

Anke Langner, Manuela Niethammer, Marcus Schütte, Dorothee Wieser,
Petra Kemter-Hofmann, Lucille Friebe, David Jugel, Judith Jung,
Julia Matusche, Clemens Milker, Stefanie Richter-Killenberg, Jan Steffens,
Katrin Wesemeyer (Hrsg.)

Schule inklusiv gestalten – das Projekt **SING**



WAXMANN

Anke Langner, Manuela Niethammer, Marcus Schütte,
Dorothee Wieser, Petra Kemter-Hofmann, Lucille Friebel,
David Jugel, Judith Jung, Julia Matusche, Clemens Milker,
Stefanie Richter-Killenber, Jan Steffens, Katrin Wesemeyer
(Hrsg.)

Schule inklusiv gestalten – das Projekt SING



Waxmann 2022
Münster • New York

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Print-ISBN 978-3-8309-4526-0

E-Book-ISBN 978-3-8309-9526-5

© Waxmann Verlag GmbH, 2022
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach,
Münster Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Einleitung	7
Betrachtung von Exklusionsmechanismen als Weg zu schulischer Inklusion	11
<i>Lucille Friebel, Julia Matusche & Katrin Wesemeyer</i>	
Emotionen öffnen und schließen das Gehirn Die Bedeutung von Resonanz, Bindung und emotionaler Interaktion für sinnbildende Lernprozesse	45
<i>Jan Steffens</i>	
Lernen in Interaktionen Intersubjektive Bedeutungskonstruktion im Dialog mit anderen	73
<i>Judith Jung & Jan Steffens</i>	
Das didaktische Pendel Sinnbildung im Unterricht als Spannungsfeld zwischen Subjekt- und Objektorientierung	103
<i>Clemens Milker & Jan Steffens</i>	
Diagnostik für einen inklusionssensiblen Unterricht	129
<i>Anke Langner, Julia Matusche & Marlis Pesch</i>	
Kooperativ und individuell im inklusiven Unterricht lernen – eine praxeologische Annäherung an den Gemeinsamen Gegenstand	157
<i>David Jugel & Clemens Milker</i>	
(Fach-)Unterricht inklusionssensibel gestalten: ein Modell	185
<i>Lucille Friebel, David Jugel, Judith Jung, Anke Langner, Julia Matusche, Clemens Milker, Manuela Niethammer, Marcus Schütte, Jan Steffens, Katrin Wesemeyer & Dorothee Wieser</i>	
Literaturdidaktik inklusionssensibel denken	191
<i>Lucille Friebel & Katrin Wesemeyer</i>	

Mathematiklernen im intersubjektiven Raum Eine interaktionstheoretische Perspektive auf mathematische Lehr-Lernprozesse ...	215
<i>Judith Jung & Marcus Schütte</i>	
Inklusive politische Bildung aus einer reflexiv-ausschlusssensiblen Perspektive Praktische Versuche zur Schaffung von deliberativen Möglichkeitsräumen	243
<i>David Jugel</i>	
Chemie und Teilhabe Fachbezogene Perspektiven auf Inklusion im und durch Schulunterricht	285
<i>Clemens Milker & Manuela Niethammer</i>	
Gestaltung inklusionssensibler Lehr-Lernsettings in der beruflichen Bildung	319
<i>Stephan Bantscheff, Carolin Frank, Manuela Niethammer & Nicolas Schwick</i>	
Psychologische Anforderungsbestimmung als Basis der Kompetenzdiagnostik und -entwicklung bei Lehrkräften in inklusiven Lehr-Lernsettings	357
<i>Stefanie Richter-Killenberg, Marlis Pesch, Anke Langner & Petra Kemter-Hofmann</i>	
Inklusion und Schulentwicklung Organisationalen Wandel zielführend gestalten	377
<i>Fanny Hösel & Anzhela Preissler</i>	
Die Autor:innen	403

Einleitung

Das Projekt „Schule inklusiv gestalten“ (SING, 2018–2021) wurde basierend auf den Erfahrungen aus der Zusammenarbeit mit Schulen aus dem sächsischen Schulversuch „Erprobung von Ansätzen zur inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Modellregionen“ von der TU Dresden und der Bergischen Universität Wuppertal in Kooperation mit dem Fraunhofer Institut konzipiert. Ziel war es, Unterricht inklusionssensibler zu gestalten, egal in welcher Schulform, für welches Fach und für welche Altersgruppe. Dabei stand stets im Fokus, dass eine alleinige Fokussierung auf die Unterrichtsentwicklung (als Mikroebene der Bildungsgestaltung) für die Realisierung einer inklusiven Schule nicht ausreicht, da Innovationen in Schule und Unterricht immer auch in Wechselwirkung mit der Schulentwicklung (als Mesoebene der Bildungsgestaltung) und mit der Entwicklung des Bildungssystems (als Makroebene der Bildungsgestaltung) als Ganzes stehen. In diesem Sinne wurde Veränderung von Unterricht als Kern für komplexe, schulische Entwicklung verstanden (Rolff, 2016). Dieser Logik folgend, setzte das Projekt SING an den Möglichkeiten zur Professionalisierung der auszubildenden Lehrer:innen an, um so in weiteren Schritten eine Veränderung von Unterricht und Schule zu initiieren. Hierzu wurden Konzepte für die universitäre Lehre entwickelt, innerhalb derer gemeinsam mit Studierenden inklusiver Unterricht an Schulen erprobt, analysiert und im Anschluss in Kooperation mit Lehrer:innen weiterentwickelt wurde (Ritter, Steffens & Jugel, 2019). Um dieses Ziel zu erreichen, arbeiteten in dem Projekt verschiedene Fachdidaktiker:innen der Primarstufe, der Sekundarstufen und der Beruflichen Bildung mit Sonderpädagog:innen zusammen. Diese Verknüpfung fachdidaktischer und inklusionspädagogischer Perspektiven war ein zentrales Moment der theoretisch-konzeptionellen wie praktisch-erprobenden Arbeit im Projekt. Konstituierend für eine inklusionssensible Unterrichtsplanung und -gestaltung zusammen mit Studierenden war überdies die Entwicklung einer prozessbegleitenden Diagnostik (Langner & Jugel, 2019), die sonder- und inklusionspädagogische Aspekte, aber auch bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven strukturell von Anfang an miteinander verband. Eine grundlegende Bedingung zur Umsetzung dieser gesamten Konzeption war die enge Zusammenarbeit mit kooperierenden Schulen, so dass die in Seminaren zu entwickelnden inklusionssensiblen Lehr-Lernsituationen nicht allein an der Universität, sondern von Anbeginn gemeinsam mit Schulen konzipiert, erprobt und weiterentwickelt wurden. Dafür stand das Projekt über drei Jahre hinweg mit einzelnen Schulen in einem intensiven Austausch, in dem Wissenschaftler:innen, Student:innen und Lehrer:innen inklusionssensible Lehr-Lernumgebungen – basierend auf einer lernprozessbegleitenden Diagnose der in-

dividuellen Lernsituationen – für unterschiedliche Klassenstufen und Fächer sowie fächerübergreifende Projekte entwickelt haben, was wiederum zur Veränderung und Anpassung der Lehrkonzepte in der universitären Lehre führte.

Die Konzeption der Seminare verband fallbasiertes und forschendes Lernen. Das bedeutet: Die Studierenden wandten die theoretischen inklusionspädagogischen sowie fachdidaktischen Grundlagen unmittelbar zur Bewältigung berufstypischer konkreter Aufgaben im Kontext der Gestaltung inklusionssensiblen Unterrichts an und bestätigten, erweiterten bzw. modifizierten diese über die Evaluation der entworfenen inklusiven Lehr-Lernsettings. Durch den konkreten Handlungsbezug wurden bei den Studierenden inklusionspädagogisch-diagnostische und fachdidaktische Kompetenzen gleichermaßen gefördert, wie in den Lehrevaluationen bestätigt wurde. Dies wurde in entscheidender Weise durch die kooperative Gestaltung der Seminare durch Sonderpädagog:innen und Fachdidaktiker:innen ermöglicht.

Die fachdidaktischen und sonderpädagogischen Perspektiven verbindende Modellierung und Erprobung von inklusiven Lehr-Lernsettings an Universität und Schule stand jedoch nur in einem Teilprojekt von SING im Fokus. Weitere Teilprojekte widmeten sich der Professionalisierung der Lehrer:innen aus einer arbeitspsychologischen Perspektive sowie der Schulentwicklung. In den kooperierenden Schulen, die sich den Herausforderungen einer inklusiven Schulentwicklung stellten, wurden Anforderungen an das Prozessmanagement zur Organisation inklusiver Schule erhoben und reflektiert.

Im Ergebnis der Durchführung vielfältiger Seminare, in der Zusammenarbeit mit den kooperierenden Schulen und auf der Basis der kontinuierlichen, die empirischen Beobachtungen aufgreifenden sowie verschiedene fachdidaktische und sonderpädagogische Perspektiven verbindenden theoretisch-konzeptionellen Arbeit ist das vorliegende Buch entstanden. Ziel des Buches ist es, Studierenden und Lehrenden Konzepte, Theorien und Methoden an die Hand zu geben, die sie bei der Gestaltung von inklusiven Lehr-Lernprozessen unterstützen.

Sowohl in der Zusammenarbeit der Mitarbeiter:innen dieses Projektes als auch im Rahmen der Seminare war die gemeinsame Auseinandersetzung mit der Frage „Was ist Inklusion (für uns)?“ zentral und immer wiederkehrend. Folglich beginnt auch das Studienbuch mit der *„Betrachtung von Exklusionsmechanismen als Weg zu schulischer Inklusion“*. Lucille Friebel, Julia Matusche und Katrin Wesemeyer entwickeln in diesem einführenden Beitrag ein Verständnis von Inklusion über das Verstehen von Exklusion. Über die Differenzlinien zeigen die Autorinnen die Mechanismen von Exklusion auf und widmen sich im Besonderen der Differenzlinie „Behinderung“. Ausgehend von dem, was zu Exklusion führt, leiten sie Charakteristika ab, die inklusivere Bildungsprozesse in der Schule möglich werden lassen.

Exklusion wird in dem ersten Beitrag als Resultat von Lernbarrieren beschrieben. Aber wodurch genau können Barrieren in Lernprozessen entstehen? Dieser Frage gehen die folgenden drei Beiträge dezidiert auf den Grund. Jan Steffens zeigt die Bedeutung von Emotionen im Lernprozess mit seinem Beitrag *„Emotionen öffnen und schließen das Gehirn“* auf und verweist darin auf die Relevanz von Sinn und Bedeu-

tung im Lernprozess. Diesen Aspekt greifen Judith Jung und Jan Steffens im daran anschließenden Beitrag *„Lernen in Interaktion“* nochmals auf, indem sie darstellen, dass Bedeutungen für jedes Individuum nur über den Dialog konstruiert werden können. Daraus leiten sie die Relevanz der Interaktion und des Dialoges für die Entwicklung jedes Menschen ab und stellen dies als einen der zentralen Aspekte im pädagogischen Begleitprozess heraus. An die Bedeutung der Interaktion anknüpfend, aber nun mit Blick auf die Herstellung von Sinn für das einzelne Individuum, setzen sich Clemens Milker und Jan Steffens unter der Überschrift *„Das didaktische Pendel“* mit dem Spannungsfeld von Subjekt- und Objektorientierung in der Didaktik aus einer inklusionspädagogischen Perspektive auseinander. Nachdem, ausgehend von entwicklungspsychologischen Grundprämissen und daran anschließenden didaktischen Überlegungen, zentrale Aspekte für den inklusionspädagogischen Begleitprozess abgeleitet wurden, wird in den anschließenden Beiträgen expliziter aus der Perspektive der Pädagogik auf die Verminderung von Lernbarrieren geschaut, wenn Anke Langner, Julia Matusche und Marlis Pesch die *„Diagnostik für einen inklusionssensiblen Unterricht“* entwickeln. Zudem wird das Moment der Kooperation in Lehr-Lernprozessen als didaktisches Instrument durch David Jugel und Clemens Milker in ihrem Beitrag *„Kooperativ und individuell im inklusiven Unterricht lernen – eine praxeologische Annäherung an den Gemeinsamen Gegenstand“* hervorgehoben. Dieser erste Teil der Grundlegungen für die Entwicklung von inklusionssensiblen Unterricht wird in einem ersten Zwischenfazit, in Form eines Modelles für einen inklusionssensiblen Fachunterricht (siehe Friebel et al.), zusammengefasst. Ausgewählte Aspekte dieses Modells werden im zweiten Teil des Buches aufgegriffen und aus verschiedenen fachdidaktischen Perspektiven diskutiert.

Lucille Friebel und Katrin Wesemeyer stellen in ihrem Beitrag *„Literaturdidaktik inklusionssensibel denken“* einerseits Parallelen zwischen aktuellen literaturdidaktischen Konzeptionen und den Grundannahmen des im Studienbuch dargestellten Inklusionsmodells dar, indem sie deutlich machen, dass die übergeordneten Ziele des Literaturunterrichts auf die selbstbestimmte Teilhabe des Individuums an gesellschaftlichen und kulturellen Prozessen ausgerichtet sind und somit inklusives Denken einfordern. Andererseits zeigen sie aber auch auf, dass die Bedingungen der unterrichtlichen Praxis diesen Zielen teilweise entgegenstehen. Um Wege aus diesem Spannungsfeld zu ermöglichen, diskutieren sie verschiedene inklusive literaturdidaktische Konzeptionen.

Ausgehend von den theoretischen Ausführungen zur Bedeutung der Interaktion in Lern- und Entwicklungssituationen im ersten Teil dieses Buches beschreiben Judith Jung und Marcus Schütte in ihrem Beitrag *Mathematiklernen in der Primarstufe* aus einer interaktionstheoretischen Perspektive (siehe Jung & Schütte). Dabei wird Mathematik als soziokulturelle Praxis dargestellt, deren grundlegende Prinzipien mithilfe von mathematischen Basisaktivitäten oder fundamentalen Ideen beschrieben werden können. Der Prozess des Mathematiklernens wird demzufolge als Einführung in eine spezifische kulturelle Praxis verstanden, welche nur über die Partizipation an Situationen, in denen diese Praxis mit anderen Menschen vollzogen wird, gelingen kann.

David Jugel stellt in seinem Beitrag „*Inklusive politische Bildung*“ verschiedene theoretische Konzepte, konkrete Methoden und Ideen als Anregungen und Inspiration vor, mit welchen ein inklusiver politischer Fachunterricht verfolgt werden kann. Dabei findet sowohl eine Einordnung in den Fachdiskurs statt als auch eine Darstellung diagnostischer Instrumente sowie möglicher Konzeptionswege inklusiver politischer Lernumgebungen aus einer reflexiv-ausschlussensiblen Perspektive.

Im Beitrag von Clemens Milker und Manuela Niethammer „*Chemie und Teilhabe*“ werden, neben der Bedeutung des Chemieunterrichts als Grundlage für eine gesellschaftliche Teilhabe der Lernenden, auch mögliche Lernhürden, die mit der chemiebezogenen Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit verbunden sein können, reflektiert. Es werden sowohl Ansprüche an den modernen Chemieunterricht thematisiert als auch chemiedidaktische Konzepte für inklusionssensible Lehr-Lernsettings vorgestellt.

Für die berufliche Ausbildung, die eine Scharnierfunktion zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem erfüllt, bestehen besondere Anforderungen hinsichtlich der inklusionssensiblen Gestaltung von Lehr-Lernarrangements. Im Beitrag zur „*Gestaltung inklusionssensibler Lehr-Lernsettings in der beruflichen Bildung*“ werden anhand zweier Beispiele für die Metalltechnik (Carolin Frank und Stephan Bantscheff) sowie Holztechnik (Manuela Niethammer und Nikolas Schwick) Ansprüche und inklusionssensible didaktische Konzepte diskutiert.

Entsprechend des Projektes „Schule inklusiv gestalten“ endet das Buch mit zwei Beiträgen, die im Sinne von Rolff (2016) die Unterrichtsentwicklung rahmen. Zum einen wird durch Stefanie Richter-Killenberg, Marlis Pesch, Anke Langner & Petra Kemter-Hofmann eine „*Psychologische Anforderungsbestimmung als Basis der Kompetenzdiagnostik und -entwicklung bei Lehrkräften in inklusiven Lehr-Lernsettings*“ vollzogen und damit der Blick auf die Professionalisierung von Lehrkräften geworfen. Ergänzt wird dies durch die Perspektive von Fanny Hösel und Anzhela Preissler auf die mit der Unterrichtsentwicklung notwendigerweise verbundene Schulentwicklung – „*Inklusion und Schulentwicklung. Organisationalen Wandel zielführend gestalten*“.

Literatur

- Langner, A. & Jugel, D. (2019). Ohne Verstehen kein pädagogisches Handeln – Diagnostik im Kontext von Inklusion. In: A. Langner, M. Ritter, J. Steffens, & D. Jugel (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken* (S. 133–150). Wiesbaden: Springer VS.
- Ritter, M., Steffens, J. & Jugel, D. (2019). Hochschuldidaktische Gedanken zur Seminarreihe „Inklusiver Unterricht in der Praxis“. In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken* (S. 21–30). Wiesbaden: Springer VS.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3. vollst. überarb. und erw. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Betrachtung von Exklusionsmechanismen als Weg zu schulischer Inklusion

Lucille Friebe, Julia Matusche & Katrin Wesemeyer

1. Einleitung

Inklusion ist ein umfassender und politisch wie wissenschaftlich durchaus unterschiedlich gefasster Begriff (Grosche et al., 2017). Aber warum fällt die Definition so schwer? Eine Antwort darauf könnte sein, dass der Begriff in vielen verschiedenen, miteinander verwobenen Wissenschaftsdisziplinen und im Alltag verwendet wird. Durch die verschiedenen Verwendungen ergibt sich ein Feld, das ein gesamtgesellschaftliches Ausmaß annimmt. Für uns ist Inklusion demnach ein gesamtgesellschaftliches Anliegen. Dies impliziert, dass Schule eine wesentliche Rolle zukommt. In diesem Artikel wird eine Definition und eine Perspektive auf schulische Inklusion vorgestellt, wie wir sie im Projekt *Schule inklusiv gestalten* vertreten haben und deren vollumfängliches Verständnis sich durch die Lektüre der anschließenden Grundlagenartikel erschließt. Doch beginnen wir erst mit den leitenden Gedanken der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die einen zentralen Ausgangspunkt für die aktuelle Diskussion um Inklusion darstellen.

Die UN-BRK kann als klar formulierter Auftrag gelesen werden, Menschen mit zugeschriebener Behinderung nicht mehr gesondert zu beschulen (Katzenbach, 2017). Dieser Auftrag macht unter anderem deutlich, dass diese Gruppe von Personen aus dem sogenannten *Regelschulsystem* vorher ausgeschlossen wurde. Das *Regelschulsystem* ist in seinen Zugängen und Strukturen demzufolge auf Lernende ohne zugeschriebene Behinderung ausgerichtet, das Sonderschulwesen dagegen speziell auf die Gruppe der Lernenden mit zugeschriebener Behinderung. Hat die UN-BRK unseren Blick auf eine zuvor ausgeschlossene Gruppe gerichtet, stellt sich automatisch die Frage, ob es nicht noch andere Gruppen gibt, die das Regelschulsystem ‚gesondert‘ behandelt – außerhalb oder innerhalb seiner eigenen Grenzen. Tom Hoffmann, Bildungs- und Inklusionsreferent im Projekt QuaBiS¹ Leipzig, hat diese Tatsache wie folgt formuliert:

1 QuaBiS steht für *Qualifizierung von Bildungsfachkräften in Sachsen*. Im Rahmen des inklusiven Projektes soll „Menschen, die als ‚behindert‘ gelten in einer dreijährigen Vollzeitqualifizierung eine neue Arbeitsperspektive eröffnet [...] und] Wissen und die Lebenswelt von angehenden Bildungsfachkräften aus Expert:innensicht an Lehr-, Fach- und

Die Menschenrechte müssen für alle Menschen sein, aber das ist nicht so. Zum Beispiel gibt es die UN BRK, weil die Menschenrechte scheinbar nicht selbstverständlich für Behinderte gelten. Dann sehen die Leute eine Verbesserung, aber ich habe eine Abgrenzung gespürt. Das war der Oberhammer für mich! Generell: wenn die Menschenrechte für alle gelten, wieso gibt es dann immer noch Unterschiede je nach Hautfarbe oder ob man Mann oder Frau ist? Ich bin der Meinung, dass alle Menschen einfach Menschen sind. Also müsste das Menschenrecht eben für alle Menschen gelten und alle als Menschen angesehen werden. Aber leider sehen noch immer viele Menschen da Unterschiede. (Hoffmann, 2021, o.S.)

Konkret lauten die leitenden Fragen entsprechend: *Wen* schließt das deutsche Schulsystem noch aus, *wo* passiert das und *weshalb*? Diese Fragen werden in diesem Beitrag exemplarisch reflektiert, da die Fragen und Antworten nicht zum Ziel haben, eine vollumfängliche Rundumschau zu geben, sondern den eigenen Blick als Lehrperson auf eben jene Strukturen zu schärfen. Denn ein wichtiger Entwicklungsschritt auf dem Weg zu Inklusion stellt unserer Meinung nach die Sensibilisierung und Reflexion der eigenen Sicht auf von Exklusion betroffene Gruppen dar. Und das, so wird gezeigt werden, sind nicht ausschließlich Menschen mit zugeschriebener Behinderung oder einem Förderschwerpunkt. Inklusion wird im Folgenden als Prozess verstanden. Das impliziert, sich mit dem Gedanken auseinanderzusetzen, dass es sich um einen langwierigen Weg mit vielen kleinen Schritten handelt. Dieser Wandlungsprozess setzt sich nicht selbstständig in Gang, sondern ist abhängig von den Einstellungen der einzelnen Subjekte einer Gesellschaft zu Inklusion.

Diese Gedanken wollen wir im nachfolgenden Beitrag immer wieder aufgreifen. D.h., wir wollen zeigen, wie und wo sich der Ausschluss bestimmter Personengruppen im schulischen Bereich zeigt und welche Gründe dafür ausgemacht wurden. Die damit sichtbar werdenden Exklusionsmechanismen aufzuzeigen, bildet für uns den ersten Schritt, die von Exklusion betroffenen Personengruppen (wieder) einzubeziehen. Das bedeutet ferner, dass das zuvor exklusive System inklusiv werden muss, sprich notwendigerweise in seinen vorherigen, mit Exklusionsmechanismen durchzogenen Strukturen modelliert werden muss.

Der Beitrag ist aus diesen Gründen in zwei Teile geteilt: Wir beginnen mit dem Transparent-Machen der Exklusionsmechanismen, um anknüpfend anhand exemplarischer Fragen Inklusionsmechanismen aufzuzeigen. Unser Fokus wird dabei auf schulischer Inklusion liegen, wobei Verweise auf gesamtgesellschaftliche Strukturen notwendig sind. Ebenso wird deutlich werden, dass sich schulische Inklusion auf allen Ebenen des Schulsystems verorten lässt und ein inklusionssensibler Unterricht (Mikroebene) Auswirkungen auf die Schulorganisation (Mesoebene) sowie das Bildungssystem und die Gesellschaft (Makroebene) hat bzw. haben wird, wobei nicht von einem ‚Anfang‘ auf der Mikroebene auszugehen ist: Die Veränderungen sind auf allen Ebenen gleichzeitig anzustreben, sie bedingen sich gegenseitig.

Führungskräfte vermittelt [werden]“ (QuaBiS, 2019, o.S.). Für weitere Informationen: www.quabis.info.

2. Exklusion

„[D]ie Anerkennung einer prinzipiellen Exklusion [ist] die beste Voraussetzung für eine sekundär vermittelte Inklusion [...]“ (Bude, 2004, S. 13).

Im Folgenden soll kein Überblick über den wissenschaftlichen Diskurs zu Exklusion gegeben werden, sondern Exklusion soll als notwendige, nicht wegzudenkende Gegenspielerin von Inklusion dargestellt werden. Denn wie das Zitat bereits verdeutlicht, kann eine Gruppe nur eingeschlossen werden, *weil* sie zuvor ausgeschlossen wurde (Langner, 2015). Dieser Tatsache und den zugrundeliegenden Mechanismen geht der folgende Abschnitt nach.

Nach Lanwer (2015) setzen „sich [Exklusion und Inklusion] wechselseitig voraus, existieren nicht isoliert voneinander und zugleich schließen sie einander aus“ (S. 160). Beiden Begriffsdefinitionen liegt das Charakteristikum zugrunde, dass sie das Nicht-zutreffen des anderen Begriffs postulieren: Exklusion = Nicht-Inklusion, Inklusion = Nicht-Exklusion. Diese klare Abgrenzung lässt sich allerdings nur auf begrifflicher Ebene feststellen. Beobachtungen der Praxis zeigen Inklusion und Exklusion als Prozesse, die parallel ablaufen, sich gegenseitig bedingen und somit gleichzeitig sind. So enthält Exklusion immer die Möglichkeit zur Veränderung hin zur Inklusion und umgekehrt, entsprechend den in der Gesellschaft aktiv werdenden Akteur:innen (ebd., S. 163). Die Parallelität der Prozesse zeigt sich zudem darin, dass das Individuum in modernen Gesellschaften nicht (mehr) grundsätzlich ausgeschlossen werden kann: Der Ausschluss aus einer Gruppe geht immer mit einer Zwangszuweisung in eine andere (gesellschaftliche) Gruppe einher (Stichweh, 2007). „Eine lebendige kulturell vielfältige Teilhabe am Leben einer Gesellschaft besteht also aus vielfältigen Systemwechseln, die jeweils spezifische Inklusions- UND Exklusionsprozesse generieren.“ (Feuser, 2016, S. 19). Wenn Menschen an einem Systemwechsel gehindert werden, d. h. „immobilisiert und in extrem wenigen Systemen (z. B. in einem Wohnheim, in der Werkstatt für Behinderte) geradezu eingefroren“ (ebd., S. 21) werden, können sie sich aus diesen nicht mehr exkludieren und in andere Systeme inkludieren.²

Castel (2000) macht deutlich, dass sich Exklusionssituationen erst aus vorangegangenen Exklusionsprozessen ergeben, und appelliert damit, eben jene Prozesse offenzulegen, wenn er schreibt:

Gewiss gibt es heute Menschen, die ‚drin‘ und solche, die ‚draußen‘ sind, doch sie bevölkern keine getrennten Universen. Im strengen Sinne lässt sich in einer Gesellschaft nie von Situationen außerhalb des Sozialen sprechen. Es geht darum, das *Kontinuum von Positionen* zu rekonstruieren, durch das die ‚drinnen‘ und die ‚draußen‘ verbun-

2 Der hier verwendete Systembegriff bezieht sich auf den in der Systemtheorie von Niklas Luhmann verwendeten. Nach diesem bilden sich in einer Gesellschaft Teilsysteme, sogenannte Funktionssysteme aus, die an spezifische Problemfelder ausgerichtet sind (z. B. Erziehung, Politik) (Nohl, 2018; Luhmann, 1987, 2002). Somit stellt auch das Bildungssystem ein Funktionssystem dar und kann nicht ohne Gesellschaft und die dadurch entstehenden Wechselwirkungen gedacht werden.

den sind, und die Logik zu erfassen, nach der die ‚drinnen‘ die ‚draußen‘ produzieren. (ebd., S. 73)

Denn, so formuliert er an anderer Stelle: „[M]an wird nicht als Ausgeschlossener geboren, man ist nicht immer ausgeschlossen gewesen [...]“ (ebd., S. 71).

Exklusion als soziale Tatsache und als Prozess ist folglich menschengemacht (Lanwer, 2015). Menschen sind es, die soziale Wirklichkeiten prägen und aus deren Interaktionen Muster resultieren, die das Potential haben, sich über einen gewissen Zeitraum in verschiedenen Ebenen als Exklusionsmechanismen zu etablieren. In dem Sinne erscheint es sinnvoll, sich in Bezug auf Exklusion (und Inklusion) mit Machtverhältnissen in Gesellschaft(en) auseinanderzusetzen.

Machtverhältnisse bilden die „sich divergierende[n] Interessen und Zwecksetzung[en] der sozialen Akteure“ (Lanwer, 2015, S. 168 ff., mit Bezug auf Bourdieu, 1985) ab, sodass diese akteur:innenbezogenen Interessen und Zwecksetzungen zu bedingenden Wirkfaktoren für Exklusion und Inklusion werden. Für Bourdieu (1985) konstituiert sich der soziale Raum, d. h. die gesellschaftliche Praxis, durch Beziehungen von Feldern. Diese Felder

sind abgrenzbare Bereiche gesellschaftlicher Wirklichkeiten, die spezifische Funktionen im Hinblick auf die Organisation, d. h. die Produktion und Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens erfüllen. Entsprechend lassen sich beispielsweise die Felder der Ökonomie, der Politik, der Religion, der Wissenschaft und auch der Pädagogik, d. h. der Bildung und Erziehung unterscheiden. (Lanwer, 2015, S. 168)

In diesen Feldern finden Kämpfe der Akteur:innen je nach Interessenlage, Zwecksetzungen und ausgestatteten Machtmitteln (ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital) statt, wodurch die Struktur der Felder erhalten bleibt oder sich verändert (Bourdieu, 1985). Die Frage nach Ausschluss oder Zugang – Exklusion oder Inklusion – steht also in einem Zusammenhang mit der Verschiebung von Machtmitteln innerhalb dieser Felder:

Das Gegensatzpaar Exklusion/Inklusion bewegt sich demzufolge nicht in einer macht- und herrschaftsfreien sowie von Interessenlosigkeit gekennzeichneten gesellschaftlichen Praxis, sondern in umkämpften Wirklichkeiten der Felder des sozialen Raums, in denen um den Zugang zu oder den Ausschluss aus bestimmten essenziellen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens zwischen den sozialen Akteuren und/oder Gruppen gerungen wird. (Lanwer, 2015, S. 168 f.)

Wenn Exklusion und Inklusion nicht in einem interessen- und machtlosen Raum gedacht werden können, dann auch nicht das Festhalten der Gesellschaft an bestehenden Exklusionsmechanismen. Und im Umkehrschluss ist auch der Widerstand gegen Inklusion an Macht- und Interessenlagen geknüpft. „Erst wenn die Sinnhaftigkeit bestehender Ordnungsmechanismen – Machtverhältnisse – infrage gestellt wird, Irritationen über vorgenommene Ordnungen Alltag werden, kann der Weg der Inklusion beschritten werden“ (Langner, 2015, S. 18). Der Frage nach den Machtstrukturen

nachgehend, stellten Bourdieu und Passeron bereits 1971 eine „fundamentale Chancenungleichheit“ des Bildungssystems fest, „da alle ein Spiel mitspielen müssen, das unter dem Vorwand der Allgemeinbildung eigentlich nur für Privilegierte bestimmt ist“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 39). Mit anderen Worten: Exklusionsprozesse stehen in der Funktion, strukturell die Machterhaltung für diese privilegierte Gruppe zu sichern. Wie diese Verhältnisse entstehen und reproduziert werden, soll nun mit Blick auf das Bildungssystem und die Funktionen von Schule verdeutlicht werden.

Die Funktionen für das Bildungssystem wurden von Fend (2009) als Enkulturationsfunktion, Qualifikationsfunktion, Allokationsfunktion und Integrationsfunktion beschrieben. Das heißt konkret: Schule sozialisiert in eine bestimmte Kultur und entfaltet kulturelle Identitäten (Enkulturationsfunktion), bildet berufsrelevante Fähigkeiten für den Arbeitsmarkt aus (Qualifikationsfunktion), ordnet durch verschiedene Schulabschlüsse in eine schulische Leistungshierarchie ein, vermittelt dadurch eine soziale Position (Allokations-/Selektionsfunktion) und integriert Subjekte durch die Übernahme von Normen und Weltansichten in bestehende Herrschaftsformen (Integrationsfunktion). Grundlegend wird Schule also die Funktion der Reproduktion und der Innovation zugeschrieben: Schulische Sozialisation befördert gleichzeitig die Reproduktion des vorhandenen gesellschaftlichen, kulturellen Wissens als auch die Weiterentwicklung dieses Wissens und Gesellschaft (ebd.; Sturm, 2016). So kann argumentiert werden, dass in der Wechselwirkung von Schule und Gesellschaft einerseits Exklusionsmechanismen entstehen (können) und diese gleichsam über Generationen hinweg weitergetragen werden: „Lehrkräfte erscheinen hier eher als ‚Reproduktionsagenten‘, insofern sie durch ihr berufliches Handeln aktiv an der Reproduktion sozialer Verhältnisse beteiligt sind“ (Kramer, 2015, S. 353). Schule wirkt selbst exkludierend, wie noch weiter gezeigt wird, und reproduziert die dort etablierten Exklusionsmechanismen durch das Ausbilden nachfolgender Generationen und auch zukünftiger Lehrer:innen. Exklusionsmechanismen im Bildungssystem sollen im Folgenden näher betrachtet werden. Da Schule nicht abgekoppelt von Gesellschaft gedacht werden kann, werden dabei gesellschaftliche und schulische Exklusionsmechanismen in deren Wechselwirkung skizziert.

Reich (2015) kritisiert die scheinbare Legitimation (schulischer) Exklusion aufgrund biologischer Merkmale, genauer aufgrund der Fehlrezeptionen der Lehren Charles Darwins: Das Primat *Survival of the Fittest* wurde fälschlicherweise vorwiegend als die Durchsetzung eines vermeintlich Stärkeren gedeutet, statt mit der von Darwin eher festgestellten „Eliminierung unvorteilhafter Individuen“ (Reich, 2015, S. 23). Gleichzeitig wurde das Primat mit der Implikation einer Rangordnung versehen, die durch die Evolution (scheinbar) legitimiert wurde. Darüber hinaus wurde die biologisch begründete *eigentliche* Anpassung bzw. Spezialisierung durch Adaption und Reproduktion kulturell gedeutet als Ausdruck körperlicher Gesundheit und Durchsetzungsfähigkeit. Folgeschwer wurde diese Trivialisierung dann mit der Verflechtung des aufkommenden Kapitalismus im 19. Jahrhundert, sodass Darwins These als „Kampf aller gegen alle“ (ebd., S. 24) interpretiert wurde. Auch Pfahl (2011) kann-

te diskursanalytisch zeigen, wie biologische Begründungen in heilpädagogischen Diskursen mit anderen gesellschaftlichen Diskursen in Verbindung gebracht wurden:

Der „Normalschüler“ ist demnach zu einer abstrakten Denk- und Ausdrucksweise fähig, während der „Hilfsschüler“ der natürlichen Veranlagung (des Kindes) nahe verhaftet ist (vgl. Die Hilfsschule 1908: 65). Die zugeschriebene größere Natürlichkeit gründet sich auf die evolutionär frühen, „natürlichen“ Verhaltensweisen der Hilfsschülerschaft, deren Ausdrucksweise weniger sprachlich als malend und formend sei. Durch solche biologischen Erklärungen einer „einfacheren“ Entwicklung der Kinder an Hilfsschulen stellt dieser heilpädagogische Diskurs Bezüge zur Rassenlehre und zu den rassistischen Ideologien der Diskurse des beginnenden 20. Jahrhunderts her. (ebd., S. 88)

Ebenso machte Pfahl (2011) transparent, wie „soziale Ursachen von Armut mit medizinischen Begründungen für Schulversagen vermischt [wurden], ohne das eine als Ursache des anderen zu benennen oder die Wechselwirkungen zwischen beiden zu thematisieren.“ (ebd., S. 87). Diese Verflechtungen, das Aufgreifen wissenschaftlicher Theorien im Spiegel ihrer zeitgenössischen Problemstellungen und Zielstellungen, sollten nach Gould (1989, S. 49 ff.) aufgezeigt und kritisch reflektiert werden. Auch wenn sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine kritische sozialwissenschaftliche Forschung entfaltete (Frankfurter Schule), sind die im heilpädagogischen Diskurs dargestellten Denkmuster trotz allem noch wirkmächtig: Der Gedanke einer ‚natürlichen‘ Selektion hat sich bis heute in die Gesellschaft und in das Schulleben getragen, wo die separierende Beschulung als gerechte Bildungsverteilung gilt, da sie dem ‚natürliche[n]‘ Unterschied“ (Reich, 2015, S. 25) mit der Konstruktion vermeintlich homogener Gruppen zu entsprechen scheint. So wird die biologische Argumentation für die Rechtfertigung sozialer Machtstrukturen genutzt, trägt also zur Biologisierung sozialer Differenzen bei und rechtfertigt damit nichts anderes als die Ausgrenzung bestimmter Menschengruppen und verfestigt den Weg der Reproduktion von Chancengleichheit.

Diese ‚biologisch begründete‘ Selektion zeichnet sich auch in einer räumlichen Separation bzw. in verschiedenen Schultypen ab (z. B. Grundschulen, Real- und Hauptschulen, Gymnasien, Sonderschulen), die sich u. a. in der ‚Dauer des Schulbesuchs sowie der Qualität, d. h. des Marktwerts der vermittelten ‚Bildung‘ und der erreichbaren Berufe, abschließend an Zertifikaten“ (Pfahl, 2011, S. 12) unterscheiden und sich somit in einer hierarchischen Ordnung bewegen. Pfahl (2011) konnte am Beispiel des Sonderschulwesens transparent machen, wie die Institution Schule als Wissensordnung „ein institutionelles Ablaufprogramm“ (ebd., S. 74) für Schüler:innen bereitstellt, das sich auf die Sozialisation und Subjektwerdung³ der Beschulenden auswirkt,

3 Pfahl verweist hier auf Erikson und bringt „Identitätsdiffusionen“ oder „negative Identitätswahl“ (Erikson, 1973, S. 137 f. zit. n. Pfahl, 2011) mit den Identitätsfindungsprozessen von Sonderschüler:innen in Verbindung, welchen aufgrund ihres Status als ‚Lernbehinderte‘ in „wichtige[n] ‚normale[n]‘ Identitätsfindungsprozesse[n] wie ein[em] freie[n] Rollen-Experimentieren [...] stark eingeschränkt werden“ (Pfahl, 2011, S. 72 f.).

indem bestimmte Kulturtechniken vermittelt oder nicht vermittelt werden. „Damit geht von der schulischen Segregation eine Macht aus, die Schülerindividuen und ganze Schülergruppen von bestimmten Aktivitäten strukturell abhält“ (Pfahl, 2011, S. 243), sprich exkludiert. Pfahl (2011) richtet ihre Ausführungen zwar konkret am Sonderschulwesen aus, doch mit Blick auf die unterschiedliche Lehrplanzielsetzung der Schulformen ist anzunehmen, dass Schüler:innen je nach Schulform unterschiedlich sozialisiert und qualifiziert werden (bspw. hierzu Lehrpläne Sachsen Gymnasium und Oberschule⁴). Hinzu kommt, dass trotz rechtlicher Bemühungen das Schulsystem immer noch als undurchlässig gilt, d. h. Schulwechsel selten vollzogen werden (Ditton & Reinders, 2011; Rösner, 2007). Das lässt darauf schließen, dass der für eine Gruppe von Kindern früh bestimmte Bildungsweg weitgehend bestehen bleibt und sie bereits beim Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I durch den dort nur noch zu erreichenden Bildungsabschluss sozial positioniert werden (Allokationsfunktion von Schule) und die Zugangsberechtigungen zum Arbeitsmarkt bestimmt werden (Qualifikationsfunktion von Schule).

Exkurs: das ‚dreigliedrige‘ Schulsystem

In Deutschland werden als dreigliedriges Schulsystem gemeinhin die nach der 4-bis 6-jährigen Grundschule anschließenden Schulformen der Haupt- (ehemals Volks-), der Realschule (ehemals Mittelschule) oder des Gymnasiums bezeichnet. Die Einführung eines mittleren ‚dritten‘ Schulabschlusses bildete sich als nicht einheitliches Phänomen vor allem während der Weimarer Republik heraus und übernahm laut Kritiker:innen „[...] in erster Linie soziale Kanalisierungsfunktionen, die die Reproduktion der akademischen Schichten durch das Gymnasium sichern und die Aufwärtsmobilität der Kinder von Nicht-Akademikern entsprechend ablenken und begrenzen sollten“ (Drewek, 2013, S. 508). Dem dreigliedrigen Schulsystem haftet somit von Anfang an der Vorwurf der Exklusion an. Die ideologische Legitimation einer Dreiteilung der Gesellschaft in Begabungstypen (praktisch, technisch, abstrakt) ist empirisch längst nicht mehr haltbar (bspw. Valtin, 2005, S. 243). Die vielfältig geäußerte Kritik führte in Deutschland jedoch (siehe Abb. 1) nicht zu einer Zusammenführung von Schulformen bzw. einer erhöhten Durchlässigkeit zu höheren Schulabschlüssen, sondern zu einer weiteren (bundeslandabhängigen) Gliederung des Bildungssystems. Seit dem schlechten Abschneiden Deutschlands in Bildungsvergleichsstudien (PISA, TIMSS, IGLU) wird bildungspolitisch eine Reform der *weltweit einzigartig* frühen Segregation von Kindern in verschiedene Bildungswege angestrebt. Diese Reformen wurden jedoch in einzelnen Bundesländern durch Initiativen des Bildungsbürgertums blockiert (z. B. *Wir wollen lernen* in Hamburg).

4 „Vertiefte Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und allgemeine Studierfähigkeit sind Ziele des Gymnasiums“ (SMK.Sachsen.de, 2019, S. VII). Diese Ziele sind im Lehrplan Sachsen Deutsch für die Oberschule nicht zu finden.

Bildungsorte und Lernwelten in Deutschland

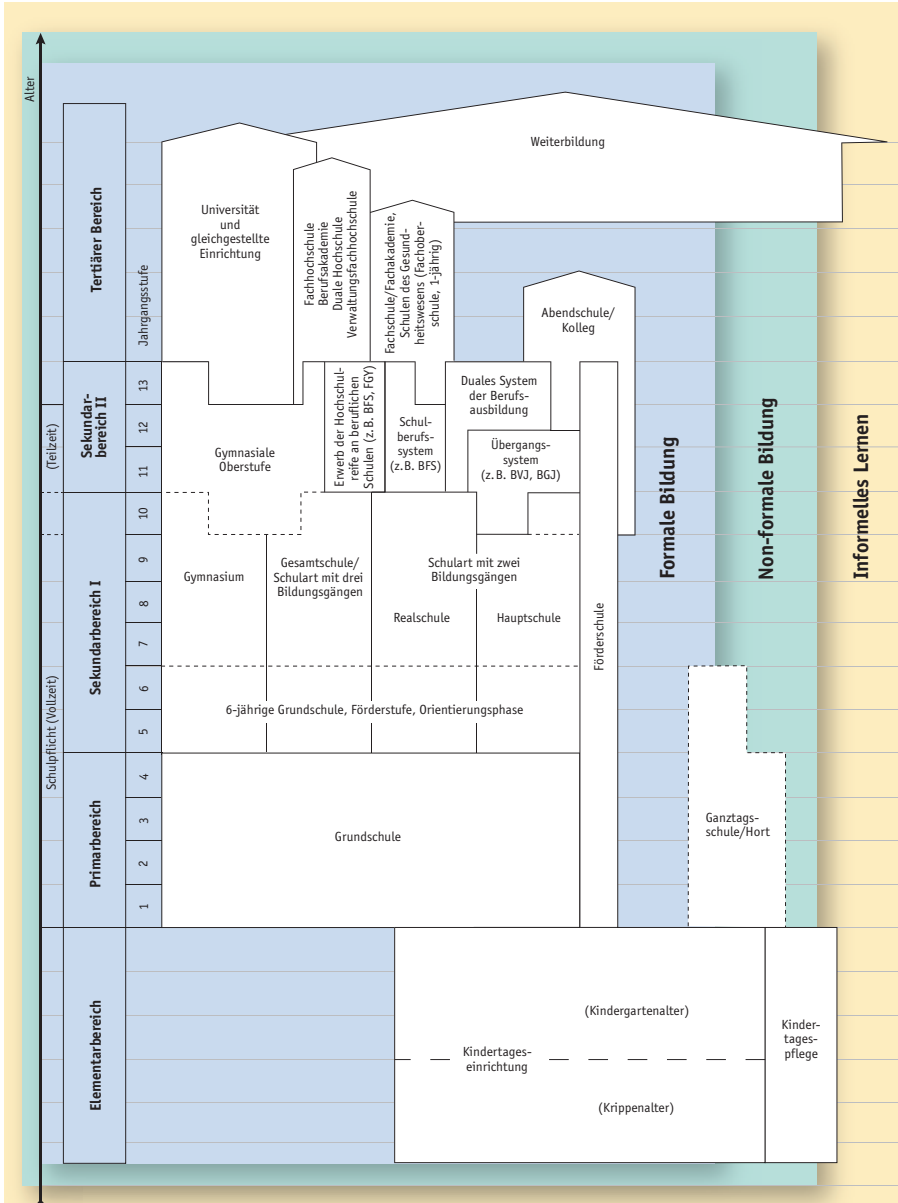


Abb. 1: Die Entwicklung des deutschen Bildungswesens im europäischen Kontext (Quelle: Becker, 2012).

Die Kritik am deutschen Schulsystem ist vielfältig. Ein zentraler, breit geteilter Kritikpunkt bezieht sich auf die Segregation der Kinder nach der Grundschule. Wie die Abbildung 1 verdeutlicht, setzen eine Exklusion aus dem Regelschulsystem und eine

Inklusion in die Förderschule bereits (spätestens) während der Grundschule ein. Es stellt sich dabei zudem die Frage, ob der Umstand, dass Förderschüler:innen sprachlich bei der Rede vom ‚dreigliedrigen‘ Schulsystem nicht als eine Gruppe des Schulsystems gedacht werden, ihre Inklusion in die anderen Schulformen erschwert.

3. Differenzlinien als Grundlage von Exklusion

„Inklusion ist nur vor dem Hintergrund von Exklusion auf der Basis einer Unterscheidung (Differenz) möglich!“ (Feuser, 2016, S. 18). Das heißt, dass sich Exklusion nur von einer bestimmten Differenzsetzung aus denken lässt, der *relativen* Differenz. Implizit heißt das ebenso, dass das Sichtbarwerden von Exklusionsmechanismen durch eine Infragestellung der diesen Mechanismen zugrundeliegenden Vorstellung von Differenz passieren muss.

Differenz ist „etwas, das aus der Operation des Vergleichens resultiert“ (Dedrich, 2014, S. 2). Bei der *relativen* Differenz kann kein einzelnes Element als *different* bezeichnet werden, Differenz ist kein Status, keine Eigenschaft von Dingen oder Personen. Der Vergleich zweier Elemente geschieht dabei vor einem gewählten Vergleichskriterium (*tertium comparationis*). Es ist also von diesem gesetzten Vergleichskriterium abhängig, ob etwas als gleich oder ungleich hervortritt. Der *relativen* Differenz haftet der Schematismus an, dass das Besondere („das Andere“) auf das Allgemeine bezogen wird und das Allgemeine sogleich als eine übergeordnete Normalität frei von Differenzen gesetzt wird (Mannewitz, 2019; Dirim & Mecheril, 2018). Doch dieses Allgemeine, diese Normalität ist ebenso von außen gesetzt wie konstruiert und kann in ihrer Absolutheit nicht aufrechterhalten werden: Eine homogene Gemeinschaft, bestehend aus Menschen mit denselben Eigenschaften, kann nicht existieren (Mannewitz, 2019). So zeigt sich im deutschen Schulsystem mit der Bildung verschiedener Schultypen (Förderschule, Oberschule, Gymnasium etc.) die Illusion der Konstruktion homogener Gemeinschaften.

Aus einer *relativen* Differenzbetrachtung folgt auch die Marginalisierung aller anderen Eigenschaften eines Menschen. Sprachliche Markierungen wie die „Muslima“ oder der „Migrant“ können hier beispielhaft genannt werden (Langner & Jugel, 2019, S. 136). Durch das hier gesetzte Merkmal (Vergleichshorizont) Herkunft wird der ‚Migrant‘ erkenntlich/positioniert, der ganze Mensch auf dieses Merkmal reduziert und von anderen Gruppen ausgeschlossen. Die *relative* Differenz wird zur reduzierenden und exkludierenden Differenz. „So können in Schule Differenzkonstruktionen produziert werden, die für eine ganz besonders exklusive ‚Beschulung‘ für ganz spezielle Schüler:innengruppen durch ausdrückliche Expert:innen legitimiert sind“ (Mannewitz, 2019, S. 114). So kann bspw. eine Exklusion aus dem regulären Deutschunterricht durch Bildung spezifischer DaZ-Klassen erfolgen, da Deutsch als institutionelle Norm gesetzt wird, an der Schüler:innen gemessen werden. Von der institutionellen Norm abgeleitet wird den Kindern dann ein *individuelles Defizit* (d.h. mangelnde Deutschkenntnisse) zugeschrieben, wobei das strukturelle Problem des monolingua-

len Bildungssystem verkannt wird (Sturm, 2016; Dirim & Mecheril, 2010). So weist Prengel (2019) auf die Gefahr der Bildung von „langfristigen Sonderklassen für ausländische Kinder und Jugendliche“ hin, sodass „Angehörige verschiedener Kulturen keine Chance haben, sich wechselseitig kennenzulernen. Sprachbarrieren, Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit können so gefördert werden“ (ebd., S. 70). Zugleich kann mit dieser Differenzkonstruktion dafür argumentiert werden, Deutsch als Zweitsprache als Studiengang anzubieten, was gleichzeitig dazu führt, dass ‚normale‘ Deutschlehrer:innen als Expert:innen in diesem ‚neuen‘ Bereich nicht ausgebildet werden.

Nach diesen Ausführungen stellt sich also die Frage nach Veränderungsmöglichkeiten und nach der Verantwortung pädagogischer Akteur:innen, die scheinbare ‚Norm‘, anhand derer Schüler:innen exkludiert werden, zu hinterfragen. Denn es zählt zur Aufgabe von Lehrpersonen, die Differenzkategorien in der Schule kontinuierlich zu reflektieren und zu hinterfragen, um einen Wandlungsprozess in Gang zu setzen. Für Marx Ferree (2010) geht es dabei nicht um eine Abschaffung der Kategorien, sondern um eine Bewusstwerdung und Einstellungsveränderung: „Menschen schaffen Kategorien, um die Welt zu verstehen – und sie tun dies von ihren jeweiligen Standpunkten aus –, aber der Sinn und Zweck unseres Bemühens, diese Welt aus Ungleichheit und Ungerechtigkeit zu verstehen, besteht darin, sie zu verändern“ (ebd., S. 79). Das Zitat auf Schule bezogen könnte lauten: Lehrer:innen denken in Differenzkategorien, um sich in der komplexen Umwelt *Schulklasse* zurechtfinden zu können; sie sind sich den dahinterliegenden Ungerechtigkeitspotentialen und den damit produzierten Exklusionsmechanismen bewusst und sie nutzen dieses Bewusstsein, um die gegenwärtigen Verhältnisse zu verändern. Der Appell richtet sich somit nicht an das Aufheben von Kategorien (Dekategorisierung), sondern an die Veränderung des *pädagogischen Umgangs* mit ihnen (Boger & Textor, 2016). Der Reflexionsprozess könnte damit beginnen, dass nachvollzogen wird, mit welchem Wissen, welchen Erfahrungen und welchen positiv sowie negativ konnotierten Vorurteilen die vorhandenen Kategorien persönlich konstruiert werden. Dadurch kann ein dynamischer Umgang mit diesen Kategorien begonnen werden, der das Potential pädagogischen Handelns erhöht.

Das Bewusstmachen dieser relativen, reduzierenden Differenzbetrachtung als Exklusionsmechanismus sollte also einen Reflexionsprozess initiieren, der Exklusionsmechanismen auf institutioneller Ebene markiert und die Beeinflussung individueller Bildungswege als Konsequenz sichtbar werden lässt.⁵

Inwieweit es sich bei den im Schulalltag als gegeben angenommenen Differenzkategorien um gesellschaftliche Konstruktionen handelt, die Lehrpersonen in ihren Reflexionsprozessen ebenso wieder neu konstruieren können, soll im Folgenden am Beispiel Behinderung dargestellt werden. Denn gerade die Differenzlinie Behinderung wird häufig als unanfechtbar und unveränderbar angenommen. Die Konstruk-

5 Eine Tabelle mit in der Pädagogik konstruierten Differenzlinien findet sich bspw. bei Wenning und Lutz (2001, S. 20).

tion von Behinderung kann exemplarisch für die Konstruktion anderer Differenzkategorien angeführt werden.

4. Betrachtung von Behinderung aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven

Es gibt im wissenschaftlichen Diskurs drei zentrale Modelle, Exklusionsmechanismen von Behinderung zu beschreiben. Je nach wissenschaftlichem Hintergrund, aus dem sich dem Begriff der Behinderung angenähert wird, ändert sich der jeweilige Blickwinkel. Sie ermöglichen teilweise die scheinbare Legitimation von Ausschluss (Medizinisches Modell) oder üben Kritik an eben dieser Legitimation (Soziales und Kulturelles Modell). Dies soll im Folgenden geschehen. Eine Anmerkung vorab: Inklusion fokussiert, wie fälschlicherweise oft angenommen, nicht nur auf die Differenzlinie *Behinderung*. Die drei folgenden Modelle ließen sich auch auf jede andere konstruierte und exkludierte Gruppe anwenden, wie zuvor auch schon skizziert worden ist. Menschen mit Behinderungserfahrung⁶ gehören jedoch nach wie vor zu der am stärksten ausgeschlossenen und auch ganz offiziell bspw. in Gesetzestexten auf *körperliche Differenz* reduzierten Gruppe. Mit *körperlicher Differenz* ist nicht etwa (ausschließlich) körperliche Behinderung gemeint, sondern all jene Merkmale, die „das gesamte Panorama der als körperlich zu denkenden Kategorie Behinderung und damit auch als psychische oder mental verstandenen Attribuierungen in den Blick [...] nehmen und kritisch [...] beleuchten.“ (Bösl et al., 2010, S. 15) Über diese biologische und damit scheinbar nicht von der Hand zu weisende Begründung wird der Ausschluss legitimiert. Wie bereits in Anlehnung an systemische Mechanismen und kulturelle Normen verdeutlicht wurde, ist diese Begründung nicht haltbar und dient in Wirklichkeit der Verschleierung von Machtinteressen und historisch gewachsenen, konstruierten Vorstellungen menschlichen Seins. Dabei stellt, wie Lanwer (2006) es formuliert, Beeinträchtigung „kein anderes menschliches Sein“ (Lanwer, 2006, S. 22) dar – als das einer vermeintlich der Norm entsprechenden Gruppe. Erst „die gesellschaftliche Praxis [führt] seine Be- und Aussonderung herbei [...]“ (ebd., S. 22).

Diese Tatsache soll nun anhand der Gegenüberstellung des medizinischen, des sozialen und des kulturellen Modells von Behinderung herausgearbeitet werden.

6 Es wird hier bewusst nicht von *Behinderten* oder *Menschen mit Behinderung* gesprochen, um zu verdeutlichen, dass die Behinderung keine der Person innewohnende Eigenschaft ist. „[D]ieser Begriff deutet darauf hin, dass diese Menschen in der Vergangenheit umfassend behindert wurden [...] Andererseits sind diese Menschen als grundlegend kompetent hinsichtlich der Gestaltung ihrer eigenen Perspektive anzusehen [...]“ (Schuppener, 2006, S. 164).

4.1 Medizinisches Modell

Das medizinische Modell greift den Gedanken des zuvor beschriebenen „natürlichen Unterschiedes“ (Reich, 2015, S. 25) auf. Es betrachtet Behinderung als „direktes Resultat einer körperlichen oder geistigen Schädigung“ (Egen, 2020, S. 23) des Individuums und prägte bis in die 1980er Jahre das Verständnis von Behinderung (ebd.). Behinderung wird dabei als negative Abweichung von der Norm verstanden, die es durch Therapie und Förderung auszugleichen gilt (ebd., S. 23). In der Betrachtung geistiger Voraussetzungen waren Bezeichnungen wie *schwachsinnig*, *blödsinnig*, *idiotisch*, *imbezillitär* und *debil* in Abgrenzung von *normal* im wissenschaftlichen wie alltäglichen Kontext zum Teil noch bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts gebräuchlich. Traditionell den Krankheiten zugeordnet, war auch der mittlerweile veraltete Begriff der Oligophrenie (Schwachsinn) in medizinischen und psychologischen Lexika und Lehrwerken noch lange zu finden.⁷ Die Bezeichnungen *idiotisch*, *imbezillitär* und *debil* gehen auf Kraepelin Anfang des 20. Jahrhunderts zurück. Er gründete sie auf der Klassifizierung von Intelligenz nach Binet und Simon (1905), welche Intelligenzstufen kindlichen Entwicklungsstufen zuordneten und als Begründer des Intelligenztests gelten (Bleuler, 1916). So kommen bspw. in der pädagogischen und therapeutischen Praxis nicht selten getätigte Aussagen wie: „Er hat den Entwicklungsstand eines 3-Jährigen im Alter von 17 Jahren“ zustande.

Ähnliche Zuordnungen finden sich heute im ICD 10⁸. So stellt sich die Zuschreibung/Diagnose einer *geistigen Behinderung* oder *Lernbehinderung* im ICD-10 als klar einzuordnende *Störung* der Intelligenz unter gradueller Abstufung der jeweiligen Intelligenzminderung mit zugeordneten IQ-Werten dar. Auch die Bezeichnung *debil* ist dort noch immer zu finden und einer leichten Intelligenzminderung zugeordnet (BfArM, 2021a).

Im pädagogischen Kontext sind die oben genannten Bezeichnungen weitestgehend verschwunden oder werden zumindest offiziell nicht mehr verwendet. Doch auch wenn die (Sonder-)Pädagogik sich heute sprachlich mit neuen Begriffen wie *Sonderpädagogischer Förderbedarf* abzugrenzen versucht, folgt sie noch immer häufig der medizinisch geprägten Sichtweise von Behinderung. So verweist Langner (2015) auf eine Studie von Veber (2010) mit praktizierenden Lehrer:innen, die zeigen konnte, „dass in dem Verständnis von Behinderung immer noch das medizinische Modell dominant ist, d. h. Behinderung wird immer noch als Defizit gesehen“ (Langner, 2015, S. 53).

Diese einseitige Sichtweise auf Behinderung, deren Ursache direkt auf individuelle Merkmale der Person zurückgeführt wird, entspricht mittlerweile nicht mehr wissenschaftlichen Standards. Sie wurde in vielen Bereichen um die Faktoren der (sozialen) Umwelt erweitert bzw. vom Zusammenspiel mit dieser abgelöst.

7 So z. B. im *Lehrbuch der Psychiatrie* von Bleuler aus dem Jahr 1983.

8 ICD steht für *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*. Das von der WHO herausgegebene Klassifikationssystem stellt weltweit die Grundlage medizinischer Diagnosen dar.

So hat bspw. die WHO (2002) mit dem ICF⁹ ein Modell zur Einordnung von Behinderung vorgeschlagen, welches sie als *biopsychosocial* bezeichnen.

Disability is a complex phenomena that is both a problem at the level of a person's body, and a complex and primarily social phenomena. Disability is always an interaction between features of the person and features of the overall context in which the person lives, but some aspects of disability are almost entirely internal to the person, while another aspect is almost entirely external. (ebd., S. 9)

Die Berücksichtigung von Umweltfaktoren im Kontext der Entstehung von Behinderung spiegelt sich mittlerweile auch in der deutschen Gesetzgebung wider. So orientiert sich das neunte Sozialgesetzbuch (SGB IX) nicht mehr ausschließlich an individuellen Faktoren, sondern bezieht die Wechselwirkung mit Umweltfaktoren mit ein. Dort heißt es:

Menschen mit Behinderungen sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können. Eine Beeinträchtigung nach Satz 1 liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht. Menschen sind von Behinderung bedroht, wenn eine Beeinträchtigung nach Satz 1 zu erwarten ist. (§2 SGB IX Abs. 1)

Auch an den beiden vorgestellten Definitionen wird, obschon der Versuch einer erweiterten Perspektive unternommen wurde, die Wirkmächtigkeit des Medizinischen Modells dennoch deutlich. So wird in der WHO-Definition die spezifische körperliche Verfassung problematisiert und im SGB IX wird das Abweichen vom „für das Lebensalter typischen Zustand“ (§2 SGB IX Abs. 1) als Ursache für Beeinträchtigung gesehen. Somit wird eine defizitäre, negative Wertung geäußert sowie nach WHO die Möglichkeit eines überwiegend internal in der Person verhafteten Ursprungs einzelner Aspekte der Behinderung zumindest als eine mögliche Ursachenzuschreibung erwähnt. In diesem Sinne kritisiert Köbsell (2010), dass „[d]ie Auswirkung der Beeinträchtigung wie schlechtere Bildung und Ausbildung, schlechtere Chancen auf dem Arbeitsmarkt, reduzierte Mobilität etc. [...] lediglich als quasi-natürliche Konsequenzen angesehen [werden]“ (ebd., S. 18).

Aufgrund ihrer biologischen Beschaffenheit könnten Menschen mit Behinderungserfahrung an für *Nichtbehinderte* vorbehaltenen Teilsystemen der Gesellschaft nicht teilhaben und bedürften einer Sonderbehandlung in speziell für sie vorgesehenen Einrichtungen, so der Grundgedanke des Medizinischen Modells. Der Einfluss der Umwelt auf die Entstehung von Barrieren wird in neueren Behinderungsdefini-

9 „Die ICF ist wie die ICD-10 ein Teil der WHO-Familie der Internationalen Klassifikationen. Während die ICD Krankheiten klassifiziert, klassifiziert die ICF die Folgen von Krankheiten in Bezug auf Körperfunktionen, Aktivitäten und Teilhabe“ (BfArM, 2021b).

tionen zwar mit einbezogen, die Umwelt als solche mit ihren systemischen (und auch physischen) Barrieren wird jedoch nicht in Frage gestellt. Deutlich wird jedoch, dass eine Berücksichtigung sozialer Faktoren an Bedeutung gewonnen hat. Dieses Einbeziehen von Umweltfaktoren hat seinen Ursprung in der Logik des Sozialen Modells von Behinderung. Das Soziale Modell zielt darauf ab, eine alternative Sichtweise zur medizinischen Betrachtung aufzuzeigen und Exklusionsmechanismen außerhalb der körperlichen Verfasstheit der Person zu suchen, womit systemische, umweltbedingte Änderungen auf dem Weg zur Inklusion eingeleitet werden können.

4.2 Soziales Modell

Das in den frühen 1980er Jahren von britischen Sozialwissenschaftler:innen/Vertreter:innen der Dis/Ability Studies konzipierte Soziale Modell von Behinderung geht in seinem theoretischen Ursprung auf den Strukturfunktionalismus nach Parsons (1951) und die interaktionistische Stigma-Theorie nach Goffmann (1963) zurück. Es stellte erstmals einen Gegenentwurf zum Medizinischen Modell dar (Waldschmidt, 2005). Im Kerngedanken dieses Modells ist

Behinderung [...] kein Ergebnis medizinischer Pathologie, sondern das Produkt sozialer Organisation. Sie entsteht durch systematische Ausgrenzungsmuster, die dem sozialen Gefüge inhärent sind. Menschen werden nicht auf Grund gesundheitlicher Beeinträchtigungen behindert, sondern durch das soziale System, das Barrieren gegen ihre Partizipation errichtet. (Waldschmidt, 2005, S. 18)

Diese Ausgrenzungsmuster lassen sich besonders deutlich am Beispiel stark segregierender Bildungssysteme darstellen. Wie zuvor im Exkurs zum deutschen Bildungssystem bereits angerissen, ist die Gruppe der Förderschüler:innen in besonderem Maße exkludiert. Dies zeigt sich nicht zuletzt darin, dass Förderschulen sprachlich im sogenannten dreigliedrigen Schulsystem, wie oben bereits angesprochen, nicht mitgedacht werden. Noch viel mehr verdeutlicht es sich darin, dass das ohnehin nach oben wenig durchlässige Schulsystem in der Rückführung von der Sonderschule zur Regelschule zusätzliche Barrieren errichtet. Diese offenbaren sich in nicht kompatiblen Lehrplänen und festgeschriebenen, zwar regelmäßig überprüften, aber dennoch überwiegend stabilen Diagnosen, die die Zuweisung zu dieser Schulform legitimieren und manifestieren. In vermeintlich objektiven sonderpädagogisch-diagnostischen Testverfahren werden Fähigkeiten *auffälliger* Kinder häufig schon früh bestimmt und auf dieser Grundlage Entwicklungspotentiale in Form von Diagnosen festgelegt (Verweis Langner, Matusche, Pesch in diesem Band). Diese Fähigkeitserwartung beruht auf der Kalkulation der Möglichkeiten einer Gruppe (*Die Lernbehinderten*) und verliert die Individualität des/der Einzelnen aus dem Blick (Mannewitz, 2019).

Segregiert und spezifischen Bildungswegen zugewiesen, werden weitere Bildungsbiographien dieser Schüler:innen maßgeblich vorherbestimmt. Die Schüler:innen an Förderschulen werden über Jahre hinweg nach inhaltlich reduzierten Sonderlehrplänen unterrichtet, die vermeintlich ihren *besonderen* Bedürfnissen und *begrenzten*

Entwicklungspotenzialen entsprechen. Ihrer Entwicklung wird darüber von vornherein eine Grenze gesetzt. Dadurch bleiben Entwicklungspotentiale ungenutzt. Entwicklung und Lernen werden behindert (Feuser, 1995).

Diese im Primar- und Sekundarbereich der Schule erlebte Exklusion aus dem Regelsystem und Inklusion in Sondersysteme setzt sich im späteren Ausbildungs- und Erwerbsleben fort, wie Maskos aus eigener Erfahrung beschreibt: „Einmal als behindert sortiert, wartet ein ganzes Arsenal an Rehabilitations- und Sondermaßnahmen auf mich – und als Kind mit Behinderung in aller Regel immer noch ein Gang durch die Sonderinstitutionen wie Förderschule, Berufsbildungswerk und Behindertenwerkstatt“ (Maskos, 2015, o. S.).

Zugänge zum regulären Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bleiben ehemaligen Sonderschüler:innen aufgrund „fehlender schulischer Qualifikation und des an [ihnen] haftenden Stigmas“ (Pfahl, 2011, S. 232) häufig verwehrt. „Ein Sonderschulbesuch hat [...] regelmäßig den Verbleib in berufsvorbereitenden Maßnahmen zur Folge: Fast alle [gehen] in beruflich nicht qualifizierende Maßnahmen des Berufsbildungssystems über (vgl. Powell & Pfahl 2010)“ (Pfahl, 2011, S. 232). Die Berufsbildungswerke bspw. fungieren dabei als Sammelinstitutionen für diejenigen, die keinen Hauptschulabschluss während ihrer Schulzeit erwerben konnten, und bieten ihnen die Möglichkeit, diesen nachzuholen. Dies mag notwendig erscheinen, da Schüler:innen ohne qualifizierten Schulabschluss andernfalls nahezu gar keine Chance hätten, in der Arbeitswelt Fuß zu fassen. Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, dass diese Notwendigkeit bildungssystemisch bedingt ist und der Produktion und Reproduktion von Machtinteressen dient. Dass ehemalige Schüler:innen von Sonderschulen keinen Schulabschluss erlangt haben, scheint dabei der Beweis für die zu Beginn ihrer Schulkarriere festgestellte Diagnose zu sein und legitimiert zugleich das segregierende Vorgehen. Die Tatsache, dass sie die Schule ohne Abschluss verlassen haben, ist jedoch nicht in ihrer Intelligenz, wie das Medizinische Modell uns glauben machen will, begründet, sondern ist systembedingt und sichert den Fortbestand desselben (Lanwer, 2018).

Die dargestellten Dynamiken der sozialen Konstruktion von Behinderung und Unterdrückung lassen sich in vielen weiteren Bereichen gesellschaftlichen Lebens verdeutlichen:

- sei es in Heimen und Pflegeeinrichtungen der Behindertenhilfe, in denen Menschen z. T. ihr ganzes Leben lang nach Hilfeplänen erzogen, bevormundet, therapiert und an Normvorstellungen angepasst werden sollen;
- sei es in der Tatsache, dass Menschen, die in *Werkstätten für behinderte Menschen* arbeiten, trotz fester Anstellung nur ein *Taschengeld* verdienen und auf Grund-sicherung angewiesen sind (mit allen Einschränkungen, die auch Sozialhilfeempfänger:innen haben);
- sei es, dass sie dadurch an der Armutsgrenze leben, sozialräumlichen Verdrängungsprozessen ausgesetzt sind und somit zusätzlich an der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in vielen Bereichen gehindert werden.

Ihnen allen gemeinsam ist, dass sie soziale Teilhabe und somit individuelle Entwicklung behindern und dabei nicht selten die Grenze der Menschenrechtsverletzung tangieren. Menschen erfahren Behinderung durch vielfältige Praktiken – Mechanismen der Ausgrenzung – im gesellschaftlichen Kontext, da die Gesellschaft in vielen Bereichen nicht auf heterogene Gemeinschaften ausgerichtet ist.

Das Soziale Modell von Behinderung macht auf diese Praktiken der Ausgrenzung aufmerksam und bietet eine alternative Sichtweise zum Medizinischen Modell. Von Beginn an wurde das Soziale Modell jedoch auch kritisiert. Ein zentraler Kritikpunkt ist, dass auch in diesem Modell die Sichtweise des Körpers als *geschädigt* gedeutet wird und somit als natürlich und unveränderlich festgeschrieben wird. Jedoch ist diese Deutung von körperlicher Verfasstheit auch historisch-kulturell gewachsen und somit von Subjekten in Gesellschaft abhängig, so die Kritik. Damit geht der Anspruch einher, sich über die aktuell in Gesellschaft verwendeten Deutungen bewusst zu werden und diese zu reflektieren (Waldschmidt, 2005).

Aus einer theoretisch differenzierten Sicht muss nicht nur Behinderung, sondern auch die Schädigungsebene als gesellschaftlich hergestellt begriffen werden. Die medizinischen Kategorien, die im Rahmen des individuellen Modells für die ‚impairment‘ genannten körperlichen Merkmale benutzt werden, sind nicht ahistorische und gesellschaftsneutrale Gegebenheiten, naturwissenschaftliche oder gar ‚natürliche‘ Tatsachen, sondern sie haben – wie Behinderung – ebenfalls ihre Geschichte, ihre kulturelle Bedeutung und ihre sozialen Konstruktionsmodi. (ebd., S. 22)

Das Soziale Modell versäumt, gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen von *Körpern* zu hinterfragen. So kritisiert es zwar, dass Menschen mit *Beeinträchtigungen* ausgeschlossen und behindert werden, kritisiert aber nicht den Ausgangspunkt dieses Denkens – das Verständnis von Beeinträchtigung als *Anderssein*. Somit bleibt der Grundgedanke und immer auch eine Bewertung von bestimmten körperlichen Merkmalen als *defizitär* bestehen, welche ungewollt weiterhin eine Legitimation für die Exklusion dieser Gruppe aus gesellschaftlichen Regelsystemen liefern könnte.

4.3 Kulturelles Modell

Ähnlich wie das Soziale Modell eröffnet das Kulturelle Modell eine weitere Perspektive zum Medizinischen Modell. Es stellt unter den dreien das aktuellste Modell dar. Entwickelt wurde es von Vertreter:innen der Dis/Ability Studies innerhalb der Kultur-, Geistes- und Geschichtswissenschaften im nordamerikanischen Raum (Waldschmidt, 2005; Egen, 2020, S. 32).

Aus kulturwissenschaftlicher Sicht genügt es nicht, Behinderung als individuelles Schicksal oder diskriminierte Randgruppenposition zu kennzeichnen. Vielmehr geht es um ein vertieftes Verständnis der Kategorisierungsprozesse selbst, um die Dekonstruktion der ausgrenzenden Systematik und der mit ihr verbundenen Realität. Nicht nur Behinderung, sondern auch ihr Gegenteil, die gemeinhin nicht hinterfragte ‚Nor-

malität‘ soll in den Blickpunkt der Analyse rücken. Denn behinderte und nicht behinderte Menschen sind keine binären, strikt getrennten Gruppierungen, sondern einander bedingende, interaktiv hergestellte und strukturell verankerte Komplementaritäten. (Waldschmidt, 2005, S. 25)

Das hier angezeigte Problem lässt sich gut an den sprachlichen Veränderungen im Kontext des Begriffs der *Behindertenpädagogik* verdeutlichen. Mögen mit der Umbenennung zu *Sonder-, Förder-, Heilpädagogik* etc. bestimmte Schwerpunkte und Veränderungen angestrebt worden sein, so zeigt das Kulturelle Modell auf, dass die zugrundeliegenden Kategorien dadurch nicht verändert werden.

Kritisch wird aus dieser Perspektive analysiert, wie es überhaupt zur Konstruktion einer Normalität von Körperlichkeit kommt. Dabei wird der Blick aus der Engführung durch die Fördersysteme bzw. dem spezifischen Blickwinkel der Förderpädagogik befreit. Normalität entsteht in einem komplexen kulturellen, historischen Interaktionsprozess, in welchen auch ethische Norm- und Wertesysteme einbezogen sind (Waldschmidt, 2005).

Mit diesem Perspektivwechsel steht nun weniger Behinderung als *Problem*, sondern der Umgang mit körperlicher Differenz in Form der *Problematisierung* im Fokus (ebd.). Dies wirft weitere Fragen auf: So gilt es nunmehr nicht allein zu beantworten, wie ein gerechteres Schul- und Gesellschaftssystem umgesetzt werden kann, vielmehr stellt sich die Frage, welche Normen und Wertvorstellungen der Konzeption dieser Systeme überhaupt zugrunde liegen sollten.

Mit der Infragestellung der Normalität im Kulturellen Modell gilt dies nicht in gleicher Weise. Dabei geht es weniger darum, sämtliche Normen zu relativieren und Förderungen abzuschaffen, als vielmehr darum, grundständig neue Einsichten zu gewinnen und normative Vorstellungen immer wieder in Frage zu stellen:

Wagt man diesen Perspektivenwechsel, so kann man überraschend neue Einsichten gewinnen, zum Beispiel in die Art und Weise, wie Wissen über den Körper produziert wird, wie Normalitäten und Abweichungen konstruiert werden, wie exklusive und inklusive Praktiken gestaltet sind, wie Identitäten geformt und neue Subjektbegriffe geschaffen werden. (Waldschmidt, 2005, S. 27)

Die Einsichten, die aus dem Kulturellen und dem Sozialen Modell gewonnen werden konnten, sensibilisieren für die Relativität von Zuschreibungen wie *behindert* und *normal*. Sie sind der Schlüssel zur Veränderung ungerechter Wertvorstellungen und gesellschaftlicher Mechanismen und machen diese überhaupt erst sichtbar. Sie sind folglich die Basis für die Veränderung exkludierender Praktiken hin zur Inklusion.

Exkurs: individuelle Konsequenzen für das Individuum

Die drei zuvor beschriebenen Modelle betrachten die Konstruktion von Behinderung auf gesellschaftlicher Ebene. Wie Entwicklung auf individueller Ebene in

Folge von Ausschluss/Exklusion behindert wird, soll anschließend im Folgenden auf Basis der Theorie von Isolation beschrieben werden.

Mit der Kategorie der Isolation, die in dieser Verwendungsweise maßgeblich von Wolfgang Jantzen (1979, 1987) geprägt wurde, kann das Ausschließen von Menschen aus sozialen und gesellschaftlichen Strukturen analysiert und die Auswirkungen transparent gemacht werden. Zurückgeführt auf den lateinischen Ursprung *isola* bedeutet Isolation, der Wortherkunft nach, „etwas zur Insel machen, vom Festland abtrennen und im weiteren Sinne den Vorgang des getrennt Haltens von Dingen, Prozessen, Individuen oder Institutionen“ (Prosetzky, 2009, S. 87). Im sozialen Kontext hält Isolation das Individuum von Teilhabe an Kultur fern und ist demnach mit einer Störung des Austauschprozesses zwischen Individuum und Umwelt gleichzusetzen (Jantzen, 1980, mit Verweis auf Sève, 1978).

Der Austausch des Menschen mit seiner Umwelt ist jedoch konstitutiv für dessen grundlegende Entwicklung: Die Aneignung von Bedeutungen wird über und in sozialen Beziehungen vollführt (Verweis Jung & Steffens in diesem Band). Die intersubjektiv ausgehandelten kulturellen Bedeutungen aktivieren individuelle Sinnbildungsprozesse, die die psychische Organisation des Menschen, die von Lurija (1970) somit als sozial determiniert verstanden wird, beeinflussen (ebd., S. 70). Lernen ist somit auf intersubjektiven Austausch angewiesen. Wird ein Individuum nun segregiert (bzw. isoliert), ist dies mit dem Einschränken möglicher Entwicklungspfade verbunden, woraus sich *Entwicklungsstörungen* ergeben können (Feuser, 1995). Der Verlust von sozialen Beziehungen und die damit einhergehenden fehlenden Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten sind im Zusammenhang mit der Unmöglichkeit der Aneignung von Bedeutungen und Sinnstrukturen zu sehen (Verweis Jung & Steffens in diesem Band). Die Behinderung der Entwicklung und des Lernens geht aus dieser Perspektive ursächlich auf die Segregation zurück. Über die Kategorie der Isolation lässt sich somit bspw. ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen schulsystemischen Exklusionsmechanismen und der Behinderung der Entwicklung auf individueller Ebene verdeutlichen.

Isolierende Bedingungen treten immer im Verhältnis zwischen Individuum und Umwelt auf, werden also nicht als Eigenschaften dieser zwei Pole begriffen. Sie zeigen sich in der Wahrnehmungsebene des Individuums „als sensorische Deprivation, Überstimulation oder widersprüchliche Information“ (Jantzen, 1987, S. 283). Dass isolierende Bedingungen nur im Verhältnis zwischen Individuum und Umwelt auftreten, impliziert auch, dass sie nicht von allen Individuen gleich wahrgenommen werden und keine konkreten Situationen bestimmt werden können, die zwingend Isolation auslösen (Steffens, 2019, S. 60). „Gleiche Anfangsbedingungen können zu höchst unterschiedlichen Endbedingungen und unterschiedliche Anfangsbedingungen zu gleichen Endbedingungen führen“ (Jantzen, 2013, o. S.).

Mit Rückgriff auf die entwicklungstheoretischen Überlegungen Wygotskis (1987) (siehe Jung & Steffens in diesem Band) können die drei Formen isolierender

Bedingungen am Beispiel von Unterricht exemplarisch dargestellt und für pädagogische Überlegungen nutzbar gemacht werden:

Deprivation beschreibt einen Zustand des „Mangel[s] an sensorischer, emotionaler und sozialer Stimulation“ (Moog & Moog, 1979, S. 8). Die Dimension von Deprivation wird qualitativ und quantitativ abgestuft, sie kann sich „von kurzzeitig wirksamen Entbehrungen in einem eng umschriebenen Bereich der Erfahrungswelt, bis zu einer tiefgreifenden Einschränkung aller Lern- und Erlebnismöglichkeiten für die Dauer von Monaten oder Jahren“ (ebd., S. 8 f.) erstrecken. Das heißt, dass Deprivation in konkreten Situationen auftreten kann, bspw. wenn Schüler:innen von ihrer Peer-Group ausgeschlossen werden. Sie tritt aber ebenso bei andauernden Isolationsprozessen auf, wie z. B. bei Langzeitarbeitslosigkeit oder in Folge einer Nichtpassung eingeschränkter kommunikativer Ausdrucksmöglichkeiten einer Person und dem Agieren der Person in ihrer Umwelt.

Bezogen auf Lernprozesse kann der hiermit beschriebene grundlegende „Entzug an Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten“ (Lanwer, 2002, S. 65) den sozialen Transfer dann so beeinflussen, dass die Zone der nächsten Entwicklung (ZdnE), die grundlegend als intersubjektiver Bereich begriffen wird und folglich auf Dialog zwischen Individuum und Umwelt angewiesen ist (Verweis Jung & Steffens in diesem Band), derart negativ beeinflusst wird, dass dadurch Lernen verhindert und das Individuum in seiner Entwicklung behindert wird.

Nicht nur der beschriebene Mangel an Stimulation, auch Überstimulation (sensory overload), bspw. in Form eines zu lauten Klassenzimmers, zu komplexer Aufgabenstellungen oder widersprüchlicher Informationen können das Erfassen von Lerninhalten für den Einzelnen/die Einzelne erschweren und dadurch für ihn/sie isolierend wirken. Letztere zeigen sich im schulischen Alltag z. B. in Form von double binds (Doppelbotschaften), die auf paradoxen Nachrichten wie „Arbeitet gemeinsam in Gruppen, aber ich möchte euch dabei nicht hören!“ oder „Ich möchte, dass ihr euch genau an die Anweisungen haltet und mal euren eigenen Kopf benutzt“ fußen und das Individuum in eine Art Zwangssituation bringen, die nicht zu vereinbarenden Befehle befolgen zu müssen.

Geraten Lernende immer wieder in isolierende Bedingungen oder dauern diese länger an, ist der Austausch und Dialog mit Mitschüler:innen und Lehrer:innen gehemmt, sodass Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten behindert werden. Jantzen formuliert zusammenfassend (mit Verweis auf Séguin, 1866):

Behinderung ist demnach eine Relation zwischen Kind und Welt, die dann veränderbar und kompensierbar wird, wenn die Umgebung [...] zu einer Logik sozial vermittelter Prozesse übergeht. Eben dies tut Séguin praktisch und theoretisch, indem der die soziale Isolation, in die ein behindertes Kind [...] [gerät], als Kernbestand von Behinderung auffasst. Sie ist die basale Relation, die als Keimzelle auf unterschiedlichen Niveaus Behinderung generiert. Isolation als Keimzelle von Behinderung [...] erfährt ihre rekursive Redeskription in Verhältnissen von Isolation und/oder Partizipation. (Jantzen, 2013, o. S.).

Im vorangegangenen Abschnitt wurde die soziale Konstruktion von Andersheit anhand von drei Modellen am Beispiel der Kategorie Behinderung dargestellt. Es hat sich gezeigt, welche Macht von systemischen Strukturen und etablierten, scheinbar objektiven Zuschreibungen ausgeht. Solche Zuschreibungen können über die Differenzlinie *Behinderung* hinaus analysiert und wie zuvor im Sinne einer relativen Differenz nach Dederich dargestellt werden. Sie hängen, wie im Kulturellen Modell näher ausgeführt, vom Maßstab ab, der angelegt wird. Dies betrifft über Behinderung hinaus auch andere Differenzlinien wie Geschlecht, Religionszugehörigkeit etc. Das Denken in Gruppenzugehörigkeiten führt zwangsläufig dazu, der Individualität von Personen nicht gerecht werden zu können (da eine Person niemals *nur behindert* oder *nur weiblich* etc. ist). Dederich plädiert aus diesem Grund für ein *radikales* (nicht *relatives*) Verständnis von Differenz. Er zeigt mit Levinas (1988) auf, wie die/der Andere nicht mehr als ableitbar aus einem Allgemeinen (einem Standard, einer Norm/Normalität) gesetzt werden kann und diese:r dadurch „dem Zugriff durch begriffliche Erkenntnis und der Einordnung in ein System des Wissens“ (Dederich, 2014, S. 130) entgeht.

Das bedeutet für die Pädagogik, dass sich das Gegenüber „unserer vollständigen Kontrolle und Vorhersehbarkeit“ (Mannewitz, 2019, S. 125, mit Verweis auf Dederich, 2013) entzieht und es „mehr ist als das, was in sozialen Kontexten wahrgenommen, verstanden, zugeordnet, mit einem Status versehen, anerkannt oder nicht anerkannt“ (Dederich, 2014, S. 135) werden kann. Das Individuum wird in Betrachtungen im pädagogischen Rahmen frei von einengenden Kategorien sowie als eigenständige und einzigartige bio-psycho-soziale Einheit (bspw. dazu Feuser, 1995; Lanwer, 2002; Stefens, 2019) anerkannt.

Schule als Teil der gesellschaftlichen Praxis steht in der Verantwortung, die in und durch Schule produzierten, exkludierenden Mechanismen aufzulösen und somit deren Reproduktion zu stören. Erst dadurch sind die Bedingungen geschaffen, eine Implementierung inklusiver Mechanismen in Schule und somit auch in Gesellschaft voranzubringen. Im nächsten Kapitel sollen erste Ansatzpunkte inklusiver Bestrebungen mit der Einladung zum Weiterdenken und -handeln vorgestellt werden.

5. Inklusion

Das Erkennen von Exklusionsmechanismen ist der Ansatzpunkt, um Inklusion auf den Weg zu bringen. Inklusion lässt sich aber nicht automatisch und hinreichend allein mit dem Überwinden von Exklusionsmechanismen umsetzen. Inklusion als Prozess und als Ziel kann immer nur mit einem Neudenken bzw. einer Umstrukturierung der bestehenden Systeme geschehen: „Die Ausgeschlossenen sollen nicht ins alte System eingeschlossen werden [...], sondern als Gleiche¹⁰ in einem neuen institutionellen Moment [...] partizipieren. Man kämpft nicht für die Inklusion, son-

10 Das *Gleiche* könnte an dieser Stelle missverstanden werden als ein Verständnis der Gleichmachung aller Individuen in der Institution Schule. Das Zitat bezieht sich jedoch auf die gleichwertige Teilhabe an der Institution Schule.