 2021, 660): Das Private und insbesondere der private Haushalt gilt ihr als die Sphäre der „menschlichen Bedürfnisse und Lebensnotwendigkeiten“ (Arendt 2002, 40), der Mühsal reproduktiver Arbeit, während die Polis, als öffentlicher Raum, nicht nur diesem Bereich hierarchisch übergeordnet erscheint, sondern überhaupt nur unter der Voraussetzung existiert, dass die politisch Handelnden ihrer materiellen und körperlichen Bedürfnisse enthoben sind. Während Politik und öffentlicher Raum, als Reich der Freiheit, im Wesentlichen männlich konnotiert sind, werden der Haushalt und die Sphäre des Privaten den Frauen, Kindern, Alten und Gebrechlichen zugeordnet, die an die Notwendigkeit und Mühsal der Produktion und Reproduktion ihres Lebens gebunden erscheinen.

In Bezug auf den Körper bleibt Arendt damit der liberalen Vorstellung eines autonomen, solipsistischen Individuums verhaftet: Der Körper wird von ihr als präpolitisch gesetzt. Er steht als „eigenes“ und „abgeschlossenes“ außerhalb der Politik. Ludwig fordert daher, mit Arendt über Arendt hinauszudenken und ihr postsouveränes Politikverständnis konsequent um die Dimension des Körpers zu erweitern:

„Gerade wenn Körper nicht als präpolitisch gesetzt werden, sondern Subjekte als notwendig verkörperte Wesen und Körper als stets mit anderen Körpern verwobene in eine Theorie der Politik integriert werden, lässt sich Arendts Anspruch eines postsouveränen Politikverständnisses erweitern. Denn das politische Handeln in der Öffentlichkeit als Handeln zwischen Menschen ist immer auch ein Handeln zwischen Körpern“ (Ludwig 2021, 661).

Ludwig bezieht sich dabei u. a. auf Butler (2018), die feststellt, dass die Anwesenheit der Anderen, die Freiheit und politisches Handeln überhaupt erst ermöglichen, sich in einem wechselseitigen körperlichen Erscheinen der Menschen füreinander vollzieht, das in der intersubjektiven Konfrontation eines Seins für den Anderen, weit über die bloße Wahrnehmung der anderen Körper als visuelle, akustische oder sonst wie sinnlich wahrnehmbare Phänomene hinausreicht:

„In diesem Sinne bin ich als Körper nicht nur, ja nicht einmal in erster Linie, für mich, sondern ich finde mich, sofern ich mich überhaupt finde, durch die Perspektive anderer konstituiert und enteignet. Was das politische Handeln angeht, muss ich also anderen in einer Weise erscheinen, die ich nicht kennen kann, und folglich wird mein Körper von Perspektiven bestimmt, die ich nicht einnehmen kann, die aber gewissermaßen mich einnehmen.“ (Ebd., 104)

Die Perspektive der Anderen, auch dort wo sie auf Anerkennung und Wertschätzung beruht, ist daher unweigerlich mit Momenten der Enteignung und Verkennung verbunden.

Diagnostik kann somit stets nur vorläufigen, hypothetischen Charakter haben.

4 Entfremdung und Isolation

Ebenso wie der Begriff der Entfremdung verweist der Isolationsbegriff im Kontext intellektueller Behinderung auf behindernde gesellschaftliche Verhältnisse und Barrieren, die es zu überwinden gilt. An dieser Stelle soll dabei weniger die Frage erörtert werden, inwiefern sich Entfremdung und isolierende Bedingungen diagnostizieren lassen oder inwiefern diese Kategorien dazu geeignet erscheinen, Symptome oder Verhaltensweisen besser zu verstehen oder theoretisch zu erklären. Vor dem Hintergrund eines menschenrechtlichen Bildungs- und Behinderungsverständnisses (Degener 2015) soll vielmehr problematisiert werden, inwiefern diagnostisches Handeln selbst durch Isolation und Entfremdung gekennzeichnet ist, inwiefern also der Prozess des Diagnostizierens und das darin gesetzte Verhältnis zwischen Diagnostizierenden und Diagnostizierten ein entfremdetes und isolierende Bedingungen Hervorbringendes ist.

Diagnostik bei Menschen mit intellektueller Behinderung hat nur allzu oft zur Folge, Arendts „Zusammen- und Miteinander-Sein der Verschiedenen“, das heißt ein „Zwischen“ und den darauf aufbauenden pädagogischen „Bezug“ durch die individualistische, isolative Fokussierung auf den Bereich der kognitiven Leistungsfähigkeit zu verhindern. Damit einher geht eine Naturalisierung und Verdinglichung von Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten, das heißt ihre weitere Entfremdung und Isolation. Eine solche Diagnostik macht *den* Menschen (Singular) zu einem apolitischen Wesen, indem sie von konkreten Beziehungen und Verhältnissen zu *den* Menschen (Plural) abstrahiert. Die Geschichte kennt zahllose Beispiele einer solchen Reduzierung von Menschen mit intellektueller Behinderung auf ihre Körperlichkeit, auf biologische Defekte oder eine vernunftlose Existenz als reine Triebwesen.

Man muss allerdings gar nicht so sehr in die Vergangenheit zurückblicken: Das folgende Beispiel stammt aus einem Modellprojekt über „Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung und psychischer Erkrankung“, das ich gemeinsam mit meinen beiden damaligen Mitarbeitern Jochen Montiegel und Niklas Pesth von 2014 bis 2018 wissenschaftlich begleitet habe: Neben Interviews, Gruppendiskussionen und Videoaufnahmen von Unterrichtssituationen haben wir in diesem Projekt auch umfangreiche Dokumentenanalysen vorgenommen. Eines dieser Dokumente war die schriftliche Anweisung einer Therapeutin an die Eltern eines als „Autist“ diagnostizierten Schülers (Pascal, 7 J.),

der sowohl in der Schule als auch zuhause nach der Methode der „Applied Behavioral Analysis“ (APA) therapiert wurde. Bei dieser Methode handelt es sich um eine Kombination von permanenter Beobachtung (Diagnostik) und einem verhaltenstherapeutischen Programm der Belohnung und Bestrafung, bei dem das Verhalten des Kindes an bestimmte soziale Normen angepasst werden soll. Die Anweisung der Therapeutin lautete:

„Wann immer es Verhaltensweisen gibt, die ihr nicht sehen möchtet, ist es wichtig, dafür Löschung einzusetzen. Das bedeutet, dass Ihr keinerlei Verstärkung bietet [...]. *Überlegt Euch also immer, welche Verhaltensweisen Ihr öfters sehen möchtet und denkt daran, diese besonders zu loben und gezielt zu verstärken.*“ (Schülerakte P., 250; Hervorhebung im Original)

Zum einen haben wir es in diesem Beispiel mit der Entfremdung und Isolation des*der Diagnostizierenden vom Diagnostizierten zu tun: Die Beteiligten nehmen gegenüber dem Kind eine verdinglichende Außenperspektive ein, die jeglichen subjektiven Sinn, den Pascals Verhalten haben könnte, negiert. Die Eltern sollen überlegen, welche Verhaltensweisen *sie* öfter sehen wollen und nicht, welche Motive, Handlungsziele oder Interessen *Pascal* hat oder haben könnte. Bei dem Begründer des ABA-Konzepts geht diese Verdinglichung so weit, dass er autistischen Kindern generell ihr Menschsein abspricht:

„Sie sehen, Sie beginnen ziemlich von Grund auf, wenn Sie mit einem autistischen Kind arbeiten. Sie haben eine Person im physischen Sinne vor sich – sie haben Haare, Nase und Mund – aber sie sind keine Menschen im psychologischen Sinne. [...] Sie haben die Rohmaterialien, aber Sie müssen die Person erst noch errichten.“ (Lovaas 1974, 76; Übers. TH)

Als Ko-Therapeut*innen werden die Eltern von Pascal darüber hinaus von ihrer eigenen Rolle als Mutter und Vater entfremdet: Wie Niedeecken (1998) gezeigt hat, wirkt eine Diagnose wie „Autismus“ zunächst entlastend, indem mögliche Schuldgefühle gegenüber dem Kind zum Verstummen gebracht werden. Negative Gefühle wie Angst oder Ablehnung verschwinden aber nicht einfach, sondern werden verdrängt. Dies zeigt sich im Fall der Diagnose Autismus u. a. in Phantasmen des „Autonomen“ und „Fremden“, der auf niemanden angewiesen ist, was wiederum zu Gefühlen der Frustration und der eigenen Überflüssigkeit führen kann, die dann auf den Anderen projiziert und in ihm bekämpft werden (ebd.). Dies treibt das Kind schließlich unter Umständen immer weiter in die Isolation und macht es umso schwieriger, seinem Verhalten eine gemeinsam geteilte Bedeutung zu geben.

Einen Gegenentwurf dazu stellen Ansätze partizipativer Diagnostik dar, wie sie Jantzen mit seinem Ansatz der Rehistorisierung begründet hat. Hier kommt es nicht auf eine spezielle Behandlung, Kontrolle oder Korrektur auffälliger Verhaltensweisen oder Entwicklungsprozesse an, sondern darauf, durch diagnostisches

Handeln zu einer veränderten Deutung und einem tieferen Verständnis der aktuellen Lebenssituation des Anderen zu gelangen und damit zu einer veränderten Perspektive auf bisherige Entwicklungs- und Interaktionsdynamiken, um neue Handlungs-, Beziehungs- und Bedeutungsräume für pädagogisches Handeln zu erschließen (Hoffmann 2020, 239). Entscheidend aus menschenrechtlicher Sicht ist dabei, dass der Prozess des Diagnostizierens durchgängig rückgebunden wird an eine gemeinsame Praxis von Diagnostizierenden und Diagnostizierten, mit dem Ziel, jene isolierenden Bedingungen zu erkennen und aufzuheben, die der Verwirklichung der Rechte auf, in und durch Bildung entgegenstehen (ebd., 246). Nach Jantzen geht es schließlich darum, „mit Hilfe der Erhebung von diagnostischen Daten eine von sozialer Ausgrenzung oder Reduktion auf Natur bedrohte bzw. ausgegrenzte und reduzierte Person wieder in den Status ihrer Menschen- und Bürgerrechte zusetzen“ (Jantzen 2006, 320f). Diagnostik ist daher immer auch politisch.

Literatur

- Amrhein, B., Hrsg. (2016): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arendt, H. (1993): Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass. München: Piper.
- Arendt, H. (2002): Vita activa oder vom tätigen Leben. München: Piper.
- Arendt, H. (2003): Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass. München: Piper.
- Butler, J. (2018). Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung. Berlin: Suhrkamp.
- Degener, T. (2015): Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung. In: T. Degener & E. Diehl (Hrsg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 55–74).
- Gundlach, H. (1996): Faktor Mensch im Krieg. Der Eintritt der Psychologie und Psychotechnik in den Krieg. In: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte 19 (1996), 131–143.
- Hänsel, D. (2019): Sonderschule im Nationalsozialismus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, T. (2020): Verstehende Diagnostik. Pädagogische Erfahrungen mit Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Erkrankungen im Kontext von Schule und Behinderung. In: J. S. Schwarz & V. Symeonides (Hrsg.): Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren. Innsbruck: Studien-Verlag, 239–254.
- Hoffmann, T., Moser, V. & Stöger, C. (2023): Räume des „Anderen“ im (sonder-) pädagogischen Diskurs 1860 – 1880 – 1940. In: M. Hoffmann et al. (Hrsg.): Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 255–264.
- Jantzen, W. (2006): Rehistorisierung. In: E. Wüllenweber et al. (Hrsg.): Handbuch Pädagogik bei geistiger Behinderung. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Kohlhammer: Stuttgart, 320–329.
- Jantzen, W. (2012): Rehistorisierung unverstandenen Verhaltens und Veränderungen im Feld. In: Behinderte Menschen, 4–5/2012, 30–45.
- Kornmann, R. (1982): Diagnostisches Vorgehen zur Ermittlung von Merkmalen und Bedingungen von Verhaltensstörungen. Fernuniversität Hagen: Kurseinheit 3554/1.
- Lovaas, O.I. (1974). Interview. In: Psychology Today, 7 (8), 76–84.
- Ludwig, G. (2021): Körper und politische (An-)Ordnungen. Zur Bedeutung von Körpern in der modernen westlichen Politischen Theorie. In: Politische Vierteljahresschrift, 62, 643–669.

- Meyer, K. (2013): Ordnung jenseits von Souveränität. Arendts Verständnis demokratisch geteilter Macht. In: J. Wessel Schulze, C. Volk, & S. Samuel (Hrsg.): *Ambivalenzen der Ordnung*. Wiesbaden: Springer, 235–258.
- Niedecken, D. (1998): *Namenlos. Geistigbehinderte verstehen*. 3. Aufl. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Ricken, G. & Schuck, K.D. (2011): Pädagogische Diagnostik und Lernen. In: Kaiser, A., Schmetz, D., Wachtel, P. & Werner, B. (Hrsg.): *Didaktik und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, 110–119.
- Tomasevski, K. (2004): *Manual on Rights-Based Education. Global Human Rights Requirements Made Simple*. Bangkok: UNESCO.
- Wolbring, G. (2019): Ability expectation and ableism governance: An essential aspect of a culture of peace. In: D.R.J. Macer (Ed.): *Legacies of Live, Peace & Hope. How Education can overcome Hatred and Divide*. Christchurch: Eubios Ethics Institute, 105–114.
- Ziemen, K. (2016): Inklusion und diagnostisches Handeln. In: *Amrhein 2016*, 39–48.

Autor

Thomas Hoffmann, Univ.-Prof. Dr.
Humboldt-Universität zu Berlin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik und Pädagogik bei Behinderung, Bildungstheorie und entwicklungsorientierte Didaktik, Verstehende Diagnostik, Disability History und Geschichte der Behindertenpädagogik
th.hoffmann@hu-berlin.de

Jan Steffens

Schule als sozialer Resonanzraum. Emotional-soziale Aspekte inklusiver Schulentwicklung

Ausgehend von zahlreichen Befunden, die aufzeigen, dass für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Lebenslagen die Schule als Lern- und Entwicklungsort vielfältige Formen der sozialen Benachteiligung und Diskriminierung bereithält, die in der Folge nicht nur Bildungschancen erheblich reduzieren (Ellinger & Kleinhenz 2021), sondern auch die bestehenden Verhältnisse sozialer Benachteiligung reproduzieren (El-Mafaalani 2022), beschäftigt sich der Beitrag insbesondere mit einer durch dieses Verhältnis entstehenden sozial-emotionalen Distanz zwischen Schüler*innen, der Institution ‚Schule‘ und schulischen Lern- und Bildungsprozessen (Stähling & Wenders 2022). In diesem Zuge soll die Frage aufgeworfen werden, ob nicht gerade für das Ziel einer inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung sozial-emotionale Interaktions- und Antwortverhältnisse innerhalb der Institution Schule wesentlich mehr in den Fokus gerückt werden müssten.

1 Die (Re-)Produktion sozialer Benachteiligung in der Schule

Der Zusammenhang zwischen dem schulischen Bildungserfolg und der sozialen Herkunft der Schüler*innen ist kaum zu bestreiten und deutlich darstellbar (Ditton & Krüskén 2009; Sturm 2013, El-Mafalaani 2022). Bildungserfolge von Schüler*innen stehen in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der sozioökonomischen Situation ihrer Familien. Kinder aus sozial benachteiligten Lebenslagen kommen später in den Kindergarten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 47), haben bei Schuleintritt weniger (auch sprachliche) Vorkenntnisse und werden in der Schule selbst bei gleicher Leistung im Durchschnitt schlechter benotet als andere Kinder. (Maaz et al. 2013) Gerade in den Bildungsübergängen wird dies deutlich. So zählen bei Schullaufbahnpflicht am Ende der Primarstufe weniger die Kompetenzen eines Kindes als vielmehr die Einschätzung der sozialen Herkunft durch die Lehrpersonen (Stubbe et al. 2017; Ditton &

Krüsken 2006). Kinder aus bildungsfernen Familien (mit und ohne Migrationsgeschichte) müssen deutlich bessere Leistungen zeigen, um von den Lehrkräften eine Gymnasialempfehlung zu erhalten (El-Mafaalani 2022). Insgesamt verdeutliche eine Vielzahl von Befunden, dass die Chancengleichheit im Bildungssystem eher eine Art Mythos darstellt (El-Mafalaani 2022). Auch Sturm kommt zu dem Schluss, die „bestehende Chancengleichheit im Zugang zu Bildungsgängen liegt lediglich formal vor [...]“ (Sturm 2013, 9). Wenn, wie die Bildungsforschung zeigt, die soziale Lebenslage der Familie hauptsächlich darüber entscheidet, welche Bildungswege eingeschlagen werden (Fend 2008), kann von Bildungsgerechtigkeit nicht die Rede sein. Die mit Armut und Benachteiligung verbundenen Selektionsprozesse werden durch das Bildungssystem nicht ausgeglichen werden, sondern sie verfestigen sich. Budde et al. schärfen an dieser Stelle die Argumentation zu Recht. „Neben der Reproduktion von gesellschaftlichen Ungleichheiten, verweisen Studien darauf, dass Schule selbst an der Herstellung von Ungleichheit beteiligt ist“ (Budde et al. 2015, 7) Soziale Ungleichheit, geringe Aufstiegsmöglichkeiten und fehlende soziale Mobilität korrespondieren direkt mit dem Bildungssystem, „da mittels schulischer Bildung soziale Privilegien an die nächste Generation weitergegeben und gesellschaftlich legitimiert werden“ (Sturm 2013, 66). Die Schule bildet nicht nur gesellschaftlichen Bedingungen ab, sondern ist selbst treibender Motor ihrer Herstellung.

2 Das Passungsproblem der Institution ‚Schule‘

Historisch wie aktuell gilt, dass an zentraler Stelle im Kontext einer heterogenen Schülerschaft die Funktion der Selektion durch die Schule und das Schulsystem steht (El-Mafaalani 2022). Der Versuch der Leistungs-Homogenisierung tritt im deutschen Schulsystem immer gleichzeitig mit einer sozialen Homogenisierung auf. (Tillmann 2014). Dies liegt nicht zuletzt daran, dass Heterogenität sich als Problem für institutionalisierte (und historische etablierte) Vorstellungen von Lernen und Unterricht, wie Frontalunterricht, ein Lernen im Gleichschritt oder eben Leistungshomogenität darstellt. Auch darüber hinaus scheint keine Passung zwischen institutionalisierten Formen des Lernens in der Schule und einer heterogenen Schülerschaft zu existieren. Bildungsinhalte und Bildungsstandards, Lernziele und Leistungserwartungen, Lernformen und Unterrichtsvorstellungen sind nicht durch Zufall eben gerade mit dem Lebensstil, den Normen und Erwartungen von bürgerlichen ‚Bildungsgewinner*innen‘ kompatibel, „denn aus dieser Lebensstilgruppe stammen die Hauptakteure des deutschen Bildungswesens: Die Lehrkräfte, Verwaltungsbeamte und Ministerialräte“ (Ellinger & Kleinhenz 2022, 11) Daraus ergibt sich eine gewisse Erwartung an den Habitus von Kindern, wenn sie erfolgreich sein wollen. „Der monolinguale und monokulturelle

Habitus charakterisiert das Selbstverständnis und die Verfasstheit des deutschen Schulsystems.“ (Sturm 2013, 105) Bedenkt man an dieser Stelle das dialektische Verhältnis zwischen Habitus und Feld bei Bourdieu (siehe auch Steffens 2020, 225f), steht außer Frage, dass Erwartungen bezüglich eines bestimmten Habitus zwangsläufig immer auch mit der sozialen Ablehnung einer diesem Habitus nicht entsprechenden und damit unerwünschten Feldstruktur verbunden sind. Eine solche institutionelle Konstellation aus Sicht derjenigen, die sich ihr anpassen müssen, als Situation der Entfremdung zu bezeichnen, ist sicherlich nicht zu weit gegriffen (Schuster 2023). Denn die Bildung von Kindern aus sozial benachteiligten Lebenslagen „scheint konsensfähig darin zu bestehen, sie einem Bildungsparadigma zu unterwerfen, dem ihre Lebenswirklichkeit bisher nicht entsprach. Formalabschlüsse und Leistungsförderung durch pädagogische Institutionen werden damit direkt vom Anpassungsvermögen dieser Kinder an den Lebensstil und die Normen der schulisch den tonangebenden Lebensstilgruppen abhängig gemacht.“ (Ellinger & Kleinhenz 2022, 12)

3 Der Teufelskreis erlebter Exklusionserfahrungen

Ein solches Passungsproblem manifestiert sich auf intersubjektiver Ebene als misslingendes sozial-emotionales Interaktionsverhältnis, das für Schüler*innen aus sozial benachteiligten Lebenslagen einen Teufelskreis isolierender Bedingungen produziert, der sich letztlich auch in ihre Körper einschreibt. (Steffens 2023) In Orientierung an Vygotskij's allgemeines Entwicklungsgesetz – nach dem psychischen Funktionen in ihrer Entwicklung immer zweimal auftreten, zunächst zwischen den Menschen, zwischenmenschlich, als interpsychische Funktion, und danach im Menschen selbst, nach ‚innen gewandert‘, als intrapsychische Funktion (Vygotskij 2002) – auf das sich bis heute im Kontext von Forschungen zur psychischen Entwicklung des Menschen bezogen wird (Allen, Fonagy & Bateman 2011, Tomasello 2020, Trevarthen 2012;), steht eine solche Verkörperung (embodiment) von Entfremdung, Benachteiligung und Perspektivlosigkeit außer Frage. Entsprechend erschwerte Lernbedingungen für ein Individuum verschärfen sich zusätzlich, wenn die Gründe für Schulleistung und Schulerfolg, im Kontrast zu den oben angeführten Befunden, dann bei den betroffenen Individuen selbst gesucht und darüber ein Scheitern bei ihnen verortet wird. Eine solche Form der Reduktion von sozialen Exklusionsmechanismen auf das Individuum hat Vidal (2018) als Doppelknoten der Exklusion beschrieben. Personen treffen auf ausgrenzende Systeme, erleben Ausschluss und Ablehnung und werden in einem zweiten Schritt für diese Erfahrung selbst verantwortlich gemacht. Sie werden als ‚Ur-Sache‘ derjenigen Dynamik verdinglicht, die sie ausgeschlossen hat. Die Verdinglichung im zweiten Schritt legitimiert den Ausschluss und lässt ihn als naturgemäß und schicksalhaft erscheinen. In dieser Form naturalisierte gesell-

schaftliche Verhältnisse begründen Konzeptionen wie Intelligenz und Begabung, die Statuszuschreibungen legitimieren. Dabei ist es nicht nur eine angesichts der beschriebenen institutionellen Strukturen aufkommende Perspektivlosigkeit, die den Teufelskreis vollendet, sondern auch die Verletzung von biologische Grundbedürfnisse nach gelingenden sozialen Interaktionen, Zugehörigkeit (belonging) und Gemeinschaft (Steffens 2023).

4 Inklusive Schulentwicklung als sozial-emotionales Antwortverhältnis

Wie aber lassen sich derartige institutionell entstandene Verhältnisse der Verdinglichung und Entfremdung aus der Perspektive von Schulentwicklung adressieren? Das in Kooperation zwischen der Universität Bremen, dem Magistrat und Schulen in Bremerhaven gestartete Projekt „Inklusion im Resonanzraum Schule (IReS). Schulentwicklung als sozial-emotionales Antwortverhältnis in einer pluralen Gesellschaft“ versucht dies durch die Gestaltung sozial-emotionaler Interaktionsverhältnisse vor dem Hintergrund der theoretischen Bestimmung der Schule als intersubjektiven Resonanzraum (Steffens 2020, 2022). Dieses Ziel wird in Orientierung an partizipativen Forschungsansätzen (von Unger 2014) bearbeitet, die sich exemplarisch auf drei Ebenen darstellen lassen. Zunächst werden 1) auf der Ebene der Professionalisierung und Lehrer*innenbildung in Kooperation mit der Abteilung Schulentwicklung und Fortbildung (SEFO) Workshops im Kontext inklusiver Pädagogik angeboten, über die auch die ersten Kontakte mit den Schulen entstehen. Die regelmäßig stattfindenden Workshops haben sich nicht nur aus Perspektive der Professionalisierung, sondern auch als Diskussionsforen und Vernetzungsmöglichkeit der Schule untereinander als gewinnbringend gezeigt. Durch die Workshops besteht die Möglichkeit, dass die Schule selbst und inhaltsbezogen mit Veränderungsprozessen auf das Projekt zukommen und so die in partizipativen Ansätzen häufig auftauchende Problematik eines epistemischen Paternalismus (Flick 2022) reduziert werden kann. Möchten die Schulen eine Kooperation mit dem Projekt, findet 2) die Begleitung und gemeinsame Entwicklung von inklusiven Schulentwicklungsprozessen statt. Die Forschung zeigt, dass Schulentwicklung als mehrperspektivischer Prozess auf unterschiedlichen Ebenen und zwischen unterschiedlichen Akteur*innen nicht primär als Top-Down-Vorgabe, sondern im besonderen Maße als Bottom-Up-Prozess realisiert wird (Moser & Egger 2017). Dabei kommt der Einzelschule als Gestaltungseinheit eine außerordentliche Rolle zu. Überlegungen zu Veränderungsprozessen müssen an dieser Stelle insbesondere die Dynamik der Rekontextualisierung von Vorgaben berücksichtigen (Fend 2008). Im Projekt wird der Prozess der Rekontextualisierung von Vorgaben wie Inklusion auf der Ebene der Einzelschule ernst

genommen und entsprechend der dem Projekt zugrunde liegenden Theoriefolie ebenfalls als sozial-emotionales Verhältnis zwischen den beteiligten Akteur*innen interpretiert und unterstützt. Das heißt, die Schulen werden dort begleitet, wo sie derzeit stehen. Dabei werden 3) insbesondere Schüler*innenperspektiven einbezogen. Vor dem Hintergrund des allgemeinen Entwicklungsgesetzes von Vygotskij, ließe sich die Frage stellen, ob ein Lernort ‚Schule‘, der nicht grundlegend an den Interessen und (emotionalen) Perspektiven, Lebens- und Problemlagen der Schüler*innen orientiert ist, im Umkehrschluss überhaupt ein wirkliches Interesse dieser Schüler*innen an schulischen Bildungsinhalten erwarten kann. Entsprechend werden durch Expert*inneninterviews Erlebens- und Erfahrungswelten von Exklusion aus der Perspektive von Schüler*innen zum Ausgangspunkt des inklusiven Schulentwicklungsprozesses gemacht, partizipativ ausgewertet und in Workshops an anderen Schulen vorgestellt.

5 Ausblick

In Kontext des IReS-Projekts lässt sich beobachten, wie sich in Bremerhaven Schulen auf den Weg gemacht haben, Schulentwicklungsprozesse subjektorientiert als gemeinsame Sinn- und Kulturbildung in den Mittelpunkt zu stellen und entlang gemeinsam und partizipativ gestalteter Entwicklungsprozesse die Interaktion zwischen Schulleitung, Lehrpersonen und Schüler*innen zu suchen. Über die Herstellung von emotional und kognitiv bedeutsamen Gemeinsamen Gegenständen (Feuser 2011) soll es Schüler*innen möglich werden, die Schule als einen Ort zu erleben, an dem sie persönliche, soziale und kulturelle Erfahrungen klären, entwickeln und verarbeiten können. Im Vordergrund steht dabei die Organisation von gemeinsamen Erfahrungen, die sich im Sinne eines bewussteinbildenden Empowerments den unterschiedlichen Realitäten erlebter Exklusionserfahrungen zuwendet und Kindern- und Jugendlichen (und ihren Familien) dort begegnet, wo es für sie von Bedeutung ist. Anstatt das Aufwachsen in sozialen Randlagen oder kulturelle Differenz als ‚Problem‘ für schulische Bildung aufzufassen, sollten inklusive Bildungsprozesse als gemeinsame Möglichkeitsräume aufgefasst werden, die die unterschiedlichen Perspektiven und Bildungszugänge strukturell und institutionell zum Ausgangspunkt für Schulentwicklungsfragen machen. Unterschiedliche Lebenswelten werden so nicht in eine bestehende schulische Struktur aufgenommen, sondern sind die konkrete Basis, von der aus Schule gemeinsam neu gedacht wird. Schule kann so nicht mehr nur als Lernort für Schüler*innen gefasst werden, sondern das gemeinsame Lernen aller Beteiligten wird zum Gestaltungsprinzip erhoben.

Literatur

- Allen, J. G., Fonagy, P., Bateman, A. (2011). *Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Budde, J., Blasse, N.; Bossen, A., Rißler, G. (2015). *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Edition Erziehungswissenschaft. Beltz Juventa.
- Ditton, H. & Krüsken, J. (2009). *Denn wer hat, dem wird gegeben werden? Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung schulischer Leistungen und den Effekten der sozialen Herkunft in der Grundschulzeit*. *Journal for educational research online* 2009/1, 33–61.
- El-Mafaalani, A. (2022). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Mit einem Zusatzkapitel zur Coronakrise*. 3. Auflage. Kiepenheuer & Witsch. Köln
- Ellinger, S. & Kleinhenz, L. (2021): *Soziale Benachteiligung und Resonanzerleben. Entfremdungsprozesse in der Schule*. Kohlhammer
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feuser, G. (2011). *Entwicklungslogische Didaktik*. In: Astrid Kaiser, Wolfgang Jantzen und Iris Beck (Hg.): *Didaktik und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer (Behinderung, Bildung, Partizipation, 4), S. 86–100.
- Flick, S. (2022). *Zu den Tücken partizipativer Forschung*. In: *Widersprüche*. Heft 166, 42 Jg. 2022, Nr. 4, 75–85
- Maaz K.; Baeriswyl, F. & Trautwein, U. (2013). *II. Studie: „Herkunft zensiert?“ Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule*. In: Dießner, D. (Hrsg.). *Chancen bilden. Wege zu einer gerechteren Bildung – ein internationaler Erfahrungsaustausch. Mit einer Studie zur Rolle der sozialen Herkunft bei Notengebung und Schulempfehlungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Moser, V. & Egger, M. (2017). *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde*. Kohlhammer Verlag
- Schuster, S. (2023). *Verkehrte Welt. Von der Praxis der Exklusion behinderter Menschen zum Grundriss einer Pädagogik der Entfremdung*. Univ. Diss. Universität Duisburg-Essen.
- Stähling, R. & Wenders, B. (2022). *Worin unsere Stärke besteht. Eine inklusive Modellschule im sozialen Brennpunkt*. Psychosozial-Verlag
- Steffens, J. (2020). *Intersubjektivität, soziale Exklusion und das Problem der Grenze. Zur Dialektik von Individuum und Gesellschaft*. Psychosozial Verlag. Gießen
- Steffens, J. (2022). *Emotionen öffnen und schließen das Gehirn. Die Bedeutung von Resonanz, Bindung und emotionaler Interaktion für sinnbildende Lernprozesse*. In: Langner et. al. (Hrsg.) *Schule Inklusive gestalten*. Waxmann Verlag. S. 45–72
- Steffens, J. (2023). *Soziale Isolation, Einsamkeit und psychische Entwicklung*. In: *Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*. Heft 3/2023. 45. Jhg. S. 19–27
- Stubbe, T. C.; Bos, W. & Schurig, M. (2017): *Der Übergang von der Primär- in die Sekundarstufe*. In: Hußmann, A.; Wendt, H.; Bos, W.; Bremerich-Vos, A.; Kasper, D.; Lankes, E.-M. & McElvany N. (Hrsg.). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 235–250). Münster: Waxmann.
- Sturm, T. (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (1. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Tillman, K.J. (2014). *Heterogenität – ein schulpädagogischer ‚Dauerbrenner‘*. In: *Pädagogik* (Weinheim), 66(2014) Ausgabe 11, S. 38–45
- Tomasello, M. (2020). *Mensch werden. Eine Theorie der Ontogenese*. Suhrkamp Verlag. Berlin

- Trevarthen, C. (2012): Intersubjektivität und Kommunikation. In: Otto Braun und Ulrike Lütke (Hg.): Sprache und Kommunikation, Bd. 8. Stuttgart: Kohlhammer (Behinderung, Bildung, Partizipation, Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 8), S. 82–160
- Vidal Fernández, F. (2018). Soziale Exklusion, Moderne und Aussöhnung. In: Hoffmann, Thomas; Jantzen, Wolfgang u. Stinkes, Ursula (Hg.): Empowerment und Exklusion. Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung. Gießen: Psychosozial-Verlag. S. 49–101
- von Unger, H. (2013). Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Springer VS. Wiesbaden.
- Vygotskij, L. S. (2002). Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Orig.-Ausg. Weinheim u. a.: Beltz.

Autor

Jan Steffens, Prof. Dr.
Evangelische Hochschule Darmstadt
Professur für Inclusive Education mit dem Schwerpunkt Entwicklung und Teilhabe
jan.steffens@eh-darmstadt.de

Kathrin Müller und Agnes Pfrang

Zur didaktischen Inszenierung einer gleichberechtigten, gleichwürdigen und gleichwertigen Teilhabe in Lehr-Lernprozessen

1 Teilhabe Lehren und Lernen – eine Annäherung

Im inklusionspädagogischen Diskurs erscheinen ‚Teilhabe‘ ebenso wie ‚Partizipation‘ als nicht eindeutig definierte Phänomene, die sich bzgl. ihrer Operationalisierbarkeit unterscheiden (vgl. Schürer 2020, 295). ‚Teilhabe‘ wird über die Diskurse hinweg meist in Verbindung mit Leitzielen gebraucht, ‚Partizipation‘ hingegen im Kontext der Beschreibung von Praxis (vgl. Witt 2017, 22). Diese überwiegend undifferenzierten Verwendungsweisen verschleiern die eigentliche Komplexität von Teilhabe in ihrer Bedeutsamkeit für eine inklusive Pädagogik (vgl. Müller & Pfrang 2022). Die Fokussierung von Teilhabe als inklusionspädagogische Aufgabe setzt voraus, Teilhabe grundlegend zu definieren, bevor ihre pädagogische Bedeutsamkeit herausgearbeitet werden kann. Mit Blick auf eine inklusive Schul- und Unterrichtspraxis wird in diesem Beitrag das Lernen und Lehren von Teilhabe skizziert, bevor an zwei ausgewählten didaktischen Inszenierungen – den moralischen Dilemmata (vgl. Lind 2019) und dem Philosophieren mit Kindern (vgl. Michalik 2021) – verdeutlicht wird, wie ein gleichberechtigtes, gleichwertiges und gleichwürdiges mit- und voneinander Lernen in inklusiven Unterrichtsettings didaktisch initiiert werden kann. Ziel des Beitrags ist, die Notwendigkeit einer gezielten pädagogischen und didaktischen Auseinandersetzung mit den Werten *Gleichberechtigung*, *Gleichwürdigkeit* und *Gleichwertigkeit* hervorzuheben. Im pädagogisch-didaktischen Diskurs zur Gleichberechtigung wird insbesondere die Frage erörtert, ob alle Schüler*innen gleichermaßen die Möglichkeit haben, am Unterricht teilzunehmen (z. B. Rübben 2022). Dies bezieht sich auf die systemischen Voraussetzungen, die gewährleisten sollen, dass alle Kinder und Jugendlichen am Unterricht teilhaben können. Unter Gleichwertigkeit verstehen wir die gleichwertige Förderung und Akzeptanz von Vielfalt in der Persönlichkeitsentwicklung. Dies ist z. B. auf die Entfaltung unterschiedlicher Persönlichkeitsmerkmale bezogen, einschließlich der zugehörigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, solange diese dem Erhalt einer demokratischen Gemeinschaft

dienen. In Bezug auf *Gleichwürdigkeit* ist jeder Mensch gemäß dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (GG § 1), in seiner Würde zu achten. Daraus folgt der pädagogische Auftrag allen Kindern ein Bewusstsein über ihre eigene Würde wie auch die Würde des Gegenübers zu vermitteln. Mittel- und langfristig gilt es deshalb didaktische Grundlagen für einen inklusiven Unterricht so zu entwickeln, dass alle Schüler*innen am Unterricht gemäß dieser Wertorientierungen teilhaben können.

Zur Einordnung nachfolgender Ausführungen werden Fuchs (2016) sprachanalytische Überlegungen zu Teilhabe vorangestellt:

„Wer an einen Teil denkt, muss zugleich an das Ganze denken, zu dem dieser Teil gehört. Wer an diesem teilhaben will (Teilhabe), muss ihn sich zuerst nehmen (Teilnahme). Teilnahme ist also der Teilhabe vorgelagert. Denkt man diesen Ansatz weiter, so muss man berücksichtigen, dass der gewünschte Teil vermutlich bereits in den Händen anderer ist. Das bedeutet, dass das, was man haben will, man anderen nehmen muss, und diese bereit sein müssen, es auch wegzugeben. Neben dem Teilnehmen und dem Teilhaben geht es also auch um das Teilen, genauer gesagt um das Aufteilen, und noch genauer: um eine Veränderung der bisherigen Aufteilung. Dies macht deutlich, dass bei diesem Prozess mit Widerstand derer zu rechnen ist, die etwas weggeben müssen. Denn man hat die durchaus berechtigte Angst, dass man nach diesem Prozess weniger hat als vorher.“ (Fuchs 2016, o.SA)

Teilhabe steht demnach in einem engen Zusammenhang zu einem übergeordneten Ganzen, das von denen verhandelt wird, die etwas geben oder beisteuern (Teil-Gebende) und denen, die daran teilhaben wollen oder sollen (Teil-Nehmende) (vgl. Müller & Pfrang 2022). Aufgrund der Anatomie der Ungleichheit in menschlichen Gesellschaften (vgl. Molander 2017) ist anzunehmen, dass dieser Prozess nicht konflikt- oder reibungslos ist. Um ein Verhandlungsergebnis zu erzielen, ist es erforderlich, dass die Teil-Nehmenden und die Teil-Gebenden sich aufeinander abstimmen, miteinander interagieren. Teilhabe entsteht in und aus der Interaktion zwischen Teil-Nehmen und Teil-Geben. Dieser Interaktionsprozess beinhaltet auch den Austausch von Informationen, Meinungen und Erfahrungen sowie die gemeinsame Gestaltung von Aktivitäten und Entscheidungen. Teilhabe unterliegt damit vielfältigen, soziologisch beschreibbaren, systemischen Aspekten, die auch schulische Interaktionsprozesse betreffen. Um das Erlernen von Teilhabe zu erleichtern, ist es entscheidend, die Interaktion zwischen Teil-Nehmenden und Teil-Gebenden immer wieder in Bezug auf die vorliegende Wertorientierung in der konkreten pädagogischen Situation zu reflektieren (vgl. Müller & Pfrang 2022).

Das Lernen von Teilhabe basiert auf dem individuellen Ausräumen von Spannungen im Teilhabeprozess (ebd.). Durch eine gezielte pädagogische Begleitung von Spannungen zwischen Teil-Nehmenden und Teil-Gebenden entstehen demzufolge individuelle Entwicklungsmöglichkeiten für das Erlernen von Teilhabe. Das Lernen

Als Teilhabe wird deshalb erst aufgrund von Erfahrungen der Teil-Nahme und Teil-Gabe möglich, aber auch nötig. Im pädagogischen Feld braucht es für Lehrende und Lernende Gelegenheiten, sich aktiv mit Spannungen im Kontext von Normen, Werten, Gütern, Bedürfnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten oder Ordnungen auseinanderzusetzen und zu positionieren (vgl. Müller & Pfrang 2022).

2 Teilhabe Lehren und Lernen im Kontext von Inklusion

Als Richtschnur für die Interaktion zwischen Teil-Nehmenden und Teil-Gebenden können die demokratischen Werte der gleichberechtigten, gleichwertigen und gleichwürdigen freien Persönlichkeitsentfaltung angesehen werden. Inklusion verfolgt hier das Anliegen, Ausgrenzungen zu überwinden und so die individuellen Teilhabemöglichkeiten von marginalisierten und von Marginalisierung bedrohten Menschen an der Gesellschaft zu erweitern. Die Werte Gleichberechtigung, Gleichwertigkeit und Gleichwürdigkeit können hier als grundlegende Leitprinzipien und Handlungsaufrufe betrachtet werden. Geeignete didaktische Modelle berücksichtigen deshalb bspw. nicht nur die Förderung kognitiver Kompetenzen, sondern vielfältige Begabungen. Sie regen zu vielseitigem Lernen an, um eine freie Persönlichkeitsentfaltung gleichwertig, gleichberechtigt und gleichwürdig zu ermöglichen. Von einem didaktischen Standpunkt aus betrachtet, stellt sich beim Wert Gleichwürdigkeit die Frage, wie im Unterricht gelehrt und gelernt werden kann, sich selbst und andere würde- und respektvoll zu behandeln. Um Werte wie Gleichberechtigung, Gleichwertigkeit und Gleichwürdigkeit nicht nur zu kennen, sondern auch umsetzen zu lernen, ist es wichtig, dass Menschen sich aktiv diesen Werten verpflichten und in ihrem Verhalten berücksichtigen. Hierbei sind Rahmenbedingungen hilfreich, die die Sinnhaftigkeit von Normen und Aufforderungen erfahrbar werden lassen sowie Identifizierungsvorgänge und Selbsterfahrung mit diesen ermöglichen (vgl. Müller & Pfrang 2022, 528). Eine wichtige (inklusions-) pädagogische Aufgabe ist es demzufolge, Situationen zu schaffen, in denen das Handeln der Lernenden für sie selbst, aber auch für andere von Bedeutung ist. Die persönliche Erfahrung ist der Ausgangspunkt des Lernens von Teilhabe (vgl. Müller & Pfrang 2022). Das innere, individuelle Eingebundensein in die Situation macht Teil-Nahme und Teil-Gabe in ihrem Spannungsfeld erleb- und erfahrbar.

3 Didaktische Inszenierungen für ein gleichwürdiges, -wertiges und -berechtigtes mit- und voneinander Lernen

Um mögliche didaktische Inszenierungen zur Schaffung des oben geforderten Erlebnis- und Erfahrungsraums aufzuzeigen, untersuchen wir im Folgenden zwei

pädagogische Ansätze: das moralische Dilemma und das Philosophieren mit Kindern. Wir werden darüber reflektieren, wie diese Ansätze dazu beitragen können, das Lernen einer inklusionsorientierten Teilhabe zu fördern.

3.1 Moralische Dilemmata

Durch die Verwendung moralischer Dilemmata im Grundschulunterricht werden bewusst gestaltete Reflexionssituationen geschaffen, die darauf abzielen, Schüler*innen zum kritischen Denken und Handeln zu ermutigen sowie ihre moralische Urteilsfähigkeit zu fördern (vgl. Kahlert & Multru 2012). Dies unterstützt die Entwicklung von Werten wie Gleichberechtigung, Gleichwertigkeit und Gleichwürdigkeit, indem Kinder sich mit moralischen Dilemmata im Kontext von Teilhabe auseinandersetzen. Sie werden ermutigt, eigene Argumentationswege zu entwickeln, verschiedene Gegenargumente zu hören und darüber zu reflektieren. In diesem Prozess werden sie mit konkurrierenden Wertvorstellungen in Bezug auf Teilhabe konfrontiert und sollen einen eigenen Standpunkt entwickeln (vgl. Pfeifer 2003, 23; Pfrang & Müller 2021). Dabei liegt der Schwerpunkt, gemäß Kesselring (2014 42), weniger auf der Meinung selbst, sondern vielmehr auf der *Begründung der eigenen Meinung*. Die Arbeit an moralischen Dilemmata zur Thematik der Teilhabe im Grundschulunterricht bietet die Möglichkeit, Themen wie Kinder- oder Menschenrechte auf eine Weise zu vermitteln, die als „Frage einer konkreten, erlebbaren, buchstäblich am eigenen Leib erfahrbaren Handlungskompetenz“ (vgl. Lind 2006, 2) verstanden werden kann. Die didaktischen Settings, die auf diese Weise gestaltet werden, sollen Grundschulkindern die Gelegenheit bieten, moralisches Urteilen, Verhalten und demokratisches Handeln im Kontext der Teilhabe zu erleben und sozio-moralische Kompetenzen zu erwerben. Ziel ist es, dass sie sich der Bedeutung der Werte Gleichberechtigung, Gleichwürdigkeit und Gleichwertigkeit für ein erfolgreiches und teilhabeorientiertes Miteinanderleben und -lernen bewusstwerden.

3.2 Philosophieren mit Kindern

Das philosophische Gespräch, auch als eine „counter-cultural-practice“ (vgl. O’Riordan 2016, 658) bezeichnet, unterscheidet sich deutlich von traditionellen, „gewissheitsbasierten“ Lehr-Lernsettings. Im Zentrum stehen offene Fragen und komplexe Inhalte, die unterschiedliche Weltdeutungen und Interpretationen zulassen. Im Mittelpunkt des gemeinsamen Reflektierens steht der Umgang mit der Ungewissheit – es gibt keine ‚richtigen‘ Antworten und ein Konsens am Ende des Gesprächs wird nicht angestrebt. Sowohl Schüler*innen als auch Lehrpersonen müssen daher lernen, mit Ungewissheit umzugehen (vgl. Michalik 2021, 144). Nach Lipman (2003) zielt das Philosophieren mit Kindern als Methode des Austausches und der Weiterentwicklung von Gedanken darauf ab, verantwort-

tungsvolles, kritisches, kreatives und kooperatives Denken zu fördern. Kinder lernen, Argumente zu entwickeln bzw. zu prüfen sowie deren Voraussetzungen und Auswirkungen zu hinterfragen, eigene Meinungen und Positionen zu begründen und Zusammenhänge bzw. Phänomene kritisch zu betrachten. Wichtige Ziele sind dabei einerseits die Entwicklung eines sozialen und ethisch verantwortlichen Denkens (vgl. Sharp 2018), das für die Urteilsbildung in komplexen Entscheidungsprozessen relevant ist (vgl. Lyle 2018) und andererseits den Stimmen der Kinder als ernstzunehmende und gleichwertige Beiträge im Prozess des gemeinsamen Verstehens und der gemeinsamen Sinnbildung Gehör zu verschaffen (vgl. Haynes 2016). Von Bedeutung ist, dass Lehrpersonen in philosophischen Gesprächen nicht die Rolle der Vermittler*innen von Wissen übernehmen, da auch für sie philosophische Fragen offen sind. Somit verändert sich auch das im traditionellen Unterricht bestehende Machtgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden. Dies verdeutlicht, dass in philosophischen Gesprächen den Werten Gleichberechtigung, Gleichwertigkeit und Gleichwürdigkeit eine besondere Bedeutung beigemessen und deren Entwicklung unterstützt wird: Jeder Gedanke und jede Meinung sind gleichermaßen wertvoll, unabhängig bspw. vom Alter, Geschlecht oder sozialen Hintergrund der Kinder. Dem Wert der Gleichberechtigung wird in philosophischen Gesprächen Rechnung getragen, indem alle Kinder die gleiche Möglichkeit haben (sollen), ihre Ideen auszudrücken. Jede*r kann Fragen einbringen: Es herrscht eine Offenheit für die verschiedenen Sichtweisen. Dabei ist es wichtig, dass wir alle ein Verständnis dafür entwickeln, dass jede*r von uns unterschiedliche (Vor-) Erfahrungen mitbringt und dass Vielfalt Diskussionen bereichern kann, wenn wir bedenken, dass die freie Meinungsäußerung durch einen würdevollen Umgang begrenzt werden muss. Indem wir eine Umgebung des Respekts und der Anerkennung schaffen, fördern wir Gleichberechtigung im offenen Gedankenaustausch. Die Berücksichtigung des Wertes der Gleichwertigkeit drückt sich in philosophischen Gesprächen dadurch aus, dass jede Meinung, jedes Denken und jede Idee einen eigenen Wert hat. Es gibt im engeren Sinn keine ‚falschen‘ oder ‚richtige‘ Antworten, sondern vielmehr verschiedene Perspektiven. In philosophischen Gesprächen zählt das kritisch-abwägende Denken. Es gilt Fragen zu stellen und alternative Standpunkte zu betrachten. Durch diesen Austausch kann mit- und voneinander gelernt und neue Erkenntnisse können gewonnen werden. Die Berücksichtigung des Wertes der Gleichwürdigkeit zeigt sich in philosophischen Gesprächen darin, dass alle Kinder als einzigartige und wertvolle Individuen betrachtet werden. Ihre Gedanken und Gefühle stehen im Zentrum und alle Kinder bekommen das Recht gehört und ernst genommen zu werden. Voraussetzungen philosophischer Gespräche sind ein mit-fühlender und an inklusiven Werten orientierter Umgang miteinander sowie ausreichend Raum und Zeit, um zu lernen, Spannungen auszuhalten oder Konflikte wertorientiert zu lösen.

4 Ausblick

Die vorliegenden Überlegungen betonen die Bedeutung einer inklusiven Bildung, die auf den Werten der Gleichberechtigung, Gleichwürdigkeit und Gleichwertigkeit gründet. Inklusive Bildung beleuchtet die Rollen der Teil-Nehmenden und Teil-Gebenden: Deshalb ist erstens ein Verständnis von Bildung im Sinne einer umfassenden Selbstoptimierung zu überdenken. Jede*r Einzelne ist unvollkommen. Wir sind als Menschen, im Bewusstsein unserer eigenen Schwächen und Defizite, auf die Unterstützung und Solidarität der Gemeinschaft angewiesen. Gleichzeitig haben wir individuelle Talente und Fähigkeiten, um die Solidargemeinschaft zu stärken. In dieser Perspektive kann die Menschheit als eine zusammenhängende Einheit betrachtet werden (Müller 2018, 101).

„Unsere Taten vollziehen sich also nicht in der Struktur des ‚Für‘ (der eine tut etwas für den anderen; der eine ist ständig Gebender, der andere immer nur der Empfangende; der eine ist Subjekt, der andere Objekt), sondern in der Struktur des ‚Mit‘ (wir tun etwas miteinander; jeder von uns ist Gebender und Nehmender zugleich; alle bringen sich positiv ein in die Gemeinschaft)“ (Bach, zit. nach Pirner 2012, 111).

Aspekte der Teil-Nahme und Teil-Gabe gewinnen für den Erhalt einer pluralistischen, freiheitlichen Demokratie in einer stark individualisierten und vielfältigen Gesellschaft zunehmend an Bedeutung. Sie werfen jedoch auch Fragen auf, die nicht immer klar und eindeutig zu beantworten sind. Diese Fragen können im Unterricht über das Philosophieren mit Kindern und moralische Dilemmata didaktisch inszeniert werden. Die bewusste Auseinandersetzung mit diesen Fragen und die Beleuchtung dessen, was Teil-Nahme und Teil-Gabe in diesem Kontext kennzeichnet, schafft einen erweiterten Erfahrungsraum für das Lernen einer gleichberechtigten, gleichwertigen und gleichwürdigen Teilhabe.

Literatur

- Fuchs, M. (2016): Partizipation als Reflexionsanlass. Vortrag anlässlich der Fachtagung der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) „Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation“. Online unter: Über Teilhabe, Teilnahme und Teilgabe – und das Recht, nicht mitmachen zu müssen (Abrufdatum: 09.07.2023).
- Haynes, J. (2016) : Philosophy with Children: An Imaginative Democratic Practice. In: H. E. Lees & N. Noddings (Eds.): The Palgrave International Handbook of Alternative Education. London: Palgrave Macmillan, 273–287.
- Kahlert, J. & Multrus, U. (Hrsg.) (2012): Ethik. Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen.
- Kesselring, Th. (2014): Ethik und Erziehung. Darmstadt: WBG.
- Lind, G. (2006): Perspektive ‚Moralisches und demokratisches Lernen. In: A. Fritz, R. Klupsch-Sahlmann & G. Ricken (Hrsg.): Handbuch Kindheit und Schule. Neue Kindheit, neues Lernen, neuer Unterricht. Weinheim: Beltz. Online unter: Perspektive „Moralisches und demokratisches Lernen“ (Abrufdatum: 08.12.2021).

- Lind, G. (2019): *Moral ist lehrbar*. Berlin: Logos Verlag.
- Lipman, M. (2003): *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Michalik, K. (2021): Philosophieren mit Kindern als Pädagogik für eine offene und ungewisse Zukunft. In: *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education* 44 (2), 141–153.
- Molander, P. (2017): *Die Anatomie der Ungleichheit. Woher sie kommt und wie wir sie beherrschen können*. Frankfurt/Main: Westend Verlag.
- Müller, K. (2018): Leistungsgerechtigkeit im Kontext von Inklusion. In: T. Sansour, J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.): *Bildung und Leistung. Differenz zwischen Selektion und Anerkennung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 94–103.
- Müller, K. & Pfrang, A. (2022): Teilhabe-Lernen für Inklusion. In: *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik* 98 (4), 518–532.
- Lyle, S. (2018): Education for Sustainable Development and Global Citizenship through Philosophical Enquiry: Principles and Practices. In: *Analytic Teaching and Philosophical Practice*, 39 (1), 1–12.
- O’Riordan, N. J. (2016): Swimming against the tide: philosophy for children as a counter-cultural practice. In: *Education* 3–13, 44 (6), 648–660.
- Pfeifer, V. (2003): *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* Stuttgart: Kohlhammer.
- Pfrang, A. & Müller, K. (2021): Inklusion als Herausforderung an den Grundschulunterricht: Zur Bedeutung teilhabeorientierter Lernsettings. In: N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt, & S. Tänzer (Hrsg.): *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung: Eine Wissenschaftliche Bestandsaufnahme Nach 100 Jahren Grundschule*. Wiesbaden: Springer, 205–211.
- Pirner, M. L. (2012): Inklusion und christliches Menschenbild. Christlich-pädagogische Perspektiven Inklusion und christliches Menschenbild. In: M. Schreiner (Hrsg.): *Aufwachsen in Würde. Die Hildesheimer Babara-Schadeberger-Vorlesungen*. Münster: Waxmann, 101–113.
- Sharp, A. M. (2018): The other dimension of caring thinking. In: R. G. Maugh & M. J. Lavery (Eds.): *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp. Childhood, Philosophy and Education*. London: Routledge, 209–214.
- Schürer, S. (2020): Soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen und emotional-soziale Entwicklung in der allgemeinen Grundschule. Ein Literaturreview. In: *Empirische Sonderpädagogik* 12 (4), 295–319.
- Witt, K. (2017): Teilhabe und Partizipation – Auftrag und Bildungsziel. Einführung. In: K. Hübner, V. Kelb, F. Schönfeld & S. Ullrich (Hrsg.): *Teilhabe. Versprechen?! Diskurse über Chancen- und Bildungsgerechtigkeit, Kulturelle Bildung und Bildungsbedürfnisse*. München: kopaed, 21–34.

Autorinnen

Kathrin Müller, Prof. Dr.
 Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Didaktik, Inklusive Pädagogik,
 Kooperatives Lernen, Lernen unter erschwerten Bedingungen
 kathrin.mueller@hfh.ch

Agnes Pfrang, Prof. Dr.
 Universität Erfurt/Erziehungswissenschaftliche Fakultät
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusiver Unterricht, Lernatmosphären,
 Lehrer*innenprofessionalisierung
 agnes.pfrang@uni-erfurt.de

Fabian Mußel und Franziska Schreiter

Sozialräume als Generierungsprinzip von Orientierungen auf Inklusion und Exklusion – eine praxeologische Perspektive

1 Herausforderung Sozialraum

In Deutschland korrelieren das kulturelle und ökonomische Kapital elterlicherseits und der Schulerfolg der Kinder auf einem signifikant hohen Niveau – wie in kaum einem anderen Land (vgl. Krüger 2010, 8). Dies, obwohl schulisch-unterrichtliche Inklusion das normative Ziel, diskriminierende und marginalisierende Barrieren der akademischen und sozialen Teilhabe zu erkennen und abzubauen (vgl. Ainscow 2008), verfolgt. Barrieren der Bildungsteilhabe, welche sich institutionell zeigen oder verstärkt werden, begründen diese Diskrepanz und lassen sich aus einer praxeologischen Perspektive als durch organisationale Praxen hervorgerufen verstehen. Diese Praxen sind nicht nur institutionell, sondern auch in konkreten Sozialräumen situiert. Der Zusammenhang von Sozialraum und Schule ist ein traditioneller Gegenstandsbereich der schulpädagogischen Forschung. Schulen sehen sich aufgrund ökonomischer, sozialer und kultureller Unterschiede im Umfeld bzw. in der Zusammensetzung der Schüler*innenschaft vor höchst unterschiedliche Herausforderungen gestellt. Die Relevanz, die der jeweilige sozialräumliche Kontext von Schule und damit auch der lebensweltliche Rahmen der Schüler*innen für die Schüler*innenzusammensetzung und damit auch den Bildungserfolg haben, ist in Schulleistungsvergleichsstudien aufgezeigt worden (vgl. z. B. Bos 2012). Nationale und internationale Vergleichsstudien zeigen zudem wiederholt auf, dass die Korrelation von sozio-ökonomischer familiärer Situation und schulischem Bildungs(miss)erfolg in Deutschlands mehrgliedrigem Schulsystem deutlich höher liegt als in vergleichbaren demokratisch und wirtschaftlich situierten Ländern mit integrativen Schulsystemen (vgl. OECD 2018; Stanat u. a. 2022). In aktuellen Beiträgen wird dies mit dem Begriff der „Schulen in herausfordernden Lagen“ (v. Ackeren u. a. 2021) verhandelt, der damit die Kategorie ‚Brennpunktschule‘ als teils polemische Etikettierung ablöst, dennoch aber eine sozialpolitische Beschäftigung mit spezifischen sozialräumlichen Bedingungen thematisiert und ermöglicht. Die damit verbundenen sozialpolitischen

Erwartungen, Schule könne soziale Schiefen proaktiv bewältigen, sind historisch enorm stabil und bis auf weiteres nicht eingelöst (vgl. u. a. Labaree 2008, 456). Schule ist entsprechend nicht in der Lage, soziale Herkunft und schulischen Erfolg zu entkoppeln (vgl. Baur 2013, 55).

Das Narrativ, entgegen strukturellen Veränderungen, die soziale Frage innerhalb von Schule positiv wenden zu können, hält sich dennoch stabil (vgl. Becks 2023). Dabei stehen vor allem Schulen in herausfordernden urbanen Lagen im Fokus, „in denen sich das Phänomen der wohnräumlichen Segregation besonders deutlich zeigt und für dessen Bewohnerinnen und Bewohner Prozesse der Exklusion und der verringerten Teilhabe“ besonders offensichtlich sind (Fölker u. a. 2015, 9). Weniger beachtet im Diskurs um Ungleichheit sind Schulen in anderen herausfordernden Lagen, wie auf dem Land (vgl. Neu 2022, 237), wo Menschen häufiger von Armut betroffen sind als in der Stadt und defizitäre Infrastruktur und demographische Schrumpfungsprozesse u. a. charakteristisch sind (vgl. Haubner u. a. 2022, 255). Die Kontrastierung, die diesem Zugriff zu Grunde liegt, ist u. a. Ausgangspunkt für die in diesem Beitrag vorgestellte Studie zur Möglichkeit des Abbaus von Teilhabebarrieren in unterschiedlichen, als peripher markierten, Sozialräumen.

2 Methodologischer Zugang: Praxeologische Perspektive

Die Praxeologische Wissenssoziologie stellt eine Grundlagen- oder Metatheorie dar, mit deren Kategorien der Sinn von Handlungspraxen sozialer Akteur*innen in spezifischen sozialen und materialen Verhältnissen (vergleichend) rekonstruiert werden kann. Mittels Kontrastierung unterschiedlich sozial-materiell situierter Praxen in Sozialräumen eröffnen die Rekonstruktionen Erklärungen für die Soziogenese, also die Hervorbringung von handlungsleitenden Orientierungen in spezifischen Schulen in womöglich herausfordernden Lagen. Das alltägliche Handeln wird dabei nicht als beliebig, rein intentional oder rational gedacht, vielmehr generiert sich die Logik der sozialen Praxis entlang der Auseinandersetzung von implizitem Wissen und expliziten Normen, Rollen- und Identitätserwartungen (vgl. Bohnsack 2017, 63). Ralf Bohnsack spricht in diesem Zusammenhang von propositionaler und performativer Logik, was eine Differenzierung der Spezifika professionalisierter Praxen, die in (pädagogischen) Organisationen hervorgebracht werden, ermöglicht. Kommunikatives Wissen bzw. Wissen, das einer „propositionalen Logik“ (ebd.) folgt, wird auch als Common-Sense-Wissen verstanden. Es zeichnet sich durch einen zweckrationalen Charakter aus und stellt Wissen und Austausch über die Praxis dar. In Organisationen findet es sich auch in kodifizierter Form als Normen bzw. Regeln sowie Rollen- und Identitätserwartungen (vgl. ebd.) wieder. Vor allem die professionalisierten Akteur*innen sind entsprechend

gefordert, *Entscheidungen* und damit auch Praxen zu entwickeln, die die jeweiligen Programmatiken und Ziele der Organisation berücksichtigen. Das konjunktive Wissen bzw. Wissen, das einer „performativen Logik“ (ebd., 63) folgt, wird als habitualisiertes bzw. „atheoretisches“ (Mannheim 1980, 211ff) verstanden. Es fungiert in der Handlungspraxis implizit und stellt zugleich orientierendes Wissen dar, das in der gemeinsamen Erfahrung, im „konjunktiven Erfahrungsraum“ (ebd.), erworben und als „*Orientierungsrahmen im engeren Sinne*“ (Bohnsack 2017, 103, Herv. im Orig.) bezeichnet wird. Beide Logiken, die proponierte resp. die der Norm und die performative resp. die des Habitus, stehen in einem „Spannungsverhältnis“ (ebd.) zueinander. Die „notorische Diskrepanz“ (ebd.) zwischen ihnen wird in der Alltagspraxis von den Akteur*innen explizit, v. a. aber implizit oder habituell, reflektiert und entsprechend handlungspraktisch bearbeitet. Im Folgenden fragen wir also wie Sozialraum als (Erfahrungs-)Wissen einen Einfluss auf die Genese handlungspraktischer Orientierungen von professionell Agierenden in Schulen haben kann und welche inklusiven bzw. exkludierenden Potentiale damit einhergehen. Die Daten, die dem Beitrag zugrunde liegen, wurden im Rahmen des Teilprojekts „Normen und Praxen von Schulen und Horten zum Abbau von Bildungs- und Teilhabebarrieren“ des vom BMBF-finanzierten Verbundprojekts „(Neu-)Ordnungen von Bildungslandschaften reflexiv gestalten. Zur riskanten gesellschaftlichen und schulischen Teilhabe von Kindern in peripheren Sozialräumen“ (01JB2110A) erhoben. Im Teilprojekt werden die Normen und die pädagogischen Praxen hinsichtlich des Verständnisses von Bildungsbarrieren sowie der Perspektiven ihrer Reduzierung und/oder Überwindung für Schüler*innen im Grundschulalter, untersucht. Die Datengrundlage für den Beitrag stellen zwei Gruppendiskussionen mit Lehrer*innen unterschiedlicher Sozialräume dar, die mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2021) ausgewertet wurden.

3 Sozialräumliche Perspektiven auf Inklusion und Exklusion

Ungleiche Verteilung von Bevölkerungsgruppen entlang von Markern wie Ethnie, Demographie oder Sozialstruktur führt zu Segregation im Stadtgebiet, welche als „Verräumlichung sozialer Ungleichheit“ (Fölker u. a. 2015, 9) bezeichnet werden kann. Mit ‚sozialem Brennpunkt‘, einleitend als polemische Etikettierung bezeichnet, werden entsprechend Gefahrenszenarien⁷ gesponnen und nicht mehr ‚nur‘ Ungleichheit und Benachteiligung bezeichnet. Auch im Bereich der Pädagogischen sind ‚Brennpunktschulen‘ als solche markiert, wo sich sozialstrukturelle Bedingungen derart zuspitzen, dass sie in bildungsbezogene Ungleichheit münden (vgl. ebd., 10). Dies prägt in bestimmter Weise auch die vor Ort agierenden Pädagog*innen, da Schule sich auch im Sozialraum positioniert: „Sie adressiert

nicht nur die Schüler*innen, sondern verweist zugleich auf Erwartungen in Bezug auf das Milieu und auf die Auseinandersetzungen mit der jeweiligen schulischen Umgebung“ (Hummrich 2022, 24). Mit dieser Sozialraumperspektive lässt sich Schule vor Ort als Institutionen-Milieu-Komplex (vgl. Helsper & Hummrich 2008) beschreiben, in dem über Passung und Abstoßung Inklusion und Exklusion verhandelt wird, im Sinne der (An-)Passung an die, mit Bourdieu gesprochen, symbolische Ordnung der Schule. Die Schulen entwerfen also ihre Inklusivität und Exklusivität mit Blick auf das Bezugsmilieu und den Schüler*innenhabitus (vgl. Helsper u. a. 2018; Kramer 2011; Thiersch 2014), was dann wiederum Einfluss auf die Praxis vor Ort hat.

Schule betrachten wir als Sozialraum im Sozialraum, wobei wir uns raumtheoretisch an einem relationalem Raumverständnis (vgl. Löw 2001) orientieren, wonach Raum als Relationierung zwischen Strukturen und Handlungen verstanden wird, also ein „Hybrid aus materiellen Bedingungen und sozialer Nutzung“ (Löw & Geier 2014, 129). Vor dem Hintergrund des metatheoretischen Rahmenkonzepts der Praxeologischen Wissenssoziologie schließen sich Überlegungen zur Kontextualisierung von Bildungs- und Betreuungswirklichkeiten von Kindern und der in ihnen generierten Praxen professionalisierte Milieus an, wie sie im Projekt im Fokus stehen.

4 Sozialraum und pädagogische Zuständigkeit

Mit einem kurzen Einblick in die folgenden Ergebnisse der Analyse und einer vergleichenden Zusammenführung möchten wir uns der Frage nähern wie Sozialräume die Orientierungen von pädagogisch Professionellen und damit ihre eigene Handlungspraxis in Hinblick auf Inklusion und Exklusion leitend prägen. Die Darstellung der Empirie erfolgt dabei zusammenfassend und bezieht sich auf Analysen verschiedener Materialien aus zwei Jahren.

Gemeinsam ist den ausgewählten Passagen auf der Ebene der Norm, dass es den Lehrpersonen wichtig ist, dass die Schüler*innen sich in der Schule wohl und sicher fühlen und dass sie ihnen Inhalte vermitteln wollen. Die rekonstruierten Orientierungen unterscheiden sich darin, dass die erste Gruppe dies wesentlich durch die Bearbeitung von Defiziten der familiären Milieus bzw. des Sozialraums herleitet und erklärt. Dabei wird deutlich, dass sie sich von diesen Aufgaben teils distanzieren und diese nicht als dezidiert schulische verstehen. Vielmehr stellen sie kompensatorische Notwendigkeiten dar, die sich aus der spezifischen sozialen und historischen Situation – zugespitzt in dem Begriff des „sozialen Elends“ (Z. 54) ergeben. Es dokumentiert sich die normative Erwartung an die eigene Handlungspraxis, die von den Elternhäusern nicht ausreichend offerierte Geborgenheit und Unterstützung zu kompensieren. („möchte ich die aus der vierten

Klasse entlassen, mit mindestens genauso viel Chancen wie Kinder aus anderen Einzugsgebieten.“, Z. 24–26). Die Elternhäuser stellen dabei einen negativen Horizont familiärer Sozialisation und des Aufwachsens von Kindern dar, in denen deren Bedürfnisse nicht erwartungskonform bearbeitet werden („das, was manche Kinder eben zu Hause nicht erleben“, Z. 62–63). Neben dem „sozialen Elend“ (Z. 54) sind „dieses Umfeld“ (Z. 8) und „Kinder aus anderen Einzugsgebieten“ (Z. 26) als Vergleichshorizont durchaus Marker für das familiäre bzw. sozialstrukturelle Umfeld der Schüler*innen, welche nicht unabhängig vom Sozialraum gedacht werden können.

Im Vergleich sind die Lehrpersonen der zweiten Gruppe, in Hinblick darauf, was ihnen wichtig in Bezug auf die Schüler*innen ist, einerseits orientiert an Bildung bzw. der Vermittlung von Unterrichtsstoff und zum anderen an schulischem Wohlfühlen und Freundschaften, die in der Schule geknüpft werden. An anderen Stellen und teilweise auch zum Messzeitpunkt des Folgejahres, ergeben weitere Analysen, dass sich Exklusion als Einzelschicksal zeigt und damit die Tendenz zur Individuierung von Exklusionsrisiken besteht. Die Handlungspraxis ist von einem unbekümmerten Blick auf den Sozialraum geprägt, in dem das Erziehen wichtiger wird, aber die Zielrichtung des eigenen pädagogischen Auftrags verdeckt bleibt. Der Sozialraum wird zum zweiten Messzeitpunkt expliziter thematisiert, in dem die Schule als „verinselt“ (Z. 320) beschrieben wird, als „Idyllisch im Grünen“ (Z. 739), was in späteren Sequenzen mit möglichen Bedrohungen für die eigene Arbeit, durch Zuzug von Migrant*innen oder der Inklusion weiterer Schüler*innen mit besonderen Bedarfen unterlegt wird.

Mit Blick auf weiteres Datenmaterial deutet sich an, dass die imaginative, kollektive Gemeinschaft bezogen auf den Sozialraum spezifische Orientierungen hervorbringt, die sich im professionellen Handeln unterschiedlich ausdrücken. Im ersten Fall soll die Mehrheit der Schüler*innen in den ersten beiden Schuljahren erst schulfähig „gemacht werden“ (Z. 64) durch zusätzliche sozialpädagogische Unterstützung (Delegation). Im zweiten Fall ist die Beschulung einzelner problematischer Fälle auf strukturelle Hilfe angewiesen (Unterrichtsbegleitung, psychologische Gutachten usw.), um die Bedarfe einzelner gesonderter Schüler*innen überhaupt bearbeiten zu können. In beiden Fällen zeigt sich also eine nicht gesehene pädagogische Zuständigkeit für, in dem ersten Fall, die Majorität der Schüler*innenschaft, und im zweiten Fall für einige wenige Schüler*innen. Zu resümieren ist ebenfalls, dass über die unterschiedlichen Messzeitpunkte hinweg Tendenzen der Stigmatisierung im ersten Fall, sowie der Homogenisierung im zweiten Fall erkennbar sind.

Damit zeigt sich, dass der Sozialraum als Ausgangspunkt der Generierung von Orientierungen auf Inklusion und Exklusion in der Art bedeutsam ist, als dass pädagogische (Nicht-)Zuständigkeit darüber begründet wird und Differenzkonstruktionen (beschulbar/nicht-beschulbar; zugehörig/nicht-zugehörig) sozialräum-

lich legitimiert werden. Auch wenn die Bedingungen des Sozialraums teils explizit verbalisiert wurden, so ermöglicht die praxeologische Perspektive einen Blick auf das Unausgesprochene bzw. Unsagbare, nämlich inwiefern diese wahrgenommenen Bedingungen Praxis strukturieren und damit Exklusionspotentiale generieren.

Literatur

- Ackeren, I. v. & Holtappels, H. G. & Bremm, N. & Hillebrand-Petri, A. & Kamski, I. (2021): Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld – In: I. v. Ackeren & H. G. Holtappels & N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.): Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. Weinheim: Beltz Juventa 2021, 14–37.
- Ainscow, M. (2008): Teaching for diversity. The Next Big Challenge. In: F. M. Connelly & M. Fang He & J. Phillion (Hrsg.): The Sage Handbook of Curriculum and Instruction. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications, 240–258.
- Baur, C. (2013): Schule, Stadtteil, Bildungschancen. Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt. Bielefeld: transcript.
- Becks, C. (2023): Schooling As Community Service. Schule und Sozialraum in der U.S.-amerikanischen Tradition. In: M. Forell & G. Bellenberg & L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.): Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule. Münster: Waxmann, 189–209.
- Bohnsack, R. (2017). Praxeologische Wissenssoziologie. Verlag Barbara Budrich.
Online unter: <https://doi.org/10.36198/9783838587080> (Abrufdatum: 24.08.2023)
- Bohnsack, R. (2021). Praxeologische Wissenssoziologie. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 22. Jg., H. 1, 87–105.
- Bos, W. & Järvinen, H. & van Holt, N. (2012): Warum sind vernetzte Schulen stärker? Erfahrungen aus Schulnetzwerkenden Forschungsprojekten. Vernetzungstagung 2012.
- Fölker, L. & Hertel, T. & Pfaff, N. (2015): Schule ‚im Brennpunkt‘ – Einleitung. In: L. Fölker & T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.): Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, 9–26.
- Haubner, T. & Laugenberg, M. & Boemke, L. (2022): Zweiklassengesellschaften auf dem Land. Rurale Armutsräume im Spannungsfeld von Aufwertungs- und Peripherisierungsprozessen. In: B. Bernd & A. Kallert & M. Mießner & M. Naumann (Hg.): Ungleiche ländliche Räume. Widersprüche, Konzepte und Perspektiven. Bielefeld: transcript, 253–269.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu. In: G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Wiesbaden: VS, 43–72.
- Helsper, W. & Dreier, L. & Gibson, A. & Kotzyba, K. & Niemann, M. (2018). Exklusive Gymnasien und ihre Schüler.
Online unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17080-6> (Abrufdatum: 24.08.2023).
- Hummrich, M. (2022): Schule und Raum. Inklusion und Exklusion als Prozessdimensionen sozialer Differenzierung. In: Die deutsche Schule 114 (1), 22–33
- Kramer, R.-T. (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kramer, R.-T. & Sturm, T. & Mußel, F. & Schreiter, F. (2023): Schule im Sozialraum. Eine Diskussion von Verknüpfungsmöglichkeiten praxeologisch-wissenssoziologischer und praxistheoretischer Perspektiven auf pädagogische Praxis. In: M. Forell & G. Bellenberg & L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.): Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule. Münster: Waxmann, 43–60.

- Krüger, H.-H. & Rabe-Kleberg, U. & Kramer, R.-T., Budde, J. (Hrsg.) (2010): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Einleitung* (S. 7–21). Wiesbaden: Springer VS.
- Labaree, D. F. (2008): *The winning ways of a losing strategy: educationalizing social problems in the united states.*
 Online unter: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00299.x> (Abrufdatum: 24.08.2023).
- Löw, M. (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: stb.
- Löw, M. & Geier, T. (2014): *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*. (3. Aufl.). Leverkusen/Berlin: Barbara Budrich/utb.
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/Main: stb.
- Neu, C. (2022): *Ungleiches Land. Eine ungleichheitssoziologische Betrachtung*. In: B. Bernd & A. Kallert & M. Mießner & M. Naumann (Hg.): *Ungleiche ländliche Räume. Widersprüche, Konzepte und Perspektiven*. Bielefeld: transcript, 237–252.
- OECD (2018): *Equity in Education. Breaking down barriers to social mobility.*
 Online unter: <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/9789264073234-en>
 (Abrufdatum: 24.08.2023).
- Stanat, P. & Schipolowski, S. & Schneider, R. & Sachse, K. A. & Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.): *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann.
- Thiersch, S. (2014). *Bildungshabitus und Schulwahl*. Wiesbaden: Springer VS.

Autor*innen

Fabian, Mußel, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Biographische Professionalisierungsforschung; soziale Ungleichheit; Qualitative Bildungs- und Sozialforschung
fabian.mussel@zsb.uni-halle.de

Franziska Schreiter, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ungleichheitsforschung, diskriminierungskritische Schulforschung, Inklusion/Exklusion in Schule, feministische Theorie/sexuelle Bildung
franziska.schreiter@zsb.uni-halle.de

Silvia Pool Maag

Churermodell der Binnendifferenzierung: Inklusive Lehr-/Lernkultur zwischen direkter Instruktion, Mitbestimmung und Lernbegleitung

1 Ausgangslage und Problemstellung

Inklusion ist nicht nur eine bildungspolitische Vorgabe, sie erfordert auch eine teilhabeorientierte, d. h. inklusive Schul- und Unterrichtskultur. Beobachtet werden im Unterricht vermehrt Praktiken der Individualisierung, zunehmende Plan- und Atelierarbeit sowie selbstständiges Arbeiten anstelle von Ganzklassenunterricht (Breidenstein & Rademacher 2017). Unterricht findet zunehmend geöffnet statt, gemeinsam und individualisiert, lehrpersonengesteuert und selbstbestimmt, mit Unterstützung von Lernhilfen oder begleitet von Lehr- und Fachpersonen (Baumert & Vierbuchen 2018). Diese neuen „Choreografien“ und „Unterrichtsarchitekturen“ (Reusser 2020, 251) sind Veränderungen der Oberflächenstruktur von Unterricht. Obwohl sich inklusiver Unterricht in Theorie und Forschung nicht von herkömmlichem Unterricht unterscheidet (vgl. Decristian & Klieme 2016, 341), wird auf Besonderheiten hingewiesen, die mit den genannten Oberflächenphänomenen in Zusammenhang stehen, wie spezifische Lernsettings, differenziertes Lernmaterial, spezifische Fördermaßnahmen sowie die Kooperation mit Förderlehrkräften (Werning 2014). Ein Schwerpunkt dieser Weiterentwicklung der Lehr-/Lern- und Zusammenarbeitskultur im Unterricht und darüber hinaus ist, die Vielfalt der Lernenden wahrzunehmen, ihre Potenziale, Ressourcen, Interessen und Bedarfe und den Unterricht danach auszurichten. Zentraler Ansatzpunkt im inklusiven Unterrichtsparadigma ist *Partizipation* bezogen auf curriculares und soziales Lernen sowie multiprofessionelle Zusammenarbeit (zusammenfassend Pool Maag 2021). Obwohl diverse empirische Befunde zur schulischen Integration vorliegen, hat Differenzierung und individuelle Förderung noch zu wenig Eingang in eine allgemeine Förderkultur an Schulen gefunden (Martschinke 2015). Diese Feststellung erstaunt, denn Binnendifferenzierung wird seit den 1970er Jahren als Paradigmenwechsel für adaptivem Unterricht diskutiert und praktiziert (Labhart, Pool Maag & Moser Opitz 2018). Individuelle Förderung ist durch die Ausrichtung

der Integrationsforschung auf die Special Needs Education möglicherweise stärker mit besonderem Bildungsbedarf assoziiert als mit Unterricht. Unterrichtsforschung in einem weiten Inklusionsverständnis, die verstärkt von Unterrichtsmodellen ausgeht, die die Vielfalt und die Lernbedarfe aller Lernenden zu adressieren vermag, könnte zum Kulturwandel beitragen. Hier setzt die explorative Studie zum „Churermodell der Binnendifferenzierung“ an.

1.1 Churermodell der Binnendifferenzierung

Ausgangspunkt für die Entwicklung des Unterrichtsmodells war die Auflösung der separativen Einführungsklassen an der Stadtschule Chur. Die größere Heterogenität der Klassen erforderte ein tragfähiges Unterrichtsmodell. Eine Kerngruppe aus Wissenschaft und Praxis entwickelte das s. g. Churermodell. Es ist an der Basisstufenpädagogik orientiert und nutzt den Raum als dritten Pädagogen. Kernelemente sind die Raumgestaltung mit Stuhlkreis, auf 12 bis 15 Minuten terminierte Fachinputs der Lehrperson und selbstgesteuerte Lernsequenzen mit Wahlmöglichkeiten für Lernende (Lernort,-/gruppe,-/material und/-aufgabe). Seither verbreitet sich das Churermodell im gesamten deutschsprachigen Raum und auf allen Bildungsstufen (Thöny 2019). Selbst Schulhaus-Neubauten orientieren sich an der Unterrichtsarchitektur (z. B. Campus Bildung Gesundheit, Baselland).

1.2 Fragestellungen

Befunde aus der Schulforschung zeigen, dass die Architektur von Schulräumen die Partizipation der Lernenden und die Didaktik beeinflusst (Zenke 2020), und die Architektur des geöffneten Unterrichts Partizipation und Teilhabe fördert (Kriecke u. a. 2018). Erste Analysen zum Churermodell verweisen auf größere Handlungsspielräume, die Lehr- und Fachpersonen den Umgang mit maximal heterogenen Lerngruppen erleichtern (Pool Maag 2017). Trotz starker Verbreitung des Modells in der Praxis, gibt es erst wenige empirische Befunde zur Umsetzung in unterschiedlichen Klassenzimmern (Lutz-Bommer 2021). Hiervon geht die Studie mit folgenden Fragen aus: 1) Weshalb, unter welchen räumlichen Bedingungen und wie setzen Lehrpersonen das Churermodell um? 2) Wie erleben Lernende Unterricht im Churermodell?

2 Methodisches Vorgehen und Stichprobe

Die Untersuchung folgte einem explorativen mixed-method-Ansatz in elf inklusiven Primarschulklassen in sechs Gemeinden des Kantons Zürich. Die Stichprobe setzt sich entlang der Kriterien, Primarschulklasse (1 bis 6), Sozialindex, Stadt/Land/Agglomeration, Erfahrung mit Churermodell, Co-Teaching und Größe des Klassenzimmers zusammen. Der Sozialindex (Skala: 100 bis 120) der involvierten Schulen reicht von 102.3 bis 116.6.

Tab. 1: Angaben zur Stichprobe der Klassen- und Förderlehrpersonen und Lernenden.

	N	%	M	Min.	Max.
Raumgröße (in m ²)	11		83.9	45	110
Klassengröße	11		20.2	13 (HK)*	25
Lernende (LE) männlich	83	48.7		42.9	48.7
Lernende (LE) weiblich	87	51.3		45.3	51.3
KLP männlich	3	27.3			
KLP weiblich	8	72.7			
Alter (Jahre)			37.5	23	52
Pensum (Lektionen)	11		24	17	29
Berufserfahrung (Jahre)	11		11.2	0	30
Berufserfahrung im CM*	11		1.25	0	3
FLP*: Erfa KLP* (Jahre)	4		17	7	23
FLP: Erfa integrativ (Jahre)	4		9	3	21

Lernende (N=170): Kl. 1/2 (n=66), 2/3 (n=46), 5/6 (n=43); keine Erfassung von Förderbedarfen

*Klassen-/Förderlehrperson (KLP, FLP), Churermodell (CM), Halbklassen (HK)

Die Daten wurden von zwei Forschenden während zwei Lektionen (90') mithilfe unterschiedlicher Instrumente erfasst:

Fragestellung 1: Beobachtungsprotokoll der Lektionen entlang eines Verlaufsformulars (anschliessend zusammenfassende Inhaltsanalyse); Rating der Raumnutzung (Standortfassung Lehrender/Lernender auf Raumskizze alle 5', anschliessend Auszählung pro Aufenthaltsort und Anteilberechnung); Kurzfragebogen zu Personalien (siehe Stichprobe) und Erfassung von Gründen für die Umstellung.

Fragestellung 2: Erfassung von Lernorten für konzentriertes Arbeiten, Gruppenarbeit oder Lieblingssort mit farbigen Post-it (anschliessend Auszählung); Fragebogenerhebung (25 geschlossene Fragen, vierstufige Antwortskala mit Smileys, Auswertung SPSS). Grundlage: Items zu „Mein Klassenzimmer“ (Selbstentwicklung auf Basis CM).

3 Ergebnisse

3.1 Gründe für die Umstellung auf das Churermodell

Hauptgrund für acht der elf Befragten *Klassenlehrpersonen* ist die Binnendifferenzierung. Sie können im Churermodell (CM) besser auf die Lernenden und ihre individuellen Bedürfnisse eingehen. Ein weiterer Grund ist die Förderung der Selbstbestimmung (4 Nennungen, NE). Im CM gebe es verschiedene Möglichkeiten, selbstständig zu lernen. So werde der individuelle Lernprozess geför-

dert. Weitere Gründe sind schulinterne Vorgaben oder knappe Förderressourcen (3 NE). CM sei eine gute Alternative zum Frontalunterricht und erleichtere die Zusammenarbeit mit Förderlehrpersonen (3 NE).

Allen befragten *Förderlehrpersonen* eröffnet das CM Differenzierungs- und Individualisierungsmöglichkeiten (4 NE), was die integrative Arbeit unterstütze (3 NE). Die Förderzeit werde gut genutzt, weshalb die Begleitung intensiver und leistungsförderlicher sei als im herkömmlichen Unterricht. Das Klassenmanagement funktioniere besser, da Abläufe klar strukturiert seien (2 NE).

3.2 Raumgestaltung und Raumgröße

Ein zentrales Element im CM ist die Raumgestaltung und die freie Platzwahl. Tabelle 2 stellt Raumgröße, Anzahl Lernende, verfügbare und freie Arbeitsplätze sowie die Nutzfläche (ohne Mobiliar) der besuchten Klassen dar. Die Klassenräume sind durchschnittlich 82m² groß und bieten 24 Arbeitsplätze, die von rund 20 Lernenden ausgewählt werden können. Das Mobiliar belegt im Durchschnitt 20m² der Klassenräume. Die Nutzfläche ist von der Raumgröße und der Anzahl Lernenden abhängig.

Tabelle 2 verdeutlicht erstens, dass die Größe der Klassenräume nicht auf die Anzahl Lernende abgestimmt ist (teilweise sind Räume doppelt so groß); zweitens wird das CM in unterschiedlich großen Klassenräumen umgesetzt (Min = 45 m²; Max = 110 m²); und drittens hängt die Raumgröße nicht immer mit der Anzahl Arbeitsplätze zusammen, was die Wahlmöglichkeit der Lernenden beeinflusst (vgl. Klasse 3/4).

Tab. 2: Anzahl wählbare Arbeitsplätze im Verhältnis zu Raumgröße und Anzahl Lernende.

Klasse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	M
Raumgröße	45	100	110	105	75	70	80	70	45	100	99	82
Lernende	17	20	25	23	19	13	22	21	22	18	18	20
Arbeitsplätze	20	24	28	33	28	15	26	23	24	25	19	24
Freie Plätze	3	4	3	10	9	2	4	2	2	7	1	4
Nutzfläche*	35	84	83	81	50	45	65	50	29	83	80	62

* Auf Basis von Fotos der Klassenzimmer wurde das Mobiliar ausgemessen und die Nutzfläche geschätzt (ohne Mobiliar).

3.3 Raumnutzung

In den Klassen wurden während insgesamt 22 Lektionen 2675 Standorte von Lernenden und 253 Standorte von Lehr- und Förderlehrpersonen erfasst. Die Summe der Ratings pro Lernort wurde in Nutzungsanteile umgerechnet (vgl. Tab. 3).

Tab. 3: Nutzungsanteile verschiedener Aufenthaltsorte von KLP/FLP und Lernenden.

Orte Lernende (LE)	%	Orte KLP/FLP	%
1. Stuhlkreis	36	4. Stuhlkreis	34
2. Gruppenarbeitsplätze	32	5. Gruppenarbeitsplätze	23
3. Einzelarbeitsplätze	17	6. Einzelarbeitsplätze	15
4. Ausserhalb des Raums	7	7. Lehrerpult	8
5. Anderes (Wandtafel, Lavabo, Schrank)	4	8. Orte für Information und Materialien	6
6. Themen-/Sofaecke	3	9. Anderes (Wandtafel, Lavabo, Schrank)	5
7. Orte für Information und Materialien	2	10. Ausserhalb des Raums	5
		11. Themen-/Sofaecke	4

Der Stuhlkreis ist der meistgenutzte Aufenthaltsort während der Beobachtungszeit (LE: 34%; KLP/FLP: 36%), dann Gruppenarbeitsplätze (LE: 32%; KLP/FLP: 23%) und Einzelarbeitsplätze (LE: 17%; FLP/KLP 15%). Interessant ist der Befund, dass das Lehrerpult als Aufenthaltsort an Bedeutung verliert. Lehrpersonen sind im CM vermehrt dort, wo die Lernenden sind (vgl. 1. bis 3.). Aufenthaltsorte, die in geringerem Ausmass genutzt werden, sind Themen- oder Sofaecken, in denen pausiert, musiziert, gespielt oder gelesen wird und Orte zur Beschaffung von Informationen und Materialien, wie Regale, Schränke, Wandtafeln oder Material-Tische, die öfter von Lehrpersonen genutzt werden.

3.4 Rhythmisierung des Unterrichts

Der *Stuhlkreis* ist in allen Klassen vorhanden und zeigt sich als zentraler Dreh- und Angelpunkt zur Rhythmisierung des Unterrichts. Die Sitzordnung im Kreis wird in den meisten Klassen von Lernenden gewählt, in rund 30 Prozent der Klassen ist sie vorgegeben. Rund die Hälfte der beobachteten Kinder verbringt während zwei Lektionen (90') 30 bis 45 Minuten im Stuhlkreis, die andere Hälfte maximal 30 Minuten. Klassenlehrpersonen erarbeiten im Stuhlkreis Lerninhalte, erteilen Aufträge, klären Fragen oder schliessen Lektionen ab. Er wird auch für Bewegungspausen, Gruppeneinteilungen, Austausch, Pausen, Singen oder Geburtstagsrituale genutzt. *Signale* (z. B. Glocken, Timer, Klingel) werden im CM auffällig oft eingesetzt. Ihr Zweck ist unterschiedlich (neue Anweisung, Unterbruch, Ruhe erzeugen, Aufforderung, Arbeit beenden). Signale dienen der Erlangung von Aufmerksamkeit und stehen oft im Zusammenhang mit der Versammlung der Lernenden im Stuhlkreis. Die *freie Sitzplatzwahl* für selbstgesteuerte Lernsequenzen im Klassenzimmer wird überall umgesetzt. Bei wiederholten Störungen werden Lernende versetzt.

3.5 Churermodell aus Sicht der Lernenden

Beliebte Orte für *konzentriertes Arbeiten* sind auf Basis der Post-it-Befragung Einzeltische (n = 50), Zweier- (n = 34) oder Vierertische (n = 31); für *Gruppenarbeiten*

sind es Vierer- ($n=45$) oder Zweiertische ($n=31$), aber auch Sechsertische, Nischen und Sofas ($n=12-16$). *Lieblingsort* im Klassenzimmer ist für 24 Lernende das Sofa und für jeweils 22 Lernende der Einzel- oder Vierertisch.

Einschätzungen aus der Fragebogenerhebung mit vierstufiger Skala (1=stimmt gar nicht, 4=stimmt ganz genau) ergeben für den Bereich, „Mein Klassenzimmer“ (vgl. Tab. 4) fast durchgängig hohe Zustimmungswerte (Min=3.11; Max=3.76; Mo=4; empirischer Mittelwert: 2.5). Nur zwei Lernende fühlen sich in ihrer Klasse nicht wohl und vier Befragte sind nicht gerne im Klassenzimmer. Die Items mit größerer Streuung betreffen den Einzelplatz (SD=1.209; Mo=1; M=2.39) und den Stuhlkreis (SD=1.047; M=2.86). Bis auf sechs Lernende wählen alle Lernenden ihren Arbeitsplatz (96.4%) oder ihre Aufgaben (89.2%) gerne aus. Annähernd die Hälfte (46.4%) lernt gerne an einem Einzelplatz, 50% am liebsten an einem Gruppentisch. Zwei Drittel der Lernenden sind gerne im Stuhlkreis (65.3%). Rund 80% der Lernenden wissen immer, wo sie ihr Arbeitsmaterial finden und können konzentriert arbeiten. Auch im CM müssen Lehrpersonen nach Aussage der Lernenden oft für Ruhe sorgen (26.1%).

Tab. 4: Einschätzung von Items zu „Mein Klassenzimmer“ (N = 167).

Items „Mein Klassenzimmer“	N	M	SD
Ich wähle meinen Arbeitsplatz gerne selbst aus.	165	3.76	.575
Ich fühle mich sehr wohl in meiner Klasse	151	3.61	.653
Ich bin gerne in unserem Zimmer.	163	3.54	.739
Ich wähle meine Aufgaben gerne aus.	166	3.51	.815
Ich finde mein Arbeitsmaterial immer.	166	3.21	.873
Am liebsten arbeite ich am Gruppentisch.	160	3.16	.983
Ich kann mich im Unterricht gut konzentrieren.	165	3.14	.840
Die Lehrperson muss im Unterricht oft für Ruhe sorgen.	165	3.11	.956
Ich mag es, wenn wir im Kreis sitzen.	167	2.86	1.047
Am liebsten arbeite ich am Einzelplatz.	166	2.39	1.209

4 Diskussion

Die vorliegenden Ergebnisse wurden an verschiedenen Tagungen präsentiert und auch mit Fachpersonen aus Forschung und Praxis diskutiert. Dabei ist die Belastbarkeit der explorativen Befunde stets positiv bestätigt worden.

Lernende befürworten die Selbst- und Mitbestimmung im Churermodell (CM) und fühlen sich in ihrer Klasse und ihrem Klassenzimmer wohl. Sie haben klare Präferenzen in Bezug auf Einzel- oder Gruppenarbeitsplätze und passen die Wahl des Arbeitsplatzes den Lernanforderungen an. Für konzentriertes Arbeiten werden

Einzelplätze bevorzugt. Die Ergebnisse bestätigen, dass Lehrende die Fähigkeit der Lernenden zur *Selbstdifferenzierung* nutzen können. Die meisten Lernenden zeigen sich in der Lage, individuelle Bedürfnisse im Hinblick auf Lernanforderungen wahrzunehmen, mit dem vorhandenen Angebot abzugleichen (Arbeitsplätze, Lernorte, differenzierte Lernaufgaben) und aus ihrer Sicht eine passende Wahl zu treffen. Die Zustimmung zum Stuhlkreis, der primär von der Lehrperson für direkte Instruktion und Classroom-Management genutzt wird, ist im Vergleich geringer.

Die Raumanalyse zeigt, dass Architektur, Raumausstattung und Didaktik das Lernangebot bestimmen. Die Umsetzung des CM ist nicht von der Raumgröße abhängig, aber es gilt: Je kleiner der Raum und je größer die Klasse, desto gezielter sollte vorhandenes Mobiliar (Einbauschränke, Fenstersimse) funktional genutzt werden. Wichtig ist, ausreichend Gruppen- und Einzelarbeitsplätze zur Wahl zu stellen sowie Nischen (Lese-/Sofaecke).

Gründe für die Umstellung auf das CM sind aus Sicht von Lehr- und Förderlehrpersonen neben der Förderung der Selbstbestimmung und integrativen Zusammenarbeit primär Individualisierung und Differenzierung. Die Befunde zur Raumnutzung bestätigen zentrale Lernorte im CM (Stuhlkreis, Gruppen-/Einzelarbeitsplätze). Dort, wo sich die Lernenden aufhalten, sind auch Lehr- und Fachpersonen. Das eigene Pult hat für Lehrpersonen während dem Unterricht an Bedeutung verloren, möglicherweise als Folge intensiverer Individualisierung und ausgeprägterer Lernbegleitung.

Das Classroom-Management wird über klare Abläufe sichergestellt, was Förderlehrpersonen positiv hervorheben. Die Rhythmisierung wird über die Struktur des CM gewährleistet. Der Stuhlkreis ist v. a. während längerer Selbstlernphasen wesentliches Steuerungselement neben Signalen, die die Aufmerksamkeit der Lernenden herstellen.

Das CM bietet auf Basis der Befunde Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung inklusiver Lehr-/Lernkulturen. Es werden wirksame Elemente aus der Forschung zum adaptiven Unterricht (direkte Instruktion, Binnendifferenzierung) mit Elementen des geöffneten Unterrichts kombiniert (Selbststeuerung, Mitbestimmung) und auf inklusive Lerngruppen ausgerichtet (gemeinsamer Unterricht, individuelle Förderung, Co-Teaching).

Literatur

- Baumert, B. & Vierbuchen M.-Ch. (2018): Eine Schule für alle – Wie geht das? Qualitätsmerkmale und Gelingensbedingungen für eine inklusive Schule und inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69, 526–541.
- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (Hrsg.) (2017): Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Band 60. Individualisierung und Kontrolle: Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Springer VS.

- Decristian, J. & Klieme, E. (2016). Individuelle Förderung und Differenzierung im inklusiven Unterricht. In Seifried, K., Drewes, S. & Hasselhorn, M. (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule* (2. Auflage, S. 341–359). Kohlhammer.
- Kricke, M., Reich, K., Schanz, L. & Schneider, J. (2018): *Raum und Inklusion: neue Konzepte im Schulbau*. Weinheim Basel: Beltz.
- Labhart, D., Pool Maag, S., Moser Opitz, E. (2018): Differenzieren im selektiven Schulsystem: Der Widerspruch zwischen den gesellschaftlichen Funktionen der Schule und der Forderung nach individueller Förderung. *Sonderpädagogische Förderung heute* 63 (1), 71–87.
- Lutz-Bommer, K. (2021): Churermodell – Möglichkeit, um Hoffnung zu schaffen: Eine Unterrichts-anlage, die hilft, den Ansprüchen an Ausbildung und Bildung gerecht zu werden. *#schuleverantworten*, 1 (3), 22–29.
- Martschinke, S. (2015): Facetten adaptiven Unterrichts aus der Sicht der Unterrichtsforschung. In Liebers, K., Landwehr, B., Marquardt, A. & Schlotter, K. (Hrsg.): *Jahrbuch Grundschulforschung: Band 19. Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule: Forschungsbezogene Beiträge*. Springer VS, 15–32.
- Pool Maag, S. (2017): Das Churermodell. Einblicke in eine Didaktik für inklusive Lerngruppen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 23 (5–6), S. 32–39.
- Pool Maag, S. (2021): Empirische Unterrichtsforschung im Kontext von Heterogenität und Inklusion. In A. Kunz, R. Luder, C. Müller Bösch (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik und Didaktik*. Bern: Hep, 64–74.
- Reusser, K. (2020): Unterrichtsqualität zwischen empirisch-analytischer Forschung und pädagogisch-didaktischer Theorie: Ein Kommentar. *Zeitschrift für Pädagogik*, (66. Beiheft), 236–254.
- Thöny, R. (2020): Churermodell – Eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung im Unterricht. *Paed* (3), 1–4. https://churermodell.ch/images/Beitrage/Publicationen/paed_03_2020.pdf (10.9.2023)
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 601–623.
- Zenke, C.T. (2020): Schule als inklusiver Raum? Zum Verhältnis von Schularchitektur und inklusiver Didaktik am Beispiel der Laborschule Bielefeld.
Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/441>. (15.10.2020)

Autorin

Prof. Dr. Silvia Pool Maag
 Pädagogische Hochschule Zürich
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichts- und Inklusionsforschung, Multiprofessionalität, Übergang Schule Beruf
 E-Mail: silvia.poolmaag@phzh.ch

Anne Reh und René Schroeder

Fachliche und soziale Teilhabe als Auftrag – Adaptivität als Strategie inklusiver (Sach-) Bildung?

1 Einleitung

Inklusiver Unterricht konstituiert sich durch den Anspruch vielfältiger Bildung in einer gemeinsamen Lernsituation (Wocken 2017). Mit dem Bildungsaspekt wird angelehnt an ein Verständnis allseitiger bzw. allgemeiner Bildung (Klafki 2007). Eine gemeinsame Lernsituation entfaltet sich durch räumliche, soziale und unterrichtliche Gemeinsamkeit (Wocken 2017). Im Mittelpunkt inklusiven Unterrichts steht somit sowohl fachliche wie auch soziale Teilhabe als doppelte Zielstruktur (Schroeder i.V). Hieraus ergibt sich die Forderung nach Adaptivität in der Gestaltung eines inklusiven Unterrichts (Stebler & Reusser 2017; Textor u. a. 2014). Im Sinne des Bielefelder Ansatz einer Inklusion unterstützenden Didaktik (Textor u. a. 2014) kann adaptiver Unterricht als unterrichtsorganisatorische Rahmenstruktur dienen, um individuellen Bildungszielen, als fachlicher Zielebene des Unterrichts, Geltung zu verschaffen wie auch soziale Integration, als zweite Zieldeterminante inklusiven Unterrichts, didaktisch zu unterstützen. Im folgenden Beitrag wird ausgehend von einer didaktischen Rahmung des Konzepts der adaptiven Lehrkompetenz das Projekt DiPoSa (Didaktisch-diagnostische Potentiale des inklusionsorientierten Sachunterrichts) vorgestellt, welches die Förderung adaptiver Lehrkompetenz im Fach Sachunterricht über videobasierte Aus- und Weiterbildungsmodule umsetzt (Schroeder et al. 2021). Ziel ist es erste Einblicke in die Arbeit im Projekt zu geben und Herausforderungen und Potentiale adaptiven Lehrer:innenhandelns im Kontext inklusiver Lernsettings zu verdeutlichen.

2 Adaptivität im Kontext von Teilhabe

Auch wenn adaptiver Unterricht als besonders aussichtsreiches Konzept für den Umgang mit individuellen Unterschieden in stark heterogenen Lerngruppen gilt (Häcker 2017), so darf eine Gleichsetzung von inklusivem und adaptivem Unter-

richt nicht als selbstevident angesehen werden. Komplementär hierzu ist die Frage der Zielgruppe adaptiver Strategien im Unterricht. Mit Hertel (2014) geht es um die Bereitstellung einer Lernumgebung, durch die alle Schüler:innen partizipieren können, aber insbesondere solche, die aufgrund spezifischer Risikofaktoren in ihrer fachlichen wie sozialen Teilhabe gefährdet erscheinen. Das Konstrukt der Adaptivität (Hardy u. a. 2018; Corno 2008) bedarf daher hinsichtlich des darin angelegten Umgangs mit Heterogenität der inklusionspädagogischen Reflexion (z. B. Frohn u. a. 2020), soll es sich nicht auf normierte Befähigungsstrategien im Kontext einer ableistischen Grundorientierung von Schule (Buchner & Krendl 2023) beschränken. Fachliche Teilhabe bzw. Kompetenzerwerb ginge sonst auf Kosten sozialer Teilhabe und Anerkennung (Vogt & Neuhaus 2021).

Hinsichtlich der Umsetzung kann mit der Unterscheidung in Makro- und Mikroadaptation (Brühwiler 2014; Hardy u. a. 2018) eine weitere Perspektive auf Adaptivität eingenommen werden. Bisherige Ansätze inklusiver Didaktik fokussieren stark die makroadaptive Ebene und betreffen somit vorrangig den Planungsprozess und die darin realisierte Oberflächenstruktur des Unterrichts (z. B.: Binnendifferenzierung von Inhalten, Sozialformen, ...). Neuere Ansätze zur Adaptivität (z. B. Hardy u. a. 2018) betonen hingegen die Bedeutung mikroadaptiver Strategien in der konkreten Lehrer:innen-Schüler:innen-Interaktion und stehen in enger Verbindung zu den tiefenstrukturellen Qualitätsdimensionen des Unterrichts (z. B.: Scaffolding oder kognitive Strukturierung).

Indem Adaptivität zu einem bedeutsamen Merkmal der Schüler:innen-Lehrer:innen-Interaktion in stark heterogenen Lerngruppen wird, wird adaptive Lehrkompetenz zu einer Schlüsselfähigkeit für eine inklusionsbezogene Lehrer:innenbildung (Frohn u. a. 2020). Dies umfasst, „die Fähigkeit einer Lehrperson ihren Unterricht so auf die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler auszurichten und während des Unterrichts laufend anzupassen, dass für möglichst viele Schülerinnen und Schüler günstige Bedingungen für das Erreichen der Lernziele geschaffen werden“ (Brühwiler 2014, 74). Neben einer Vielfalt wertschätzenden Haltung sowie hinreichender Sachkompetenz bezogen auf die Unterrichtsgegenstände differenziert sich adaptive Lehrkompetenz in eine Planungs- und Handlungsfacette aus (Brühwiler 2014). Die Planungsfacette korrespondiert stark mit den zuvor dargelegten makroadaptiven Strategien und dürfte einem klassischen Verständnis von förderdiagnostisch begleiteter Unterrichtsplanung (Textor u. a. 2014) entsprechen. Die Handlungsfacette beschreibt den dynamischen Umsetzungs- und Anpassungsprozess auf Basis einer lernprozessbegleitenden Diagnostik in der konkreten Unterrichtssituation sowie strukturschaffender Strategien der Klassenführung. Erste heuristisch (Fischer u. a. 2014) bzw. empirisch fundierte (Frohn u. a. 2020) Erweiterungen für eine inklusive Lehrer:innenbildung legen Schwerpunkte auf die inklusive Haltung und kommunikative Fähigkeiten (Fischer u. a. 2014) oder zusätzlich auf Kontextbe-

wusstsein, Handlungsflexibilität und ein erweitertes methodisches Repertoire (Frohn u. a. 2020). Insbesondere mit Blick auf Unterricht in inklusiven Settings und den Anspruch der Umsetzung von fachlicher und sozialer Teilhabe stellen sich auch fachdidaktische Fragen, die es zu beantworten gilt. Das Bmbf-geförderte Projekt DiPoSa nimmt einige dieser (fach-)didaktischen Desiderate in den Blick.

3 Adaptivität und Teilhabe im Sachunterricht

In seinem Bildungsauftrag ist der Sachunterricht sowohl auf die Vermittlung von Wissen, Können und Verstehen wie auch auf die Herstellung umfänglichen Selbst- und Weltbezuges als Teil gesellschaftlicher Teilhabe verpflichtet (Köhnelein 2022). So zielt er nicht ausschließlich auf die inhaltliche Weiterentwicklung kindlicher Wissensbestände ab, sondern ebenso auf die Bearbeitung zentraler Schlüsselprobleme der Gegenwart (Klafki 2005) und ist anschlussfähig an den zuvor formulierten Anspruch vielfältiger Bildung (Wocken 2017) im Kontext einer doppelten Zielstruktur, welche eine fachliche wie auch soziale Teilhabe ermöglichen möchte. Daraus resultiert für den Sachunterricht eine „doppelte Anschlussaufgabe“ (GDSU 2013, 10), die sich einerseits auf die Forderung bezieht, dass das Fach anschlussfähig an die Lernvoraussetzungen der Kinder sein müsse und andererseits auch an die Wissensbestände aus den Fachkulturen (GDSU 2013). Um diese vielfältigen Lern- und Entwicklungsziele im Unterricht umsetzen zu können, wird für den inklusiven Unterricht (Hardy u. a. 2018; Frohn u. a. 2020), aber auch explizit für den inklusionsorientierten Sachunterricht eine adaptive Lehrkompetenz als Schlüssel für qualitätsvollen Unterricht gehandelt (Simon 2015; Schroeder u. a. 2021).

Im Umgang mit Diversität wird für die adaptive Handlungskompetenz von Lehrkräften unter anderem als Querschnittsaufgabe eine gewisse pädagogische Haltung vorausgesetzt (Fischer u. a. 2014), die sich in einer verstärkten Beziehungsarbeit, als auch einer Potentialorientierung widerspiegelt. Insbesondere die Orientierung an den Potentialen der Kinder ist dabei konzeptionell im Sachunterricht mitgedacht. Dabei bilden die Vorerfahrungen, Interessen, Lebenswelten und unterschiedlichen Erfahrungsräume, die die Kinder mit in den Unterricht bringen, den Ausgangspunkt unterrichtlicher Gestaltung (Pech u. a. 2017).

Ausgehend von der Prämisse, dass adaptives Lehrer:innenhandeln für die Umsetzung inklusiven Unterrichts eine bedeutende Rolle spielt, gibt es für die Fachdidaktik Sachunterricht bereits erste Überlegungen, wie adaptives Handeln im Sachunterricht gestaltet sein kann. Simon (2015) legt in diesem Kontext einen Vorschlag für ein Planungs- und Handlungsmodell im Sachunterricht vor. Dieses soll Heterogenität nicht nur erfassen und produktiv nutzen, sondern als Grundlage „eines individualisierten, gemeinsamen Curriculums“ (Simon 2015, 231) die-

nen. Dabei wird die adaptive Anpassung des Unterrichts auf die Voraussetzungen der Lernenden als ko-konstruktiver Prozess verstanden.

Neben entsprechenden Versuchen der Konzeptionalisierung gibt es bereits erste Studien, die sich mit der Wirksamkeit adaptiver Handlungskompetenz im Sachunterricht beschäftigen. Exemplarisch zu nennen sind Untersuchungen aus dem naturwissenschaftlichen Sachunterricht (Decristan & Hardy 2018), die zeigen, dass insbesondere Kinder mit schwächeren sprachlichen Voraussetzungen von einer prozessorientierten, formativen Leistungsdiagnostik profitieren. Des Weiteren ergeben sich Hinweise darauf, dass „die Unterschiedlichkeit der Kinder in ihren Lernvoraussetzungen [...] von den Lehrkräften [...] produktiv genutzt werden“ (ebd., 188) können.

Für den Sachunterricht ist zu konstatieren, dass erste Konzeptionalisierungen vorliegen, wie adaptives Handeln im Sachunterricht gestaltet werden und auch welche Effekte dieses auf die Unterrichtsqualität haben kann. Jedoch können auch Desiderate der fachdidaktischen Forschung aufgezeigt werden, etwa in der Frage nach geeigneten Professionalisierungsprozessen und der Forderung nach wirksamen Aus- und Fortbildungsmodulen (Lange-Schubert & Schlotter 2022). Auch zeigen sich in der Praxis verschiedene Probleme in der Umsetzung inklusiven Unterrichts. Beispielsweise durch die Anforderung inklusiven Unterricht auf Grundlage eigener bildungsbiographisch erworbener Erfahrungen umsetzen zu müssen, die sich oftmals nicht auf inklusive sondern segregative Schulformate beziehen (Seitz 2018). Diese Desiderate nimmt das Projekt DiPoSa genauer in den Fokus. Ziel ist eine Ist-Stand- und Bedarfsanalyse bzgl. des didaktisch-diagnostischen Handelns von Sachunterrichtslehrkräften und daran angegliedert die Erarbeitung von Aus- und Weiterbildungsmodulen, die das adaptive Handeln von angehenden und praxiserfahrenen Lehrkräften schulen soll (Schroeder u. a. 2021).

4 Erste Ergebnisse aus dem Projekt DiPoSa

Ausgangspunkt der konzeptionellen Überlegungen für die Gestaltung einer ziel-führenden Professionalisierungsstrategie im Projekt DiPoSa sind Gruppendiskussionen (N = 8), die mit praxiserfahrenen Lehrkräften und SonderpädagogInnen geführt und qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet wurden (siehe dazu Schroeder u. a. 2023, Schroeder & Reh 2023). Dabei wurden Potentiale und Herausforderungen codiert, die jeweils nach verschiedenen Themenkomplexen unterschieden wurden. So ergeben sich beispielsweise bzgl. der Leistungsbeurteilung oder auch des Umgangs mit dem Vorwissen von Kindern jeweils spezifische Potentiale und Herausforderungen für das didaktisch-diagnostische Handeln im inklusionsorientierten Sachunterricht.

Herausforderungen und Potentiale werden mit Blick auf das Vorwissen von Kindern besonders deutlich: Einerseits wird der Sachunterricht als der Ort gerahmt, in dem Erfahrungen der Kinder in den Unterricht integriert werden können, womit die fachdidaktische Auseinandersetzung mit adaptivem Handeln deutlich wird und auch der Forderungen nach der Anschlussfähigkeit des Sachunterrichts an die Lernvoraussetzungen im Sinne der doppelten Anschlussaufgabe nachgekommen wird. Andererseits wird auch von einer extremen Heterogenität der Vorerfahrungen berichtet, die die Umsetzung eines an den Vorerfahrungen anknüpfenden Sachunterrichts herausforderungsvoll hinsichtlich der Herstellung einer gemeinsamen Lernsituation gestaltet. So berichten die Lehrkräfte in den Gruppendiskussionen wie folgt:

„RL1: Und was ich auch beobachten kann, ist, wenn Kinder wirklich von Zuhause ganz wenig an Lebenspraxis/RL2: Ja genau/mitbekommen ... und man dann ja irgend- anfängt irgendwas zu bauen, die die kennen das einfach nicht, also da wirklich jedes Kind da abzuholen mit welchen Voraussetzungen es wirklich kommt, also. Ist zwar eher selten, also wie gesagt ich denke, dass Sachunterricht mit das Fach ist, was am ehesten an die Lebenswelterfahrung der Kinder andockt“ (Tapferes Schneiderlein B)

In der Ausführung von RL1 wird die Pluralität von Lebenswelten deutlich und auch, welche Herausforderungen sich durch den Anspruch der Berücksichtigung kindlicher Lebenswelten stellen. So bewegen sich Lehrkräfte in einem Spannungsfeld von individueller Lernunterstützung und gemeinsamer Sacherschließung, welche eine entsprechende didaktisch-diagnostische Handlungskompetenz voraussetzt. Insbesondere die Relevanz adaptiven Handelns wird nochmals in der Fortführung des vorliegenden Transkriptausschnitts deutlich:

„... aber trotzdem gibt es da so Denk-Dinge wo man eigentlich denkt das wäre vorausgesetzt und das ist es nicht.“ (Tapferes Schneiderlein B)

In dieser konkludierenden Aussage zeigt sich, dass allein eine gute adaptive Planung oder auch eine entsprechende Haltung der Lehrkräfte (hier die Intention die Erfahrungen und Vorwissensbestände der Schüler:innen zu berücksichtigen) im Sinne einer Makroadaption nicht ausreichen, um diese in der praktischen Umsetzung berücksichtigen zu können. Vielmehr muss die Lehrkraft im dargestellten Verlauf der Stunde in der Lage sein, im Sinne einer Mikroadaption das Unterrichtsgeschehen prozessbezogen anzupassen.

5 Fazit

Adaptivität kann als Grundvoraussetzung für die Umsetzung eines Unterrichts verstanden werden, der fachliche als auch soziale Teilhabe ermöglicht. Im Sachunterricht muss eine adaptive Handlungskompetenz vorausgesetzt werden, zur

Umsetzung der als doppelten Anschlussaufgabe (GDSU 2013) verstandenen Anforderung, einerseits fachlich-inhaltliches Wissen der Bezugsfächer zu vermitteln und andererseits an den Lernvoraussetzungen der Kinder anzuschließen. Dies bezieht sich dabei nicht nur auf Makro- sondern ebenso auf Mikroadaptationen in der konkreten Schüler:innen-Lehrer:innen-Interaktion.

Aus dem ausgearbeiteten theoretisch-empirischen Diskurs und den Ergebnissen aus den Daten des Projekts DiPoSa ergibt sich unter anderem die Frage, wie geeignete Professionalisierungsprozesse im Rahmen einer inklusiven Lehrer:innenbildung im Spannungsverhältnis diagnostisch-didaktischer Entscheidungen auf Handlungs- und Planungsebene zwischen individueller Lernunterstützung und gemeinsamer Sacherschließung ausgestaltet werden können. Um entsprechende adaptive Kompetenzen anzubahnen bzw. auszuweiten werden im Projekt DiPoSa, auf Grundlage der exemplarisch dargestellten Datenbasis, Aus- und Weiterbildungsmodule in enger Wissenschafts-Praxis-Kooperation entwickelt, die Problemstellen von Praxis in den Blick nehmen und über einen kritisch-reflexiven Zugang versuchen adaptive Planungs- und Handlungskompetenzen und damit verbundene didaktisch-diagnostische Wissensbestände im Fach Sachunterricht zu vermitteln.

Mit Blick auf die geführten Gruppendiskussionen ergeben sich vor allem Hinweise auf einen entsprechenden Bedarf sowie ein konzeptionelles Desiderat zur Umsetzung adaptiven Handelns im Sinne mikroadaptiver Anpassung von Fachunterricht.

Literatur

- Brühwiler, C. (2014): Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Münster: Waxmann.
- Buchner, T. & Krendl, C. (2023): Ableismus und Schule – ein machtvolleres Verhältnis. In: N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib, & S. Schuppener (Hrsg.): Macht in der Schule- Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 111–124.
- Corno, L. (2008): On Teaching Adaptively. In: *Educational Psychologist* 43 (3), 161–173.
- Decristan, J. & Hardy I. (2018): Adaptive Unterrichtsmethoden im Kontext heterogener Lerngruppen. In: K. Rabenstein, K. Kunze, M. Martens, T.-S. Idel, M. Prose & S. Strauß (Hrsg.): Individualisierung von Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 181–194.
- Fischer, C., Kopmann, H., Rott, D., Veber, M. & Zeinz, H. (2014): Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung. Lehrerbildung für eine inklusive Schule. In: E. Kiel, I. Esslinger-Hinz, & K. Reusser (Hrsg.): Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule. Baltmannsweiler: Schneider, 16–34.
- Frohn, J., Schmitz, L. & Pant, H. A. (2020): Lehrkräfteprofessionalisierung: adaptive Lehrkompetenz für inklusiven Unterricht. In: E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser, & D. Pech (Hrsg.): Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 30–36.

- GDSU [Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts] (Hrsg.) (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn Klinkhardt.
- Häcker, T. (2017): Individualisierter Unterricht. In: T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 275–290.
- Hardy, I., Decristan, J. & Klieme, E. (2018): Adaptive teaching in research on learning and instruction. In: *Journal for educational research online* 11 (2), 169–191.
- Hertel, S. (2014): Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule. Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrkräftekompetenzen. In: B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger, & G. Renner (Hrsg.): *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 19–34.
- Klafki, W. (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: *widerstreit Sachunterricht* 4 (1), 1–10.
- Klafki, W. (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Köhnlein, W. (2022): Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In: J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller und S. Wittkowske (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 100–109.
- Lange-Schubert, K. & Schlotter, K. (2022): Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen im Sachunterricht. In: J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller und S. Wittkowske (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 93–99.
- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (2017) *Inklusive Fachdidaktik Sachunterricht* In: K. Ziemann (Hrsg.): *Lexikon Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 124–125.
- Schroeder, R. (i. V.): *Inklusiver Unterricht unter Perspektive sozial-emotionalen Lernens*. In: R. Markowetz (Hrsg.): *Inklusion – Grundlagen, Grundfragen und Handlungsfelder inklusiver Pädagogik*. Beltz: Weinheim, Basel.
- Schroeder, R., Blumberg, E., Kottmann, B., Miller, S. & Reh, A. (2021): Chancen des inklusionsorientierten Sachunterrichts für didaktisch-diagnostisches Handeln – Konzeptionelle und methodologisch-methodische Grundlagen eines forschungsbasierten Entwicklungsansatzes für die Lehrer*innenbildung. In: *Qualifikation für Inklusion* 3 (2). 1–18.
- Schroeder, R., Franzen, K. & Reh, A. (2023): Diagnostische Potentiale von Lernaufgaben im Sachunterricht fach- und entwicklungsbezogen analysieren und nutzbar machen. In: *Qualifikation für Inklusion* 5 (1), 1–17.
- Schroeder, R. & Reh, A. (2023): Design-Based-Research als Innovationsstrategie in der Sonderpädagogik. In: M. Grummt, W. Kulig, C. Lindmeier, V. Oelze, S. Sallat (Hrsg.): *Partizipation, Wissen und Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 272–278.
- Seitz, S. (2018): Forschung zu inklusivem Sachunterricht – Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.): *Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 96–111
- Simon, T. (2015): Adaption – woran und wofür? Adaption als Kerngeschäft inklusionsorientierter Sachunterrichtsdidaktik. In: K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.): *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer, 229–234.
- Stebler, R. & Reusser, K. (2017): Adaptiv Unterrichten – jedem Kind einen persönlichen Zugang zum Lernen ermöglichen. In: B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Theoretische Grundlagen – empirische Befunde – Praxisbeispiele. Münster, New York: Waxmann, 253–264.
- Textor, A., Kullmann, H. & Lütje-Klose, B. (2014): Eine Inklusion unterstützende Didaktik – Rekonstruktionen aus der Perspektive inklusionserfahrener Lehrkräfte. In: *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 4. Jg., 69–91.

- Vogt, M. & Neuhaus, T. (2021): Fachdidaktiken im Spannungsfeld zwischen kompetenzorientiertem fachlichen Lernen und inklusiver Pädagogik: Vereinigungsbemühungen oder Verdeckungsgeschehen? In: Zeitschrift für Grundschulforschung 14 (1), 113–128.
- Wocken, H. (2017): Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten – Zugänge – Wege (3. Aufl.). Hamburg: Feldhaus.

Autor*innen

Anne Reh, Dr.

Universität Bielefeld/AG 3 Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen
Sachunterrichtsdidaktik, Forschendes Lernen, didaktisch-diagnostisches Handeln von Lehrkräften
Anne.reh@uni-bielefeld.de

René Schroeder, Prof. Dr.

Universität zu Köln/Humanwissenschaftliche Fakultät, Didaktik des inklusiven Unterrichts
Inklusiver (Sach-)Unterricht, sozial-emotionales Lernen als fachintegrative Strategie, didaktisch-diagnostisches Handeln von Lehrkräften
Rene.schroeder@uni-koeln.de

Silke Trumpp, Silvia Greiten, Marcel Veber, Maximilian Schöner, Samira Skribbe, Theresa Overbeck und Frauke Milius

Zusammenhang von förderbezogener Diagnostik und Unterrichtsplanung aus Sicht von Lehrkräften der Primarstufe, Sekundarstufe und Berufsfachschule – Interpretationsansätze auf Basis von drei Fallzusammenfassungen

1 Einführung

Soziale Gerechtigkeit realisiert sich auf der Mikroebene des Bildungssystems im konkreten unterrichtlichen Handeln. Hierbei ist die Gestaltung von adaptiven Lehr-Lernprozessen bedeutsam, bei der Lehrpersonen Unterricht so planen sollten, dass er curriculare Anforderungen erfüllt und allen Schüler*innen die Partizipation an unterrichtlichen Bildungsprozessen ermöglicht (vgl. Beck u. a. 2008). Dabei erscheint eine Verbindung von förderbezogener Diagnostik und binnendifferenzierenden Maßnahmen zielführend, weil nachhaltiges schulisches Lernen u. a. einer Passung zwischen individuellen Voraussetzungen von Schüler*innen, Lernbedingungen und curricularen Anforderungen bedarf (vgl. Greiten u. a. 2023). Dies ist jedoch eine Perspektive von Unterrichtsplanung, die empirisch bislang kaum berücksichtigt wird, auch wenn eine Vielzahl an Planungsmodellen publiziert ist (vgl. König & Rothland 2022; Scholl u. a. 2019). Diagnostik förderbezogen in Bezug auf Unterricht anzulegen, bedeutet, Erkenntnisse über Schüler*innen hinsichtlich ihrer Lernausgangslagen sowie Lern- und Arbeitsweisen im Verlauf von Arbeitsprozessen zu gewinnen. Aus diesen Erkenntnissen werden dann Fördermaßnahmen abgeleitet, die sich auch auf die Umsetzung im Unterricht beziehen. Förderbezogene Diagnostik ist in der Unterrichtsplanung und -durchführung zweifach verortet: Einerseits geht es darum, Lernsituationen so zu gestalten, dass sie diagnostischen Erkenntnisgewinn ermöglichen, andererseits bergen sie das Potenzial, die gewonnenen Erkenntnisse für individuelle Förderung didaktisch einzubinden.

Das vom deutschen Bildungsministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Verbundprojekt „Förderbezogene Diagnostik zur Gestaltung inklusiver, binnendifferenzierter adaptiver Unterrichtssettings für die Primarstufe, Sekun-

darstufe I und Berufsfachschulen⁴¹ (DiaGU) (vgl. Greiten u. a. 2023) greift dieses Desiderat auf und untersucht u. a. den Zusammenhang zwischen Diagnostik und Unterrichtsplanung sowie betrachtet von den Lehrkräften vorgenommene Makro- und Mikroadaptationen. Makroadaptationen beziehen sich auf die Gestaltung binnendifferenzierender Unterrichtsettings, wie bspw. Stationenarbeit, Lernthecken, Projektunterricht und Differenzierung von Arbeitsmaterialien. Mikroadaptationen finden im laufenden Unterricht statt. Hier handelt es sich um ad hoc-Anpassungen, wie bspw. zusätzliche Hilfsmittel oder Rückbezüge zu bereits bearbeiteten Themen. Bezüglich adaptiver Unterrichtsplanungsmodelle verweisen wir auf die Überblicksarbeit von Greiten u. a. (2022), in der auch das in DiaGU verwendete Komponentenmodell der Reihenplanung vorgestellt ist.

Im vorliegenden Beitrag fokussieren wir auf die forschungsmethodisch relevante Frage, wie Lehrpersonen die Heterogenität der Lerngruppe in einer ausgewählten Klasse beschreiben, wie sie Unterricht planen, welches Verständnis von Diagnostik sie äußern und inwiefern sie einen Zusammenhang zwischen förderbezogener Diagnostik und Unterrichtsplanung herstellen. Diesbezüglich werden auf der Basis von Leitfadenterviews Fallzusammenfassungen zu drei Lehrpersonen verschiedener Schulformen vorgestellt. Ziel des Beitrages ist es, mittels eines offenen Kodierverfahrens erste Interpretationsansätze zu formulieren.

2 Forschungsmethodischer Zugang

Einzelfalldarstellungen sind in der Sozialforschung zentral. Sie ermöglichen, Haltungen, individuelle Erfahrungen und Kontexte mit ihren konstituierenden Einflüssen auf die Gestaltungsmöglichkeiten sowie ihre Wechselwirkungen zu analysieren. Damit tragen sie zur Erfassung und Systematisierung von Komplexität im Forschungsfeld bei (vgl. Flick 2007).

Aus insgesamt 26 leitfadengestützten Eingangsgesprächen des DiaGU-Projekts wurden drei Interviews von Lehrkräften ausgewählt, die in verschiedenen Schulformen unterrichten und deren Antworten auf den ersten Blick inhaltlich kontrastieren. Ihre Aussagen werden zu vergleichbaren Fragen kursorisch als Fallzusammenfassungen vorgestellt. Im Forschungskontext dient dies im Sinne eines offenen Kodierens (vgl. Kruse 2015, 295f) dazu, erste Interpretationsansätze zu diskutieren. Konkret beantworten die Fallzusammenfassungen, wie die Lehrpersonen die Heterogenität in einer am Projekt beteiligten Klasse beschreiben, wie sie ihre Unterrichtsplanung darlegen, welches Verständnis von Diagnostik vorliegt und inwiefern sie einen Zusammenhang zwischen förderbezogener Diagnostik und Unterrichtsplanung sehen. Vorangestellt sind jeweils der berufsbiographische und der schulformspezifische Kontext.

1 Förderung durch das BMBF (2021-24); Förderkennzeichen: 01NV2111A_B_C

3 Fallzusammenfassungen

3.1 Frau Eiche: Lehrerin in der Primarstufe

Frau Eiche hat Grundschullehramt mit den Fächern Mathematik, Sport und Sachunterricht studiert. Sie ist Klassenlehrerin einer zweiten Klasse mit 19 Schüler*innen an einer – laut eigenen Angaben – „Brennpunktschule“ mit 13 Jahrgangsklassen, 21 Grundschullehrer*innen und drei Sonderpädagog*innen tätig und verfügt über zwei Jahre Berufserfahrung. Unterstützt wird sie von zwei Sonderpädagog*innen, die stundenweise mit ihr im Team unterrichten.

Die *Heterogenität* in ihrer Klasse veranschaulicht Frau Eiche zunächst damit, dass das Gros der Schüler*innen in ihren Familien wenig bis kein Deutsch spreche. In ihrer Klasse sind zudem drei Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, die zieldifferent unterrichtet werden. Aus der Heterogenität ergibt sich für Frau Eiche explizit die Notwendigkeit von „ganz viel Struktur“ (Z 87), um Sicherheit zu schaffen und Partizipation und individuelle Lernerfolge für alle Schüler*innen zu ermöglichen.

Die *Unterrichtsplanung* erfolgt im Jahrgangsteam mit den anderen Grundschullehrer*innen im Zweiwochenrhythmus. Einzelstundenplanungen finden separat statt – teilweise im Team mit den Sonderpädagog*innen; hier orientiert sich Frau Eiche vor allem an den Materialien der Lehrbuchverlage, die sie zusätzlich modifiziert. Der planungsbezogene Austausch mit den Sonderpädagog*innen erfolgt nebenbei oder direkt in der unterrichtlichen Interaktion, um bspw. „noch mal anderes Material mit dazu“ (Z 224) zu nehmen. Frau Eiche sieht in der Kooperation mit den Sonderpädagog*innen die Möglichkeit, ihren Unterricht weiter zu differenzieren und auf die individuellen Bedürfnisse reagieren zu können.

Frau Eiche fokussiert mit Blick auf ihr *Verständnis von Diagnostik* auf diagnostische Zugänge und dabei vor allem auf unterrichtliche Interaktionen, in der sie sowohl durch „Beobachten und Wahrnehmen“ (Z 441) als auch durch Gespräche mit den Schüler*innen Erkenntnisse zu ihren individuellen Bedürfnissen erhält. Zudem zieht sie aus der Materialwahl der Schüler*innen Rückschlüsse auf den jeweiligen Lernprozess. Dies ergänzt sie durch standardisierte Lernstanderhebungen im Bereich der Kulturtechniken (u. a. VERA), die obligatorisch in der Schule durchgeführt werden. Aus Gesprächen mit den Sonderpädagog*innen entnimmt sie Erkenntnisse, z. B. in Bezug auf die Interessen der Kinder, die in ihre Planung einfließen. Ihr Verständnis von Diagnostik bezieht sich vor allem darauf, eine vorbereitete Umgebung zu schaffen, um adaptiv auf Ziel- und Lernwegevielfalt eingehen zu können. Den *Zusammenhang zwischen Unterrichtsplanung und Diagnostik* sieht sie insbesondere in auf gewonnenen Erkenntnissen basierende Überlegungen und Entscheidungen während der Planung.

3.2 Frau Kraus: Lehrerin in der Sekundarstufe I

Frau Kraus hat Lehramt mit den Fächern Deutsch und Gemeinschaftskunde studiert und ist zum Zeitpunkt des Interviews seit 20 Jahren im Schuldienst. Seit sechs Jahren ist sie an einer Gemeinschaftsschule mit 380 Schüler*innen und 39 Lehrkräften, überwiegend in Teilzeit, tätig.

Für die Beschreibung der *Heterogenität* ihrer Klasse, ein fünfter Jahrgang, ordnet Frau Kraus den Schüler*innen Haupt-, Real- und Gymnasialniveaus zu (Z 77). Heterogenität verdeutlicht sich für sie durch verschiedene Lerntempi, durch differente Herangehensweisen bei der Bearbeitung von Aufgaben, durch thematische Vorlieben und durch die Wahl von Hilfsmitteln (Z 89f).

Unterrichtsplanung basiert auf einer im Kollegium vereinbarten Jahresplanung, die sie alleine oder mit den Kolleg*innen des Jahrgangs „von Ferien zu Ferien“ (Z 30) konkretisiert. Sie begründet diesen Zeitraum damit, dass sie dabei die thematische „Einheit im Blick hat“ (Z 30). Einzelstunden plant sie mit Vorlauf von einer Woche und nutzt dafür einen Planer, in den sie Themen bezogen auf die Kalenderwoche in eine vorgegebene Tabelle mit einem Tages- und Wochenraster notiert.

Ihr Verständnis von *Diagnostik* beschreibt sie mit einer „Art Mittel [...] herauszufinden, was jemand kann, beziehungsweise nicht kann, wo die Schwäche liegt“ (Z 268f). Für das Fach Deutsch stehen Lese- und Rechtschreibleistungen und ggf. konkret eine LRS-Diagnostik im Mittelpunkt. Nach der Bedeutung von Diagnostik im Unterricht gefragt, fährt sie im Konditional fort: Diagnostik könne eine Relevanz haben, wenn sie etwas Materielles im Unterricht einsetzen könne, wie bspw. Beobachtungsbögen, so dass dadurch mehr Differenzierung möglich werde mit Hilfsmitteln, Farben, Haptischem (Z 277f). Im Falle einer Kooperation mit einer Tandemlehrkraft nutzt sie auch Beobachtungen, um ihre Unterrichtsplanung an einzelnen Schüler*innen auszurichten (Z 388).

Im *Zusammenhang von Diagnostik und Unterrichtsplanung* ist für sie das Beobachten der Schüler*innen im Unterricht zentral, ggf. auch der kollegiale Austausch dazu. Beruhend auf den Beobachtungen bemühe sie sich, die Unterrichtsplanung vorzunehmen (Z 344).

3.3 Herr Schneider: Lehrer an einer Berufsfachschule

Herr Schneider ist zum Zeitpunkt des Eingangsinterviews 37 Jahre alt und hat vor seinem Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, mit den Fächern Hauswirtschaft und Biologie, eine Ausbildung als Koch absolviert. Er unterrichtet seit fünf Jahren in einem beruflichen Bildungszentrum, an dem ca. 100 Lehrpersonen und 1.300 Schüler*innen in sieben verschiedenen Schulformen der beruflichen Bildung lehren und lernen. In der 2-jährigen Berufsfachschule (BFS) bereitet er die Schülerschaft auf eine Ausbildung vor.

Bei der Beschreibung der *Heterogenität* einer ausgewählten Klasse hebt Herr Schneider die Unterschiede im Sozialverhalten, psychische Gesundheit und fachliches Vorwissen hervor, die Herausforderung Deutsch als Zweitsprache zu erlernen und vor allem eine große Fehlzeiten-Problematik (Z 16ff).

Zur *Unterrichtsplanung* äußert sich Herr Schneider, dass er für die BFS von Stunde zu Stunde plant. Dazu entwickelt er ein grobes Raster, mit dem er flexibel auf Unterrichtsbedingungen reagiert, da an der BFS seiner Einschätzung nach eine „vorausdenkende Planung echt schwierig“ (Z 433) sei. Im Vergleich zur Unterrichtsplanung am beruflichen Gymnasium nimmt er weniger Zeitdruck wahr. „Wobei ich ehrlich sagen muss, es ist eher dann auf die Schwächeren gemünzt, die Stärkeren bleiben immer ein bisschen (...) fallen hinten fallen hinten runter, weil ich die Erfahrungen gemacht habe mit diesen Extra-Aufgaben oder Fleißarbeiten, dass es oft eher negativ ankommt bei den Leuten, die stärker sind“ (Z 206ff). Ein Austausch im Kollegium zur Unterrichtsplanung findet übergeordnet „im Hinblick auf die Prüfungen“ (Z 576) statt.

Auf die Frage nach seinem *Verständnis von Diagnostik* lautet seine Antwort: „Ich würde eher sagen so dieses (.) die Schüler genauer kennen lernen. Also, wie (.) ticken die Schüler? Was sind Stärken und Schwächen? Charakterlich, von der Leistung, menschlich im sozialen Miteinander? Und, ähm (...) was braucht der Schüler, dass er weiterkommt, so ein Stück weit?“ (Z 376ff). Eine bewusste Erhebung, Dokumentation oder konkrete (Weiter-)Nutzung von Erkenntnissen erfolgen nicht. Intuitiv versucht er „gerade am Jahresanfang durch so ne Kennenlernrunde“ (Z 393) und durch Beobachtung von Gruppenarbeit, Ergebnispräsentation und Plenumsgesprächen herauszufinden, woran liegt’s?“ (Z 402), wenn sich jemand nicht (konstruktiv) beteiligt.

Eine Besonderheit der BFS ist der fachpraktische Unterricht. Im Fach Hauswirtschaft sind Stunden in der Küche „fast ein Selbstläufer“ (Z 403), bei denen die Schüler*innen vergleichsweise einfach zu beobachten und einzuschätzen sind. Allerdings kann Herr Schneider den *Zusammenhang zwischen Diagnostik und Unterrichtsplanung* kaum explizieren. Sein Wissen, inwiefern Beobachtungen nächste Unterrichtsplanungen beeinflussen verbleibt vage: „Weiß immer gar nicht, ob die so bewusst da einfließen“ (Z 424). Er beschreibt jedoch Adaptionen bei Gruppenzusammensetzungen mit absichtlicher Mischung, wenn zuvor eine „super schwache Gruppe“ (Z 426) und eine „super starke Gruppe“ (Z 426) zusammengearbeitet haben. Zudem beschreibt er spontane Anpassungen, wenn während des Unterrichts auffällt, dass Grundlagen fehlen, um den nächsten Arbeitsschritt zu vollziehen.

4 Interpretationsansätze

Die Antworten der drei ausgewählten Lehrpersonen weisen eine große Bandbreite auf. Während die Grundschullehrerin bei der Frage nach der Zusammensetzung der Schülerschaft diverse Muttersprachen und sonderpädagogische Förderbedarfe hervorhebt, fokussiert die Lehrerin der Gemeinschaftsschule die Leistung und zugeschriebene Schulformniveaus sowie Lern- und Verhaltensweisen. Der Lehrer der BFS betont v. a. das Sozialverhalten und die psychische Gesundheit. Hierdurch wird deutlich, dass bereits die Wahrnehmung relevanter Heterogenitätsmerkmale sehr unterschiedlich ausfallen kann. Bei den geschilderten Planungsprozessen scheinen u. a. auch institutionelle Strukturen der Schule konstituierend zu sein. Planungen vollziehen sich in äußerlichen Abhängigkeiten von Jahrgangsteams, in Stundenkontingenten für Team-Teaching und kooperierende Sonderpädagog*innen, aber auch in Bezug auf die Nutzung ausgewählter Lehrwerke und zeitlicher Strukturen, die sich durch Schulferien und festgelegte Prüfungsphasen ergeben. Das Verständnis von Diagnostik reicht von standardisierten Lernstandserhebungen, Analyse von Arbeitsergebnissen und Auswahl von Materialien, bis zu informellen Gesprächen, Austausch von Beobachtungen mit weiteren Lehrpersonen sowie Zufallsbeobachtungen von personenbezogenen Merkmalen und Arbeitsweisen.

Bei dem Zusammenhang von Diagnostik und Unterrichtsplanung offenbaren sich konkrete Beschreibungen der Makroadaption in Form von bspw. Vorbereitung verschiedener Unterrichtsmaterialien. Zum anderen werden intuitive Anpassungen unmittelbar im Unterrichtsprozess vorgenommen, wie bspw. die spontane Bereitstellung zusätzlicher Hilfsmittel oder Tipps, welche als Mikroadaptationen bezeichnet werden können. Bemerkenswert ist die Zurückhaltung der drei Lehrpersonen bei der Beschreibung des Zusammenhangs von Diagnostik und Unterrichtsplanung. Frau Eiche betont zwar die besonderen diagnostischen Perspektiven ihrer sonderpädagogischen Kolleg*innen; diese bezieht sie jedoch nicht in die Unterrichtsreihenplanung mit ihren Grundschulkolleg*innen im Jahrgangsteam ein. Frau Kraus formuliert trotz 20-jähriger Berufserfahrung im Konjunktiv, was entweder auf eine unsichere Praxis oder wohlmöglich auch auf eine sozial erwünschte Antwort verweisen könnte. Herr Schneider expliziert hingegen offen, dass es sich allenfalls um eine intuitive Anpassung handele und sich kein bewusster Prozess der Adaptation vollziehe.

5 Fazit

Vor dem Hintergrund, dass Unterrichtsplanung als mentaler Prozess vollzogen wird (vgl. Kiper 2016) und als schwer modifizierbar gilt (vgl. Blömeke & König 2011), enthalten die ersten Interpretationsansätze der drei vorgestellten Fälle folgende bedeutsamen Umstände, deren nähere Betrachtung für weitere Auswertungen lohnenswert erscheint: (1) Die Heterogenitätsdimensionen konkreter Lerngruppen werden auffällig unterschiedlich beschrieben. Für Interpretationen erscheint relevant, wie die Wahrnehmung die weitere Planungs- und Unterrichtsprozesse beeinflusst. In der Folge gilt es, die Wahrnehmung von Heterogenität und ihre Relevanz für Unterrichtsplanung in der Lehrkräfte(weiter)bildung intensiv zu schulen, die damit verbundenen subjektiven Theorien zu rekonstruieren und mit ihren Implikationen in Form von (Erwartungs-)haltungen und Handlungsweisen zu reflektieren. Die beschriebene Unterschiedlichkeit deutet auch auf verschiedene Rahmenbedingungen im Schulalltag hin. Inwiefern hier schulformspezifische und/oder institutionelle Einflüsse vorliegen, gilt es mit ihren Implikationen noch weiter auszudifferenzieren. (2) Lehrkräfte bringen Unterrichtsplanung und Diagnostik kaum bewusst miteinander in Beziehung. Jenseits der Makroadaption, in den Interviews überwiegend als Formen von Materialdifferenzierung identifiziert, erweisen sich Mikroadaptationen als intuitive, und zum Teil auch unbewusste Handlungen während des Unterrichts, die im Interview kaum expliziert oder systematisch dargestellt werden können. Diese Umstände fordern dazu heraus, mit Forschungsmethoden, wie bspw. Unterrichtsbeobachtungen, Videografien und nachträglich lautem Denken, unterrichtsbezogene Adaptionsprozesse artikulierbar zu machen und zu systematisieren. Makro- und Mikroadaptation stellen ein weites und ertragreiches Forschungsdesiderat der inklusiven Bildung und Unterrichtsforschung dar.

Literatur

- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008): Adaptive Lehrkompetenz: Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S. & König, J. (2011): Profile im Professionswissen zur Unterrichtsplanung bei Sekundarstufenlehrkräften. In: S. Blömeke & J. König (Hrsg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 11–30.
- Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg: Rowohlt.
- Greiten, S., Reichert, M. & Esser, S. (2022): Guter inklusiver (Fach-)Unterricht als Brückenschlag zwischen zentralen Entwicklungsbereichen und Bildungsstandards. Planungsmodelle zur Unterstützung professionellen Lehrkräftehandelns. In: M. Veber, P. Gollub, T. Schkade & S. Greiten (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität – Chancen und Herausforderungen für schulpraktische Professionalisierung. Klinkhardt. Bad Heilbrunn, 190–208.

- Greiten, S., Trumpa, S. & Veber, M. (2023): Durch unterrichtsbezogene Diagnostik Raum für Inklusion und Heterogenität schaffen – eine Projektskizze. In: M. Hoffmann & I. Hoffmann (Hrsg.): RAUM. MACHT. INKLUSION. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 273–279.
- Kiper, H. (2016): Planung und Analyse von Unterricht. Bedingungen-Möglichkeiten-Konzepte. In: R. Porsch (Hrsg.): Einführung in die Allgemeine Didaktik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Münster: Waxmann, 373–399.
- König, J. & Rothland, M. (2022): Stichwort: Unterrichtsplanungskompetenz: Empirische Zugänge und Befunde. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 25. Jg., 771–813.
- Kruse, J. (2015): Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Scholl, D., Küth, S., Flath, M., Hertema, H., Schwarz, B., Wolters, P., Rheinländer, K. & Schüle C. (2019): Zum Konstrukt der Planungskompetenz in allgemein- und fachdidaktischen Ansätzen. Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 75–91.

Autor*innen

Silke Trumpa, Prof. Dr.

Hochschule Fulda

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufspädagogik Gesundheit, Umgang mit Heterogenität und Didaktik der Erwachsenenbildung

Silke.Trumpa@gw.hs-fulda.de

Silvia Greiten, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichts- und Schulentwicklung im Kontext von Heterogenität, Inklusion, Individueller Förderung, Hochbegabung und Lehrkräfteprofessionalisierung

Greiten@ph-heidelberg.de

Marcel Veber, JProf. Dr.

Universität Osnabrück

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inklusive Unterrichtsgestaltung und Lehrer*innenbildung, schulpraktische Studien und Professionalisierung, Forschungs- und Lernwerkstattarbeit

Marcel.veber@uos.de

Maximilian Schöner, M. A.

Hochschule Fulda

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufliche Bildung, Berufliches Übergangssystem, Heterogenität, Diagnostik, Bildung der Gesundheits- und Pflegeberufen

maximilian.schoener@pg.hs-fulda.de

Samira Skribbe, M.Ed.

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diagnostik, adaptiver Unterricht, Heterogenität

Skribbe@ph-heidelberg.de

Theresa Overbeck, M. A.

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diagnostik im Kontext von Inklusion, Heterogenität, adaptiver Unterrichtsgestaltung

overbeck@ph-heidelberg.de

Frauke Milius, M. Ed.

Universität Osnabrück

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktische Diagnostik, (inklusive) Unterrichtsplanung und Beziehungsgestaltung, Forschendes Lernen und Lernwerkstattarbeit

frauke.milius@uos.de

VII Internationale und vergleichende Perspektiven der Inklusion(-sforschung)

Andrea Holzinger, Ursula Komposch, Elisabeth Herunter und Fortunatus Mbua

Inklusive Bildung für Kinder mit Behinderungen – ein transnationales Projekt im Hochschulbereich

1 Eckpunkte und Ziele des Projekts

Die 2008 völkerrechtlich in Kraft getretene UN-Behindertenrechtskonvention fordert alle Staaten auf, sozial übergreifende Maßnahmen für Menschen mit Behinderungen zu schaffen, um ihnen „die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft“ (United Nations 2008, Art. 3) zu ermöglichen. Bezugnehmend auf diese Forderung initiierten die Pädagogische Hochschule Steiermark (PHSt) und die Mwenge Catholic Universität (MWE-CAU) in Tansania im Rahmen von Erasmus+ ein auf mehrere Phasen ausgerichtetes Projekt. Dieses Projekt verfolgte im ersten Projektzeitraum von 2020 – 2023 das Ziel, die transnationale Zusammenarbeit zwischen den beiden Institutionen durch Mobilitäten der Lehrenden zu fördern. Im Mittelpunkt stand ein erster Wissens- und Erfahrungsaustausch über die schulische Bildung von Kindern mit Behinderungen und die Professionalisierung von Lehrpersonen in inklusiven Settings in beiden Ländern.

Beide Hochschulen sind Zentren der Pädagog*innenbildung und verfolgen als strategisches Ziel die Internationalisierung im Bereich der Lehre und Forschung. Als UNESCO-Hochschule legt die PHSt¹ einen Schwerpunkt auf nachhaltige Entwicklung, auf Demokratie- und Friedenserziehung, auf Menschenrechte und Menschenrechtsbildung sowie auf Global Citizenship Education. Seit Inkrafttreten des Bundesrahmengesetzes zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagog*innen 2013 (124, §38) beachten die Curricula der Bachelor- und Masterstudien für Lehramtsstudien die Zielsetzung von Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention. Der Erwerb von Basiskompetenzen für Diversität und Inklusion ist für alle Lehramtsstudierende vorgesehen (vgl. Holzinger u. a. 2018). Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, in der Primarstufe einen Schwerpunkt

1 <https://www.phst.at/phst/auf-einen-blick/vision-mission-leitbild/>

in Inklusiver Pädagogik und in der Sekundarstufe eine Spezialisierung Inklusiver Pädagogik anstelle eines zweiten Unterrichtsfaches zu wählen.

Die MWECAU² engagiert sich für Wissenschaft, Forschung und gesellschaftliche Veränderungen. Sie verfolgt die Mission, fachlich kompetente, innovative und engagierte Absolvent*innen hervorzubringen, die professionell und moralisch interagieren, um der tansanischen Gesellschaft qualitativ hochwertige Dienstleistungen zu bieten. Die Universität bezeichnet sich als „Lux Mundi“ und möchte marginalisierten und vulnerablen Gruppen, insbesondere Kindern mit Behinderungen, den Zugang zur formalen Bildung ermöglichen. Zwei der Partnerschulen der Universität, die San Francis Primary School und die San Pamachus Inclusive Secondary School, setzen einen Schwerpunkt auf die Inklusion von Kindern mit Behinderungen und im Besonderen auf Kinder mit Albinismus. Alle Formen des Albinismus sind mit Problemen des Sehsystems verbunden, die sich u. a. in Anomalien der Netzhaut, Nystagmus, Strabismus, Photophobie und verminderter Sehschärfe bis zur Blindheit zeigen (vgl. Brilliant 2015).

Vor diesem Hintergrund rückte verstärkt Albinismus in Tansania und der Förderbereich Sehen in den Mittelpunkt des Projekts. Lehrende der MWECAU besuchten in der Steiermark Klassen, in denen Kinder mit Sehbehinderung und Blindheit inklusiv gefördert werden, und hielten Gastvorträge für steirische Studierende über das tansanische Bildungssystem und die gesellschaftliche und schulische Situation für Kinder mit Albinismus. Umgekehrt stellten Lehrende der Pädagogischen Hochschule Steiermark an der Universität in Moshi das österreichische Bildungssystem unter besonderer Berücksichtigung der inklusiven Bildung für Kinder im Förderbereich Sehen vor und besuchten die beiden Partnerschulen der Universität, um Einblicke in die konkrete Unterrichtsgestaltung vor Ort zu gewinnen.

2 Gesellschaftliche Situation für Menschen mit Albinismus in Tansania

Albinismus ist eine genetisch vererbte Erkrankung, die durch einen Mangel an Melanin in Haut, Haaren und Augen verursacht wird. Sie tritt weltweit auf, unabhängig von ethnischer Zugehörigkeit oder Geschlecht, allerdings in unterschiedlicher Häufigkeit. Tansania zählt zu den Ländern mit einer der höchsten Prävalenzen. Während weltweit eine Prävalenz von 1:36000 vorliegt, liegt sie in Tansania bei 1:1400 (vgl. Brilliant 2015). Im Alter von 5 – 24 Jahren haben 2,3% der Kinder und Jugendlichen in Tansania eine festgestellte Behinderung. Innerhalb dieser Gruppe sind 0,6% von Albinismus betroffen, vorrangig verbunden mit Behinderungen im Bereich des Sehens (vgl. UNICEF 2021, 51).

² <https://cps.mwecau.ac.tz/submenu/mission-and-vision>

Das körperliche Erscheinungsbild von Menschen mit Albinismus in Tansania ist häufig Gegenstand vom Aberglauben beeinflusster Überzeugungen und Mythen, die ihre Marginalisierung und soziale Ausgrenzung fördern (vgl. Brilliant 2015; Ero u. a. 2021). In der Gesellschaft werden Menschen mit Albinismus und deren Körperteile mit übernatürlichen Kräften in Verbindung gebracht, weshalb es zu Übergriffen auf Menschen mit Albinismus kam. Erst der Druck der Vereinten Nationen und der Europäischen Union führt in den letzten 15 Jahren dazu, dass die tansanische Regierung Maßnahmen ergreift, um die Bevölkerung aufzuklären, teilweise separierende Internate und Schulen zum Schutz für Kinder mit Albinismus zu errichten sowie Initiativen zu unterstützen, die zu mehr Teilhabe in der Gesellschaft beitragen (vgl. Brocco 2016). Auch internationale Organisationen und Selbsthilfeorganisationen engagieren sich dafür, das Leben von Menschen mit Albinismus zu verbessern sowie Einstellungen der Gesellschaft zu verändern. Die mit Abstand einflussreichsten internationalen Organisationen, die sich für Menschen mit Albinismus in Tansania einsetzen, sind *Under the Same Sun (UTSS)* aus Kanada und *Standing Voice* aus dem Vereinigten Königreich. Die Aktivitäten dieser Organisationen sind stark mit den Maßnahmen der nationalen Gesundheitseinrichtungen und von Selbsthilfeorganisationen, beispielsweise der *Tanzania Albinism Society (TAS)*, verknüpft. Die Akzeptanz und sozioökonomische und soziokulturelle Partizipation wird durch öffentliche Bewusstmachung – auch in Kunst und Medien – gefördert, um Menschen mit Albinismus in der Gemeinde zu unterstützen und zur Bildung einer inklusiven Gesellschaft beizutragen (vgl. Steyn 2022).

3 Schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Albinismus

In Tansania nahm die institutionelle Bildung von Kindern mit Behinderungen Mitte des 20. Jahrhunderts durch kirchliche Institutionen ihren Anfang. Diese ersten Bestrebungen, Kindern mit Behinderungen die Teilhabe an Bildung zu ermöglichen, erfolgten separativ, weitgehend ohne einem gegliederten Sonderschulwesen. Seit den 1970er Jahren wurden immer mehr öffentliche Schulen für Kinder mit Behinderungen geöffnet. Durch fehlende sonderpädagogische Maßnahmen wurde die Schullaufbahn aber oft vorzeitig abgebrochen (vgl. Mboya & Possi 1996). Grundsätzlich standen diese Schulen auch Kindern mit Albinismus offen, aber aufgrund der schon erwähnten Übergriffe entschieden sich die Eltern dieser Kinder mehrheitlich gegen einen Schulbesuch.

Zu Beginn der 1980er Jahre wurden seitens des Staates erstmals Pläne für die sonderpädagogische Bildung erarbeitet und umgesetzt. Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 nahm das Bemühen um Inklusiv-

sion von Kindern mit Behinderungen und so auch von Kindern mit Albinismus zu (vgl. Shughuru 2013). Im Nationalen Strategieplan 2018 – 2021 vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technik ist Inklusion als zentrales Ziel gesetzlich verankert: „The education sector at all levels is more inclusive, improving the access and learning of students with disabilities and special learning needs“ (Ministry of Education, Science and Technology 2018, 115).

Gewalt, Armut, mangelnde Sicherheit und das Fehlen von Lernmaterialien und qualifizierten Lehrpersonen tragen erheblich zum geringen Schulbesuch und zu hohen Abbruchquoten bei Menschen mit Albinismus bei (vgl. Ero u. a. 2021). Auch wenn die mittlerweile ergriffenen Maßnahmen der Regierung darauf abzielen, diese Situation zu ändern, werden durch diese Interventionen nicht annähernd alle Kinder mit Albinismus erreicht (vgl. United Nations 2019).

Die Projektschule San Francis Primary School in der Region von Moshi ist eine der wenigen Grundschulen in Tansania, die für Kinder ab dem 3. Lebensjahr ein inklusives Setting anbietet und speziell Kinder mit Albinismus aufnimmt. Der Schwerpunkt liegt auf der Frühförderung im Bereich Blindheit und Schwerhörigkeit. Zum pädagogischen Personal, welches insgesamt 25 Pädagog*innen umfasst, gehören auch vier blinde und zwei gehörlose Lehrpersonen. Meistens unterrichten diese in Lehrer*innenteams von drei Pädagog*innen. Jedes Kind mit Behinderung hat einen Buddy aus dem Kreis der Mitschüler*innen. Das pädagogische Konzept der Schule basiert auf den Leitgedanken und der Didaktik von Maria Montessori. San Pamachus Inclusive Secondary School, die zweite Projektschule, ist eine koedukativ geführte inklusive Schule für Jugendliche ab 14 Jahren. Es ist in Tansania die einzige Schule, in der Kinder mit Sinnesbehinderungen ohne kognitive Beeinträchtigungen unterrichtet werden. Die rund 340 Schüler*innen, davon 46 Schüler*innen mit Albinismus, werden in Englisch, Kiswaheli und Gebärdensprache in allen für eine Sekundarschule vorgeschriebenen Fächern unterrichtet und auf ein Universitätsstudium vorbereitet. Alle Einrichtungen der Schule sind barrierefrei gestaltet. Auch hier ist das Buddy-Prinzip integraler Bestandteil des pädagogischen Konzepts.

4 Zusammenfassung und Ausblick

In der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonventionen, allen Kindern das Recht auf Bildung zu gewährleisten, befindet sich Tansania am Anfang. Laut einem Bericht der UNICEF (2021) besuchen im städtischen Bereich nur 51,3% und in dünn besiedelten Gebieten nur 36,2% der Kinder mit Behinderungen eine Schule.

Die gesetzlichen Grundlagen sind durch die Schulpflicht für alle Kinder, durch die Ratifizierung der Konvention der Rechte von Menschen mit Behinderung

im Jahr 2009 und durch die Verankerung im Nationalen Strategieplan 2018 – 2021 (vgl. Ministry of Education, Science and Technology 2018) gegeben. Die Bemühungen einzelner Universitäten entsprechende Professionalisierungsprogramme anzubieten, sind ebenfalls vorhanden, aber noch in einem zu geringen Umfang. Ohne systematische und landesweite Implementierung von Lehrer*innenbildungsprogrammen für Inklusive Pädagogik und Pädagogik für verschiedene Förderbereiche kann ein inklusives Schulsystem für Kinder mit Behinderungen nicht realisiert werden (vgl. Holzinger u. a. 2018).

Das von der MWECAU entwickelte Curriculum für ein Bachelorstudium Sekundarstufe wird zurzeit von Tanzania Commission for Universities (TCU) geprüft. Eine besondere Hürde für die Akkreditierung stellt der Nachweis der Ressourcen in Hinblick auf technische Hilfsmittel für die verschiedenen Formen der Behinderungen dar. Bei Schüler*innen mit Albinismus und einer einhergehenden Sehbehinderung stellen assistive Technologien einen wesentlichen Bestandteil der Teilhabemöglichkeiten dar (vgl. Possi & Milinga 2017). Die Ausbildung zielt sowohl auf die Qualifikation für Inklusive Pädagogik als auch auf den Kompetenzerwerb für die Begleitung von Schüler*innen mit Hörbehinderung, Sehbehinderung, kognitiver und körperlicher Behinderung ab. Besondere Aufmerksamkeit wird der Förderung von Kindern mit Albinismus und dem damit verbundenen Förderbereich Sehen gewidmet. Als langfristiges Ziel ist ein Masterstudium geplant, das sich an im Dienst befindliche Lehrpersonen richtet und berufsbegleitend eine Qualifikation für Inklusive Pädagogik und die genannten Förderbereiche ermöglichen soll.

Die Lehrenden der PHSt werden sich in der zweiten Projektphase von 2023 – 2026 bei der Implementierung der neuen Studienprogramme in Form von Gastprofessuren zum Förderbereich Sehen in inklusiven Settings einbringen. Die dafür notwendige Expertise ist durch den mehrmals bundesweit angebotenen Hochschullehrgang für Sehbehinderten- und Blindenpädagogik und durch die Implementierung von Lehrveranstaltungen im Rahmen der Grundausbildung an der PHSt gegeben. Umgekehrt werden die Lehrenden der MWECAU im Rahmen ihrer Gastvorträge über die gesellschaftliche Situation von Menschen mit Albinismus in Tansania und deren Möglichkeiten der Teilhabe an schulischer Bildung informieren, um für eine besonders vulnerable Personengruppe in einzelnen Regionen Afrikas zu sensibilisieren (vgl. Ero u. a. 2021)

Die Lehrendenmobilität wird durch eine Studierendenmobilität mit dem Ziel erweitert, Lehramtsstudierenden globale Konzepte und Umsetzungsmöglichkeiten Inklusiver Pädagogik innerhalb der jeweiligen regionalen Gegebenheiten näherzubringen und erfahrbar zu machen, was ein hohes Maß an Sensibilität erfordert. Ein unreflektiertes Übertragen von österreichischen inklusionspädagogischen Strategien und Qualitätskriterien ist zu vermeiden und kultursensible Ansätze müssen im Vordergrund stehen. Das bedeutet unter anderem, dass Studierende

bereits im Vorfeld der Mobilität Einblicke in die Kultur des Landes und in das historisch entwickelte sowie normativ und rechtlich fundierte Bildungssystem gewinnen müssen. Des Weiteren müssen vor Ort strukturelle Bedingungen geschaffen werden, die begleitete Praxisphasen an den Schulen und angeleitete Begegnungen, beispielsweise in Form von Gesprächs- und Reflexionsrunden zwischen Studierenden von Tansania und Österreich, ermöglichen.

Zum Abschluss dieses Beitrages gilt es anzumerken, dass sich das skizzierte Kooperationsprojekt zwischen einer Pädagogischen Hochschule in Österreich und einer Universität in Tansania erst am Anfang befindet. Die erste Projektphase erfolgte mehrheitlich in Zeiten der Covid-19 Pandemie und schränkte die Kommunikation und den Radius der Aktivitäten stark ein. Für die Klärung der gegenseitigen Erwartungen an das Projekt und für die Festlegung der Ziele wurden mehr als die Hälfte des ersten Projektzeitraumes benötigt. Wie eingangs erwähnt, kristallisierte sich der Fokus der inklusiven Bildung für Kinder mit Albinismus erst im Laufe des Projektes heraus. Auf Dokumentationen zu vergleichbaren Erasmus+ Projekten kann nicht zurückgegriffen werden. Internationale Fragestellungen zur Inklusiven Bildung stellen generell ein bislang unzureichend bearbeitetes Forschungsfeld dar (vgl. Köpfer u. a. 2020), dementsprechend gering ist das Ausmaß an Forschungsarbeiten zu einer globalen Kultur von Inklusion.

Literatur

- Brilliant, M. H. (2015): Albinism in Africa: a medical and social emergency. In: *International Health* 7, 223–225. DOI: 10.1093/inthealth/ihv039
- Brocco, G. (2016): Albinism, stigma, subjectivity and global-local discourses in Tanzania. In: *Anthropology & Medicine* 23 (3), 229–243. DOI: 10.1080/13648470.2016.1184009
- Ero, I., Muscati, S., Boulanger, A.-R. & Annamantadoo, I. (2021): People with Albinism worldwide. A Human Rights Perspective. Online unter: People with Albinism worldwide (Abrufdatum: 30.10.2023)
- Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P. & Peterlini, H.P (2018): Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & Ch. Spiel (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht 2018*, 63 – 98.
DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2>
- Köpfer, A., Powell, J. J. W., Zahnd, R. (2020): *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich Verlag.
- Mboya, M. W., Possi, M. K. (1996): The Special Child in Tanzania Primary Schools. In: *University of Dar es Salaam (Hrsg.): Papers in Education and Development* 17, 52–63.
- Ministry of Education, Science and Technology (2018): *Education Sector Performance Report (2017/18 – 2020/21)*. Dar es Salaam, MoEST. Online unter: Education Sector Performance Report (Abrufdatum: 30.10.2023)
- Possi, M. K., Milinga, J. R. (2017): Special and Inclusive Education in Tanzania: Reminiscing the Past, Building the Future. *Educational Process*. In: *International Journal* 6 (4), 55–73.
- Shughuru, P. J. (2013): Tansania – Länderbericht 2013. In: *African Disability Rights Yearbook*, 341–357.

- Steyn, R. (2022): Socio-cultural Status of Albinism in Africa: Challenging Myths, Concepts, and Stereotypes. In: *Journal of Global Awareness* 3 (2), Article 3.
DOI: <https://doi.org/10.24073/jga/3/02/03>
- UNICEF (2021): Situation analyses of children and young people with disabilities in Mainland Tanzania and Zanzibar. Online unter: Situation analyses of children and young people with disabilities in Mainland Tanzania and Zanzibar (Abrufdatum: 30.10.2023)
- United Nations (2008): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Online unter: Convention on the Rights of Persons with Disabilities (Abrufdatum: 30.10.2023)
- United Nations (2019): Women and children impacted by albinism. Report of the Independent Expert on the enjoyment of human rights by persons with albinism.
Online unter: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G19/353/05/PDF/G1935305.pdf> (Abrufdatum: 30.10.2023)

Autor*innen

Andrea Holzinger, Prof. Dr.
Pädagogische Hochschule Steiermark
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diversität und Inklusive Pädagogik
andrea.holzinger@phst.at

Ursula Komposch, Prof. Mag.
Pädagogische Hochschule Steiermark
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik und Inklusive Didaktik
ursula.komposch@phst.at

Elisabeth Herunter, Prof. Mag.
Pädagogische Hochschule Steiermark
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprache, Kommunikation und Inklusion
elisabeth.herunter@phst.at

Fortunatus Michael MBUA, PhD
Mwenge Catholic University
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Statistic, Program Development, Monitoring and Evaluation
fortune.kipendi@gmail.com

Hendrik Lux

Menschenrecht ≠ Menschenrecht? Inklusive Bildung in autokratischen Staaten am Beispiel Ägypten

1 Einleitung

Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Demokratie und Inklusion rückt immer mehr in den Fokus, betrifft in globaler Perspektive aber nur eine Minderheit: Weltweit leben acht von zehn Menschen in nicht-demokratisch verfassten Staaten (vgl. Freedom House 2023, 8). Die Relation zwischen autokratischen Regimen und Inklusion bleibt jedoch im Forschungsstand weitgehend unberücksichtigt, wobei sich Autokratien über fünf Merkmale definieren: Restriktiver Herrschaftszugang, semipluralistische Herrschaftsstruktur, umfangreicher Herrschaftsanspruch, repressive Herrschaftsweise und keine oder geringe demokratische Legitimation (vgl. Stawski 2022, 85).

Mit der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) wurde inklusive Bildung zum Menschenrecht erhoben und 55 autokratische sowie 55 hybride¹ Staaten haben die UN-BRK ratifiziert (Vergleich United Nations Office of Legal Affairs 2023; Freedom House 2023). Staaten wie Saudi-Arabien (vgl. Gibbs & Bozaid 2022), Ruanda (vgl. Mugiraneza u. a. 2022) und Ägypten unternehmen Anstrengungen zur Umsetzung inklusiver Bildung, schränken aber gleichzeitig Freiheitsrechte weiter ein (vgl. Boese u. a. 2022). Vor diesem Hintergrund beleuchtet der Artikel exemplarisch am Beispiel Ägypten folgende Fragen: Warum etablieren autokratische Regime inklusive Bildung? Wird der Inklusionsbegriff in seiner normativ-westlichen (und teilweise neo-kolonialen) Prägung (vgl. Kamenopoulou 2020) genutzt oder existiert Inklusion in Autokratien teilweise oder vollständig losgelöst vom westlichen Inklusionsdiskurs? Welche Ansätze können diese Entwicklungen erklären und welche Aussagen können über die generelle Relation zwischen Autokratie und inklusiver Bildung getroffen werden?

Die Forschung thematisiert die Relationen zwischen Menschenrechten und lokalen Normen (vgl. Katsui u. a. 2016); der Fokus auf autokratische Umwelten

1 Hybride Staaten weisen sowohl Merkmale von Demokratien als auch von Autokratien auf (Schmotz 2015), ein Beispiel stellt die illiberale Demokratie in Ungarn dar.

stellt jedoch ein Novum dar. Dieser Beitrag möchte einen Diskurs anregen und eine erste empirisch fundierte Annäherung an Inklusion in nicht-demokratischen Staaten bieten, kann jedoch keine umfassende Darstellung der untersuchten sozialen Realität und der theoretischen Grundlagen leisten.

2 Länderbeispiel Ägypten

Ägypten ist formal eine semi-präsidentielle Republik mit einem Präsidenten als Staatsoberhaupt und einer vom Premierminister geleiteten Regierung. De facto handelt es sich um ein autokratisches System und der Präsident ist mit diktatorischen Kompetenzen ausgestattet. Das Militär besetzt – sowohl formal als auch informell – eine starke Position im Machtapparat, wird durch keine wirksamen Kontrollmechanismen begrenzt und ist durch verschiedene Firmen auch ein bedeutsamer wirtschaftlicher Akteur (vgl. Fabiani & Hanna 2023). Die nach dem arabischen Frühling im Jahr 2014 neu verabschiedete Verfassung gewährt der Bevölkerung de jure weitergehende Rechte als zuvor, in der Realität werden die Freiheitsrechte – auch nach der Aussetzung des Ausnahmezustands im Oktober 2021 – in der Tendenz immer stärker eingeschränkt (vgl. Halawa 2021, 138ff).

Bei der Betrachtung inklusiver Bildung in Ägypten zeigt sich eine positive Entwicklung. Vor allem seit dem Erlass N° 252 des Ministeriums für Bildung, Erziehung und technische Bildung aus dem Jahr 2017 und dem dort festgeschriebenen Rechtsanspruch auf inklusive Beschulung von Menschen mit „leichten“ (im Arabischen „بسيطة“) Behinderungen ist die Anzahl der Schüler*innen mit Behinderungen deutlich angestiegen. Im Schuljahr 2013/14 waren es 38.910 und im Schuljahr 2018/19 schon 92.339 Schüler*innen (Mitarbeiterin Bildungsministerium 2019, persönliche Mitteilung). Zur Einordnung: 2013 wurden nur 1,8% der Menschen mit Behinderungen im schulpflichtigen Alter in Regel- und Förderschulen beschult (Parnell 2017, 6). Menschen mit komplexen Behinderungen waren und sind meist exkludiert.

Während das ägyptische Schulsystem über die vergangenen Jahre inklusiver wird, verharren die Repressionen auf einem hohen Niveau oder nehmen sogar zu. Wie passen diese Entwicklungen zusammen?

3 Theoretische Potenziale von Transformationstheorien

Da die inneren Abläufe autoritärer Herrschaft nicht transparent sind, ermöglichen Theorien der Transformationsforschung die Untersuchung von Aspekten der autokratischen Umsetzung von inklusiver Bildung. Die unter diesem Begriff zusammengefassten Theorien eint der Versuch, Veränderungen in politischen oder

gesellschaftlichen Systemen zu erklären. Für diese Analyse sollen exemplarisch vier theoretische Ansätze herangezogen werden, um Erkenntnispotenziale für die gegenläufigen Entwicklungen auszuloten. Diese vier Ansätze stellen dabei nur eine Auswahl eines deutlich ausdifferenzierteren Forschungsstands dar (für eine Übersicht vgl. Kollmorgen & Merkel 2015, 210f).

3.1 Modernisierungstheorien

Modernisierungstheorien fokussieren auf die Makro-Ebene und postulieren, dass die Wahrscheinlichkeit, ein demokratisches Regime vorzufinden, mit der wirtschaftlichen Entwicklung eines Staates und der Höhe des gesellschaftlichen Wohlstandes ansteigt (vgl. Lipset 1994). Eine Ergänzung zu den Modernisierungstheorien ist der Machtressourcenansatz (vgl. Vanhanen 1989), bei dem die (Ungleich-) Verteilung von (Macht-)Ressourcen in Staaten untersucht wird, wobei eine ungleiche Verteilung als Hindernis für eine Demokratisierung angesehen wird.

Für das Länderbeispiel Ägypten zeigt sich ein seit 2005 deutlich anwachsender Wohlstand gemessen am Bruttoinlandsprodukt und eine deutliche (und tendenziell zunehmende) Ungleichverteilung von Ressourcen innerhalb der Gesellschaft (vgl. V-DEM Institute 2023; World Bank 2023). Auch wenn die Modernisierungstheorie die autokratischen Entwicklungen in Ägypten nicht abbilden kann, so zeigt sich jedoch eine positive Korrelation zwischen wirtschaftlicher Entwicklung und inklusiver Bildung. Bei der Betrachtung von Gebieten unterhalb des Nationalstaats wird deutlich, dass ökonomisch wohlhabendere Regionen eine höhere Inklusionsquote als wirtschaftlich schwächere aufweisen. Der Machtressourcenansatz zeigt, dass trotz steigenden Wohlstands auf nationalem Level einige Personenkreise und Funktionssysteme von diesen Ressourcen exkludiert sind. So leidet das Bildungssystem unter einem „resource gap“ (UNICEF Mitarbeiterin 2019, persönliche Kommunikation)², da die Mittelallokation in autokratischen Staaten andere Prioritäten (u. a. Sicherheitsorgane, Prestigeprojekte) hat.

3.2 Akteurstheorien

Eine weitere Gruppe von Transformationstheorien lassen sich als sogenannte Akteurstheorien klassifizieren und fokussieren die Mikro-Ebene. Exemplarisch ist das aktuelle Konzept „Crisis as Guesswork“ (Sendroiu 2022, 298): Relevante Akteur*innen versuchen durch Transformationen Krisen und gesellschaftlichen Wandel zu antizipieren und so die Resilienz des Regimes zu erhöhen. Primäres Ziel von staatlichen Eliten in autokratischen Staaten ist der Machterhalt und diesem Ziel ordnen sich entsprechend von diesen Eliten initiierte Veränderungsprozesse unter (vgl. ebd.).

² Die Gespräche wurden während meiner Tätigkeit für das Goethe-Institut Kairo bis 2020 und anschließenden Forschungsaufenthalten geführt.

Die ägyptische Staatsführung erwartet von inklusiver Bildung in diesem Denkmuster einen positiven Beitrag zur Stabilität in künftigen Krisen und/oder reagiert auf einen (vorweggenommenen) gesellschaftlichen Wandel. Inklusive Bildung steht demnach in Bezug zum Machterhalt, entweder *sui generis* oder als Feigenblatt für autokratische Herrschaftsmittel. In Hintergrundgesprächen mit ägyptischen Expert*innen im Bildungsbereich wurden die Reformen mit der Erwartung erklärt, dass die Arbeitslosigkeit durch inklusive Bildung reduziert werden kann und zusätzlich die Kriterien für weitere Zuwendungen der internationalen Entwicklungszusammenarbeit erfüllt werden. Auch erhofft sich die Regierung Einsparungen durch mögliche Reduktionen im Förderschulwesen.

3.3 Neo-Institutionalismus

Der Neo-Institutionalismus untersucht den Einfluss der (gesellschaftlichen) Umwelt auf Organisationen. Das Ziel von Organisationen liegt, vereinfacht ausgedrückt, in deren Legitimität gegenüber der Systemumwelt, nicht der Effizienz von Strukturen (vgl. Weik 2020). Innerhalb des Neo-Institutionalismus existiert das Konzept des „travel of ideas“ (Czarniawska & Joerges 1996, 13), welches eine Diffusion globaler Modelle und Konzepte feststellt, wobei die abstrakten (globalen) Modelle bei Überführung in spezifische, situative Kontexte zum Teil deutlich verändert werden (vgl. Krücken 2020).

In dieser Lesart erhöhen inklusive Reformen die Legitimität, wenn nicht des Regimes, so zumindest des Bildungssystems und der Institution Schule im autokratischen Kontext. Inklusive Bildung als abstraktes Modell wird in Ägypten in Form eines lokalen, autoritären Habitus in bestehenden Institutionen umgesetzt. Eine Schulleitung beschreibt es so: „After president Sisi said that this year is for the handicapped, most of organizations tried to introduce services to them. [...] I think it is something showy“ (Schulleitung A 2019, persönliche Mitteilung). In weiteren Hintergrundgesprächen wurde von Führungspersonen in Bildungskontexten ein Übertrag von Logiken aus anderen Bereichen (z. B. dem Bau von Verkehrsinfrastruktur) auf die Einführung von inklusiver Bildung gesehen. Die Reformen wurden ohne nennenswerte Beteiligung top-down geplant und umgesetzt, wobei die konkrete Umsetzung auf Schullevel kaum kontrolliert wird (Schulleitung B 2019, persönliche Kommunikation).

3.4 Postkoloniale Theorien

Ägypten ist ein deutlich postkolonial geprägtes Land und die Postcolonial Studies bieten Ansätze zum Wandel von Gesellschaften und Strukturen. Entsprechend werden hier verschiedene Theorien subsummiert und zusammengefasst. Said hat „traveling theories“ (Said 1994, 251) identifiziert: Theorien werden in einem bestimmten Kontext formuliert, begegnen anschließend weiteren Konstrukten (auf-

grund derer Interaktionen sie sich verändern), um schließlich in einem konkreten Set von lokalen Bedingungen etabliert zu werden, während zugleich eine Anpassungsleistung zu erbringen ist. Liu führt Saids Gedanken weiter aus und spricht von einer transkulturellen Interpretation von Theorien – wobei der Theoriebegriff hier sehr weit gefasst ist und auch Menschenrechte umfasst (vgl. Liu 1995). Subalternität nach Spivak zeigt die Bedeutung von hegemonialen Machtstrukturen in (post-)kolonialen Kontexten (vgl. Spivak 1988). Auch die Konzepte des „third space“ und einer „sly civility“ von Bhabha (1994) besitzen eine Relevanz. Während der Dritte Raum einen „hiccup“ (van der Haagen-Wulff 2015, 384) in der Raumzeit zwischen kultureller Vermischung und etablierten kulturellen Zeichen und Symbolen darstellt, ist die „sly civility“ (Bhabha 1994, 132) ein bewusster und/oder unbewusster Prozess der Aneignung eines (kolonialen) Zeichens oder Symbols bei der Überführung in lokales Wissen.

Das Konzept der „traveling theories“ findet sich in der Datengrundlage im „culture based understanding of rights“ (Wissenschaftler A 2020, persönliche Kommunikation) – als Gegensatz zu einem universellen Verständnis von (Menschen-) Rechten – wieder. Ägypten existiert in subalternen, post- oder neo-kolonialen Machträumen: „The United Nations, the UNESCO want this for human rights, so we have to make this [inclusive education]“ (Wissenschaftler B 2019, persönliche Kommunikation). Das Verständnis von inklusiver Bildung als ein Dritter Raum ermöglicht es schließlich, die Umsetzung inklusiver Bildung in Ägypten als eine Mischform zwischen globalen Normen und autokratischer Umsetzung zu verstehen. Das Konzept der „sly civility“ (s. o.) wirft darüber hinaus die Frage auf, inwieweit die lokale Umsetzung eine bewusste oder unbewusste autokratische (Fehl-?) Interpretation der normativen Grundidee von Inklusion darstellt.

4 Fazit

Nach Boger ist „Inklusion“ kein einzelner (demokratischer) Wert [...]“ (Boger 2019, 417), sondern umfasst ein Bündel an zu relationierenden Werten und die Umsetzung inklusiver Bildung in autokratischen, autoritären Kontexten lässt sich empirisch zeigen. Inklusion macht Sinn für autokratische Systeme mit dem übergeordneten Ziel des (autoritären) Machterhalts. Für weitere Forschungsvorhaben bedeutet dies: Bei der wissenschaftlichen Betrachtung inklusiver Bildung sollte die Systemumwelt – vor allem wenn es sich nicht um vollständig demokratische Kontexte handelt – miteinbezogen werden. Ansonsten werden wesentliche Zusammenhänge ignoriert.

Inklusive Bildung in Autokratien kann als ein Third Space, als ein „hiccup“ (van der Haagen-Wulff 2015, 384) in der Raumzeit und losgelöst vom westlich-normativen Inklusionsverständnis verstanden werden. Ob „traveling theories“ oder

„travel of ideas“, eine Reihe von autokratischen Staaten setzt Transformationen mit dem Ziel inklusiver Bildung um. Gleichzeitig findet sowohl eine Repolitisierung (Inklusion als politische Zielsetzung in autoritärer Logik) als auch eine Entpolitisierung (Inklusion losgelöst vom normativen Menschenrechtsdiskurs und hin zu einer rein praktischen Umsetzung) statt. Dieses paradoxe Spannungsfeld kann also auch in autokratischen Kontexten als ein zentrales Merkmal von inklusiver Bildung angesehen werden.

Einige Marker autokratischer Herrschaft (z. B. Legitimation und hierarchischer Staatsaufbau) beeinflussen inklusive Bildung kaum oder sogar positiv (etwa durch die konsequente Etablierung eines Rechtsanspruchs auf inklusive Bildung), während mangelnde Rechenschaft und Repressionen negative Auswirkungen haben (z. B. durch Einschränkung verfügbarer Ressourcen im Bildungssystem).

Verbleibende Desiderate sind die systematische Erfassung von inklusiver Bildung in autoritären Staaten und eine weitergehende theoretische Fundierung. Politische und soziokulturelle Kontexte inklusiver Bildung sollten auch stärker in die Praxis der internationalen Kooperation und die internationale Forschung einbezogen werden.

Literatur

- Bhabha, H. K. (1994): *The location of culture*. London, New York: Routledge.
- Boese, V., Alizada, N., Lundstedt, M., Morrison, K., Natsika, N., Sato, Y., Tai, H., Lindberg, S. (2022): *Autocratization Changing Nature? Democracy Report 2022*. Gothenburg: V-DEM Institute.
- Boger, M.-A. (2019): *Die Methode der sozialwissenschaftlichen Kartographierung. Eine Einladung zum Mitfühlen – Mitdiskutieren – Mitdenken*. thesis. Münster.
- Czarniawska, B. & Joerges, B. (1996): *Travels of Ideas*. In: B. Czarniawska & G. Sevón, (Hrsg.): *Translating Organizational Change*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Fabiani, R. & Hanna, M. W. (2023): *Egypt in the Balance?* International Crisis Group.
- Freedom House (2023): *Freedom in the World 2022*. Washington, D. C.
- Gibbs, K. & Bozaid, A. (2022): *Conceptualising inclusive education in Saudi Arabia through conversations with special education teachers*. In: *Improving Schools*, 25 (2), 101–113.
- van der Haagen-Wulff, M. (2015): *Dancing the In-Between with Homi Bhabha. Becoming Minor as a Resource and Instrument of Postcolonial Migration Research*. In: J. Reuter & P. Mecheril (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer, 379–399.
- Halawa, H. (2021): *Civil society and revolution (2000 – present)*. In: *Routledge Handbook on Contemporary Egypt*. Oxon, New York: Routledge.
- Kamenopoulou, L. (2020): *Decolonising Inclusive Education: an example from a research in Colombia*. In: *Disability and the Global South (DGS)*, 7 (1), 1792–1812.
- Katsui, H., Lehtomaki, E., Malle, A. Y. & Chalklen, S. (2016): *Questioning Human Rights: The Case of Education for Children and Youth with Disabilities in Ethiopia*. In: S. Grech & K. Soldatic (Hrsg.): *Disability in the Global South: The Critical Handbook* (S. 187–198). Cham: Springer.
- Kollmorgen, R. & Merkel, W. (2015): *Pluralismus und Kombinatorik transformationstheoretischer Ansätze*. In: R. Kollmorgen, W. Merkel, H.-J. Wagener (Hrsg.): *Handbuch Transformationsforschung*. Wiesbaden: Springer, 207–218.

- Krücken, G. (2020): Neo-Institutionalismus: Empirische, theoretische und methodische Perspektiven. In: R. Hasse & A. K. Krüger (Hrsg.): Neo-Institutionalismus. Bielefeld: transcript, 251–270.
- Lipset, S. M. (1994): The Social Requisites of Democracy Revisited. In: *American Sociological Review*, 59 (1), 1–22.
- Liu, L. H. (1995): *Translingual Practice: Literature, National Culture, and Translated Modernity – China, 1900–1937*. Stanford: Stanford University Press.
- Mugiraneza, F., Mnyanyi, C. B. F., Hesbon, A. O. (2022): Effective Teaching Practices and Competences of Students with Special Educational Needs in Basic Education Classrooms in Rwanda. In: *International Journal of Recent Research in Social Sciences and Humanities*, 9 (2), 76–87.
- Parnell, A. (2017): *Building Implementation Capacity for Inclusive Education in Egypt*. Kairo: American University of Cairo.
- Said, E. W. (1994): Travelling Theory Reconsidered. In: R. M. Polhemus & R. B. Henkle (Hrsg.): *Critical Reconstructions*. Stanford: Stanford University Press, 251–268.
- Schmoltz, A. (2015): Hybride Regime. In: R. Kollmorgen, W. Merkel, H.-J. Wagener (Hrsg.): *Handbuch Transformationsforschung*. Wiesbaden: Springer, 561–567.
- Sendroiu, I. (2022): “All the Old Illusions”: On Guessing at Being in Crisis. In: *Sociological Theory*, 40 (4), 297–321.
- Spivak, G. C. (1988): Can the subaltern speak? In: C. Nelson & L. Grossberg (Hrsg.): *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana: University of Illinois Press, 271–313.
- Stawski, T. P. (2022): *Staat und Regimetransition: Konzeption und interregionaler Vergleich*. Wiesbaden: Springer.
- United Nations Office of Legal Affairs (2023): *United Nations Treaty Collection: 15. Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.
- Vanhanen, T. (1989): The Level of Democratization Related to Socioeconomic Variables in 147 States in 1980–85. In: *Scandinavian Political Studies*, 12 (2), 95–127.
- V-DEM Institute (2023): *V-Dem Country-Year Dataset v13*.
- Weik, E. (2020): Was ist eine Institution?: Der organisationale Institutionenbegriff zwischen Pornographie und Fußball. In: R. Hasse & A. K. Krüger (Hrsg.): Neo-Institutionalismus. Bielefeld: transcript, 35–52.
- World Bank (2023): *Egypt, Arab Rep. Data*.
Online unter: <https://data.worldbank.org/country/egypt-arab-rep> [Abrufdatum: 23.07.2023].

Autor

Hendrik Lux

Universität zu Köln

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung (v. a. im Globalen Süden), internationale Entwicklungszusammenarbeit im Bildungssektor, Inklusion und Digitalität

hendrik.lux@uni-koeln.de

VIII Verhältnis von Inklusion und Demokratie

Ines Boban und Andreas Hinz

Inklusion und Demokratie – Das eine ohne das andere: weder inklusiv noch demokratisch!?

Mit diesem Text wenden wir uns der Frage zu, wie der Zusammenhang von Inklusion und Demokratie gefasst werden kann. Dazu reflektieren wir aktuelle Entwicklungstendenzen und widersprüchliche Verständnisse von Inklusion und Demokratie unter Zuhilfenahme des Partnerismus von Riane Eisler. Auf der Basis der wechselseitigen Angewiesenheit von Inklusion und Demokratie formulieren wir Handlungs- und Reflexionsperspektiven und führen drei internationale Konzepte an – dialogisches Mentoring, soziokratische Entscheidungsprozesse und kritische Anregungen des De-Schooling. Den Text schließen wir ab mit der Skizzierung einer zukunftsfähigen demokratisch-inklusive Bildung.

1 ‚Zeitdiagnosen‘

Wir leben in verwirrenden und widersprüchlichen Zeiten: Einerseits finden sich deutliche Zunahmen von Autokratie, Unterdrückung und Rechtspopulismus, auch von Ethnozentrismus (America, Britain etc. First), zudem von Verschwörungserzählungen (vgl. Hinz, Jahr & Kruschel 2023). Gesellschaftlich gehen sie einher mit der Zunahme neoliberalen Optimierungsdrucks auf allen Ebenen (vom eigenen Körper bis zur ‚vollen Nutzung des Humankapitals‘ in Bildung und Betrieben), in der Bildungsverwaltung durch zunehmenden Druck mit der Standardisierung; letztlich haben wir es in diesem Kontext mit einem Prozess der Domestizierung von Inklusion zu tun (vgl. Hinz 2023). Andererseits ist international eine Zunahme von sozialen Bewegungen zu bemerken, die sich intersektional verstehen; auch nimmt die Aufarbeitung kolonialen Unrechts im Sinne der Dekolonialisierung zu; ebenso wächst die Kritik an der vorherrschenden Wachstums- und Geschwindigkeitsideologie; letztlich findet sich hier eine radikale Kritik, auch in der Inklusion. Das macht ‚Zeitdiagnosen‘ schwierig, labil und widersprüchlich – zumal in Zeiten der Digitalisierung (vgl. Dannenbeck & Hinz 2023).

2 Verständnisse von Demokratie und Inklusion

Angesichts der Komplexität des Themas stellt sich bei beiden Begriffen die Frage nach unterschiedlichen Verständnissen (vgl. Hinz 2023).

Geht es bei Demokratie eher um die Staatsform, um die Gesellschaftsform oder um ein entsprechend gestaltetes Alltagsleben? Wird sie eher als Mehrheitsdemokratie – mit der Gefahr der Diktatur der Mehrheit –, als Konsensdemokratie – mit der Gefahr der Blockade und Machtausübung durch einzelne – oder als Soziokratie mit vorläufigen Entscheidungen verstanden?

Geht es bei Inklusion eher um die Modernisierung des bestehenden Systems für Menschen mit Beeinträchtigung oder um eine menschenrechtsbasierte Transformation? Wird dies dann mit und in einem gestuften System – je nach Bewertung als ‚differenziert‘ oder als ‚selektiv‘ bezeichnet – oder als Neugestaltung eines diversitätsorientierten Systems – und dann je nach Orientierung als ‚konsequent‘ oder als ‚total‘ gelabelt?

3 Mögliche Widersprüche, gemeinsame Basis und ein potenzieller Theoriebezug

Dies sind keine einfach zu beantwortenden Fragen. Versuche ihrer Beantwortung geraten unmittelbar in vielfältige Widersprüche, wie die folgenden Beispiele andeuten: Gestufte Inklusionssysteme auf Dauer sind menschenrechtlich nicht legitimierbar, sondern diskriminierend, da Menschenrechte bekanntermaßen nicht teilbar sind. Mehrheitsdemokratie ist oft für unterlegene Minderheiten und ihre Positionen wenig inklusiv. ‚Sonderpädagogisch‘ verstandene, also auf Beeinträchtigungen verengte Inklusion ist explizit exklusiv und ignorant gegenüber anderen Diskriminierungen. Konsensdemokratie kann mit deutlichem Druck zur Homogenität verbunden sein. Und bei alledem stellt sich die Frage, wie eigentlich Demokratie in einem demokratischen Staat ohne demokratische Schule denkbar sein soll (vgl. Hecht 2017). Zudem ist die Frage, ob die Verpflichtung zum Schulbesuch nicht selbst schon eine menschenrechtlich unzulässige Einschränkung von Kinderrechten darstellt (vgl. Graner 2023).

Darüber hinaus lässt sich ein gemeinsamer Kern demokratischer und inklusiver Bildung erkennen: Es geht um Menschenrechte und um Vielfalt in Gemeinsamkeit; radikal gedacht liegt dies nicht im aktuellen Mainstream – trotz entsprechender Rhetorik. Inklusiv ohne demokratische Bildung bleibt hierarchisch, demokratisch ohne inklusive Bildung selektiv; beide sind letztlich ohne die je-

weils andere weder inklusiv noch demokratisch (vgl. Simri & Hinz 2021; Hinz 2023) – und allemal sind und bleiben sie widersprüchlich, denn sie sind beide nicht hundertprozentig erreichbar.

Die amerikanische Kultur- und Systemwissenschaftlerin Riane Eisler vertritt die These, der entscheidende Unterschied zwischen Gesellschaften besteht darin, wie sie strukturell und interaktionell mit Unterschieden umgehen – ob also eher dominatorische, d. h. hegemoniale und unterdrückende oder eher partnerschaftliche Verhältnisse bestehen. Sie postuliert dabei ein Kontinuum zwischen beiden mit jeweils unterschiedlicher Gewichtung.

Strukturen sind dabei nicht automatisch auf der einen oder anderen Seite verortet, wenn etwa der als demokratisches Strukturelement gerühmte Klassenrat einerseits ein Ort gemeinsamer Reflexion und Entscheidungsfindung oder andererseits ein selbstregulierendes Tribunal sein kann (vgl. Gras 2023). Auch der internationale ‚Inklusions-Leuchtturm‘ der kanadischen Provinz New Brunswick mit seinen beispielhaften inklusiven Strukturen gerät in Widersprüche, wenn Schüler*innen auf Postern gezeigt wird, wie sie HALLS, die Pausenhalle, zu durchqueren haben: „Hands down, All eyes forward, Lips zipped, Low speed, Stay in line“ (Boban & Hinz 2019, 450) – das lässt eher an einen Gefängnishof denken als an inklusive Bildung. Und anders widersprüchlich ist es, wenn eine Schülerin in den 1990er Jahren in Baden-Württemberg innerhalb additiv-kooperativer Strukturen – in einer aus der Sonderschule ‚ausgelagerten‘ und in die allgemeine Schule ‚eingelagerte‘ Klasse – das Glück erfährt, dass ihre Klassenlehrerin den (geringen) vorhandenen Raum exzessiv für eine menschenrechtsbasierte und inklusive Bildung realisiert und sie so von ihr neun Jahre lang „begleitet“ – und nicht ‚gefördert‘ – wird (Netti, Boban & Hinz 2022, 143).

Demokratische Bildung benennt zwei zentrale Kritikpunkte an tradierter Bildung (vgl. Hecht 2017; Hinz 2023): Es handelt sich um strukturelle Gewalt, wenn zum einen das sich ständig verändernde Weltwissen in ‚wichtiges‘ Wissen in Curricula und ‚unwichtiges‘ Wissen außerhalb von ihnen unterteilt wird, da so die Möglichkeiten massiv begrenzt werden, der Einzigartigkeit der Individuen und ihren Interessen und Stärken entsprechen zu können. Zum anderen gilt dies ebenso, wenn unterschiedlichen Menschen die gleichen Hürden gestellt und so systematisch ‚exzellente‘, ‚durchschnittliche‘ und ‚schwache‘ Schüler*innen erzeugt werden. Beides sind Beispiele für Herrschaft und Kontrolle ausübende Aspekte dominatorischer Verhältnisse.

In einer Gegenüberstellung können weitere Aspekte dieser Orientierungen verdeutlicht werden, die an unterschiedliche theoretische Zugänge anschließen (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Ausgewählte Aspekte dominatorischer und partnerschaftlicher Logiken in der Bildung (nach Netti, Boban & Hinz 2022, 171f)

Herrschaft/Kontrolle	Partnerschaft/Respekt
Defensives Lernen	Expansives Lernen
Abrechenbarkeit	Verantwortung
Misstrauen	Vertrauen
Konkurrenz, Lob und Tadel	Kooperation, Resonanz
Belohnung und Bestrafung	Anerkennung
Gruppenkategorien	Dekategorisierung
verbindliches Curriculum	bedeutsames Weltwissen
Standards	Aushandlung
Druck zur Homogenisierung	Anerkennung von Heterogenität
Normalität von Diskriminierung	Reflexion von Diskriminierung
Pyramidale Logik mit Levels	Netzwerk-Logik auf gleicher Ebene
Sonderschulen – einschl. Gymnasium	Schule für alle
Beherrschung der Natur	Harmonie mit der Natur

Dabei ist eindeutig, in welche Richtung der Mainstream in diesen neoliberalen Zeiten tendiert und welche Haltungen und Aktionsweisen eher im Sinne des Widerstands verstanden werden können. Gleichwohl wird inklusive Bildung, auch wenn dies logisch schwer nachvollziehbar ist und eher als Zeichen für ihre Domestizierung erscheint, in beiden Orientierungen verortet (vgl. Boban & Hinz 2019; Guðjónsdóttir & Hinz 2024).

4 Egalitäre Handlungs- und Reflexionsperspektiven

Wie in dieser grundlegenden Widersprüchlichkeit partnerschaftliche und egalitäre Handlungs- und Reflexionsperspektiven entwickelt werden können, lässt sich hier nur andeuten. Anhaltspunkte können sein:

- Der vorhandenen Komplexität entsprechen, anstatt sie durch Organisationsmaßnahmen reduzieren zu wollen.
- Den Fokus auf die gesamte heterogene Lerngruppen legen – und sie nicht im Denken und Handeln in zwei oder mehr Gruppen aufspalten.
- Einen intersektionalen Zugang wählen und mit Dekategorisierung reflexiv umgehen.
- Den Blick auf Benachteiligungen richten *und* ebenso sensibel für Privilegierungen werden.
- Und: Machtkritische Reflexion praktizieren, im Sinne der Dekolonisierung – auch in der (Lehrkräfte-) Bildung.

In diese skizzierte Richtung gehen auch drei internationale, aus unserer Sicht Orientierung gebende Konzepte, die für Handlungsstrategien und radikale Kritik am Bestehenden stehen.

4.1 Dialogisches Mentoring

In demokratischen Schulen ist es üblich, dass jedes Kind jede Woche (und bei Bedarf) ein Gespräch mit einer*m selbst gewählten Mentor*in führt – und dass können, aber müssen nicht Lehrkräfte sein (vgl. Simri 2020; Simri & Hinz 2021). Dabei handelt es sich nicht um ‚Case Management‘ oder strategische Karriereförderung, sondern der Kern liegt im – im Sinne Bubers dialogischen – gemeinsamen Nachdenken über die aktuelle Situation und anstehende Entscheidungen. Hilfreich kann dabei die Beleuchtung der ‚Hinterbühne‘ (vgl. Goffman 2003) sein, die dazu verhilft, in gemeinsamer Reflexion der Komplexität der Situation besser zu entsprechen und eine tiefgründigere Entscheidung zu ermöglichen, die das Kind nach gemeinsamer Reflexion trifft.

Mentoring stellt somit das Herz demokratischer Bildung dar, denn es ist ein zentrales Element einer partnerschaftlichen und demokratischen Kultur. Und es ist inklusiv, indem es die (Selbst-)Verstehensmöglichkeiten für jedes einzelne Kind erhöht – sei es im Zwiegespräch mit einer*m Erwachsenen oder in einer Gruppensituation.

4.2 Soziokratie

Soziokratie, die „Herrschaft der Gemeinschaft“ (Strauch & Reijmer 2018, 18), stellt eine Möglichkeit dar, demokratische Entscheidungen jenseits der Mehrheitsmacht oder des Homogenitätsdrucks im Konsens durch ‚Konsent‘ zu treffen. Entscheidend ist dabei die Frage, ob ein Vorschlag ‚good enough to try‘ ist (vgl. Boban & Hinz 2020; Boban, Hinz & Kramer 2021). Dabei gibt es ein Recht auf dessen Verweigerung ‚mit stichhaltigen Gründen‘, die zu weiterer Beratung und Qualifizierung des Vorschlags führt, bis alle ihren Konsent geben. Dazu gibt es mehrere Gesprächsrunden, so dass alle die Sicherheit haben, zu Wort zu kommen bzw. in ihren Bedürfnissen wahrgenommen zu werden.

Beispiele für soziokratische Entscheidungsprozeduren finden sich in unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft, in Familien, Initiativen, Beratungsstellen, Betrieben, Kommunalparlamenten (vgl. Strauch & Reijmer 2018) – und in Schulen, auch mit jungen Kindern, wie z. B. der Dokumentarfilm „School Circles“ (Osório & Shread 2018) anschaulich zeigt.

4.3 De-Schooling

Auch als Reaktion auf die eklatant hohen Zahlen der Suizide indischer Kinder und Jugendlicher rund um deren Aufnahmetests für Schulen sowie in Zeugnis- bzw. Zertifikat-Vergabezeiten begründet Manish Jain – einst Bildungsexperte bei der UNESCO – eine Widerstandsbewegung (Shikshantar Andolan 2021): Mit eindrucksvollen Memes bringt er die Kritik an der kolonial verwurzelten „Schooling the world“-Philosophie (vgl. Black 2010) auf den Punkt und fordert zu Pro-

zessen des De-Schoolings auf – mit dem Ersatz von ‚teach‘ durch ‚cheat‘ (also der Verweigerung von defensiv ausgerichtetem Lernen und Tests sowie einem Plädoyer für das Schummeln) im Rahmen der Strategie, die darauf abzielt ‚to hack the educational system‘ (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Beispiele für den kolonialen ‚heimlichen Lehrplan‘ des Schulsystems (Shikshantar Andolan 2021)

Diese Beispiele weisen ebenso wie die erst in den letzten Jahren thematisierten Praktiken der Boarding Schools in Kanada zur Vernichtung der indigenen Kultur (‚Kill the Indian in the child!‘, so der Auftrag der ‚christlichen‘ Schulen, vgl. Pearpoint 2019) und ebenso der Umgang mit den „Verdingkindern“ in der ‚christlichen Schweiz‘ (vgl. Christen 2020) mit Wucht auf die Notwendigkeit, sämtliche kolonialen Prägungen von Schule kritisch infrage zu stellen.

5 Fazit: Demokratisch-inklusive Bildung 2.0

In einem vorläufigen Fazit lassen sich folgende Kernpunkte einer zukunftsfähigen demokratisch-inklusive Bildung skizzieren, die sich gegen Domestizierungstendenzen wendet:

- Es geht um weltweit gemeinsame Herausforderungen und Widersprüche, die im jeweiligen Kontext spezifisch akzentuiert sind.
- Kolonial verwurzelte, behavioristische Muster werden erkannt und verändert; eine menschenrechtsbasierte Bildung steht im Fokus.
- Ihr ist ein demokratisches, partnerschaftliches Selbstverständnis inhärent, das auch im Alltagsleben kontinuierlich deutlich wird.
- Inklusive demokratische Bildung wendet sich ab von pyramidalen Strukturen mit ihren Hierarchien struktureller Gewalt und wendet sich Netzwerkstrukturen auf einer Ebene zu.
- Sie befreit sich von curricularen Boxen und Boxenstopps und lässt das Weltwissen insgesamt als potenziell bedeutsam zu.
- Anstatt lineare Level-Logiken zu verfolgen, bei denen ‚das Kind da abgeholt wird, wo es steht‘, und es individuell von A nach B zu ‚fördern‘, begleitet sie zirkuläre und phasenhafte individuelle Entwicklungsprozesse partnerschaftlich in sozialer Kohärenz.
- Inklusive Bildung favorisiert Prozesse soziokratischer Entscheidungsfindung und entwickelt insgesamt demokratische Kulturen und Strukturen.
- Lehrkräfte fungieren in demokratisch-inklusive Bildung als Lernbegleiter*innen und Mentor*innen.
- Notwendigerweise reflektiert demokratisch-inklusive Bildung bestehende und reduzierbare Machtgefälle sowie kritische Anstöße des De-Schooling.

Es geht also letztlich um eine inklusive ‚Alltags-Demokratie‘ statt einer exotisierenden und damit tradierte Normalitäten zementierenden ‚Projekt-Demokratie‘, und schließlich um ‚all days for future‘ statt einer ‚außerschulischen Zukunftsorientierung‘ an einem bestimmten Wochentag.

Literatur

- Black, C. (2010): *Schooling the world. The white man's Last Burden.*
 Online unter: www.schoolingtheworld.org.
- Boban, I. & Hinz, A. (2019): Menschenrechtsbasierte Pädagogik – inklusiv und ‚appropriate‘? Fragen nach Besuchen in Toronto und New Brunswick. In: D. Jahr & R. Kruschel (Hrsg.): *Inklusion in Kanada. Internationale Perspektiven auf heterogenitätssensible Bildung.* Weinheim Basel: Beltz Juventa, 429–442.
- Boban, I. & Hinz, A. (2020): Soziokratie als Form gemeinschaftlicher Entscheidungsfindung. In: I. Boban & A. Hinz (Hrsg.): *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen.* Weinheim Basel: Beltz Juventa, 178–191.

- Boban, I., Hinz, A. & Kramer, K. (2022): „Wenn jede Stimme Einfluss hat“ – Soziokratie im Bildungssystem. In: N. Leonhardt, R. Kruschel, S. Schuppener & M. Hauser (Hrsg.): Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs – Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 245–258.
- Christen, S. (2020): Heim- und Verdingkinder. Die Aufarbeitung eines großen Unrechts. SRF Dok. Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=fBH0hHfulMk>.
- Dannenbeck, C. & Hinz, A. (2023): (Rechts-)Populismus aus inklusiver Perspektive. Ein Versuch über antipopulistische Macht- und Herrschaftskritik in verstörenden Zeiten. In: A. Hinz, D. Jahr & R. Kruschel (Hrsg.): Inklusive Bildung und Rechtspopulismus. Grundlagen, Analysen und Handlungsmöglichkeiten. Weinheim: Beltz Juventa, 50–66.
- Goffman, E. (2003): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper.
- Graner, H. (2023): Demokratiepädagogik oder Demokratische Schule? In: G. Kulhanek-Wehlend, S. Hofmann-Reiter, H. Knecht, S. Wagner, O. Wagner, E. Süß-Stepancik & R. Petz (Hrsg.): Democratic Education als Aufgabe von Schule und Hochschule. Wien: Lit, 165–171.
- Gras, J. (2023): Demokratiepädagogik im Kontext von Inklusion. Ein Modell der Schüler*innenpartizipation im Klassenrat in inklusiven Settings. Wiesbaden: Springer VS.
- Guðjónsdóttir, H. & Hinz, A. (2024): Inklusive Pädagogik in Island zwischen Behaviorismus und Sozialkonstruktivismus In: A. Hinz, R. Jörgensdóttir Rauterberg, R. Kruschel & N. Leonhardt (Hrsg.): Inklusive Bildung in Island. Grundlagen, Erfahrungen, Reflexionen. Weinheim: Beltz Juventa, 222–238.
- Hecht, Y. (2017): Democratic Education: The Missing Piece of the Democratic Puzzle. Powerpoint von der IDEC 2017 in Israel. Hadera (Israel): Selbstverlag.
- Hinz, A. (2023): Inklusive und demokratische Bildung – Überlegungen zur intersektionalen Revitalisierung der Inklusionsdebatte. Zeitschrift für Inklusion 3/2023.
Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/703>.
- Hinz, A., Jahr, D. & Kruschel, R. (Hrsg.) (2023): Inklusive Bildung und Rechtspopulismus. Grundlagen, Analysen und Handlungsmöglichkeiten. Weinheim: Beltz Juventa.
- Netti, P., Boban, I. & Hinz, A. (2022): „Ich mache mir mehr Gedanken über die Gesellschaft als über mich.“ Leben, Lernen und Arbeiten zwischen inklusiven Ansprüchen und exklusiven Traditionen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Osório, M. & Shread, C. (2018): School Circles. Every Voice matters.
Online unter: <https://schoolcirclesfilm.com/>.
- Pearpoint, J. (2019): Wegwerfbare Menschen: Vom Aufdecken kanadischer ‚Nicht-Menschen‘ und ihrer ‚Nicht-Geschichte‘. In: D. Jahr & R. Kruschel (Hrsg.): Inklusion in Kanada. Internationale Perspektiven auf heterogenitätssensible Bildung. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 426–444.
- Shikshantar Andolan (2021): The Emperor Has No Clothes: Hacking the Education System Series.
Online unter: <https://shikshantar.org/sites/default/files/PDF/Book%20o%20MemesFINAL.pdf>.
- Simri, D. (2020): Mentoring Through Dialog. The Hadera Democratic School Model. Zichron Yaakov: Menifa.
- Simri, D. & Hinz, A. (2021): Mentoring durch Dialog. Begleitung und Beratung von Schüler*innen in demokratischen Schulen in Israel. Schule inklusiv 12, H. 3, 39–41.
- Strauch, B. & Reijmer, A. (2018): Soziokratie. Kreisstrukturen als Organisationsprinzip zur Stärkung der Mitverantwortung des Einzelnen. München: Franz Vahlen.

Autor*innen

Ines Boban

Ehm. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: inklusive und demokratische Bildung, inklusive Schulentwicklung, dialogische Diagnostik und Zukunftsplanung.

ines.boban@posteo.de

Andreas Hinz, Prof. a. D. Dr.

Ehm. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: inklusive und demokratische Bildung, inklusive Schulentwicklung, dialogische Diagnostik und Zukunftsplanung.

andreas.hinz@paedagogik.uni-halle.de

Juliana Gras

Inklusion und Exklusion und deren Legitimation in demokratiepädagogischen Formaten am Beispiel des Klassenrats

„ich bin dann halt raus“ (Schüler)

„das ist ja auch wieder das Inklusive“ (Lehrperson)

Die Aussage des Schülers, wie er sich im Klassenrat als ausgeschlossen beschreibt und der Lehrperson, die das Verweisen des Schülers aus diesem als inklusives Moment zum Schutz des betreffenden Schülers auslegt, spiegelt den Widerspruch, der sich vor dem Hintergrund des Anspruchs des Klassenrats als einem demokratiepädagogischen Format mit inklusivem Potenzial im System Schule eröffnet. Diesem Widerspruch zwischen normativ-konzeptioneller Zuschreibung bzgl. Demokratiepädagogik und Inklusion und der Verbindung beider Handlungsfelder in der praktisch schulischen Umsetzung widmet sich der Beitrag und zeigt, wie in (vermeintlich) basisdemokratischen Formaten, hier am Beispiel Klassenrat, exkludierende Momente nicht realisierter Teilhabe reproduziert und legitimiert werden.

1 Einleitung – Zur Ausgangssituation

Vor dem Hintergrund einer von Diversität geprägten demokratischen Gesellschaft, die verstärkt von rechtsextremistischen Tendenzen gekennzeichnet ist (Fauser 2019; Hinz et al. 2023), rückt die Notwendigkeit der Sicherung der Demokratie zunehmend in den Blick (BMFSFJ 2020). Schule erweist sich als *die* Institution, die (fast) alle Kinder und Jugendlichen erreicht. Umso dringlicher wird an Schulen der Auftrag herangetragen, demokratisches Wissen und demokratische Erfahrungsräume zu eröffnen (KMK 2018). Dabei sind es vor allem demokratiepädagogische Formate, mittels derer Lehrpersonen versuchen, diesem Auftrag nachzukommen. Parallel dazu stehen bildungspolitisch die Debatte zum Umgang mit einer diversen Schüler*innenschaft und das Thema Inklusion im Fokus. Ausgehend von der schulgesetzlichen Verankerung von Inklusion und den damit verbundenen bildungspolitischen und strukturellen Vorgaben eines

gemeinsamen Lernens von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ergeht an Lehrpersonen der Auftrag, in diesem engen Sinne Schule und Unterricht inklusiv zu gestalten. Es werden damit Aufträge an Lehrpersonen herangetragen, die sie in ihrer Schulpraxis umzusetzen haben.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Demokratiepädagogische Grundlagen

Ein Blick in die Literatur zeigt eine Vielzahl unterschiedlicher Termini, die teils synonym verwendet werden (Widmaier 2018). Wird hier auf den Begriff der Demokratiepädagogik rekurriert, so sind damit sämtliche Konzepte, Initiativen und Programme zum Erwerb demokratischer Kompetenzen im schulpädagogischen Kontext gemeint. Wenngleich begriffliche Unschärfen bestehen, herrscht Konsens darüber, dass demokratische Bildungsprozesse in Schule unabdingbar sind. Demokratie muss gelernt und gelebt werden (Himmelman 2017), und das entlang Deweys Vorstellung einer Schule als *embryonic society*, in der sich Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform manifestiert (Dewey 1916). Soll Schule zu einem Ort für bzw. der Demokratie werden, setzt dies Partizipation voraus. Dabei gilt es Partizipation nicht nur in einem instrumentellen Sinne, z. B. zur Motivationsförderung, zu verstehen, sondern auch in menschenrechtsorientierter Perspektive als von Geburt an universelles Menschenrecht (Reitz 2020).

2.2 Partizipation in und durch den Klassenrat

Um Partizipation umzusetzen, greifen Lehrpersonen häufig auf demokratiepädagogische Formate zurück. Vor allem der Klassenrat erfreut sich großer Beliebtheit (Schneider & Gerold 2018). Charakteristisch ist dessen basisdemokratische Konzeption, bei der alle Beteiligten eine gleichberechtigte Mitgliedsrolle ein- und verschiedene Ämter übernehmen. Ziel ist es, durch Partizipation zur Förderung demokratischer und sozialer Kompetenzen sowie dem Aufbau einer demokratischen Schulkultur beizutragen (Blank 2013). Zugleich wird dem Klassenrat im Inklusionsdiskurs ein „inklusive Mehrwert“ (Wocken 2017, 154) zugeschrieben. Demokratiepädagogik und Inklusion(spädagogik) werden als symbiotisch verhandelt und ihre Schnittflächen in der übergeordneten Zielperspektive sowie dem Kernelement der Partizipation herausgestellt (Gloe & Eiperle 2019; Reich 2014). Hieran werden die programmatische Perspektive und hehren Erwartungen, die mit dem Klassenrat im Zusammenhang von Inklusion verbunden sind, deutlich: Im Klassenrat scheint basisdemokratische Partizipation sowie die Teilhabe und -gabe *aller* möglich, und damit gelebte Inklusion erfahrbar. Zwar liegen Studien zum Klassenrat vor (z. B. Bauer 2013; Boer 2006; Budde & Weuster 2017; Löt-

scher 2015), keine jedoch nimmt den Klassenrat in einem inklusiven Setting in den Blick. Der Kontext Inklusion und die Verbindung beider Handlungsfelder, Demokratiepädagogik und Inklusion, bleibt bis dato unbeleuchtet.

3 Teilergebnisse zum Klassenrat im Kontext von Inklusion

In der Studie „Demokratiepädagogik im Kontext von Inklusion“ (Gras 2023) wurde in Orientierung an der Grounded Theory (Glaser & Strauss 2005) gefragt, wie Lehrpersonen Partizipation im Klassenrat in inklusiven Settings gestalten. Es wurden entlang eines theoretischen Samplings 8 Beobachtungen, 17 problemzentrierte Lehrpersoneninterviews, 3 Expert*inneninterviews und 3 Gruppengespräche mit Schüler*innen durchgeführt. Die Daten wurden mittels des Kodierprozesses nach Strauss und Corbin (1996) ausgewertet. Auf dieser Grundlage wurde ein Modell der Schüler*innenpartizipation im Klassenrat in inklusiven Settings erarbeitet (Gras 2023). Teilergebnisse hieraus werden mit Blick auf erfahrene/erlebte Inklusion und Exklusion von Schüler*innen und deren Legitimation vorgestellt.

Im Kern des Modells wird deutlich, dass sich für Lehrpersonen im Klassenrat ein Spannungsfeld zwischen Partizipationsermöglichung und -begrenzung eröffnet, das in ein Partizipationsermöglichungsdilemma mündet, das sie auszuhalten haben. Einerseits haben sie den Anspruch, entsprechend der basisdemokratischen Konzeption Demokratieerleben zu eröffnen und selbst als gleichberechtigtes Mitglied zu fungieren, andererseits versuchen sie Schüler*innen, denen sie die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten zur Partizipation nicht zuschreiben, anzuleiten oder – im O-Ton einer Lehrperson – zu „steuern“. Im Umgang damit setzen Lehrpersonen unterschiedliche Gestaltungsstrategien ein, die wiederum zurück auf das Spannungsfeld verweisen und die sie an (reziproke) Reibungsmomente und Grenzen stoßen lassen. Hieraus resultieren verschiedene Partizipationsgestaltungsformen, anhand derer sich das Spektrum möglicher Partizipationsräume für die Schüler*innen eröffnet. Sie lassen sich auf einem Kontinuum zwischen tendenziell erfahrener Inklusion und Exklusion aufspannen, beginnend bei einer Form der „Partizipation im Sinne von Teilhabe und -gabe“ über „Partizipation als Dabeisein“ bis hin zu „temporärer Exklusion“: Bei der Form der *Partizipation als Teilhabe und -gabe* nehmen die Schüler*innen aktiv am Klassenrat teil, indem sie sich mit (Rede-)Beiträgen beteiligen oder ihnen anhand der beobachteten Gestik und Mimik ein Verfolgen des Geschehens zugeschrieben werden kann. Entgegen dem lehrerlichen „Steuern“ verfügen die Schüler*innen hier über selbstbestimmte Handlungsmacht über das Vorgehen im Klassenrat und sie sind Teil des Geschehens. In Abgrenzung dazu ist dies in der Form des „Dabeiseins“ nicht möglich. Es wird deutlich, dass wenn die Strategien der Lehrpersonen nicht ausreichen,

um ein ihrem Partizipationsverständnis adäquates Partizipieren zu ermöglichen, sie dann für Einzelne Partizipation als physisches Dabeisein umdeuten. Kennzeichnend hierfür ist, dass ihnen ein aktives Einbringen kaum bzw. nicht möglich ist. Dies äußert sich in den Beobachtungsdaten darin, dass die betreffenden Schüler*innen – teils angeleitet durch die Lehrpersonen – anderen Beschäftigungen nachgehen (z. B. Mandala malen), abwesend wirken und ein tendenziell passives Verhalten zeigen. Es kristallisieren sich zwei Modi bzgl. des Zeitpunkts der Umdeutung heraus: Ein Teil der Lehrpersonen bemüht sich zunächst durch den Einsatz bestimmter Strategien (z. B. Visualisierungen) Partizipation zu sichern. Scheinen die Strategien nicht auszureichen, wird während der Klassenratsdurchführung Partizipation unter Bezug auf die Rahmenbedingungen oder Unfähigkeiten für Einzelne als Dabeisein umgedeutet, wie anhand folgender Aussage einer Lehrperson im Zshg. einer Schülerin mit Förderbedarf Geistige Entwicklung illustriert wird:

Das muss sie absitzen. [...] Ich fordere trotzdem die soziale Anpassung und lege ihr manchmal dann was ganz anderes hin, dass sie wenigstens was zu tun hat. Das hat dann aber mit dem großen Thema wenig zu tun.

Es werden die gruppenbezogenen Interessen und die Umsetzung der konzeptionellen Vorgaben des Klassenrats gegenüber der Partizipation Einzelner als prioritär betrachtet und so Partizipation für diese als ein physisches Dabeisein umgedeutet. Ein anderer Teil der Lehrpersonen deutet Partizipation für einzelne Schüler*innen von vornherein um, ohne den Einbezug anderweitiger Unterstützungsangebote. Sie deuten ihr Handeln als Lebensweltvorbereitung („gute Übung für das restliche Leben“) und/oder legitimieren dieses anhand vermeintlich bestehender gesellschaftspolitischer Verhältnisse bzw. im O-Ton einer Lehrperson: das ist die „Konfrontation mit der normalen Welt“. Die in ihrer Perspektive wahrgenommene gesellschaftspolitische Wirklichkeit wird zur Legitimation von Dabeisein herangezogen. Bei der letztgenannten Form der *„temporären Exklusion“* ist ein zeitliches und räumliches Dabeisein nicht gegeben. Zur Sicherstellung der Durchführbarkeit des Klassenrats und teils legitimiert seitens der Lehrpersonen mit dem Verweis auf die „Sicherung des Inklusiven“ (siehe Eingangszitat) und dem (vermeintlichen) Schutz vor einer negativen Wahrnehmung durch die Mitschüler*innen, werden einzelne Schüler*innen angewiesen, den Raum zu verlassen. Im Unterschied zur Form des Dabeiseins, was auch eine Form psychischer Exklusion darstellen kann, handelt es sich hier um physische Exklusion. Zum Teil wird diese Form mit Aufträgen wie z. B. dem Rennen ums Schulgebäude verbunden. Im Klassenrats kommt es so, um die Durchführung des (vermeintlichen) konzeptionellen Anspruchs und Demokratiepädagogikauftrags sicherzustellen, zu diskriminierenden und exkludierenden Momenten.

4 Diskussion

Unabhängig davon, dass Lehrpersonen vom Gedanken der Ermöglichung ausgehen und Partizipation damit für Schüler*innen weniger als Recht, denn als Zubilligung markieren, gilt es demokratiepädagogische Formate in inklusiven Settings entlang der vorliegenden Daten und vor dem Hintergrund des normativ-konzeptionellen Auftrags als programmatische Setzung mit utopischem Überschuss zu diskutieren. Exklusionsmomente brechen die mit dem Klassenrat verbundenen Erwartungen von Demokratieerfahrung und gelebter Inklusion. Dies bestätigen Studien, die auf inszenierte Mitbestimmung (Budde 2010) und ungelöste Lehrer*innen-Schüler*innen-Asymmetrie hinweisen (Wyss & Lötscher 2012). Es eröffnen sich hier Anknüpfungspunkte zu struktur- und professionstheoretischen Ansätzen und den Antinomien pädagogischen Handelns (Helsper 1996; Oevermann 1996). Die im Diskurs diskutierte synergetische Verbindung von Demokratiepädagogik und Inklusion ergibt sich folglich nicht in einer Art Selbstläufer, sondern es bedarf der kritischen Reflexion in mehrerlei Hinsicht:

- a) In einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive kann der Klassenrat als Brennglas gesamtgesellschaftlicher Schief lagen diskutiert werden, indem sich die Herausforderungen spiegeln, wie sie sich im Kontext der großen Politik ergeben. Lehrpersonen reproduzieren die Vorstellung des Dabeiseins und Ausschlusses bestimmter Personengruppen von politischen Prozessen im kleinen Format des Klassenrats.
- b) In einer schultheoretischen Perspektive spiegelt der Klassenrat institutionell-systemische Widersprüche, die in inklusiven Settings in der Wahrnehmung der Lehrpersonen potenziert werden. Die Annahme gleichberechtigter Partizipation aller Beteiligten trifft in Schule auf hierarchische Strukturen, die mit Selektions- und Machtlogiken einhergehen (Fend 2008; Klemm 2009; Wellgraf 2021) und so basisdemokratische Partizipation und gelebte Inklusion erschweren bzw. (beinahe) verunmöglichen. Zudem sehen sich Lehrpersonen in der Pflicht, Partizipation auf didaktischer Ebene mittels Individualisierung, entlang einer v. a. sonderpädagogisch eingefärbten Perspektive auf Inklusion (vgl. Hinz 2022, 234 zur „schulpädagogischen Schief lage“) zu sichern. Eine von Lehrpersonen so verstandene Inklusionspädagogik steht diametral dem Gemeinschaftsfokus der Demokratiepädagogik gegenüber, was zur Verschärfung und Reproduktion diskriminierender Ungleichheitsverhältnisse beitragen kann.

5 Fazit

Es geht nicht um eine Defizitzuschreibung seitens der Lehrpersonen oder darum, das Potenzial des Klassenrats per se verkennen zu wollen. Vielmehr betont der Beitrag die Notwendigkeit der Reflexion. Es gilt, die Erwartung zu entlarven,

durch demokratiepädagogische Formate in einer Art Automatismus Inklusion in Schule vorantreiben zu können und es bedarf, die Spannungsfelder und Widersprüche vor dem Hintergrund der bestehenden systemischen Machtverhältnisse in Schule zu reflektieren, um implizite Zu- und Festschreibungen diskriminierender/exkludierender Ungleichheiten zu verhindern. Nur durch eine inklusionsensible Auseinandersetzung mit diesen Themen, gemeinsam mit den Schüler*innen, ist eine Annäherung von Ideal und Realität möglich (vgl. Reflexive Demokratiepädagogik: Gras 2023, 527).

Literatur

- Bauer, A. (2013): „Erzähl doch mal vom Klassenrat!“ Selbstorganisation im Spannungsfeld von Schule und Peer. Halle/Saale: Universitätsverlag Halle-Wittenberg.
- Blank, J. (2013): Der demokratiepädagogische Klassenrat. In: B. Hartnuß, R. Hugenroth & T. Kegel (Hrsg.): Schule der Bürgergesellschaft – Bürgerschaftliche Perspektiven für moderne Bildung und gute Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 281–289.
- Boer, H. de. (2006): Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage.
- Budde, J. (2010): Inszenierte Mitbestimmung!? Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3, 384–402.
- Budde, J. & Weuster, N. (2017): Class Council Between Democracy and Character Education. In: Journal of social science education, 16 (3), 52–61.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht: Förderung demokratischer Bildung im Kinder- und Jugendalter. Berlin.
- Dewey, J. (1916): Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Macmillan.
- Fauser, P. (2019): Angegriffene Demokratie. In: M. Förster, W. Beutel & F. Peter (Hrsg.): Angegriffene Demokratie? Zeitdiagnosen und Einblicke. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 7–29.
- Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (2005): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Gloe, M. & Eiperle, J. (2019): Inklusion als Chance für Demokratielernen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: M. Gloe & H. Rademacher (Hrsg.): Demokratische Schule als Beruf. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 63–82.
- Gras, J. (2023): Demokratiepädagogik im Kontext von Inklusion: Ein Modell der Schüler*innenpartizipation im Klassenrat in inklusiven Settings. Wiesbaden: Springer.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 521–569.
- Himmelmann, G. (2017): Demokratie-Lernen in der Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hinz, A. (2022): Inklusion – ein Rückblick auf Geschichte und Verortung. In: I. Budnik, M. Grummt & S. Sallat (Hrsg.): Sonderpädagogik – Rehabilitationspädagogik – Inklusionspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 227–253.
- Hinz, A., Jahr, D. & Kruschel, R. (2023): Inklusive Bildung und Rechtspopulismus: Grundlagen, Analysen und Handlungsmöglichkeiten. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Klemm, U. (2009): Schulkritik. In: S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.): *Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung*. Stuttgart und Bad Heilbrunn: UTB GmbH, Klinkhardt, 42–50.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2018): *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*.
Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf. (01.08.2023)
- Lötscher, A. (2015): *Der Klassenrat – Tugenderziehung im Spannungsfeld zwischen Freiheit und Bindung*. In: D. Kübler & O. Dlabac (Hrsg.): *Demokratie in der Gemeinde: Herausforderungen und mögliche Reformen*. Zürich: Schultheis, 217–242.
- Oevermann, U. (1996): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 70–182.
- Reich, K. (2014): *Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule*. Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reitz, S. (2020): *Das Recht auf Partizipation – menschenrechtliche Handlungsnotwendigkeiten im Bildungsbereich*. In: I. Boban & A. Hinz (Hrsg.): *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 18–32.
- Schneider, H. & Gerold, M. (2018): *Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: PVU.
- Wellgraf, S. (2021): *Ausgrenzungsapparat Schule: Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft*. Bielefeld: transkript.
- Wocken, H. (2017): *Demokratie lernen und leben im Klassenrat*. In: R. Kruschel (Hrsg.): *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 143–161.

Autorin

Juliana Gras, Dr.

Pädagogische Hochschule Weingarten

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehramt Sekundarstufe I, Unterrichtsentwicklung,

Kindheitspädagogik, Demokratiebildung, Partizipation und Inklusion.

grasj@ph-weingarten.de

Franziska Oberholzer und Raphael Zahnd

Weiterentwicklung demokratischer Gefässe im Rahmen partizipativer Unterrichtsentwicklung

1 Schule – Demokratie – Inklusion: eine Einleitung

Seit der Ratifizierung der UN-BRK und deren Forderung nach inklusiven Schulen als Regelfall, hat sich die Diskussion um das Verhältnis von Schule, Demokratie und Inklusion verdichtet (vgl. Zenke 2022). Diskutiert werden dabei nicht nur die Demokratie als Staatsform oder das Verhältnis zwischen Bildungssystem und (demokratischer) Gesellschaft, wie bspw. im Anschluss an die Debatte zu den gesellschaftlichen Funktionen des Bildungssystems (vgl. Fend 2008), sondern auch die Verhältnisse im Unterricht. So sollen im inklusiven Unterricht alle Schüler*innen als aktive Akteur*innen in dessen Ausgestaltung einbezogen werden (vgl. Buchner 2018; Geldner-Belli & Wittig 2023). Dies ist gleichbedeutend damit, dass der Unterricht auf demokratischen Elementen aufgebaut werden muss, und die Schüler*innen Mitgestaltungsmöglichkeiten erhalten. Wie weitgehend diese Mitgestaltung ist und ob Schulen und der darin stattfindende Unterricht tatsächlich im Kern demokratisch sein können, wird vielseitig und kontrovers diskutiert. Mit Blick auf staatliche Schulen wurde letzteres bspw. von Reichenbach (2007, 67) bereits vor längerer Zeit kritisch bewertet, da die Schüler*innen nicht frei darüber entscheiden können, ob sie am Unterricht teilnehmen und damit keine freie Entscheidung treffen können. Dies schliesst zugleich nicht aus, dass Schule ein zentraler Ort für das Erlernen demokratischer Prinzipien ist und Demokratie dort erlebbar sein kann (vgl. Falkenstörfer 2022).

Unabhängig davon, wie weitgehend die Demokratisierung der Schule bzw. des Unterrichts erfolgt bzw. erfolgen kann, muss hervorgehoben werden, dass es für die Umsetzung inklusiver Bildung relevant ist, den Unterricht zumindest so demokratisch als möglich zu gestalten, um die Teilhabe aller Kinder unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen zu ermöglichen. Wissenschaftlich begründet sich dies durch Erkenntnisse, die darauf hinweisen, dass die Perspektive der Schüler*innen für die Entwicklung inklusiven Unterrichts als äusserst relevant einzuschätzen sind (vgl. Florian & Beaton 2018; Zahnd & Oberholzer, in Druck). Aus denselben Forschungsergebnissen lässt sich zudem ableiten, dass ein demokratisch orientiertes Vorgehen auch für Forschungsvorhaben im Kontext inklusiven Unterrichts relevant

ist. Die nachfolgenden Ausführungen widmen sich dieser (doppelten) Relevanz demokratischer Elemente für die Erforschung und Umsetzung inklusiven Unterrichts. Sie gehen den Fragen nach, inwiefern ein demokratisch orientierter Forschungsprozess von den Schüler*innen als bedeutsam wahrgenommen wird und inwiefern ein solches Vorgehen auch positive Auswirkungen auf demokratische Prozesse innerhalb einer Klasse haben kann. Die Beantwortung dieser Fragen erfolgt entlang exemplarischer Beispiele aus dem Forschungsprojekt „Partizipative Unterrichtsentwicklung“ (Teilprojekt aus Wagner-Willi & Zahnd 2020).

2 Theoretische Verortung: Partizipative Forschung – Demokratie – Inklusion

Im Projekt „Partizipative Unterrichtsentwicklung“ wird das Ziel verfolgt, bestehende Unterrichtspraxen im Sinne eines inklusiven Unterrichts weiterzuentwickeln. Dazu werden alle am Unterricht beteiligten Akteur*innen als Co-Forschende¹ einbezogen, denn gerade der Einbezug aller Akteur*innen repräsentiert ein demokratisches Anliegen (vgl. Kost et al. 2020; Wöhrer et al. 2017). Alle meint in diesem Fall nicht nur alle pädagogischen Fachpersonen (Lehrpersonen und Schulische Heilpädagog*innen), sondern auch die Schüler*innen, denn eine zentrale Grundannahme des Projekts besteht darin, dass ein demokratisches Verständnis der inklusiven Schule, in welchem Schüler*innen nicht nur als Adressat*innen, sondern als bedeutungsvolle Akteur*innen verstanden werden, für die Inklusionsforschung von besonderem Interesse ist (vgl. Böing & Köpfer 2020). Auch wenn Schüler*innen bisher im Kontext der Erforschung inklusiven Unterrichts nur selten eine aktive Rolle zugestanden wurde, können sie einen höchst relevanten Beitrag dazu leisten (vgl. Böing & Köpfer 2020, Buchner 2018; Florian & Beaton 2018; Wöhrer et al. 2017; Zahnd & Oberholzer in Druck). Ihr Einbezug ist zudem relevant, weil Erkenntnisse aus der partizipativen und transdisziplinären Forschung darauf hinweisen, dass die Berücksichtigung möglichst vieler Perspektiven eine umfassendere Analyse einer komplexen Problemstruktur, die auch dem inklusiven Unterricht zugeschrieben wird (vgl. Werning 2014), ermöglicht (vgl. Pohl & Hirsch Hadorn 2008; von Unger 2014). Ein partizipatives Vorgehen unter Berücksichtigung aller Schüler*innen lässt sich demnach nicht nur demokratietheoretisch, sondern auch wissenschaftlich begründen. Ein strukturiertes Setting, in dem alle Akteur*innen zu Wort kommen, erlaubt letztendlich, Probleme und Herausforderungen im Unterricht gemeinsam zu identifizieren und Lösungen zu finden (vgl. Zahnd & Oberholzer 2022).

1 In partizipativen Forschungssettings werden die nicht akademisch forschenden Personen als Co-Forschende bezeichnet, nicht um hierarchische Differenz anzudeuten, sondern um sichtbar zu machen, von welchen Personen gesprochen wird.

3 Einblicke in die Methode

Um die Entwicklung inklusiven Unterrichts gemeinsam anzugehen, wurden die Schüler*innen im Rahmen eines Workshops in das Projekt, die Forschungsmethoden und die Fragestellungen eingeführt. Auch den pädagogischen Fachpersonen wurden im Rahmen eines Gesprächs die Methoden und Fragestellungen vorgestellt. Die Fragestellungen, mit denen sich alle Co-Forschenden beschäftigten, fokussierten auf Lernprozesse und soziale Partizipation als zwei zentrale Aspekte inklusiven Unterrichts (vgl. Zahnd & Oberholzer in Druck). Die Fragestellungen wurden jeweils auf die Perspektive der verschiedenen Akteur*innen angepasst. Abbildung 1 zeigt die Fragestellungen der Schüler*innen.

Lernprozess	Soziale Partizipation
+ Gibt es Situationen, in denen dir das Lernen besonders Spass gemacht hat oder in welchen du etwas besonders gerne gemacht hast?	Gibt es Situationen, in denen du dich in der Klasse besonders wohlfühlst?
- In welchen Unterrichtssituationen hattest du Schwierigkeiten oder hast du etwas nicht verstanden? Welches Lernmaterial (bsp. Aufgaben im Buch) war für dich bspw. nicht verständlich oder war für dich schwierig zu lösen?	Wo oder wann kannst du nicht mitmachen, obwohl du gerne mitmachen würdest?

Abb. 1: Forschungsfragen der Schüler*innen

Um die gemeinsame Erforschung des Unterrichts innerhalb des Schulalltags zu ermöglichen, orientierte sich das Forschungssetting am iterativen Prozess der Design Based Research (vgl. Abb. 2; Malmberg 2020; Reinmann 2005).

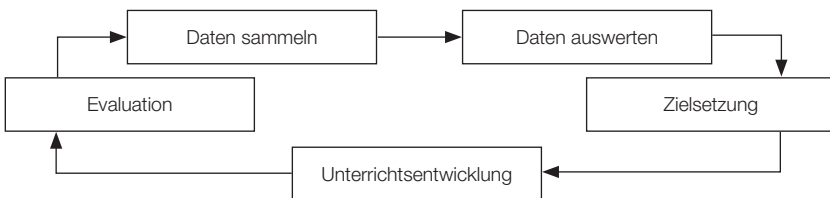


Abb. 2: Iterativer Forschungsprozess

Daten sammeln und auswerten

Alle Akteur*innen sammelten Daten mit Hilfe von Forschungstagebüchern oder Smartphones. In gemeinsamen Reflexionsgesprächen wurden diese diskutiert und ausgewertet. Mit den Schüler*innen fanden die Gespräche in Kleingruppen von 4–5 Kindern statt, mit den Lehrpersonen nach Möglichkeit in den Klassenteams.

Zielsetzung, Unterrichtsentwicklung und Evaluation

Im Anschluss an die Gespräche wurden die Ergebnisse durch die Forscherin verdichtet. Aus der Verdichtung wurden Entwicklungsvorschläge für den Unterricht abgeleitet. Nach der Umsetzung wurde mit allen Akteur*innen evaluiert, ob die gewünschte Veränderung eingetroffen ist oder nicht. Im Laufe des Schuljahres wurden so unterschiedliche Entwicklungsschritte vollzogen und der Prozess mehrmals durchlaufen.

4 Mehrwert: Inklusion und Demokratie

Die bisherigen Erfahrungen im Projekt zeigen, dass die demokratisch orientierte Vorgehensweise von den Schüler*innen begrüsst wird und diese das Forschungssetting nicht nur dazu nutzten, den Unterricht zu verändern, sondern zugleich demokratischer auszugestalten.

Bewertung des Forschungsprozesses

Der aktive Einbezug der Schüler*innen in den Forschungsprozess und ihr Mitspracherecht wurden von ihnen positiv bewertet. Dabei ist es insbesondere bemerkenswert, dass für sie nicht nur die gewünschten Veränderungen im Fokus standen. Vielmehr beschrieben sie es als bedeutsam, dass sie über ihre Probleme ins Gespräch kommen konnten und sich ernst genommen fühlten. Sie wollten mitteilen, wie für sie Schule ist und welchen Problemen sie begegnen.

- Sofia: Aber wie lange sind sie noch bei uns?
 FO: Nur noch ein wenig mehr als einen Monat.
 Sofia: Nein. Was? Aber das ist zu blöd. Wir haben niemanden, um unsere Probleme zu erzählen.
 Verena: Was sollen wir dann in der sechsten Klasse machen? Oder?
 Isabella: Mit wem reden wir dann?
 Sofia: Die sechste (Klasse) wird sicher noch schlimmer.
 FO: Hm?
 Isabella: In der sechsten wird es schlimmer sein.
 Charlotta: Hallo. Ja.
 FO: Schlimmer?
 Sofia: Wir brauchen jemanden zum Reden.
 FO: Findet ihr das gut?
 Sofia: Mit Frau Pamuk kann man einfach nicht reden.
 Ja. Ja, einfach so um zu sagen, was gerade in unser Schule passiert.

(GT_230516_CDISV_281-288)

Die Einschätzung, dass die Schüler*innen nicht nur eine Relevanz in der Veränderung des Unterrichts sahen, schließt den Bogen zur Einleitung. Selbstverständlich ist es eine wichtige Frage, inwiefern sich Demokratie bedingungslos als Prinzip im

Unterricht durchsetzen lässt. Aus Sicht der Schüler*innen lässt sich darauf aber antworten, dass bereits ein erster Schritt in eine Richtung, die ihnen mehr Gehör verschafft, relevant ist. Es geht demnach nicht um ein „entweder/oder“, sondern um ein „so viel Demokratie wie nur möglich“.

5 Unterrichtsentwicklungsschritte

Aufgrund des demokratisch orientierten Vorgehens wurden in den beteiligten Klassen jeweils Entwicklungsschritte definiert, die sich an den spezifischen Problemstellungen der Unterrichtsettings orientierten und dadurch sehr vielfältig waren (vgl. Abb. 3 & 4).

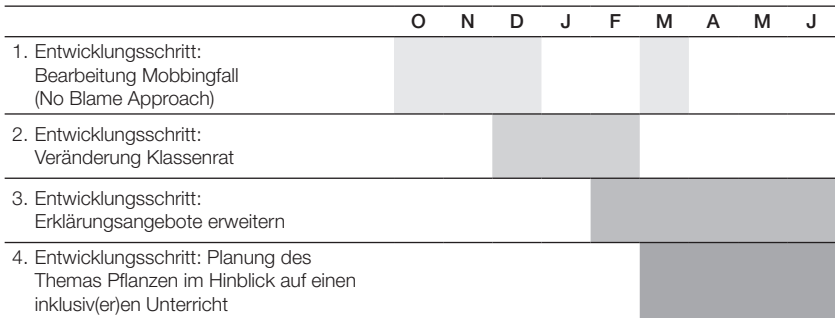


Abb. 3: Entwicklungsschritte Klasse a

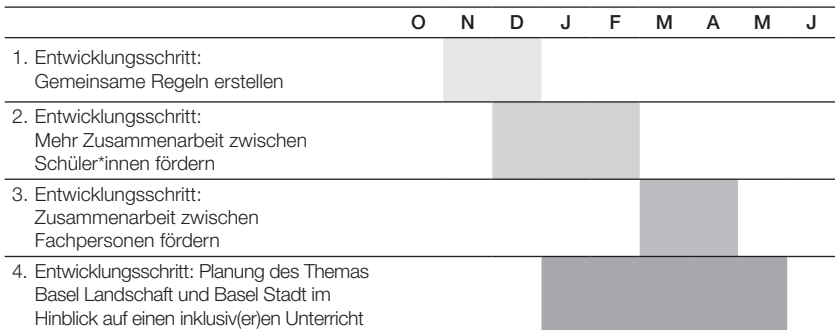


Abb. 4: Entwicklungsschritte Klasse b

Nachfolgend möchten wir den Fokus auf die Veränderung des Klassenrats legen (vgl. Abb. 3). Auch andere Entwicklungsschritte, wie bspw. das gemeinsame Entwickeln von Regeln oder die Förderung der stärkeren Zusammenarbeit sind als demokratisch orientiert zu werten.

Unterrichtsentwicklung am Beispiel Klassenrat

Die gemeinsame Weiterentwicklung des Klassenrats erfolgte, da sowohl die Klassenlehrperson als auch die Schüler*innen betonten, dass sie mit diesem nicht zufrieden seien. Die Schüler*innen bezeichneten insbesondere die im Klassenrat beschlossenen Bestrafungen als unfair und verwiesen darüber hinaus auf wiederkehrende Streitereien.

FO: Seid ihr zufrieden mit dem Klassenrat?

Gemeinsam: Nein.

FO: Was findet ihr nicht gut.

Dana: Die Leute schreiben nur Fake-Zettel und es gibt nur Probleme.

Kian: Wenn es nur ein kleines Problem gibt, sagen die Leute man soll für dieses kleine Problem vier Striche bekommen. Dann fehlt nur noch ein Strich, bis man ein Konsequenzblatt hat.

Amir: Das finde ich unfair.

(GT_210107_ABDKM_111-115)

Zudem war es für die Schüler*innen wichtig, dass wieder vermehrt andere Themen im Klassenrat besprochen werden können, wie beispielsweise ihre Ideen für Ausflüge oder Unternehmungen. Aufgrund der ausufernden Diskussionen um Schüler*innenverhalten und Bestrafungen wurde dies weitgehend verhindert. Ein wesentlicher Hintergrund für diese Dynamik bestand darin, dass die Schüler*innen den Klassenrat jeweils weitgehend eigenständig durchführten. Mit der Weiterentwicklung des Klassenrats ergab sich die Möglichkeit ein von der Grundintention her demokratisches Gefäss weiterzuentwickeln (vgl. Daublebsky & Lauble 2006, 7). Im Rahmen der gemeinsamen Auseinandersetzung zeigte sich, dass die Unterstützung der Lehrperson innerhalb des Klassenrats wichtig ist, gerade wenn es um das gemeinsame Klären von Grundregeln geht, die für die gemeinsame Orientierung relevant sind (vgl. Stähling & Wenders 2012). Besonders deutlich zeigte sich die fehlende Orientierung im Hinblick auf gegenseitige Bestrafungen, die die Schüler*innen innerhalb des Klassenrats aufgrund von Vergehen aussprechen konnten. Als problematisch stellte sich hierbei heraus, dass die Lehrperson auch dann nicht intervenierte, wenn die Vorschläge für gegenseitige Bestrafungen unverhältnismässig waren. Deshalb erschien es von zentraler Bedeutung, der Lehrperson aufzuzeigen, dass ein sparsam genutztes und gut überlegtes Vetorecht im Rahmen des Klassenrats Sinn macht (vgl. Daublebsky & Lauble 2006), auch um die Schüler*innen im Erwerb der Fertigkeiten zu unterstützen, die für einen Klassenrat notwendig sind.

Im Rahmen des Entwicklungsschrittes wurde der Ablauf des Klassenrats angepasst, es wurde eine Sternrunde² eingeführt und die Lehrperson wurde wie-

2 Bei der Sternrunde ging es darum, dass die Schüler*innen die Möglichkeiten erhalten sollten, auch von positiven Erlebnissen berichten zu können. Deshalb wurden jeweils zu Beginn des Klassenrats sechs goldene Sterne an diejenigen Schüler*innen verteilt, die gerne einer Person ein Kompliment machen oder von einem schönen Moment in der Woche berichten wollten.

der intensiver einbezogen. Diese Veränderung des Klassenrats wurde von den Schüler*innen wahrgenommen:

- FO: Was habt ihr das Gefühl mit dem Klassenrat? Hat sich das verändert?
Werden weniger Fake-Zettel geschrieben?
- Amir: Also, es hat sich mega verändert. Es ist irgendwie cooler geworden, weil man kann sich etwas wünschen und dieser Wunsch kann passieren.
(GT_210623_ADHOL_104-107)

Nicht nur in Bezug auf die Besprechungen der Streitereien konnte eine Veränderung festgestellt werden, auch die Möglichkeit eigene Ideen einzubringen bewerteten die Schüler*innen als durchaus positiv:

- FO: Und weil immer wieder dieselben Probleme diskutiert werden im Klassenrat.
- Enayat: Das gibt es nicht mehr.
- FO: Und Fakezettel war auch noch.
- Arian: Ja, Fakezettel.
- Enayat: Das gibt es glaube ich nicht mehr.
- Arian: Die gibt es nicht mehr.
(GT_210611_AAEEI_45-47)

6 Schluss

Im Projekt „Partizipative Unterrichtsentwicklung“ werden Schüler*innen aktiv in die Erforschung des Unterrichts einbezogen und als machtvollen Akteur*innen wahrgenommen. Unser Ausgangspunkt bildeten die Fragen, wie ein solcher, demokratisch orientierter Forschungsprozess von den Schüler*innen wahrgenommen wird, und inwiefern ein solches Vorgehen sich auch positiv auf demokratische Prozesse innerhalb einer Klasse auswirken kann.

Die exemplarischen Ausführungen zeigen auf, dass Schüler*innen ihren Einbezug in den Forschungsprozess und damit auch in die Unterrichtsentwicklung als bedeutsam erleben. Dabei können sie klar formulieren, dass ein demokratisch orientierter Unterricht im Sinne „so viel Demokratie wie nur möglich“ wichtig ist. Die geplanten und umgesetzten Unterrichtsentwicklungsprozesse des Projekts weisen zudem darauf hin, dass die Schüler*innen ihren aktiven Miteinbezug im Sinne der Zielperspektive Inklusion nutzen können und dabei, wie am Beispiel des Klassenrats dargestellt, zugleich demokratische Gefäße stärken. Damit ihnen dies gelingt, brauchen sie aber die Möglichkeit, sich entsprechend einzubringen und eine sorgfältige Unterstützung, wie sie im Rahmen des Forschungsprojekts geboten werden konnten. Zugleich zeigt sich auch deutlich, dass die Lehrpersonen in dieser Entwicklung wichtige Akteur*innen sind, denn sie können die

Schüler*innen darin unterstützen, sich diejenigen Fertigkeiten anzueignen, die es benötigt, um demokratiefördernde Gefässe auch als solche erleben zu können. Die Ergebnisse des Projekts „Partizipative Unterrichtsentwicklung“ weisen auch über die exemplarischen Ausschnitte hinaus darauf hin, dass der aktive Miteinbezug der Schüler*innen in die Forschung und den Unterricht im Sinne einer „Demokratie soweit wie möglich“ sowohl für die Analyse wie auch die Weiterentwicklung inklusiven Unterrichts gewinnbringend sind.

Dieser Beitrag wurde gefördert durch den SNF.



**Schweizerischer
Nationalfonds**

Literatur

- Biewer, Gottfried (2001): Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle. Berlin/Neuwied: Luchterhand.
- Böing, U. & Köpfer, A. (2020). Fachbeitrag: Rekonstruktionen von Schüler/innenpraktiken als Beitrag zur schulischen Inklusions-/Exklusionsforschung. Erkenntnisperspektiven und Limitierungen. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 89 (4), S. 266–277.
- Buchner, T. (2018): Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Daublebsky, B. & Lauble, S. (2006). Eine Handreichung für die Praxis. Der Klassenrat als Mittel demokratischer Schulentwicklung. Berlin: BLK.
- Falkenstörfer, S. (2022). Inklusion braucht Demokratie. Zum Umgang mit Vielfalt in schulischen Kontexten. In: Konz, B., Schröter, A. (Hrsg.): DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 314 – 325
- Fend, H. (2008). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Florian, L. & Beaton, M. (2018): Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. In: International Journal of Inclusive Education, 22 (8), S. 870–884.
- Geldner-Belli, J. & Wittig, S. (2023): Inklusion und Demokratie. Zur Bedeutung des demokratischen Horizonts für erziehungswissenschaftliche Fragen von Teilhabe und Partizipation. In: Sturm, T., Balzer, N., Budde, J., Hackbarth, A. (Hrsg): Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung. Obladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich, 97–118
- Kost, A., Massing, P., & Reiser, M. (2020). Handbuch Demokratie. Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/9783734409523>
- Malmberg, I. (2020). Die Blackbox ausleuchten. Potenziale von Design-Based Research für Phasen der Lehrerinnen- und Lehrprofessionalisierung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 38 (1) (S. 79–93).
- Pohl, C. & Hirsch Hadorn, G. (2008): Gestaltung transdisziplinärer Forschung. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 31 (1), S. 5–22.
- Reichenbach, R. (2007). Demokratische Erziehung oder Politische Bildung? In B. Rolf, K. Draken & G. Münnix (Hrsg.), Orientierung durch Philosophieren. Festschrift zum 50jährigen Bestehen des Fachverbands Philosophie e. V. (S. 63–77). LIT Verlag.

- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design- Based Research-Ansatz in der Lehr- Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (1), S. 52–69.
- von Unger, H. (2014): Partizipative Forschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wagner-Willi, M. & Zahnd, R. (2020). Primarschulen im Spannungsfeld von Inklusion und Bildungsstandards – Rekonstruktiver Fallvergleich und partizipative Entwicklung inklusiven Unterrichts. SNF Datenportal. <https://data.snf.ch/grants?q=wagner-willi%20zahnd>
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (17 (4)), S. 601–623.
- Wöhler, V., Arztmann, D., Wintersteller, T., Harrasser, D. & Schneider, K. (2017): Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen. Wiesbaden: Springer.
- Zahnd, R., & Oberholzer, F. (2022). Stolpersteine und Wegweiser auf dem Weg zu inklusiven Lernarrangements. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28 (12), 16–23.
- Zahnd, R. & Oberholzer, F. (in Druck). Was können Schüler*innen zur inklusiven Unterrichtsentwicklung beitragen? *Zeitschrift für Inklusion online*.
- Zenke, Ch.T. (2022). Die Schule als inklusive „Demokratie im Kleinen“? Zum Verhältnis von inklusiver Pädagogik und demokratischer Bildung. *Zeitschrift für Inklusion*, (3).
Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/674>

Autor*innen

Franziska Oberholzer

Pädagogische Hochschule FHNW Muttenz, Inklusive Didaktik und Heterogenität
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Didaktik, Barrierefreiheit, Partizipative Forschung.
franziska.oberholzer@fhnw.ch

Raphael Zahnd, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule FHNW Muttenz, Inklusive Didaktik und Heterogenität
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung, inklusive Didaktik, diskursanalytische Untersuchungen zu Behinderung und gesellschaftliche und schulische Ein- und Ausschlussprozesse.
raphael.zahnd@fhnw.ch

*Ulrich Tragatschnig, Elisabeth Herunter, Andrea Holzinger und
Monika Gigerl*

Partizipation und Inklusion durch Kunst und kulturelle Bildung für alle

Im Artikel 30 Abs. 1 der UN-Behindertenrechtskonvention ist das Recht von Menschen mit Behinderung auf kulturelle Partizipation festgelegt. Über die passiv-rezeptive Partizipation hinaus soll es Menschen mit Behinderung ermöglicht werden, „ihr kreatives, künstlerisches und intellektuelles Potenzial zu entfalten und zu nutzen“ (CRPD 2007, Art. 30, Abs. 2). Somit sind Kunst- und Kulturinstitutionen gefordert, eine barrierefreie und selbstbestimmte Partizipation – sowohl teilnehmend als auch aktiv gestaltend – zu ermöglichen.

Das Projekt „INARTdis – artistic education for all“, an dem sich sechs Bildungseinrichtungen aus Österreich, Deutschland, Nordmazedonien, Portugal und Spanien beteiligten, setzte sich zum Ziel, einen Beitrag zur Verwirklichung der inklusiven kulturellen Partizipation zu leisten und dabei Räume zu öffnen und zu gestalten (Sanahuja Gavalda 2019, 30ff). Die forschungsleitenden Fragestellungen des Projektes lauteten:

- Was verstehen Lehrpersonen, Stakeholder und Expert*innen in eigener Sache unter einer umfassenden inklusiven kulturellen Bildung?
- Wie kann diese von und durch alle Beteiligten umgesetzt bzw. gelebt werden?

Um diese Fragen multiperspektivisch zu beantworten, erfolgten bei Pädagog*innen aus dem (außer)schulischen Bereich und verantwortlichen Personen aus dem Kunst- und kulturvermittelnden Bereich Erhebungen in Form von Online-Fragebögen (n = 113), Expert*innen-Interviews (n = 17), drei Fokusgruppen-Interviews (n = 21) und zwei Fokusgruppengespräche (n = 11) im Anschluss von Museumsbesuchen von Menschen mit und ohne Behinderungen (n = 46). Basierend auf den aus der qualitativen Studie gewonnenen Erkenntnissen wurden Trainingskurse entwickelt, durchgeführt und evaluiert.

1 Aktuelle theoretische Konzepte inklusiver Museumspädagogik und Kunstdidaktik: Kunst und Inklusion

Der Kulturbereich scheint dialektisch, insofern die Forderung einer „Kultur-für-alle“ zwar immer schon zur Ideologie einer bürgerlichen Gesellschaft gerechnet werden konnte, allerdings in krassem Widerspruch zu einer gesellschaftlichen Praxis steht, die „nicht die Grundvoraussetzungen für den Erwerb der nötigen Mittel zur Aneignung der Kulturleistungen durch „alle“ geschaffen hatte“ (Zuckermann 2022, 102). Das museumpädagogische Spannungsfeld, das sich zwischen den Interessen von Künstler*innen, Kurator*innen, Vermittler*innen und Besucher*innen auftut, wenn es etwa darum geht, Verständnisbarrieren bei der Vermittlung künstlerischer oder kuratorischer Inhalte abzubauen, lässt Zuckermanns Diagnose selbst nach dem erfolgreichen Überwinden von Zugangsbarrieren noch virulent bleiben.

Inklusion und Kunst scheinen trotzdem in zumindest zweierlei Hinsicht eng zusammenzuhängen bzw. geradezu interdependent zu sein: Einerseits inkludiert die Kunst der antiakademischen Moderne ganz im Sinne einer „Logik des Selbstdementis“ (Ullrich 2022, 31) auch spontane, ungeschulte, expressive, performative oder gar „primitivistische“ Ausdrucksformen. Zum anderen mag Inklusion aber auch zu jenen „kunstexternen“ Kriterien bzw. gesellschaftspolitischen Anliegen gehören, die heutigentags an die Kunst herangetragen werden (Ullrich 2022, 37ff), so dass die zeitgenössische Kunst genauso wie die ihr beigegebene Theorie ein ausgeprägtes Interesse „an der Gestaltung elementarer Themen des menschlichen Zusammenlebens, an Fragen zur Bestimmung und Aushandlung von individueller und kollektiver Identität“ zeigen (Locher 2023, 450).

Die von Michaela Sindermann einer inklusiven, potential- und differenzaffinen Kunstpädagogik zugeschriebenen Leitlinien sind selbst jedenfalls sehr kunstaffin, wenn sie subjektiv bedeutungsvolle ästhetische Aneignungsprozesse in den Fokus einer prozessorientierten Diagnostik, Reflexion und Evaluation stellen, eine potentialorientierte Haltung gegenüber allen Lernenden einnehmen und in deren Heterogenität einen Mehrwert erkennen (Sindermann 2018). Insofern die Kunst der antiakademischen Moderne vorab festgelegte Kategorien und Normen vorbildlich infrage stellt, machtkritisch und multiperspektivisch eingestellt ist, unterstützt sie insbesondere kunstpädagogische Konzepte, die auf Differenzierungsprozesse im Wahrnehmen und Handeln fokussiert sind (einen guten und kompakten Überblick über inklusive kunstpädagogische Konzepte liefert Kaiser 2022).

2 Ausgewählte Ergebnisse der qualitativen Erhebungen

Im Mittelpunkt aller qualitativen Erhebungen standen die Gelingensbedingungen sozialer Inklusion im Kunstbereich. Die durch die einzelnen Verfahren gewonnenen Daten wurden inhaltsanalytisch in Anlehnung an Mayring (2022) mit der Software MAXQDA ausgewertet. Die Codierungen erfolgten deduktiv aus den Leitfäden der Interviews, Fokusgruppen-Interviews und Fokusgruppengesprächen sowie induktiv aus dem Datenmaterial heraus.

Bezogen auf die erste Forschungsfrage, was Lehrpersonen, Stakeholder und Expert*innen in eigener Sache unter einer umfassenden inklusiven kulturellen Bildung verstehen, wurde mehrheitlich angemerkt, dass Kunst wie kein anderer Bereich absolute Gleichberechtigung und Ebenbürtigkeit ermöglicht und dass Kunst für sich selbst spricht. Es sollte keine Bedeutung haben, wer das Kunstwerk erschaffen hat. Im Vordergrund stehen die Künstler*innen und ihr Kunstwerk. Inklusive kulturelle Bildung soll einerseits bei allen Menschen das Interesse an Kunst wecken, andererseits für alle offen sein, die daran teilhaben möchten. Um dieses anspruchsvolle Ziel zu erreichen, ist es von zentraler Bedeutung, Menschen aus vulnerablen Gruppen in die Konzeption und Umsetzung schulischer und musealer Projekte einzubeziehen.

Bezogen auf die zweite Forschungsfrage, wie inklusive kulturelle Bildung von und durch alle Beteiligten umgesetzt bzw. gelebt werden kann, wurden die Rückmeldungen von 46 Menschen mit und ohne Behinderung herangezogen, die vor, während und nach den Besuchen von zwei Grazer Museen erhoben wurden. Die Fragen an die Besucher*innen bezogen sich auf die Zugänglichkeit des jeweiligen Hauses und der Räume sowie auf die Gestaltung und Informationen der jeweiligen Ausstellung. Diese Rückmeldungen wurden zu einem Video verarbeitet, das den Ausgangspunkt für die Fokusgruppengespräche mit Verantwortlichen und Mitarbeiter*innen der beiden Museen darstellte.

Exemplarisch für die gestellten Fragen wird in Folge auf die Ergebnisse in Hinblick auf Informationen zu den Künstler*innen und zu den Objekten eingegangen. Gerade hier werden die Unterschiede in den Zugängen von den an der Gestaltung von Ausstellungen beteiligten Menschen – Künstler*innen, Kurator*innen, Gestalter*innen und Vermittler*innen – besonders evident. So liegt die Beschreibung der Kunstwerke und Ausstellungskonzepte meist im Verantwortungsbereich der Kurator*innen und Künstler*innen, die ein gewisses Vorwissen voraussetzen. Weiters sind Informationen oft in kleiner Schrift, und schlecht beleuchtet, sodass nicht nur die Barrierefreiheit unberücksichtigt bleibt, sondern generell die Usability auch für Standardbesucher*innen nicht gewährleistet ist.

Es gibt aber auch Initiativen, die darauf abzielen, mehr Partizipation und individuelle Vermittlung zu ermöglichen, um die genannten Problemfelder auszugleichen. Das sind beispielsweise Hörstationen mit Shortstoriys oder Audio-Guides, die für alle in einfacher Sprache verfasst sind, Rätselrallys für die ganze Familie auf

unterschiedlichen Sprachniveaus, in leichter Sprache zertifizierte Begleithefte, QR Codes mit zusätzlichen Informationen auf der jeweiligen Website, Media-Guides in Gebärdensprache, Audio- und Video-Installationen, die bei Bedarf unterbrochen werden können, Simulationen, die von den Besucher*innen selbst bedient werden können, historische Möbelstücke zum Angreifen für Menschen mit Sehbeeinträchtigungen sowie Führungen in Gebärdensprache.

Zusammenfassend kann anhand der Ergebnisse der qualitativen Erhebungen festgestellt werden, dass unter einer umfassenden inklusiven kulturellen Bildung eine Barrierefreiheit auf allen Ebenen verstanden wird, die nur durch einen Perspektivenwechsel aller Beteiligten erreicht werden kann. Dieser Perspektivenwechsel muss von Offenheit, Prozessorientierung und kreativen Lösungsansätzen gekennzeichnet sein und auf Etikettierungen, Zuschreibungen und Leistungsvergleiche verzichten. Für Museen bedeutet dies, die behaviorale und kognitive Barrierefreiheit (Folta-Schoffs u. a. 2017) zu forcieren und diese bereits bei der Planung einer Ausstellung mitzudenken. Für die Schule bedeutet dies, Lernbereiche in der künstlerischen Bildung plural und komplex anzulegen, damit sich differente Ziele ergeben, welche die Partizipation und Erreichung der Ziele begünstigen.

3 Trainingskurse und Trainingshandbuch

Ein Output des Projekts war die Erstellung und Durchführung eines, auf den erhobenen Daten des Trainingsbedarfs basierenden, 30-stündigen Trainingskurses mit dem Titel ‚Kunst und Inklusion – Gestaltung inklusiver kreativer Räume‘. Der Kurs fand zwischen April und Juni 2022 statt und richtete sich an Fachleute aus Bildungs-, sozialpädagogischen und künstlerischen Einrichtungen sowie Selbstvertreter*innen. Ziel war es, Fachleute aus Kunst und Kunsterziehung sowie dem Museum und dem schulischen Setting für die Inklusion von Menschen mit Behinderungen durch künstlerische Bildung zu sensibilisieren und methodisch-didaktische Wege zur Umsetzung zu entwickeln und auszuprobieren. Die spezifischen Teilziele waren dabei (1) Reflexion über die Bedeutung von Kunst und Kunstinstitutionen im Prozess der Inklusion, (2) Verstehen der Hintergründe zur Inklusion durch künstlerische Bildung, (3) Wissen um Methoden und Strategien, welche Inklusion erleichtern und begünstigen, (4) Inklusion durch Kunstprojekte leben und (5) die Gestaltung und Adaption von inklusiven kreativen Räumen.

Der gesamte Trainingskurs war in vier Module gegliedert:

- Modul 1 – Diversität, Kunstpädagogik und Inklusion
- Modul 2 – Grundlagen der inklusiven Kunstpädagogik
- Modul 3 – Inklusiv-künstlerische Bildung und kulturelle Praktiken: Methoden und Strategien
- Modul 4 – Projektgestaltung von inklusiven kreativen Räumen

Die Schulungsnachmittage wurden methodisch vielseitig aufbereitet und in einem partizipativen Ansatz umgesetzt. So wurden die Inhalte meist von kurzen Impulsen der einzelnen Teilnehmer*innen aus ihrem professionellen Hintergrund und aus ihrer beruflichen Perspektive heraus eingeleitet. Diesen Inputs folgten geleitete Gruppendiskussionen mit Ergebnisdokumentationen, Reflexionen, Workshops und Besuchen von Institutionen. Durch problembasiertes Lernen und partizipatorische Methodik sollten die Teilnehmer*innen vielfältige Perspektiven auf inklusive künstlerische Räume kennenlernen, erfahren und erleben. In der letzten Sitzung wurden alle Ideen und Überlegungen mit Hilfe von Projektmanagement-Teams in eine erste Struktur gebracht, so dass mit der Gestaltung des endgültigen Projekts begonnen werden konnte.

Darüber hinaus wurde auf einer elektronischen Plattform ein Kurs eingerichtet, der die Kommunikation zwischen allen Teilnehmer*innen erleichtern sollte und als Datenbank für Ressourcen und Werkzeuge, die während des Kurses erstellt wurden, diente. Die Inhalte der Trainingsmodule wurden für die Fortbildung von Pädagog*innen und Museumspersonal in einem „Trainingshandbuch“ aufbereitet (Herunter u. a. 2022).

4 Diskussion und Ausblick

Inklusion ist als fortlaufender und konstanter Transformationsprozess zu verstehen, der soziale Sensibilisierung für jene Barrieren beinhaltet, die von manchen Personen erlebt werden (Gigerl u. a. 2022). Trotz des Engagements zahlreicher Institutionen für die Entwicklung inklusiverer, gesellschaftlicher Zugänge liegt noch ein langer Weg als Inklusionsprozess bis zur Realisierung vor uns.

Viele Museen haben sich bereits auf diesen Prozess der Inklusion eingelassen und beschäftigen sich eingehend mit Fragen zur Partizipation und Inklusion für alle (Holzer-Kernbichler 2023). Tatsächliche Barrierefreiheit ist bislang – unter anderem aus architektonischen, mentalen oder schlicht ökonomischen Gründen – jedoch kaum erreicht. In diesem Prozess der Inklusion geht es nicht nur darum, Kontexte für alle zugänglich zu machen, sondern auch darum, diese partizipativ zu gestalten. Die Vielfalt der Menschen, die Zugang zu Kunstinstitutionen haben (möchten), macht es erforderlich, dass Angebote in Museen flexibel sind und dabei kooperative Vermittlungsmethoden genutzt werden. Betont wird auch, dass multisensorische Zugänge in der Vermittlung von Museumsinhalten für alle Besucher*innen ein Vorteil sind (Ofner 2023). Spezialangebote in Museen für Personengruppen mit spezieller Behinderung, Lernschwierigkeiten oder Demenzerkrankung bestehen vielerorts bereits (Ofner 2023), sind jedoch oft (noch) nicht „inklusiv“ angedacht.

Deutlich treten durch die Datenerhebungen im Projekt jene Hindernisse zu Tage, welche die Absicherung des Zugangs zu Kunst und Kultur für alle erschweren: die

Infrastruktur in den Einrichtungen, wenige Humanressourcen, schlechte organisatorische Rahmenbedingung oder einseitige Ausbildung von Fachleuten. Daher ist es notwendig, Strategien zum Scaffolding auch für den Zugang zu Kultur und Kunst zu nutzen: alternative Kommunikationssysteme, universelles Design für das Lernen, Drucksorten für Leichter Lesen, Informationen in Blindenschrift, Tastmodelle für den Zugang zu Informationen, Audiobeschreibungen, Gebärdenführer oder Videos mit Untertiteln (Gigerl u. a. 2022).

Auch nach Beseitigung all dieser Barrieren kann das Interesse an (zeitgenössischer) Kunst nicht bei allen Menschen vorausgesetzt werden, vielmehr fühlt sich gesamt betrachtet nur ein geringer Prozentwert der Bevölkerung davon angesprochen (Holzer-Kernbichler 2023). Daher obliegt es auch pädagogischen Einrichtungen, Schüler*innen für Kunst und Kultur vorzubereiten und zu begeistern, uneingeschränkt, ob sie bestimmte Diversitätskriterien erfüllen. Wie Sanders-Bustle (2020) feststellt, kann die Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Einrichtungen und Kunstinstitutionen auch die Schaffung neuer sozialer Räume für marginalisierte Gruppen fördern.

Soziale Inklusion kann auch im schulischen Kontext durch künstlerisch-kreative Prozesse, die eine breite Palette an Ausdrucksmöglichkeiten und individuellen Freiräumen schaffen, gefördert werden. Erfahrungen mit Kunst können dazu beitragen, soziale Beziehungen aufzubauen. Laut Robledo (2018) gibt es in der Kunst keinen Raum für Marginalisierung im Ausdruck, Prozesse der Identität und Zugehörigkeit zur Gemeinschaft werden gefördert. Kulturelle Bildung entwickelt nicht nur eine Reihe von visuellen, expressiven und kreativen Fähigkeiten, sondern auch Einstellungen, Gewohnheiten und Verhaltensweisen in Form von Interaktion, Kommunikation, Ausdruck von Gefühlen und Emotionen, was eine ganzheitliche Bildung der Person ermöglicht.

Literatur

- CRPD (2007): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. UN General Assembly. U. N. Doc.A/RES/61/106§.
- Folta-Schoofs, K., Hesse-Zwillus, M., Kieslinger, N., Kruse, J., Schulz, R. (2017): Museen „inklusiv“ gestalten. Wissenschaftliche Evaluation von Maßnahmen für eine barrierefreie Museumsgestaltung. Hildesheim: Georg Olms.
- Gigerl, M., Sanahuja Gavaldà, J. M., Petrinska Labudovikj, R., Morón Velasco, M., Rojas-Pernia, S., & Tragatschnig, U. (2022): Collaboration between schools and museums for inclusive cultural education. Findings from the INARTdis-project. In *Frontiers in Education* (p. 777). *Frontiers*. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2022.979260>
- Herunter, E., Gigerl, M., Pilling, C. S. (2022). Trainingshandbuch. Inklusive Räume für kulturelle Bildung. Online unter: Trainingshandbuch. Inklusive Räume für kulturelle Bildung (Abrufdatum: 24.8.2023)
- Holzer-Kernbichler, M. (2023): Warum das Museum nicht für ALLE ist. In *Universalmuseum Joanneum* (Hrsg.). *Living Alien. 20 Jahre Kunstvermittlung Kunsthaus Graz*. Graz, 37–39.

- Kaiser, M. (2022): Inklusion – (k)ein Kunststück. Kunstdidaktik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. In: T. Dexel (Hrsg): *Inklusive (Fach-)Didaktik in der Primarstufe*. Münster, New York: Waxmann/utb, 205–227.
- Locher, H. (2023): *Kunsttheorie. Von der Antike bis zur Gegenwart*. München: Verlag C. H. Beck
- Mayring, P. (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag
- Ofner, E. (2023): Ein Besuch für alle. Zugänglichkeit, Nutzbarkeit, Vermittlung. In *Universalmuseum Joanneum (Hrsg.). Living Alien. 20 Jahre Kunstvermittlung Kunsthaus Graz*. Graz, 34–36.
- Robledo, A. (2018): Collaborative artistic practices for cultural accessibility: Building bridges between disability and community. En Roque, P; Lucas, A. y Frayao, C. (Eds). *Representing disability in museums. Imaginary and identities*. Porto: CITCEM.
- Sanahuja Gavaldà, J.M. (2019): Fostering social inclusion for all through artistic education: developing support for students with disabilities (INARTdis). EACEA, Erasmus+ A2, No. 621441-EPP-1-2020-1-ES-EPPKA3-IP1-SOC-IN. Detailed Description of the Project.
- Sanders-Bustle, L. (2020): Social Practice as Arts-based Methodology: Exploring Participation, Multiplicity, and Collective Action as Elements of Inquiry. *Art/Research International: A Transdisciplinary Journal* 5 (1), 47–70.
- Sindermann, M. (2018): *Inklusive Kunstpädagogik – potenzial- und differenzaffin*. In: *Zeitschrift für Inklusion*, (1).
Online unter: <https://www.inklusiononline.net/index.php/inklusion-online/article/view/428>.
(Abrufdatum: 31.10.2022).
- Ullrich, W. (2022): *Die Kunst nach dem Ende ihrer Autonomie*. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.
- Zuckermann, M. (2022): *Die Kunst ist frei? Eine Streitschrift für die Kunstautonomie*. Frankfurt/M.: Westend Verlag.

Autorinnen

Ulrich Tragatschnig, Mag. Dr.

PH Steiermark

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ästhetik, Kunst und Inklusion

ulrich.tragatschnig@phst.at

Elisabeth Herunter, Mag.

PH Steiermark

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprache, Kommunikation, Inklusion

elisabeth.herunter@phst.at

Andrea Holzinger, Dr.

PH Steiermark

Forschungsschwerpunkte: Diversität und Inklusive Pädagogik

andrea.holzinger@phst.at

Monika Gigerl, Dr.

PH Steiermark

Forschungsschwerpunkte: Menschenrechts- und Demokratiebildung, Inklusive Pädagogik, Bildung für nachhaltige Entwicklung

monika.gigerl@phst.at

Danksagung

Gutachter*innen

- Katja Adl-Amini, Prof. Dr., Technische Universität Darmstadt, Deutschland
 Bettina Amrhein, Prof. Dr., Universität Duisburg-Essen, Deutschland
 Ann-Kathrin Arndt, Dr., Leibniz-Universität Hannover, Deutschland
 Sven Bärmig, Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Deutschland
 Jonna M. Blanck, Prof. Dr., Humboldt-Universität Berlin, Deutschland
 Mai-Anh Boger, Dr., Universität Regensburg, Deutschland
 Tobias Buchner, HS-Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Österreich
 Andreas Eckert, Prof. Dr., Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich, Schweiz
 Barbara Egloff, Dr., Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik, Schweiz
 Helga Fasching, Assoz. Prof. Dr., Universität Wien, Österreich
 Franziska Felder, Prof. Dr., Universität Zürich, Schweiz
 Ewald Feyerer, HS-Prof. a. D. Dr., ehm. Pädagogische Hochschule Oberösterreich,
 Österreich
 Petra Fuchs, Prof. a. D. Dr., ehm. Hochschule Zittau/Görlitz, Deutschland
 Barbara Gasteiger-Klicpera, Univ.-Prof. Dr., Universität Graz, Österreich
 Julia Gasterstädt, Prof. Dr., Universität Kassel, Deutschland
 Silvia Greiten, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Heidelberg, Deutschland
 Rainer Grubich, Dr., Pädagogische Hochschule Wien, Österreich
 Priska Hagmann-van Arx, Prof. Dr., Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
 Zürich, Schweiz
 Dagmar Hänsel, Prof. Dr., Universität Bielefeld, Deutschland
 Andreas Hinz, Prof. a. D. Dr., ehm. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
 Deutschland
 Daniel Hofstetter, Prof. Dr., Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich, Schweiz
 Andrea Holzinger, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Steiermark, Österreich
 Sven Jennessen, Prof. Dr., Humboldt-Universität Berlin, Deutschland
 Claudia Kaluza, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Wien, Österreich
 Tanja Kinne, Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Deutschland
 Oliver Koenig, Univ.-Prof. Dr., Bertha von Suttner Privatuniversität St. Pölten, Österreich
 Andreas Köpfer, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Freiburg, Deutschland
 Nancy Kracke, Dr., Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung,
 Deutschland
 Sabine Krause, Dr., Universität Innsbruck, Österreich
 David Labhart, Prof. Dr., Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich, Schweiz

Christian Lindmeier, Prof. Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Deutschland

Karen Ling, LA, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich, Schweiz

Pierre-Carl Link, Prof., Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich, Schweiz

Claudia Mertens, Dr., Universität Bielefeld, Deutschland

Vera Moser, Prof. Dr., Goethe-Universität Frankfurt, Deutschland

Cornelia Müller Bösch, Prof., Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich,
Schweiz

Bastian Pelka, V-Prof. Dr., Technische Universität Dortmund, Deutschland

Agnes Pfrang, Prof. Dr., Universität Erfurt, Deutschland

Silvia Pool Mag, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz

Michelle Proyer, Assoz. Prof. Dr., Universität Wien, Österreich

Cathrin Reisenauer, Dr., Universität Duisburg-Essen, Deutschland

Sven Sauter, apl. Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Deutschland

Claudia Schellenberg, Prof. Dr., Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich,
Schweiz

Andrea Christine Schmid, Prof. Dr. Universität Erfurt, Deutschland

Christa Schmid-Meier, M. A., Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich,
Schweiz

Caroline Schmitt, Prof. Dr., Frankfurt University of Applied Sciences, Deutschland

Robert Schneider-Reisinger, Univ.-Prof. Dr., Universität Wien, Österreich

Heribert Schopf, Dr., Pädagogische Hochschule Wien, Österreich

Saskia Schuppener, Prof. Dr., Universität Leipzig, Deutschland

Wolfhard Schweiker, Dr., Universität Tübingen, Deutschland

Simone Anna Stefan, Dr., Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein, Österreich

Jan Steffens, Prof. Dr., Evangelische Hochschule Darmstadt, Deutschland

Christian Stöger, Dr., Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein, Österreich

Kathrin te Poel, Prof. Dr., Katholische Universität Eichstätt, Deutschland

Ulrich Tragatschnig, Dr., Technische Universität Graz, Österreich

Silke Trumpa, Prof. Dr., Hochschule Fulda, Deutschland

Marcel Veber, Jun-Prof. Dr., Universität Osnabrück, Deutschland

Monika Wagner-Willi, Dr., Fachhochschule Nordwestschweiz, Schweiz

Anne Weidermann, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Deutschland

Jan Weisser, Prof. Dr., Fachhochschule Nordwestschweiz, Schweiz

Carla Wesselmann, Prof. Dr., Hochschule Emden-Leer, Deutschland

Monika Wicki, Prof. Dr., Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich, Schweiz

Melanie Willke, Prof. Dr., Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich, Schweiz

Michael Wininger, Assoz. Prof. Dr., Bertha von Suttner Privatuniversität St. Pölten,
Österreich

Fabian Winter, Prof. Dr., Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich, Schweiz

Raphael Zahnd, Prof. Dr., Fachhochschule Nordwestschweiz, Schweiz

Kerstin Ziemer, Prof. Dr., Universität Köln, Deutschland

Autor*innen

Amrhein, Bettina, Prof. Dr.

Universität Duisburg-Essen, Institut für
Erziehungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung im nationalen und internationalen Kontext, Professionsforschung, Emotionen in Schule und Unterricht.

amrhein@uni-due.de

Arndt, Ann-Kathrin, Dr.

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Multi-)Professionelle Kooperation, Differenzkonstruktionen im inklusiven Unterricht und inklusive Lehrer*innenbildung.

a.arndt@uni-bielefeld.de

Badstieber, Benjamin, Dr.

Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Transformationsforschung in Schule unter Berücksichtigung von Heterogenität und Differenz, professionelle Rollen in inklusionsorientierter Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie De- & Rekonstruktion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.

benjamin.badstieber@uni-duisburg-essen.de

Bacakova, Marketa, Prof. Dr.

IU Internationale Hochschule, Kindheitspädagogik

marketa.bacakova@iu.org

Bartz, Gwendolin, Prof. Dr.

IU Internationale Hochschule, Heil- und Inklusionspädagogik

ag.inklusionswissenschaften@iu.og

Beck, Katja, M. A.

Goethe-Universität Frankfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung, Educational Governance und international vergleichende Forschung

k.beck@em.uni-frankfurt.de

Bleuel, Sophie, M. A.

Europa-Universität Flensburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Behinderungserfahrungen, Inklusive Arbeitswelt.

Auf dem Campus 1a, 24943 Flensburg, Deutschland

sophie.costanza.bleuel@uni-flensburg.de

Boban, Ines

Ehm. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: inklusive und demokratische Bildung, inklusive Schulentwicklung, dialogische Diagnostik und Zukunftsplanung.

ines.boban@posteo.de

Bosse, Ingo, Prof. Dr.

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH), Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Medienbildung, Technologien in der Heil- und Sonderpädagogik, Leitung der Fachstelle ICT for Inclusion.

Dangl, Oskar, Prof. a. D. DDr.

Universität Wien; Hochschule für Agrar- und Umweltpolitik Wien

Schwerpunkte: Menschenrechtspädagogik, Interreligiöse Bildung.

dangl.oskar@aon.at; oskar.dangl@haup.ac.at

Deutsch, David

Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Assistenz, Inklusive tertiäre Bildung (BLuE Projekt).

davidchristoph.deutsch@outlook.de

Dziabel, Nadine, Prof. Dr.

IU Internationale Hochschule, Heil- und Inklusionspädagogik

ag.inklusionswissenschaften@iu.og

Ehlscheid, Michael

Universität zu Köln, Professur Sonderpädagogische Grundlagen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Multi-)Professionelle Kooperation im Kontext inklusiver Schule, Rollen und Aufgaben (sonder-)pädagogischer Profession in inklusiven Settings, Rekonstruktive Sozialforschung (insbes. Dokumentarische Methode).

michael.ehlscheid@uni-koeln.de

Faix, Ann-Christin, Dr.

Universität Bielefeld, Schulentwicklung und Schulforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Inklusion.

a.faix@uni-bielefeld.de

Felder, Franziska, Prof. Dr.

Professur für Inklusion und Diversität

Institut für Erziehungswissenschaft

franziska.felder@uzh.ch

Feuser, Georg, Prof. em. Dr.

Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft

gfeuser@swissonline.ch

www.georg-feuser.com

Gabriel, Sabine, Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer*innenbildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Leib-)Phänomenologie, Bildungs- und Professionalisierungsforschung, Soziale Differenz und Forschungsmethod(ologi)en.

sabine.gabriel@paedagogik.uni-halle.de

Gigerl, Monika, Dr.

Pädagogische Hochschule Steiermark

Forschungsschwerpunkte: Menschenrechts- und Demokratiebildung, Inklusive Pädagogik, Bildung für nachhaltige Entwicklung.

monika.gigerl@phst.at

Godehardt-Bestmann, Stefan, Prof. Dr.

IU Internationale Hochschule, Soziale Arbeit

ag.inklusionswissenschaften@iu.og

Goltz, Jonas

Georg-August Universität Göttingen, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Schul- und Unterrichtsforschung, Inklusion und Bildung, Praxistheorie.

jonas.goltz@uni-goettingen.de

Gras, Juliana, Dr.

Pädagogische Hochschule Weingarten

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehramt Sekundarstufe I, Unterrichtsentwicklung, Kindheitspädagogik, Demokratiebildung, Partizipation und Inklusion.

grasj@ph-weingarten.de

Greiten, Silvia, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichts- und Schulentwicklung im Kontext von Heterogenität, Inklusion, Individueller Förderung, Hochbegabung und Lehrkräfteprofessionalisierung.

greiten@ph-heidelberg.de

Grosser, Jule, B. Ed.

Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive tertiäre Bildung (BLuE Projekt), sozial-emotionale Entwicklung.

jule.grosser187@gmail.com

Haffner, Marius, M. A.

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH), Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Nutzung barrierefreier Funktionen, Lernen mit digitalen Medien.

marius.haffner@hfh.ch

Harter-Reiter, Sabine Dr. Mag.

Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Institut für Bildungswissenschaften, Fachbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Hochschule, Alternative Lehr- und Lernformen, Leistungskultur.

sabine.harter-reiter@phsalzburg.at

Hawelka, Verena, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernstörungen, sozial-emotionale Entwicklung, Entwicklungspsychologie und Inklusion.

verena.hawelka@phsalzburg.at

Henning, Ina, V-Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Institut der Künste, Abteilung Musik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Fachdidaktik Musik, Professionalisierung und Jüdisches Kulturerbe.

ina.henning@ph-gmuend.de

Herunter, Elisabeth, Prof. Mag.

Pädagogische Hochschule Steiermark

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprache, Kommunikation und Inklusion.

elisabeth.herunter@phst.at

Hinz, Andreas, Prof. a. D. Dr.

Ehm. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeitsschwerpunkte: inklusive und demokratische Bildung, inklusive Schulentwicklung, dialogische Diagnostik und Zukunftsplanung.

andreas.hinz@paedagogik.uni-halle.de

Hofer, Federica, M. A.

Pädagogische Hochschule Luzern

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Behinderungssituationen, Digitale Teilhabe.

federica.hofer@phlu.ch

Hoffmann, Thomas, Univ.-Prof. Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik und Pädagogik bei Behinderung, Bildungstheorie und entwicklungsorientierte Didaktik, Verstehende Diagnostik, Disability History und Geschichte der Behindertenpädagogik

th.hoffmann@hu-berlin.de

Hofstetter, Daniel, Prof. Dr.

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionsorientierte Professionalität, Zusammenspiel schulischer Differenzkonstruktionen und sozialer (Bildungs-)Ungleichheiten.

daniel.hofstetter@hfh.ch

Holzinger, Andrea, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Steiermark

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diversität und Inklusive Pädagogik.

andrea.holzinger@phst.at

Jochmaring, Jan, Dr.

Berufsakademie Wilhelmshaven

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Teilhabe am Arbeitsleben von Menschen mit Behinderung, Transitions- und Ungleichheitsforschung, Soziologie der Behinderung.

jan.jochmaring@ba-whv.de

Kaack, Martina, Prof. Dr.

Katholische Hochschule Freiburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Themengebiete und Anwendungsfelder der Heil-/Inklusionspädagogik und der soziologischen Systemtheorie, Theorien und Konzepte zu Inklusion/Exklusion, empirische Sozialforschung, frühe Kindheit.

martina.kaack@kh-freiburg.de

Kaletka, Christoph, PD Dr.

Technische Universität Dortmund

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Innovation, Digitale Teilhabe und neue Lernorte.

christoph.kaletka@tu-dortmund.de

Kinne, Tanja, Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Rehabilitationspädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Körper, Leib und (Nicht-)Behinderung, Postphänomenologie, Inklusionsorientierte Pädagogik, Körpersensible Pädagogik.

tanja.kinne@paedagogik.uni-halle.de

Koehlin, Annette, M. A.

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kasuistische Formate Berufspraktischer Studien, Videographie pädagogischer Praktiken.

annette.koehlin@hfh.ch

Komposch Ursula, Prof. Mag.

Pädagogische Hochschule Steiermark

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik und Inklusive Didaktik.

ursula.komposch@phst.at

Kopp-Sixt, Silvia, Prof. Dipl.-Päd. B.Ed. M. A.

Pädagogische Hochschule Steiermark

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung, Professionsforschung.

silvia.kopp-sixt@phst.at

Köpfer, Andreas, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Freiburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung im internationalen Vergleich, Behinderungen und Benachteiligungen in Bildungsorganisationen, sozial- und raumtheoretische Analysen zu Ein- und Ausschluss, rekonstruktive und partizipative Inklusionsforschung, Critical Autism Studies.

andreas.koepfer@ph-freiburg.de

Kreilinger, Maria, Prof. Mag.

Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik einer allgemeinen <-> inklusiven Pädagogik, Inklusive tertiäre Bildung (BLuE Projekt), Pädagogisch Praktische Studien.

maria.kreilinger@phsalzburg.at

Krüger, Daniel, M. A.

Technische Universität Dortmund

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Innovation für benachteiligte Gruppen, Potenziale technologischer Innovationen für soziale Innovationen.

daniel2.krueger@tu-dortmund.de

Kunze, Susann, Prof. Dr.

IU Internationale Hochschule, Kindheitspädagogik

ag.inklusionswissenschaften@iu.og

Lindmeier, Bettina, Prof. Dr.

Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Allgemeine

Behindertenpädagogik und -soziologie

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Differenz, Inklusion und Partizipation, Familien mit behinderten Angehörigen, Lehrer*innenbildung und Professionalisierung von Fachkräften.

bettina.lindmeier@ifs.uni-hannover.de

Lovrić, Magdalena, B.Ed.

Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Motorische Entwicklung, Unterstützte Kommunikation, Inklusive tertiäre Bildung (BLuE Projekt).

magdalena.lovric@gmx.at

Löser, Jessica, Jun.-Prof. Dr.

Georg-August Universität Göttingen, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung, Inklusiver Fachunterricht.

jessica.loeser@uni-goettingen.de

Lux, Hendrik

Universität zu Köln

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung (v. a. im Globalen Süden), internationale Entwicklungszusammenarbeit im Bildungssektor, Inklusion und Digitalität.

hendrik.lux@uni-koeln.de

Mbua, Fortunatus Michale, PhD

Mwenge Catholic University

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Research, Statistic, Program Development, Monitoring and Evaluation.

fortune.kipendi@gmail.com

Merz-Atalik, Kerstin, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung, Vergleichende Bildungswissenschaften, Steuerung/Governance in der inklusiven Bildung, Pädagogik in der Migrationsgesellschaft,

Lehrer*innenbildung und Inklusion.

merz-atalik@ph-ludwigsburg.de

Milius, Frauke, M. Ed.

Universität Osnabrück

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktische Diagnostik, (inklusive) Unterrichtsplanung und Beziehungsgestaltung, Forschendes Lernen und Lernwerkstattarbeit.

frauke.milius@uos.de

Moser, Irene, Dr. M. A.

Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Institut für Bildungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehre und Forschung im Bereich „Inklusive Pädagogik“ und Schulentwicklung, Mitwirkung am BLuE Hochschulprogramm.

irene.moser@phsalzburg.at

Mußel, Fabian

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Biographische Professionalisierungsforschung; soziale Ungleichheit; Qualitative Bildungs- und Sozialforschung.

fabian.mussel@zsb.uni-halle.de

Müller-Cleve, Mareike, M. A.

Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Interpretative Sozialforschung der Pädagogik im Umgang mit Verhalten.

mareike.mueller-cleve@uni-duisburg-essen.de

Müller, Kathrin, Prof. Dr.

Interkantonale HOchschule für Heilpädagogik (HfH), Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Teilhabe lehren und lernen, Inklusive Didaktik, Armut,

Naber, Sabrina, Prof. Dr.

IU Internationale Hochschule, Soziale Arbeit

ag.inklusionswissenschaften@iu.og

Oberholzer, Franziska

Pädagogische Hochschule FHNW Muttenz, Inklusive Didaktik und Heterogenität

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Didaktik, Barrierefreiheit, Partizipative Forschung.

franziska.oberholzer@fhnw.ch

Overbeck, Theresa, M. A.

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diagnostik im Kontext von Inklusion, Heterogenität, adaptiver Unterrichtsgestaltung.

overbeck@ph-heidelberg.de

Pelka, Bastian, V-Prof. PD Dr.

Technische Universität Dortmund

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitale Teilhabe, Innovation der Inklusion(ssysteme), Teilhabe an Arbeit, Reallabore, Qualifikationen pädagogischen Personals.

bastian.pelka@tu-dortmund.de

Pfahl, Lisa, Prof. Dr.

Universität Innsbruck/Fakultät für Bildungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion, Menschenrecht und Subjektivierung

lisa.pfahl@uibk.ac.at

Pfrang, Agnes, Prof. Dr.

Universität Erfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International-vergleichende Bildungs- und Schulforschung, Inklusive (Grundschul-)Didaktik, Hochschuldidaktik

Maag, Silvia Pool, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichts- und Inklusionsforschung, Multiprofessionalität, Übergang Schule Beruf.

silvia.poolmaag@phzh.ch

Preissner, Lisa

Technische Universität Dortmund, Sozialforschungsstelle

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Teilhabe am Arbeitsleben von Menschen mit Behinderung, digitale Bildung.

lisa.preissner@tu-dortmund.de

Reh, Anne, Dr.

Universität Bielefeld, Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sachunterrichtsdidaktik, Forschendes Lernen, didaktisch-diagnostisches Handeln von Lehrkräften.

anne.reh@uni-bielefeld.de

Reisenauer, Cathrin, Dr.

Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung, Lehrer*innenbildung für Inklusion, verhaltensbezogene pädagogische Diagnostik.

cathrin.reisenauer@uni-duisburg-essen.de

Schilling, Navina

Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik,

Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung, Digitalisierung, Rekonstruktive Organisations- und Unterrichtsforschung.

navina.schilling@ifs.uni-hannover.de

Schöner, Maximilian, M. A.

Hochschule Fulda

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufliche Bildung, Berufliches Übergangssystem, Heterogenität, Diagnostik, Bildung in Gesundheits- und Pflegeberufen.

maximilian.schoener@pg.hs-fulda.de

Schramme, Sabrina, Prof. Dr.

Hochschule Nordhausen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Intersektionalitätsforschung und Diversität, biografische Perspektiven über die Lebensspanne.

sabrina.schramme@hs-nordhausen.de

Schreiter, Franziska

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ungleichheitsforschung, diskriminierungskritische Schulforschung, Inklusion/Exklusion in Schule, feministische Theorie/sexuelle Bildung.

franziska.schreiter@zsb.uni-halle.de

Schroeder, René, Dr.

Universität Bielefeld

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und
Förderschulen, Inklusiver (Sach-)Unterricht, sozial-emotionales Lernen als fachintegrierte Strategie,
didaktisch-diagnostisches Handeln von Lehrkräften.

rene.schroeder@uni-bielefeld.de

Schulz, Ann Christin, M. A.

Technische Universität Dortmund

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitale Inklusion/e-Inclusion, Digitalisierung, digitale
Kompetenzen, Soziale Innovationen, benachteiligte Personengruppen.

annchristin.schulz@tu-dortmund.de

Sievers, Isabel, Dr.

Leibniz Universität Hannover, Leibniz School of Education

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diversitätssensible Lehrer*innenbildung,

Bildungsbioographien Studierender, Diversity Management an Hochschulen.

isabel.sievers@lse.uni-hannover.de

Simon, Toni, Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik des Sachunterrichts, inklusive Schulpädagogik
unter besonderer Berücksichtigung von Fragen der Didaktik, Diagnostik und Partizipation,
Einstellungen zu schulischer Inklusion.

toni.simon@paedagogik.uni-halle.de

Skribbe, Samira

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diagnostik, adaptiver Unterricht, Heterogenität.

skribbe@ph-heidelberg.de

Sommer, Nicola, Dr. M.Sc.

Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Institut für Bildungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehre und Forschung zum Themenkomplex „Gesundheit
und Krankheit“, Teamkoordination BLuE-Hochschulprogramm, Leitung Studienschwerpunkt

„Gesundheitsbildung und Lebenskompetenzen“, Leitung Hochschullehrgang „Krankheit und Schule“.

nicola.sommer@phsalzburg.at

Stähling, Reinhard, Dr.,

Primus-Schule Berg Münster – Fidel – Geist, Schulleitung (bis 2022)

ggs-bergfidel@gmx.de

Steffens, Jan, Prof. Dr.

Evangelische Hochschule Darmstadt, Inclusive Education

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Entwicklung und Teilhabe.

jan.steffens@eh-darmstadt.de

Straub, Theresa, M. A.

Universität Innsbruck, Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Disability Studies, Bildungs- und Inklusionsforschung,
Biografieforschung und Biographiearbeit.

post@theresastraub.de

Thiede, Malte, M. A.

Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaften

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: De- und Rekonstruktion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Subjektivierungs- und Geschlechterforschung mit dem Fokus Männlichkeit und Intersektionalität.

malte.thiede@uni-duisburg-essen.de

Tiemann, Heike, Prof. Dr.

Universität Leipzig, Sportwissenschaftliche Fakultät

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Sportdidaktik, Educational Governance, Professionalisierung von Sportlehrkräften, Digitalisierung und Inklusion in der Sportlehrkräftebildung

heike.tiemann@uni-leipzig.de

Tierbach, Julia

Universität Siegen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Teilhabe von Menschen im Autismus-Spektrum, Materialistische Behindertenpädagogik und Kulturhistorische Theorien.

julia.tierbach@uni-siegen.de

Tragatschnig, Ulrich, Mag. Dr.

PH Steiermark

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ästhetik, Kunst und Inklusion.

ulrich.tragatschnig@phst.at

Traue, Boris, Prof. Dr.

Université du Luxembourg/Department of Education and Social Work

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Arbeit, Macht und Subjektivierung

boris.traue@uni.lu

Trumpa, Silke, Prof. Dr.

Hochschule Fulda

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufspädagogik Gesundheit, Umgang mit Heterogenität und Didaktik der Erwachsenenbildung.

silke.trumpa@gw.hs-fulda.de

Veber, Marcel, Jun.-Prof. Dr.

Universität Osnabrück

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inklusive Unterrichtsgestaltung und Lehrer*innenbildung, schulpraktische Studien und Professionalisierung, Forschungs- und Lernwerkstattarbeit.

marcel.veber@uos.de

Volkmann, Ute, Prof. Dr.

IU Internationale Hochschule, Soziale Arbeit

ag.inklusionswissenschaften@iu.og

Werning, Rolf, Prof. Dr.

Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik,

Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung, Pädagogik bei Lernschwierigkeiten, Systemische Praxisberatung.

rolf.werning@ifs.uni-hannover.de

Wicki, Monika T., Prof. Dr.

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Steuerung und Organisation heil- und sonderpädagogischer Angebote, Educational Governance.

monika.wicki@hfh.ch

Wilke, Yannik

Universität Bielefeld, Schulentwicklung und Schulforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, didaktische Diagnostik und inklusionsorientierte Schulentwicklung.

yannik.wilke@uni-bielefeld.de

York, Jana, Dr.

Technische Universität Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften/-soziologie

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Teilhabe am Arbeitsleben von Menschen mit Behinderung; Arbeitsweltbezogene Gesundheitspolitik; Teilhabe und Partizipation in Forschung, Gesundheitswesen und Hochschule.

jana.york@tu-dortmund.de

Zahnd, Raphael, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule FHNW Muttenz, Inklusive Didaktik und Heterogenität

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung, inklusive Didaktik, diskursanalytische Untersuchungen zu Behinderung und gesellschaftliche und schulische Ein- und Ausschlussprozesse.

raphael.zahnd@fhnw.ch

Der Band „Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit“ versammelt ausgewählte Beiträge der 36. Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen (IFO), die vom 08. bis 10. Februar 2023 durch die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich ausgerichtet worden ist.

Aus einer interdisziplinären sowie internationalen Perspektive wird das Verhältnis von Inklusion und Demokratie sowie Chancengerechtigkeit analysiert und für die Praxis nutzbar gemacht. Leitend ist dabei die Fragestellung:

In welchem Verhältnis stehen eine chancengerechte Teilhabe und Inklusion zu demokratischen Gesellschaftsformen und deren Entwicklungen. Braucht Demokratie Inklusion oder braucht Inklusion Demokratie?

Der Blick auf gesellschaftliche Ungleichheiten soll so erweitert und vertieft werden.

Die Herausgeber*innen



Kathrin Müller, Ingo Bosse und Daniela Nussbaumer

Ingo Bosse, Professor für ICT for Inclusion an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich.

Kathrin Müller, Professorin für Inklusion und chancengerechtes Lernen an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich.

Daniela Nussbaumer, Professorin für MINT-Lernen und -Lernentwicklung unter erschwerten Bedingungen an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich.

978-3-7815-2618-1



9 783781 526181