

*Marie Esefeld, Kirsten Müller, Philipp Hackstein,
Elisabeth von Stechow und Barbara Klocke*

Zur Inklusion von Widersprüchen

Der vorgelegte Sammelband greift das Thema der 32. Tagung der Inklusionsforscher*innen unter dem Titel „Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität“ auf. Vergangene Tagungen thematisierten die Herausforderung einer Inklusion innerhalb der Leistungsgesellschaft sowie das Spannungsfeld von Akteur*innen inklusiver Prozesse und Institution, Person und Profession. An diese problematisierenden Zugänge anknüpfend möchte dieser Band den Blick auf grundlegende Hürden bei der Verwirklichung inklusiver Kulturen und Strukturen richten. So verweist der Fokus *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität* sowohl auf solche Hürden, die außerhalb des originär-inklusive Diskurses zu verorten sind, als auch auf die Notwendigkeit eines Blickes nach innen. Hierzu gehört die gründliche Reflexion (manchmal vermeintlich) emanzipatorischer Begrifflichkeiten und Praxis, um nicht zu vergessen, was das eigene inklusive Tun bewirkt (vgl. Dreyfus & Rabinow 1987, 219).

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs verweist nun der Begriff *Inklusion* im Anschluss an die UN-Behindertenrechtskonvention auf die Überwindung von Benachteiligung und Behinderung und geht somit über das Verständnis hinaus, dass Schüler*innen, die zuvor von Exklusion betroffen waren, wieder in die Regelschule inkludiert werden (vgl. Sturm & Wagner-Willi 2018, 8). Es entsteht ein Konflikt zwischen dem Universalismus eines allgemeingültigen inklusiven Bildungsanspruchs, der Betonung der Eigenheiten und Bedürfnisse der einzelnen Individuen und der Differenz als soziales Zugehörigkeits- und Ordnungsschema (vgl. Budde 2018, 45). Inklusion ist somit niemals jenseits von Widersprüchen, sondern nur in deren Bearbeitung zu verwirklichen. Das bedeutet, dass die Beeinträchtigungen von Schüler*innen nicht länger nur als persönliche Eigenschaft verstanden werden können, der Blick richtet sich viel mehr auf die Behinderung von Teilhabe- sowie Lern- und Bildungsprozessen (vgl. Seitz 2011, 1). Eine Dimension von Behinderung wird somit als „Ergebnis von Zuschreibungs- und Verwaltungspraktiken“ (Pfahl 2011, 239) verstanden. Dabei sollen niemals die individuell erfahrenen Widrigkeiten marginalisiert, sondern vielmehr betont werden, dass die Hervorbringung dieser individuellen Widrigkeiten mit normalisierend-diskriminierenden Machtverhältnissen verflochten ist.

Die Ausdifferenzierung des Diversitätsbegriffes ist stark vorangeschritten. Der gemeinsame Nenner der unterschiedlichen Verständnisse kann durch ein Interesse, das „empirisch und theoretisch auf die Analyse der Vielzahl von Identitäts- und Zugehörigkeitskategorien und ihrem Zusammenspiel“ (Mecheril & Plößer 2011, 278) verweist, ausgemacht werden. Herauszustellen sind Differenzkategorien wie *race*, *class*, *gender* oder *disability*, die – wie die intersektionale Sichtweise offenbart – miteinander verwoben sind und sich gegenseitig beeinflussen. Eine Anerkennung von und die Auseinandersetzung mit Differenz als sozialer Konstruktion verweist so wiederum stets auch auf Machtverhältnisse und Konstruktionen von Normalität und Abweichung. Normalisierungen, als quasi-technische Kategorien, dienen – über die Bedeutung für das Individuum hinaus – als Regulative in gesamtgesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskursen. Somit ist die Schwerpunktsetzung des Sammelbandes dem Anliegen geschuldet, eben diese Wirksamkeit als Regulativ in allen Diskurssträngen (daher auch selbstreferentiell) transparent zu machen.

Link unterscheidet hierbei für die sozialen Felder zwischen den frühen, aber immer noch existenten proto-normalistischen und modernen flexibel-normalistischen Strategien (vgl. Link 1999, S. 202). Im Protonormalismus werden die Normalfelder maximal komprimiert: Was als normal gilt, wird mittels präexistenter Normen festgelegt. Im flexiblen Normalismus muss sich die*der Einzelne stets selbst an der Mitte orientieren. Grenzen sind jedoch sowohl für den Protonormalismus wie auch für den flexiblen Normalismus absolut kategorisch. So gilt, dass „auch der Flexibilitätsnormalismus lieber irgendeine als gar keine Grenze festsetzen wird“ (Link 1999, 340). Jenseits der Normalitätsgrenzen beginnt die Abweichung, die auch räumliche Exklusion nach sich ziehen kann, wenn die Verwahrung der *Anormalen* in *Sonderterritorien* (wie z.B. dem Gefängnis, Psychatrien, in Sonder- oder Förderschulen, Heimen und Erziehungs- und Pflegeanstalten) stattfindet. Auch Untersuchungen Foucaults über die Bedeutung von Normalisierungen in der bürgerlichen Gesellschaft verweisen auf pädagogische Praktiken der Disziplinierung, die er unter dem Oberbegriff ‚Disziplinen des Körpers‘ zusammenfasst (vgl. Foucault 1994, 175f). Gemeint sind jene Technologien, Institutionen und Praktiken, die auf das Individuum gerichtet sind und deren Aufgabe es ist, gelehrige, produktive, disziplinierte und auf soziale Erfordernisse abgestimmte Subjekte zu produzieren (vgl. Sohn 1999, 15). Gerade in der Institution Schule können klassische Normalisierungstechnologien beobachtet werden: die Homogenisierung, die Klassifizierung, die Ordnung nach Rängen, Durchschnittsermittlung und die Feststellung von Grenzen, die die Benennung der Abweichung erst ermöglichen. Gerade die Homogenisierung der Schüler*innengruppe stellt ein eindrucksvolles Beispiel eines komplexen schulischen Normalisierungsprozesses dar: Sie beginnt im ausgehenden 18. Jahrhundert, nachdem eine gemeinsame altersgleiche Einschulung verwirklicht wurde. Zur Aufrechterhaltung der altershomogenen Schul-

klasse sind jedoch weitere normalisierende Techniken notwendig, dazu gehört die Durchschnittsermittlung, die die*den prototypischen Normalschüler*in im Altersvergleich konstruiert oder die Hierarchisierung, die durch das aufsteigende Alter und die Steigerung der Anforderung, aber auch durch die Rangordnung innerhalb der Klasse erreicht wird. Bis heute von herausragender Bedeutung ist die Klassifizierung der Schüler*innenleistung durch die regelmäßige Überprüfung und Benotung, die sich als große Barriere in der inklusiven Beschulung erweist (vgl. Lind 2012). Gesellschaftliche Konstruktionen von Normalität, die sich in Ideen von Normalschüler*innen, Normalbiographien, normalen Entwicklungsverläufen und normalen Körpern wiederfinden, haben auch die Abweichungen mit hervorgebracht: die *Behinderten*, die *Gestörten*, die *Schulversager*innen*.

Eine „kritisch-reflexive Anerkennung“ (Mecheril & Plößer 2011, 284) von Diversität in der Inklusion, insbesondere der Verzicht auf Exklusion, würde die „Normalisierungsgesellschaft“ (Foucault 1999, S. 171f) infrage stellen und birgt daher enormes emanzipatorisches Potential. Dieses muss ebenso auf seine eigene Verstrickung und Einbettung in Machtverhältnisse hin befragt werden; nur jenseits oppositioneller Setzung (z.B. Exklusion – Inklusion) kann Inklusion Widersprüchlichkeiten (etwa Exklusion trotz formaler Inklusion) einbinden und sich selbst gerecht werden. Inklusion braucht somit eine „Treue zum Problem“ sowie eine „beim Problem bleibende Praxis“ (Thiele 2015, 161) und darf sich deswegen der Herausforderung und Vielschichtigkeit seines Anliegens nie entziehen.

In fünf Kapiteln wird dieses Spannungsfeld von Normalität und Diversität aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet: Das erste Kapitel beschäftigt sich mit Grundfragen der Inklusion.

Dass sich Inklusion im Spannungsfeld zwischen Normalität und Diversität bewegt, ist auch der Ausgangspunkt des einleitenden Beitrags von Rabenstein, die für ein sozialwissenschaftliches Verständnis von Inklusion im Sinne einer Fremdbeschreibung plädiert. Sie bringt entsprechend einen sozialwissenschaftlichen Differenzbegriff ein, der sich auf die „Beobachtung des Werdens und Gewordenseins von Differenzen und den damit möglicherweise einhergehenden Wertungen, Hierarchisierungen und somit Benachteiligungen“ (s. Rabenstein in diesem Band) bezieht. Mit den Differenzaktualisierungen im Unterricht werden hingegen gerade die normativen Aspekte eines pädagogischen Inklusionsverständnisses (im Sinne einer Selbstbeschreibung) herausgegriffen. Kategorien wie ‚über sich selbst/ das eigene Lernen Auskunft geben‘, ‚schnell beim Arbeiten voranschreiten‘ etc. fokussieren das selbstständige Arbeiten und Wissen – als pädagogische Konstruktionen dezidiert normativ. Anhand einer ethnografischen Studie von Herzmann und Merl werden zwei Praktiken der Differenzartikulation näher betrachtet, die nach Rabenstein als ein regeneratives Angebot resp. sanktionierende Praktik interpretiert werden können. Dabei wird der Befund deutlich, dass von Differenz-

praktiken diskriminierende Effekte ausgehen. Abschließend plädiert der Beitrag dafür, nicht lediglich nach dem Grad der Umsetzung normativer Vorstellung von Inklusiver Pädagogik zu fragen, sondern die Funktionsweise von Unterricht selbst in den Fokus der Unterrichtsforschung zu nehmen.

Das ungleichheitsverstärkende Potential leistungsbezogener Normen ist auch Thema in Ivanovas Beitrag. Sie fragt, wie eine Überwindung schulischer Normalitätsvorstellungen ohne das Einbüßen pädagogischer – also immer normativer – Bestrebungen möglich sein kann. Im Rückgriff auf Links Normalismustheorie beschreibt sie Normalität als Nicht-Abweichung, Normativität als Regeleinhaltung. Normalität als deskriptives und Normativität als präskriptives Phänomen sind vor allem im Schulischen eng verwoben, weshalb ein undifferenzierter Verzicht auf Normalitätskonstruktionen pädagogische Bemühungen konterkarieren könnte, versteht man ihn als Verzicht auf lehrseitige Einmischung. Sie weist darauf hin, dass „auch eine Pädagogik, die sich am Prinzip der Lernziendifferenzierung orientiert, [...] nicht in einem machtfreien Raum“ (s. Ivanova in diesem Band) operiert. Das emanzipatorische Potential der Inklusiven Pädagogik kann sich nur auf einem gesellschaftstheoretischen Fundament entfalten, sonst hat sie den ungleichheitsgenerierenden Differenzmarkierungen nichts entgegenzusetzen.

Auch Schildmann bestimmt zunächst das Verhältnis zwischen Normalität und Normativität und verortet die Entwicklung einer Inklusiven Pädagogik im Anschluss an die UN-Behindertenrechtskonvention unter Verweis auf Link im Spannungsfeld zwischen den beiden Phänomenen. In ihrer normalismustheoretischen Analyse betrachtet sie exemplarisch ausgewählte wissenschaftliche und politische Positionen hinsichtlich der bildungspolitischen Inklusionsbemühungen und zeigt diese als proto-, flexibel- oder transnormalistische Strategien auf. Vor allem der wissenschaftliche Diskurs um Inklusive Pädagogik – hier in Referenz auf Feuser und Eberwein – ist zwischen flexiblem und Transnormalismus auszumachen.

Ob der Transnormalismus seinerseits Möglichkeiten des Verzichts auf Normalitätskategorien im Rahmen des pädagogischen Inklusionsdiskurses eröffnet, fragt Möller-Dreischer. Er verweist auf das notwendige Kriterium des Resonanzbodens, das erforderlich sei, um Utopien aus Spezialfeldern zu lösen und damit größerer gesellschaftlicher Zustimmung zugänglich zu machen. Für den Gemeinsamen Unterricht scheint dieser Resonanzboden (noch) nicht vorhanden zu sein, was die transnormalistischen Strategien schwächt und in protonormalistische Tendenzen umschlägt, wie er an konkreten Beispielen aus der deutschen Bildungspolitik illustriert. Zudem sind kritische Rückfragen angesichts der voranschreitenden Verdattung (auch im Bildungswesen) angebracht.

Im letzten Beitrag des Kapitels nutzt Schneider-Reisinger die Denkfigur der Fremdheit, um Verschiedenheit als Strukturlogik von Praxis und als Bedingung von Bildung und sozialem Zusammenleben zu verstehen. Fremdheit wird hier in Anlehnung an Marx und Waldenfels als Grenze von innen und außen, von

Besitz und Nicht-Besitz sowie Verstehen und Nicht-Verstehen beschrieben und somit als anschlussfähig an die Vorstellung von Alterität in der Bildung. Aus dieser Perspektive wird Fremdheit zu einer notwendigen Qualität diversitätssensibler Bildungsprozesse.

Im zweiten Kapitel wird die Widerständigkeit von Subjekten und Prozesse ihrer „dezentralen Subjektivierung“ (Bosancic 2016, 98) verhandelt, wobei die Autor*innen sich dem aus jeweils unterschiedlichen Perspektiven zuwenden und doch dabei das Subjekt nicht aus dem Blick verlieren:

Zunächst skizziert Balzer in ihrem Beitrag die drei dominanten Rezeptionslinien der Anerkennung (von Differenz, Vielfalt und Andersheit) in Bezug auf Inklusionspädagogik nach. Die herausgearbeitete Kritik betrifft die vermeintlich „wohlkalkulierte“ Anerkennung, die, so die These, in der Interaktion hauptsächlich von den jeweiligen Pädagog*innen ausgeht, die festlegen, „was wann wie“ anerkannt werden sollte. Dem gegenüber postuliert der Beitrag, dass – in Bezug auf die Subjektivierungsprozesse – die pädagogische Praxis sich immer dem Versuch entziehen muss, eine Gewissheit über den Ausgang anzubieten. Mit Biesta und Bollnow kommt Balzer zu dem Schluss, der Möglichkeit des Scheiterns gegenüber offen zu sein und sich über die tatsächliche nicht-Verfügbarkeit des Anderen bewusst zu werden. Für die Inklusionspädagogik mündet dieser Ansatz darin, dass weder die wohlkalkulierte Anerkennung noch das Fehlschlagen pädagogischer Praxis, sondern gerade das altbekannte Risiko der Unabschließbarkeit von Erziehungsprozessen ihren Wert ausmacht. Eine Ethik der Anerkennung muss somit, um den Subjekten gerecht zu werden, neben seinem Bezug auf die Anders- und Freiheit des Anderen ebenso die gesellschaftlich-materiellen Umstände der Subjekte mit einbeziehen. Den zentralen Herausforderungen kann nur durch ein Zusammendenken dieser Ansätze begegnet werden.

Im darauffolgenden Beitrag gehen Langnickel und Link aus psychoanalytischer Perspektive mit lacan'schem Blick der These nach, dass die innere Spaltung des Subjekts darin mündet, dass es sich einer „vollständigen“ Inkludierbarkeit entzieht. In Rückbezug auf philosophisch-anthropologische Grundlagen wird zunächst die Konzeption des Menschen als generelles Mängelwesen mit stetiger Bedürftigkeit als Ausgangspunkt für eine inklusive Pädagogik dargelegt. Kritisiert wird, dass anstelle der Bewusstwerdung der Zerrissenheit aller Menschen eine illusorische Ganzheitlichkeit stark gemacht wird, die wiederum in harmonisierenden Inklusionsbestreben mündet. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass die Widerständigkeit darin liegt, dass sich das Subjekt in seiner zerrissenen Grundkonstitution in einem „antagonistischen Verhältnis“ zu Inklusion wiederfindet, die Mängel, Zerrissenheit und Bedürftigkeit pathologisiert und nicht als grundlegendes Merkmal aller anerkennt. So plädieren sie für die Schaffung eines grundsätzlichen Problembewusstseins bezüglich ihrer Thematik mit dem ausdrücklichen

Ziel, über diese Problematisierung eine Inklusion zu unterstützen, die sich ihrer inneren Mechanismen und Grenzen bewusst ist.

Auch Imholz und Lindmeier verfolgen in ihrem Beitrag eine gewisse Widerständigkeit der Subjekte, indem sie die migrationspädagogische Hybriditätstheorie auf den Kontext von Nicht/Behinderung beziehen. Veranschaulicht wird das durch zwei Momente hybrider Repräsentation, an denen der Ansatz einer Perspektive auf Nicht/Behinderung jenseits von Mitleid und Überhöhung exemplifiziert wird. Diese Perspektive orientiert sich an den konkreten Lebensrealitäten der Subjekte, die sich durch gesellschaftliche Aushandlungsprozesse hervorbringen, was auch als Habitus der Überlebenskunst bezeichnet wird. Die Lebenswirklichkeiten werden als Ausdruck einer Übersteigerung hegemonialer Repräsentationen angesehen, die die Macht-Wissen-Komplexe, vor denen auch diversitätsanerkennende Blicke auf Minoritäten nicht gefeit sind, aufbrechen und somit zur Diskussion stellen. So plädieren die Autor*innen schließlich für die Aufnahme einer solchen Perspektive in die verschiedenen Humanwissenschaften.

Im dritten Kapitel werden Pädagogik und Bildung aus demokratischer und menschenrechtlicher Perspektive analysiert und praktische Konsequenzen diskutiert. Einleitend stellen Boban und Hinz Impulse der Demokratischen Bildung vor, um die „in weiten Bereichen verflachte und auf Behinderung verengte Inklusionsdebatte“ (s. Boban & Hinz in diesem Band) zu revitalisieren. Sie beschreiben Demokratische Bildung als das Ergebnis von Dezentralisierung, die Normalitätserwartungen zugunsten individueller Lerninteressen und unter Aufgabe ordnender Strukturen zurücktreten lässt, indem auf (alters)homogene Lerngruppen und lineare Lernprozesse verzichtet wird. Lernprozesse finden dann als nicht-hierarchischer Austausch zwischen den Lernenden (zu denen auch die „Lehrenden“ zählen) in vernetzten Freiräumen statt, in denen individuelle Interessen und Fähigkeiten als Bereicherung erlebt werden. Boban und Hinz weisen auch auf Widersprüche hin, die sich aus der Platzierung dieser Schulform in ökonomisch organisierten Gesellschaften ergeben, und dass Demokratische Bildung sich in ihrer Auseinandersetzung damit nicht in der naiven Ablehnung gesellschaftlicher Normalitätserwartungen erschöpft.

Prengel und Piezunka diskutieren die Bedeutung der Qualität pädagogischer Beziehungen für die persönliche Entwicklung, die kognitiven Lernprozesse und die demokratische Sozialisation der Heranwachsenden. Ein besonderer Schwerpunkt ihrer Erörterung liegt auf der kritischen Analyse der Debatten um die Thematisierung und De-Thematisierung differenzwirksamer Kriterien in der Inklusiven Pädagogik, wobei die Thematisierung der Differenzlinien die Gefahr der Stigmatisierung und der Reproduktion von Stereotypen birgt, während Nicht-Thematisierung dazu führt, dass bestehende Ungleichheiten unsichtbar bleiben. Die Autorinnen stellen dar, dass es von individuellen Praktiken der Lehrpersonen abhängt,

ob Kinder oder Gruppen seelische Verletzungen durch stereotype Zuschreibungen bezüglich der Differenzlinien erleiden müssen. Mit dem Manifest der „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ wird ein explizit menschenrechtsverbundener Leitfaden vorgestellt, der Kinder und Jugendliche als Träger von Rechten ansieht und zur Berücksichtigung von Vielfalt auffordert.

Auch Kornmann stellt Überlegungen zu einer grundlegenden Positionsbestimmung der Pädagogik an, die menschenrechtlichen Ansprüche genügen kann. Er fordert für die Forschung und Praxis eine explizite Begriffsbestimmung von „Pädagogik“. In zehn Thesen formuliert er die Unterstützung menschlicher Entwicklung als zentrale Aufgabe der pädagogischen Arbeit. Bildung und Erziehung sollen Heranwachsende dazu befähigen, freier und unabhängiger zu werden und sich zugleich als soziale Wesen in menschliche Gemeinschaften einfügen zu können.

Dangl nimmt anschließend das Bildungsverständnis der UN-BRK in den Blick. Kritisiert am Bildungsbegriff der modernen Allgemeinen Pädagogik wird seine kognitivistische Verengung, dessen Orientierung an Autonomie sowie die Forderung nach Entfaltung aller menschlichen Kräfte. Damit sind ein exklusives und exkludierendes Verständnis verbunden, das inklusiven Ansprüchen kaum gerecht werden könnte. Der Autor zeigt, dass Würde und Autonomie sowie die Entfaltung individueller Möglichkeiten und Fähigkeiten zentral in den Bildungsbegriff der UN-BRK eingelassen sind. Dieses Verständnis ermöglicht auch einen der menschenrechtlichen Idee der Inklusion verbundenen Brückenschlag zum neu-humanistischen Bildungsbegriff.

Im Rahmen gerechtigkeits-theoretischer Überlegungen macht Dziabel mit dem Begriff der Reziprozität vertraut, der sich deskriptiv wie normativ auf gegenseitige Erwartungen hinsichtlich Hilfestellung und Unterstützung bezieht. Die Realisierung dieser Ansprüche ist insofern voraussetzungsreich, als dass beide Parteien u.a. als autonom, zustimmungsfähig sowie mit vergleichbaren Rechten und Pflichten ausgestattet gelesen werden müssen. Diese Voraussetzungen entfalten Normalisierungspotential und schließen Menschen mit Behinderung als Gleichberechtigte aus, weil sie zwar als Anspruchsberechtigte aber kaum als Leistungsfähige wahrgenommen werden. Vor diesem Hintergrund scheint der Autorin eine Erweiterung des Gerechtigkeitsdiskurses erforderlich, der unterschiedliche Leistungsfähigkeit anerkennt und so weniger exklusiv wirkt.

Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit Mechanismen der Inklusion und Exklusion.

Buchner und Kremsner setzen sich in ihrem Beitrag mit Konzepten von Normalität, Normalisierung und dis/ability auseinander, die sie vor dem Hintergrund machtkritischer Theorien von Foucault, Link, Goffman und Gramsci diskutieren. Am Beispiel zweier Fallgeschichten zeigen sie, dass biographische Erzählungen Orte der impliziten und expliziten Auseinandersetzung mit Normalität sind, die

in einem Fall als flexibel-normalistische ‚Selbst-Normalisierung‘ und im anderen Fall als gewaltvolle proto-normalistische ‚Fremd-Normalisierung‘ beschrieben werden. Die Autor*innen sprechen von der Hegemonie ableistischer Normalität, die sich in den lebensgeschichtlichen Konstruktionen offenbart, stets mit Verletzungen verbunden ist und als konstitutiv für den Erhalt kapitalistischer Gesellschaftsformen anzusehen ist. Eine Verschiebung von Normalitätszonen durch transnormalistische Praktiken würde dann auch eine grundlegende Transformation gesellschaftlicher Eckpfeiler hervorbringen.

Auch Schroeder wählt in seinem Artikel einen normalismustheoretischen Zugang, um die Begrifflichkeit und die Konstruktionen von sogenannten Verhaltensstörungen kritisch zu analysieren. Im Besonderen stellt er zwei Teiluntersuchungen vor, die sich mit der Bestimmung des Normalitätsdispositiv im Spannungsfeld zwischen Normalität und Abweichung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – unter den Bedingungen inklusiver Beschulung – beschäftigen. Dazu führte er zu einem Expert*inneninterviews mit Lehrkräften in der inklusiven Schule und untersucht zudem die aktuelle schulpraktische Ratgeberliteratur mittels Dokumentenanalyse. Seine Ergebnisse liefern ein differenziertes Bild, das eine Erweiterung des flexiblen Normalfeldes durch ein erhöhtes Risiko- und Problembewusstsein beschreibt, aber auch eine Zunahme protonormalistischer Tendenzen, die sich in einem Bedürfnis nach der Herstellung von Sicherheit äußert und zu einem Rückgriff auf kategoriale Begrifflichkeit und Pathologisierung von Verhaltensweisen führt.

Das exkludierende Potential des (Schul-)Sports legen Giese und Ruin in ihrem Beitrag unter einer ableistischen Perspektive frei und wollen für ungerechtfertigte Normalitätsanforderungen in Körperkulturen sensibilisieren. Ihre Analyse des Schulsports seit den 1960er Jahren belegt, dass sportpädagogische Ansätze im Wesentlichen auf eine Steigerung der körperlichen Leistungsfähigkeit abzielten, so dass die kindlichen Körper auf Funktionalität reduziert wurden und werden. Die Autoren kritisieren die Orientierung des Sportunterrichts an illegitimen Zuschreibungen von Fähigkeit – im Sinne der Reproduktion normierter Bewegungsfähigkeit –, da sie das Bildungspotential und den Bildungserfolg von Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen behindern.

Exklusion in institutionalisierten Wohnformen für Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung ist das Thema in Heusners, Bretschneiders und Schuppners Beitrag, die sich mit freiheitsentziehenden bzw. -einschränkenden Maßnahmen (FeM) beschäftigen. Die Autorinnen präsentieren ein weites Spektrum an FeM im institutionellen Alltag, die immer auch als Autonomieeinschränkungen und als Anwendung von Zwang zu verstehen sind.

Proyer stellt schließlich in ihrem Beitrag am Beispiel des Umgangs mit Personen mit sogenanntem Fluchthintergrund der Länder Österreich und Thailand transnationale Überlegungen zu Grenzen und Grenzziehung und deren Bedeutung

für Inklusion an. Im Zentrum ihrer Überlegungen steht die Entwicklung eines Inklusionsverständnisses jenseits eines exkludierenden oder exklusiven Fokus auf Behinderung.

Die Bedeutung der inklusiven Schulentwicklung steht im Fokus des abschließenden fünften Kapitels.

Dietrich bearbeitet in seinem Beitrag das Verhältnis von schulischer Leistungserwartung und schulischer Inklusion. Dafür stellt er zunächst die beiden Perspektiven dar, aus denen das schulische Leistungsprinzip in der Regel kritisiert wird: Einerseits ist schulische Leistungsbewertung und -orientierung an einer sozialen Bezugsnorm orientiert und realisiert so ein Ungleichheitspotential. Andererseits wird das schulische Leistungsprinzip als Ausdruck des Primats der Allokationsfunktion von Schule und den damit verbundenen meritokratischen Prozessen problematisiert. In der Regel wird damit der Widerspruch zwischen diversitätsanerkennder Inklusion und ökonomisch orientierten, meritokratischen Gesellschaften thematisiert. Allgemein kann das Verhältnis zwischen Leistung und Inklusion als Frage bezüglich des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft formuliert werden. Dietrich zeigt, dass Leistung ein immanentes Erfordernis von Schule ist, indem er Leistungsanforderungen als Ersatztechnologien im systemtheoretischen Sinne interpretiert, und plädiert für eine Reformulierung schulischer Inklusion, um deren Kernanliegen – Wertschätzung von Vielfalt – realisieren zu können.

Aus Sicht der Bielefelder Systemtheorie diskutiert Ullrich die Funktion von Organisationen, die in der inklusiven Pädagogik eigene Logiken und somit Wirklichkeits- und Normalitätskonstruktionen hervorbringen. Am Beispiel von Kindertagesstätten wird der Zusammenhang zwischen Organisation und Interaktion aufgezeigt, ihre formalen und informalen Strukturen sowie das wechselseitige Hervorbringen von Differenz analysiert. Inklusiv Pädagogik kann aus Sicht des Autors zu einem Oszillator zwischen Organisation und Interaktion werden und somit Veränderungsprozesse initialisieren.

Die Autor*innengruppe Meyer, Grüter, Lütje-Klose und Idel beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der Umsetzung der Schulstrukturreform aus dem Jahr 2009 in Bremen, die die Einführung eines Zwei-Säulen-Modells in der Sekundarstufe – bestehend aus Gymnasien und Oberschulen – vorsieht, wobei in den Oberschulen alle Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv beschult werden sollen. Die Autor*innen stellen eine qualitative Studie zur Entwicklung und Qualität des inklusiven Schulentwicklungsprozesses vor, wobei sie mithilfe von Gruppen- und Expert*inneninterviews die Akteur*innen nach den Gelingensbedingungen sowie den inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken befragten. Die Ergebnisse zeigen, dass ein Entwicklungsprozess inklusiver Beschulung begonnen hat, der im Wesentlichen auf dem persönlichen Engagement der Beteiligten beruht.

Notwendig sind weitere Prozesse einer Struktur- und Unterrichtsentwicklung, für die Unterstützung und Ressourcen benötigt werden.

Seitz und Weigand stellen abschließend das Projekt „Leistung macht Schule“ vor, das das von Dietrich aufgeworfene Verhältnis von Leistung und Inklusion nicht als widersprüchlich, sondern gerade gegenseitig befruchtend bestimmt. Sie leiten das Erfordernis eines erweiterten Leistungsbegriffs ab, der über das schulbezogene Verständnis hinausweist, und formulieren Desiderate hinsichtlich der leistungshervorbringenden Mikrostrukturen von Unterricht, deren Bearbeitung die Realisierung einer leistungsfördernden inklusiven Schule unterstützen kann.

Literatur

- Bosančić, S. (2016): Zur Untersuchung von Subjektivierungsweisen aus wissenssoziologisch-diskursanalytischer Perspektive. Methodologische Überlegungen. In: R. Keller & S. Bosančić (Hrsg.): Perspektiven wissenssoziologischer Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag, 95-119.
- Budde, J. (2018): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen: Barbara Budrich, 31-45.
- Dreyfus, H. L. & Rabinow, P. (1994): Michel Foucault: jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Athenäum: Beltz.
- Foucault, M. (1994): Überwachen und Strafen. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lind, G. (2012). Brauchen wir Noten? Überlegungen zur Rolle von Fremdbeurteilungen und Vergleichsnoten in einer inklusiven, demokratischen Gesellschaft. In: [https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2012_Brauchen%20wir%20Noten-\(c\)-Lind.pdf](https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2012_Brauchen%20wir%20Noten-(c)-Lind.pdf) (Abrufdatum: 28.11.2018)
- Link, J. (1999): Versuch über den Normalismus. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mecheril, P. & Plößer, M. (2011): Diversity und Soziale Arbeit. In: H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.): Handbuch soziale Arbeit. München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 278-284.
- Pfahl, L. (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Seitz, S. (2011): Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. In: Zeitschrift für Inklusion, o.Jg. (3). Online abrufbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/83/83> (Abrufdatum: 18.05.2016).
- Sohn, W. (1999): Biomacht und Normalisierungsgesellschaft. Versuch einer Annäherung. In: W. Sohn & H. Mehrrens (Hrsg.): Normalität und Abweichung. Opladen: Westdeutscher, 9-30.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2018): Einleitung. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen: Barbara Budrich, 7-14.
- Thiele, K. (2015): Ende der Kritik? Kritisches Denken heute. In: A. Allerkamp, P. V. Orozco & S. Witt (Hrsg.): Gegen/Stand der Kritik. Zürich und Berlin: Diaphanes, 139-162.

Kapitel 1: Grundfragen der Inklusion

Kerstin Rabenstein

Inklusion und Differenz – Zum Gebrauch sozialwissenschaftlicher Begriffe in der qualitativen Unterrichtsforschung zu Unterricht im Anspruch von Inklusion

Abstract

In dem Beitrag werden Anliegen und theoretische Grundlegung der qualitativen Unterrichtsforschung skizziert, die den Begriff der ‚Differenz‘ ins Zentrum stellt und Unterricht in sozialwissenschaftlicher Perspektive untersucht. Einerseits werden Ergebnisse der Differenzforschung zu einem Unterricht im Anspruch von Inklusion zusammengefasst, andererseits am Beispiel einer Studie veranschaulicht. Der Beitrag plädiert dafür, nicht nur nach dem Grad der (Nicht-)Umsetzung normativer pädagogischer Erwartungen zu fragen, sondern aus unterrichtstheoretischer Perspektive auch mehr über die Funktionsweisen von Unterricht in Erfahrung zu bringen.

Im Zuge der gegenwärtigen Intensivierung der sozialwissenschaftlichen Diskussion zu Ungleichheitsverhältnissen in Schule und Unterricht ist eine Reihe von Artikeln erschienen, die sich in Bezug auf die im Titel genannten Begriffe bzw. weitere Begriffe um Klärung bemühen: Mit Fokus auf Heterogenität und Diversity (Messerschmidt 2013), Inklusion (Peter & Waldschmidt 2017), Inklusion und Exklusion (Dederich 2017), Inklusion und Differenz (Tervooren & Pfaff 2018), Inklusion und Intersektionalität (Budde 2018) sowie Differenz im Zusammenhang mit Inklusion und Diversität (Waldschmidt 2014) werden sozialwissenschaftliche Begriffs- und Verhältnisbestimmungen unternommen. Dennoch wird in weiten Teilen der pädagogischen Diskussion um ‚Inklusion‘ nicht analytisch zwischen Inklusion als normativer Leitvorstellung bzw. pädagogischer Konzeption auf der einen Seite und einer sozialwissenschaftlichen, analytischen Verwendung des Begriffs auf der anderen Seite unterschieden, mit dessen Hilfe jeweils theoretisch in bestimmter Weise gefasste Ungleichheitsverhältnisse in pädagogischen Feldern untersucht werden.

Markus Dederich macht die Gefahr aus, dass in der mit pädagogischen Erwartungen aufgeladenen Verwendung des Begriffs Inklusion eine „Abdichtung des

pädagogischen Diskurses gegen soziologische Einsichten“ (Dederich 2017, 69) zu beobachten sei. Aus der Sicht einer ‚reflexiven erziehungswissenschaftlichen Methodologie‘ empirischer Unterrichtsforschung – wie sie in den letzten Jahren entwickelt wurde (vgl. Meseth u.a. 2016; Neumann 2010) – werden durch eine solche Abdichtung Chancen erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung – und zwar gerade in Bezug auf pädagogische Fragen – verspielt.

Wird für die Forschung hingegen unterschieden zwischen (normativen) pädagogischen Semantiken im Sinne von pädagogischen Selbstbeschreibungen des Feldes einerseits und sozialwissenschaftlichen Begriffen als Medium der Fremdbeschreibung pädagogischer Phänomene andererseits, können *neue* Beschreibungsweisen und damit *neue* Erkenntnisse in Bezug auf zentrale pädagogische Bezugsprobleme von pädagogischem Handeln bzw. Unterricht generiert werden (vgl. Meseth 2011, 193; Rabenstein 2016). Dass und inwiefern es für ein Verstehen der aktuellen Fragen von Unterrichtsentwicklung im Anspruch von Inklusion gewinnbringend sein kann, eine solche – in der Tendenz distanzierte, dabei aber nicht zu weit entfernte – Beobachterperspektive einzunehmen, soll im Folgenden skizzenhaft dargelegt werden. Dafür fokussiere ich den Begriff der Differenz, wie er in der qualitativen Unterrichtsforschung eingesetzt wird. Mit ‚Differenz‘ werden die Sozialverhältnisse im Klassenzimmer als Differenzverhältnisse beschrieben, die – wie es im Titel dieses Bandes formuliert ist – im Spannungsfeld von Inklusion und Diversität unweigerlich entstehen.

Dafür gehe ich folgendermaßen vor: In einem ersten Schritt umreiße ich das sozialwissenschaftliche Verständnis des Begriffs ‚Differenz‘, im zweiten Schritt resümiere ich den Ertrag der qualitativen Unterrichtsforschung, die mit diesem Differenzbegriff arbeitet. Im dritten Schritt demonstriere ich sein Potenzial am Beispiel einer exemplarischen Skizze zu Ergebnissen einer empirischen Studie. Im vierten Schritt werden Anregungen für Forschung und pädagogischen Diskurs zu Unterricht im Anspruch an Inklusion formuliert.

1 Differenz als Beobachtungskategorie zu Unterricht im Anspruch von Inklusion

Als sozialwissenschaftlicher Begriff dient ‚Differenz‘ der Beobachtung des Werdens und Gewordenseins von Differenzen und den damit möglicherweise einhergehenden Wertungen, Hierarchisierungen und somit Benachteiligungen (vgl. für das Folgende auch Rabenstein & Steinwand 2018). Die qualitative Differenzforschung in der Erziehungswissenschaft verfolgt „ein prozesshaftes Verständnis von Differenzen als Differenzierungen“ (Hirschauer & Boll 2017, 7; vgl. Fritzsche & Tervooren 2012). Die u.a. in der Sozialstatistik, gesellschaftlichen Diskursen

und der empirischen Bildungsforschung als hegemoniale Setzungen für die Beobachtung verwendeten Kategorisierungen (race, gender, class, dis/ability, age usw.) werden aufgenommen (vgl. Waldschmidt 2014) und um die Beobachtung von Differenzierungen entlang weiterer Kategorien ergänzt. Auf diese Weise wird der Gebrauch von Kategorien als Bezeichnung von zwischen Menschen bloß aufzufindenden Unterschieden de-konstruiert.

In den letzten Jahren ist in der qualitativen Schul- und Unterrichtsforschung eine Verschiebung von einer Fokussierung in der empirischen Forschung auf einzelne Differenzlinien hin zu der Tendenz zu beobachten, mehr als eine Kategorie in den Blick zu nehmen. Diskutiert wird intensiv, wie das Verhältnis unterschiedlicher Differenzlinien zueinander zu denken ist – als ‚Überkreuzung‘, ‚Achsen‘ oder ‚Interdependenzen‘ (vgl. Fritzsche & Tervooren 2012). Dabei hält allerdings eine Forschungshaltung an, sich als „Leitdifferenzen“ stets selektiv auf als dominant gesetzte Differenzen – z.B. gender, class und dis/ability – zu beziehen (vgl. Hirschauer 2014, 180).

Die Differenzforschung in diesem Sinne geht von der Annahme der Performativität sozialer Praxis aus: Praktiken – ‚doings and sayings‘ – bringen Wahrnehmungen und Wahrnehmbarkeiten von Subjekten mit hervor, Subjekte – wer sie sein oder nicht sein können – werden im Akt des Sprechens mitgeschaffen. Der Fokus der Forschung liegt also nicht auf der Frage, inwiefern ‚Personen‘ unterschiedlich sind und wie diesen Unterschieden begegnet werden kann, sondern auf der Frage, wie – mit welcher Funktion und welchen Effekten – welche Unterscheidungen (Differenzierungen) zwischen Personen aktualisiert und thematisiert werden. In Bezug auf die Effekte von Differenzierungen sind Fragen von Macht und Machtverhältnissen von Interesse, es geht also immer auch um die Frage, inwiefern welche Differenzierungen zu welchen Hierarchisierungen und möglicherweise welchen Benachteiligungen führen.

2 Erträge qualitativer Unterrichtsforschung zu Differenz im Unterricht

In den letzten Jahren hat sich die qualitative Forschung zu Differenzaktualisierungen im Unterricht intensiviert. Untersucht werden dabei vor allem solche Unterrichtsarrangements, die sich dem normativen Anspruch von ‚Inklusion‘ verpflichtet sehen bzw. sich als Angebote an eine zunehmend als heterogen wahrgenommenen Schüler*innenschaft im Hinblick auf eine bessere Wahrnehmung ihrer unterschiedlichen (Lern-)Bedürfnisse verstehen.

Es lassen sich verschiedene Stränge ausmachen: Differenzaktualisierungen im Unterricht werden untersucht im Hinblick auf relationale Positionierungen von

Schüler*innen im individualisierenden Unterricht, der gerade den Anspruch mit sich führt, adaptiv auf Unterschiede von Schüler*innen zu reagieren. So sind etwa in Bezug auf individualisierenden Unterricht Differenzkonstruktionen entlang von Normen rekonstruiert worden, wie z.B. ‚über sich selbst bzw. das eigene Lernen Auskunft geben sollen‘ (vgl. Rabenstein 2007), ‚schnell beim Arbeiten voranschreiten sollen‘ (vgl. Budde 2013; Breidenstein u.a. 2017), kreative Lösungen entwickeln sollen (vgl. Reh u.a. 2011), stets orientiert und organisiert sein in Bezug auf das eigene Arbeiten (vgl. Rabenstein & Reh 2013). In der Summe zeigen diese Arbeiten eine Tendenz der Verschiebung der Normen, entlang derer in einem individualisierenden Unterricht ungleiche Positionierungen entstehen. Pointiert formuliert steht ein selbstständiges Wissen und Können zunehmend im Zentrum.

Differenzaktualisierungen im Unterricht werden zudem untersucht im Hinblick auf subjektivierende, möglicherweise marginalisierende Effekte für Schüler*innen. Marginalisierungen werden z.B. beobachtet in ‚Fürsorge-Praktiken‘ (vgl. Fritzsche 2014) und in Förderpraktiken (vgl. Reh u.a. 2011). Auch werden Etikettierungs- bzw. Subjektivierungsprozesse einzelner Schüler*innen als ‚von pädagogischen Erwartungen sukzessiv Entbundene‘ in ihrer Prozesshaftigkeit über eine längere Zeit beobachtet (vgl. Rißler 2015). Dabei werden auch Differenzordnungen unter Peers – auch im Zusammenspiel mit der Unterrichtsordnung (vgl. Sturm & Wagner-Willi 2015; Flügel 2016; Rabenstein u.a. 2017) – untersucht. Insgesamt zeigt diese Forschung, wie Differenzierungen im Zusammenhang mit der Unterscheidung zwischen legitimen und illegitimen Differenzierungen im Unterricht mehr oder weniger zu Marginalisierungen einzelner Schüler*innen führen können (vgl. Breidenstein u.a. 2013).

Außerdem werden in einem weiteren Strang der Differenzforschung Varianten der Umsetzung von Unterricht im Anspruch von Inklusion beschrieben. So werden unterschiedliche ‚Typen‘ von Schulen bezüglich der Frage unterschieden, wie weitgehend der Anspruch Inklusion im Unterricht und im Schulleben umgesetzt ist (vgl. Budde u.a. 2016). Es werden auch Varianten der Unterrichtsentwicklung beschrieben, die sich als Tendenz einer Flexibilisierung oder eher einer Stabilisierung von bis dahin leitenden unterrichtlichen bzw. schulischen Normen verstehen lassen (vgl. Herzmann & Merl 2017; Herzmann u.a. 2017).

Zwar ist der Differenzbegriff, mit dem gearbeitet wird, erweitert worden und es werden auch Differenzierungsprozesse nach Leistung untersucht: Doch entsteht teilweise das Missverständnis, Leistungsdifferenzierungen dem pädagogischen Handeln als unvereinbar gegenüberzustellen, statt sie als ein Konstitutionsmoment von pädagogischem Handeln im Unterricht zu verstehen (vgl. Rabenstein u.a. 2013). Nicht weiter genutzt wird bisher auch der Befund der „ontologischen Zuschreibung“ (Sturm 2016, 75): Im Unterricht herrscht demnach tendenziell ein Verständnis von Leistung – im Sinne von Personen-Begabungen bzw. -Behin-

derungen – vor, das auch Konsequenzen in Bezug auf das Verständnis von Lernen und Lernfähigkeit von Lehrkräften und Schüler*innen haben dürfte. Unter Umständen ist es nämlich weniger problematisch, dass Vergleiche und Konkurrenz als Momente unterrichtlicher Ordnungen zu beobachten sind, sondern *was* vor welchem Horizont pädagogischer Normen *wie* – als Leistung des Einzelnen – generiert und miteinander verglichen und mit welcher Idee von Fixierung im Sinne von Festschreibungen dem Einzelnen zugeschrieben wird.

Insgesamt gesehen, machen diese Befunde auch auf beschämende, diskriminierende Effekte von Differenzierungspraktiken deutlich. Teilweise werden dann aber tendenziell unmittelbar aus den Beobachtungen und Befunden pädagogische Konsequenzen gezogen; häufig wird dafür auf Vorschläge aus reformpädagogischen Diskussionen rekurriert, ohne diese auf ihre normativen Annahmen und deren differenzierende und hierarchisierende Effekte hin zu befragen.

Von einigen Ausnahmen abgesehen, wird allerdings weniger deutlich, dass und wie unterschiedliche Differenzierungen zusammenwirken. Selten noch wird nach dem Verwobensein und dem Zusammenspiel von Differenzierungen nach Leistung und Differenzierungen nach weiteren sozialen Kategorien – gender, class etc. – im Unterricht gefragt (vgl. Rabenstein & Steinwand 2018). Und es wird kaum bzw. nicht nach der Funktion der Differenzierungen für den Vollzug von Unterricht gefragt. Insgesamt wird die Schwierigkeit deutlich, nicht nur Differenzaktualisierungen im Unterricht zu beobachten bzw. Unterricht als ein Untersuchungsfeld für Differenzordnungen zu verstehen, sondern Unterricht dabei auch als eine *spezifische Form des Sozialen* zu untersuchen.

3 Zur Rekonstruktion von Differenz im Unterricht. Eine Beispielstudie

Im Folgenden soll an ausschnitthaft dargestellten Ergebnissen einer ethnographischen Studie zu Differenzierungsprozessen nach den Potenzialen einer differenz- und unterrichtstheoretischen Perspektive gefragt werden. Herzmann und Merl (2017; Merl im Druck) untersuchen die Regulationsordnung in einem Unterricht, in dem Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem Anspruch an Inklusion gemeinsam unterrichtet werden. In der Studie wird auf die Sozialdimension von Unterricht, die Frage, wie welche Normen in Bezug auf Verhalten, Aufmerksamkeit etc. wirksam gemacht werden, fokussiert. Ohne hier im Einzelnen auf die methodische Anlage der Studie eingehen zu können, soll ein Ausschnitt aus den Ergebnissen der ethnographischen Beobachtung von zwei Lerngruppen verschiedener Schulformen skizziert werden, nämlich zwei beobachtete systematisch unterschiedene Praktiken.

Zum einen wird eine Praktik eines ‚Auszeit-nehmen-Dürfens‘ ausgemacht: In dieser Praktik wird Schüler*innen eine Auszeit als Möglichkeit zur Regeneration eröffnet. Demgegenüber wird eine Praktik des ‚Raus-Müssens‘ beobachtet. In dieser Praktik wird ein Verhalten von Schüler*innen sanktioniert und die Möglichkeit zur Einsicht und in diesem Sinne ‚Besserung‘ des eigenen Verhaltens den Schüler*innen eröffnet. Im Vollzug dieser Praktiken spielen unterschiedliche Differenzaktualisierungen eine zentrale Rolle.

Mithilfe der ethnographischen Protokolle werden Differenzkonstruktionen von Können/Nicht-(mehr)-Können im Zusammenhang mit einer Praktik des ‚Auszeit-nehmen-Dürfens/Raus-Dürfens‘ herausgearbeitet: Beispielhaft kann dies an dem Sprechakt aus einem Beobachtungsprotokoll – „schaffst du’s noch oder brauchst du ’ne Auszeit“ (Herzmann u.a. 2017, 264) – veranschaulicht werden. Mit der Frage nach den eigenen Möglichkeiten bzw. Ressourcen wird dem Angesprochenen die Möglichkeit eines Nicht-mehr-Könnens und im Zusammenhang damit einer selbst gewählten Auszeit eröffnet.

Dem steht eine ebenfalls in einem Protokoll festgehaltene Adressierung gegenüber, in dem ein Können als dem eigenen Willen der Person unterstellt und als vorhanden vorausgesetzt wird und die demnach auf ein Nicht-Wollen eines Schülers bzw. einer Schülerin rekurriert: „... Mach jetzt bitte mit“ (...) „du kannst doch noch, du willst nur nicht. Das is’n Unterschied“ (Herzmann u.a. 2017, 265).

Die Studie fragt nach der Funktion dieser Praktiken im Kontext der pädagogischen Ordnung des beobachteten Unterrichts. Sowohl die regenerativen als auch die sanktionierenden Auszeiten dienen der Aufrechterhaltung von Ruhe und Disziplin in der Klasse. In einer in dieser Weise unterrichts- und differenztheoretisch angelegten Studie zu Unterricht im Anspruch an Inklusion kommen Praktiken des Auszeitnehmens und -bekommens in ihren unterschiedlichen Varianten in den Blick. So lässt sich weiter fragen, wie ein punktuelles Raus-Dürfen aus dem Unterricht sonst noch in der Schule vorkommt und welche Funktion dies hat. ‚Raus dürfen‘ Schüler*innen aus dem Unterricht auch angesichts bestimmter Anlässe, etwa wenn Lehrkräfte Schüler*innen, die Kopfschmerzen haben, anweisen, nach Hause zu gehen oder sie sich entschuldigen, nicht am Sportunterricht teilnehmen zu können, weil sie sich nicht wohl/gut fühlen. So kann nach den (il-)legitimen Gründen für Nicht-Teilnahme in einem sozialen Feld gesucht werden, das – durch Schulpflicht – auf Teilnahmeverpflichtung setzt. Mithilfe weiterer Kontextualisierungen der oben dargestellten beiden Praktiken durch Interview- und weitere Felddaten kommt Merl (im Druck) zu dem Konzept einer im Unterricht zu beobachtenden Praktik des ‚Krankschreibens‘.

Hierin zeige sich ein – erweitertes – Verständnis der sozialen Ordnung von Unterricht im Anspruch von Inklusion (vgl. Herzmann u.a. 2017, 268): Zur Aufrechterhaltung von unterrichtlichen Normen, wie z.B. Ruhe, und damit einhergehender Annahme der Herstellung von Konzentrations-/Arbeitsfähigkeit von

Schüler*innen, werden bestimmte Schüler*innen, die diese Norm – zeitweise – nicht erfüllen, nicht (mehr) bestraft, sondern – zeitweise – ‚freigestellt‘. Diese Modifizierung der unterrichtlichen Ordnung geht einher mit einer punktuellen oder auf Dauer gestellten Reduktion von Anforderungen für diese Schüler*innen (vgl. Herzmann u.a. 2017, 268). Weitergehend untersuchen und pädagogisch diskutieren ließen sich die ambivalenten Effekte einer solchen wiederkehrenden ‚Schonung‘ bestimmter Schüler*innen als Element eines Unterrichts im Anspruch an Inklusion (vgl. Herzmann & Merl 2017).

4 Ausblick

Wozu kann für die Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung nun eine solche reflexive Perspektive auf Differenzverhältnisse im Unterricht genutzt werden? Es können unterschiedliche Diskussionslinien hier nur aufgerufen und damit angedeutet werden.

1) In Bezug auf Inklusion als normativ-pädagogisches Programm wird oft von einem engen oder weiten Verständnis von Inklusion gesprochen; diese Vorstellung von ‚Differenz‘ betont jedoch Quantitäten, anstatt unterschiedliche Qualitäten von Differenzierungen einer Analyse zugänglich zu machen. Auf die Anzahl der in Anschlag gebrachten Differenzmarkierungen kommt es aber wohl kaum an. Mit den Begriffen ‚enger‘ und ‚weiter‘ Inklusionsbegriff wird jedoch der Blick für die Unterschiede der eingesetzten Differenzierungen verstellt. In unterrichtstheoretischer Perspektive kommt die Notwendigkeit in den Blick, eine inter-differenztheoretische Perspektive zu entwickeln, in der die Bezugnahme auf verschiedene Differenzlinien möglich wird und wechselseitige Anschlüsse eröffnet werden (vgl. Rabenstein & Steinwand 2018).

2) Auch kommen mit dem Bezug auf ein ‚enges‘ oder ‚weites‘ Inklusionsverständnis die unterschiedlichen „Aggregatzustände“ (Hirschauer 2014, 186), in denen Differenzen gedacht bzw. wirksam gemacht werden können, nicht zur Sprache. Der Effekt einer Differenzierung hängt jedoch auch von dem „Aggregatzustand“ ab (ebd.), in dem sie wirksam gemacht wird (vgl. Rabenstein & Steinwand 2018). So gehen von einem flüssig gehaltenen Verständnis von ‚Differenz‘ andere Effekte in der Interaktion aus als von einem fixierten Verständnis von ‚Differenz‘. Untersucht werden könnte vermehrt, wie welche Differenzierungen wann und wofür in Schule und Unterricht und im Zusammenhang mit welchen Vorstellungen ihrer (Nicht-)Wandelbarkeit hervorgehoben und betont sowie unwichtig gemacht und außer Acht gelassen werden.

3) Es könnten auch weiterführend Prozesse der (De-)Legitimierung von eingesetzten Differenzierungen im Unterricht beobachtet und diskutiert werden. Es könn-

ten beobachtete Differenzierungen entlang von Kategorien wie z.B. behindert/nicht behindert, mit/ohne sonderpädagogischen Förderbedarf etc. daraufhin befragt werden, in welchen Situationen (im Unterricht) sie aufgrund welcher Funktion im Zusammenhang mit welchen anderen Unterscheidungen wie ‚gebraucht‘ (eingesetzt) bzw. in welchen Situationen ‚übergangen und abgebaut‘ werden. Auf diese Weise ließe sich ein ‚undoing difference‘ neben dem ‚doing difference‘ stärker in den Blick nehmen (vgl. Hirschauer 2014) und in unterrichtstheoretischer Hinsicht mehr über die Aktualisierung von Differenzen verstehen. So könnte zudem die Funktion von Praktiken des ‚Absprechens von Lernmöglichkeiten‘ bzw. solchen der ‚Anpassung an Lernerfordernisse‘ für den Umgang mit Kontingenz unter (immer auch) knappen Zeitressourcen im Unterricht reflektiert werden.

Insgesamt liegt die These nahe, dass Differenzierungen – Unterscheidungen, die im Unterricht vollzogen werden – der Stabilisierung der stets auch anders möglichen, insofern immer auch als instabil anzusehenden Ordnung von Unterricht dienen. Es könnte sein, dass die Ungewissheit, d.h. die Kontingenz in Bezug auf den weiteren Verlauf von Unterricht u.a. auch mit den mit Differenzierungen einhergehenden Stabilisierungen von Machtverhältnissen bearbeitet wird. Diskurse zu Diversität lassen sich als Thematisierungen von organisationalen Strategien verstehen, Veränderungen in komplexen Gemengelagen von Interessen und Beharrungsvermögen von Organisationen zu initiieren. Wenn man dem emanzipativen Strang von Diversitätsmanagementkonzepten (Bührmann 2016) folgt, sind sie zudem als Strategien zur Verschiebung von Machtverhältnissen zu betrachten. Wird Diversität in einem solchen Sinne auf Unterricht bezogen, könnte die Heterogenitätsdiskussion, der ein unpolitischer Umgang mit Macht vorgeworfen wird, politisiert werden und es könnten pädagogische Strategien der Veränderung von Unterricht im Hinblick auf die mit ihnen (nicht) einhergehenden Verschiebungen von Normalität und von Macht beobachtet und untersucht werden.

Diese Beobachtungen und Überlegungen verweisen auf grundlegende Fragen, die nicht neu sind: So müsste vor allem die Frage des Verständnisses von pädagogischem Handeln als ein inter-personales, soziales Geschehen thematisiert werden (vgl. Ricken 2018). Theoretisch weiter aufgeschlossen wird die Differenz Können/Nicht-Können etwa von Merl (im Druck) unter Hinzuziehung der Diskussion in den dis/ability-studies zu einem in der modernen Gesellschaft dominierenden ‚individualistischen Fähigkeitskonzept‘: Solange Lernen ausschließlich individualtheoretisch gefasst wird, d.h. als vor allem gebunden an die Voraussetzungen aufseiten von Personen und nicht als in sozialen Verhältnissen situiert – also als sich ereignend/nicht ereignend in wechselseitigen Bezugnahmen von Personen (Lehrenden und Schüler*innen) aufeinander und auf die Sache –, wird auch Können/Nicht-Können nicht relational verstanden – also als entstehend im Zusammenspiel von (normativen) Erwartungen, Gegebenheiten, Ressourcen und Hilfen –, sondern als einer Person zugrundeliegend bzw. als in einer Person liegend.

Literatur

- Breidenstein, G., Menzel, C. & Rademacher, S. (2013): Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. In: J. Budde (Hrsg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS, 153-168.
- Breidenstein, G., Dorow, S., Menzel, C. & Rademacher, S. (2017): Organisation individualisierten Unterrichts. In: G. Breidenstein & S. Rademacher (Hrsg.): *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS, 17-74.
- Budde, J. (2013): Didaktische Regime – Zettelwirtschaft zwischen Differenzstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung. In: J. Budde (Hrsg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS, 169-186.
- Budde, J. (2018): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 45-60.
- Budde, J., Blasse, N. & Johannsen, S. (2016): Praxistheoretische Inklusionsforschung im Schulenterricht. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 11 (4), o. S. <http://www.inklusiononline.net/index.php/inklusion-online/article/view/358/310>. Zugegriffen: 10. November 2017.
- Bühmann, A. D. (2016): Diversitätsmanagementkonzepte im sozialwissenschaftlichen Diskurs. Befunde, Diskussionen und Perspektiven einer reflexiven Diversitätsforschung. In: P. Genkova & T. Ringeisen (Hrsg.): *Handbuch Diversity Kompetenz. Band 1: Perspektiven und Anwendungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS, 75-88.
- Dederich, M. (2017): Inklusion und Exklusion. In: J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.): *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 69-82.
- Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (Hrsg.) (2017): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden: Springer VS.
- Flügel, A. (2016): Schülerinnen und Schüler zwischen Schule und Peers – Peerkulturelle Differenzkonstruktionen im Unterricht. In: *Schulpädagogik heute*, 7 (13), 1-18. (http://www.schulpaedagogik-heute.de/conimg/Archiv/SHHef13/06_Ausserthematiscbeforschungsbeitraege/06_02.pdf). Zugegriffen: 10. November 2017.)
- Fritzsche, B. (2014): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In: A. Tervooren, N. Göhlich, M. Engel, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern*. Bielefeld: transcript, 329-345.
- Fritzsche, B. & Tervooren, A. (2012): Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 25-39.
- Geier, T. (2015): „Doing Ethnicity“ durch Interkulturellen Unterricht: Thematisierung nationaethnischer Differenz. In: K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 123-138.
- Herzmann, P. & Merl, T. (2017): Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Jg. 6, H. 6, 97-110.
- Herzmann, P., Merl, T., Panagiotopoulou, A., Rosen, L. & Winter, J. (2017): „Auszeit“ vom inklusiven Unterricht. Erste Ergebnisse zu differenzkonstruierenden Praktiken aus ethnographischen Feldstudien in Nordrhein-Westfalen. In: J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.): *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 261-272.

- Hirschauer, S. (2014): Un/doing differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 43, H. 3, 170-191.
- Hirschauer, S. & Boll, T. (2017): Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In: S. Hirschauer (Hrsg.): *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist: Velbrück, 7-26.
- Merl, T. (im Druck): *Inklusion und Differenz. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meseth, W. (2011): *Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung. Methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen*. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 12 (2), 177-197.
- Meseth, W., Dinkelaker, J., Neumann, S., Rabenstein, K., Dörner, O., Hummrich, M. & Kunze, K. (Hrsg.) (2016): *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Messerschmidt, A. (2013): Über die Verschiedenheit verfügen? Heterogenität und Diversity zwischen Effizienz und Kritik. In: E. Kleinau & B. Rendtorff (Hrsg.): *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 47-61.
- Neumann, S. (Hrsg.) (2010): *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie*. Université de Luxembourg.
- Peter, T. & Waldschmidt, A. (2017): Inklusion. Genealogie und Dispositive. In: *SUG* 2017, 14 (1), 29-52.
- Rabenstein, K. (2007): Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In: K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.) (2007): *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS, 39-60.
- Rabenstein, K. (2016): Methodologische Fragen einer qualitativen Erforschung inklusiven Unterrichts. Herausforderungen einer empirisch fundierten didaktischen Theoriebildung. In: O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.): *Didaktik und Differenz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 233-244.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2013): Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfsbedürftigen“. Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In: M. Heinrich, F. Dietrich & N. Thieme (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu PISA*. Wiesbaden: Springer VS, 239-257.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013): Ethnografie pädagogischer Differenzordnungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 59, H. 5, 668-690.
- Rabenstein, K., Schäffer, M., Gerlach, J. & Steinwand, J. (2017): Hierarchisierungen unter Peers. Reflexionsangebote ethnographischer Forschung zu Beschämungspotenzialen inklusiven Unterrichts. In: B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streeze (Hrsg.): *Inklusion. Profile für Schule und Unterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: Waxmann, 265-276.
- Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2018): „Un/doing differences“ im Unterricht – Zur Berücksichtigung der Kontingenz von Differenzierungen in der Weiterentwicklung ethnographischer Differenzforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*. Themenschwerpunkt: Rekonstruktive Ungleichheitsforschung. 19. Jg., H.1/2, 113-130.
- Reh, S., Rabenstein, K. & Idel, T.-S. (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 209-222.
- Ricken, N. (2018): Zum Pädagogischen in der Diskussion um Individualisierung von Unterricht. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen. In: K. Rabenstein, K. Kunze, M. Martens, T.-S. Idel, M. Proske & S. Strauß (Hrsg.): *Individualisierung von Unterricht. Transformationen – Wirkungen – Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 195-213.

- Rißler, G. (2015): (Un-)Ordnung und Umordnung – Theoretische und empirische Suchbewegungen zum Verhältnis von Differenz(en), Materialität(en), Raum. In: J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.): *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 211-238.
- Sturm, T. (2016): Konstruktion von Leistung und Ergebnissen im Deutschunterricht einer inklusiven Sekundarklasse. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 5 (5), 63-76.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2015): Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe. Zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. In: *Gender*, 7. Jg., H. 1, 64-78.
- Tervooren, A. & Pfaff, N. (2018): Inklusion und Differenz. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen, Berlin & Toronto: UTB/Barbara Budrich, 31-44.
- Waldschmidt, A. (2014): Macht der Differenz: Perspektiven der Disability Studies auf Diversität, Intersektionalität und soziale Ungleichheit. In: *Soziale Probleme. Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle*, 25. Jg., H. 2, 173-193.