

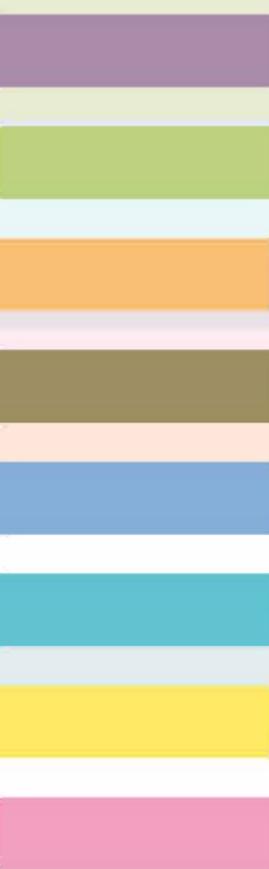
Erfahrungen von Exklusion

Differenzsensible und diskriminierungskritische
Perspektiven auf pädagogische Handlungsfelder

Anja Hackbarth, Anne Verena Häseker, Saskia Bender,
Mai-Anh Boger, Karin Bräu, Julie A. Panagiotopoulou
(Hrsg.)

Schriftenreihe

der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Erfahrungen von Exklusion

Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Anja Hackbarth
Anne Verena Häseker
Saskia Bender
Mai-Anh Boger
Karin Bräu
Julie A. Panagiotopoulou (Hrsg.)

Erfahrungen von Exklusion

Differenzsensible und diskriminierungskritische
Perspektiven auf pädagogische Handlungsfelder

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2025

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

© 2025 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht
unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese
ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete
Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende
Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen
Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk
verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen
etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers
müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts,
auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743016>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3016-2 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1953-2 (PDF)
DOI 10.3224/84743016

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

I Exklusionserfahrungen und -risiken

- Anja Hackbarth, Anne Häseker, Saskia Bender, Mai-Anh Boger, Karin Bräu und Julie A. Panagiotopoulou*
Erfahrungen von Exklusion. Differenzsensible und diskriminierungskritische Perspektiven auf pädagogische Handlungsfelder 9
- Saskia Schuppener*
„Eigentlich sollten Menschen nie weggesperrt werden“ – Exklusionserfahrungen und Deprofessionalisierungsrisiken im Kontext der Anwendung freiheitseinschränkender Maßnahmen 15
- Michael Börner*
Ein anderes Alter(n)? Zur Ausgestaltung und Wirkmächtigkeit von Ausschlusserfahrungen im Leben von Menschen mit sogenannter ‚geistiger Behinderung‘ 29
- Aysun Dođmuş*
Rassismus als Erfahrung potentieller Exklusion: Dilemma in kollegialen Aushandlungen zwischen Ein- und Ausschluss im Lehramt 43
- Catalina Hamacher*
Die Kategorie Behinderung in der Kindertagesbetreuung – Interdependenzen und Dichotomien..... 57
- Angelika Bengel und Johannes Ludwig*
Verantwortung für Exklusion? Schüler*innenausgrenzung aus der Perspektive von Lehrkräften 71
- Carina Schipp*
Wissen und Ontologie von Autist*innen im Kontext eines partizipativ-rekonstruktiven Forschungsansatzes..... 85

Olaf Dörner und Katharina Maria Pongratz
Exklusion durch inklusive Hochschulbildung – Empirische
Ergebnisse zu Exklusionserfahrungen von Erwachsenen mit
geistiger Behinderung an deutschen Hochschulen 99

Diana Samani, Yasemin Uçan und Julie A. Panagiotopoulou
„wir reden jetzt nicht mehr Dari [...] außer, wenn wir alleine
sind“: Diskriminierungs- und Exklusionserfahrungen von
Kindern aus neu zugewanderten Familien im Kontext deutscher
Bildungsinstitutionen 113

*Yalız Akbaba, Mai-Anh Boger, Tobias Buchner, Jan Niggemann
und Jeannette Windeuser*
Erfahrungen der Exklusion – Ein Dialog zwischen den
Forschungsfeldern zu class, disability, gender und race 125

II Verschränkungen von Inklusions- und Exklusionserfahrungen

Saskia Bender, Valerie Kastrup und Michaela Vogt
Erfahrene Exklusion und suggerierte Inklusion – Zu einer
Theorie der Verdeckung als Referenz für Annäherungen an
Fragen der Inklusionsforschung 143

Nina Blasse und Jürgen Budde
Inklusion | Exklusion in schulischen Leistungspraktiken. 157

Katrin Ehrenberg und Johanna Langenhoff
Schulassistenz im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion –
Perspektiven und Agency von Schüler*innen 171

Simone Plöger und Sara Fürstenau
Erfahrungen neu zugewanderter Schüler:innen zwischen
inkludierender Exklusion und exkludierender Inklusion..... 185

<i>Andreas Köpfer und Bettina Fritzsche</i> Der Ausbau sonderpädagogischer Studiengänge im Spiegel von Inklusion und Exklusion – Eine Analyse aktueller Transformationen in der deutschen Bildungslandschaft	199
<i>Ann-Kathrin Arndt, Alena Beck, Chrystal Johnson, Bettina Lindmeier, Ines Potthast and Christy Wessel-Powell</i> Raising Questions on Exclusion and (Missing) Representation in Teacher Education.....	211
<i>Fabian Mußél, Franziska Schreiter, Rolf-Torsten Kramer und Tanja Sturm</i> Marginalisierung entlang von Schüler:innenidentitäten – Implizite Konzepte von Schulleitungen und Lehrpersonen in unterschiedlichen Sozialräumen.....	225
Autor:innenangaben.....	241

Erfahrungen von Exklusion. Differenzsensible und diskriminierungskritische Perspektiven auf pädagogische Handlungsfelder

Anja Hackbarth, Anne Häseker, Saskia Bender, Mai-Anh Boger, Karin Bräu und Julie A. Panagiotopoulou

Im Anschluss an die 6. Arbeitstagung der DGfE AG Inklusionsforschung an der Universität Bielefeld werden mit dieser Publikation die inhaltlichen Auseinandersetzungen zu Inklusion und Exklusion als Querschnittsthema der Erziehungswissenschaft dokumentiert und aufgefächert. Der Fokus liegt dabei auf theoretischen und/oder empirischen Perspektivierungen zu *Erfahrungen der Exklusion*. Damit wird an das Ziel der DGfE AG Inklusionsforschung angeschlossen, eine inhaltliche Vertiefung des theoretischen und empirischen Austauschs zu erziehungswissenschaftlicher Inklusionsforschung vorzunehmen.

Mit einem resümierenden Zugriff auf die Bewegungen im Feld der Inklusionsforschung werden u.a. intersektionale und transdisziplinäre Perspektiven auf Inklusion und Exklusion und deren Entwicklung und Etablierung innerhalb der Erziehungswissenschaft beleuchtet. Aber auch Bereiche und Felder, die im bisherigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs tendenziell weniger sichtbar und bearbeitet sind, finden in dieser Publikation einen Platz. Besonders bedeutsam ist dabei das spannungsreiche Verhältnis von Inklusion zu Exklusion. Exklusion wird dabei keinesfalls lediglich als das ‚Gegenteil‘, das ‚Gegenbild‘ oder die ‚Antithese‘ von Inklusion betrachtet. In der Kritischen Erziehungswissenschaft gibt es z.B. eine lange Tradition der Erörterung dazu, dass eine Kritik der Exklusion sowohl methodologisch als auch politisch anderen Konturen folgt als der normativ-affirmative Entwurf eines Ideals der Inklusion. Durch die Fokussierung auf Exklusion und das, was sich dem Inklusionsdiskurs bzw. dem gesamtgesellschaftlichen Anspruch auf Inklusion entzieht, kann die Frage nach dem Stand und der Zukunft von Inklusion eine Erweiterung erfahren. Auf dieses sich Entziehende, das Negative und die Negativität wird aktuell z.B. in der bundesverfassungsgerichtlichen Betonung der besonderen Schutzbedürftigkeit von Menschen mit Behinderung im Kontext der Triage-Diskussion verwiesen. Hier zeigt sich die Prekarität von Inklusion als Menschenrecht, das fortlaufend auf eine Thematisierung und Kritik von Exklusionen angewiesen bleibt. Auch die bildungspolitische Diskussion um die Integration Geflüchteter aus der Ukraine und anderen Ländern oder der Diskurs zu dem anhaltenden und in der Corona-Pandemie verstärkt wahrnehm-

baren Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischen Status und Bildungsbenachteiligung verweisen auf die Notwendigkeit, Exklusion im Kontext formal inklusiver Institutionen zu denken. Unter der Überschrift *Erfahrungen der Exklusion* geht es demnach auch um die Erfahrungen des Exkludierens.

Der Fokus auf die Negativität bedeutet auch, nach dem Unsagbaren, dem Nicht-Repräsentierten oder gar Nicht-Repräsentierbaren, den subalternen Stimmen zu fragen. In verschiedenen methodologischen und theoretischen Traditionen wurden hierzu spezifische Verfahren und Begriffe geprägt, um auf das Fehlende oder eben das sich Entziehende zu verweisen. Es ist – um nur einige Beispiele zu nennen – das Irre-Gesprochene sensu Foucault, das Nicht-Hegemonisierte oder Gegen-Hegemoniale nach Gramsci und/oder Laclau und Mouffe, der Lärm bei Rancière, das Reale bei Lacan.

Der Erfahrungsbegriff eint – wenngleich in sehr verschiedenen Auslegungen – empirische, also erfahrungsbasierte Zugänge und somit verschiedene erziehungswissenschaftliche, erkenntnistheoretische Zugriffe. Es erscheint daher sowohl als leicht möglich als auch als herausfordernd, Exklusion als Erfahrung zu thematisieren. Es gilt, die Notwendigkeit einer Erforschung von Exklusionserfahrungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu reflektieren. Dies umfasst Exklusion hervorbringende, begünstigende und perpetuierende Handlungspraxen und Lebenswelten sowie gesellschaftliche und institutionelle Strukturen und Bedingungen.

Die Beiträge des Bandes leisten in ihrer Zusammenschau einen mehrperspektivischen Zugriff auf Erfahrungen der Exklusion und machen dazu theoretische sowie empirische Arbeiten für eine gemeinsame Diskussion in erziehungswissenschaftlich relevanten Themen- und Handlungsfeldern fruchtbar. Der Band ist dabei in zwei Abschnitte gegliedert: Während im ersten Teil *Exklusionserfahrungen und -risiken* thematisiert werden, wird im zweiten Teil den *Verschänkungen von Inklusions- und Exklusionserfahrungen* nachgegangen.

Exklusionserfahrungen und -risiken werden in unterschiedlichen pädagogischen Feldern, Kindertageseinrichtungen, Schulen, Hochschulen analysiert und betreffen Kinder und Jugendliche, aber auch (junge) Erwachsene sowie (angehende) pädagogische Fach- und Lehrkräfte. Die Beiträge entstammen unterschiedlichen Forschungsparadigmen und thematisieren zum Teil intersektional verschiedene Differenzlinien (Behinderung, Alter, race etc.) aus unterschiedlichen Betroffenenperspektiven, während im letzten Beitrag Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser Zugänge, Forschungsfelder und Theorietraditionen gebündelt diskutiert werden.

Den Aufschlag zu Exklusionserfahrungen und -risiken macht *Saskia Schuppener* mit einem Beitrag, der sich mit Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit sogenannter geistiger Behinderung im Rahmen freiheitsentzie-

hender Maßnahmen (FeM) auseinandersetzt. Das wird entlang von Interviews mit Kindern und Jugendlichen als auch von Mitarbeitenden aus Einrichtungen der Behindertenhilfe vollzogen. Deutlich wird, dass institutionelle Lebensrealitäten mit Formen von FeM hohe Abhängigkeiten und damit zentrale Risiken der Exklusion konstituieren.

Michael Börner fragt anschließend, welche Auswirkungen Erfahrungen von Ausschluss auf das Leben und die Aushandlung des Alter(n)s als Prozess und als Lebensphase haben können. Dafür werden biographische Interviews mit älteren bzw. alten Menschen mit sogenannter ‚geistiger Behinderung‘ geführt. Die Ergebnisse beleuchten die Komplexität, Ambivalenz und auch Kontingenz des Alter(n)s. Sie können als Analysefolie für eine Kritik der Lebenssituation betroffener Menschen, das angesichts sozialer Ungleichheitsverhältnissen und behindernder Lebensumstände dienen.

Der Beitrag von *Aysun Dođmuş* fokussiert auf Rassismuserfahrungen von Referendar:innen und Lehrer:innen im schulischen Feld und zeigt Dilemmata auf, die sich in kollegialen Aushandlungen zwischen Inklusion und Exklusion bewegen. Anhand von Interviews wird rekonstruiert, wie Rassismus in schulkulturelle Routinen eingewoben, in kollegialen Beziehungsgeflechten (re)produziert und als (potenzielle) Exklusion erlebt wird, gerade weil der Anspruch auf Intervention nicht eingelöst werden kann.

Die Verwobenheit von Inklusions- und Exklusionsprozessen zeigt sich bereits in der frühen Kindheit – ein – Feld bzw. eine Altersgruppe, der bis dato in der Inklusionsforschung noch zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. *Catalina Hamacher* trägt zum Füllen dieser Forschungslücke bei, indem sie anhand von Gruppendiskussionen darlegt, wie in multiprofessionellen Teams von Kindertageseinrichtungen im Sprechen über Kinder normale und abweichende Entwicklungsverläufe konstruiert werden.

Ob und wann schulische Situationen von Lehrkräften in inklusiven Settings als exkludierend wahrgenommen werden und wie sich Lehrkräfte in ihrer Verantwortung zu diesen Situationen der Ausgrenzung positionieren, wird von *Angelika Bengel* und *Johannes Ludwig* in einer dokumentarischen Analyse von Interviews mit Lehrkräften nachgegangen. Deutlich wird dabei, dass die interviewten Lehrkräfte die Verantwortung für Ausgrenzung aber auch für gelungene Inklusion auf unterschiedliche Weisen an die Schüler:innen delegieren.

In- und Exklusion finden auch auf methodologischer Ebene bzw. in der Forschungspraxis statt. Der Beitrag von *Carina Schipp* widmet sich einer solchen methodischen (Selbst-)Reflexion: Wie lassen sich partizipative und rekon-

struktive Ansätze miteinander verbinden? Eindrücklich wird mit Bezugnahme auf die gemeinsame Datenauswertung mit autistischen Co-Forschenden sowohl von der Autorin als auch in den Stimmen der Betroffenen dargelegt, dass nicht selbstverständlich ist, wer als Subjekt anerkannt wird, das befähigt ist, wissenschaftliches Wissen zu produzieren.

Exklusionserfahrungen können dabei auch in und durch inklusive Programme hervorgebracht werden. Der Einschluss in eine Tätigkeit als Bildungsfachkraft über eine Qualifizierung an der Hochschule für Erwachsene mit sogenannten geistigen Behinderungen zieht insofern, wie *Olaf Dörner* und *Katharina Maria Pongratz* in ihrem Beitrag zeigen, potenziell Ausschlüsse in familialen und freizeitbezogenen Bereichen nach sich. Differenziert wird empirisch herausgearbeitet, dass die Spannungen von Inklusion und Exklusion auch hier nicht aufgelöst werden können.

Diana Samani, *Yasemin Uçan* und *Julie A. Panagiotopoulou* untersuchen anhand von Interviews mit zwei Kindern einer aus Afghanistan geflüchteten Familie, wie deren Mehrsprachigkeit in ein Spannungsverhältnis zur monolingualen Sprachpolitik des deutschen Bildungssystems gerät und gleichzeitig Praktiken des Othering vollzogen werden. Die Kinder erzählen, wie ihre (sprachliche) Herkunft im Schulalltag symbolisch exkludiert und exotisiert wird. Vor dem Hintergrund der Rekonstruktion ihrer Diskriminierungserfahrungen lassen sich die Konsequenzen, die die Kinder daraus ziehen, als Anpassung an diese machtvolle Praxis interpretieren.

Bei dem Beitrag von *Yalız Akbaba*, *Mai-Anh Boger*, *Tobias Buchner*, *Jan Niggemann* und *Jeannette Windheuser* handelt es sich um ein Transkript des Round Tables. Diskutiert wird, welche Begriffe von Inklusion und Exklusion in den Forschungsfeldern zu class, disability, gender und race kursieren, mit welchen Theorietraditionen diese verbunden sind und welche Bedeutung die Betroffenenperspektive bzw. die Erfahrung aus der Erste-Person-Perspektive in dem jeweiligen Feld einnimmt. Sichtbar werden dabei nicht nur Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen diesen Forschungsfeldern, sondern auch die Vielfältigkeit der Forschungslandschaft zu In- und Exklusion.

Der zweite Teil versammelt Beiträge zu **Verschränkungen von Inklusions- und Exklusionserfahrungen**, die gerade aufgrund der Fokussierung des vorliegenden Bandes auf Exklusion von Bedeutung sind. So werden sowohl inklusive/exklusive Inszenierungen, Praktiken oder Prozesse und die damit verbundenen Erfahrungen von Schüler:innen empirisch herausgearbeitet als auch konzeptionelle Abgrenzungs-, aber auch Verknüpfungsmöglichkeiten der beiden Begriffe Inklusion/Exklusion diskutiert.

Saskia Bender, Valerie Kastrup und Michaela Vogt arbeiten heraus, dass sich mit dem Begriff der Verdeckung theoretisch sowie empirisch konturieren lässt, wie inklusive und exklusive Prozesse ineinandergreifen. So sind Inszenierungen von Inklusion auf eine situative Verdeckung exkludierender Aspekte angewiesen, um die Illusion zu stabilisieren, man sei dem Anspruch einer gleichberechtigten Partizipation aller gerecht geworden. Diese These wird im Rahmen einer Sekundäranalyse empirischen Materials aus dem Sportunterricht illustriert.

Gegenstand des Beitrags von *Nina Blasse* und *Jürgen Budde* sind Unterrichtsbeobachtungen in der Sekundarstufe, die darauf fokussieren, wie Inklusion | Exklusion in Leistungspraktiken hergestellt und prozessiert wird. Prozesse der Inklusion | Exklusion erscheinen so in ihrer Relationalität von Individualität, Differenz und Universalität. Die mit der Grounded Theory Methodology ausgewerteten Daten verweisen auf Erfahrungen von individueller Exklusion sowie gruppenbezogene Differenzierungen, während universalistische Bezüge in den Hintergrund zu rücken scheinen.

Der Beitrag von *Johanna Langenhoff* und *Katrin Ehrenberg* thematisiert die sozialrechtliche Ressource Schulassistenz im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. Anhand von Sequenzen aus Gruppendiskussionen mit Schüler:innen der Primar- und Sekundarstufe werden deren Perspektiven sowie ihre Agency im Kontext von Assistenzpraktiken und den damit verbundenen Inklusions- und Exklusionspraktiken rekonstruiert. Der Fokus liegt dabei auf dem konjunktiven Erleben von Schulassistenz im Zusammenhang mit der Aushandlung von Agency entlang gesellschaftlicher und disziplinärer (Alters-)Normen und Zuschreibungen von Unterstützungsbedürftigkeit.

Simone Plöger und *Sara Fürstenau* widmen sich mittels ethnographischer Daten der Frage, inwiefern neu zugewanderte Schüler*innen Erfahrungen von inkludierender Exklusion und exkludierender Inklusion machen. Mit der konzeptionellen Unterscheidung zwischen einer Teilnahme und einer Teilhabe im Sinne einer Partizipation am Unterrichtsgeschehen in den Regelklassen wird rekonstruiert, wie Schüler:innen im ‚integrativen Modell‘ Exklusionen erleben. Es wird auf grundsätzliche Dilemmata im Kontext von Inklusion und Exklusion hingewiesen, die alle Schüler:innen gleichermaßen betreffen können.

Der Beitrag von *Andreas Köpfer* und *Bettina Fritzsche* schaut kritisch auf den aktuellen Ausbau sonderpädagogischer Studiengänge in Deutschland und geht den Fragen nach, welche Begründungsmuster hierfür bildungspolitisch ins Feld geführt werden und inwiefern dieser Bedeutungszuwachs der Sonderpädagogik Exklusionsrisiken für Schüler:innen nach sich ziehen kann. Hierfür

wurden Interviews mit Landtagsabgeordneten geführt und orientiert an der Grounded Theory drei zu problematisierende Argumentationsfiguren rekonstruiert.

Im Rahmen einer internationalen Kooperation haben *Ann-Kathrin Arndt, Alena Beck, Chrystal Johnson, Bettina Lindmeier, Ines Potthast* und *Christy Wessel-Powell* einen Online-Kurs zu Inklusion, Diversität und Bildung für soziale Gerechtigkeit mit Studierenden aus Deutschland und den USA durchgeführt und über Reflexionstagebücher der Teilnehmer:innen reflektiert. Es wird eine Zunahme des kritischen Bewusstseins der Studierenden beider Länder konstatiert und insbesondere die Horizonterweiterung durch die unterschiedlichen Kontexte, Diskurse und Positionierungen, in denen die Studierenden stehen, hervorgehoben.

Fabian Mußél, Franziska Schreiter, Rolf-Torsten Kramer und *Tanja Sturm* setzen sich dann abschließend mit Konstruktionen von Schüler:innenidentitäten im Grundschulalter in als ‚benachteiligt‘ und ‚peripher‘ markierten Sozialräumen und dem damit einhergehenden Marginalisierungs- und Exklusionspotentialen auseinander. Datengrundlage der Analyse sind Gruppendiskussionen, die mit Lehrer:innen geführt und mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet werden. Zur Diskussion gestellt werden Relationierungen von Schüler:innenidentitäten zum Sozialraum und Konstruktionen entlang der Unterscheidung ‚normal/abweichend‘. Abschließend werden Perspektivierungen der praxeologischen Professionsforschung aufgezeigt.

Dieser Tagungsband zur 6. Arbeitstagung der DGfE AG Inklusionsforschung, im Juni 2023 an der Universität Bielefeld zum Thema „Erfahrungen der Exklusion“ ausgerichtet, wurde u.a. ermöglicht durch die Kooperation der DGfE mit dem Barbara Budrich Verlag. Wir danken sowohl dem Barbara Budrich Verlag für die professionelle und kooperative Unterstützung als auch der DGfE, die mit der Einrichtung der Arbeitsgemeinschaft AG Inklusionsforschung einen temporären, sektionsübergreifenden Ort des wissenschaftlichen Austausches zu erziehungswissenschaftlichen Fragen von In- und Exklusion geschaffen hat und uns mit dieser Reihe die Möglichkeit der Veröffentlichung einräumt. Wir hoffen, dass diese Publikation einen anregenden und gehaltvollen Einblick in die Vielfalt der Auseinandersetzung geben kann und bedanken uns nicht nur bei den Autor:innen für die wichtigen Beiträge, bei den Tagungsteilnehmenden für die Offenheit der Diskussion, sondern auch bei den Studierenden und Wissenschaftler:innen der Universität Bielefeld, die sowohl die Tagung als auch den Tagungsband tatkräftig unterstützt haben.

Bielefeld, Köln, Mainz und Regensburg im Juni 2024, die Herausgeberinnen

„Eigentlich sollten Menschen nie weggesperrt werden“ – Exklusionserfahrungen und Deprofessionalisierungsrisiken im Kontext der Anwendung freiheitseinschränkender Maßnahmen

Saskia Schuppener

1 Freiheitseinschränkungen innerhalb institutioneller Lebensrealitäten in der Behinderten-/Eingliederungshilfe

Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die in unserer Gesellschaft als geistig behindert diagnostiziert werden und in spezifischen Einrichtungen der Behinderten-/Eingliederungshilfe leben (z.B. sogenannte ‚intensivpädagogische Wohngruppen‘)¹, sind in mehrfacher Hinsicht von Exklusion betroffen: Gesellschaftlicher Ausschluss wird durch gleichzeitigen Einschluss in Sondereinrichtungen (z.T. in Formen geschlossener Unterbringung) hergestellt und diese Form der Separierung und Isolation wird damit für die betreffenden Personen „zum Kernproblem ihrer Lebenswirklichkeit und ihrer pädagogischen Begleitung“ (Fornefeld 2008: 27). Oftmals geht damit auch ein (anteiliger oder gänzlicher) Ausschluss vom Schulbesuch auf der Basis einer (zeitweisen) Entbindung von der Schulpflicht einher. Diese prekäre institutionelle Lebensrealität ist durch diverse Kontroversen gekennzeichnet. Auf der einen Seite versteht sich das System der Behinderten-/Eingliederungshilfe als ein Zusammenschluss unterschiedlichster Unterstützungsmöglichkeiten mit dem Ziel der Teilhabesicherung sowie Reduktion von Diskriminierung und Ausschluss. Auf der anderen Seite implizieren derartige Sonderinstitutionen strukturelle Gewalt und tragen damit zwangsläufig kaum zur Überwindung von Exklusion, Abhängigkeit und Unterdrückung bei (Heusner et al. 2020).

Kinder und Jugendliche, die in Wohneinrichtungen der Behinderten-/Eingliederungshilfe (z.T. in IPW) leben, können als *Subalterne* bezeichnet werden, da „deren Identität ihre Differenz ist“ (Spivak 2008: 52). Diese Differenz lässt sich in mehrfacher Hinsicht charakterisieren:

als behindert zu gelten, unter den als behindert Ausgesonderten als geistig behindert zu gelten, wiederum unter diesen als schwerst-mehrfach bzw. intensiv oder komplex be-

1 Als Zielgruppe gelten hier Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Mehrfachdiagnoseerfahrungen und hohem Hilfebedarf: neben Diagnosen aus dem Bereich Geistiger Behinderung und/oder dem Autismusspektrum sind oft zudem psychische Erkrankungen, psychiatrische Hilfebedarfe sowie Formen auffälligen Verhaltens bedeutsam.

hindert klassifiziert zu sein und als solche – ein Widerspruch in sich selbst – bezogen auf Fragen der Inklusion [...] nach den heute dominierenden Meinungen in Sondersystemen [...] verbleiben zu müssen oder in diese inkludiert zu werden. (Feuser 2016: 48)

Die hier adressierte Personengruppe ist also als hoch vulnerabel anzuerkennen, weil im Verständnis von Spivak ein Missverhältnis vorliegt zwischen „(Nicht-)Sprechen, (Ver-)Schweigen, (Zu-)Hören und Gehörtwerden, und das nicht nur in einem interpersonellen Setting, sondern unter Berücksichtigung struktureller Gewaltverhältnisse [...]“ (Brunner 2020: 114).

Die Lebenssituation auf ‚intensivpädagogischen Wohngruppen‘ ist meist durch ein hohes Maß an Abhängigkeit (z.B. durch enge Regeln, wenig Wahlmöglichkeiten, tagesstrukturierende Maßnahmen) gekennzeichnet. Freiheits-einschränkende Maßnahmen (FeM) sind in diesem Kontext als besonders begründungs- und reflexionsbedürftig zu verstehen, weil sie in die Grund- und Persönlichkeitsrechte eines Menschen eingreifen (vgl. Deutscher Ethikrat, 2020). Als freiheitsentziehend gelten nach dem juristischen Begriffsverständnis Einschränkungen der tatsächlichen, aber auch potenziellen Bewegungsfreiheit einer Person gegen ihren Willen. Darunter fallen Formen der geschlossenen Unterbringung (z.B. in stationären Einrichtungen der Behindertenhilfe oder psychiatrischen Einrichtung) sowie Einschränkungen durch mechanische Vorrichtungen (z.B. Fixierung mit Gurten, Time-Out-Raum), Medikamente mit dem Zweck der Sedierung oder andere Maßnahmen (z.B. Festhalten), die über einen längeren Zeitraum hinweg oder „regelmäßig in nicht altersgerechter Weise“ (§ 1631b, Abs. 2, BGB) erfolgen (vgl. Abb.1). De jure kann die Anwendung einer FeM dann legitim sein, wenn sie zum Fremd- und/oder Selbstschutz, sowie zur Erhaltung des Wohls der betroffenen Personen angewendet wird (vgl. Deutscher Ethikrat 2020).

Bei der Anwendung von FeM handelt es sich um ein hoch sensibles und stark belastetes Handlungsfeld. Im Gegensatz zur Anwendung von FeM im Kontext der Erziehungs- und Altenhilfe verkörperte der Einsatz in Einrichtungen der Behinderten-/Eingliederungshilfe über lange Zeit einen blinden Fleck im öffentlichen, fachlichen und wissenschaftlichen Diskurs (vgl. Schuppener et al. 2022b). Diesbezügliche Forschungserkenntnisse finden sich lediglich vereinzelt im internationalen Raum, wo die Anwendung als problematisch gekennzeichnet wird, weil der Einsatz z.T. missbräuchlich erfolgt (Jones/Kroese 2007), die FeM-Anwendung bei allen Beteiligten mit negativen Emotionen evoziert wird (vgl. u.a. Mérineau-Côté/Morin 2014; Hawkins et al. 2005) und betroffene Erwachsene mit Behinderung damit einhergehende Schmerzempfindungen sowie Re-Traumatisierungen äußern (Fish/Culshaw 2005). Ein Desiderat stellt bislang die Annäherung an die Subjektperspektiven von *Kindern und Jugendlichen* mit sogenannter geistiger Behinderung dar. Auf diese Leerstelle sowie die Erlebensperspektiven zur FeM-Anwendung von pädagogischen Mitarbeiter:innen und Erziehungsberechtigten nimmt das folgende skizzierte Forschungsprojekt Bezug.

2 Forschungsprojekt zum Erleben freiheitseinschränkender Maßnahmen (FeM_SiKuM)

Das Forschungsprojekt „Umgang mit herausforderndem Verhalten (hV) im Kontext stationärer Einrichtungen der Behindertenhilfe – Freiheitsbeschränkende und freiheitsentziehende Maßnahmen (FeM) aus Sicht von Kindern & Jugendlichen, Erziehungsberechtigten und Mitarbeiter:innen“ (FeM_SiKuM)² widmete sich von 2017 bis 2021 dem Erleben der Anwendung freiheitsentziehender Maßnahmen aus der Perspektive aller beteiligten Akteur:innen und verfolgte folgende Ziele:

Analysieren des Erlebens und der Handlungspraxen im Umgang mit FeM Erfassen daraus resultierender Folgen (für alle Beteiligten) Ermitteln von konkreten Unterstützungsbedarfen von betroffenen Kindern und Jugendlichen, Erziehungsberechtigten und Mitarbeitenden Ableiten von Erkenntnissen zu Reduktions-möglichkeiten und Empfehlungen für einen reflektierten Umgang mit FeM (Schuppener et al. 2023: 12)

Ein besonderer Fokus lag auf dem Zugang zum FeM-Erleben von Kindern und Jugendlichen mit sogenannter geistiger Behinderung. Mit den Kindern und Jugendlichen wurde entlang eines Mosaic Approach (Clark 2017) in Form eines *qualitativen Methodenpools* gearbeitet (vgl. Abb. 1).

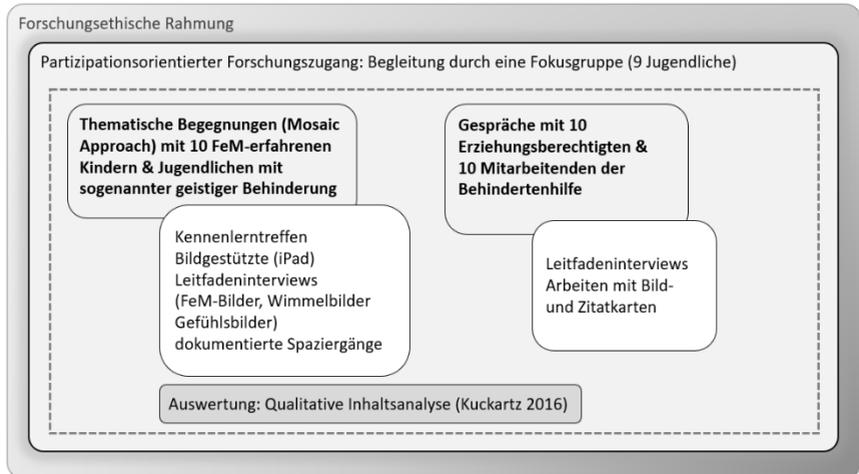


Abb. 1: Methodendesign FeM_SiKuM (aus Schuppener et al. 2023: 13)

2 Gefördert durch das Bayerische Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales (StMAS).

Dieser Pool ermöglichte es, auf unterschiedlich verbale und nonverbale Teilnahmevoraussetzungen flexibel reagieren zu können (u.a. mit ‚Talking Mats‘, dokumentierte Spaziergänge, Foto-Voice, problemzentrierte Interviews mit visualisierten Differenzierungsformen: Situationen stellen mit Playmobil, Emotionen ausdrücken mit Hilfe von Gefühls-Bildern, Gespräche entlang eines für das Projekt erstellten Wimmelbildes, Veranschaulichungen von FeM durch selbst erstelltes Bildmaterial: gezeichnet von Mia Weithardt).

Die Mitarbeiter:innen und Erziehungsberechtigten wurden in *problemzentrierten Interviews* (vgl. Witzel 2000) zu ihren Sichtweisen und Erfahrungen hinsichtlich der Anwendung von FeM befragt.

Aus den Transkripten wurden deduktiv und induktiv (Sub)Kategorien in Form eines Codier-Leitfadens abgeleitet, welche die Grundlage für eine Codierung mit MAXQDA darstellten. Für eine vergleichende Analyse wurden fallbezogene thematische Zusammenfassungen erstellt.

Das gesamte Projekt FeM-SiKuM war von einem intensiven forschungsethischen Anwendungs- und Reflexionsprozess und einem partizipationsorientierten Vorgehen begleitet³.

Die Datenbasis für diesen Beitrag besteht aus zwei Teilen:

1. Es werden auszugsweise Ergebnisse aus zehn Begegnungen mit Kindern und Jugendlichen mit sogenannter geistiger Behinderung⁴ vorgestellt und diskutiert, die direkte und indirekte Erfahrungen mit der Anwendung von FeM gemacht haben.
2. Zudem werden Auszüge aus zehn Interviews mit Mitarbeiter:innen⁵ aus zehn Einrichtungen der Behindertenhilfe für Kinder und Jugendliche in Bayern analysiert.

Auf dieser Datenbasis erfolgt eine Diskussion zu *Exklusionserfahrungen* der Kinder und Jugendlichen sowie zu *Deprofessionalisierungsrisiken* innerhalb des schwierigen Handlungsfeld der Anwendung von Freiheitseinschränkungen.

3 Nähere Informationen zum forschungsethischen und methodischen Vorgehen, zum partizipationsorientierten Zugang sowie den Forschungsergebnissen und daraus resultierenden Handlungsempfehlungen zur Reflexion und Reduktion der Anwendung von FeM können im FeM_SiKuM-Projektbericht nachgelesen werden (vgl. Schuppener et al. 2022b).

4 Die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen waren zum Zeitpunkt der Erhebung im Durchschnitt 15,4 Jahre alt mit einer Spanne von 9–19 Jahren und wohnten im Durchschnitt seit 5,9 Jahren (Spanne 1–11 Jahre) in der aktuellen Einrichtung. Die Kinder und Jugendlichen verfügten über sehr unterschiedliche kommunikative Möglichkeiten. Einige kommunizierten gestützt, einige mit Bildern, Talker, Gesten, einzelnen Wörtern, 2–3-Wort-Sätzen oder auch recht umfassend verbalsprachlich.

5 Fünf Mitarbeiter:innen ordneten sich dem weiblichen Geschlecht zu; fünf identifizierten sich als männlich. Das durchschnittliche Alter der Mitarbeiter:innen lag bei 34,3 Jahren (mit einer Spanne von 21 bis 48 Jahren) und sie hatten durchschnittlich 13,3 Jahre Berufserfahrung (mit einer Spanne von 3 bis 27 Jahren).

3 Versuch der Annäherung an subalterne Artikulation – zum Erleben der Anwendung freiheitsentziehender Maßnahmen von Kindern und Jugendlichen mit sogenannter geistiger Behinderung

Eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der Anwendung von FeM steht immer auch im engen Zusammenhang mit der Berücksichtigung der Sichtweise und dem Erleben der von FeM-betroffenen Kinder und Jugendlichen. Daher gilt ein zentraler Blick dem Versuch einer Annäherung an die Subjektperspektiven der entsprechenden Subalternen.

3.1 „Eigentlich sollten nie Menschen weggesperrt werden“

Neben vereinzelt positiven, neutralen und widersprüchlichen Bewertungen, wie z.B., dass eine FeM „nicht so schlimm“ (K12, 674) sei, äußert sich der Großteil der an der Studie teilnehmenden Kinder und Jugendlichen negativ über die Anwendung von FeM. Mehrere Kinder und Jugendliche äußern, dass die Anwendung einer FeM „nicht schön“ (K2, 163; K4, 110), „nicht so gut“ (K3, 381; K4, 145) oder „scheiße“ (K2, 167) sei. Teilweise äußern sie auch eine grundlegende Ablehnung:

Aber Türe abschließen, das geht gar nicht [...] Das soll ein Tabu sein, wenn ich abgeschlossen werde. (K12, 674-678)

Eigentlich sollten nie Menschen weggesperrt werden, weil die Menschen haben ein Recht auf Freiheit und [...] auf der Welt zu sein und nicht irgendwo in einem Raum eingeschlossen zu sein. (K2, 177)

Parallel zu den ablehnenden Bewertungen schätzen manche Kinder und Jugendliche, die Anwendung einer FeM als vermeintlich alternativlos ein:

I: Und gibt es da Sachen, die die Betreuer machen können [...], dass du nicht so wütend bist?

K7: (traurig und schnell) Nein, können sie eigentlich gar nicht. Sie können mich nur in den Time-out stecken, damit ich wieder ruhig bin und so. (K7, 284-285)

3.2 „Ich denke, das ist ein Seelenschmerz“

Eine Jugendliche, die die Anwendung von FeM als Mitbewohnende miterlebt, vermutet ebenfalls das Auftreten negativer Emotionen:

K2: Wütend natürlich. [...] Ich denke, das ist ein Seelenschmerz. Das fühlt sich nicht gut an. Ja.

I: [...] Was denkst du? Wie fühlt die Person sich, wenn sie festgehalten wird? [...]

K2: Also, das Kind fühlt sich wütend und es ist traurig. Und es hat Angst. (K2, 127-135)

Neben diesen Emotionsbeschreibungen finden sich Aussagen darüber, dass die Anwendung einer FeM von den betroffenen Kindern und Jugendlichen als ungerecht oder auch als Strafe erlebt wird.

K3: Doch. Es gibt verschiedene Strafen. AZR zum Beispiel. Das ist auch eine Strafe. Wenn jemand nicht hört, dann muss er es lernen, irgendwann wieder zu hören. Das macht er mit der AZR-Strafe.

I: Auszeitraum?

K3: Ja. Und das ist für denjenigen, für den Gestraften, nicht so lustig. Aber für den Bestrafer ist es schon lustig. [...]

I: Und wer ist der Bestrafer.

K3: Manchmal die Betreuer, wenn ich nicht höre. Und dann sagen sie: In den Auszeitraum. (K3, 167-175)

Darüber hinaus berichten zwei Jugendliche über Schmerzen in Situationen, in denen sie von (zum Teil mehreren) Mitarbeitenden festgehalten werden.

Also, die packen mich – die haben die Arme mir hinterm Rücken und oder meistens auch so hoch, (schmunzelnd) dass ich dann in den Schultern Schmerzen krieg und dann zieht – und dann lauf ich eigentlich ganz normal mit und dann tun sie mich in den Time-out-Raum einsperren. (K15, 109)

Anhand der Aussagen und Nutzung von Gefühlsbildern seitens der Kinder und Jugendlichen wird deutlich, dass die FeM-Anwendungen mit Gefühlen wie Scham, Hilflosigkeit, Trauer, Erschöpfung und/oder Wut einhergehen sowie als Strafe und Ungerechtigkeit wahrgenommen werden können. Die obigen Aussagen verdeutlichen, dass die FeM-Anwendung von einigen Kindern und Jugendlichen als willkürlich, macht-, zwang- und gewaltvoll erlebt wird.

Und da war ich schon gute vier bis fünf Stunden oben [im Time-Out-Raum] meistens. Je nachdem wann, wann die dann hochgekommen sind und wann sie dann Zeit hatten. Und dann [...] kommen die Mitarbeiter hoch und sagen: „Wir brauchen noch ein bisschen Zeit zum Überlegen. (K15, 113)

Dies erscheint besonders problematisch, weil sich im Anwendungsfeld eine potenzielle Paradoxie andeutet: Die Anwendung von FeM scheint einerseits allgegenwärtig („*Ich war schon oft in time-outs*“ K7, 218) und gleichzeitig tabuisiert, weil alle Kinder die Frage nach Erfahrungen der Begleitung und/oder Nachbereitung verneinen. Es scheint also weder grundlegende Gesprächs-/Therapieangebote, noch rahmende Reflexionsangebote zur Anwendung von FeM zu geben, wo Erlebnisse der FeM-Anwendung aufgearbeitet werden und die Kinder und Jugendlichen davon berichten, dass ihre Stimme

gefragt ist und gehört wird. Im Gegenteil: Es finden sich vielmehr Schilderungen von Macht und Gewaltausübungen in den Situationsbeschreibungen der Kinder sowie auch Selbstpathologisierungen („*Ich bin so brutal. Das geht nicht anders*“ K13, 205). Positionierungen seitens der Kinder, dass eine Alternative zur Anwendung von FeM die Nicht-Anwendung sei („*Mich nicht in den Auszeitraum zu stecken*“ K3, 430) oder die grundsätzliche Ablehnung von FeM-Anwendungen („*Türe abschließen, das geht gar nicht*“ K12, 674) verdeutlichen eindrücklich, dass die subalternen Kinder und Jugendlichen ein Gerechtigkeitsempfinden haben und dies auch artikulieren können. Geschildertes Ohnmachtserleben und Erfahrungen hoher Fremdbestimmung führen jedoch vermutlich zu einer Fortsetzung der Unterdrückung eines „Stimmbewusstseins [*voice conciousness*]“ (Spivak 2008: 52) und zu fehlenden Selbstwirksamkeitserlebnissen bei den Kindern und Jugendlichen im Kontext von FeM-Anwendungen und somit auch zu einer *Verstärkung von Exklusions- und Abhängigkeitserfahrungen*.

4 Deprofessionalisierungsrisiken durch Entgrenzungen der Anwendung von FeM – Begründungsantinomien innerhalb des professionellen Handelns⁶

Wird die Anwendung von FeM nicht als reflexions- und reduktionswürdig (an)erkannt, kann es zu Entgrenzungen der Anwendung z.B. in Form einer ‚Veralltäglichung‘ (Nittel 2004: 347) kommen, die als *Deprofessionalisierungsrisiko* zu diskutieren ist. Das ist beispielsweise dann der Fall, wenn das Handeln ohne Rückbezug auf ein Professionswissen, d.h. ohne „gerechtfertigte Überzeugungen“ (Schützeichel 2018: 14) erfolgt und daraus resultierend bspw. eine Ausnahme-Handlungspraxis (FeM-Anwendung in konkreten Krisensituationen bzw. als ‚ultima-ratio‘) in Alltagshandeln („präventive FeM-Anwendung“) übergeht (Schuppener et al. 2022a).

Das professionelle Handeln im Rahmen der Anwendung von FeM ist grundsätzlich durch akute und oftmals „divergierende Handlungsanforderungen“ (Rabe/Schuppener 2021: 431) gekennzeichnet⁷: Der Umgang mit auffälligen Verhaltensweisen, beschränkten (institutionellen) Rahmenbedingungen und persönlichen Grenz- und Belastungserfahrungen bei gleichzei-

6 Teile dieses Kapitels sind auch erschienen in: Schuppener et al. (2022a).

7 An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass die Anwendung von FeM zwar u.a. in pädagogischen Handlungsfeldern erfolgt und somit auch eine Wirkung und Reflexionsnotwendigkeit innerhalb des pädagogischen Kontextes erfährt, aber eine Legitimation der Anwendung von FeM als pädagogische Handlung selbst („Erziehungsmaßnahme“) im Sinne des Ultima-Ratio-Prinzips immer illegitim ist.

tigem Handlungsdruck in komplexen Interaktions- und Beziehungsgefügen stellt sich oftmals als herausfordernd, aber gleichsam unvermeidbar im Rahmen der Anwendung von FeM dar. Das damit verbundene „hochbelastete und verantwortliche praktische Handeln“ und das „theoretisch-reflexive Handeln“ (Helsper 2021: 169) sollten dabei eigentlich im Einklang miteinander sein. Durch die schwierige Vereinbarkeit von *Handlungszwang* und *Legitimationsnotwendigkeit* kann es in der Anwendung von FeM bei Mitarbeitenden jedoch zu Ausblendungen, Widersprüchen und Verzerrungen kommen (vgl. Helsper 2021). Diese Risiken bedingen jedoch zwangsläufig auch ein *Risiko der Reproduktion von Exklusion und Abhängigkeit* auf Seiten der FeM-anwendungsbetroffenen Kinder und Jugendlichen. Daher erscheint eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Begründungsmustern zur Anwendung von FeM hilfreich, um einer *potenziellen Verstärkung von Subalternität* entgegenzuwirken. Dies soll im Folgenden exemplarisch entlang von drei ausgewählten Begründungszugängen erfolgen, wo Diskussions- und Interpretationsergebnisse aus der Inhaltsanalyse der Interviews mit den FeM-anwendungserfahrenen professionellen Mitarbeiter:innen der Behindertenhilfe herausgearbeitet wurden.

4.1 FeM als Schutz und ‚Wohlergehensförderung‘

Alle interviewten Mitarbeiter:innen legitimieren den Einsatz von FeM als Maßnahme zum Selbst- und/oder Fremdschutz. Beispielfür viele weitere kann folgende Äußerung angeführt werden: „Ja, also, ich denke, natürlich nicht nur zum Selbstschutz, sondern auch, um einfach andere zu schützen.“ (M5, 31)

Insbesondere mit Bezug auf den Aspekt des Selbstschutzes wird von einigen Mitarbeitenden (z.B. M4; M5; M7) dabei auch das Ziel der *Wohlergehensicherung* der Kinder und Jugendlichen angeführt:

„Und wenn sie halt, sag ich mal, sich selber verletzen und wir das Wohl von einem Menschen halt nicht gefährden möchten, helfen wir denen halt sich nicht zu verletzen, durch zum Beispiel jetzt SEGUFIX [markenrechtlich geschützte Fixiersysteme] oder so.“ (M2, 73)

Dabei wird die Anwendung einer FeM zum Teil explizit als *Hilfe* deklariert. Zwar folgen die Mitarbeiter:innen mit dieser Begründung der gesetzlich festgeschriebenen Anforderung für eine richterliche Genehmigung der Anwendung von FeM; dennoch ist dieses Argumentationsmuster auch kritisch zu reflektieren. Denn der Begriff des Wohlergehens im Kontext der Anwendung von FeM beinhaltet häufig intersubjektive Konstruktionsprozesse Anderer: Außenstehende Personen legen (in paternalistischer Weise) für Kinder und Jugendliche fest, was zu ihrem vermeintlichen Wohl/Wohlergehen führt, was ihnen guttut und was nicht. Dadurch wird schnell übersehen, dass die Anwen-

derung von FeM nicht pauschal zu einem durch die Kinder und Jugendlichen selbst empfundenen Erleben von Wohlergehen führen muss, sondern im Gegenteil auch selbst eine Kindeswohlgefährdung darstellen kann (vgl. Lindenberg/Lutz 2018).

Vor diesem Hintergrund muss auch die in den empirischen Daten vorfindliche Tendenz einiger Mitarbeiter:innen (M4; M5; M6) kritisch betrachtet werden, das bestehende „Dilemma zwischen dem Fundamentalrecht der persönlichen Freiheit und dem Schutzgedanken zur Erhaltung der körperlichen Unversehrtheit der Kinder und Jugendlichen“ (Schuppener et al. 2022b: 83) überwiegend im Sinne einer *Sicherheitsorientierung* aufzulösen:

„Also das ist ja so das Hauptthema, was wir also haben. Sicherheit gegen Freiheit. Weil man einfach sagt: Die Sicherheit geht vor. [...] dass wir schutzbefohlenen Dritten gegenüber sind und uns natürlich immer rechtfertigen müssen. [...] Und wenn etwas passiert, dann ist vielleicht doch der Zimmerverschluss auch die sichere- Ja, die mehr Sicherheit auch für den Mitarbeiter, könnte ich mir vorstellen. Dass man dann vielleicht dann auch eher da sagt: ‚Ich mach zu.‘“ (M7, 107)

Anstatt die Pole dieses Dilemmas sorgfältig gegeneinander abzuwägen, kann es so zu einer Vereindeutigung kommen, welche eine tiefere Reflexion der in Frage stehenden Rechtsgüter verhindern kann.

4.2 FeM als unvermeidbar und alternativlos

Insgesamt beschreiben viele Mitarbeiter:innen (z.B. M3; M4), bestimmte FeM ungern anzuwenden, deren Anwendung jedoch gleichzeitig in bestimmten Fällen für grundlegend ‚notwendig‘, ‚gerechtfertigt‘ und/oder ‚alternativlos‘ zu erachten:

Ich finde es blöd jemanden einzusperren, muss ich sagen, ja. Ich mag das nicht- Der Bewohner würde aber rauskommen und wird weitermachen. Das würde ihm wiederum nicht gut tun und würde weiter machen. Ja. Ich finde es aber- ich find's nicht gut. Ich finde es nicht so gut. (M2, 99)

Dass man sich irgendwann auch mal für sich sagt: ‚Ja, wir müssen das machen, weil es keine andere Alternative gibt.‘ Aber es ist alles versucht worden. Dann kann man sich auch damit anfreunden das zu machen. (M6, 171)

Oft wird dabei auch darauf verwiesen, dass die Anwendung einer bestimmten FeM sich bewährt habe, (subjektiv) als wirkungsvoll und teilweise auch als ‚pädagogisch sinnvoll‘ erlebt wird. Beispielsweise finden sich Aussagen, nach denen bestimmte FeM als „*durchdacht*“ (M9, 71) bzw. „*Sinn*“ *machend* (M8, 105; M9, 71) bezeichnet werden. Darüber hinaus nutzen einige Mitarbeiter:innen weitere *sprachliche Muster und Formulierungen*, um die von ihnen angenommene Notwendigkeit und Alternativlosigkeit der Anwendung von FeM zusätzlich zu untermauern. Dazu zählen beispielsweise Formulierungen, die den Einsatz von FeM als „*allerletztes Mittel*“ (M4, 11) oder „*im allergröß-*

ten Notfall, als letzte Möglichkeit“ (M1, 49) beschreiben. Auch vereindeutigende und/oder generalisierende Formulierungen, wie „*absolut*“ (M4, 13), „*immer*“ (z.B. M3, 31; M7, 33), „*unbedingt*“ (M6, 85), „*wirklich*“ (z.B. M4, 35; M10, 69) u.v.m., sowie die Verwendung von Worten wie „müssen“ und „brauchen“ im Kontext der Anwendung von FeM lassen sich über die Interviews hinweg immer wieder finden. Auffällig ist dabei auch, dass einzelne Mitarbeiter:innen die Notwendigkeit von FeM insbesondere für von ihnen selbst angewendete Formen von FeM bei von ihnen betreuten Kindern und/oder Jugendlichen argumentativ hervorheben. Wohingegen sie anderen FeM, die nicht von ihnen selbst durchgesetzt werden, tendenziell ablehnend(er) gegenüberstehen.

Gründe für die sprachlichen und argumentativen Framings der Anwendung von FeM könnten zum einen in Gewöhnungs- und Abstumpfungsprozessen bezüglich selbst angewendeter FeM liegen. Zum anderen sind auch sozial erwünschte Antworttendenzen zu berücksichtigen, welche vor dem Hintergrund der „starken normativen Gebundenheit und möglichen strafrechtlichen Relevanz der Thematik“ (Rabe/Schuppener, 2021: 432) erwartbar sind.

4.3 Relativierung und Bagatellisierung von FeM

Mitunter wird die Reduktionswürdigkeit der Anwendung von FeM durch einige Mitarbeiter:innen auch mit dem Verweis auf eine *vermutete positive Wahrnehmung* der FeM durch die Kinder und Jugendlichen selbst relativiert und (damit) tendenziell verharmlost. Diesbezüglich finden sich in mehreren Interviews Äußerungen, die auf eine beruhigende Wirkung spezifischer FeM referieren. So berichtet ein Mitarbeiter (M2) von einem Jungen, der über eine „*Pause*“ (M2, 102) dankbar gewesen sei, da er sich so selbst ‚runter bringen‘ könne. Ein weiterer Mitarbeiter (M4) vermutet, dass ein Junge den Time-Out-Raum als ‚Ort der Ruhe‘ wahrnehme. Auch in Bezug auf ein sogenanntes Kayserbett gehen einzelne Mitarbeiter:innen (M6, M7) davon aus, dass die Kinder bzw. Jugendlichen, die darin schlafen, sich dort ‚wohl fühlen‘ bzw. das Bett ihnen helfe, ‚zur Ruhe zu kommen‘. Diese Argumentationsweise verstärkt sich noch, wenn die Anwendung bestimmter FeM von Kindern und Jugendlichen nach Aussage der Mitarbeitenden selbst eingefordert oder nachträglich von ihnen als hilfreich eingeordnet werden, wie folgende Äußerungen zeigen:

Im Nachhinein ist es dann meistens bei den Jungs so, dass dann derjenige sagt: Ja, das stimmt. Ich hab das [Einschluss] gebraucht. Ich wäre alleine wahrscheinlich nicht mehr runtergekommen. (M4, 13)

Und dann bringt man ihn halt ins Bett und macht die Türe zu, aber sperrt nicht ab und er kontrolliert und dann kommt er und sagt: Bett gehen, Bett gehen. Helfen, helfen. Weil er quasi die Sicherheit braucht. Die Türe ist zu, er kontrolliert auch wirklich immer

und dann legt er sich ins Bett und schläft. Aber er braucht die Sicherheit einfach, dass jetzt zu ist. Dass er nicht weg kann. (M3, 31)

Derartige Begründungszusammenhänge legen nahe, dass etwaige Normalisierungs-/Gewöhnungseffekte sowie Introjektionen der Kinder und Jugendlichen (z.B. durch langjährige Erfahrung der Anwendung von FeM) von Mitarbeitenden ggf. nicht gesehen und reflektiert werden. Dies impliziert das Risiko einer Ausblendung der *grundsätzlichen Problematisierung* und (*ethischen*) *Legitimationsnotwendigkeit* der Anwendung *aller* FeM. Daraus kann eine Verharmlosung von FeM erwachsen und die Anwendung unhinterfragt als Alltagsroutine in die (vermeintliche) ‚Normalität‘ des Institutionsgeschehens übergehen. Auch Argumentationsweisen, dass die Kinder und Jugendlichen zu einer Gruppe gehören, die auf die Anwendung von FeM *angewiesen sei*, sind als besonders kritisch zu kennzeichnen, da sie zum Entstehen veränderter ethischer Maßstäbe beitragen können:

Klar hilft man ihnen in dem Moment, aber in unserer Gesellschaft ist es, dieses Verständnis für Helfen- das ist ja: Hä, was? Du sperrst jemanden ein und hilfst ihm damit? Also das ist so widersprüchlich. Man denkt, dass es widersprüchlich ist, aber wenn man wirklich längere Zeit dann mit dem Klientel arbeitet und das wirklich bespricht, dann weiß man das. Es ist okay das mal so zu machen. Es hätte ja auch anders nicht geholfen. (M4, 47)

In diesem Beispiel erfolgt eine Relativierung, indem die Anwendung einer FeM nicht vorrangig als Eingriff in die Grund- und Persönlichkeitsrechte der betroffenen Kinder und Jugendlichen gewertet, sondern als ‚*notwendiges Helfen*‘ attribuiert wird.

Das Bagatellisierungsrisiko im Rahmen der Anwendung von FeM lässt sich auch entlang der *verwendeten Sprache* von Mitarbeiter:innen diskutieren. Hier fällt auf, dass zur Beschreibung angewandeter FeM teilweise weniger *negativ assoziierte Begrifflichkeiten* verwendet werden (bspw. geschlossene Unterbringung als „*geschützte[r] Raum*“ (M9, 73)). Derartige Formulierungen können als beschönigend, verharmlosend und teilweise verschleiern sowie tabuisierend diskutiert werden.

5 Abschließende Reflexionen

Eine institutionelle Lebensrealität in hohen Abhängigkeiten in Form von FeM-Anwendungen birgt zentrale Risiken der Exklusion und wirft damit verbundene Fragen der Deprofessionalisierung auf. FeM stellen immer einen Eingriff in die Grundrechte eines Menschen dar, gelten jedoch auch als grundsätzlich legitime Maßnahmen zur Förderung von *Wohlergehen* (Deutscher Ethikrat 2020). Paradox scheint hier, dass die Sicherung des Wohls durch Einschrän-

kung des Wohlergehens (vgl. Lindenberg/Lutz 2018) legitimiert und praktiziert wird. Dadurch findet gewissermaßen eine stetige *Reproduktion von Subalternität* statt. Eine subjektorientierte Annäherung an die Artikulation der Subalterne – hier der Kinder und Jugendlichen selbst – würde zumindest helfen, sich von „paternalistischen Bedürfnisinterpretationen“ (Clark 2018: 58) zu distanzieren, den Betroffenen wirklich zuzuhören und damit deren Fragen und Bedürfnisse das individuelle Wohl betreffend in den Mittelpunkt zu stellen (ebd.). Exklusionsverschärfend wirkt hier, dass die erlebten Abhängigkeitsverhältnisse bei dieser vulnerablen Personengruppe die Entgrenzung der Anwendung von FeM verstärken können, da ihre „Möglichkeiten, sich gegen Zwang und Gewalt zur Wehr zu setzen sowie diese Erfahrungen zu kommunizieren, eingeschränkt sind“ (Rabe/Schuppener 2021: 424).

Das professionelle Handeln in FeM-bezogenen Anwendungssituationen erfordert zwingend eine kritische Reflexion von „Definitions-, Kontroll- und Normalisierungsmacht“ (Helsper 2021: 69). Dies scheint jedoch (möglicherweise aufgrund von fehlendem differenziertem Wissen rund um die Anwendung von FeM) nicht bei allen Mitarbeitenden vorhanden. So fällt beispielsweise auf, dass Argumentations- und Begründungsmuster bei einem Teil der Mitarbeitenden mögliche negative Folgen der Anwendung von FeM nicht ausreichend berücksichtigen und das professionelle Entscheidungs-Dilemma ‚Freiheit vs. Sicherheit‘ oft einseitig zugunsten der (vermeintlichen) Sicherheit entschieden wird. Damit kann auch die Gefahr von Prozessen institutioneller ‚Kollektivierung‘ einhergehen, denn innerhalb von Institutionen kann „es zu einer Produktion von Unbewusstheit [kommen]“ (Gerspach 2009: 182): Kollektive Unbewusstheiten (z.B. die nicht offen artikuliert Einigkeit über die Unvermeidbarkeit der Anwendung bestimmter FeM unter den Mitarbeiter:innen) sind immer auch beeinflusst durch den Druck, sich institutionellen Strukturen und Regeln zu unterwerfen (ebd.). Das erscheint jedoch als ein zentrales Deprofessionalisierungsrisiko, weil sich ‚kollektivierte Legitimationsmuster‘ tendenziell einer offenen Auseinandersetzung mit den divergierenden Praxisanforderungen in diesem belasteten Handlungsfeld entziehen (Schuppener et al. 2022a) und ggf. eine Übernahme *kollektiver Verantwortung* (Isaacs 2017) – wie die Entwicklung einer FeM-reflexionssensiblen Einrichtungskultur (Schuppener et al. 2022b) – eher verhindern, als unterstützen. Auch gesamtgesellschaftlich wäre ein „offener Dialog über das Thema FeM“ (Heusner et al. 2020: 249) zwingend notwendig, um einen enttabuisierten Diskurs über die damit verbundenen Exklusionsrisiken anzuregen.

Final bleibt anzumerken, dass zweifelhaft ist, ob Forschung im engeren Sinne überhaupt die Chance hat, Subalternen eine ‚Stimme‘ zu geben. Hier muss daher hegemonieselbstkritisch konstatiert werden, dass das Projekt FeM_SiKuM letztlich nicht aus dem Sprechen FÜR die Kinder und Jugendlichen heraustritt, damit zwangsläufig ÜBER die Subalterne spricht und es nicht vermag, sie zu ermächtigen, ein Stimmbewusstsein zu entwickeln und

in einem wirkmächtigen Sinne gehört zu werden mit dem Ziel, transformativische Veränderungen des Systems zu bewirken.

Literatur

- Brunner, Claudia (2020): Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne. Bielefeld: transcript.
- Clark, Alison (2017): Listening to young children. A guide to understanding and using the Mosaic Approach. 3. erw. Aufl. London: Philadelphia.
- Clark, Zoë (2018): No Excuses – Über das Verhältnis von Strafen und verzeihenden Care-Beziehungen in der Heimerziehung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 13 (1), S. 55–68.
- Deutscher Ethikrat (2020): Wohltätiger Zwang in der Pflege und Behindertenhilfe. [Zugriff: 03.01.2024].
- Feuser, Georg (2016): Zur endlosen Geschichte der Verweigerung uneingeschränkter Teilhabe an Bildung – durch die Geistigbehindert-Macher und Kolonisatoren. In: Fischer, Erhard/Markowetz, Reinhardt (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 31–73.
- Fish, Rebecca/Culshaw, Eloise (2005). The last resort? Staff and client perspectives on physical intervention. In: Journal of Intellectual Disabilities 9, 2, S. 93–107.
- Fornefeld, Barbara (2008). Verantwortung für Menschen mit Behinderung im Wandel der Zeit. In: Fornefeld, Barbara (Hrsg.): Menschen mit komplexer Behinderung: Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. München, Basel: Reinhardt, S. 14–30.
- Gerspach, Manfred (2009): Psychoanalytische Heilpädagogik. Ein systematischer Überblick. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hawkins, Sarah/Allen, David/Jenkins, Rosemary (2005): The Use of Physical Interventions with People with Intellectual Disabilities and Challenging Behaviour - the Experiences of Service Users and Staff Mem-bers. In: Journal of applied research in intellectual disabilities 18 ,1, S. 19–34.
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen: Budrich, utb.
- Heusner, Julia/Bretschneider, Rita/Weithardt, Mia/Schuppener, Saskia (2020): Über die (Un)Vereinbarkeit von Autonomieverlust und Freiheitsentzug mit (professionellen) Sorgebeziehungen und Wohlergehensbestrebungen. Zur Relevanz freiheitseinschränkender Maßnahmen in Einrichtungen der sogenannten Behindertenhilfe. In: Behindertenpädagogik. Vierteljahrszeitschrift für Praxis, Forschung und Lehre 59, 3, S. 241–259.
- Isaacs, Tracy (2017): Kollektive Verantwortung. In: Heidbrink, Ludger/Langbehn, Claus/Sombetzki, Janina (Hrsg.): Handbuch Verantwortung. Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS, 453-476.

- Jones, Peter/Kroese, Biza Stenfert (2007): Service users' views of physical restraint procedures in secure set-tings for people with learning disabilities. In: *British Journal of Learning Disabilities* 35, 1, S. 50–54.
- Lindenberg, Michael/Lutz, Tilman (2018). Bestärken durch Einsperren? Pädagogische Begründungen und organisatorische Zwänge. In: *Widersprüche* 38, 3, S. 59–71.
- Mérineau-Côté, Julie/Morin, Diane (2014): Restraint and seclusion: The perspective of service users and staff members. In: *Journal of applied research in intellectual disabilities* 27, 5, S. 447–457.
- Nittel, Dieter (2004): Die ‚Veralltäglicung‘ pädagogischen Wissens im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (3), S. 342–357.
- Rabe, Mareike/Schuppener, Saskia (2021): Handeln von Lehrkräften in herausfordernden Situationen: Zur Relevanz freiheitsentziehender Maßnahmen in Schulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Ergebnisse einer explorativen Studie. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 72, 9, S. 424–435.
- Schützeichel, Rainer (2018): Professionswissen. In: Schnell, Christiane/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): *Handbuch Professionssoziologie*. Wiesbaden: Springer, S. 1–23.
- Schuppener, Saskia/Weithardt, Mia/Heusner, Julia/Rabe, Mareike (2022a): Unter dem Deckmantel professionellen Handelns: Risiken für die Entgrenzung der Anwendung freiheitseinschränkender Maßnahmen (FeM) bei Kindern und Jugendlichen mit sogenannter geistiger Behinderung. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 67, 4, S. 387–400.
- Schuppener, Saskia/Heusner, Julia/Weithardt, Mia (2022b): Abschlussbericht zum Forschungsprojekt „Umgang mit herausforderndem Verhalten (hV) im Kontext stationärer Einrichtungen der Behindertenhilfe - Freiheitsbeschränkende und freiheitsentziehende Maßnahmen (FeM) aus Sicht von Kindern & Jugendlichen, Erziehungsberechtigten und Mitarbeiter*innen“ (FeMSiKuM). https://www.stmas.-bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas_inet/wohnen/abschlussbericht_zum_forschungsprojekt_fem_sik_um_final.pdf [Zugriff: 17.01.2024].
- Schuppener, Saskia/Heusner, Julia/Weithardt, Mia (2023). „Ich denke, das ist ein Seelenschmerz“ – zum Erleben der Anwendung freiheitseinschränkender Maßnahmen (FeM) bei Kindern und Jugendlichen im Kontext der Behindertenhilfe. In: *Teilhabe* 62, 1, S. 12–18.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien, Berlin: Turia + Kant.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 1, 1, Art. 22.

Ein anderes Alter(n)? Zur Ausgestaltung und Wirkmächtigkeit von Ausschlusserfahrungen im Leben von Menschen mit sogenannter ‚geistiger Behinderung‘

Michael Börner

1 Hinführung

Im Beitrag wird das übergeordnete Thema des Sammelbands – Erfahrungen der Exklusion – aufgegriffen und auf das Feld von älteren bzw. alten Menschen mit sog. ‚geistiger Behinderung‘ übertragen. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, welche Auswirkungen lebensgeschichtliche Erfahrungen von Ausschluss auf das Leben und damit auch die je individuelle Aushandlung des Alter(n)s – einerseits als Prozess, andererseits als Lebensphase – haben können. Zurückgegriffen wird hierfür auf Ergebnisse des Forschungsprojekts „Leben und Altern mit ‚geistiger Behinderung‘“ (Börner 2023), in dem biographische Interviews mit Menschen mit sog. ‚geistiger Behinderung‘ geführt wurden, die das 65. Lebensjahr mal mehr, mal weniger deutlich überschritten haben.¹ Ziel des Projekts war es, einen verstehenden Zugang zur Lebenssituation und Lebenswirklichkeit der interviewten Menschen herzustellen und herauszufinden, wie sie sich selbst bzw. ihr Leben im Rahmen der biographischen Erzählung entwerfen und (u.a.) die Differenzkategorien ‚Alter‘ und ‚geistige Behinderung‘ aushandeln. Die Studie griff damit bereits in ihrer Konzeption verschiedene Forschungsdesiderate des Fachdiskurses auf. Hierzu zählt z.B. die Beforschung von älteren bzw. alten Menschen mit sog. ‚geistiger Behinderung‘, die nicht zuletzt in Zeiten alternder Gesellschaften zunehmend an Bedeutung gewinnt (Schäper 2020: 77f.; Zander 2016: 3), sowie der Rückgriff auf biographische Interviews als Erhebungsmethode im Kontext der Beforschung des gewählten Personenkreises (Karačić/Waldschmidt 2018: 423; Demmer 2016: 657f.). Hervorzuheben ist weiterhin die Beleuchtung der intersektionalen Verschränkung der Differenzkategorien ‚Alter‘ und ‚(geistige) Behinderung‘, die v.a. in (alters-)soziologischen Arbeiten als Forschungslücke hervorgehoben wird (Yoshizaki-Gibbons 2021: 34; van Dyk 2020: 74).

1 Für ausführlichere Darstellungen zum methodischen Vorgehen und dessen Reflexion siehe: Börner 2024a; 2023: 61ff.; 332.

Im vorliegenden Beitrag wird nun ein zentrales Ergebnis der Studie aufgegriffen und näher beleuchtet. Konkret geht es um den Befund, dass das Alter(n) von Menschen mit sog. ‚geistiger Behinderung‘ Formen annehmen kann, die mit Blick auf eher gängige Bilder und Vorstellungen des Alter(n)s besonders erscheinen.² Aus Perspektive der Studie ließe sich bei Menschen mit sog. ‚geistiger Behinderung‘ also durchaus – wie im Titel des Beitrags als Frage aufgeworfen – von einem ‚anderen Alter(n)‘ sprechen. Wichtig zu beachten ist jedoch, dass dieses ‚andere Alter(n)‘ nicht auf eine scheinbar naturgegebene Andersartigkeit des besagten Personenkreises zurückzuführen ist. Vielmehr erweisen sich die besonderen Konfigurationen des Alter(n)s als Ergebnis von Lebensverläufen, die in vielerlei Hinsicht durch prekäre Lebensbedingungen und Erfahrungen von Ausschluss gekennzeichnet sind. Sowohl ‚geistige Behinderung‘ als auch das je individuelle Alter(n) treten somit, entlang der Ergebnisse der Studie, als Produkt spezieller biographischer Aushandlungsprozesse in Erscheinung (Börner 2023: 270ff.). Bevor dies allerdings ausführlicher thematisiert wird, scheint es zunächst erforderlich, in Kürze auf die Ausgestaltung und Relevanz von Ausschlusserfahrungen im Leben von Menschen mit sog. ‚geistiger Behinderung‘ selbst einzugehen.

2 Zur Ausgestaltung und Relevanz von Ausschlusserfahrungen im Leben von Menschen mit sog. ‚geistiger Behinderung‘

Die Analyse³ der biographischen Interviews hat – ebenso wie die Auswertung des ergänzend hierzu erfassten Datenmaterials⁴ – gezeigt, dass eine Beschäf-

-
- 2 Es sei darauf hingewiesen, dass abgesehen hiervon noch viele weitere spannende Ergebnisse herausgearbeitet werden konnten – beispielsweise zur biographischen Bedeutung der Begriffe Gewalt und Kritik (Börner 2024b), der Wirkmächtigkeit von Wohn- und Betreuungsstrukturen der sog. Behindertenhilfe, der Relevanz der Herkunftsfamilie oder Erfahrungen von Einsamkeit und Alleinsein (Börner 2023: 195ff.).
 - 3 Gearbeitet wurde mit dem sequenzanalytischen Verfahren der objektiven Hermeneutik (Oevermann 2000).
 - 4 Im Fall einer Interviewpartnerin, die auch im Fokus des hiesigen Beitrags steht, war es möglich, neben dem biographischen Interview noch weitere Materialien zur Auswertung hinzuzuziehen und hiermit eine ausführliche Kontextualisierung der Interviewauswertung zu leisten. Dies erfolgte zum einen über eine breite Aktenanalyse, in der verschiedene historische Dokumente aus der Vergangenheit der betreffenden Person erfasst wurden – u.a. Alltagsdokumentationen früherer HeimmitarbeiterInnen, Briefkorrespondenzen sowie Entwicklungsberichte (Börner 2023: 115ff.). Zum anderen wurde ein Interview mit der zum Zeitpunkt der Interviewführung eingesetzten Betreuungsperson erhoben, um die vergangenheitsbezogene Perspektive der Akten durch einen erweiterten Blick auf die Gegenwart der Interviewpartnerin zu ergänzen (ebd.: 141ff.).

tigung mit dem Thema „Alter(n) und ‚geistige Behinderung‘“ v.a. eine Beschäftigung mit Biographien bedeutet, die stark durch das Leben in exklusiven Einrichtungen und die dortigen Lebensbedingungen geprägt sind. Die Lebensläufe der beforschten Personen lassen sich – mal mehr, mal weniger stark – als „Institutionskarriere[n]“ (Theunissen 2002: 167) beschreiben, d.h., vielfach wurden und werden große Teile des Lebens in exklusiven Einrichtungen verbracht. Hierzu zählen stationäre Wohneinrichtungen, besondere Arbeitsstätten oder exklusive Angebote im Kontext des Freizeitbereichs. Auch wenn es sich dabei – dies machen Studien immer wieder deutlich⁵ – nicht um eine Herausforderung handelt, die exklusiv auf ältere Menschen mit sog. ‚geistiger Behinderung‘ zutrifft und auch zur heutigen Zeit noch immer vielfach zur Realität eines Lebens im Zeichen der Differenzkategorie ‚geistige Behinderung‘ gehört, betrifft sie alte bzw. ältere Menschen mit sog. ‚geistiger Behinderung‘ doch in besonderem Maße (Wacker 1993). So fehlte es in den 1950er und 60er Jahren nicht nur an alternativen Betreuungs- und Wohnformen, sondern – und auch dies zeigen (u.a.) die Ergebnisse der hier relevanten Studie – die Lebensbedingungen in den damaligen Einrichtungen waren noch um vieles restriktiver, als sie es heute vielerorts (zumindest auf den ersten Blick) zu sein scheinen (Börner 2023: 241f.). Meist in sozialen Randbezirken gelegen und durch ein hohes Maß an Geschlossenheit nach innen und außen gekennzeichnet, zentralisierten bzw. zentralisieren die im Forschungsprojekt erfassten Wohneinrichtungen das Leben der BewohnerInnen mehr oder weniger ausschließlich auf den eigenen Strukturrahmen und reduzierten den Kontakt zur Lebenswelt jenseits der Einrichtungsgrenzen auf ein Minimum. Die Auswertungen zeigen – ebenso wie die Ergebnisse anderer Untersuchungen, die sich mehr oder weniger explizit mit der Beforschung von Heimstrukturen und deren Wirkmächtigkeit beschäftigen (Trescher 2017; Kremsner 2017; sowie ‚klassisch‘: Theunissen 1998) –, dass diese Strukturen in vielerlei Hinsicht für die BewohnerInnen zum Problem werden können (Börner 2023: 210ff.). Was im Folgenden explizit in den Blick genommen wird, ist die Frage nach den Auswirkungen jener Lebensbedingungen auf das Alter(n). Die Analysen machen deutlich, dass die Lebensbedingungen in stationären Wohneinrichtungen eine Art ‚alternative Zeitdimension‘ schaffen, die durch ein Auseinanderdriften von biologischen und chronologischen Alterungsprozessen einerseits und sozialen Alterungsprozessen andererseits gekennzeichnet ist. Während das chronologische und biologische Altern auch im Rahmen exklusiver Lebensverhältnisse unweigerlich voranschreitet, bleibt das soziale Altern hingegen zurück, sodass – in sozialer Hinsicht – ‚zeitlose‘ Lebenszusammenhänge entstehen, die wiederum ganz wesentlich mit dazu beitragen, besondere Konfigurationen des

5 Verwiesen sei exemplarisch auf die im Dritten Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen zusammengetragenen Daten in Bezug auf die Lebensbereiche Schule, Arbeit und Wohnen (BMAS 2021: 144; 265; 396).

Alter(n)s hervorbringen. Im weiteren Verlauf wird dies anhand eines Fallbeispiels näher vorgestellt und diskutiert.

3 Der Fall ‚Frau Müller‘

Das Fallbeispiel, das für den hiesigen Zusammenhang ausgewählt wurde, ist das einer Frau, die für die Studie „Frau Müller“ genannt wurde (Börner 2023: 97ff.). Im Jahr 1950 geboren und in einer kleinen ländlichen Gemeinde aufgewachsen, kam Frau Müller – im Zuge des krankheitsbedingten Versterbens der Mutter und sich verschärfender altersbedingter Einschränkungen der Großmutter – mit 16 Jahren erstmals in ein behinderungsspezifisches Wohnheim für Kinder und Jugendliche. Es folgte ein Lebensabschnitt, der sich treffend als Institutionskarriere beschreiben lässt: Bis zu ihrem 45. Lebensjahr lebte sie in mindestens sechs verschiedenen Wohneinrichtungen, wovon zumindest die letzten vier als klassische Komplexeinrichtungen zu charakterisieren sind. 1995 wechselte sie dann in eine ambulant betreute 2-Personen-Wohngemeinschaft, in der sie bis heute lebt. Spannend am Fallbeispiel Frau Müller scheint gerade die Frage nach der Differenz der Wahrnehmung der Lebenssituation im Heim und ihrer gegenwärtigen Lebenssituation im ambulant betreuten Wohnen. Wie hat sich ihre Lebenspraxis verändert, seit sie das Heim verlassen hat und wie hat sich das Leben in den dortigen Strukturen auf sie und ihr Alter(n) ausgewirkt? Um sich diesen Fragen anzunähern, wird zunächst auf Motive ihrer biographischen Selbstkonstruktion eingegangen (Abschnitt 3.1), bevor der Blick auf die Aushandlung des Alter(n)s gerichtet wird (Abschnitt 3.2).

3.1 Motive der biographischen Selbstkonstruktion

Die zentrale Bedeutung, die dem Leben in stationären Wohneinrichtungen für die biographische Selbstkonstruktion von Frau Müller beizumessen ist, zeigt sich u.a. daran, dass sie im Interview eine markante Dreiteilung ihres Lebens vornimmt: Sie unterteilt ihre Lebensgeschichte in die Zeit vor, während und nach der Heimunterbringung. Erfahrungen, die sie in den Heimen gemacht hat, sind dabei immer wieder Referenzpunkte in ihrer Erzählung. So berichtet sie z.B. von Missachtungs- und Misshandlungserfahrungen durch frühere HeimitarbeiterInnen, Erfahrungen der Gefangenschaft, der Handlungssohnmacht bzw. des Ausgeliefertseins und auch der Einsamkeit. Für den hiesigen Zusammenhang sollen jedoch weniger diese Erfahrungen im Einzelnen betrachtet werden, sondern eher die Frage, welche Folgen das Leben in den Heimen für Frau Müller hatte. Die Analyse des biographischen Interviews zeigt, dass sich die dortigen Erfahrungen sehr deutlich in der Art und Weise niederschlagen,

wie sie sich selbst bzw. ihr Leben konstruiert. Dies soll anhand von zwei Motiven veranschaulicht werden, die im Zuge der Analyse ihrer Selbstkonstruktion offengelegt wurden: das Motiv der Entdeckerin und das Motiv der Eroberin.

Das Motiv der Entdeckerin gründet darin, dass im Interview immer wieder eine gewisse Fremdheit bzw. Unvertrautheit von Frau Müller mit der allgemeinen Lebenswelt bzw. dort geläufigen Interaktions- und Handlungspraxen zum Ausdruck kommt. Dies gilt z.B. für das selbstständige Waschen der Wäsche, was von ihr mit großer Begeisterung und bis ins Detail geschildert wird. Exemplarisch der folgende Interviewauszug:

Aber die [Waschmaschine; M.B.] is schön, die geht gut. Isch hab gestern gewasche. Mir wasche, also sie [die Mitbewohnerin; M.B.] wäscht un isch wasch. Meine Sachen. (I: Mmh+) Mein Pullover, Hosen, alles. Stopf isch rein. Un die Underwäsche. Schd isses drin.

Gleiches gilt auch für die Nutzung des lokalen ÖPNV, das Tätigen kleinerer und größerer Einkäufe sowie auch den Umgang mit bargeldlosen Formen des Bezahls. Immer wieder zeigt sich, dass diese Handlungen und Abläufe für Frau Müller keine Selbstverständlichkeiten oder tristen Routinen, sondern spannende Besonderheiten ihres Alltags sind. Die Auswertung zeigt: Die allgemeine Lebenswelt ist für sie ein faszinierender Ort des mehr oder weniger Unbekannten und ein zentrales Motiv ihres alltäglichen Lebens besteht darin, diesen Ort zu erkunden und neue Erfahrungen zu machen. So ist sie in ihrem Alltag z.B. sehr viel unterwegs und geht einer Vielzahl von Freizeitaktivitäten nach. Sie berichtet: „*Aja. Isch bin viel unterwegs. Isch bleib net immer in der Wohnung*“. Spaziergänge und Wanderungen in der näheren Umgebung, die Organisation größerer Ausflüge in umliegende Sozialräume, die wöchentliche Teilnahme an Gymnastik- und Malkursen („*Isch bin ja Maler, weißte des?*“), gemeinsame Schwimmbadbesuche mit ihrer Mitbewohnerin („*Wir gehn plansche*“) oder Besuche von Theatervorstellungen oder Kunstausstellungen stellen lediglich einige Beispiele ihrer freizeitlichen Betätigung dar.

Frau Müller geht es aber nicht nur um die Erkundung der Lebenswelt, sondern auch um eine Aneignung bzw. Eroberung dergleichen, womit dann das zweite hier darzustellende Motiv ihrer Selbstkonstruktion aufgegriffen wird. Sehr deutlich wird dieses in ihren Schilderungen zu ihrer gegenwärtigen Wohnsituation in der Wohngemeinschaft. Im Interview wird diese von ihr immer wieder aufgegriffen und dient sogar als Einstieg in ihre lebensgeschichtliche Erzählung. In Bezug auf ihre jetzige Wohnung konstruiert sie ‚Wohnen‘ entlang eines emotional-sozialen Zuhause-Seins und es zeigt sich, dass ‚Wohnen‘ für sie eine hochgradig positiv besetzte Sphäre des Lebens darstellt. Zugleich hebt sich diese Konstruktion des Wohnens aber sehr deutlich von jener ab, die sie in Bezug auf das Leben in den Heimen hervorbringt. Das Wohnen in den Heimen reduziert sie auf eine physische Präsenz bzw. ein physisches Unterge-

bracht-Sein. Aussagen wie „*Ich wohn in [Kleinstadt A]*“ und „*Wir habe es schön bei uns in de Wohnung*“ stehen Aussagen wie „*Erst war ich im [Wohnheim A]*“ und „*dann bin isch ins [Wohnheim B] gekommen*“ gegenüber. Spricht sie von ihrem Leben in den Heimen, markiert sie diese als unwohnliche und z.T. gar lebensfeindliche Welten. Baufällige Gebäude, Schimmelbefall, große Schafsäle und mangelhafte hygienische Zustände dominieren hier die Erzählung. So berichtet sie z.B.:

Erst war ich im [Wohnheim A], des is ja abgerisse worde. Weil's kaputt war. Es war mit Schimmel belegt. Voll mit Schimmel. (I: Mmh+) Es Dach un die Wände. Hat geschunke wie die, wie die Sau.

Ergänzt werden diese Darstellungen zudem durch Berichte über starke Antipathien zu Angestellten („*des Dreckmensch*“ oder „*Des war ein Luder*“) sowie Gewalterfahrungen durch ebendiese („*Die hat [unv.] manchmal geschlage*“ oder: „*Die hat se da eingesperrt*“).

Grundsätzlich geht es Frau Müller aber nicht nur um die Aneignung von Raum bzw. Welt, sondern auch um eine Aneignung bzw. Wiederentdeckung der eigenen Person als handlungs- bzw. entscheidungsmächtige Person. In diesem Sinne steht die Bedeutung selbstbestimmter Handlungen und Entscheidungen immer wieder im Fokus der Erzählung. Beispielsweise dann, wenn sie von ihrem Alltag in der Wohngemeinschaft erzählt („*Wir mache alles selbst*“), ihr Leben im umgebenden Sozialraum beschreibt („*Is ja mein Bereich da unten*“) oder auf die Art und Weise ihrer Freizeitgestaltung eingeht:

Isch benutz den [Fahrausweis für den ÖPNV; M.B.] auch jeden Tag, weißte? Isch fahr ma in die Stadt, isch fahr ma nach [Gemeinde A], isch fahr mal nach [Gemeinde C]. Da wohnt au jemand, wo isch gut kenn.

Auch in dieser Hinsicht zeigt sich ein deutlicher Kontrast zu ihrer Selbstkonstruktion im Kontext der Heimunterbringung. Während es in Bezug auf das Leben in der Wohngemeinschaft und ihren sonstigen Lebensalltag selbstbestimmte Handlungen und Entscheidungen sind, die in den Darstellungen dominieren, geht diese Selbstkonstruktion als handlungsmächtiges Subjekt im Kontext der Heimunterbringung verloren. Spricht sie von der Zeit in den Heimen, konstruiert sie sich ähnlich einer Figur auf einem Schachbrett, die von einer äußeren Kraft umherbewegt und verwaltet wird. Sie als Einzelsubjekt, in Form von Ich-Konstruktionen in der Erzählung, verschwindet oft zugunsten einer diffusen ‚Wir-Konstruktion‘ von Schicksalsgenossenschaft – z.B. dann, wenn sie von dem Übergang in neue Lebensabschnitte („*Dann hatten mer ne Ausbildung gemacht*“) oder dem Alltag auf den Stationen berichtet („*Da hatte mer eine oben uff der Gruppe, aaah, mein lieber Mann*“).

3.2 Zur Aushandlung des Alter(n)s

Wird der Blick nun auf die Frage nach der Aushandlung des Alter(n)s gerichtet, wird deutlich, dass die von Frau Müller im Heim gemachten Erfahrungen dazu geführt haben, dass eher ‚gängige‘ Lebensverläufe und -passagen – so unscharf sie im Zeichen einer voranschreitenden Destabilisierung des „Lebenslauf[s] als Institution“ (Kohli 2003: 526) auch sein mögen (Amrhein 2010: 92) – an Bedeutung verlieren und sich anders gelagerte bzw. mitunter gar neue Themen und Fragen stellen. So werden die Heimunterbringung sowie die hieran geknüpften Lebenserfahrungen zur primären strukturbildenden Größe ihrer Biographie. Der Austritt aus dem Heim und der damit einhergehende Rückgewinn einer gewissen Handlungs- bzw. Entscheidungsmächtigkeit wird zum zentralen Wendepunkt ihrer Lebensgeschichte und die Überwindung der Entfremdungserfahrungen, die durch die Unterbringung erzeugt wurden, avancieren zur weiterführenden Lebensaufgabe. Diskrepanzen auf eher ‚gängige‘ Vorstellungen bzw. Bilder des Alter(n)s werden dabei aber noch in anderer Hinsicht deutlich: Während in alternswissenschaftlichen Arbeiten z.B. auf die Bedeutung von Kontinuität mit Blick auf das Zuhause, die bekannte Lebenswelt und die bestmögliche Aufrechterhaltung von Routinen für ein ‚erfolgreiches‘ bzw. zufriedenes Alter(n) hervorgehoben wird (Tesch-Römer 2019; Tesch-Römer/Motel-Klingebiel 2010), geht es im Falle von Frau Müller doch eher erstmal darum, überhaupt mehr oder weniger selbstbestimmt eine Beziehung zur Welt aufzubauen, sich selbst ein Zuhause zu schaffen und eigene Routinen zu entwickeln. Sie richtet sich damit in gewisser Hinsicht gerade gegen Kontinuität. Auch wird das Alter bei ihr nicht zu einer Phase der ‚Ernte der im Leben erarbeiteten Früchte‘ oder zu einer Phase des sozialen Rückzugs oder Ähnlichem. Vielmehr wird es zu einer Phase des Aufbruchs, in der es um die grundlegende Neuverhandlung des Selbst sowie auch der Beziehung dieses Selbst zur Welt geht. Seit ihrem Austritt aus dem Heim ist Frau Müller dabei, sich – entlang der aufgezeigten Motive der Selbstkonstruktion – selbst (neu) kennenzulernen und sich einen (neuen) Platz ‚in der Welt‘ zu suchen. Sie hat damit begonnen, die Grenzen ihrer Lebenswelt bzw. des eigenen So-Seins in Frage zu stellen und diese sukzessive zu verschieben.⁶ Das Alter wird dabei auch zum Schauplatz sozialer Kämpfe und Vollzugsort emanzipatorischer Praxen – d.h. dem Kampf der Frau Müller um Selbstverfügung bzw. Selbstermächtigung. Denn es geht ihr im Alltag nicht nur (mehr oder weniger

6 Angeschlossen wird hier an ein Foucault'sches Kritikverständnis, wonach Kritik als eine Praxis der „Entunterwerfung“ (Foucault 1992: 15) zu verstehen ist. Mit Foucault kann Kritik als eine Art ‚Gegenbewegung‘ gedacht werden, die sich subjektformierenden, gewaltförmigen Praxen entgegenstellt (Börner 2024b). Es handelt sich um eine emanzipatorische Bewegung, die darauf zielt, den scheinbar natürlichen Grenzen des eigenen Seins „zu mißtrauen, sie abzulehnen [...] und sie auf ihr Maß zurückzuführen, sie zu transformieren, ihnen zu entwischen oder sie immerhin zu verschieben“ (Foucault 1992: 15).

intentional) darum, die Grenzen des Selbst zu verrücken, sondern die hinzugewonnenen Aushandlungsspielräume zu wahren und gegenüber etwaigen Einflussnahmen von außen zu verteidigen. So entzieht sie sich in ihrem Alltag z.B. hin und wieder bewusst der Kontaktaufnahme durch den Träger („*Isch hau ab*“) oder übt gegenüber der ihr zugeteilten Betreuerin (teils scharfe) Kritik gegenüber Betreuungspraxen, die sie als übergriffig erlebt. Letzteres ist eine Erfahrung, die durch die Betreuerin als äußerst krisenhaft erlebt wurde bzw. wird (Börner 2023: 158ff.). So berichtet diese im ergänzend geführten Interview:

Wir wollten jetzt letztens mal den Sperrmüll bestellen und den Keller ausräumen und so. Weils da auch chaotisch aussieht. Nee, das ging nicht. Sie zeigt einem dann sehr schnell: ‚Bis hierhin, meine Liebe, und nicht weiter, denn sonst mach ich hier meine Tür zu und du kommst überhaupt nicht mehr rein!

4 Rückführung: Zum Altern von Menschen mit sog. ‚geistiger Behinderung‘

Der Fall Frau Müller liefert verschiedene Hinweise auf Herausforderungen, die für die Frage nach dem Alter(n) im Kontext von Menschen mit sog. ‚geistiger Behinderung‘ relevant sind und die sich auch in den anderen bearbeiteten Fällen der Studie zeigen (ebd.: 270ff.): eine Überformung bzw. Transformation von Lebensverläufen und die darin angelegte Prekarisierung von Praxen des sozialen Alter(n)s (Wacker 2009: 4f.). Wichtig zu beachten ist jedoch, dass Wohneinrichtungen und die dortigen Lebensbedingungen selbstverständlich nicht alleinig als Problem auszumachen sind. So stellt sich z.B. auch über das Thema Wohnen hinaus die Frage nach selbstbestimmten Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten, sich vollziehenden Adressierungs- bzw. Anrufungspraxen, aber auch nach Teilhabemöglichkeiten an gesamtgesellschaftlichen Diskursen – z.B. zu Fragen rund um das Altern. In diesem Sinne zeigen die Ergebnisse der Studie etwa, dass das Thema ‚Altersdiskriminierung‘ (ageism) für die beforschten Personen keinerlei Rolle zu spielen scheint. Weder im subjektiv-intentionalen noch im objektiven Sinn⁷ der biographischen (Selbst-)Darstellungen wurden entsprechende Bezüge offengelegt. Stattdessen sind es ausschließlich Diskriminierungserfahrungen und negativ-defizitäre Zuschreibungen entlang des Status ‚geistige Behinderung‘, die sich als wirkmächtig erweisen. Ausgehend von den Auswertungen lässt sich hier von einer ‚lebensgeschichtlichen Diskriminierungserfahrung‘ sprechen, die dazu führt, dass altersbedingte Formen der Abwertung und Ausgrenzung zumindest an Bedeutung verlieren und viel ihrer verletzenden Wirkmächtigkeit einbüßen.

7 Zur Unterscheidung siehe z.B. Oevermann 2002.

So stellen „Altersstereotype, mit denen ältere Menschen alltäglich konfrontiert sind und die ihre Autonomie, Zurechnungs- und Belastungsfähigkeit in Frage stellen“ (van Dyk 2020: 147) letztlich Zuschreibungen dar, mit denen Menschen mit sog. ‚geistiger Behinderung‘ bereits seit jeher mal mehr, mal weniger stark konfrontiert waren. Ebenso erweisen sich aber auch produktivitäts- bzw. kompetenzorientierte Zuschreibungen des Alter(n)s für die befragten Personen als nicht relevant. Keine/r der Interviewten versucht sich – weder in Bezug auf den Ruhezustand noch mit Blick auf die Zeit davor – als produktiver Teil eines gesellschaftlichen Ganzen zu konstruieren oder nimmt überhaupt Bezug auf eine solche Idee. Auch an dieser Stelle scheint die Krisenhaftigkeit des Alter(n)s zumindest abgeschwächt zu werden, muss doch angemerkt werden, dass sich die befragten Personen bereits seit jeher jenseits gesellschaftlicher Nützlichkeitsnarrative bewegt haben und ihnen entsprechende Sphären der Anerkennung verwehrt geblieben sind. Insofern geht der Übergang in den Ruhezustand auch nicht – oder zumindest nicht im gleichen Maße – mit der Problematik einher, dass sie sich plötzlich als eine Last o.Ä. erleben. Eine solche eingeschränkte Bedeutung des Alter(n)s und die Distanz zu entsprechenden Aushandlungen in der sog. ‚Mehrheitsgesellschaft‘ zeigt sich weiterhin daran, dass auch etwaige Bezugnahmen auf Kohortenzugehörigkeiten ausbleiben. Keine der hier interviewten Personen begreift sich als Teil einer bestimmten Generation (o.Ä.). Stattdessen dominiert – auch in dieser Hinsicht – eine isolierte Selbstwahrnehmung und -darstellung. Weiterhin erweisen sich Themen wie die Veränderung des äußeren Erscheinungsbildes im Zuge des biologischen Alterungsprozesses sowie hieran geknüpfte Maßnahmen und Eitelkeiten – z.B. in Form sog. ‚Anti-Ageing-Maßnahmen‘ etc. – als gegenstandslos. All dies zeigt, dass Ausschlussverfahren dazu führen können, dass Fragen und Themen des Alter(n)s im Kontext von Menschen mit sog. ‚geistiger Behinderung‘ neu gestellt und verhandelt werden müssen. Dies betrifft z.B. auch die Perspektive, dass stationäre Wohneinrichtungen – anders als bei Frau Müller – durchaus als ein Zuhause angenommen werden können, sodass ein Umzug in eine andere Einrichtung oder gar in eine Form des ambulant betreuten Wohnens womöglich gar nicht (mehr) gewünscht ist (Börner 2023: 190). Ebendies war bei einer anderen in der Studie befragten Person der Fall. Für diese Person, sowie alle weiteren, auf die dies zutrifft, stellt sich dann auch die Krise des Übergangs in ein – z.B. – Altenheim ggf. nicht mehr oder zumindest in anderer Form. Für sie wäre das Altenheim ggf. „nur eine weitere totale Institution, in der sie jene Anpassungstechniken anwenden können, die sie in ähnlichen Institutionen kennengelernt und vervollkommen haben“ (Goffman 1973: 69). D.h., das, wovor viele Menschen der sog. ‚Mehrheitsgesellschaft‘ Angst haben, nämlich das Leben in Strukturen, die mit einer Beschränkung der persönlichen Handlungsökonomie einhergehen, ist über den Verlauf ihres Lebens für viele Menschen mit sog. ‚geistiger Behinderung‘ etwas geworden, was quasinatürlich zu ihrem Alltag dazugehört. Für wiederum andere Personen

hingegen – beispielsweise die hier vorgestellte Frau Müller – wäre ein solcher Übergang allerdings ein rotes Tuch, welches mit besonderen Verletzungen verbunden wäre. Ein erneuter Übergang in ein Wohnheim scheint in ihrem Fall nicht vorstellbar. Zu tief sind die Wunden, die in entsprechenden Zusammenhängen geschlagen wurden und zu groß ist ihr Zorn, angesichts des ihr angetanen Unrechts.

5 Abschließende Gedanken: Genealogie als Kritik

Wenn abschließend, mit Blick auf den Titel des Beitrags, die Frage gestellt wird, ob im Fall von Menschen mit sog. ‚geistiger Behinderung‘ von einem anderen Altern zu sprechen wäre, müsste diese Frage entlang der dargestellten Ergebnisse bejaht werden. Jedoch zeigen die Ergebnisse ebenso, dass dies nicht – wie bereits zu Beginn des Beitrags betont – auf eine scheinbar naturgegebene Abweichung bzw. Andersartigkeit von Menschen mit sog. ‚geistiger Behinderung‘ zurückzuführen ist. Greifbar wird vielmehr, dass die besonderen Konfigurationen des Alterns das Ergebnis lebenslanger Aushandlungsprozesse von prekären Lebensbedingungen und Erfahrungen von Ausschluss sind. So lässt sich am Fall Frau Müller doch sehr eindrücklich aufzeigen, wie relational und wandelbar das Alter(n) – sowohl als Prozess als auch als Lebensphase –, aber letztlich auch die Lebenspraxis ‚geistige Behinderung‘ ist. Sozialstrukturelle Veränderungen, in Form der Ausgliederung aus einer Komplexeinrichtung und der damit einhergehende Rückgewinn einer gewissen Handlungs- und Entscheidungsmächtigkeit, haben bei ihr dazu geführt, dass sich ihre gesamte Lebenspraxis ‚auf den Kopf gestellt‘ hat und sich gänzlich neue Aushandlungsmöglichkeiten eröffnet haben. Ein zentrales Ergebnis der Studie „Leben und Altern mit ‚geistiger Behinderung‘“ besteht insofern darin, dass sie sowohl ‚geistige Behinderung‘ als auch das je individuelle Alter(n) als Produkt spezieller biographischer Aushandlungsprozesse identifiziert. An dieser Stelle wäre sich folglich Graefe anzuschließen, wenn sie darauf hinweist, dass

die Erfahrung des Älterwerdens als Element einer lebenslangen, komplexen und eminent gesellschaftlichen Produktion von Subjektivität verstanden werden kann. (Graefe 2010: 34)

Die Differenzkategorie ‚geistige Behinderung‘ wäre in diesem Zusammenhang als wirkmächtige Rahmung von Lebensverläufen und Lebenserfahrungen zu reflektieren, die wiederum – wie im Falle von Frau Müller exemplarisch aufgezeigt – ganz wesentlich mit dazu beiträgt, spezielle Subjektformationen und damit auch spezielle Konfigurationen des Alter(n)s hervorzubringen. Ein solcher genealogischer Zugang, der sich dadurch auszeichnet, dass er „Machtwirkungen in und am Subjekt“ (Saar 2007: 293) in den Blick nimmt und das

Subjekt in seiner Genese im Wechselspiel von „Selbstbestimmung und Bestimmtwerden“ (Saar 2016: 258; siehe auch: Foucault 2005: 275) erfasst, öffnet Perspektiven und Räume für Kritik. Das meint hier etwa: Kritik an einseitigen Verstehenszugängen des Alter(n)s und statischen Vorstellungen von Altersidentitäten, welche die anhaltende Prozesshaftigkeit des Alterns untergraben. So verweist der Fall Frau Müller doch auf die Unzulänglichkeit von Lesarten, die das Alter als Phase des Abbaus oder Verfalls sehen. Gleichzeitig ließe sie sich aber auch nicht als Argument für eine rein kompetenzorientierte Lesart des Alter(n)s heranziehen, da hier schlicht neue Facetten und Krisen des Alter(n)s aufgeworfen werden, die nicht negiert werden können (Börner 2023: 98ff.). Die Beschäftigung mit der Differenzkategorie ‚geistige Behinderung‘ kann insofern zum Ausgangspunkt einer Kritik an bestehenden Alterskonstruktionen werden und dabei unterstützen, diese kritisch zu hinterfragen. Die Ergebnisse der Studie helfen, die Komplexität, Ambivalenz und auch Kontingenz des Alter(n)s in den Blick zu nehmen. Auf der anderen Seite kann die Frage nach dem Alter(n) jedoch auch als Analysefolie für eine Kritik der Lebenssituation von Menschen mit sog. ‚geistiger Behinderung‘ dienen, wobei gerade jene Praxen in den Fokus der Kritik geraten, die Menschen in ihrem sozialen Alter(n) bzw. ihrer Subjekt- und Identitätsentwicklung behindern. Die genealogische Betrachtung des Alterns wird dabei zur Kritik von sozialen Ungleichheitsverhältnissen, behindernden Lebensumständen und damit auch ‚Erfahrungen der Exklusion‘, die titelgebend für den hiesigen Sammelband sind.

Literatur

- Amrhein, Ludwig (2010): Altersintegration als Rezept gegen Ageism? Anmerkungen zum Konzept der „Age Integration“ von Matilda W. Riley. In: Brauer, Kai (Hrsg.): Zu alt? „Ageism“ und Altersdiskriminierung auf Arbeitsmärkten. Wiesbaden: VS, S. 81–96.
- BMAS (2021): Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. <https://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/Broschueren/a125-21-teilhabebericht.html> [Zugriff: 15.05.2024].
- Börner, Michael (2023): Leben und Altern mit ‚geistiger Behinderung‘. Biographische Einblicke und Perspektiven für Forschung und Handlungspraxis. Bielefeld: transcript. <https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-6935-0/leben-und-altern-mit-geistiger-behinderung/?number=978-3-8394-6935-4> [Zugriff: 15.05.2024].
- Börner, Michael (2024a): Biografische Interviews mit Menschen mit sog. geistiger Behinderung. Erfahrungen und Perspektiven aus der Forschungspraxis für die Forschungspraxis. In: Forum Qualitative Sozialforschung /Forum: Qualitative Social Research, 25 (2), Art. 7. Im Erscheinen.

- Börner, Michael (2024b): Geistige Behinderung als gewaltförmige Praxis. Zur Bedeutung von Gewalt und Kritik im Leben von Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN). Im Erscheinen.
- Börner, Michael/Trescher, Hendrik (2022): Leben im Heim als Entfremdungserfahrung. Autobiographische Selbstkonstruktionen von Menschen mit geistiger Behinderung im höheren Lebensalter. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik (SZH) 28, 7/8, S. 16–21.
- Demmer, Christine (2016): Biographische Zugänge. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 655–660.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (2005): Subjekt und Macht. In: Defert, Daniel/Ewald, François (Hrsg.): Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 269–294.
- Goffman, Erving (1973): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Graefe, Stefanie (2010): Altersidentität. Zum theoretischen und empirischen Gebrauchswert einer prekären Kategorie. In: Mittelweg 36, 5, S. 34–51.
- Karačić, Anemari/Waldschmidt, Anne (2018): Biographie und Behinderung. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: VS. 2. Auflage, S. 415–425.
- Kohli, Martin (2003): Der institutionalisierte Lebenslauf. Ein Blick nach vorn und zurück. In: Allmendinger, Jutta (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. Opladen: Leske + Budrich, S. 525–545.
- Kremsner, Gertraud (2017): Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Band 1459. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 58–156.
- Oevermann, Ulrich (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Unveröffentlichtes Manuskript. [https://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_-Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf](https://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_-_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf) [Zugriff: 15.05.2024].
- Saar, Martin (2007): Genealogie als Kritik. Geschichte und Theorie des Subjekts nach Nietzsche und Foucault. Frankfurt am Main: Campus.
- Saar, Martin (2016): Genealogische Kritik. In: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hrsg.): Was ist Kritik? Frankfurt am Main: Suhrkamp. 4. Auflage, S. 247–265.
- Schäper, Sabine (2020): Alter(n) und Sterben von Menschen mit geistiger und mehrfacher Behinderung. In: Birkholz, Carmen/Knedlik, Yvonne (Hrsg.): Teilhabe bis

- zum Lebensende. Palliative Care gestalten mit Menschen mit geistiger Behinderung. Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V, S. 77–85.
- Tesch-Römer, Clemens (2019): Theorien der sozial- und verhaltenswissenschaftlichen Altersforschung. In: Hank, Karsten/Schulz-Nieswandt, Frank/Wagner, Michael/Zank, Susanne/Baranzke, Heike/Brandenburg, Hermann/Brose, Susanne (Hrsg.): Altersforschung. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Baden-Baden: Nomos, S. 49–82.
- Tesch-Römer, Clemens/Motel-Klingebiel, Andreas (2010): Sozial- und verhaltenswissenschaftliche Gerontologie in Deutschland. In: Aner, Kirsten/Karl, Ute (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Alter. Wiesbaden: VS, S. 447–457.
- Theunissen, Georg (Hrsg.) (1998): Enthospitalisierung - ein Etikettenschwindel? Neue Studien, Erkenntnisse und Perspektiven der Behindertenhilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Theunissen, Georg (2002): Altenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- und geistig behindert gelten. Heilpädagogische Handlungsfelder in Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Trescher, Hendrik (2017): Behinderung als Praxis. Biographische Zugänge zu Lebensentwürfen von Menschen mit „geistiger Behinderung“. Bielefeld: transcript.
- van Dyk, Silke (2020): Soziologie des Alters. Einsichten. Themen der Soziologie. Berlin: transcript. 2. Auflage.
- Wacker, Elisabeth (1993): Alte Menschen mit Behinderung. Forschungsstand und Forschungsbedarf. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Geistig Behinderte (Hrsg.): Alt und geistig behindert. Ein europäisches Symposium. Große Schriftenreihe /Bundesvereinigung Lebenshilfe für Geistig Behinderte, Band 26. Marburg: Lebenshilfe-Verlag. 2. Aufl., S. 97–123.
- Wacker, Elisabeth (2009): Alter in Autonomie? Einführung in die Lebenswirklichkeit von Menschen mit Behinderung im fortgeschrittenen Lebensalter. In: Behinderung & Pastoral 12, S. 3–10.
- Yoshizaki-Gibbons, Hailee M. (2021): Integrating Critical Disability Studies and Critical Gerontology to Explore the Complexities of Ageing with Disability. In: Putnam, Michelle/Bigby, Christine (Hrsg.): Handbook on Ageing with Disability. New York: Routledge, S. 32–44.
- Zander, Michael (2016): Behindert alt werden - spezifische Lebenslagen und Bedarfe. Expertise zum Siebten Altenbericht der Bundesregierung. https://www.siebter-alt-enbericht.de/fileadmin/altenbericht/pdf/Expertise_Zander.pdf [Zugriff: 15.05.2024].

Rassismus als Erfahrung potentieller Exklusion

Dilemma in kollegialen Aushandlungen zwischen Ein- und Ausschluss im Lehramt

Aysun Dođmuş

„Das Besondere des Rassismus ist also, dass er Menschen innerhalb eines sozialen Raums dadurch schlechter stellt, dass er auf den (möglichen) Ausschluss aus diesem sozialen Raum verweist“ (Weiß 2013: 46).

1 Einleitung

Mit ihrer Analyse zur Besonderheit des Rassismus macht Anja Weiß nicht nur auf die Möglichkeit der Exklusion innerhalb eines sozialen Raums aufmerksam. Sie sensibilisiert auch dafür, dass bereits diese Möglichkeit ein konstitutives Moment rassistischer Schlechterstellung ist. Dabei ist die Schlechterstellung immer schon im Rassismus eingelagert. Über die historisch normalisierte „hierarchische Gliederung der sozialen Welt“ (ebd.: 59) reguliert Rassismus mit distinktiven Klassifikationssystemen Zugänge sowohl zu symbolischen als auch zu materiellen Ressourcen. Zugleich reguliert Rassismus „den Widerspruch zwischen dem inklusiven Prinzip und der exklusiven Praxis“ (ebd.: 47) moderner, sich als demokratisch verstehender Nationalstaaten. Die Regulierung erscheint notwendig, da Zugänge weder normativ noch praktisch kontrolliert werden können. Sie ist auch realisierbar, da der Widerspruch durch naturalisierte Entscheidungskriterien unkenntlich gemacht und somit Ansprüche auf Inklusion ohne Erklärungsnot delegitimierbar sind (ebd.). Rassismus, seine Funktions- und Wirkungsweisen sind folglich „stillschweigender Bestandteil der dominanten Kultur“ (ebd.: 59) und deshalb effektiv, weil die so geordnete soziale Welt natürlich erscheint. In dieser Gemengelage legt die Potentialität der Exklusion nahe, dass Rassismus auch im inkludierenden Moment verfügbar ist. Übersetzt in die Strukturlogik von Institutionen sind Exklusion und Inklusion zwar antagonistisch und einander ausschließend, in der sozialen Praxis jedoch in ihrer Gleichzeitigkeit wirksam.

Hiervon ausgehend rückt der Beitrag die Erfahrung von Referendar:innen und Lehrer:innen mit Rassismus im schulischen Feld in den analytischen Aufmerksamkeitsfokus. Auf der Grundlage ausgewählter Materialanalysen werden Dilemmata konturiert, die sich in kollegialen Aushandlungen zwischen

Ein- und Ausschluss bewegen und die Handlungspraxis im kollegialen Beziehungsgeflecht orientieren. Über die Verweise der Orientierungsdilemmata kann die Erfahrung mit Rassismus als Erfahrung der Exklusion aufgeschlüsselt und aufgezeigt werden, wie Exklusion auch in ihrer Potentialität erlebt wird, gerade weil ein Interventionsanspruch nicht realisiert werden kann. Der Ergebnisdarstellung wird eine Skizze der Forschungskontexte und der analytischen Aufmerksamkeiten vorangestellt. Abschließend wird die Modellierung von Exklusion im strukturellen Möglichkeitsraum des Rassismus konturiert und mit Rückbezug auf kollegiale Beziehungsgeflechte als Impuls für die Modellierung von Inklusion formuliert.

2 Empirische Spuren und analytische Aufmerksamkeiten

Die ausgewählten Materialanalysen beziehen sich auf drei Interviews, die in zwei Forschungskontexten entstanden sind. Der erste Kontext befasst sich mit der Professionalisierung in Migrationsverhältnissen und entwirft eine rassistisch-kritische Perspektive auf das Referendariat angeheurer Lehrer:innen (Doğmuş 2022). Mit narrativ-episodischen Interviews (Flick 2004) wurden u.a. Erfahrungen von Referendar:innen erhoben und über die methodologisch-methodische Zusammenführung von Analyseschritten der dokumentarischen Methode (Nohl 2009) und der intersektionalen Mehrebenenanalyse sozialer Ungleichheit (Winker/Degele 2010) ausgewertet. Rekonstruiert wurden Orientierungen der Referendar:innen in den Erfahrungszusammenhängen der Unterrichts- und Mitgliedschaftspraxis, die mit Spielarten des Rassismus im Professionalisierungsprozess des Referendariats analytisch erweitert wurden. Der zweite Kontext befasst sich mit der Professionalisierung von Lehrer:innen im Rahmen einer diskriminierungskritischen Langzeitfortbildung. Dabei werden Wechselwirkungen zum schulischen Feld und den Möglichkeiten diskriminierungskritischer Schulentwicklung empirisch ausgelotet, die von den Lehrer:innen in der Rolle einer Multiplikator:in moderiert werden sollen und bereits während der Fortbildung initiiert werden. Das Datenmaterial umfasst Interviews mit Lehrer:innen und Protokolle aus der teilnehmenden Beobachtung (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010) während der Fortbildung. Die Auswertung erfolgt mit Analyseschritten der dokumentarischen Methode und dem Fokus auf Resonanzen und Diskordanzen zwischen Habitus und Norm (Bohnsack 2014; Doğmuş 2022).

Die Gemeinsamkeiten der für den Beitrag ausgewählten drei Interviews lassen sich in vier analytisch unterscheidbare Erzählmodi zusammenfassen. (1) In allen drei Interviews wird Rassismus an der eigenen (Ausbildungs-)Schule mit verschiedenen Begriffsvarianten thematisiert. Dabei wird (2) – zuweilen implizit – ein Interventionsanspruch beschrieben, also ein Selbstappell mit

Handlungsanforderungen formuliert, reagieren zu müssen. Diese Beschreibung geht (3) mit Hinweisen einher, dass der Interventionsanspruch nicht unmittelbar realisiert werden kann, während gleichzeitig (4) Interventionsmöglichkeiten ausgelotet werden. Im Zusammenwirken dieser Modi finden sich die empirischen Spuren des Rassismus, verdichtet als Erfahrung potentieller Exklusion. Denn das Sprechen von und über Rassismus, sein Aus- und Ansprechen im Kollegium wirkt prekär. Das Unsagbare im Kollegium – das Exkludierte – umfasst sowohl das Wissen um mögliche Konflikte als auch die Sorge um den Ausschluss aus dem kollegialen Gefüge im Wissen über dessen Potentialität. Zudem ist der positionale Bezug der ausgewählten Interviewpartner:innen im rassistischen Gesellschaftsgefüge, also die Schlechterstellung im sozialen Raum, bedeutsam. Sie sind rassistisch belangbar, sodass sie Rassismus auch ohne des Aus- und Ansprechens auf verschiedene Weise un-/mittelbar treffen kann.

Für die Analyse dieser Erfahrungsaufschichtung war der Erfahrungsraum der professionsrelevanten Mitgliedschaftspraxis im Lehramt und dem Kollegium an der (Ausbildungs-)Schule relevant. Daher wurden Sequenzen einbezogen, die sich auf das kollegiale Beziehungsgeflecht bezogen und dadurch auch Hinweise auf die Schulkultur (Helsper 2008) geben. Zunächst wurden die Analyseinstrumente der positiven und negativen Gegenhorizonte eingesetzt, die „wesentliche Komponenten des Erfahrungsraums“ (Bohnsack 2010: 136) darstellen. Sie ermöglichen die Explikation des Orientierungsrahmens und die Rekonstruktion einer Krise oder eines Orientierungsdilemmas (Przyborski 2004: 56), insbesondere, wenn negative Gegenhorizonte in einem Interview überwiegen oder positiver und negativer Gegenhorizont sich nicht vereinen lassen. Über die mehrdimensionale Kategorienbildung (Bohnsack 2014) wurde ergänzend das im Dilemma eingelagerte Erleben des strukturierenden Widerspruchs rekonstruiert. Es entfaltet sich zwischen schulkultureller Routinen des Rassismus und diesen widerstrebenden pädagogisch-professionellen Handlungsorientierungen der Referendar:innen und der Lehrerin bei gleichzeitigem Anspruch auf Mitgliedschaft. Gerade aber die Mitgliedschaft scheint zur Disposition zu stehen, würde unmittelbar interveniert werden. Allerdings kann auch die eigene Mitgliedschaft in Frage gestellt werden, sodass die Potentialität der Exklusion in einem vielschichtigen Modus des Ein- und Ausschlusses im kollegialen Beziehungsgeflecht ausgehandelt wird und auf diese Weise die eigene Handlungspraxis orientiert. Neben den Gemeinsamkeiten wurden schließlich Unterschiede in den Interviews herausgearbeitet. Sie zeigen sich in der jeweiligen Position im institutionellen Gefüge. Die Referendar:innen befinden sich in der Ausbildung und müssen sich somit für den Zugang in das Lehramt bewähren, während sich die Lehrerin bereits seit mehreren Berufsjahren in der schulischen Praxis des Lehramts befindet, den Zugang zum Lehramt also erfolgreich gemeistert hat. Unterschiede zeigen sich aber auch in den Umgangsstrategien mit dem Interventionsanspruch. Über diese graduellen

Unterschiede konnten kontrastierende Vergleiche vorgenommen und in übergreifende Zusammenhänge verdichtet werden. Diese werden im Folgenden mit den akzentuierenden Kategorien als *Verlagerung in die Zukunft*, *Reue über die Vergangenheit* und *‚Fehler‘ trotz Vorbereitung* konturiert.

3 Die potentielle Exklusion und das Rassismusedilemma in kollegialen Aushandlungen

Die Erfahrung der potentiellen Exklusion und das orientierende Dilemma des Rassismus in kollegialen Aushandlungen wird mit dem Referendar Ardian Adonay eingeleitet und als die *Verlagerung in die Zukunft – trotz Handlungsbedarf in der Gegenwart* beschrieben. Er wie auch Ayşe Gül befanden sich zum Zeitpunkt des Interviews am Ende ihres Referendariats und hatten bereits die Prüfungen unterschiedlich erfolgreich abgeschlossen. Während für Ardian Adonay die Anstellung an seiner Ausbildungsschule gesichert war, bangte Ayşe Gül darum, ob sie überhaupt eine Anstellung an einer Schule bekommen wird. Das Dilemma in ihrem Fall wird mit der Kategorie *Reue über die Vergangenheit* beschrieben, die *trotz Wunden in der Gegenwart* im Interview aktiviert wurde. Über den Vergleich der Erfahrungen dieser Referendar:innen und das ihre Handlungspraxis orientierende Dilemma werden die Erfahrungen der Lehrerin Orlanda Yeboah einbezogen und ein fallübergreifender Vergleich vorgenommen, mit dem auch das Krisenpotential der Orientierungsdilemmata aufgezeigt wird. Dabei wird das Dilemma bei Orlanda Yeboah über die Kategorie der *‚Fehler‘ trotz Vorbereitung* pointiert und *die Nutzlosigkeit aufwendiger Kommunikationsreflexion* diskutiert.

3.1 Die Verlagerung in die Zukunft – trotz Handlungsbedarf in der Gegenwart

Die Thematisierung von Rassismus an der Schule findet bei Ardian Adonay im Spannungsfeld von ihm in seiner Berufswahl bestärkenden und ihn schockierenden Erfahrungen statt. So kann er sein Referendariat mit Bezug auf die Ausbildungsbedingungen zwar als eine „Schonfrist“ [Z. 15] beschreiben, begründet seinen Schock jedoch über den Rassismus, den er bei seinen Kolleg:innen an der Ausbildungsschule erlebt. Prägnant ist sein Unverständnis über Rassismus im schulischen Feld, das auch den negativen Gegenhorizont seiner pädagogisch-professionellen Handlungsorientierungen in der Unterrichtspraxis konstituiert. Ebenso prägnant ist die noch vor dem Referendariat vorausgesetzte, in der schulischen Praxis sich aber als verfehlt erweisende Er-

wartung an Lehrer:innen mit Implikationen eines imaginierten Bildes vom Lehrer:innenberuf. Rassismus habe er bei Lehrer:innen nicht erwartet:

In diesem Lehrerberuf auf Akademiker zu stoßen, die bewusst sich dafür entschieden haben, Lehrer zu werden und bewusst entschieden haben, hier an solchen Schulen zu arbeiten [...], darüber bin ich geschockt. Also das verstehe ich auch nicht wirklich ganz, also wie die das dann schaffen, also sprich eine Form von Diskriminierung zu fühlen, zu denken, zu äußern auch noch, aber trotzdem hier zu arbeiten [Z. 315-321].

Die Praxis des Rassismus begegnet ihm wiederholt in Gesprächen über Schüler:innen und deren Familien, die im Lehrer:innenzimmer unter Kolleg:innen stattfinden, etwa im Besprechen des Kleidungsstils oder der Unterstellung eines Sozialbetrugs. Exemplarisch nennt er folgende Situation:

Und die [Kolleg:innen] konkretisieren das dann auch, die verbinden das mit Beispielen in Form von: ‚Hast du das gehört? Mediamarkt eröffnen reihenweise diese Leute, die sich dann mehrere Fernseher auf einmal kaufen und mit Goldketten rumrennen, aber hier [...] kriegen die Teilhabepakete.‘ Da kriege ich so einen Hals, da geh ich voll ab [Z. 300-309].

Ardian Adonay beschreibt im Interview also sehr direkt sein Empfinden in diesen Situationen. Während der von ihm wiederholt erwähnte Schock noch in einem Modus des nicht Verstehens zirkuliert, spiegelt der erwähnte „Hals“ in seiner emotionalen Ausdehnung die Wut in ihrer körperlichen Vehemenz wider. Allerdings wird in seinen Erzählungen deutlich, dass er diesem Empfinden und dem Gehalt dieser Erfahrung – die rassismustheoretisch gewendet auch eine ihm verletzende Rassismuserfahrung ist (Mecheril 2003: 71; Doğmuş 2022: 372-385) – weder unmittelbar, noch mittelbar Ausdruck verleihen und intervenieren kann. „Ich gehe voll ab“ drückt sich folglich nicht im Außen, in der konkreten Situation und bei oder mit den beteiligten Akteur:innen aus. „Ich gehe voll ab“ drückt sich vielmehr in ihm und im Sprechen darüber im Interview aus. Dies wird auch bei der Schilderung einer weiteren Gesprächssituation „im engeren Kollegiumskreis“ deutlich, bei der „eine Form von Diskriminierung [...] ganz offen geäußert wurde“ [Z. 217]. Seine Handlungsoptionen in dieser Situation erscheinen begrenzt: „und ich musste dann in dem Moment schlucken und das wirklich so über mich ergehen lassen“ [Z. 216–220]. Die aufkochende Wut, die sich im Hals verdichtet, wird also geschluckt und im eigenen Körper verteilt und gespeichert. „Ich gehe voll ab“ bekommt somit noch eine weitere Bedeutungsdimension: Ardian Adonay trennt sich in gewisser Weise von der Situation, dem Ort und den anwesenden Kolleg:innen ab. Dies geschieht, weil er sich nicht ausdrücken, Gehör verschaffen, und trotz seines Unverständnisses nicht intervenieren kann.

Dies tut er auch, als er von einer Referendarin an seiner Ausbildungsschule nach einer Konfliktsituation als „Migrantenschwuchtel“ [Z. 446] bezeichnet wird, „das war mitten im Referendariat, das hat mich, das hat mich drei Monate meines Referendariats an Geduld und Kraft gekostet“ [Z. 446-447]. Er be-

schreibt diese ihn adressierende Bezeichnung als eine „öffentliche Demütigung“ [Z. 445], u.a. weil die Referendarin ihn nicht direkt, sondern – wie er zu hören bekommt – vor anderen Referendar:innen so bezeichnet. Nach anfänglichen Gesprächsgesuchen zieht er sich zurück. Diesen Rückzug beschreibt er wiederholt durch die Kontextualisierung der Situation als „sehr heikel“ [Z. 458]. Heikel ist es für ihn, weil er imaginativ antizipiert, dass nicht ihm, sondern ihr geglaubt werden könnte. Sie also mit ihren „Gerüchten“ [Z. 570] durchkommen und es für ihn „nach hinten losgehen“ [571] könnte. Er sei „der Schwarzhaarige“ [Z. 460] und wie ihn jemand ermahmend erinnert: „denk daran du bist der Ausländer“, sie eine „blonde, junge Frau mit einer super Fächerkombination“ [Z. 459]. Durchkommen bedeutet aber nicht nur, dass ihr geglaubt wird. Durchkommen bedeutet für ihn die Konsequenz, „dass sie mit ihren Beschuldigungen mir meine Karriere verdirbt“ [Z. 458-463]. Diese Situation „nagt“ an ihm, und hat ihn „ziemlich viel Energie gekostet“, mit der Erfahrung, niemanden zu haben, bei dem er sich aufgehoben fühlen kann [Z. 563-574].

Die Entscheidung, sich zurück und in sich zu ziehen, wird somit zu einer Strategie des Selbstschutzes, um weitere Demütigungen und Verletzungen zu vermeiden und seinen Zugang zum Lehramt nicht zu gefährden. Diesen antizipierten Effekt der Exklusion nimmt Ardian Adonay nicht nur für die besagte Konfliktsituation, sondern generell für Interventionen innerhalb seines Kollegiums und ihrer Praxis des Rassismus wahr: In der Potentialität des Rassismus geht er von einem Ausschluss aus der kollegialen Gemeinschaft aus, dass er „ganz schnell“ zu einem „Außenseiter“ [Z. 231] werden könnte. Der Ausschluss wirkt aufgrund seiner rassistischen Belangbarkeit auch realisierbar. Denn Ardian Adonay formuliert die Konsequenz, dass er „als der sensible Muslime (abgestempelt) [wird], der versucht jetzt als Aktivist irgendwas in der Schule zu instrumentalisieren“ [Z. 230-234]. Explizit beschreibt er, dass Reaktionsmöglichkeiten im Kollegium „natürlich“ seine „Existenz“ und seinen „beruflichen Werdegang“ [Z. 235-236] beeinflussen könnten.

In diesem strategischen Selbstschutz verdichtet sich schließlich das Zusammenwirken von intervenieren wollen, nicht können und dennoch – insbesondere mit Bezug auf Schüler:innen – Möglichkeiten der Intervention auszuloten, denn der Interventionsanspruch ist alternativlos. Generalisiert, aber mit einem indirekt formulierten Selbstappell verweist er auf die notwendige Handlungsanforderung: „man ist in der Verantwortung, etwas zu tun“ [Z. 246]. Das Orientierungsdilemma formiert sich in eben dieser Gemengelage mit der Erfahrung von Rassismus als potentielle Exklusion und wird zumindest zeitweilig aufgrund des gegenwärtigen Handlungsbedarfs durch die Verlagerung in die Zukunft handhabbar:

Aber [...] ich habe jetzt die Ärmel hochgekrempt und es wird was passieren, nicht jetzt sofort, aber es wird in Zukunft was passieren. Dieser Raum in dieser Schule wird

natürlich nicht gegeben, weil [...] man tretet damit was [los] [...], das kann natürlich sehr heikel werden, deswegen sollte man das sehr systematisch machen [Z. 220-226].

3.2 Die Reue über die Vergangenheit – trotz Wunden in der Gegenwart

Bei Ayşe Gül strukturiert sich das Erfahrungsspektrum an ihrer Ausbildungsschule ähnlich wie bei Ardian Adonay. Zugleich aber stellt sie einen Kontrastfall dar, denn sie drückt ihren Ärger auf die Praxis des Rassismus im Kollegium aus. Sie schildert Gesprächssituationen im Lehrer:innenzimmer gleich zu Beginn ihres Referendariats, in denen ihre Kolleg:innen über Schüler:innen als migrantisierte Andere sprechen, sich empören und zuweilen belustigen. Aber auch sie selbst wird durch Nachfragen involviert, bspw. ob sie „einen Deutschen heiraten dürfe“ [Z. 88–89] und erlebt, dass ihre Antworten nicht akzeptiert, also nicht gehört werden. Vielmehr wird ihr in der Gleichsetzung mit Schüler:innen davon erzählt, dass an der Schule

ja ganz viele türkische Schülerinnen [...] zwangsverheiratet (werden), neulich sollten hier zwei Mädchen zwangsverheiratet werden und in B-Ort tragen die ja auch immer mehr Kopftuch, die waren früher immer viel moderner, jetzt gibt es immer mehr Kopftuch [Z. 92-95].

Ihre unmittelbare Reaktion in dieser Gesprächssituation beschreibt Ayşe Gül mit einem verstummenden Schweigen. Es habe sie „irgendwie kalt erwischt“ und sie „wollte auch keine Spannung“ [Z. 90–91]. Ihre nachfolgende Reaktion auf die noch folgenden „verächtlichen Sprüche“ [Z. 184] beschreibt Ayşe Gül durch ein dieses Kolleg:innen ignorierendes Verhalten. Den damit einhergehenden Rückzug kontextualisiert sie dann auch als den Auslöser für ihre Ausgrenzung, also der Exklusion aus dem Kollegium:

sie haben auch nicht mehr mit mir geredet, [...] und dann haben sie mein soziales Ansehen angegriffen. Sie haben mich sehr schlecht geredet, haben über mich [...] sehr viele Gerüchte verbreitet, das hat mich sehr verletzt. [...] Die ist blöd, geht nicht in ihre Nähe [...] verächtliche Äußerungen und dann kamen Kollegen und haben mir das immer wieder erzählt, wie sehr ihnen das alles Leid tate, ich hatte das Gefühl, viele amüsieren sich auch daran, weil das irgendwie auch so schaulustig gewesen ist [Z. 188-196].

Neben dem die Kolleg:innen ignorierenden Verhalten erzählt Ayşe Gül, dass sie auch interveniert habe. Für ihre aktiven Reaktionen wurde sie wiederum von der Schulleitung und einigen ihrer Ausbilder:innen zurechtgewiesen und auf den Platz im Referendariat verwiesen:

wenn Sprüche kamen, die mich verletzt haben, dann gab es einen Spruch zurück, ich habe gekontert. Und das ähm sollte ich als Referendarin unterlassen, ich habe das jetzt zu schlucken, weil ich Referendarin bin [Z. 180-182].

Diese Konfliktsituation geht soweit, dass Ayşe Gül zwischenzeitlich versucht, sich an anderen Schulen für die Zeit nach dem Referendariat zu bewerben. Dieser Versuch scheitert, da die Konflikte schulübergreifend auf der Schulleitungsebene kommuniziert werden und sie den Eindruck bekommt, keine Chance zu erhalten, sich selbst vorzustellen. Es folgen auch mehrere Gespräche mit der Schulleitung, in denen lediglich Ayşe Gül die Verantwortung für die Konfliktsituation zugeschrieben und ihr gesagt wird, sie würde mit ihrer „Persönlichkeit“ spalten *und*, dass es „Vorurteile“ überall gebe, immer geben würde, sie sich also damit arrangieren müsse [Z. 126-128].

Diese Rückmeldungen der Schulleitung, die Zurechtweisungen von Ausbilder:innen und die Kommentare von Kolleg:innen scheinen zu einer Ambivalenz bei Ayşe Gül zu führen oder mindestens dazu beizutragen, dass sie während des Interviews beginnt, zwischen einer Kritik an ihren Kolleg:innen und einer Kritik an sich selbst und ihrem eigenen Verhalten zu oszillieren. Sie reflektiert ihr Verhalten, beginnt aber sich selbst in Frage zu stellen und für die Eskalationen verantwortlich zu machen. Sie fragt sich etwa, ob *sie* den Kolleg:innen hätte eine Chance geben sollen, die „verächtlichen Sprüche“ [Z. 184] eher ein „Annäherungsversuch“ [Z. 128] waren, *sie* vielleicht doch „empfindlich“ war und wiederholt die Worte der Schulleitung als ihre eigenen Worte, „dass es überall Vorurteile gibt, ich denke, dass es Vorurteile immer geben wird“ [Z. 126] und an anderer Stelle noch einmal: „ich hätte vielleicht mal warten sollen und irgendwie mal die Möglichkeit bieten sollen, dass ich so nicht bin, im Nachhinein hatten sie festgestellt, ich bin nicht so“ [Z. 337-343]. Dass sie *so* nicht ist, wie die Kolleg:innen gedacht hätten, steht dafür, wie migrantisierte Menschen seien. Schließlich fragt sie sich, ob sie die Dinge in den „falschen Hals“ bekommen hat, dass es bei ihren Kolleg:innen „Neugierde war, vielleicht auch nicht“ [Z. 83]. Mit einer wiederkehrenden Reue über ihr vergangenes Verhalten wendet sich ihre Abtrennung vom Kollegium folglich in eine Abtrennung von sich selbst, mit der ihr Hals zu einem „falschen Hals“ wird, denn wir haben *nur einen* Hals.

Dabei beschreibt sie eindringlich ihre noch im Interview nachhallenden Wunden: Die Nachwirkungen dieser Erfahrungen gehen mit gesundheitlichen Folgen einher, wie etwa ein Hautausschlag, den sie auch während des Interviews bekommt. Sie werden von einem Gefühl der Aussichtslosigkeit begleitet, wie auch der langanhaltenden Sorge, bei den mündlichen Abschlussprüfungen durchzufallen, bis hin zur Sorge, keine Anstellung zu bekommen. Zwar besteht sie das Referendariat, führt ihren gegenwärtigen Zustand jedoch wie folgt aus:

eine Hilflosigkeit, die Ohnmachtsgefühle, Hilflosigkeit, Aussichtslosigkeit, aus dem Problem nicht aussteigen zu können, und Existenzängste. Das Gefühl, ich bin nichts wert, nicht anerkannt und erfüllt [...]. Dazu braucht doch der Mensch das Gefühl der Zugehörigkeit und Akzeptanz [...] das Dazugehören und das akzeptiert werden ist sehr wichtig, damit [...] sich der Mensch erfüllt fühlt. Ich hatte das Gefühl auf der untersten

Stufe der Hierarchiekette zu sein, weil ich Referendarin und Frau mit Migrationshintergrund bin [Z. 742-751].

Ayşe Gül passiert in gewisser Weise das, wovor Ardian Adonay sich fürchtet. Während sie situativ interveniert, die Effekte unmittelbar aber auch in ihrer Potentialität zu spüren bekommt, imaginiert er systematische Möglichkeiten in der Zukunft. Während er wiederum bei seiner Kritik am Kollegium bleibt, bewegt sich das Orientierungsdilemma bei Ayşe Gül zwischen der Kritik an ihren Kolleg:innen mit dem aktivierten Selbstappell zu Handlungsanforderungen und der Wendung eben dieser in Bezug auf ihre eigene Person. Ihr Interventionsanspruch kann nicht mit dem erwünschten Effekt realisiert werden; das Ausloten von Interventionsmöglichkeiten hingegen bleibt auf die Reflexion des eigenen Verhaltens reduziert. Beide Referendar:innen spüren schließlich gleichzeitig Wut, Schmerz und Angst vor der Exklusion.

3.3 Der ‚Fehler‘ trotz Vorbereitung – Nutzlosigkeit aufwendiger Kommunikationsreflexion

Im Unterschied zu Ardian Adonay und Ayşe Gül ist die Lehrerin Orlanda Yeboah bereits seit mehreren Berufsjahren im Schuldienst. Für den Fallvergleich ist relevant, dass sich die konstitutiven Momente der Orientierungsdilemmata im kollegialen Beziehungsgeflecht bei beiden Referendar:innen – sowohl die Voraussetzung eines systematischen Vorgehens, als auch die Reflexion des eigenen Verhaltens in der Ansprache von Kolleg:innen – bei der Lehrerin Orlanda Yeboah im positiven Gegenhorizont als *Vorbereitung* wiederfinden. Im Interview erzählt sie zunächst, dass sie vor ihrem Berufseinstieg entschieden hatte, dass sie „nichts damit zu tun haben wollte mit Schule und Rassismus“ [Z. 274-275]. Dies begründet sie nicht nur mit Rassismuserfahrungen in ihrer Schulzeit, sondern auch in einem Wechselspiel von Ermüdung und Ablehnung kostenloser Bildungsarbeit. Während ihres Studiums hat Orlanda Yeboah rassismuskritische Workshops für Lehrer:innen angeboten und kam für ihre eigene Tätigkeit als Lehrerin zu dem Schluss: „also, ich wollte nichts damit zu tun haben, weil ich nicht immer erklären wollte, aufklären wollte, und vor allem unbezahlt aufklären“ [Z. 281-282]. Als es aber einen Bericht zu ihrer Schule gab, den sie als rassistisch beschreibt, habe sie sich nicht zurückhalten können und eine Replik verfasst. Aufgrund dieser Replik habe die Schulleitung versucht, Orlanda Yeboah für die diskriminierungskritische Fortbildung und damit auch zur diskriminierungskritischen Gestaltung der Schule zu gewinnen. Da Orlanda Yeboah Entlastungsstunden erhielt und ihr eine Beförderungsstelle in Aussicht gestellt wurde, willigte sie ein: „es war nicht mehr unbezahlt [...], ich sagte, ja, dann mache ich das“ [Z 286-287].

Die Thematisierung von Rassismus an der Schule erfolgt im Interview folglich in der Gleichzeitigkeit eben dieser Erfahrung mit einer Schulleitung

und dem Ausloten von Orlanda Yeboah, ob, unter welchen Bedingungen und wie sie interveniert. Im Unterschied zu den beiden Referendar:innen wird die Intervention für sie mindestens kontextspezifisch fragwürdig, weil sie nicht mehr nur einen Widerstand gegen Rassismus bedeutet, wie bspw. das Verfassen der Replik. Intervention bedeutet auch Bildungsarbeit, die sie als Aufklärungsarbeit ausformuliert, mit der aufwendigen Rolle des Erklärens umschreibt und als rassistisch belangbare Lehrerin unbezahlt nicht mehr leisten will. Dass aber der Interventionsanspruch gegeben ist und als Selbstappell mit Handlungsanforderungen besteht, zeigt sich in dem Verfassen der Replik, in ihrer Teilnahme an einer aufwendigen Langzeitfortbildung mit neuen Aufgaben an der Schule und auch in einer Situation im Kollegium, von der sie im Interview erzählt und dabei eine Parallele zu einer Situation in der Fortbildung herstellt. Die Situation in der Schule leitet Orlanda Yeboah mit dem Hinweis ein, dass sie im Kollegium auch „schon [...] angeeckt“ [Z. 407] sei. Als Beispiel führt sie auf, Rassismus reproduzierendes Unterrichtsmaterial „entdeckt“ [Z. 407] und interveniert zu haben. Die von ihr beschriebene Intervention zeigt zugleich, dass sie sich aufwendig, also auch systematisch vorbereitet, darin ihren „Ton“ [Z. 409] reflektiert hat und dennoch der erwünschte Effekt nicht erreicht wird:

und da habe ich dann eine E-Mail verfasst an die Verantwortlichen. Und ich weiß, dass mein Ton oft sehr direkt ist. Ich habe mich extra noch mal rückversichert im Privaten, ‚sag mal kann ich das so rausschicken‘, weil man weiß ja auch Lehrkräfte sind oft empfindlich. [...] Also ich empfinde das so, dass die halt empfindlich sind und [...] und diese Person im Privaten, die gesagt hat ‚kannst du rausschicken‘, ist selbst in einer Leitungsposition [...], naja, auf jeden Fall [...] kam ein Feedback, mein Feedback [...] sei vernichtend und hat nichts mit Wertschätzung zu tun so [Z. 408-414].

Die Erfahrung von Rassismus als potentielle Exklusion aktiviert sich – ähnlich wie bei Ayşe Gül und ähnlich wie in den Befürchtungen von Ardian Adonay – vor allem in der Wendung ihrer Intervention. Zwar hat Orlanda Yeboah bereits den Zugang zum Lehramt, jedoch kann der Ausschluss in seiner Potentialität im kollegialen Beziehungsgeflecht wirken. Die Wendung impliziert dabei die Verschiebung des Interventionsgegenstands von der *Sache* auf ihre *Person* und steigert sich in ihrem Effekt, weil auch Orlanda Yeboah rassistisch belangbar ist. Dies wird auch in ihrer hergestellten Parallele zu einer Situation in der Fortbildung deutlich. In diesem Rahmen stellte Orlanda Yeboah für einen Moment die Fortbildung mit Blick auf den Stand der Auseinandersetzung mit Rassismus in Frage. Zurückgemeldet wird ihr von einer Lehrerin, dass sie „zu ungeduldig“ und ihre „Forderung zu forschen“ [Z. 423-424] sei. Orlanda Yeboah bekommt aber auch Zuspruch „Lob auf Deine Ungeduld“ [Z.422-423] und pointiert: „Aber in der Tat ist das ein Unterschied, ob ich [...] Diskriminierung erlebe“ [Z. 427-428].

Das sich hierbei evozierende Orientierungsdilemma im Interventionsanspruch bewegt sich also in einer aufwendigen Vorbereitung und der Erfahrung des

Rückschlags von Rassismus, der – mit dem Anspruch der Bildungsarbeit und Aufklärung – durch die Vorbereitung eigentlich vermieden werden sollte. Der mit der Intervention einhergehende Rückschlag des Rassismus spricht dabei die nicht realisierbare Ansprechbarkeit des Kollegiums an und richtet sich auch an das eigene Selbst. Daher wird die Vorbereitung nutzlos, das Ansprechen von Rassismus zu einem ‚Fehler‘. Mit diesem Dilemma deutet sich an, dass auch die von Ardiyan Adonay und Ayşe Gül ausgeloteten Interventionsmöglichkeiten dem Rückschlag des Rassismus ausgeliefert sein können. Bedeutsam ist, dass die Funktions- und Wirkungsweisen des Rassismus in den schulkulturellen Routinen verwoben sind. Sie werden in den kollegialen Aushandlungen re-/produziert, sodass Rassismus praktisch sein kann, als Gegenstand kollegialer Reflexion trotz Hinweise aber ausgeschlossen gar geahndet wird. Deshalb bergen die Orientierungsdilemmata auch ein Krisenpotential in zweierlei Hinsicht: Der Anspruch der Intervention kann nicht nur nicht realisiert werden, auch das Ausloten von Interventionsmöglichkeiten bewegt sich in den skizzierten Dilemmata. Schließlich aktiviert eben dieser Anspruch immer auch das Moment der Belangbarkeit und die Erfahrung des Rassismus als potentielle Exklusion.

4 Inklusion mit der Potentialität des Rassismus modellieren

Wie mit der Annäherung an die Orientierungsdilemmata in kollegialen Aushandlungen verdeutlicht werden sollte, modelliert sich die Erfahrung des Rassismus als potentielle Exklusion im strukturellen Möglichkeitsraum des Rassismus. Er ist in schulkulturelle Routinen verwoben und wird in kollegialen Beziehungsgeflechten re-/produziert. Die Praxis des Rassismus dokumentiert sich dabei in zweierlei Hinsicht. Sie zeigt sich *erstens* in rassismusrelevanten Wissenskonfigurationen und Adressierungen, die Referendar:innen und Lehrer:innen direkt oder hinterrücks treffen können. Sie zeigt sich *zweitens* in der Verunmöglichung des Sprechens über Rassismus. Bedeutsam ist der positionale Bezug im rassistischen Gefüge, in der die rassistische Belangbarkeit möglich ist, sodass Rassismus die Referendar:innen und Lehrerin auch ohne des Aus- und Ansprechens auf verschiedene Weise unmittelbar treffen kann.

Daher verweisen die empirischen Ausschnitte auch auf eine primäre und sekundäre Erfahrung des Rassismus, die simultan stattfinden. Arzu Çiçek, Alisha Heinemann und Paul Mecheril (2015) konzeptualisieren mit dieser Unterscheidung eben jene Verdopplung, wenn erlebte Rassismuserfahrungen nicht artikuliert werden können. Die primäre Rassismuserfahrung begrenzt sich allerdings nicht nur in Erfahrungen, die sich auf die eigene Person beziehen. Eher noch weitet sie sich intersektional, etwa in der Korrespondenz mit heteronormativen Geschlechterverhältnissen oder ableistischen Fähigkeitsord-

nungen, im „Erfahrungsmodus“ (Mecheril 2003: 70) und der „Vermittlungsweise“ (ebd.) aus. Auch die Beobachtungen, das, was sie sehen und die Worte, die sie hören, die ihre Kolleg:innen über Schüler:innen und deren Familien sprechen, können als eigene Rassismuserfahrung eingeordnet werden. Ebenso sind es nicht nur die kommunikativen Wege, sondern auch der imaginative Raum, den Rassismus einnimmt. Denn die kollegialen Aushandlungen bewegen sich vornehmlich im Gespräch mit sich selbst. Außerdem zeigt sich ein zeitlicher, emotionaler und körperlicher Aufwand, der in die Be- und Verarbeitung von Rassismus und der Frage nach einer Intervention eingesetzt wird. Die insbesondere von den Referendar:innen benannten „Gerüchte“ haben dabei nicht nur eine verletzende Wirkung. Als Klatschpraktiken wirken sie auch moderierend im Ausloten von Möglichkeiten der Intervention und zeitgleich von Möglichkeiten, sich vor rassismusrelevanten Belangungen zu schützen. Insofern können die Dilemmata der *Verlagerung*, der *Reue* und der *„Fehler‘ trotz Vorbereitung“* als Dokumente eines Erfahrungszusammenhangs gelesen werden, in dem Rassismus sich als Exklusion und potentieller Exklusion verdichtet. Das Potentielle spiegelt die fragile und strukturell vulnerable Position eben dieser Referendar:innen und der Lehrerin wider. Sie wissen, wenn auch implizit, dass ihre gleichberechtigte Teilnahme Vorbehalten unterliegt und daher prekär ist.

Für die Modellierung von Inklusion ließe sich daher die Relevanz hervorheben, dass Rassismus als zentrales Exklusionsmoment in Schule sowohl in seinen intersektionalen Verflechtungen (Amirpur 2020) als auch in seiner Potentialität einbezogen wird. Mit der Reflexion kollegialer Beziehungsgeflechte ist zudem ein im Inklusionsdiskurs bisher kaum berücksichtigter Blickwinkel in Schule angesprochen. Dieser Blickwinkel könnte den Inklusionsanspruch in Schule im Hinblick auf Zugangs- und Etablierungsmöglichkeiten im Lehramt und der Gestaltung der Mitgliedschaftspraxis erweitern und zugleich Impulse für die Arbeit mit allen Schüler:innen implizieren, in der Zusammenschau also Perspektiven für eine inklusionsorientierte Schulentwicklung und pädagogische Handlungspraxis offerieren. Schließlich kann das Inklusionsverständnis in seiner Verhältnisbestimmung zur Exklusion befragt werden. Mit den empirischen Einblicken wurde deutlich, dass Exklusion auch innerhalb von Inklusion möglich ist. Inklusion und Exklusion schließen sich folglich nicht aus, da sie in der Praxis gleichzeitig erlebt werden können. Dieses sich insbesondere in der Potentialität von Rassismus verdichtende Zusammenspiel kann Aufmerksamkeitsrichtungen inklusiver Prinzipien auch in der Erweiterung auf machtvolle, zuweilen intersektional wirkende Ungleichheitsverhältnisse und ihre Rechtfertigungsordnungen verfeinern und schärfen.

Literatur

- Amirpur, Donja (2020): „Vielleicht hätte mein Sohn dabei bleiben können“ – Eine ethnographische Collage zu Othering auf ‚behinderten Schulwegen‘. In: Schondelmayer, Anne/Riegel, Christine/Fitz-Klausner, Sebastian (Hrsg.): Familie und Normalität. Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse. Opladen: Barbara Budrich, S. 149–167.
- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 8. Auflage. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, Werner/Kramer, Ralf-Thorsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 33–55.
- Çiçek, Arzu/Heinemann, Alisha/Mecheril, Paul (2015): Warum so empfindlich? Die Autorität rassistischer Ordnung oder ein rassismuskritisches Plädoyer für mehr Empfindlichkeit. In: Marschke, Britta/Brinkmann, Heinz Ulriche (Hrsg.): „Ich habe nichts gegen Ausländer, aber ...“. Alltagsrassismus in Deutschland. Münster: LIT, S. 143–167.
- Doğmuş, Aysun (2022): Professionalisierung in Migrationsverhältnissen – Eine rassismuskritische Perspektive auf das Referendariat. Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, Uwe (2004): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 2. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, 1, S. 63–80.
- Mecheril, Paul (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit.* Münster: Waxmann.
- Nohl, Arnd-Michael (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 3., korrigierte Auflage. München: Oldenbourg.
- Weiß, Anja (2013): Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit, 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2010): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit. 2. Auflage. Bielefeld: Transcript.

Die Kategorie Behinderung in der Kindertagesbetreuung – Interdependenzen und Dichotomien

Catalina Hamacher

Angestoßen durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention der Bundesrepublik Deutschland im Jahre 2009, sind bildungspolitische Debatten und erziehungswissenschaftliche Diskussionen um Inklusion in Rechtsansprüche umgewandelt worden und führen seither auch zu strukturellen Veränderungen im Bildungs- und Betreuungssystem. Dementsprechend wird im Bundesteilhabegesetz (BTHG) von 2016 gemäß § 4, Abs. 3 explizit die Deinstitutionalisierung heilpädagogischer Einrichtungen in der öffentlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gefordert, indem „Leistungen für Kinder mit Behinderungen oder von Behinderung bedrohte Kinder“ (§ 4, Abs. 3 BTHG) so gestaltet werden sollen, dass sie gemeinsam mit Kindern ohne Behinderungen betreut werden können.¹ Die gemeinsame Betreuung aller Kinder wird als verbindliches Ziel gesetzt und die Eingliederungshilfe in die Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) hineinverlagert und somit neue Zuständigkeiten ausgelotet. Dem Ziel verschrieben, Teilhabe und Förderung aller Kinder zu ermöglichen, bedürfen Eingliederungshilfeleistungen nach dem SGB IX einer Legitimation. Mit dem notwendigen Verfahren der Antragstellung auf Eingliederungshilfe, das entlang der Reproduktion von Entwicklungsnormen die Dichotomie zwischen ‚Normalität‘ und Behinderung umreißt, befinden sich Akteure in der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Frühförderung an der Schnittstelle zwischen der Kinder- und Jugendhilfe und der Eingliederungshilfe. Sie sind aufgefordert, so genannte Einschränkungen in der Teilhabe frühzeitig zu erkennen und damit „drohende Behinderungen“ (§§ 2, 46 SGB IX) über Früherkennung und -förderung gemeinsam (vorbeugend) zu vermeiden.

Wie sich Kindertageseinrichtungen vor dem Hintergrund der veränderten gesetzlichen Regelungen von Inklusion und Teilhabe an der Schnittstelle zwischen Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) und der Eingliederungshilfe (SGB IX) bewegen und die Kategorie Behinderung thematisiert wird, ist bisher nur randständig bearbeitet worden und wird daher in diesem Beitrag einer genaueren Betrachtung unterzogen. Hierfür wird zunächst ein Blick auf die Herstel-

1 Diese Prozesse zeichnen sich insbesondere in der Behindertenhilfe ab (Rohrman/Schädler 2011) und verändern auch die Kindertagespflege.

lungsprozesse von Differenz – spezifisch auf die Kategorie Behinderung – gelenkt, um die Interdependenzen zwischen ‚Normalität‘ und Behinderung in der Kindertageseinrichtung einer Analyse unterziehen zu können. Im zweiten Schritt wird auf ein aktuelles Forschungsdesiderat verwiesen, mit dem die Leerstelle der Bearbeitung von Behinderung in der erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung aufgezeigt wird, um anschließend und damit im dritten Schritt die bereits ausgewerteten Daten meiner Dissertation einer (Re-)Analyse zu unterziehen. Im Fokus der Analyse steht die Frage danach, welche Bedeutung der Kategorie Behinderung für die Kindertageseinrichtung zukommt, um die (fließenden) Grenzziehungspraktiken von ‚Normalität‘ und Behinderung in den Blick nehmen und im Fazit (Schritt 4) vor dem Hintergrund der Spannung von Inklusion und Exklusion diskutieren zu können.

1 Zur Interdependenz von Normalität und Behinderung

Mit der Debatte um gesellschaftliche Teilhabe und Inklusion geraten Kinder, die Behinderung erfahren, zwar zunehmend in den Blick diversitätsorientierter Forschung, jedoch werden sie in der allgemeinen Kindheitsforschung nur vereinzelt in den Blick genommen (vgl. Gaupp/Schütz/Küppers 2021), und die Verletzbarkeit des Körpers (vgl. Tervooren 2000) stellt trotz dessen Anschlussfähigkeit an die kritischen Debatten um die Normalisierung von Kindheit (vgl. Kelle/Tervooren 2008) eine Leerstelle dar. Die erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung bildet Kindheiten folglich in ihrer Vielfältigkeit nicht systematisch ab (vgl. Tervooren 2022). Um zunächst zu rekonstruieren, wer wann zu der Gruppe von Kindern, die behindert werden, gezählt wird, und damit die Interdependenzen von ‚Normalität‘ und Behinderung zu erschließen, erscheint ein kurzer Abriss auf damit zusammenhängende theoretische Zugänge und disziplinäre Perspektiven wichtig.

Während mit dem medizinischen Modell von Behinderung der Fokus auf körperliche und organische Funktionen gerichtet wird, das auf Grundlage eines standardisierten Klassifikationssystems wie der ICD-10 (englisch: ICD, International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) der Weltgesundheitsorganisation mit individualisierenden Zuschreibungen verbunden ist und Ursachen für Benachteiligungen in der Funktionsfähigkeit des Subjektes ausmacht (Weinbach 2016), wird in einem sozialrechtlichen Verständnis der Gesellschaft als Bedingungsfaktor für Behinderung eine stärkere – aber immer noch vergleichsweise schwache – Einflussgröße zugesprochen. Im Bundesteilhabegesetz (BTHG) und im Neunten Sozialgesetzbuch (SGB IX) findet die sozialrechtliche Perspektive ihren Eingang, in dem die Rehabilitation und Teilhabe geregelt werden. Der Fokus auf Wechselwirkungen mit umweltbedingten Barrieren wird in dieser Perspektive für eine

gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft zwar aufgenommen, die Anspruchsberechtigung von Leistungen jedoch an der Feststellung einer zum Faktum erklärten „Beeinträchtigung“ bemessen:

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 (...) liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht (§ 2 Abs. 1 SGB IX, vom 23.12.2016).

Für die Klärung der Berechtigung von Leistungsansprüchen sind demnach amtliche Feststellungen wesentlich, die in Orientierung an dem für das Lebensalter typischen Zustand einzustufen sind. Mit einer derartigen Beurteilung sind folglich nicht nur Leistungen, sondern auch Fremdzuschreibungen verbunden, da sie auf einer Essentialisierung, einen Menschen als wesentlich von der ‚Normalität‘ verschieden zu konstruieren, basieren (vgl. Dederich 2007). Zwar werden im Sinne des sozialen Modells von Behinderung in Anlehnung an die ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) und dem zugrundeliegenden bio-psycho-sozialen Modell Wechselwirkungen zwischen einstellungs- und umweltbedingten Barrieren in die Beurteilung einbezogen und Behinderung als soziale Konstruktionsleistung und als Einschränkung von Teilhabe gelesen, doch ist in dieser Perspektive eine essentialistische Dichotomie nicht aufgelöst worden (vgl. Buchner 2018). Mit dem sozialen Modell also, das in Abgrenzung zu einer individuell zugeschriebenen Eigenschaft steht, richtet sich der Blick auf Behinderung als Produkt gesellschaftlicher Mechanismen, indem sich Partizipation nicht linear aus der Körperfunktion, sondern durch Kontextfaktoren ereignet. Vertreter:innen der Disability Studies fragen dagegen, wie kulturelles Wissen über Körperlichkeit überhaupt erst produziert wird. In Abkehr traditioneller Erklärungsmodelle, in denen Behinderung in einer biologischen Matrix gedacht wird, ist in dieser Lesart von einem kulturellen Repräsentationssystem auszugehen, in dessen Rahmen Behinderungen als Produkt ableistischer Wissensordnung zu verstehen sind (vgl. Waldschmidt 2003, Maskos 2015, Köbsell 2015).

Diese Auseinandersetzung ermöglicht es, Deutungskonstruktionen jener essentialistischen Dichotomisierung, worüber Menschen als nicht-normal/inferior oder superior positioniert werden, zu entweichen und kontingente Grenzziehungspraktiken zu analysieren. Modelle, Theorien und Klassifikationssysteme gelten in dieser Perspektive nämlich ebenfalls als Teile spezifischer Wissenskulturen, die ihrerseits in einen übergreifenden historischen und kulturellen Kontext eingebunden sind (vgl. Buchner 2018: 54). Behinderung stellt demzufolge kein singuläres Phänomen dar und betrifft auch keine spezifische Disziplin, sondern ist verschränkt mit transdisziplinären Forschungsfeldern.

Folglich lege ich in diesem Beitrag ein Verständnis von Behinderung zugrunde, das als gesellschaftlich erzeugte Differenz gelesen werden kann. Hierüber lässt sich Kritik üben an der Pathologisierung, mit der die Bezeichnung des Nicht-Könnens als krankhaft markiert wird, indem sie auf eine essentialistische Grenzziehung zwischen behindert und nichtbehindert setzt und dementsprechend an der Herstellung einer statischen Trennlinie zwischen einer anzunehmenden ‚Normalität‘ und einer zum Faktum erklärten Behinderung beteiligt ist. In dieser Lesart kann Behinderung verstanden werden als eine kulturelle Repräsentation.

2 Forschungsstand

Grenzziehungspraktiken, die auf einer solchen Unterscheidungslogik aufbauen, haben längst auch Eingang gefunden in das pädagogische Feld. Dies zeigt sich in etwa über die disziplinäre Delegation von Zuständigkeiten und anhand einer zu beobachtenden mangelnden Passung zwischen der Kinder- und Jugendhilfe und der Eingliederungshilfe. Albrecht Rohrmann und Manuel Theile (2022) zeigen beispielsweise auf, dass die Sozialpädagogik ihren Zuständigkeitsbereich eher für Fragen der Erziehung von Kindern und Jugendlichen reklamiert und die Heil- und Sonderpädagogik für Förderung unter den Bedingungen von Behinderung. An der Schnittstelle zwischen Eingliederungshilfe und Kinder- und Jugendhilfe stehen die Akteure beider Felder also vor neuen Anforderungen, wie etwa die organisationalen Zuständigkeiten bei gleichzeitig zunehmenden Überschneidungen auszuloten.

Die Aufträge sind jedoch nicht immer widerspruchsfrei zusammenzuführen (vgl. Hamacher/Seitz 2020; Seitz/Korff 2008; Wöfl/Wertfein/Wirts 2019), da insbesondere die Inanspruchnahme von Frühförderung an Indikationskriterien für die Leistungserbringung geknüpft ist (Sohns/Weiß 2019). Vor allem Kindertageseinrichtungen sind in Zusammenarbeit mit der Frühförderung und der Forderung nach einer Herstellung von Teilhabe (BTHG) auf eine Etikettierung einzelner Kinder angewiesen, da hierfür oftmals eine Kategorisierung in Form eines sogenannten Förderstatus‘ vorausgesetzt wird (Hamacher 2020). Unter dem Auftrag der Prävention richtet sich das Prinzip der Früherkennung gemäß § 46 SGB IX darauf, „(...) eine drohende oder bereits eingetretene Behinderung zum frühestmöglichen Zeitpunkt zu erkennen und diese durch gezielte Förder- und Behandlungsmaßnahmen auszugleichen oder zu mildern“. Frühförderung ist demnach auf eine Etikettierung zum Erhalt der Ressourcen auf regulativer Ebene angewiesen. Das Finanzierungsmodell ist demnach mit der Bewilligung von Leistungseinheiten *kindbezogen* ausgerichtet, was zur Folge hat, dass mit einer höheren Anzahl von Negativ-Beschreibungen der Kinder höhere finanzielle Ressourcen des Systems verbunden sind. Dieses Di-

lemma wird für den Bildungsbereich bereits seit 1993 als „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ definiert (Füssel/Kretschmann 1993: 49) und führt einer international vergleichenden Studie zufolge zu einem in Deutschland stärker vertretenen medizinischen Verständnis von Behinderung, sodass Förderung vornehmlich behandelnd oder ausführend im Sinne einer defizitären Förderausrichtung erfolgt (vgl. Wohlfahrt 2020).

Damit wird ein paradoxer Auftrag evoziert, der sich zwischen dem normativen Imperativ der Anerkennung von Vielfalt einerseits und der Präventionslogik andererseits aufspannt, und es bleibt den Fachkräften oftmals selbst überlassen, einen entsprechenden Umgang damit zu finden (Zehbe 2021; Schmude/Pioch 2015). Nicht selten entwerfen Fachkräfte dabei ‚abweichende‘ Verhaltensweisen von Kindern auf Grundlage individueller Normalitätsvorstellungen (Brunner 2018). Was also auf der programmatischen Ebene unter Chancengerechtigkeit plausibilisiert wird, bedeutet auf operationaler Ebene häufig eine Implementierung von Fördermaßnahmen, mit denen potentielle Risikokinder und ihre Familien identifiziert werden (Diehm, Kuhn, Machold/Mai 2013).

Teilhabe wird in dieser Perspektive also nicht verstanden als Zugang zu Bildung, mit der die gesellschaftliche Teilhabe an einer Gruppe realisiert werden soll (Kuhn 2021, S. 157) und es geht auch nicht mehr allein um die Frage nach einer partizipativen Alltagsgestaltung innerhalb der Einrichtungen, in denen die Steigerung von Partizipation als Leitidee von Inklusion in den Mittelpunkt gestellt wird (Prenzel 2014). Vielmehr richtet sich der Blick auf die *zukünftig* zu erwartenden gesellschaftlichen Teilhabechancen, die durch eine frühe Bildung sichergestellt werden sollen und auf eine produktive Teilhabe an der Gesellschaft abzielen (Kuhn 2021). Dadurch wird suggeriert, dass Fachkräfte gesellschaftlich institutionalisierte und sedimentierte Ungleichheitsverhältnisse aufheben könnten. Diese Machbarkeitsutopien sind in der Frühpädagogik immer wieder angezweifelt worden (u. a. Kubandt 2016). Teilhabeforderungen knüpfen demzufolge an normalisierenden Implikationen an, die in ihrem Bemühen um die Gewährleistung von Teilhabe jedoch auch auf die Anpassung an gesellschaftlich geprägte Ordnungsverhältnisse sowie Selbstverständnisse abheben (Machold/Diehm 2017).

Somit haben sich Bezüge zu sozialen Kategorien in der erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung zwar insgesamt seit den 1990er Jahren ausdifferenziert, die sozial-kulturelle Perspektive auf Behinderung hält jedoch nur langsam Einzug in die deutschsprachige Debatte der erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung (vgl. Tervooren 2022). In der britischen und skandinavischen Kindheitsforschung hat sich hingegen ein ausgedehntes Forschungsfeld entwickelt, in dem das Aufwachsen von Kindern mit theoretischen und methodologischen Ansätzen aus den Childhood sowie den Disability Studies untersucht wird (McLaughlin/Coleman-Fountain/Clavering 2018; Runswick-Cole/Curran/Liddiard 2018). Die New Social Childhood Studies fußen

auf der Kritik am Entwicklungsparadigma, an die sich im deutschsprachigen Raum eine kritische Debatte um Normalisierung von Kindheiten anschließt. So liegen bereits zahlreiche Arbeiten vor, in denen die Normalisierung als Form der modernen Subjektivierung und Disziplinierung in pädagogischen Institutionen der Kindheit (Kelle/Mierendorff 2013) und deren Praktiken des Diagnostizierens analysiert worden sind. Forschungsperspektiven, mit denen die Grenzen von Behinderungen befragt werden, sind in der deutschsprachigen Kindheitsforschung dagegen noch ausbaufähig. Demnach möchte ich die Daten aus meiner Dissertationsstudie um die Frage erweitern, wie Behinderung unter dem Anspruch von Teilhabe thematisiert und erzeugt wird, und wie die Grenzen zwischen ‚Normalität‘ und Behinderung strukturell bedingt am Kind ausgelotet werden (müssen).

3 Grenzziehungspraktiken in der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Frühförderung – eine empirische Analyse

Im Folgenden greife ich auf Daten einer Dissertationsstudie zurück, in der ich neben teilnehmenden Beobachtungen Gruppendiskussionen mit Akteuren aus der Kindertageseinrichtung und Frühförderung in acht Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen geführt habe. In Anlehnung an die Theorie des Doing social problems² (vgl. Groenemeyer 2010) hat sich in der Dissertationsstudie gezeigt, dass Unterstützungsleistungen aufgrund der Hervorhebung eines Merkmals mit Differenzpraktiken eng verknüpft sind und die Herstellung von Teilhabe auf operationaler Ebene die Identifikation von Fällen potentieller Risikokinder entlang normalitätsbezogener Setzungen erfordert. Fachkräfte sind dabei oftmals selbst in den Fall verstrickt, da sie Fälle ihrer eigenen Zusammenarbeit herstellen sowie Entscheidungen hinsichtlich einzuleitender Maßnahmen treffen müssen, die von ihnen implementiert und durch die Zuständigkeiten entlang organisationspezifischer Aufträge abgesichert werden (vgl. Hamacher 2020).

Dementsprechend verändern sich Verantwortungsbereiche der Kindertageseinrichtungen, die mit gesetzlichen Veränderungen aufgefordert sind, die Notwendigkeit von Hilfeleistungen nach den §§ 4, 46 im SGB IX gemeinsam mit der Frühförderung aufzuspüren. Ausgehend davon, dass diese einer ent-

2 Der Theorieansatz des „Doing social Problems“ nach Groenemeyer befasst sich mit der Anwendung von Kategorien zur Erfassung sozialer Problemlagen. Es geht dabei um das Nachvollziehen und Beschreiben von Konstruktionsmechanismen in institutionellen Kontexten (vgl. Groenemeyer 2010: 8).

sprechenden Legitimation bedürfen, liegt die Vermutung nahe, dass sie entlang der Reproduktion von Entwicklungsnormen Formen der Exklusion umreißen. Um dabei die Prozesse einer solchen Kategorisierung im Lebenslauf junger Kinder näher beschreiben zu können, möchte ich im Nachstehenden auf zwei exemplarische Fälle aus dem Material bereits ausgewerteter Gruppendiskussionen eingehen, die von den Akteuren selbstläufig aufgerufen worden sind:

Leitungskraft Kita: [...] Also das ist schon ein sehr auffälliges Kind gewesen, die Mutter kam schon bei der Anmeldung und hat das Kind nicht an der Hand gefasst, sondern am Handgelenk. Das zeigt mir dann schon immer, dass es schwierig ist im Umgang [...]. Er hat sich sehr schnell hier rausgestellt als ein Kind, was über Tische und Bänke gegangen ist und (...) wir waren da wirklich auch hilflos und das macht jetzt die Frühförderstelle [...].

Leitungskraft Frühförderung: Da können Eltern und Erzieherinnen [...] aus den Kindergärten sich bei uns melden und sagen, wir machen uns um die Entwicklung eines Kindes Sorgen. Und dann kommt eine Kollegin hier in den Kindergarten, schaut sich das Kind an und gibt Empfehlungen, was dieses Kind aus heilpädagogischer Sicht braucht, um sich gut entwickeln zu können.

Leitungskraft Kita: [...] die Eltern (haben) dem zugestimmt, dass Kontakt zur Frühförderung aufgenommen wird und haben auch zugestimmt, dass wir einen Antrag stellen. Aber in einem Antrag steht drin (kurze Pause): ein behindertes Kind oder von Behinderung bedroht. Da hat die Mutter gesagt, [...] „diese Begriffe die sind in Deutschland ja so negativ das ist ja eigentlich kein negativer Begriff nur er [...] hat so einen negativen Touch [...]“ ja das sollte nicht mit so viel Beantragung zusammenhängen meiner Meinung nach.

Leitungskraft Frühförderung: Also ich glaub es ist auch nochmal ein deutlicher Unterschied, wo wirklich mit der Geburt schon klar ist, hier gibts einen Förderbedarf, hier gibts eine Behinderung. Oder halt Kinder, die dann im Kindergarten auffallen. (GD 8, P. 3)

An einem Fallbeispiel wird expliziert, dass über den Kontakt zu den Familien Rückschlüsse auf zukünftige Verhaltensweisen des Kindes gezogen werden können, was in diesem Fall die erste Kontaktaufnahme zur Frühförderstelle für notwendig erklärt. Den Fachkräften der Frühförderung wird auf diese Weise eine entsprechende Expertise zugeschrieben und sie erhält die Zustimmung, sich mit ihrer Expertise einzuschalten. In diesem Zuge werden Verantwortlichkeiten adressatenbezogen verhandelt, die unter Rückgriff auf spezifische Auftragsdefinitionen verortet und delegiert werden. Die kriteriale Erfassung von ‚Auffälligkeiten‘ scheint hier im engen Zusammenhang mit der Registrierung familialer Ausgangsbedingungen zu stehen. So werden die Familien in der Zusammenarbeit als Teil des zu bearbeitenden Problems positioniert, wobei die kooperierenden Fachkräfte in Form präventiver Strategien für weniger entwicklungsförderliche Lebensverhältnisse sensibilisiert werden. In diesem Zusammenhang wird auch von der Frühförderkraft erstmals der Begriff „Sorge“ mit Bezug zur kindlichen Entwicklung in das Gespräch aufgenommen, der im

Rahmen der Beurteilung entwicklungsförderlicher Lebensverhältnisse wesentlich zu sein scheint, um zu entscheiden, wer oder was zu verändern ist.

Die Fachkräfte sind in der Zusammenarbeit folglich zum einen auf die Zustimmung der Eltern bzw. Sorgeberechtigten angewiesen und zum anderen auf eine notwendige kriteriengeleitete Diagnose im Rahmen der Beantragung von Leistungen, die eine Zusammenarbeit der Professionellen begründet und zugleich legitimiert. Die Handlungsfähigkeit der Akteure hängt sowohl von diagnostischen Formaten, die den Status des Kindes von ‚normal‘ entwickelt zu ‚entwicklungsauffällig‘ verändern, als auch von der Zustimmung der Eltern ab. Diesbezüglich verweist die Frühförderkraft im Gesprächsverlauf auf den im Fördersystem notwendigen Dualismus, zwischen ‚förderbedürftigen‘ und ‚nicht-förderbedürftigen‘ Kindern unterscheiden zu *müssen*. Dabei kommt zum Vorschein, dass die Zuschreibung „von Behinderung bedroht“ nach SGB IX sowohl für den Anlass einer Kooperation zwischen den Organisationen steht, als auch ungleiche Lebensbedingungen von Kindern zu bearbeiten beansprucht, die erst bearbeitbar sind, wenn sie im Rahmen der Beantragung ins Verhältnis zu einer ‚normalen‘ Kindesentwicklung gesetzt werden.

In einer weiteren Gruppendiskussion, in der die Leitungskraft der Kita, die Leitungskraft der Frühförderstelle, eine Frühförderkraft und zwei pädagogische Fachkräfte der Kindertageseinrichtung anwesend waren, wurde ebenfalls über ein Kind, für das Kontakt zur Frühförderung für notwendig gehalten wurde, berichtet. Valja³ ist kürzlich zwei Jahre alt geworden und befindet sich in der Eingewöhnung einer altersübergreifenden Gruppe in einer städtischen Einrichtung einer Großstadt. Die Frühförderkraft berichtet in diesem Zuge von dem ersten Setting in der Frühförderstelle, das zur Erschöpfung des Kindes geführt habe. Die pädagogische Fachkraft bestätigt die Äußerung dahingehend, dass von der Kindertageseinrichtung ähnliche Eindrücke geteilt werden. Dies stellt den Anlass dar, eine enge Zusammenarbeit zwischen den beiden Organisationen zu gestalten:

Leitungskraft Kita: wie gestalten wir das, genau. Also einmal beobachten wir bei den Eltern [...], dass die Familie da wirklich ganz stark immer noch in so einem Annahmeprozess drin ist, dass die immer noch denken da ist doch eigentlich gar nichts. Also da kam jetzt vom SPZ (Sozialpädiatrisches Zentrum) irgendwie vor den Ferien auch nochmal ein Entwicklungsbericht und da stand dann eben auch nochmal frühkindlicher Autismus drin und da sagte er (der Vater) zu mir „Valja hat das doch gar nicht“ Er möchte es nicht. Das ist ja keine Ausnahme, es ist ja bei den meisten Eltern, die plötzliche die Diagnose bekommen, dass ihr Kind eine

Behinderung hat so. (GD 1, P. 2)

3 Ausgewählte Passagen wurden im Rahmen der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (vgl. Bohnsack u.a. 2013) in komparativer Sequenzanalyse ausgewertet. Ausgewählt wurden die zu analysierenden Passagen nach der interaktiven Dichte und thematischen Schwerpunkten. Die Namen der Personen aus den Transkripten sind anonymisiert worden.

Die von der Fachkraft dargestellte Elternsicht auf das Kind lässt in dieser Perspektive Rückschlüsse auf ihre implizite Annahme zu, dass das Kind von der Norm abweicht, womit sie ihre Sicht deutlich von jener der Eltern abgrenzt. Diese scheint sie exemplifizierend über den von außen kommenden Entwicklungsbericht des Sozialpädiatrischen Zentrums abzusichern, in dem die Diagnose ‚frühkindlicher Autismus‘ zu finden ist. Die Diagnose wird sodann über die subjektive Einschätzung des Vaters gestellt, der immer noch der Überzeugung sei, dass mit Valja „gar nichts sei“. Hieran anknüpfend wird die eigene Überzeugung noch einmal hervorgehoben, indem Begründungen für die Abwehrhaltung des Vaters gegenüber der Annahme einer hierdurch zum Faktum erklärten Behinderung seitens des Kindes genannt werden, wodurch die Eindeutigkeit des Falls hinsichtlich der eigenen Einschätzung abzusichern versucht wird.

Beobachtungen und Rückschlüsse orientieren sich dabei im Gespräch zwar einerseits am Lebensumfeld des Kindes, andererseits werden unter dem Zwang der Etikettierung wiederholt für die Beantragung von Hilfeleistungen kindbezogene Merkmale aufgerufen, um Interventionen hieran anschließen zu können. Dabei geht es insgesamt primär um die Unterschiede zwischen Familie und Kindertageseinrichtung sowie der Organisation der Frühförderung. Relevant für pädagogisch-professionelles Handeln scheint die Erwähnung entsprechend zu erkennender Risikofaktoren, die das Kind in der Begleitung seitens der kooperierenden Organisationen einschränken können. Handlungsfähigkeit vollzieht sich dabei erst in dem Prozess der Konstruktion von Eindeutigkeit, beispielsweise in der Wahrnehmung eines Defizits, das es eindeutig festzustellen gilt und das zu entsprechend eindeutigen Implikationen der Förderung führt.

4 Fazit: Die Prognose einer Behinderung im Lebenslauf junger Kinder

Scheinen die Professionellen zwar Bezug zu nehmen auf Differenzkonstruktionen zwischen Kindern und ihren Familien, indem sie die Herstellungsweisen von Differenz zu verorten versuchen und im Gespräch auf das soziale Umfeld sowie die Lebenslagen der Kinder rekurren, so muss sich im Rahmen der Organisation von Anspruchsberechtigung spezifischer Hilfeleistungen strukturell bedingt jedoch vermehrt an der einzuleitenden Intervention orientiert werden. Dabei rücken in den Gesprächen die Lebenswelten und Bedingungen des Aufwachsens von Kindern in den Hintergrund und die wahrgenommenen Eigenschaften und Indizien, die das Kind zum Gegenstand der Maßnahmen werden lassen, in den Vordergrund. Dies verweist auf eine – den Aufträgen der Sozialgesetzbücher entsprechende – notwendige Etikettierungspraxis in der

frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, die in ihrer Ambivalenz sowohl Inklusion als auch Exklusion hervorzubringen scheint.

Die Kategorie (drohende) Behinderung nach dem SGB IX erzeugt als ein hier zugeschriebenes Merkmal ein hohes Maß an Legitimation und beeinflusst die Art und Weise, wie Inklusion organisational gesteuert wird. Die kategoriale Zuschreibung von Positionen wird dementsprechend im Anerkennungsverfahren amtlich festgestellt, indem es eindeutig zu klären gilt, ob es sich um eine Behinderung als Eigenschaft oder um eine in den Aufträgen formulierte ‚Bedrohung‘ (nach SGB IX) handelt, die zum präventiven Handeln auffordert. Folglich wird prognostiziert, welche Auswirkungen auf die (zukünftige) Teilhabe des Kindes in der öffentlichen Bildung, Betreuung und Erziehung entstehen können und wie darauf auf Seiten der Professionellen zu reagieren ist – was eine individuelle Klärung von Anspruchsberechtigung voraussetzt. Auf diese Weise wird eine Zukunftsperspektive auf prognostizierte Teilhabe einschränkungen eröffnet, die es gleichzeitig auf paradoxe Weise zu verhindern gilt. Die Konstruktion von Behinderung im Lebenslauf von jungen Kindern erfüllt demnach eine organisationale Differenzierungsfunktion zur Steuerung von Hilfeleistungen im allgemeinen System und regelt einerseits das Verfahren der Anspruchsberechtigung, wenngleich es andererseits eine Schiefelage in der Kooperation der Fachkräfte erzeugt, die unter den Aufträgen des SGB IX und SGB VIII einen Fall rekonstruieren (müssen).

Es handelt sich hierbei also nicht um ein punktuelles Ereignis, sondern um einen kontingenten Übergang zu neuen Statuspositionen, der für die Legitimation und Steuerung einer einerseits individuellen sowie andererseits organisationalen Bewältigungsstrategie funktional zu sein scheint. Um im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion die Lebenswelt derjenigen Kinder aufzuspüren, die in ihrem Aufwachsen als behindert gelten, wäre die Kindheitsforschung aufgefordert, danach zu fragen, wie die Reproduktionen zwischen Behinderung und Nichtbehinderung im Zuge der Beantragung von heilpädagogischen (Hilfe-)Leistungen (nach dem SGB IX) zu einer Dekontextualisierung von Kindheit im Aufwachsen führen und welche Rolle die Gesetzesebene hierbei spielt. Eine Leerstelle fällt in der erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung insbesondere dort auf, wo die subjektzentrierten und organisationalen Perspektiven zueinander finden. Diese fehlenden Positionen könnten den Zusammenhang zwischen einer (zugeschriebenen) Behinderung und den Bedingungen zur Herstellung von Hilfeleistungen in der frühen Bildung genauer beleuchten und die ambivalenten Verflechtungen zwischen der Herstellung von Inklusion und Praktiken der Exklusion systematisch analysieren. Denn aufbauend auf der Kritik am Entwicklungsparadigma, an die sich die Debatte um die Normalisierung von Kindheit anschließt, ließen sich Erkenntnisse zu möglichen Auswirkungen hinsichtlich der Öffnung und Schließung von Teilhabe empirisch generieren, um das subjektive Erleben der Kinder und Familien hier mit einzubeziehen.

Literatur

- Buchner, Tobias (2018): Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (3. Aktualisierte Aufl.), Wiesbaden: Springer VS, S. 9–32.
- Brunner, Julia (2018): Professionalität in der Frühpädagogik. Perspektiven pädagogischer Fachkräfte im Kontext einer inklusiven Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia/Mai, Miriam (2013): Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie zu Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59, H. 5, S. 644–656.
- Dederich, Markus (2007). Körper, Kultur und Behinderung: eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld: transcript.
- Füssel, Hans-Peter/Kretschmann, Rudolf (1993): Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Witterschlick/Bonn: Wehle.
- Gaupp, Nora/Schütz, Sandra/Küppers, Lara (2021): Kinder und Jugendliche mit Behinderungen. In: Krüger, Hein-Hermann/Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1307–1334.
- Groenemeyer, Axel (2010): Doing Social Problems Mikroanalysen der Konstruktion sozialer Probleme und sozialer Kontrolle in institutionellen Kontexten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hamacher, Catalina (2020): Vom Kind zum Fall: Eine rekonstruktive Studie zu Fallkonstitutionen in der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Frühförderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hamacher, Catalina/Seitz, Simone (2020): „Was könnte denn das Kind haben?“ Dynamiken der Kooperation von Kindertagesbetreuung und Frühförderung im Kontext inklusionsbezogener Professionalisierung. Qfl – Qualifizierung für Inklusion. In: Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte, 2, 3.
- Kelle, Helga/Tervooren, Anja (2008): Ganz normale Kinder: Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.) (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Köbsell, Swantje (2015): Disability Studies und Inklusion oder: Warum Inklusion die Disability Studies braucht. In: Schnell, Irmtraut (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 116–128.
- Kubandt, Melanie (2016): Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Kuhn, Melanie (2021): Dabei sein ist alles? Zu den ambivalenten und normalisierenden Nebenwirkungen des programmatischen Ansinnens „Teilhabe“. In: Bätge, Claudia/Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Riechers, Katharina (Hrsg.): Inklusive Bil-

- dungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 152–170.
- Maskos, Rebecca (2015): Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Inklusion online 2/2015, URL: /article/view/277/260 [Zugriff: 06.03.2024].
- Machold, Claudia/Diehm, Isabell (2017): (Elementar-)Pädagogische Ordnungen – ihre Organisationsspezifika und Ungleichheitsrelevanz. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hrsg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien, Handlungsfelder, Empirische Zugänge. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 307–320.
- McLaughlin, Janice/Coleman-Fountain, Edmund/Clavering, Emma (2018): Disabled Childhoods. Monitoring differences and emerging identities. London: Routledge.
- Prenzel, Annedore (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Band 5, 2. Aufl. München.
- Rohrmann, Albrecht/Theile, Manuel (2022): Inklusive Übergangsgestaltung?! Übergänge aus der Heimerziehung in unterstützte Formen des Wohnens im Rahmen der Eingliederungshilfe im Erwachsenenalter. In: Soziale Passagen, 14, Springer VS, S. 373–388.
- Rohrmann, Albrecht/Schädler, Johannes (2011): Schwerter zu Pflugscharen? Zur Konversion von Großeinrichtungen für Menschen mit Behinderungen im Zusammenhang der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. In: *Behindertenpädagogik*, 50, 3, S. 230–247.
- Runswick-Cole, Katherine/Curran, Tillie/Liddiard, Kirsty (2018): The Palgrave Handbook of Disabled Children's Childhood Studies. London: Palgrave Macmillan.
- Schmude, Corinna/Pioch, Deborah (2015): Die Bildungsprogramme als Leitfaden für eine inklusive Kindheitspädagogik?! – Zentrale Ergebnisse der 3. Phase des Projekts Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. In: *Gemeinsam leben – Fachzeitschrift für Inklusion*: Verlag Beltz Juventa, S. 80–88.
- Seitz, Simone/Korff, Natascha (2008): Modellprojekt Förderung von Kindern mit Behinderungen unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen: Abschlussbericht. Universität Bremen.
- Sohns, Armin/Weiß, Hans (2019): Interdisziplinäre Frühförderung und Frühe Hilfen. In: Gebhard, Britta/Möller-Dreischer, Sebastian/Seidel, Andreas/Sohns, Armin (Hrsg.): Frühförderung wirkt – von Anfang an. Stuttgart: Kohlhammer, S. 81–95.
- Tervooren, Anja (2022): Die soziale Kategorie Behinderung als Desiderat einer intersektionalen Kindheitsforschung. Machold, Claudia/Bak, Raphael (Hrsg.): *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken*. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung. Wiesbaden: Verlag Springer Fachmedien, S. 137–153.
- Tervooren, Anja (2000): Der ‚verletzliche‘ Körper als Grundlage einer pädagogischen Anthropologie. In: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlinde/Klika, Dorle/Schlüter, Anne (Hrsg.): *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 245–255.

- Waldschmidt, Anne (2003): Ist Behindertsein normal? Behinderung als flexibelnormalistisches Dispositiv. In: Cloerkes, Günther (Hrsg.): *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen*. Heidelberg: Winter, S. 83–101.
- Weinbach, Hanna (2016): *Soziale Arbeit mit Menschen mit Behinderung. Das Konzept der Lebensweltorientierung in der Behindertenhilfe*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Wertfein, Monika/Wirts, Claudia/Wöfl, Janina (2019): Unterstützungsangebote und Vernetzungsmöglichkeiten bei der Aufnahme von Kindern mit Entwicklungsgefährdungen: Rahmenbedingungen von Inklusion. IVO – Studie zur Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Frühförderung. In: Becker-Stoll, Fabienne/Reichert-Garschhammer, Eva/Broda-Kaschube, Beatrix (Hrsg.): *Pädagogische Qualität für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf*. Vandenhoeck & Ruprecht, S. 13–25.
- Wohlfahrt, Anja (2020): *Uneingeschränkt Kindsein durch inklusive Förderung? Ein Vergleich der Frühförderung in Mecklenburg-Vorpommern (Deutschland) mit der Habilitation in Skane (Schweden) unter den Zielsetzungen der Inklusion und Partizipation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zehbe, Katja (2021): *Individuelle Förderung als pädagogisches Programm der frühkindlichen institutionellen und inklusiven Bildung. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Verantwortung für Exklusion? Schüler*innenausgrenzung aus der Perspektive von Lehrkräften

Angelika Bengel und Johannes Ludwig

1 Einleitung

In Bezug auf das Schul- und Bildungssystem kann Inklusion als eine Forderung nach „Anerkennung, Teilhabe, Antidiskriminierung und Bildungsgerechtigkeit“ verstanden werden (Moser 2017: 26, Moser et al. i.V.), wobei Lehrkräften in ihrer Funktion eine bedeutsame Rolle – wenn auch nicht die alleinige Verantwortung (Kottmann et al. 2023) – bei der Umsetzung dieser Zielvorstellungen zugewiesen wird. Die Lehrkräfte sind es, die letztlich mit den Spannungsverhältnissen konfrontiert werden, welche die Implementierung inklusionsorientierter Zielvorstellungen in die Praxis des Unterrichts mit sich bringt. Empirische Studien dieses bereits vielfach beforschten Feldes legen nahe, dass auch formal inklusiver Unterricht von Differenzkonstruktionen und Ungleichbehandlung geprägt ist, die allem voran die Schüler:innen mit zugewiesenem sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) betreffen (Schumann 2014, Herzmann/Merl 2017, Sturm 2018, Hollenbach-Biele/Klemm 2020). Lütje-Klose et al. (2022) zeigen in ihrer umfangreichen Sichtung des Forschungsstands zu inklusivem Unterricht auf, dass sich formal inklusiv beschulte Schüler:innen mit SPF weniger gut in ihre Klassen integriert fühlen können als Schüler:innen an Förderschulen (z.B. Schuck et al. 2018, Kohrt et al. 2021), wengleich sich dieses Ergebnis nicht in jeder Untersuchung zeigt (z.B. Lütje-Klose et al. 2018). Während die Art und Weise, wie Ungleichheit in der Performanz des Unterrichts hervorgebracht wird, bereits vielfach in den Blick genommen worden ist, wurde bisher nicht untersucht, welche Perspektive Lehrkräfte auf Exklusion bzw. Ausgrenzung von Schüler:innen einnehmen und wie sie diese in ihrem eigenen Berufsalltag erleben. Es erscheint vor allem vor dem Hintergrund der Professionalisierung bedeutsam, dass Lehrkräfte ihre eigene Rolle im Unterrichtsgeschehen und bei der Hervorbringung von Differenzen reflektieren (Budde/Hummrich 2013).

Im folgenden Beitrag wird daher der Frage nachgegangen, ob und wann schulische Situationen von Lehrkräften in inklusiven Settings als exkludierend beschrieben werden und wie die Lehrkräfte sich selbst und ihre Verantwortung

zu diesen Situationen der Ausgrenzung positionieren. Dazu wird zunächst ein Überblick zum Forschungsstand rund um die Verantwortung für Teilhabe und Ausschluss in Schule und Unterricht gegeben (Kapitel 2). Daran anschließend werden das Projekt und die Interviews vorgestellt, die im Rahmen eines inklusiven Schulentwicklungsprozesses entstanden sind und mit der Dokumentarischen Methode (Nohl 2017, Bohnsack 2017) ausgewertet wurden (Kapitel 3). Hierbei hat sich gezeigt, dass die interviewten Lehrkräfte die Verantwortung für gelungene Inklusion von sich weisen und auf zwei unterschiedliche Weisen den Schüler:innen auferlegen. Im letzten Kapitel wird schließlich das Fazit gezogen (Kapitel 4).

2 Empirische Perspektive auf die Verantwortung für Teilhabe und Ausschluss im Kontext von Inklusion

Inklusion in Schule und Unterricht kann als vielfach beforschtes Feld bezeichnet werden – allem voran wenn es um die Herstellung von Teilhabe und des Ausschlusses durch die beteiligten Akteur:innen geht, was häufig über das Aufzeigen von Differenzkonstruktionen in den Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen sowie zwischen Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften erfolgt. Trotz der unterschiedlichen Ausrichtung dieser Forschungsarbeiten können verschiedene gemeinsame Linien ausgemacht werden, die im Folgenden präsentiert werden, um die eigens angestellten Analysen zu rahmen und das Forschungsdesiderat aufzuzeigen.

2.1 Teilhabe und Ausschluss in Lehrkraft-Schüler:innen-Interaktionen

Die erste dieser gemeinsamen Linien ist die geteilte Erkenntnis, dass inklusiver Unterricht von Differenzkonstruktionen geprägt ist, durch welche die Teilhabe von Schüler:innen am Unterrichtsgeschehen reguliert wird. Differenzen werden dabei implizit und explizit in der unterrichtlichen Praxis hervorgebracht (Ludwig 2024, Sturm 2023), wodurch die den Schüler:innen zugeschriebenen leistungs- bzw. fähigkeitenbezogenen Unterschiede gefestigt werden. Dem Handeln der Lehrkräfte wird dabei eine entscheidende Rolle beigemessen (Sturm 2018), wenngleich fähigkeitenbezogene Gruppierungen auch schon in bildungspolitischen Dokumenten verankert sind (Sturm 2022) und somit nicht erst in der unterrichtlichen Praxis oder durch das Handeln der Lehrkräfte entstehen. Nachfolgend sollen einige Studien vorgestellt werden, die aufzeigen, wie Teilhabe und Ausschluss in Lehrkraft-Schüler:innen-Interaktionen hergestellt werden. So können Herzmann und Mehrl (2017) unter anderem anhand von Beobachtungen formal inklusiven Unterrichts eine Andersbehandlung von

Schüler:innen mit SPF rekonstruieren, die sich in der sachlichen, sozialen und zeitlichen Ordnung des Unterrichts manifestieren, z.B. wenn Schüler:innen aufgrund „eines zugeschriebenen Mangels“ (ebd.: 106) vorübergehend vom Unterrichtsgeschehen ausgeschlossen werden, weil sie vermeintlich eine Auszeit benötigen. Bender und Rennebach (2018) können auf der Grundlage der Analyse von kooperativen Lernarrangements in jahrgangsgemischten Klassen aufzeigen, dass Differenzen resp. Ungleichheit unter Schüler:innen selbst in einem Unterricht bestehen bleiben, der formal auf Kooperation und Hilfe ausgelegt ist. In diesem Zusammenhang können die Autor:innen auch „Delegations-Figuren für den Umgang mit Heterogenität“ (ebd.: 416) ausmachen. Diese bezeichnen jeweils unterschiedliche Praktiken von Lehrkräften, die Verantwortung für den Umgang mit Heterogenität von sich zu weisen. Darüber hinaus stellen sie auf der Grundlage ihrer Analysen die These auf, dass Differenzen in diesen Settings nicht bearbeitet werden, stattdessen wird „eine Einsozialisation in den *Umgang* mit Differenz vermittelt“ (ebd.: 416, H.i.O.). Die Herstellung und Aufrechterhaltung etablierter Zuschreibungen von Leistungsschwäche an Schüler:innen mit SPF im gemeinsamen Unterricht spielen auch bei Schuhmann (2014) eine zentrale Rolle. In ihrer ethnografischen Untersuchung konnte sie rekonstruieren, wie der Status „behindert“ (ebd.: 296) für bestimmte Schüler:innen performativ durch die Lehrkräfte und diejenigen Schüler:innen, die als „nichtbehindert“ (ebd.: 296) gelten, konstruiert wird, was u.a. dazu führt, dass „behinderte“ Schüler:innen nur begrenzt am Unterrichtsgeschehen teilhaben können.

2.2 Differenzkonstruktionen zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften

Dass die Teilhabe von Schüler:innen auch durch Interaktionen zwischen Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften mitbestimmt wird, konnte bereits mehrfach aufgezeigt werden. Für die Fragestellung dieses Beitrags sind vornehmlich zwei Perspektiven relevant: Einerseits, wie Regelschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte ihre eigenen Zuständigkeiten im inklusiven Unterricht beschreiben und wahrnehmen, und andererseits, in welchem Zusammenhang etwaige Differenzen zwischen den pädagogischen Akteur:innen und die Teilhabe von Schüler:innen stehen. Dabei zeigt sich in vielen Fällen eine asymmetrische Beziehung zwischen Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften, die beispielsweise durch unterschiedliche Verantwortungsbereiche in Schule und Unterricht sichtbar wird. Aufgaben wie Diagnostik, Einzelförderung, Materialverwaltung und Elternberatung werden dabei allem voran an die sonderpädagogischen Lehrkräften delegiert (Kuhl et al. 2022), sodass ihnen von den Regelschullehrkräften häufig die alleinige Verantwortung für den Umgang mit Schüler:innen

mit SPF zugeschrieben wird (Bengel/Adl-Amini i.V., Katzenbach/Olde 2007). Sturm (2015) kann anhand von Gruppendiskussionen mit Grundschullehrkräften ebenfalls rekonstruieren, dass diese die Verantwortung für die Förderung von Schüler:innen mit SPF von sich weisen. So überrascht es wenig, dass sonderpädagogische Lehrkräfte sich lediglich als Unterstützer:innen und Berater:innen von Regelschullehrkräften erleben (Ludwig et al. 2023, Grummt 2019), bei denen der Umgang mit Regelschüler:innen keine Rolle spielt. Differenz manifestiert sich außerdem entlang der performativen Herstellung von Zuständigkeiten durch die Lehrkräfte für bestimmte Schüler:innengruppen im Unterricht selbst (Sturm/Wagner-Willi 2016).

Es zeigt sich schließlich, dass die Praktiken in Schule und Unterricht im Kontext von Teilhabe und Ausschluss von Delegationen geprägt sind, wenn es um die Verantwortung für Förderung geht. Geht es um den Aspekt, wie Lehrkräfte konkret Exklusion resp. die Ausgrenzung von Schüler:innen in Schule und Unterricht erleben und welche Handlungsorientierungen diesen zugrunde liegen, können erst wenige Forschungsarbeiten verzeichnet werden. So arbeiten Lübeck und Lau (2021) heraus, dass es Lehrkräfte beispielsweise als ‚Exklusion‘ erleben, wenn Schüler:innen mit Förderbedarf in einer inklusiven Klasse separiert beschult werden und es bedeutsam ist, solchen Situationen im Zuge der Professionalisierung von Lehrkräften reflexiv zu begegnen. Unsere Ergebnisse legen in diesem Zusammenhang nahe, dass nicht nur die Verantwortung für Förderung delegiert wird, sondern auch die Verantwortung für Exklusion bei den jeweils anderen Akteur:innen gesucht wird, während die eigene Verantwortung im Zuge dessen unreflektiert bleibt. Das wirft die Frage auf, wie und ob Lehrkräfte die Exklusion von Schüler:innen in Schule und Unterricht grundsätzlich erleben und welche Konsequenzen man hieraus für die Professionalisierung im Kontext von Inklusion ziehen kann, wenn es um eine reflektierte Wahrnehmung von Differenzen und das Aufzeigen von darin eingeschriebener Benachteiligung geht (Budde/Hummrich 2013).

3 Delegation der Verantwortung für Exklusion

3.1 Projektbeschreibung

Um die Frage nach Schüler*innenausgrenzung aus der Perspektive von Lehrkräften empirisch untersuchen zu können, wurden Daten aus einer Einzelfallstudie eines inklusiven Schulentwicklungsprozesses (Bengel 2021) genutzt. Im Zuge dieser Studie wurden 10 Grund- oder Förderschulpädagog:innen gebeten mit Einwegkameras Situationen in ihrem Alltag festzuhalten, die sich für sie durch den inklusiven Schulentwicklungsprozess verändert haben. Auf der Ba-

sis der Fotos kam es im Anschluss zu narrativen Interviews, in welchem die Lehrkräfte über ihre Einschätzungen und Erfahrungen berichteten. Die transkribierten Interviews waren letztlich Gegenstand der Auswertung. Die Interpretation der Interviews erfolgte mit der Dokumentarischen Methode, mit deren Hilfe die Orientierungsmuster der befragten Lehrkräfte rekonstruiert wurden (Nohl 2017, Bohnsack 2017, 2021).¹ Die teilnehmenden Lehrkräfte waren Teil einer Verbundschule, bestehend aus einer Grund-, Haupt- und Realschule mit Förderschulabteilung, die formal inklusiv ausgerichtet werden sollte. Das Vorhaben sah so aus, dass sukzessive mit jedem neuen Schuljahr Eingangsklassen nicht mehr getrennt nach Grund- und Förderschule eingeschult wurden, sondern zwei inklusive Klassen mit entsprechend aufgeteiltem Personal, gebildet wurden. Zum Erhebungszeitpunkt befand sich die Schule im vierten Jahr der inklusiven Umstrukturierung. Dementsprechend wurden bereits die Klassenstufen eins bis vier gemeinsam und die Stufen fünf bis zehn noch getrennt unterrichtet.

3.2 Empirische Analyse

Im Zuge der Thematisierung von Exklusion durch die Lehrkräfte konnte eine Basistypik rekonstruiert werden, in der die Verantwortung für Exklusion an die Schüler:innen delegiert wird. Dabei lassen sich zwei Typen der Delegation differenzieren: Typ 1 Delegation der Verantwortung an Regelschüler:innen und Typ 2 Delegation der Verantwortung an die Schüler:innen mit SPF. Typ 1 begründet Exklusion in Schule und Unterricht über das abweisende Verhalten der Schüler:innen ohne zugewiesenen SPF den Schüler:innen mit SPF gegenüber, die hier als ‚ohnmächtige‘ Opfer dargestellt werden. Die Lehrkräfte selbst positionieren sich hier ebenfalls als machtlos. Typ 2 delegiert die Gründe für Exklusion hingegen an das Verhalten der Schüler:innen mit SPF selbst und problematisieren deren wahrgenommene Nicht-Passung zur unterrichtlichen Ordnung. Lehrkräfte dieses Typs erleben sich in einer aktiven Rolle, wenn sie das Verhalten der Schüler:innen mit SPF sanktionieren.

3.2.1 Typ 1: Delegation der Verantwortung an Regelschüler:innen

Die folgende Passage stammt aus einem Fotografie-Interview mit einer Förderschullehrkraft, die auf der Grundlage eines Fotos vom Pausenhof die Pausensituation an der Schule beschreibt. Es wird geschildert, wie man in der gemeinsamen Pause die Kinder mit SPF in der Gruppe der Schüler:innen ohne

1 Für eine ausführliche Darstellung der methodisch-methodologische Darstellung der Dokumentarischen Methode verweisen wir an dieser Stelle auf Nohl (2017) und Bohnsack (2017, 2021).

SPF „nicht sieht“ . Daran anschließend berichtet die Lehrkraft von folgendem „Konflikt“:

```
1 also ich hab das selbst erlebt wir haben jetzt ähm im letzten Jahr
2 hatten wir noch eine (,) sechste siebte achte neunte zehnte Klasse
3 (,) die wachsen sich jetzt langsam raus weil die ja integriert
4 werden (.) aber man merkt zum Beispiel an der Bushaltestelle dass
5 Förderschüler also wenn es Konflikte gibt auch als Förderschüler
6 beschimpft werden (.) also dass das Wort Förderschüler ein
7 Schimpfwort ist
```

In dieser Schilderung berichtet eine Förderlehrkraft von einer Situation, in welcher Förderschüler:innen von einer nicht direkt benannten Gruppe als „Förderschüler“ beschimpft werden, wenngleich die Schilderungen in Zeile 2 und 3 nahelegen, dass es sich bei der nicht benannten Gruppe um Regelschüler:innen handelt. Sie markiert das Erzählte dabei explizit als Erfahrungsbericht. Noch bevor sie den Tatbestand schildert, wird er argumentativ limitiert: Die Situation repräsentiert nicht den Ist-Stand der Inklusion, weil die Schüler:innen aus diesem Verhalten herauswachsen und „die ja integriert werden“. Gleichzeitig werden das Verhalten der Schüler:innen und das ‚Integrieren‘ in ihrer Unabgeschlossenheit betont: die „inklusive Beschulung“ ist im Schulentwicklungsprozess strukturell noch nicht verankert. Die Lehrkraft fährt mit der Schilderung der erlebten Situation fort: Schüler:innen mit SPF wurden an der Bushaltestelle als „Förderschüler“ „beschimpft“ – zudem wird die Situation als Konflikt gerahmt. Es dokumentiert sich eine passive Haltung, die zu der geschilderten Situation und zum Verhalten der Schüler:innen eingenommen wird, das als problematisch bzw. exkludierend erachtet werden könnte. Diese sich distanzierende Haltung der Förderlehrkraft kann als eine Dimension des Typs der Delegation an das Verhalten der Regelschüler:innen bezeichnet werden, nach der es nicht durch das Agieren der Lehrkräfte zu problematischen bzw. exkludierenden Situationen kommt, sondern durch nicht-inklusives Verhalten der Schüler:innen ohne SPF.

Interessant ist, dass der Ort des aufgetretenen Konflikts als außerschulisch markiert wird – auch dies ist ein Dokument für die Delegation der Verantwortung für das beschriebene exkludierende Verhalten, da der außerschulische Bereich auch außerhalb des Verantwortungsbereichs der Lehrkraft liegt, während die peerbezogene Abwertung der Schüler:innen aber über die Schulformzugehörigkeit der „Förderschüler“ erfolgt. Die „Förderschüler“ werden hierbei als die Opfer der Beschimpfung markiert, während die Gruppe der verantwortlichen Schüler:innen nicht weiter spezifiziert wird, was auch den Sonderstatus der „Förderschüler“ in dieser Darstellung aufzeigt. Hier dokumentiert sich, dass das exkludierende Verhalten an die Schüler:innen delegiert wird und zwar allen Schüler:innen, die keine „Förderschüler“ sind. Exklusion wird somit von der Förderlehrkraft als etwas erlebt, dass von den Schüler:innen ausgeht, die kein Teil der marginalisierten Gruppe („Förderschüler“) sind, die es zu inklu-

dieren gilt. Im Umkehrschluss bedeutet das auch, dass dieser Gruppe von Schüler:innen die Aufgabe der Inklusion beigemessen wird, während die „Förderschüler“ sich nicht selbst inkludieren können. Gleichzeitig zeigt sich, dass Schüler*innenausschluss und der Grund für dieses exkludierende Verhalten von der Lehrerin dezidiert auf die Kategorie des Förderbedarfs bzw. des „Förderschülers“ bezogen wird.

8 und es gibt (,) also auch jetzt wieder ähm bei den Abschlussklassen
9 wir hatten zwei Realschulklassen eine Hauptschulklasse und eine
10 Förderschulklasse die abgegangen sind (.) und es war so (,) es gibt
11 ja immer so einen Abgängerstreich so einen Gag und der wurde von den
12 Realschülern (,) organisiert das da waren noch so ein paar
13 Hauptschüler integriert aber auch nicht wirklich (.) und die
14 Förderschüler waren völlig außen vor (.) also man hat auch (,) bei
15 diesem Streich bei diesem Gag (,) ähm da werden ja immer Lehrer
16 eingebunden und das waren dann auch einfach die Lehrer der
17 Realschulabge- äh Klassen (.) also die Förderschullehrer waren da
18 quasi auch raus weil die Klassen gar nicht drin waren also man merkt
19 richtig (,) das Wort Klasse sagt das eigentlich schon das sind
20 verschiedene Klassen (,) äh Gruppen die nebeneinander irgendwie sich
21 bewegen

Die Lehrkraft gibt ein weiteres Beispiel für erlebtes exkludierendes Verhalten: Die „Förderschüler“ wurden nicht in die Planung eines „Abgangsstreichs“ involviert, wobei in diesem Fall auch die sonderpädagogischen Lehrkräfte ausgeschlossen wurden.

Das von der Lehrkraft gegebene Beispiel erweitert den Verantwortungsbereich für Exklusion auf die Rolle der Realschullehrkräfte beim „Abgangsstreich“ und markiert ihn zum anderen als strukturelles Problem, das über problematisches Verhalten von Schüler:innen hinausgeht. Die Lehrkraft erlebt sich somit auch selbst als Betroffene exkludierenden Verhaltens – über die „Förderschüler“ wird auch ihr Sonderstatus manifestiert. Die Real- und Hauptschulklassen werden als ein geschlossenes System erlebt, in das die Förderklassen eingegliedert werden müssen, wobei die Exklusivität der Realschulklassen am stärksten ist – gleichzeitig lässt sich wiederum die Delegation der Verantwortung für die bestehende Exklusion an die Akteur:innen des geschlossenen Systems rekonstruieren. Exklusion zeigt sich in dieser Darstellung sowohl als akutes Problem in Form stigmatisierender direkter Konfrontation und als ein strukturell verorteter Ausschluss – in beiden Fällen erlebt sich die Lehrerin nicht als Agierende, sondern als machtlos gegenüber den Akteur:innen des geschlossenen Systems.

22 und (,) äh man merkt auch wenn man sich mit Förderschülern unterhält
23 oder wenn man mit Regelschülern über Förderschüler redet dass das
24 dass es Sonderlinge sind (,) also dass die nieder- niedriger
25 gestellt sind in im Ansehen und dass die auch so behandelt werden
26 (,) also und das merkt man auch am Selbstwertgefühl der
27 Förderschüler dieses sehr (,) wenn man das als Erwachsener
28 mitbekommt sehr (.) mmh (.) naja man steht ein bisschen hilflos
29 daneben (..) äh ja mir fehlt so das Wort dafür es ist ein Stück weit
30 traurig letztendlich auch was die Gesellschaft oder unser System (.)
31 quasi diesen Schülern antut

Die Lehrkraft fährt fort, indem sie beschreibt, dass der Sonderstatus von „Förderschülern“ sowohl ihnen selbst als auch den „Regelschülern“ bewusst sei, was sich sowohl im Ansehen als auch im Verhalten ihnen gegenüber zeige. Die Lehrkraft bezieht dies auf das niedrige Selbstwertgefühl der „Förderschüler“. Sich selbst bezeichnet sie in diesem Zusammenhang als hilflos. Es dokumentiert sich erneut die passive Rolle, die die Lehrerin zu den exklusiven Prozessen und deren Folgen für die Schüler:innen einnimmt. Gleichzeitig zeigt sich hier, dass auch die Förderlehrkraft diesen Sonderstatus der ‚Förderschüler‘ performativ aufrecht erhält, indem sie sie zum Gegenstand macht, über den sie mit den ‚Regelschülern‘ spricht. Die Lehrkraft attribuiert sich dabei den Status der Hilflosigkeit, was zum einen als Rechtfertigung der passiven Rolle gelesen werden kann, aber zum anderen auch ein Dokument dafür ist, dass die Person sich der Situation ausgeliefert erlebt. Somit zeigt sich erneut die doppelte Delegation der Verantwortung an die Akteur:innen des Regelschulsystems: zum einen die Verantwortung für Exklusion bzw. exkludierende Situationen, zum anderen auch die Verantwortung für den Erfolg oder überhaupt die Initiative von Inklusion. Die delegierend-passive Haltung der Förderlehrkraft kulminiert in ihrer Schuldzuweisung an das „System“ bzw. die „Gesellschaft“, durch die eine noch distanziertere Haltung zur eigenen Verantwortung eingenommen wird. 3.2.2 Typ 2: Delegation der Verantwortung an Schüler:innen mit SPF

Der anschließende Interviewausschnitt stammt aus einem Fotografie-Interview mit einer Grundschullehrkraft. Auf der Grundlage von fünf aufeinander aufbauenden Fotos, welche die klassenübergreifende Chor-AG der Lehrkraft darstellen und singende Schüler:innen in Chorformation abbildet, wird folgendes erzählt:

1 Carolina ist auch ein Kind mit Lernbehinderung, die hat am Anfang
2 überhaupt nicht verstehen können, dass man nicht so laut singen
3 darf, das war unglaublich, ich mein man sieht es ihr ja jetzt auch
4 an, aber super, mittlerweile irgendwann hab ich dann gesagt,
5 Carolina, guck mal da sind doch noch so und so viel andere, wenn du
6 immer so laut, wahnsinnig, dann hat sie auch dauernd Zwischenfragen
7 gestellt, das war dann sehr nervig und irgendwann hab ich dann
8 gesagt "Kannst du jetzt mal sein lassen?" und sie dann "Ja, ich
9 könnte das jetzt eigentlich mal sein lassen." und ab dem Termin, (e)
10 das war komisch, das war so irgendwann in der zweiten Hälfte vom
11 ersten Schuljahr, die ist jetzt auch schon das dritte Jahr dabei,
12 ging das dann. Das find ich auch phänomenal, wie kann man jemand,
13 "ach ich kann das jetzt mal sein lassen" und dann konnte sie es sein
14 lassen, das fand ich toll, ja. Fand ich echt gut.

Die Grundschullehrkraft erzählt von einer Schülerin „mit Lernbehinderung“ in der Chor-AG, deren Verhalten zunächst als störend und „nervig“ beschrieben wird. Das Verhalten der Schülerin habe sich jedoch nach einer Intervention verbessert.

Die Schülerin Carolina wird von der Grundschullehrkraft – noch bevor sie etwas anderes von ihr erzählt – als „Kind mit Lernbehinderung“ kategorisiert. Der Förderstatus der Schülerin wird somit als besonders bedeutsam markiert und gleichzeitig zur präventiven Rechtfertigung des Umgangs der Grundschullehrkraft mit der Schülerin eingeführt. Es zeigt sich, dass die Grundschullehrkraft der Schülerin bzw. ihrem Verhalten den Grund für ihren vermeintlichen Sonderstatus in der Chor-AG zuschreibt. Analog zu der Erzählung der Förderlehrkraft aus dem ersten Interview wird der Grund für die Besonderung von den „anderen“ auf das Verhalten der Schüler:innen selbst bezogen, wenngleich es hier eine Schülerin mit Förderbedarf ist und nicht die Mitschüler:innen ohne SPF. In dem von der Grundschullehrkraft beschriebenen Vergleich, des Verhaltens der Schülerin mit SPF und den Schüler:innen ohne SPF, dokumentiert sich eine Vorstellung ‚normalen Verhaltens‘ – das laute „Singen“ und das Stellen von „Zwischenfragen“ der Schülerin wird als abweichendes, illegitimes Verhalten markiert, das von der Grundschullehrkraft sanktioniert wird. Das als abweichend markierte Verhalten wird von der Grundschullehrkraft als eine Form der Besonderung erlebt, für die die Schülerin Carolina verantwortlich gemacht wird. Im Gegensatz zu der Förderlehrkraft erlebt sie sich also nicht als passiv, sondern aktiv in ihrem Einfluss auf die Erziehung der Schülerin in der Chor-AG. Diese Eingliederung im Modus der Sanktionierung dokumentiert die Orientierung an einer Homogenisierung der Schüler:innengruppe, wobei das Verhalten der Schüler:innen auf eine Art und Weise durch die Lehrkraft modifiziert wird. Den ‚Erfolg‘ dieser Maßnahme wird jedoch der Schülerin zugeschrieben: Die Grundschullehrkraft stellt zwar die Forderung nach einem für das Chorsingen angepassten Verhalten, aber es ist die Schülerin, der es schlussendlich gelingen muss, sich den Vorstellungen der Grundschullehrkraft anzupassen. Es zeigt sich also, dass die Grundschullehrkraft Inklusion in die-

sem Fall als erfolgreich erlebt, wenn es Schüler:innen mit SPF gelingt, unauffällig zu werden.

Fasst man die Ergebnisse beider Interviews nun zusammen, wird deutlich, dass die Verantwortung für (erfolgreiche) Inklusion in Interview 2 an das Verhalten der Schüler:innen mit SPF delegiert und ‚Inklusion‘ zur Aufgabe der Schüler:innen mit SPF wird, während die Förderlehrkraft in Interview 1 die Aufgabe der Inklusion, wie auch die Verantwortung für exkludierende Situationen, an die Regelschüler:innen und die Regelschullehrkräfte delegiert, welche sie als geschlossenes System erlebt, in dem die Förderschüler:innen und Förderschullehrkräfte ihren Sonderstatus beibehalten. Im Gegensatz zu der Förderlehrkraft erlebt sich die Grundschullehrkraft jedoch nicht als passiv oder hilflos: Die Verantwortung für das abweichende Verhalten im Unterricht wird zwar der Schülerin selbst zugeschoben, aber die Grundschullehrkraft geht aktiv gegen das als illegitim markierte Verhalten vor. Daraus lässt sich eine wechselseitige Verantwortungszuschreibung ableiten, durch die schlussendlich der Sonderstatus der Schüler:innen mit „Lernbehinderung“ gefestigt und aufrechterhalten wird.

4 Fazit

Zu Beginn wurde die Frage formuliert, ob und wann schulische Situationen von Lehrkräften in inklusiven Settings als exkludierende wahrgenommen werden und wie die Lehrkräfte sich selbst dazu positionieren. Im Zuge der Bearbeitung dieser Frage, lässt sich ein delegierendes Handlungsmuster rekonstruieren, in dem die Verantwortung für Exklusion und Ausgrenzung den Regelschüler:innen und Schüler:innen mit SPF zugewiesen wird. So sehen im untersuchten Datenmaterial sonderpädagogische Lehrkräfte die Verantwortung für Exklusion in dem Verhalten der Schüler:innen ohne SPF, während Regelschullehrkräfte in Verhaltensauffälligkeiten von Schüler:innen mit SPF ein Ausgrenzungsrisiko sehen.

Somit veranschaulichen die hier präsentierten Ergebnisse, was sich auch im Forschungsstand bereits angedeutet hat, aus dem zum einen hervorging, dass der Sonderstatus von Schüler:innen mit SPF im inklusiven Unterricht gefestigt wird (Ludwig 2024, Sturm 2023). Zum anderen zeigte sich hier, dass die Regelschullehrkräfte die Verantwortung für den Umgang mit Heterogenität bzw. den Schüler:innen mit SPF den ‚anderen‘ zuweisen – z.B. den sonderpädagogischen Lehrkräften (Kuhl et al. 2022, Katzenbach/Olde 2007). Ein Delegationsmuster der Verantwortung ließ sich auch im vorliegenden Beitrag nachzeichnen, wenn Lehrkräfte von Situationen der Exklusion sprechen, während die eigene Verantwortung nicht reflektiert wird, wobei es in erster Linie die Schüler:innen sind, denen die Verantwortung für Exklusion zugewiesen wird.

In weiteren Analysen wäre allerdings zu prüfen, inwieweit der für das untersuchte Material besondere Umstand, dass sich die untersuchte Schule in einem inklusionsorientierten Entwicklungsprozess befand, mit diesen rekonstruierten Handlungsmustern zusammenhängt. Hier könnten z.B. Schulen untersucht werden, in denen formal inklusiver Unterricht schon länger praktiziert wird, wenngleich weitere Arbeiten nahelegen, dass auch nach einer langjährigen Erfahrung mit formal inklusiver Beschulung die Identifikation von sonderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften mit bestimmten Aufgaben und Verantwortlichkeiten bestehen bleibt (Sturm 2015, Grummt 2019, Ludwig et al. 2023). Die Zuweisung der Verantwortung für Exklusion an diejenigen Schüler:innen, die nicht als Adressat:innen der eigenen Lehrtätigkeit wahrgenommen werden, kann einen reflexiven Umgang mit exklusiven Prozessen blockieren, wodurch das Handlungsmuster des Delegierens von Verantwortung das ‚Handlungsproblem‘ der Inklusion aber nur vermeintlich auflöst. Mit dem Verständnis von Inklusion als eine Ermöglichung von Anerkennung, Teilhabe, Antidiskriminierung und Bildungsgerechtigkeit, scheint es dabei unabdingbar für Lehrkräfte Ausgrenzungen und Exklusionsrisiken zu erkennen und diesen auch in Bezug auf die eigene Unterrichtspraxis reflektiert zu begegnen.

Literatur

- Bender, Saskia/Rennebach, Nils (2018): Ungleichheit im inklusiven Unterricht. Rekonstruktionen zur Etablierung von Kooperation. *Sozialer Sinn*, 19(20), S. 401–418.
- Bengel, Angelika (2021): Schulentwicklung Inklusion. Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:22194>.
- Bengel, Angelika/Adl-Armini, Katja (2024): Inklusion/Exklusion in der Einzelschule: Kooperation im Kontext von inklusiver Schulentwicklung. In: Syring, Marcus/-Bohl, Thorsten/Gröschner, Alexander/Scheunpflug, Annette (Hrsg.): *Studienbuch Bildungswissenschaften. Unterricht und Schule gestalten. Band 2*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt/UTB, S. 245–265.
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion* 4, o.S..
- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2021): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. 10. Aufl.
- Grummt, Marek (2019): *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Herzmann, Petra/Merl, Torsten (2017): Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. *Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht*.

- In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 6, 1, S. 97–110.
DOI: <https://doi.org/10.25656/01:17956>.
- Hollenbach-Biele, Nicole/Klemm, Klaus (2020): Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI: <https://doi.org/10.11586/-2020035>.
- Katzenbach, Dieter/Olde, Valeska (2007): Beratungskompetenz im Spannungsfeld von Kooperation und Delegation. In: Diouani-Streek, Mériem/Ellinger, Stephan (Hrsg.): Beratungskompetenz in sonderpädagogischen Handlungsfeldern. Oberhausen: Athena-Verlag, S. 191–207.
- Kohrt, Pauline/Gresch, Cornelia/Mahler, Nicole (2021): Die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen und Förderschulen: Die Rolle individueller und klassenbezogener Kompetenzen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, S. 1205–1229.
- Kottmann, Brigitte/Lütje-Klose, Birgit/Neumann, Phillip (2023): Wer übernimmt Verantwortung für Inklusion? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, S. 554–556.
- Kuhl, Jan/Moser, Vera/Wolf, Lisa/Dietze, Torsten (2022): „Mach, dass die in Mathe und Deutsch besser lernen“ – Ergebnisse zum Einsatz von förderpädagogischen Lehrkräften an Grundschulen. In: Buchhaupt, Felix/Becker, Jonas/Katzenbach, Dieter/Lutz, Deborah/Strecker, Alica/Urban, Michael (Hrsg.): Qualifizierung für Inklusion. Grundschule. DOI: <https://doi.org/10.31244/9783830995135>, S. 79–92.
- Lübeck, Anika/Lau, Ramona (2021): Reflexion als Kernelement von Lehrer*innenfortbildungen. Erprobung und Evaluation von „Praxisreflexiver Kasuistik“ als neues Fortbildungsformat. In: Arndt, Ann-Kathrin/Becker, Jonas/Lau, Ramona/Lübeck, Anika/Heinrich, Martin/Löser, Jessica M./Urban, Michael/Werning, Rolf (Hrsg.): Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls. Konzepte und Materialien für die Lehrer*innenaus- und -fortbildung. Bielefeld: *BieJournals*, S. 60–72.
- Ludwig, Johannes/Wolf, Lisa/Dietze, Torsten/Hummrich, Merle/Moser, Vera (2023): „Ich habe ja irgendwie mein Zuhause in jeder Klasse“ – Sonderpädagogische Lehrkräfte an inklusiven Schulen zwischen Beziehungs- und Expertiseorientierung. Ein Beitrag zur Erforschung des Lehrerhabitus. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, 2, S. 679–696.
- Ludwig, Johannes (2024): Additive Inklusion? Inklusiver Fachunterricht als autonomes Interaktionssystem im Regelunterricht. In: Wilm, Gianna/Koßmann, Raphael/Böse, Sarah/Fabel-Lamla, Melanie/Meyer-Jain, Cara (Hrsg.): Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 153–169.
- Lütje-Klose, Birgit/Neumann, Phillip/Gorges, Julia/Wild, Elke (2018): Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF)- Zentrale Befunde. *Die Deutsch Studie*, 110(2), S. 109–123.
- Lütje-Klose, Birgit/Neumann, Phillip/Thoms, Sören/Werning, Rolf (2022): Inklusive Bildung und Sonderpädagogik – Eine Einführung. In: Lütje-Klose, Birgit/Riecke-Baulecke, Thomas/Werning, Rolf (Hrsg.): *Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik. Basiswissen Lehrerbildung*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, S. 9–58.

- Moser, Vera (2017): Inklusion und Organisationsentwicklung. In: Moser, Vera/Egger, Marina (Hrsg.): Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde. Stuttgart: Kohlhammer, S. 16–30.
- Moser, Vera/Bengel, Angelika/Ludwig, Johannes (2024): Inklusion und Exklusion. In: Syring, Marcus/Bohl, Thorsten/Gröschner, Alexander/Scheunpflug, Annette (Hrsg.): Studienbuch Bildungswissenschaften. Unterricht und Schule gestalten. Band 2. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt/UTB, S. 124–140.
- Nohl, Arnd Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 5. Aufl.
- Schuck, Karl-Dieter/Rauer, Wulf/Prinz, Doren (2018): Zusammenfassung. In: Schuck, Karl-Dieter/Rauer, Wulf/Prinz, Doren (Hrsg.): EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse. Münster & New York: Waxmann, S. 306–320.
- Schumann, Ira (2014): »Das hat der Stefan alleine gemacht«. Zur Herstellung der Unterscheidung behindert - nichtbehindert in einer Grundschulklasse. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Reh, Sabine/Göhlich, Michael/Engel, Nicolas (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Bielefeld: transcript Verlag, S. 291–308. DOI: <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422458.291>.
- Sturm, Tanja (2015): Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. Bräu. Karin/Schlickum, Christine (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 223–234.
- Sturm, Tanja (2018): Lehrperson: Differenzkonstruktionen im Unterricht. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 251–265.
- Sturm, Tanja (2022): Kodifizierte Normen und Rollenerwartungen: kontingente Grenzen schulisch-unterrichtlicher Inklusion. In: Inklusion Online, 4/2022. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/663/498> [Zugriff: 13.05.2024].
- Sturm, Tanja (2023): Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht. Leistung – Differenz – Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (2016): Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. In: Moser, Vera/Lütje-Klose, Birgit (Hrsg.): Schulische Inklusion. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 75–89. DOI: 10.25656/01:17184.

Wissen und Ontologie von Autist*innen im Kontext eines partizipativ-rekonstruktiven Forschungsansatzes

Carina Schipp

1 Einleitung

Im deutschsprachigen Raum entwickelt sich erst seit geraumer Zeit ein methodologischer Diskurs, der die Verschränkung von partizipativen und rekonstruktiven Forschungsansätzen in den Blick nimmt (z. B. Otten 2020; Hempel/Otten 2021; Wagner-Willi 2011; 2016; Buchner/Koenig/Schuppener 2011; Schipp 2023a). Zuvörderst betrifft das die herrschende Grundspannung zwischen dem Ziel der *Veränderung* im Rahmen partizipativer Forschungsansätze und dem Ziel des *Verstehens*, durch das sich rekonstruktive Forschungsmethoden ausweisen (Hempel/Otten 2021: 215). Gleichwohl beiden Forschungsansätzen ihre interpretative Verfahrensweise inhärent ist, geht damit jedoch nicht selbstredend einher, dass auch die methodologische Ausrichtung unisono verlaufen wird (Otten 2020: 152). Das stellt die Forschenden vor Herausforderungen, die sich nicht nur auf der methodologischen, sondern auch auf einer ethischen und gesellschaftlich relevanten Ebene bewegen. Vertreter*innen rekonstruktiver Forschungsansätze betrachten den Einbezug von Personengruppen in die Forschung, die der gleichen sozialen Gruppe angehören wie die, die als Forschungssubjekte zur Verfügung stehen, kritisch. Darüber hinaus werden partizipativ Forschende per se mit fehlender Anerkennung und Akzeptanz bezüglich ihrer Vorgehensweisen und Ergebnisse konfrontiert. Diese Zweifel innerhalb der Wissenschaft betreffen vor allem die Gültigkeit des partizipativ hervorgebrachten Wissens (Defila/Di Giulio 2018: 41). In erster Linie möchte der Beitrag Überlegungen diskutieren und anstoßen, die durch die diskursive Auseinandersetzung über partizipativ-rekonstruktive Forschungsansätze angeregt werden. Zum einen im Sinne von Mannheims (2015) Theorie der Standortgebundenheit oder Seinsverbundenheit des Wissens und hinsichtlich der Qualität der Erkenntnisgewinnung, wenn das Erkenntnisinteresse auf implizites und vorreflexives Wissen abzielt (Wagner-Willi 2011: 66f.). Und zum anderen sollen damit einhergehende Fragen diskutiert und beleuchtet werden, die sich innerhalb der partizipativ-rekonstruktiven Forschungswerkstatt im Rahmen eines Dissertationsprojekts mit autistischen Co-Forschenden ergeben haben. Darüber hinaus sollen die Betrachtungsweisen und Ausführungen mit den *Stimmen* (die Zitate stammen aus den Auswer-

tungsrunden und aus Skripten für gemeinsame Vorträge) autistischer Co-Forschender angereichert werden. Zur besseren Einordnung und Verständlichkeit soll zudem das eigene Forschungsprojekt eingangs kurz vorgestellt werden. Dieser Beitrag möchte nicht den Anspruch erheben, das Spannungsverhältnis zwischen *Verstehen* und *Verändern* aufzulösen, sondern bisherige Überlegungen zur Verschränkung partizipativer und rekonstruktiver Forschungsansätze weiterzudenken und das eigene Forschungsprojekt in den Diskurs einzuordnen.

2 Skizzierung des partizipativ-rekonstruktiven Forschungsprojektes

Das partizipativ-rekonstruktive Forschungsprojekt findet im Rahmen eines Dissertationsvorhabens statt. Der Arbeitstitel der Dissertation lautet: *Biographische Rekonstruktion des Übergangsverlaufes in das Arbeits- und Berufsleben von Menschen im Autismus-Spektrum. Eine explorative Studie*. Am Forschungsprozess sind drei Co-Forschende beteiligt, die sich im Autismus-Spektrum¹ befinden und über mehrere Jahre institutionell an ein Autismuszentrum angebunden waren bzw. sind. Parallel zur Erhebungsphase hat sich auch die Gruppe zusammengefunden. Die Gründe für die Mitwirkung lassen sich einerseits auf das Interesse als Co-Forschende mitzuwirken, und andererseits auch auf Passungsgründen zurückführen, d. h. in welchem Maße sich die Personen untereinander kannten und sich eine Zusammenarbeit vorstellen konnten. Für die Datenerhebung der explorativen Studie wurden biographisch-narrative Interviews mit sieben autistischen Erwachsenen² durchgeführt. Das Erkenntnisinteresse zielt dabei auf die biographische Rekonstruktion des Überganges in das Arbeits- und Berufsleben von Menschen im Autismus-Spektrum ab (Schipp 2023a: 151f.). Die Auswertung der Daten erfolgt mit der biographischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2015), die dafür sechs Auswertungsschritte vorsieht. Zum organisatorischen und methodischen Vorgehen kann gesagt werden, dass sich die partizipativ-rekonstruktive Forschungsgruppe einmal im Monat für ca. drei Stunden trifft, um das Interviewmaterial zu interpretieren und zu analysieren. Dabei wird nach den von Rosenthal (2015) entwickelten Schritten vorgegangen, aber die Analyse nimmt oftmals auch einen assoziativen Charakter an. Es findet immer wieder

1 Das Autismus-Spektrum ist eine medizinisch festgestellte Diagnose nach der ICD-10 GM der WHO und gilt gemäß § 2 SGB IX als Behinderung im Sinne einer Teilhabebeeinträchtigung.

2 Die autistischen Personen, die an der Studie teilgenommen haben, sind andere Personen, als die Co-Forschenden, die am partizipativ-rekonstruktiven Forschungsprozess beteiligt sind.

ein reger Austausch sowohl über das methodische Vorgehen statt, als auch im Sinne von Reflexionen über das Machtgefälle, das nicht verleugnet werden kann. Umso mehr bedarf es einer ständigen Selbstreflexion der Doktorandin, die sich unweigerlich durch ihre *Standortgebundenheit* als akademisch Forschende in einer Machtposition befindet. Mittels der Aussage eines Co-Forschenden kann Folgendes vorweggenommen werden:

In dem Bewusstsein, dass partizipative Forschung sich durch bestimmte Kriterien auszeichnet, möchten wir hierbei zunächst betonen, dass Macht für uns nicht bedeutet, organisatorische Steuerung zu übernehmen, sondern vielmehr im Kontext der Forschungswerkstatt im hermeneutischen Sinne, dem Verständnis von autistischer Kommunikation und dem Sosein eine Stimme zu geben. Viel wichtiger als die Steuerung ist uns, dass uns zugehört wird und wir uns auf diesem Wege am öffentlichen Diskurs beteiligen können. (A. H.).

Das hier vorgestellte partizipativ-rekonstruktive Forschungsprojekt orientiert sich sowohl an den von Nicolaidis et al. (2019) entwickelten Leitlinien zur Förderung der Einbeziehung autistischer Erwachsener als Studienteilnehmende und als Co-Forschende (AASPIRE practice-based guidelines for the inclusion of autistic adults in research as co-researchers and study participants), als auch an den Empfehlungen *Six steps to engaging in participatory autism research* von Zamsow (2021), die u. a. von Autist*innen erarbeitet wurden.

3 Zum Umgang mit Wissensqualität und ontologischen Positionen innerhalb eines partizipativ-rekonstruktiven Forschungsansatzes

Schließlich wurde mir klar, dass neurotypische Menschen wie selbstverständlich davon ausgehen, autistische Kommunikation verstehen zu können. Was sich hier im wissenschaftlichen und ärztlichen Umgang abzeichnet, erleben vor allem Asperger-Autisten tagtäglich in ihrer Lebenswirklichkeit: die neurotypische Deutungshoheit. Sie beginnt bereits bei der Charakterisierung von Autisten als humorlos, kompliziert, unempathisch, direkt, gar als begriffsstutzig oder unhöflich (K. D.).

Das Zitat eines autistischen Co-Forschenden macht deutlich, dass der bereits angesprochene methodologische Diskurs hinsichtlich der Einbindung partizipierender Co-Forschender in den rekonstruktiven Forschungsprozess unter weiteren Gesichtspunkten in den Blick genommen werden muss. Gerade im Hinblick auf die Standortgebundenheit der Co-Forschenden und der damit verbundenen

[...] Annahme, dass diese Wissen in den Diskurs einbringen, welches direkt auf ihrer Erfahrung beruht und anderen Diskursteilnehmern nicht oder nur erschwert zugänglich wäre (Sakowsky 2023: 135)

kann nicht unhinterfragt bleiben, wie auch im Kontext rekonstruktiver Forschung mit ungleichen Machtverhältnissen hinsichtlich der Wissensproduktion umgegangen wird. An dieser Stelle sei als erstes auf das „[...] immanent[e] Problem asymmetrischer Kommunikations- und Deutungsmacht zwischen akademisch Forschenden und partizipierenden Co-Forschenden“ (Otten 2020: 155) hingewiesen. Wie gehen wir jedoch mit diesen Machtungleichheiten um, wenn wir der These von Wagner-Willi (2011) folgen, welche lautet:

Betroffenheit und Subjektivität können nicht als Qualitätskriterien einer dem Forschungsgegenstand angemessenen Erkenntnisgewinnung dienen, insbesondere dann nicht, wenn das Erkenntnisinteresse auf implizites bzw. vorreflexives Erfahrungswissen zielt (Wagner-Willi 2011: 67).

Hier stellt sich berechtigter Weise die Frage, weshalb ein partizipativ-rekonstruktiver Forschungsansatz im Kontext des Autismus-Spektrums zielführend erscheint. Sowohl im deutschsprachigen als auch im englischsprachigen Raum sind rekonstruktive und hier vor allem biographische Forschungsmethoden innerhalb der Autismusforschung kaum ausfindig zu machen (Schipp 2023b: 162).

In den letzten Jahren gab es schon deutliche Verbesserungen diesbezüglich und gerade in der Wissenschaft ist es von herausragender Bedeutung, Betroffene als Experten mit einzubeziehen, um so eine echte Innensicht zu erhalten“ (A. H.).

Damit einhergehend kann hinsichtlich der Autismusforschung festgestellt werden, dass das Augenmerk verstärkt auf den Einbezug autistischer Personen als Forschungspartner*innen gelegt werden muss (Jivraj et al. 2014; Wright et al. 2014; Pickard et al. 2022; Fletcher-Watson et al. 2019). Ein partizipativer Ansatz kann möglicherweise Ergebnisse liefern, die für das Leben autistischer Personen relevant sind und sich positiv auf dieses auswirken (Fletcher-Watson et al. 2019: 943).

Die mangelnde Partizipation von Autisten wird nicht selten mit einem Primat des Sozialverträglichen begründet, gegen die wenig eingewendet werden kann und wo dem Autisten die Passgenauigkeit zu fehlen scheint. Doch ist in den letzten Jahren immer weniger erkennbar, was mit Sozialverträglichkeit gemeint ist: zum einen fungieren neurotypische Menschen im aggressiven Alltag immer seltener als Vorbild, zum anderen verkommt der Begriff zu einem verschleierte Verbot, die hochgesteckten Eigennarrative neurotypischer Menschen nicht mit Realitäten zu konfrontieren (K. D.).

Durch diese Aussage wird deutlich, wie dringend es ist, Autist*innen ihr Recht auf Partizipation an der Forschung einzuräumen. Diese Forderung kann gerade durch den Einsatz einer biographischen Forschungsmethode eingelöst werden, denn so können Forschungsansätze aufgegriffen werden, die bisher innerhalb der Autismusforschung kaum Beachtung fanden (Schipp 2023b: 162). Mittels

eines biographietheoretischen Ansatzes werden mit Rosenthal (2019: 586f.) gesprochen nicht nur die *subjektiven* Erfahrungen der Biograph*innen als Ausgangspunkt der Analyse genommen, sondern dieser setzt vor allem voraus, die Erfahrungen in einem Gesamtzusammenhang der Lebensgeschichte zu interpretieren und zu rekonstruieren. Im Kontext des hier vorgestellten Forschungsprojektes muss also nicht nur hinterfragt werden, „[...] welches Wissen [*wie*] einfließt und wie es von wem relevant gesetzt und interpretiert wird“ (Hempel/Otten 2020: 218f.). Ebenso muss sich damit einhergehend einem gerechten Umgang mit *Wissen* angenähert werden, da die Betroffenheit der Co-Forschenden laut Wagner-Willi (2011: 67) nicht als Qualitätskriterium zur Erkenntnisgewinnung dienen kann. Sie begründet das folgendermaßen:

Dort, wo auf das Prinzip der ‚Betroffenheit‘ und das Prinzip der ‚Parteilichkeit‘ gesetzt wird, also auf die Seinsverbundenheit des Forschers mit den Forschungssubjekten, wird das Relevanzsystem des Forschers als eine Erkenntnisquelle per se konstruiert (ebd.).

Dazu merken Buchner, Koenig und Schuppener (2011: 168) an, dass gerade das Prinzip der Parteilichkeit jedoch ein Indikator für Transparenz ist und dass Forscher*innen mit Behinderungserfahrungen im Rahmen eines Forschungsprozesses ihre eigene Standortgebundenheit reflektieren sowie einordnen können und diese eben nicht wie von Wagner-Willi rein als „zentraler Vergleichshorizont“ (ebd. 2011: 167) betrachtet werden kann. Sie verweisen außerdem darauf, dass gerade durch die potenzielle Standortverbundenheit von Forscher*innen mit Behinderungserfahrungen eine einzigartige Datenqualität erzielt werden kann und die Behinderungserfahrung eine gemeinsame Standortverbundenheit der Forscher*innen und der Forschungssubjekte darstellt (ebd.: 167f.). In konkordanter Weise wird dies auch anhand des folgenden Zitates offensichtlich:

Hier könnten Austisten mit ihrem systemischen Denken einen wichtigen Beitrag leisten. Der Zustand unseres Planeten wird zeigen, wie lange eine neurotypische Welt auf diese Kooperation verzichten kann, denn je länger sie die Macht ihrer Deutungshoheit verteidigt, umso schneller scheint ihre Wirksamkeit zu erodieren (K. D.).

Wagner-Willi (2011: 67) spricht sich diesbezüglich dafür aus, die Dimension einer Behinderungserfahrung nicht als vorherrschende Seinsqualität zu behandeln und dadurch zu ontologisieren, da sich erstens das Erfahrungswissen der Co-Forschenden mit dem der Forschungssubjekte nicht decken muss und es somit nicht vorausgesetzt werden kann. Zweitens geht sie von einer Mehrdimensionalität aus, das heißt, dass die Erfahrungsdimension, die Co-Forschende und Forschungssubjekte verbindet, auch von anderen Erfahrungsräumen (z. B. Geschlecht, kultureller Hintergrund) überlagert sein kann. Vor diesem Hintergrund postuliert sie, dass folglich die Gefahr besteht, diese Erfahrungsdimension „[...] als zentrale, alles entscheidende Seinsqualität zu behandeln“ (ebd.). Dem stellen Buchner, Koenig und Schuppener entgegen, dass eben diese Behinderungserfahrungen als ein Potenzial einer gemeinsamen

Standortverbundenheit gesehen werden kann, gleichwohl diese unterschiedlich gelagert sein können und weitere Strukturkategorien per se existieren und nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können. Entscheidend ist hier jedoch, mit diesen beeinflussenden und grundsätzlichen inneren Einstellungen innerhalb des Forschungsprozesses offen und reflektiert umzugehen (ebd. 2011: 167f).

Die vorangegangenen Positionen und Betrachtungsweisen führen zu weiteren Überlegungen, die nachfolgend umrissen und reflektiert werden sollen. Zum einen können durch die Einbindung der spezifischen ontologischen Position (Buchner/Koenig/Schuppener 2011: 168) der Co-Forschenden *epistemische Machtungleichheiten* (Leeten 2023: 83) aufgedeckt und zum anderen *epistemische Handlungsfähigkeit* (Hänel 2022: 142) ermöglicht werden.

Häufig ist es so, dass Nichtautisten aus einer reinen Außensicht heraus, meinen zu wissen, was für autistische Menschen richtig oder gut sei und was nicht (A. H.).

Gerade vor dem Hintergrund der traditionellen Autismusforschung, die sich eher auf einer quantitativen Ebene bewegt und sich in erster Linie auf Risikofaktoren sowie Kerndefizite konzentriert, können die Stimmen autistischer Menschen nicht mehr außen vorgelassen werden, insbesondere dann nicht, wenn es um die Verbesserung der Lebensqualität geht (Szatmari 2018: 227f).

Eine *elitär akademische Wissensproduktion* vor dem Hintergrund einer stringenten Exklusion von Menschen mit Behinderungserfahrungen unter gleichzeitiger Beibehaltung des zentralen Ziels der Abbildung ihrer Lebensperspektiven durch Forschung erscheint [...] in *ethischer Hinsicht* jedoch höchst fragwürdig (Buchner, Koenig/Schuppener 2011: 167; Hervorh. im Original).

Auch rekonstruktive Forschungsansätze können sich diesen exkludierenden Praktiken nicht entziehen, vor allem dann nicht, wenn es sich um einen biographietheoretischen Zugang handelt, der soziale oder psychische Phänomene eingebettet in den Gesamtzusammenhang verstehen und erklären möchte (Rosenthal 2015: 193). Die Rekonstruktion der biographischen Verläufe der autistischen Studienteilnehmenden ist gerade vor dem Hintergrund eines partizipativen Settings von enormer Bedeutung, da es laut Rosenthal (2015: 199) nicht nur um die Herausarbeitung der Selbstdefinitionen der Biograph*innen geht, sondern vor allem auch um Zuschreibungen durch andere Menschen. Dieser Aspekt gerät gerade im Kontext von Autismus in den Blick, da die pathologisierende und defizitorientierte Sichtweise eine Zuschreibung von außen darstellt. Wenn man wie innerhalb der Biographieforschung vorgesehen

[...] dem Wechselverhältnis zwischen Individuen und Gesellschaft gerecht werden will, gilt es, die hinter dem Rücken der Akteure wirksamen Regeln der Diskurse und deren Wandel in den Lebenserzählungen aufzuspüren (Rosenthal 2015: 201).

Die Analyse des Datenmaterials in einem partizipativen Setting kann nicht nur einen wichtigen Beitrag zur Untersuchung der Forschungsfrage leisten, sondern den autistischen Co-Forschenden wird die Möglichkeit gegeben, vor

dem Hintergrund der Erfahrungen und des Erlebens der Biograph*innen solche Zuschreibungen zu verhandeln und mit ihrer eigenen Deutungsweise am Diskurs teilzuhaben.

Hinsichtlich eines rekonstruktiven Forschungsansatzes ist laut Wagner-Willi (2011: 66; 2016: 228) der Einbezug von Personen, die der gleichen sozialen Gruppe angehören wie die Forschungssubjekte, grundsätzlich möglich, nicht aber als Voraussetzung anzusehen. Wie bereits dargelegt, sind im Kontext des hier vorgestellten Forschungsprojektes die Perspektiven der autistischen Co-Forschenden gerade in einem rekonstruktiven Setting von enormer Bedeutung, unabhängig davon, ob sie Exklusionserfahrungen (z. B. keine Teilhabe am Arbeitsleben) mit den Forschungssubjekten teilen oder nicht. Im Vergleich zu Menschen mit Sprachbeeinträchtigungen, Lernbeeinträchtigungen oder kognitiven Beeinträchtigungen, weisen autistische Personen bezüglich der Teilhabe am Arbeitsleben, die niedrigste Erwerbsquote auf (Kirchner-/Dziobek 2014: 78f.) – trotz meist hoher formaler Qualifikationen (z. B. Müller 2015; Proft et al. 2016; Tolou et al. 2022). Die Beschäftigungssituation erweist sich somit als prekär, und im Kontext dessen, wurde sich vor allem auch an den Empfehlungen für partizipativ ausgerichtete Forschungsprozesse (Zamsow 2021) orientiert, die in Schritt 3 *Assemble your Team*³ vorsehen, autistische Menschen mit einschlägiger Erfahrung in das entsprechende Forschungsthema einzubeziehen. So können alle drei am hier vorgestellten Forschungsprojekt beteiligten Co-Forschenden, diese Erfahrungen teilen und erleben im Rahmen ihrer eigenen Bildungs- und Berufsbiographien bis dato Teilhabebarrrieren. Darüber hinaus eignet sich ein partizipativ-rekonstruktives Forschungsprojekt neben dem gemeinsamen Analyseprozess insofern, als dass den Co-Forschenden im Sinne eines gemeinsamen Auftretens auf Tagungen und beim Verfassen von Publikationen ein *Gehört- und Gesehenwerden* ermöglicht wird.

Autismus, als eine sogenannte unsichtbare Behinderung wird schnell übersehen. Nach wie vor wird uns die Fähigkeit abgesprochen für uns selbst zu sprechen (A. H.).

Neben der Bereitschaft zu einem Perspektivwechsel akademisch Forschender, hier insbesondere Vertreter*innen der rekonstruktiven Forschung und einer *epistemischen Aufgeschlossenheit* (Kaufmann 2022: 5), kommen wir nicht mehr umhin, auch die traditionelle Forschungspraxis neu zu denken. Behrisch (2022) spricht hier sogar davon, dass konventionelle Forschungspraxen eher zur Unterdrückung von Menschen mit Behinderungen beitragen und für die Befragten, die ihr Erfahrungswissen zur Verfügung stellen, keine Verbesserung ihrer Lebensqualität eintritt (ebd.: 111). Hinzu kommt, dass Menschen mit Behinderungen oftmals nicht als Wissende anerkannt und ihre Aussagen

3 Six steps to engaging in participatory autism research: 1. Look inward; 2. Meet autistic people; 3. Assemble your Team; 4. Share the power; 5. Pay people; 6. Be nimble (Zamsow 2021).

als nicht glaubwürdig bewertet werden, besonders im Kontext eigener Erfahrungen (Hänel 2023: 160). Im Kontext der vorherrschenden Machtverhältnisse bezüglich der Wissensproduktion muss also hinterfragt und reflektiert werden, wie ein Zustand erreicht werden kann,

[...] wo weder einzelnen Individuen *Gehör* geschenkt werden muss, wie es die ethische Vorstellung der Wissensgerechtigkeit vorschlägt, noch partikulare Gruppen sich *Gehör verschaffen* müssen, wie es die politische Vorstellung der Wissensgerechtigkeit vorschlägt, sondern wo die *Strukturen* so sind, dass generell *alle Stimmen gehört werden* (Leeten 2023: 96, Hervorh. im Original).

Diese Frage wurde auch gemeinsam mit den Co-Forschenden diskutiert, wozu sich ein Co-Forschender treffend äußerte:

Hier bot und bietet sich eine seltene Gelegenheit unsere Weltsicht frei aller Sanktionen frei nach dem Motto "Nichts über uns ohne uns" publik zu machen (A. H.).

4 Schlussfolgernde Überlegungen

Welche Bedeutung haben aber die vorangegangenen Überlegungen nun schlussendlich für den eigenen Forschungskontext? Zweifelsohne kann diese Frage im Rahmen dieses Beitrags nicht umfassend beantwortet werden und dieser Beitrag kann auch nicht den Anspruch erheben, diese komplexe Problematik in Gänze aufzurollen. Abschließend betrachtet kann, aber mit Sakowsky gesprochen, davon ausgegangen werden, dass der Einbezug von Personen, die wie im hier vorgestellten Forschungsprojekt der gleichen Gruppe wie die Studienteilnehmenden angehören, zu einer „Verbesserung der Diskursqualität und des resultierenden Ergebnisses“ (2023, S. 148) führen. Autistische Co-Forschende können ihr Wissen und ihre ontologischen Positionen gewinnbringend in den Forschungsprozess einbringen und „[...] zu einer informierteren Debatte beitragen“ (ebd.). Mit Sakowsky (2023) gesprochen, ist „[...] nur durch die direkte Teilhabe von Betroffenenstimmen am Diskurs Wissen zugegen [...], welches ansonsten abwesend wäre“ (ebd.: 137). Das bedeutet, Autist*innen eine Stimme zu geben, die sich nicht nur auf der Interviewebene bewegt, sondern in einer partizipativen Forschungspraxis realisiert wird, die besagter Forderung nachkommt und traditionelle rekonstruktive Forschungspraktiken neu denkt. Dies ist ein mutiger Schritt sowohl für die akademisch Forschende als auch für die Co-Forschenden, und das eingangs beschriebene Spannungsverhältnis zwischen *Verstehen* und *Verändern* vermag sich dadurch auch nicht aufzulösen. Laut Behrisch und Wright (2018) geht es aber vor allem darum, Forschung als einen kooperativen Erkenntnisprozess zu betrachten, bei dem es nicht um die Addition von Wissensbeständen und Transferleistungen im Vordergrund steht, sondern deren Transfer in strukturiertes, empirisch ge-

stütztes, kollektiv erarbeitetes und neues Wissen (ebd.: 312f). Dabei sollte das partizipative Moment als ein gemeinsamer Entwicklungsprozess gesehen werden, der nicht darauf abzielt, sich dafür oder dagegen zu entscheiden. Das bedeutet, sich selbst als Forschende ständig zu reflektieren und entsprechend des eigenen Forschungskontextes Partizipation nicht nur zu realisieren, sondern auch in Zusammenarbeit mit den Co-Forschenden weiterzuentwickeln. Vor dem Hintergrund einer rekonstruktiven Methode und der damit in der Regel einhergehenden Interpretation in Forschungswerkstätten muss man sich auch die Frage stellen, weshalb diese Gruppenzusammenstellungen methodologisch nicht begründet werden müssen, aber sobald Co-Forschende hinzugezogen werden, wird die Wissenschaftlichkeit angezweifelt.

Selbstredend werden sich partizipative Forschungsansätze auch in Zukunft Anschlusschwierigkeiten stellen müssen und es besteht weiterhin Klärungsbedarf, wie das gemeinsam erarbeitete Wissen anschlussfähig(er) werden kann (Behrisch/Wright 2018: 312f). Nicht außer Acht gelassen werden darf dabei vor allem die Frage nach der Wissenshierarchisierung, denn möglicherweise stellt dieses partizipativ generierte Wissen „[...] einen eigenen Wissenstypus transformierten hybriden Charakters“ dar (ebd.: 313). Hinsichtlich der Verschränkung rekonstruktiver und partizipativer Forschungsansätze muss die diskursive Auseinandersetzung fortgeführt werden. Im Anschluss an Meißner (2017), sollte insbesondere das Spannungsverhältnis zwischen *Verstehen* und *Verändern* als eine Möglichkeit gesehen werden, auch politische und ethische Prämissen zu hinterfragen und

[...] epistemische Räume, in denen Handlungsmacht und -verantwortung gegenüber vermeintlich naturwüchsigen Dynamiken konzeptualisiert und verallgemeinerte Ansprüche auf Würde und Gerechtigkeit formulier[t] werden können (ebd.: 10f).

Meißner recurriert hier auf Spivaks Denkfigur des *Double Bind*, welche durchaus, auf das hier aufgezeigte Spannungsverhältnis anwendbar ist und es grundsätzlich darum gehen sollte, die Spannung zwischen den vermeintlich gegensätzlichen Primaten des *Verstehens* und *Veränderns (aus-)halten* zu können. Zum einen würde das bedeuten, an den Forderungen autistischer Menschen festzuhalten und ihnen Partizipation innerhalb der Forschung zu ermöglichen (ebd.: 11) zum anderen aber auch anzuerkennen, dass method(olog)ische Fragestellungen, die besonders im Rahmen rekonstruktiver Forschungsansätze diskutiert werden, stetig in den Blick genommen werden müssen (Otten 2020: 155). Dabei darf nicht unhinterfragt bleiben, „wie [...] mit dem immanenten Problem asymmetrischer Kommunikations- und Deutungsmacht zwischen akademisch Forschenden und partizipierenden Forschenden“ (ebd.) umgegangen wird. Schlussendlich kann jedoch festgehalten werden, dass

[e]in methodisch voraussetzungsvolles Zusammenspiel von emanzipatorischen Ansprüchen partizipativer Forschung und rekonstruktiven Verfahren [...] im besten

Falle dazu beitragen [können], die habituellen und strukturellen (praxeologischen) Bedingungen von unterdrückten Wissensformen und impliziten Exklusionsmustern herauszuarbeiten, damit diese auch politisch fundierter kritisiert werden können (Otten 2020: 155).

Dass das nicht nur gelingen kann, sondern auch eine Chance ist, die *Spannung zu halten*, zwischen dem Anliegen autistischer Selbstvertreter*innen und der bestehenden Forschungspraxis, formuliert ein Co-Forschender folgendermaßen treffend:

Die Arbeit in der Forschungsgruppe konnte mir immerhin zeigen, dass ›Partizipation als kooperativer Erkenntnisgewinn‹ in einem ›methodologisch gesicherten Kontext‹ möglich ist. Es war ein seltenes Glück, dass man uns nicht nur anhörte, sondern auch zuhörte, dass wir in unseren analytischen Fähigkeiten ernst genommen wurden und keine sozialen Sanktionen drohten. Gerade in einem Zeitalter der Diskurse über Diversität sollten die Stimmen der Autisten nicht untergehen. Ich habe die Arbeitsstunden in unserer Forschungsgruppe daher als Insel einer solchen Kooperation empfunden [...] (K. D.)

Literatur

- Behrlich, Birgit (2022): Partizipatorische und emanzipatorische Forschung in den Disability Studies. In: Waldschmidt, Anne (Hrsg.): Handbuch Disability Studies. Unter Mitarbeit von Sarah Karim. Wiesbaden: Springer, S. 109–124.
- Behrlich, Birgit/Wright, Michael T. (2018): Die Ko-Produktion von Wissen in der Partizipativen Gesundheitsforschung. Folgen für die Forschungspraxis. In: Selke, Stefan/Tribel, Annette (Hrsg.): Öffentliche Gesellschaftswissenschaften. Grundlagen, Anwendungsfelder und neue Perspektiven. Unter Mitarbeit von Madeleine Kumbartzki. Wiesbaden: Springer, S. 307–322.
- Buchner, Tobias/Koenig, Oliver/Schuppener, Saskia (2011): Von Standorten, Ontologisierung und Parteilichkeit – methodische Reflexionen im Rahmen Partizipativer Forschung. Anmerkungen zum Beitrag »Standortverbundenheit und Fremdverstehen« der Teilhabe 2/11. In: Teilhabe 50, 4, S. 167–168.
- Defila, Rico/Di Giulio, Antonietta (2018): Partizipative Wissenserzeugung und Wissenschaftlichkeit – ein methodologischer Beitrag. In: Defila, Rico/Di Giulio, Antonietta (Hrsg.): Transdisziplinär und transformativ forschen. Eine Methodensammlung. Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Jürgen Mittelstraß. Wiesbaden: Springer, S. 109–124.
- Fletcher-Watson, Sue/Adams, Jon/Brook, Kabie/Charman, Toni/Crane, Laura/Cusack, James/Leekam, Susan/Milton, Damian/Parr, Jeremy R./Pellicano, Elisabeth (2019): Making the future together: Shaping autism research through meaningful participation. In: Autism 23, 4, S. 943-953. <https://doi.org/10.1177/1362361318786721>
- Hänel, Hilke C. (2022): Einleitung: Epistemische Ungerechtigkeiten. In: Zeitschrift für Praktische Philosophie 9, 1, S. 141–154. <https://doi.org/10.22613/zfpp/9.1.5>

- Hänel, Hilkje C. (2023): Behinderung als soziale Kategorie im Kontext epistemischer Ungerechtigkeiten, Ignoranz und Abhängigkeit. In: Schleidgen, Sebastian/Friedrich, Orsolya/Wolkenstein, Andreas (Hrsg.): Bedeutung und Implikationen epistemischer Ungerechtigkeit. Baden-Baden: Tectum Verlag, S. 83–106.
- Hempel, Sebastian/Otten, Matthias (2021): Partizipation als Element rekonstruktiver Forschung. Methodische Spannungen und forschungsethische Notwendigkeiten. In: Engel, Juliane/Epp, André/Lipkina, Julia/Schinkel, Sebastian/Terhart, Henrike/Wischmann, Anke (Hrsg.): Bildung im gesellschaftlichen Wandel. Qualitative Forschungszugänge und Methodenkritik. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 211–228.
- Jivraj, Jamil/Sacrey, Lori-Ann/Newton, Amanda/Nicholas, David/Zwaigenbaum, Lonnie (2014): Assessing the influence of researcher–partner involvement on the process and outcomes of participatory research in autism spectrum disorder and neurodevelopmental disorders: A scoping review. In: *Autism* 18, 7, S. 782–793. <https://doi.org/10.1177/1362361314539858>
- Kaufmann, Katharina (2022): Das Wissen der Marginalisierten: Der Sinn für Ungerechtigkeit und die soziale Standpunkttheorie. In: *Soziopolos: Gesellschaft beobachten*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-82399-1> [Zugriff: 14.03.2024].
- Kirchner, Jennifer C./Dziobek, Isabel (2014): Toward the Successful Employment of Adults with Autism: A First Analysis of Special Interests and Factors Deemed Important for Vocational Performance. In: *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology* 2, 2, S. 77–85. <https://intapi.sciendo.com/pdf/10.21307/sjcapp-2014-011> [Zugriff: 14.03.2024].
- Leeten, Lars (2023): Grenzen der Wissensgerechtigkeit. Zum Umgang mit epistemischen Machtungleichheiten. In: Schleidgen, Sebastian/Friedrich, Orsolya/Wolkenstein, Andreas (Hrsg.): Bedeutung und Implikationen epistemischer Ungerechtigkeit. Baden-Baden: Tectum Verlag, S. 83–106.
- Mannheim, Karl (2015): *Ideologie und Utopie*. Mit einer Einleitung von Jürgen Kaube. 9. Aufl. Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Meißner, Hanna (2017): Spannungen (aus-)halten. Das Subjekt materialistischer Gesellschaftstheorie. In: *Open Gender Journal* 1. doi: 10.17169/ogj.2017.15.
- Müller, Kyra (2015): *Autismus und Arbeit: Inklusion von Menschen im autistischen Spektrum in das Arbeitsleben: Wissenschaftliche Arbeiten zum Autismus-Spektrum*, Band 4. Hannover: Verlag Rad und Soziales.
- Nicolaidis, Christina; Raymaker, Dora; Kapp, Steven; Baggs, Amelia; Ashkenazy, Elesia; McDonald, Katherina; Weiner, Michael; Maslak, Joelle; Morrigan, Hunter; Joyce, Andrea (2019): The AASPIRE practice-based guidelines for the inclusion of autistic adults in research as co-researchers and study participants. *Autism*, 23, 8, 2007-2019. <https://doi.org/10.1177/1362361319830523>
- Otten, Matthias (2020): Kategorisierung und Repräsentation. Methodologische Grenzerkundungen zur Forschung über Flucht und Behinderung. In: Brehme, David/Fuchs, Petra/Köbsell, Swantje/Wesselmann, Carla (Hrsg.): *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 151–157.

- Pickard, Hanna/Pellicano, Elizabeth/den Houting, Jaquiline/Crane, Laura (2022): Participatory autism research: Early career and established researchers' views and experiences. In: *Autism* 26, 1, S. 75–87. <https://doi.org/10.1177/13623613211019594>
- Proft, Julia/Gawronski, Astrid/Krämer, Katharina/Schoofs, Theresa/Kockler, Hanna/Vogele, Kai (2016): Autismus im Beruf. Eine qualitative Analyse berufsbezogener Erfahrungen und Wünsche von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen In: *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie* 64, 4, S. 277–285.
- Rosenthal, Gabriele (2015): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung.* 5., aktual. u. erg. Aufl. Weinheim: Juventa Verlag.
- Rosenthal, Gabriele (2019): Biographieforschung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung.* Wiesbaden: Springer, S. 585–598.
- Sakowsky, Ruben (2023): Der epistemische und normative Stellenwert von Betroffenerfahrungen in partizipativen Entscheidungsprozessen. In: Schleidgen, Sebastian/Friedrich, Orsolya/Wolkenstein, Andreas (Hrsg.): *Bedeutung und Implikationen epistemischer Ungerechtigkeit.* Baden-Baden: Tectum Verlag, S. 131–152.
- Schipp, Carina (2023a): Partizipation in der Biografieforschung: Menschen im Autismus-Spektrum als Co-Forschende. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 68, 2, S. 146–159. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schipp, Carina (2023b): Partizipation in der Biografieforschung: Menschen im Autismus-Spektrum als Co-Forschende. In: Grummt, Marek/Kulig, Wolfram/Lindmeier, Christian (Hrsg.): *Partizipation, Wissen und Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 162–170.
- Szatmari, Peter (2018): Risk and resilience in autism spectrum disorder: a missed translational opportunity? In: *Developmental Medicine & Child Neurology* 60, 2, S. 225–229. DOI: 10.1111/dmcn.13588 2
- Tolou, Maslahati/Bachmann, Christian J./Höfer, Juliana/Küpper, Charlotte/Stroth, Sanna/Wolff, Nicole/Poustka, Luise/Roessner, Veit/Kamp-Becker, Inge/Hoffmann, Falk/Roepke, Stefan (2022): How Do Adults with Autism Spectrum Disorder Participate in the Labor Market? A German Multi-center Survey. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders* 52, S. 1066–1076. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05008-6>
- Wagner-Willi, Monika (2011): Standortgebundenheit und Fremdverstehen. Anmerkungen zum Schwerpunktthema „Partizipative Forschung“ der Teilhabe 1/11. In: *Teilhabe* 50, 2, S. 66–68.
- Wagner-Willi, Monika (2016): Kritischer Diskurs Inklusiver Forschung aus Sicht der praxeologischen Wissenssoziologie. In: Buchner, Tobias/Koenig, Oliver/Schuppener, Saskia (Hrsg.): *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 216–230.
- Wright, Cheryl A.; Wright, Scott D.; Diener, Marissa L., Eaton, Jaqueline (2014). Autism spectrum disorder and the applied collaborative approach: a review of community based participatory research and participatory action research. In: *Journal of Autism* 1, 1, S. 1–11.

Zamzow, Rachel (2021): Six steps to engaging in participatory autism research. Spectrum /Autism Research News. <https://doi.org/10.53053/PIMJ5590>

Exklusion durch inklusive Hochschulbildung – Empirische Ergebnisse zu Exklusionserfahrungen von Erwachsenen mit geistiger Behinderung an deutschen Hochschulen

Olaf Dörner und Katharina Maria Pongratz

Seit über zehn Jahren werden Erwachsene mit geistiger Behinderung an Hochschulen zu Bildungsfachkräften¹ qualifiziert, auf dem ersten Arbeitsmarkt beschäftigt und in Lehre und Forschung eingesetzt. Gemessen am Entwurf einer inklusiven Gesellschaft (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2016) ist dies ein Beitrag zu deren Verwirklichung. Wir haben es allerdings mit einer Gruppe Erwachsener zu tun, die nicht im Fokus von wissenschaftlicher Weiterbildung² steht. Wir möchten in unserem Artikel genauer auf diese Gruppe und das Verhältnis von Inklusion und Exklusion in zweierlei Hinsicht blicken. Zunächst gehen wir auf die Exklusion Erwachsener mit geistiger Behinderung im Kontext von Erwachsenenbildungswissenschaft, Erwachsenenbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung (Exklusion in Wissenschaft und Praxis) ein. Anhand von Befunden einer qualitativ-empirischen Studie zu Bildungsorientierungen von Bildungsfachkräften geht es uns dann um Exklusionserfahrungen im Kontext von Inklusion (Exklusion im Kontext von Inklusion). Das empirische Material zeigt, inwieweit Bildungsfachkräfte im Zuge ihrer weiterbildenden Qualifizierung zur Bildungsfachkraft und Tätigkeit als Lehrende an Hochschulen nicht nur inklusive, sondern auch exklusive Erfahrungen machen.

-
- 1 Bildungsfachkräfte: Erwachsene mit geistigen Behinderungen, die oftmals in Werkstätten für Menschen mit Behinderung gearbeitet haben und nach Abschluss einer dreijährigen Qualifizierung an Hochschulen als Lehrende in Hochschulen, aber auch in anderen Organisationen tätig sind. Als Experten:innen ihrer Selbst vermitteln sie inklusionsrelevante Aspekte ihrer Lebenswelt (vgl. Otten et al. 2020). Informationen bspw. hier: <https://www.deutsches-inklusionszentrum.de> (15.5.24).
 - 2 Begrifflich wird mit wissenschaftlicher Weiterbildung der wissenschaftliche Charakter von Weiterbildung und mit Hochschulweiterbildung die Institution, an der Weiterbildung stattfindet betont (vgl. Cendon et al. 2020:19a). Oftmals werden beide Begriffe synonym verwendet. Im vorliegenden Beitrag verstehen wir wissenschaftliche Weiterbildung in diesem Sinne synonym und als „Oberbegriff für Hochschulangebote, die die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens zusammenführen und damit die Erweiterung, Vertiefung oder Spezialisierung von früher erworbenen Wissen und Fähigkeiten dienen“ (Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeber/Hochschulrektorenkonferenz 2007: 9, zit. n. Kondratjuk 2017: 17).

1 Wissenschaftliche Weiterbildung und geistige Behinderung

Wir gehen davon aus, dass es sich bei Erwachsenen mit geistiger Behinderung um eine Gruppe von Erwachsenen mit besonderen Spezifika handelt und verstehen geistige Behinderung als eine von unterschiedlichen (nicht nur medizinischen) Kriterien abhängige Differenz, also eine an verschiedene Kontexte (bspw. Generation, Milieu, institutionalisierte Lebensläufe) gebundene Kategorie, welche einerseits eine Relation anzeigt (vgl. Dederich et al. 2009: 15) und andererseits die *beobachtbaren* ‚Besonderheiten‘ dieser Gruppe sichtbar machen soll³.

Als Zielgruppe werden Erwachsene mit geistigen Behinderungen weder in einschlägigen Publikationen explizit ausgewiesen, wie etwa in der 2017 erschienenen Schwerpunktausgabe der Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung „Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung“ (Jütte 2017) oder im Handbuch für Wissenschaftliche Weiterbildung (vgl. Jütte/Rohs 2020); noch werden sie in Datenbanken für wissenschaftliche Weiterbildungsangebote explizit angesprochen.

Insgesamt hat das Thema Erwachsenenbildung und Inklusion vor allem im Zusammenhang der Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland an Aufmerksamkeit gewonnen (vgl. Burtscher et al. 2013; Heimlich/Behr 2018; Hirschberg et al. 2019; Becker et al. 2022). Die Diskussion wird bestimmt von primär institutionsorientierten⁴ Auseinandersetzungen mit dem Inklusions-Begriff (vgl. etwa Hirschbach/Lindmeier 2013), mit Grundlagen einer inklusiven Erwachsenenbildung (vgl. Burtscher et al. 2013), Kooperationsstrukturen (vgl. Ackermann et al. 2012), Rahmenbedingungen (vgl. Babilon 2018), Qualität (vgl. Pätzold/Bruns 2013), Didaktik (vgl. Furrer 2013; Lauber-Pohle 2019), Programmgestaltung (vgl. Schreiber-Barsch/Fawcett 2019; Schädler 2019) oder mit Fragen der Professionalisierung (vgl. Langemeyer/Schübler 2013; Hirschberg et al. 2019). Inwieweit jedoch Inklusion im Zusammenhang mit der Verwirklichung des lebenslangen Lernens (als maßgeblich programmatischer Begründungshorizont) im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung realisiert ist, ist weitestgehend unklar.

3 Der UN Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) folgend, gehören Erwachsene mit geistiger Behinderung zu der Gruppe von Menschen mit Beeinträchtigungen, die „langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (vgl. UN-BRK 2008, Art. 1 Abs. 2).

4 Wir beziehen uns hier auf eine Differenzierung von Birte Egloff und Jochen Kade, demnach Erwachsene in institutions- und professionszentrierten Perspektiven als Adressaten und damit als Angehörige sozialer Gruppen in den Blick genommen werden, hingegen in einer subjektorientierten als eigenständige und wissende Teilnehmer (vgl. Egloff/Kade 2004: 136). Subjektorientierte Perspektiven auf Inklusion und Weiterbildung sind weniger zu attestieren.

Mit Blick auf repräsentative Datenerhebungen (Adult Education Survey, BIBB-Datenreport, Bildungsbericht) lassen sich kaum Aussagen zur Situation von Erwachsenen- und Weiterbildung für Erwachsene mit Behinderungen vornehmen, geschweige denn zur Situation inklusiver Erwachsenenbildung. So ist 2014 im Rahmen der Bildungsberichterstattung „Bildung in Deutschland“ der Schwerpunkt „Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem“ erschienen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Demnach halten im Berichtsjahr 2012 vor allem Volkshochschulen von allen befragten Weiterbildungseinrichtungen (Sonderstichprobe des Weiterbildungsmonitors⁵) Angebote vor, die von 77% aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Anspruch genommen wurden (vgl. ebd.: 175). Hochschulen hingegen halten am wenigsten Angebote bereit und weisen mit 32% die geringste Teilnahmequote neben privaten, betrieblichen, beruflichen und weltanschaulich gebundenen Trägern auf (vgl. ebd.: 174).

Angesichts der kaum realisierten inklusiven Erwachsenenbildung scheint es abwegig, sich mit Hochschulen als inklusive Erwachsenenbildungsorte zu beschäftigen. Sie machen einen geringen Anteil der Gesamtaktivitäten von Erwachsenenbildung aus. Gleichwohl sind auch sie mit Erwartungen konfrontiert, lebenslanges Lernen für Erwachsene mit Behinderungen zu ermöglichen und sich als inklusive Bildungsorte zu verstehen (vgl. Schreiber-Barsch et al. 2021: 117–133) und ist es notwendig, dass sich wissenschaftliche Weiterbildung als die für Erwachsenenbildung an Hochschulen zuständige Institution positioniert (vgl. Ruhlandt 2021). Aus politisch-programmatischen Gründen und nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund, dass Hochschulen in jüngerer Zeit prominent (über den Wettbewerb ‚Aufstieg durch Bildung‘: offene Hochschulen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (vgl. Cendon et al. 2020b)) aufgefordert sind, sich über wissenschaftliche Weiterbildung für nichttraditionelle Studierende zu öffnen. Auch wenn Menschen mit geistigen Behinderungen in diesem Wettbewerb nicht thematisiert werden, so haben wir es bspw. bei Bildungsfachkräften mit einer Gruppe von Erwachsenen mit geistigen Behinderungen zu tun, die an Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung hochschulischen Bildungsangeboten teilnehmen (vgl. Otten et al. 2020). Der Gruppe von nichttraditionellen Studierenden sind sie zuzurechnen, da sie nicht über eine klassische Hochschulzugangsberechtigung verfügen, dafür aber über berufliche Erfahrungen innerhalb der Behindertenhilfe. Hier möchten wir anschließen.

5 Gesamtstichprobe sind 1700 Einrichtungen, die 2011 an der Umfrage für den wbmonitor teilnahmen (vgl. ebd. 146). Der Weiterbildungsmonitor (wbmonitor), auf den sich im Bildungsbericht bezogen wird, ist eine jährliche Umfrage vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) bei Organisationen, die Weiterbildung regelmäßig anbieten (vgl. ebd.). Eine Unterscheidung der Behinderungen (geistige, körperliche) erfolgt im Bildungsbericht nicht.

2 Forschungspraktische Aspekte

Im Folgenden beziehen wir uns auf Ergebnisse des qualitativ-empirischen Forschungsprojektes „Bildungsfachkräfte im Kontext von Hochschulbildung“ (vgl. Pongratz 2023:134 f.), eine Studie zur Rekonstruktion von Bildungsorientierungen geistig behinderter Erwachsener, die an einer bundesweit einheitlich konzipierten dreijährigen Qualifizierung an hochschulischen (Bildungs-)angeboten teilnehmen und über ihre Behinderungserfahrungen in Seminaren berichten. Durchgeführt wird die Studie im methodologischen Rahmen der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack et al. 2013) mit dem Anspruch, Orientierungen von Erwachsenen auf ihre Qualifizierung zur und Tätigkeit als Bildungsfachkraft zu rekonstruieren (Dörner/Pongratz 2024).

Der Feldzugang zu den zu interviewenden Erwachsenen gestaltete sich nach einer intensiven Phase vertrauensbildender Maßnahmen mit den Gatekeepern⁶ problemlos. Die Datenerhebung erfolgte 2018 bis 2023, anfangs mittels Präsenzinterviews, ab 2020 pandemiebedingt mit Hilfe online geführter Interviews (per ZOOM). Im Rahmen der Erhebung wurde ein Dreiphasen-Modell zur Interviewführung mit Erwachsenen mit einer geistigen Behinderung entwickelt (vgl. Pongratz 2021). Die Interviews weisen eine unterschiedliche Länge von 30 Minuten bis zu vier Stunden auf.

Für unsere folgenden Ausführungen ziehen wir acht Interviews mit Bildungsfachkräften aus der zweiten und dritten Erhebungsphase⁷ auszugsweise heran und gehen auf 3 Aspekte ein, die auf soziale Exklusionserfahrungen – Grenzerfahrungen und Grenzüberschreitungen - von Bildungsfachkräften hinweisen. Wir verbleiben dabei auf der Ebene der sinn-genetischen Interpretation, bei der es um fallbezogene Rekonstruktionen der Sinngehalte geht (vgl. Bohnsack 2003: 153). Sofern es sich anbietet, werden wir auf soziogenetische Rekonstruktionen (vgl. ebd.: 152) verweisen, insbesondere auf Milieu-, Geschlechts- oder Altersspezifika (vgl. Bohnsack 1989). Den Begriff der sozialen Exklusion verstehen wir hierbei in Anlehnung an Steffens (2020: 225 f.) als Dialektik von Individuum und Gesellschaft und Grenze als elementare Einheit sozialer Systeme. Immer dann, wenn Inklusion praktiziert wird, also andere in ein System eingebunden werden, erfolgt eine Verschiebung von Grenzen und damit immer auch ein Ausschluss.

6 Der Feldzugang wurde durch die Qualifizierungsleitungen der Bildungsfachkräfte an den unterschiedlichen Standorten ermöglicht, in der Regel durch zunächst persönliche Gespräche und die Vorstellung des Promotionsvorhaben, Anliegens der Forschung sowie forschungsethischen Konzepts. Die Qualifizierungsleitungen berieten sich und sagten dann entweder zu oder ab (3 x Zusage, 4 x Absage).

7 Die Daten beziehen sich auf 8 Interviews mit Bildungsfachkräften in Ausbildung und solchen, die bereits als Bildungsfachkräfte qualifiziert und tätig sind.

3 Exklusion und Grenzen

3.1 Inklusion und das Entfalten eigener Entscheidungsmöglichkeiten durch Exklusionserfahrungen

In allen Interviews beschreiben und erzählen die Gesprächspartner:innen Situationen, in denen sie sich in ihren Entscheidungen nicht ausreichend gefördert oder berücksichtigt fühlen. Ansatzweise zeichnet sich eine gewisse Fremdbestimmung als konstituierendes Moment ihres Lebensweges ab. Der Übergang zu eigenen Entscheidungsmöglichkeiten und Verantwortlichkeiten wird ab dem Zeitpunkt der Wahrnehmung der Ausschreibung zur Qualifizierung zur Bildungsfachkraft thematisiert, insbesondere im Vergleich von Vorher und Nachher. Vor der Qualifizierung an der Hochschule beschreiben die Gesprächspartner:innen ihr Leben weitestgehend ohne eigene Entscheidungs- und berufliche Entfaltungsmöglichkeiten. Dies zeigt sich in der Thematisierung ihrer sonderpädagogisch geprägten Lebenswege (1), von Skepsis, die ihnen aus ihrer Umgebung entgegengebracht wird (2) und ihrer persönlichen Wohnveränderungen (3).

1. Die Relevanz der *sonderpädagogischen Rahmung des Lebensweges* der Interviewpartner:innen zieht sich wie ein roter Faden durch die Interviews. Vor dem Horizont ihres neuen Erfahrungsraums „Bildungsfachkraft“ bzw. der Erfahrungen als Bildungsfachkraft im hochschulischen Kontext qualifiziert und tätig zu sein, werden bisherige Erfahrungsräume von Familie und Werkstatt anders gesehen und relativiert. Rückblickend berichtet eine Bildungsfachkraft, wenn es die Qualifizierung zur Bildungsfachkraft schon nach ihrer Ausbildung gegeben hätte, wäre sie wahrscheinlich nicht in die Werkstatt für Menschen mit Behinderungen gegangen, „denn da (...) hätte ich dann auch mit meinen Eltern diskutiert bis aufs Letzte (...) dann hätte ich mich definitiv hier (Anm. an der Hochschule) beworben. Dann hätt’s kein Werkstattleben gegeben (lachen) ja“ (B-I1). Offensichtlich waren vor der Qualifizierung keine Alternativen zum Werkstattalltag bekannt oder möglich, was von den Gesprächspartner:innen auf ihren sonderpädagogischen Weg zurückgeführt wird. „Ich kannte ja gar keine Alternativen außer, ähm, der Werkstatt“ (BI-5).

In den Interviews wird der Lebensweg mittels der institutionellen Stationen Förderkindergarten, Förderschule, Praktikum und Werkstatt für behinderte Menschen beschrieben; beginnend mit der frühkindlichen Diagnose, behindert zu sein und weiter mit Auswirkungen eines Lebens in einer sozialen Gemeinschaft mit behinderten Menschen. Es wird deutlich, dass die Hürden, den sonderpädagogischen Weg zu verlassen, sowohl auf institutionelle Grenzerfahrungen (mangelnde Qualifizierung, „Ich hab ja keinen Schulabschluss“ (BI-

5)), als auch auf familiäre Exklusionserfahrungen (Sorgen der Eltern vor Überforderung des Kindes bzw. betreuenden Erwachsenen, „In der Werkstatt hast du doch mehr Ruhe“ (IB-2)) bezogen werden. Lediglich in einem Interview berichtet eine Bildungsfachkraft davon, direkt nach der Schule an die Hochschule gewechselt zu haben. Diese Chance verdankt sie ihrem Vater, der an einer Universität arbeitet. Sie betont, dass sie zuvor nur „die nötigste Zeit“ in Sonderreinrichtungen verbracht und ansonsten „eigentlich immer ähm normal gelebt habe, „so wie jetzt eigentlich auch“ (BI-8_NB): „Ohne Papa wäre ich, äh, also direkt in der Werkstatt gelandet, da hätt’s keine, äh, also gar keine Alternative für mich gegeben (4), das war schon knapp.“ (BI-8_NB)

2. Zusätzlich thematisieren die Bildungsfachkräfte, dass sie die ihnen von nahestehenden Personen (Eltern, Geschwister, GruppenleiterInnen, gesetzlichen BetreuerInnen usw.) *entgegengebrachte Skepsis* als motivierend empfunden haben, eigene Entscheidungen zu treffen. Die erfolgreiche Qualifizierung zur Bildungsfachkraft und die hochschulische Tätigkeit bringen sie in Verbindung mit der Überwindung solcher Erwartungen: „Schaffst du doch nicht. aber ich hab mich, ich hab gesagt ich kanns dir beweisen ich schaff das alles.“ (BI-2) Oder: „Und so es gab viele Menschen, die daran gezweifelt haben. Und jetzt, im dritten Lehrjahr ist alles, haha (lacht laut), ihr habt gezweifelt.“ (BI-5)

3. Die Entwicklung von einer biografischen Geschichte ohne die Empfindung eigener Entscheidungsmöglichkeiten hin zu einem Verständnis von Möglichkeiten eigenverantwortlich zu handeln, zeigt sich auch in der Thematisierung einer *Veränderung der Wohnraumsituation* nach der Qualifizierung zur Bildungsfachkraft. Über die Hälfte der interviewten Bildungsfachkräfte hat ihren Wohnort und die Wohnform (zum Teil vom betreuten Wohnen der Behindertenhilfe oder familiärer Betreuung hin zu selbstständigem Wohnen) durch die Aufnahme der Qualifizierung verändert. So spricht eine Gesprächspartnerin davon, den gesetzlichen Betreuer nicht mehr zu benötigen: „Also meinen gesetzlichen Betreuer, den brauche ich jetzt nicht mehr – ich habe mir ähm sogar, ähm, eine neue Küche gekauft, in meiner eigenen, ähm, also meiner Wohnung hier in Campuspnähe.“ (BI-9_TB)

Es fällt auf, dass ab dem Zeitpunkt der Erzählungen zur Qualifizierung zur Bildungsfachkraft die Interviewpartner:innen vermehrt ins Erzählen kommen, während zuvor Beschreibungen oder Argumentationen überwiegen. Dies führt zu der Annahme, dass durch das Erzählen über sich als Bildungsfachkraft weitere Erzählflüsse initiiert werden, auch zu anderen Themen. Dies wird in der weiteren Auswertung noch detaillierter untersucht werden.

3.2 Familiäre Exklusionserfahrungen und Grenzüberschreitungen durch inklusive Hochschulbildung

Mit der Qualifizierung zur Bildungsfachkraft an einer Hochschule begeben sich die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner nicht nur in eine für sie neue bzw. fremde Umgebung. Sie bringen auch ihre neuen Erfahrungen in ihre bisherigen Erfahrungswelten von Familie, Werkstatt, Partner- und Freundschaft ein. Ihr bisheriger Alltag verändert sich, und das nicht nur reibungslos. In den Interviews werden Trennungen von Lebenspartner:innen oder Kontaktabbrüche zu Werkstattkolleg:innen als Folge der neuen beruflichen Situation geschildert. Eine Interviewpartnerin führt ihren Verdienst als mögliche Ursache dafür an, dass ihre Partnerschaft in eine Krise geriet und letztlich endete. Dabei werden typische geschlechtsspezifische Rollenverständnisse in Bezug auf die Ernährerrolle des Mannes und Haushaltszuständigkeit der Frau deutlich: „...und dann hat’s angefangen, weil ihn das nicht, weil er wahrscheinlich Panik gekriegt hat, dass ich Geld verdiene und er natürlich Hartz IV und er dann alles alleine machen muss und somit hat er gesagt, er kann nicht mehr mit mir zusammen sein.“ (BI-2) Relevant ist nicht nur die Erfahrung, berufstätig zu sein und Geld zu verdienen, sondern auch die Erfahrung, deswegen vom Partner abgelehnt und ausgeschlossen zu werden. Zugleich zeigt sich in dieser Erfahrung aber auch eine ansatzweise Loslösung vom routinierten Verständnis, dass die Inanspruchnahme sozialer Sicherungsleistung, „natürlich Hartz IV“, für ihresgleichen normal wäre.

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Loslösung vom bisherigen sozialen Umfeld, insbesondere von langjährigen Kolleg:innen der Werkstatt, die über viele Jahre ihr soziales und privates Umfeld prägten. In den Interviews wird die Ambivalenz dieser Erfahrung in den Perspektiven passiven Erlebens und aktiven Entscheidens deutlich. Die Werkstatt, einst zentraler Lebens- und Arbeitsort, wird nun als Ort thematisiert und wahrgenommen, der zwar freiwillig besucht werden kann, aber an dem sie zugleich nicht willkommen geheißen werden: „In der Werkstatt brauch ich mich nicht mehr blicken lassen...“ (BI-5.2) Die Werkstatt wird als Ort gesehen, vom dem man es „geschafft“ hat, ihn zu verlassen – im Gegensatz zu den ehemaligen Werkstattkolleg:innen, die das nicht geschafft haben: „... jetzt wo ich’s raus geschafft habe. Das wars. Das ist vorbei.“ (BI-5.2)

Der Ausschluss aus der Werkstatt wird unmittelbar mit der Qualifikation und Tätigkeit als Bildungsfachkraft sowie einer veränderten Selbstsicht in Verbindung gebracht. Die Bildungsfachkräfte sehen sich nicht mehr als Teil der Werkstatt-Welt, erleben aber gleichzeitig eine Ambivalenz, da sie sich auch nicht völlig von den ehemaligen Kolleg:innen lösen bzw. absetzen. Vielmehr würden sie die Werkstatt besuchen wollen, können es aber nicht. Andererseits werden aber auch eigene Grenzziehungen betont, indem sie den Ausschluss durch die ehemaligen Kolleg:innen als Anlass für einen notwendigen Bruch

von der alten Welt thematisieren. Dieser Bruch wird als wichtig für das eigene Wohlbefinden und in Bezug auf das Umfeld hervorgehoben:

Also es ist einfach und das ist ja mega wichtig eigentlich, ne und und das ist ne Geschichte (...) es betrifft mich, es betrifft mein Umfeld und deswegen finde ich das einfach so wichtig, dass man da sagt, man macht jetzt nen cut zu ner Werkstatt. (B-11)

Sind Trennungen und Kontaktabbrüche dieser Art Ausdruck einschneidender Veränderungen von sozialen Kontakten, so werden aber auch Exklusionsmomente thematisiert, die weniger radikal, gleichwohl irritierend sind. Dies tritt besonders deutlich zutage, wenn Veränderungen, auf die die Betroffenen stolz sind, als Grund dafür angesehen werden, von vertrauten oder nahestehenden Personen zurechtgewiesen oder gemahnt zu werden. „Und äh jetzt tu ich mich anders verhalten, ich tu mich auch irgendwie anders ausdrücken. Mehr, wenn ich irgendwie spreche, bei manchen Sachen mehr fachsprachlich und da sagt er (der Vater), „sprich doch noch einmal bitte auf Deutsch und nicht fachsprachlich.“ (B1-7) Dies zeigt, dass auch positive Veränderungen in der Persönlichkeit der Bildungsfachkräfte zu sozialen Spannungen führen können.

3.3 Berufliche Inklusion im Kontext Hochschule durch soziale Exklusion im Freizeitbereich und /oder Privatleben

Die Qualifizierung zur Bildungsfachkraft erstreckt sich über einen Zeitraum von drei Jahren in Vollzeit an der jeweiligen Hochschule, die diese Qualifizierung anbietet. Die Teilnahme an der Qualifizierung stellt für die Mehrheit der befragten Personen eine Herausforderung dar, die mit organisatorischen Hürden verbunden ist. Dazu zählen Umzüge, längere Pendelfahrten und das Verlassen langjähriger Wohngemeinschaften. Während der Qualifizierung werden die Bildungsfachkräfte in der Regel an Außenarbeitsplätzen eingesetzt, was die Notwendigkeit der Berücksichtigung gesetzlicher Vorgaben mit sich bringt. Diese Vorgaben sind entscheidend, um die Versorgungsleistungen der Werkstätten, in denen die angehenden Bildungsfachkräfte beschäftigt sind, aufrechtzuerhalten. Gleichzeitig verzichten die Werkstätten für behinderte Menschen mit der Freistellung für die Qualifizierung zur Bildungsfachkraft auf Mitarbeitende. Dem empirischen Material ist zu entnehmen, dass zwischen Hochschulen und Werkstätten für behinderte Menschen individuelle Regelungen geschaffen werden, da eine Freistellung für eine Qualifizierung an einer Hochschule rechtlich nicht geregelt zu sein scheint.

Ein konkretes Beispiel, das als Eckfall dient, verdeutlicht die Herausforderungen, denen eine Bildungsfachkraft gegenübersteht. Eine Bildungsfachkraft, mehrfach behindert, bewirbt sich aus einer Werkstatt-Beschäftigung inkl. betreutem Wohnen heraus für die dreijährige Vollzeitqualifizierung. Da sie auf eine barrierefreie Wohnung angewiesen ist, stößt sie am Hochschulstandort auf Schwierigkeiten, eine entsprechende Unterkunft zu finden.

Infolgedessen bewirbt sie sich erfolgreich – als Mitte 20jährige – um eine Wohnung in einem Seniorenstift in Campusnähe.

Im Interview unterscheidet die Bildungsfachkraft zwischen „Einrichtung für äh Senioren“, in der sie „übergangsweise“ wohnt, und einer „barrierefreien Wohnung“, die sie noch finden muss. Der Wunsch, normal zu wohnen, ist demnach noch nicht erfüllt, aber weiterhin hoffnungsvoll präsent. Der Seniorenstift wird zu einer ambivalenten Erfahrung – einmal als negativer Gegenhorizont zur barrierefreien Wohnung und einmal als positiver Gegenhorizont zur Werkstatt. Sie arrangiert sich mit dieser Übergangslösung, ohne jedoch die Ambition zu haben, in die soziale Welt des Seniorenstifts aufgenommen zu werden. Sie teilt sich mit einem hochaltrigen Herrn das Badezimmer, wünscht den „alten“ Mitbewohner:innen „einen guten Morgen und Abend“ und verfügt „zumindest“ über ein Einzelzimmer. Interessant ist die Abgrenzung zu ihren Mitbewohner:innen, die vor dem Hintergrund der Erfahrung von Alters- und Gruppenzugehörigkeit erfolgt:

Aber ansonsten sind das ja alle nicht in meinem Alter, von daher gestaltet sich das etwas schwierig. Also nicht schwierig, aber ich hab da keine große Intention mich da ranzuhängen, sagen wir's mal so. Bin da lieber unter meines Gleichen. (BI-3)

Dieses Beispiel verdeutlicht nicht nur eine, im Rahmen der Ablösung von bisher lebensweltlich dominierenden Fürsorge – und Betreuungsinstanzen notwendige, Exklusion, sondern auch, dass der Blick über die geschützten Sorge- und Betreuungsräume von Familie und Werkstatt hinaus gehen kann. Es zeigt den Wunsch nicht nur nach einer anerkannten und qualifizierten Beschäftigung, sondern auch nach einer eigenen Wohnung, die eigenständiges Leben ermöglicht. Beides ist nicht ohne weiteres und gleichzeitig möglich. Inklusion in und durch die Hochschule ghet einher mit Exklusion im privaten und familiären Bereich. Und es zeigt auch, dass Exklusion nicht lediglich als exteriore Wirkmacht zu verstehen ist, die pädagogische Schutz- und Fürsorge evoziert, sondern durchaus auch zum inklusionsnotwendigen Handlungsrepertoire von Exklusionsbetroffenen und gleichsam Inklusionsadressierten wird. Es offenbart sich zudem ein weiterer Aspekt: Institutionell geht es nicht nur um Qualifizierung und Weiterbildung, sondern auch um eine Form der Entfaltung eigener Entscheidungskraft und sozialer Strukturen. Diese Entfaltung ist nicht zwangsläufig durch die hochschulische Weiterbildung bzw. Qualifizierung zur Bildungsfachkraft intendiert, sondern wird vielmehr im Rahmen der Weiterbildung initiiert.

4 Fazit

Zunächst zeigen die Ergebnisse verschiedene Dimensionen der Exklusion von Erwachsenen mit geistiger Behinderung im Kontext inklusiver Hochschulbildung. Durch die Analyse von Erfahrungen wird deutlich, inwieweit die Teilnahme an hochschulischer Weiterbildung (und Tätigkeit) nicht nur inklusive Momente schafft, sondern auch Formen der Exklusion generiert. Drei Aspekte haben wir vorgestellt: Entfaltung eigener Entscheidungsmöglichkeiten, familiäre Exklusionserfahrungen und berufliche Inklusion an der Hochschule durch soziale Exklusion im Freizeitbereich oder Privatleben. Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnahme an inklusiven Bildungs- und Beschäftigungsangeboten mit positiven Veränderungen in der Selbstwahrnehmung und Selbstbestimmung der Erwachsenen mit geistiger Behinderung einhergeht. Gleichzeitig treten jedoch auch neue Herausforderungen und Exklusionserfahrungen zutage, insbesondere in Bezug auf familiäre Beziehungen und soziale Kontakte im Freizeitbereich. Auch die andernorts (Dörner/Pongratz 2022) mit demselben Material durchgeführte Analyse entlang des Trilemmas der Inklusion (Boger 2019, 2023) zeigte deutlich, dass nicht alle Spannungen gelöst werden können und müssen.

Unser Blick auf Exklusionserfahrungen von Bildungsfachkräften kann nicht als ausschließlich im Kontext inklusiver Institutionen erfolgreich betrachtet werden. Hochschulen sind keine (inklusive) Institutionen, die es vermögen, Erwachsene, die nicht zur traditionellen Adressaten- und Teilnehmerschaft (Studierende mit Hochschulzugangsberechtigung) gehören, über hochschulische Bildungsangebote bzw. wissenschaftliche Weiterbildung in größerem Maße einzubinden. Gleichwohl kommt es, wie im Fall der Bildungsfachkräfte, vor. Insofern lässt sich eher von Exklusionserfahrungen im Kontext inklusiver Programme von exklusiven Institutionen sprechen. Die drei vorgestellten Erfahrungsaspekte von Exklusion offenbaren eine konzeptionelle Lücke des Bildungsfachkräfteprogramms: Der Fokus auf Integration durch Bildung, sowohl instrumentell bezogen auf die Teilhabe an Bildung und Arbeitsmarkt als auch bezogen auf das Initiieren von Bildungsprozessen im Sinne der Veränderungen von Selbst-Welt-Verhältnissen (vgl. etwa transformative oder transformatorische Bildungsprozess bei Nohl et al. 2015 oder Koller 2011), verschließt den Blick auf das soziale Um- bzw. Nahfeld der Bildungsfachkräfte und relevante Veränderungen sowie Anerkennungen bzw. Nicht-Anerkennungen im Kontext von Familie, Werkstatt und Wohnung. Damit zusammenhängend deutet sich ein weiterer Exklusionsaspekt im empirischen Material an, nämlich die Diskrepanz zwischen Funktionsfähigkeit und Funktionsweise des Bildungsfachkräfteprogramms. In dem Maße wie das Bildungsfachkräfteprogramm auf Bildung ausgerichtet ist, die Relevanzen der Bildungsfachkräfte jedoch eher auf ihr lebensweltliches

Nahfeld bezogen sind und es diesen vielmehr um etwas Neues und um Anerkennung geht, stellt sich die Frage, inwieweit den Bildungsprozessen Inklusions- und Exklusionserfahrungen inhärent sind bzw. in welchen dieser Erfahrungen wiederum Bildung exkludiert und inkludiert ist.

Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst/Burtscher Reinhard/Ditschek, Eduard Jan/Schlummer, Werner (Hrsg.) (2012): *Inklusive Erwachsenenbildung: Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe*. Berlin: GEB.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): *Bildung in Deutschland 2014. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: wbv.
- Babilon, Rebecca (2018): *Inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten – eine qualitative Studie in England*. Universität Koblenz-Landau.
- Becker, Jonas/Buchhaupt, Felix/Katzenbach, Dieter/Lutz, Deborah/Strecker, Alica/Urban, Michael (Hrg.) (2022): *Qualifizierung für Inklusion. Berufsschule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Münster/New York: Waxmann Verlag.
- Boger, Mai-Anh (2019): *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken (1. Aufl.)*. Münster: edition assemblage.
- Boger, Mai-Anh (2023): *Theorien der Inklusion – eine Übersicht*. In: Mittertrainer, Mina/Oldemeier, Kerstin/Thiessen, Barbara (2023): *Diversität und Diskriminierung. Analysen und Konzepte*. Wiesbaden: Springer VS, S. 127–124
- Bohnsack, Ralf (1989): *Generation, Milieu und Geschlecht: Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, Ralf (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 5. Aufl. Opladen: Leske Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2013): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2016): *BMAS - Nationaler Aktionsplan 2.0*. [www.bmas.de. https://www.bmas.de/DE/Soziales/Teilhabe-und-Inklusion/Nationaler-Aktionsplan/nationaler-aktionsplan-2-0.html](https://www.bmas.de/DE/Soziales/Teilhabe-und-Inklusion/Nationaler-Aktionsplan/nationaler-aktionsplan-2-0.html) [Zugriff: 1.2.24].
- Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeber/Hochschulrektorenkonferenz (2007): *Wissenschaftliche Weiterbildung im System der gestuften Studienstruktur*. https://issuu.com/diebda/docs/bsz_15_systemmanagement. [Zugriff: 16.5.24]
- Burtscher, Reinhard/Ditschek, Eduard Jan/Ackermann, Karl-Ernst/Kronauer, Martin (Hrsg.) (2013): *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Cendon, Eva/Maschwitz, Annika/Nickel, Sigrun/Pellert, Ada/Wilkesmann, Uwe (Hrsg.) (2020a): *Steuerung der hochschulischen Kernaufgabe Weiterbildung*. In: Cendon, Eva/Wilkesmann, Uwe/Maschwitz, Annika/Nickel, Sigrun/Speck,

- Karsten/Elsholz Uwe (Hrsg.) (2020): Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Münster; New York: Waxmann, S. 17–38.
- Cendon, Eva/Wilkesmann, Uwe/Maschwitz, Annika/Nickel, Sigrun/Speck, Karsten-/Elsholz Uwe (Hrsg.) (2020b): Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Münster; New York: Waxmann.
- Dederich Markus/Jantzen, Wolfgang (Hrsg.) (2009): Behinderung und Anerkennung. Kohlhammer: Stuttgart.
- Dörner, Olaf/Pongratz, Katharina-Maria (2022): Behinderung als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand in praxeologischer Perspektive und rekonstruktiver Absicht In: Zeitschrift für Disability Studies Nr.2, DOI 10.15203/ZDS_2022_2.03
- Dörner, Olaf/Pongratz, Katharina-Maria (2024): Inklusiv, Partizipativ, Rekonstruktiv? Methodologische Reflexionen zur Praxis einer inklusiven Weiterbildungsforschung In: Rosen, Lisa/Bastian, Pascal/Friedrich, Julia/Gericke, Erika E./Hopmann, Benedikt/Köhler, Sina-Maren/Koepfer, Andreas (Hrsg.): Crossing Boundaries: Methodische Und Methodologische Reflexionen Zur (eigenen) Praxis der Inklusionsforschung. Opladen Berlin Toronto: Barbara Budrich. (i.E.)
- Egloff, Birte/Kade, Jochen (2004): Erwachsenenbildungsforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 135–141.
- Furrer, H. (2013). Didaktische und methodische Überlegungen zur Inklusion in der Erwachsenenbildung. In Burtscher, Reinhard/Ditschek, Eduard Jan/Ackermann, Karl-Ernst/Kronauer, Martin (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann, S. 197–208.
- Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2018). Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 6. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 1207–1222.
- Lindmeier, Christian/Hirschberg, Marianne (2013): Der Begriff „Inklusion“: Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.
- Hirschberg, Marianne/Bonna, Franziska/Stobrawe, Helge (2019): Gelingensbedingungen einer Inklusiven Erwachsenenbildung aus einer normativ-rechtlichen und einer subjektwissenschaftlichen Perspektive. In: Hessische Blätter für Volksbildung 69, 1, S. 31–40.
- Jütte, Wolfgang (Hrsg.) (2017): Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung. Schwerpunktthema der Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung. H. 1
- Jütte, Wolfgang/Rohs, Matthias (Hrsg.) (2020): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer.
- Koller, Hans-Christoph (2011): Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 1. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Kondratjuk, Maria (2017): Soziale Welt Hochschulweiterbildung. Bielefeld: wbv

- Langemeyer, Ines/Schüßler, Ingeborg (2013): Professionswissen für eine inkludierende Erwachsenenbildung. In: Kil, Monika/Burtscher, Reinhard/Ditschek, Eduard Jan/Kronauer, Martin/Ackermann, Karl-Ernst (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann, S. 151–162.
- Lauber-Pohle, Sabine (2019): Dimensionen einer inklusiven, allgemeinen Erwachsenenbildung und Inklusion. In: Hessische Blätter für Volksbildung 69, 1, S.7–17.
- Nohl, Arnd-Michael/Rosenberg, Florian von/Thomsen, Sarah (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext: Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen. 2015. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Otten, Matthias/Hempel, Sebastian/Masurek, Martina/Platte, Andrea (2020): „Die Blicke gehen alle nach vorne“ – Qualitative Rekonstruktion zum Anerkennungserleben von Bildungsfachkräften für Inklusion. In: QfI - Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte 2, 4. 13 S. DOI: 10.21248/qfi.36
- Pätzold, Henning/Bruns, Hendrik (2013): Inklusion als Qualität – Zu Rolle und Potenzial des Kriteriums Inklusionsfähigkeit in Qualitätsmanagementsystemen der Erwachsenenbildung. In: Kil, Monika/Burtscher, Reinhard/Ditschek, Eduard Jan/Kronauer, Martin/Ackermann, Karl-Ernst (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Wiesbaden: Bertelsmann, S. 89–100.
- Pongratz, Katharina Maria (2021): Sehnsucht nach Bildung? - über den Einsatz systemischer Fragetechniken in der qualitativen Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung bei Biografieträger*innen mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung. In: Schimek, Bernhard/Kremsner, Gertraud/Proyer, Michelle/Grubich, Rainer/Paudel, Florentine/Grubich-Müller, Regina (Hrsg.): Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 215–222.
- Pongratz, Katharina Maria (2023): Erwachsene mit geistiger Behinderung an deutschen Hochschulen - eine qualitative Studie zur Rekonstruktion von Bildungsorientierungen In: Kondratjuk, Maria (2023): Grundlagen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Bielefeld: UTB, S. 134–135
- Ruhlandt, Marc (2021): Hochschule, Behinderung und wissenschaftliche Weiterbildung In: Iller, Carola/Lehmann, Burkhard/Vergara, Silke/Vierzigmann, Gabriele (Hrsg.): Von der Exklusion zur Inklusion: Weiterbildung im Sozialsystem. Bielefeld: wbv, S. 105–116.
- Schädler, Johannes (2019): Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderungen als Feld kommunaler Inklusionsplanung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 69, 1, S. 41–53.
- Schreiber-Barsch, Silke/Fawcett, Emma (2019): Semantiken von Inklusion: Benennungspraktiken an Volkshochschulen unter der Agenda inklusiver Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 69, 1, S.18–30.
- Schreiber-Barsch, Silke/Gundlach, Hanna/Pongratz, Katharina-Maria (2021): Hochschulen als inklusive Lernorte: theoretische Rahmungen, empirische Erfahrungswerte, perspektivische Entwicklung. In: Iller, Carola/Lehmann, Burkhard/Vergara, Silke/Vierzigmann, Gabriele (Hrsg.): Von der Exklusion zur Inklusion: Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule. Bielefeld: wbv, S. 117–133.

- Steffens, Jan (2020): Intersubjektivität, soziale Exklusion und das Problem der Grenze: Zur Dialektik von Individuum und Gesellschaft. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- UN-BRK (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesgesetzblatt II/35. Bonn

„wir reden jetzt nicht mehr Dari [...] außer, wenn wir alleine sind“: Diskriminierungs- und Exklusionserfahrungen von Kindern aus neu zugewanderten Familien im Kontext deutscher Bildungsinstitutionen

Diana Samani, Yasemin Uçan und Julie A. Panagiotopoulou

1 Einleitung

In den letzten Jahren ist eine zunehmende Aufmerksamkeit für die Perspektiven mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher zu beobachten (Smith-Christmas 2022; Putjata/Plöger 2021). Vor allem qualitative Studien gehen der Frage nach, wie diese ihre eigene, in der Familie erworbene Mehrsprachigkeit verhandeln und wie sie dabei mit Differenz- und Diskriminierungserfahrungen im außerfamiliären Kontext umgehen. Die Datengrundlage des vorliegenden Beitrags stammt aus einem an der Universität zu Köln laufenden Lehrforschungsprojekt mit dem Titel „Sprachpolitik in (neu) zugewanderten Familien in Deutschland (FaMiLanG)“. Das Projekt ist mehrsprachig und zugleich machtkritisch angelegt: Die studentischen Forscher*innen sind angehende pädagogische Fach- und Lehrkräfte, die ihre eigene (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit als Ressource bei der Interviewdurchführung und Datenauswertung einsetzen, wenn sie zur gelebten Mehrsprachigkeit von (neu) zugewanderten Familien im Spannungsverhältnis zur monolingualen Sprachpolitik deutscher Bildungsinstitutionen forschen. Übergeordnete Forschungsziele sind zum einen die Rekonstruktion der Sichtweisen verschiedener Familienmitglieder, Eltern und Kinder, auf Sprache(n) und Sprachpraxis sowie ihre – auch konflikthafter – Erfahrungen innerhalb und außerhalb der Familie (für eine ausführliche Darstellung des Studiendesigns vgl. Panagiotopoulou/Uçan/Samani 2023). Im vorliegenden Beitrag beziehen wir uns auf die Rekonstruktion von Diskriminierungs- und Exklusionserfahrungen im schulischen Kontext zweier Kinder einer neu zugewanderten bzw. geflüchteten Familie, die 2015 aus Afghanistan nach Deutschland migriert ist. Unser Interesse ist geleitet von der Erkenntnis, dass mehrsprachige Kinder sowohl im familialen Kontext als auch in Bildungsinstitutionen Sprachpolitiken nicht nur wahrnehmen, sondern sowohl mitkonstruieren als auch dekonstruieren bzw. kritisch betrachten oder sogar (in)direkt widersprechen. Auf diese Erkenntnis

und die damit verbundenen Forschungsdesiderate gehen wir im folgenden Kapitel ein (2.), um anschließend kurz das Forschungsdesign des Projekts und unsere Analyseergebnisse zu den Erfahrungen der beiden Kinder anhand von Interviewausschnitten vorzustellen (3.). Der Beitrag schließt mit einer zusammenfassenden Diskussion der Interpretationen und einem Ausblick auf Möglichkeiten eines inklusiven Umgangs mit familiärer Mehrsprachigkeit in Schulen der deutschen Migrationsgesellschaft (4.).

2 Perspektiven von Kindern im Spannungsverhältnis zwischen Familiensprachenpolitik und monolingual ausgerichteter Sprachenpolitik deutscher Bildungsinstitutionen

Das internationale Forschungsfeld „Family Language Policy“ beschäftigt sich seit mehr als 20 Jahren mit Mehrsprachigkeit im Kontext von Familien (Purkarthofer 2020; Lanza 2021) und gewinnt allmählich auch im deutschsprachigen Raum an Bedeutung: Es liegen bereits erste Ergebnisse vor, die zum einen deutlich machen, dass familiäre Sprachenpolitik nicht nur von den Eltern, sondern auch von ihren Kindern mitgestaltet wird, und zum anderen, dass die intergenerational gelebte Mehrsprachigkeit von (neu) zugewanderten Familien in einem Spannungsverhältnis zur monolingualen Sprachenpolitik des deutschen Bildungssystems steht (Panagiotopoulou/Zettl 2021; Uçan 2022; Panagiotopoulou/Uçan 2023). Kinder nehmen damit eine aktive Rolle als Gestalter*innen ihrer mehrsprachigen „homescapes“ ein (Yu 2022) und werden nicht mehr als Empfänger*innen elterlicher Spracherziehung oder schulischer Sprachbildung gesehen (Smith-Christmas 2022; Zhan 2023). Vielmehr sind sie, wie ethnographische Studien auch im deutschsprachigen Raum zeigen, bereits in Kindertageseinrichtungen als Akteur:innen zu betrachten, die sich auch widerständig mit sprachpolitischen Maßnahmen auseinandersetzen, z.B. mit dem (oft impliziten) Sprachgebot ‚hier wird nur (Standard-)Deutsch gesprochen‘ (Panagiotopoulou/Kassis 2016; Winter 2023).

Kinder sind in der Lage, das unterschiedliche Prestige von Sprachen und Sprachvarietäten zu reflektieren, sie sind sich der gesellschaftlichen Kontextbedingungen und Machtasymmetrien, in die Sprachen eingebettet sind, durchaus bewusst, da sie früh über den „value of languages“ informiert werden und die daraus resultierenden Sprachenhierarchien in ihrem Alltag wahrnehmen (Peace-Hughes et al. 2021, S. 1191). Dies ist nicht verwunderlich, da Kinder auch als *Familienmitglieder* im Austausch zwischen der Sprachenpolitik in ihrer Familie und der vorherrschenden Sprachenpolitik in den jeweiligen Bildungseinrichtungen, die sie besuchen, stehen (Curdt-Christiansen 2022,

S.1). Da sprachliche Ordnungen mit institutionellen verknüpft sind, machen insbesondere migrationsbedingt mehrsprachige Kinder in offiziell deutschsprachigen, meist monolingual organisierten Bildungseinrichtungen Diskriminierungserfahrungen (Kämpfe u. a. 2023). So zeigen Dirim und Pokitsch (2018), wie Sprache(n) und Sprachpraktiken in hegemoniale Praktiken der Herstellung von Differenz und Nicht-Zugehörigkeit im Schulalltag eingebettet sind, so dass die monolinguale Ausrichtung der Bildungsinstitutionen in ein widersprüchliches Verhältnis zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen gerät (Uçan 2022). Insbesondere als Schüler*innen werden Kinder und Jugendliche systematisch auch mit expliziten Sprachverböten sowie der Exklusion ihrer eigenen Familiensprachen aus der Interaktion mit Gleichaltrigen im Unterricht oder auch in der Pause konfrontiert (Panagiotopoulou/Putjata 2020). Welche Wirkmacht solche an migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen gerichteten Sprachgeböte und -verböte haben, zeigt Rühlmann (2023) anhand ihrer Interviewstudie, in der „mehrsprachige Personen auf erfahrene Sprechverböte in der Schule zurückblicken und sich als Sprecher*innen positionieren“ (Rühlmann 2023, S.11). Diese „retrospektive Betrachtung“ (ebd., S.16) der Grundschulzeit zeigt auf, wie z.B. eine Interviewpartnerin schon früh das Sprachverbot des Türkischen erlebte und sich schließlich den Gebrauch im Schulalltag „schon in der Grundschule abgewöhnt“ (ebd.) hat. Rühlmann argumentiert, dass „in der Bildungslaufbahn (früh) erlebte Sprechverböte Einfluss darauf nehmen, inwieweit Sprachen auch außerhalb der Schule (nicht) genutzt werden und welchen Blick Schüler*innen auf verschiedene Sprachen und Sprecher*innen – und so auch sich selbst – entwickeln“ (ebd., S. 26). Insbesondere der retrospektive Blick auf die „(Nicht-)Berücksichtigung mehrsprachiger Praxen in der Schule“ (ebd.) ist für den aktuellen Diskurs von großer Relevanz.

Dennoch sind die Perspektiven von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen, die heute eine Schule besuchen, auf ihre Mehrsprachigkeit sowie ihre Differenz- und Diskriminierungserfahrungen bislang nur marginal erforscht (Putjata/Plöger 2021). Das heißt, wie Schulkinder in deutschen Bildungseinrichtungen in ihren alltäglichen Interaktionen mit Lehrkräften und Mitschüler*innen „Otherness“ (Thoma 2022, S. 69) erfahren, wie sie damit umgehen und wie sie darüber denken, stellt noch ein Forschungsdesiderat dar, das im vorliegenden Beitrag aufgegriffen wird.

3 Diskriminierungs- und Exklusionserfahrungen von mehrsprachigen Kindern in einsprachig-deutschen Bildungsinstitutionen

Wir beziehen uns im Folgenden auf Interviews, die Diana Samani im Rahmen ihrer Masterarbeit mit mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen (auf Deutsch sowie translingual auf Deutsch-Persisch¹) im Kontext des FaMiLaNG-Projekts durchgeführt hat (Samani 2022; Panagiotopoulou et al. 2023). Anhand von Fallstudien wurden die Mitglieder zweier geflüchteter Familien aus Afghanistan regelmäßig zu Hause besucht und zum Teil vor Ort, aber auch online befragt und dafür die im Projekt entwickelten Interviewleitfäden (Helfferrich 2019) für die (insgesamt vier) Eltern und ihre (sieben) Kinder angepasst bzw. ins Persische übersetzt. Durch anschließende vergleichende Analysen der ins Deutsche übersetzten Interviewdaten im Rahmen von Forschungsseminaren wurden zunächst entlang der übergeordneten Forschungsfragen – im Hinblick auf die Rekonstruktion der Sichtweisen verschiedener Familienmitglieder, Eltern und Kinder, auf Sprache(n) und Sprachpraxis sowie ihre – auch konflikthaften – Erfahrungen innerhalb und außerhalb der Familie – fokussierte Codes und Kategorien nach der konstruktivistischen Grounded Theory Methodologie gebildet (Charmaz 2014, S. 15). Einige Ergebnisse, die sich exemplarisch auf rekonstruierte Diskriminierungs- und Exklusionserfahrungen von zwei Kindern im schulischen Kontext beziehen, werden im Folgenden anhand von Interviewsequenzen vorgestellt und anschließend vergleichend diskutiert (4.). Die Kinder, die im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags stehen, sind Mitglieder der Familie Wali, die seit 2015 in Deutschland lebt²: Der elfjährige Sohn Amir besuchte zum Zeitpunkt des Interviews das Gymnasium (3.1) und die neunjährige Tochter Morsal die Grundschule (3.2).

3.1 „alle haben in dem Moment gesagt ‚wir reden jetzt nicht mehr Dari, nur außer, wenn wir alleine sind‘“ – Strategien zum Umgang mit schulischer Sprachenpolitik

Kinder und Jugendliche sehen sich, wie unsere Studie zeigt, in Bildungsinstitutionen nach wie vor mit dem Gebot, ausschließlich Deutsch zu sprechen und (impliziten) Sprachverboten konfrontiert. In der folgenden Interviewpassage

-
- 1 In den Interviews wird von Eltern und Kindern eine Vielfalt an Sprachbezeichnungen verwendet (Dari, Farsi, Persisch), für die wir im Projekt Persisch als Oberbegriff verwenden.
 - 2 Alle Namen wurden pseudonymisiert. Zur Sprachenpolitik der bereits vor der Flucht-migration mehrsprachig lebenden Familie Wali vgl. Panagiotopoulou et al. (2023), zu ihren Differenz- und Diskriminierungserfahrungen in deutschen Bildungsinstitutionen vgl. Panagiotopoulou /Uçan (2023) und Panagiotopoulou/Samani (2024).

berichtet Amir Wali, der zum Zeitpunkt des Interviews die fünfte Klasse eines Gymnasiums besucht, von der Sanktionierung eines Mitschülers, weil dieser im Unterricht Türkisch gesprochen hatte. Amir erzählt, wie der Lehrer versucht, den Schüler daran zu hindern, Türkisch zu sprechen (vermutlich mit einem anderen türkisch sprechenden Kind, das aber in Amirs Erzählung nicht weiter erwähnt wird). Der türkischsprechende Mitschüler kommt jedoch dieser Aufforderung nicht nach, woraufhin der Lehrer ihm „eine Konsequenz“ androht:

A.W.: Der Lehrer hat die ganze Zeit gesagt, „wir brauchen nicht zu diskutieren, wir machen einfach eine Konsequenz“ oder so „und dann reicht es auch“ und dann hat er [der Schüler] gesagt „nix Konsequenz, ich darf reden, was ich will, was ich will in welcher Sprache, das dürfen Sie nicht entscheiden“ und dann hat es dem Lehrer richtig genervt und ich hab auch so mitgeföhlt, wie der Lehrer so war und der war voll sauer und dann hat er gesagt, „okay, jetzt hast du mal einen Tadel, herzlichen Glückwunsch und kriegst einen Klassenbucheintrag“.

Amir scheint von der widerständigen Praxis seines Mitschülers beeindruckt zu sein, weshalb er im Interview auch dessen Aussage, „*ich darf reden, was ich will*“, zitiert. Denn damit hat der Mitschüler eine These aufgestellt, die gegen die Regeln institutioneller Sprachenpolitik im Unterricht verstößt, nämlich dass er als Schüler und nicht der Lehrer „entscheiden“ darf, „*in welcher Sprache*“, im Unterricht gesprochen werden darf. In einer anderen Lesart kann Amirs stilistische Entscheidung, die Widerstandsäußerung des Mitschülers wörtlich wiederzugeben, so interpretiert werden, dass er die heftige Reaktion des Lehrers für die Interviewerin nachvollziehbar machen wollte: Dieser sei nämlich „*richtig genervt*“ gewesen bzw. Amir habe während dieser Situation „*mitgeföhlt*“, wie „*voll sauer*“ der Lehrer gewesen sei. Amir erzählt damit über eine widerständige Praxis gegen die offizielle Sprachenpolitik der Schule, hier repräsentiert durch die Lehrkraft, die sich der Androhung von Sanktionen widersetzt und letztlich eine Restriktion zur Folge hat. Die von ihm beobachtete und im Interview dargestellte Zurechtweisungserfahrung wird von Amir ebenfalls mitfühlend als eine für den ‚widerständigen Mitschüler‘ sehr traurige Situation beschrieben, die nicht nur Schweigen, denn „*der Junge [ist] dann stumm*“ geblieben, sondern auch Leiden hervorgerufen hat: „*dann war er am Weinen*“. Für Amir – und möglicherweise auch für alle anwesenden Schüler*innen – kann dieser Konflikt zwischen einem mehrsprachigen Mitschüler und einem Lehrer, der auf Einsprachigkeit beharrt, als (Sprach-)Erziehung durch Zeigen (Prange 2005) interpretiert werden: Die Sprachpraxis des widerständigen Schülers wird dadurch für alle zum Gegenstand der Betrachtung, während gleichzeitig die vorherrschende Machtasymmetrie im Unterrichtskontext wirkungsvoll verdeutlicht wird. So hat Amir diesen Vorfall als schriftliche Erinnerung festgehalten („*dann habe ich es in mein Schulplaner*

eingetragen, damit ich es nicht vergesse“³) und darüber hinaus mit seinen Freunden die Konsequenz gezogen, nur dann miteinander Dari zu sprechen, wenn „niemand“ anwesend ist:

A.W.: Als ich es mitbekommen hab, will ich eigentlich nicht mehr so richtig Dari reden außer, wenn ich alleine bin.

I: Dann kannst du doch mit niemanden reden.

A.W.: Hä doch, also mit meinen Freunden, also wenn wir ganz alleine sind und niemand da ist. Ich hab jetzt [...] meine Freunde, alle haben in dem Moment gesagt „wir reden jetzt nicht mehr Dari, nur außer, wenn wir alleine sind“ und ja.

Amir und seine drei ebenfalls Dari sprechenden Mitschüler bzw. Freunde hatten vor diesem Vorfall – wie an anderer Stelle im Interview deutlich wird – Dari auch für gegenseitige Erklärungen im Unterrichtskontext verwendet. Nun haben er und seine Freunde eine neue Strategie entwickelt, nämlich nur dann Dari zu sprechen, wenn sie „ganz alleine sind und niemand da ist“. Die offizielle Sprachenpolitik der Exklusion aller ‚anderen‘ (Familien-)Sprachen (außer Deutsch) aus dem Unterrichtskontext verweist auf ein ‚raciolinguistisches Sprachregime‘, das sich u.a. durch Sanktionen gegen mehrsprachige Schüler*innen durchsetzt und im deutschsprachigen Raum mehrfach mittels qualitativer Studien dokumentiert worden ist (siehe unter 2.). Charakteristisch ist hier zum einen, dass die erlebte Diskriminierung eines türkischsprachigen Mitschülers zur ‚freiwilligen‘ Exklusion einer ebenfalls marginalisierten Familiensprache (hier Dari) aus dem Unterricht seitens der Sprecher*innen dieser Sprache führt. Zum anderen ist hier von Bedeutung, dass die beobachtete Sanktionierung eines Mitschülers nicht zur völligen Aufgabe der eigenen Sprachpraxis führt, sondern mit der Suche nach einem geschützten Raum in der Schule (hier für die vier Dari sprechenden Schüler) einhergeht. Die Übertragung der Diskriminierungserfahrung des Mitschülers auf die eigene Situation lässt vermuten, dass Amir (und seine mehrsprachigen Mitschüler) sich der Sprachhierarchien in der deutschen Migrationsgesellschaft bewusst sind und sich vor diesem Hintergrund und im Sinne des Selbstschutzes bis zu einem gewissen Grad an die institutionelle – aufgrund ihrer einsprachigen Ausrichtung und ihrer damit verknüpften Sanktionierungspraxis als rassistisch festzuhaltende – Sprachenpolitik der deutschen Schule anpassen. Dies trägt jedoch dazu bei, dass das, was Rosa und Flores (2017, S. 642) den „raciolinguistic status quo“ nennen, von den rassifizierten Kindern selbst bestätigt wird. Anhand des Interviewausschnitts mit Amirs Schwester Morsal soll im Folgenden rekonstruiert werden, wie dieser Status quo auch über die vermeintliche ‚Wert-

3 In der Forschungswerkstatt der Tagung wurden verschiedene Lesarten der von Amir beschriebenen Praxis, das genaue Datum des Vorfalls in seinen persönlichen Schulplaner einzutragen, diskutiert: Es könnte als symbolische Geste der individuellen Verarbeitung des Ereignisses interpretiert werden oder als Dokumentation diskriminierender bzw. ‚skandalöser Trophäen‘ aus dem Schulalltag.

schätzung gesellschaftlich marginalisierter Familiensprachen‘ bereits im Grundschulunterricht verfestigt wird.

3.2 „*Wie ist es so bei euch, was esst ihr so? Habt ihr so Ansnallgurte oder sowas Ähnliches?*“ – Ambivalente Deutungen zwischen Wertschätzung und symbolischer Exklusion

Im Interview mit Morsal Wali, die zum Zeitpunkt des Interviews die vierte Grundschulklasse besucht, stellt die Interviewerin die Frage, inwieweit Mehrsprachigkeit im Unterricht eine Rolle spielt. Diese werde im Unterricht nicht thematisiert, berichtet Morsal, die Lehrkräfte „*sagen eigentlich gar nichts*“ dazu und „*machen einfach nur unseren Unterricht*“. Morsal erzählt aber in diesem Zusammenhang auch von einer konkreten Ausnahmesituation, in der sie doch auf ihre Mehrsprachigkeit im Klassenverband angesprochen wurde: Als das Thema aufkam „*welche Sprachen hier in unserer Klasse Leute sprechen*“, wurde sie von ihrer Lehrerin als mehrsprachige Schülerin adressiert bzw. direkt aufgefordert: „*Morsal, du kannst ja uns etwas von deiner Sprache berichten*“. Infolgedessen haben ihre Mitschüler*innen sie in „*der Pause mit Fragen überschüttet*“, worüber sie wie folgt berichtet:

I: Und was wollten die alles wissen?

M.W.: [...]. Da haben die mir sehr viel gesagt wie zum Beispiel, „wie ist es so bei euch, was esst ihr so? Habt ihr so Ansnallgurte oder sowas Ähnliches?“ Die haben sehr komische Fragen gestellt. Sie wollten so einfach fragen, was es so da gibt, ob es was Bestimmtes da gibt, das man eigentlich darf oder so.

Bereits die von Morsal Wali zitierte Aufforderung der Lehrerin: Berichte *uns* von *deiner* Sprache, schließt die mehrsprachige Schülerin Morsal aus dem „Wir“ einer imaginierten monolingualen Gruppe von Mitschüler*innen aus. Auf Nachfrage der Interviewerin konkretisiert Morsal die Vielzahl der Fragen, die ihre Mitschüler*innen stellten und die sich letztlich nicht auf ihre Sprache, sondern vor allem auf die vermuteten Lebensbedingungen und -weisen in Afghanistan beziehen. Diese Situation wird von Morsal als ambivalent dargestellt, denn sie bezeichnet diese Fragen als „*sehr komisch*“, möglicherweise im Sinne von unangemessen oder unpassend. Dadurch wurde sie mit diskriminierenden Zuschreibungen konfrontiert, die ihren familialen (Herkunfts-)Kontext exotisieren („*Wie ist es so bei euch, was esst ihr so?*“) und auch den ‚Entwicklungsstand‘ Afghanistans zur Diskussion stellen („*Habt ihr so Ansnallgurte oder sowas Ähnliches?*“). Auffällig ist jedoch, dass diese Aufmerksamkeit von Morsal im weiteren Verlauf des Interviews positiv konnotiert wird, wenn sie sagt, dass sie „*es eigentlich ganz schön [fand]*“ und dass sie „*jetzt wie zum Beispiel Fans hatte*“. Die metaphorische Verwendung von „*Fans*“ im Zusammenhang mit dem zeitmarkierenden Adverb „*jetzt*“ lässt die Interpretation zu, dass ihr diese Art von Zuwendung in ihrer Klasse zuvor noch

nicht entgegengebracht wurde. Dies wird zudem im weiteren Verlauf des Interviews dahingehend präzisiert, dass Morsal feststellt, dass sie *„jetzt mal bisschen wichtig genommen wurde“*. So scheint sie in der Interviewsituation die unangemessenen Fragen ihrer Mitschüler*innen auch als Interesse zu deuten, möglicherweise im Zusammenhang mit dem anschließend erfahrenen Lob durch die Lehrkraft:

M.W.: So zum Beispiel [...] hat sie [die Lehrerin] gesagt, „Danke, dass du uns von deiner Sprache berichtet hast. Ich hoffe, sie haben dir nicht unangenehme Fragen gestellt, aber du hast es sehr gut gemacht“ und so „danke“ und, „dass du dich so getraut hast“. Ja.

Aus dem Interview geht nicht hervor, wie die Lehrerin darüber informiert wurde (da diese Situation laut Morsal in der Pause stattfand), dass Morsal sich *„getraut“* und *„unangenehme Fragen“* widerstandslos beantwortet habe. Auch diese Erfahrung kann zunächst als ambivalent interpretiert werden, denn die Lehrerin bedankt sich bei Morsal im Namen der Gruppe, zu der sie (die Lehrerin, nicht aber Morsal) gehört: *„Danke, dass du uns von deiner Sprache erzählt hast“*. Die symbolische Exklusion von Morsal im Unterrichtskontext ist also sowohl auf die ursprüngliche Aufgabenstellung der Lehrerin im Unterricht (*„welche Sprachen hier in unserer Klasse Leute sprechen“*) als auch auf die Bewertung des Umgangs damit zurückzuführen: Morsal scheint diese Fragen beantwortet zu haben, obwohl sie als unangemessen empfunden wurden, auch weil sie sich nicht (nur) auf ihre Sprache bezogen. Diese Fragen implizieren nämlich eine *„Verschränkung von Sprache und race“* (Thoma 2022, S. 69; Hervorhebung i.O.), wodurch Morsal in der hier dargestellten Situation eine diskriminierende *„Zuschreibung kollektiver Eigenschaften“* (ebd.) erfuhr, die sie als Mitglied einer geflüchteten Familie adressierte. Ob sich die Lehrkraft aufgrund dieser (potentiell) diskriminierenden Ausrichtung von den Fragen der Schüler*innen distanzierte, indem sie nachträglich die Hoffnung äußerte, dass diese für Morsal nicht *„unangenehm“* seien, lässt sich hier nicht beantworten. Ihre Besorgnis wird von Morsal eher als Empathie gedeutet und wohl auch (indirekt) als Grund für ihr Lob interpretiert, da Morsal die gestellte Aufgabe *„sehr gut“* gemeistert habe. Morsals ambivalente Erzählung zeigt, wie sie sowohl den Vorwand der Wertschätzung ihrer Familiensprache als auch ihre eigene symbolische Exklusion aus der Klasse durch die Aufgabenstellung der Lehrerin und schließlich die (ironischerweise doch) *„dazu passenden“* diskriminierenden Fragen ihrer Mitschüler*innen widerstandslos akzeptiert. Denn dadurch kann Morsal das Interesse der Klasse an ihrer Person und das Lob der Lehrerin als positive Erfahrung bewerten wenn auch nicht als Erfahrung der Inklusion in die Klassengemeinschaft.

4 Diskussion und Fazit

Die gemeinsame Betrachtung der von Amir und Morsal Wali in ihren Interviews dargestellten Vorfälle verdeutlicht, wie das Konstrukt ‚nichtdeutsche Familiensprache‘ zusammen mit der Differenzkategorie ‚nichtdeutsche national-kulturelle Herkunft‘ als Legitimationsgrundlage für die Migrantisierung und Rassifizierung mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher im schulischen Kontext herangezogen wird. Sowohl Amir als auch Morsal widersprechen nicht (direkt), sondern versuchen, so unsere Interpretation, den von ihnen wahrgenommenen Erwartungen ihrer Lehrkräfte zu entsprechen. Diese wiederum reproduzieren gesellschaftliche Hierarchien in Bezug auf ‚Migrations-sprachen‘ im Unterrichtskontext, indem sie – Amirs Erzählung zufolge – Sprachpraktiken, die die Kinder in ihren Familien alltäglich erleben und auch in die Schule mitbringen, wie z.B. die translinguale Verwendung von Deutsch und Türkisch (Uçan 2022) oder Deutsch und Persisch (Panagiotopoulou/Samani 2024), als illegitim deklarieren und verbieten. Morsals Erzählung lässt darüber hinaus die Vermutung zu, dass Lehrkräfte auch heute noch dazu beitragen, dass (neu) zugewanderte Schüler*innen im Unterricht ihrer Klasse als Sprecher*innen ‚exotischer Sprachen‘ wahrgenommen und aus dem (als homogen imaginierten) Klassenverband (symbolisch) ausgeschlossen werden und *Otherness* erfahren (Thoma 2023, S.69). Auch in diesem Fall deuten unsere Analysen auf eine Verschränkung von ‚nichtdeutscher Familiensprache‘ mit ‚nichtdeutscher national-kultureller Herkunft‘ (bzw. von ‚language‘ und ‚race‘) hin, die Jonathan Rosa auf die Formel gebracht hat: „Looking like a language, sounding like a race“ (Rosa 2019). So wird Morsal, die Afghanistan im Alter von zwei Jahren im Zuge der Fluchtmigration verlassen hat, im Kontext dieser Inszenierung zu einer Schülerin, deren Familiensprache eine der Amtssprachen Afghanistans ist und die daher über (national-)kulturelle Praktiken (beim Essen oder Autofahren) berichten kann bzw. soll.

Die Handlungsfähigkeit der Kinder spielt in ihren Erzählungen eine wichtige Rolle: Amir thematisiert die Diskriminierungserfahrungen eines mehrsprachigen Mitschülers, der seine Sprachwahl und Sprachpraxis im Unterricht als sein Recht verteidigt und dafür die Sanktionen hinnehmen muss. Auf dieser Grundlage wird die von Amir und seinen Freund*innen entwickelte Strategie begründet, nur dann Dari zu sprechen, wenn sie alleine sind, damit ihre mehrsprachige Praxis nicht von Personen sanktioniert werden kann, die über eine entsprechende Machtposition verfügen bzw. sich als „dominantsprachige Zuhörer*innen“ verstehen (Thoma 2022, S. 71).

Schließlich stellt Morsal das lobende Feedback ihrer Lehrerin als gerechtfertigt und verdient dar, nachdem sie die in deren Auftrag vorgenommene stigmatisierende Verknüpfung ihrer Familiensprache mit ihrer vermeintlichen

„nationalkulturellen“ Zugehörigkeit widerstandslos hingenommen hat. Beide Kinder scheinen die von ihnen dargestellten Unterrichtssituation zu nutzen, um ihre Strategien zu verdeutlichen, mit denen sie sich trotz ihrer Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen um Inklusion im Unterricht bzw. im Klassenverband bemühen. Hinsichtlich der Frage, wie die Diskrepanz zwischen nationalstaatlicher und familialer Sprachenpolitik in der pädagogischen Praxis überwunden werden kann (David-Erb/Panagiotopoulou 2024), sind macht- und rassismuskritische Konzepte wie der Translanguaging-Ansatz – in Anlehnung an García /Ibarra Johnson /Seltzer (2017); Li/García (2017) – hervorzuheben, um Inklusion und soziale Gerechtigkeit auch in deutschen Bildungsinstitutionen zu etablieren. Damit verbunden ist auch eine Abkehr von einer sprachideologisch ausgerichteten, defizitorientierten Perspektive auf das mehrsprachige Repertoire von (neu) zugewanderten oder geflüchteten Kindern und Jugendlichen, die auch innerhalb der monolingual ausgerichteten Bildungsinstitutionen in Deutschland erfolgen sollte. Die gegenwärtig in der schulischen Praxis zu beobachtende Kontinuität ausgrenzender Einstellungen und Praktiken in Form von Sprachgeboten und -verboten sollte aufgebrochen werden, um die Nutzung der in der Familie erworbenen mehrsprachigen Repertoires als „[...] linguistic resources and languages of pride“ (Curdt-Christiansen u.a. 2023, S. 391) anzuerkennen. Dies hätte zur Folge, dass (migrationsbedingt) mehrsprachige Kinder und Jugendliche diesbezüglich keine Diskriminierungs- und Exklusionserfahrungen (mehr) machen müssten, sondern vielmehr die Möglichkeit hätten „[...] to develop their multiliteracy knowledge, and to build their confidence in themselves and their *pride* as multilinguals“ (ebd., S. 409; Hervorhebung im Original).

Literatur

- Charmaz, Kathy (2014): *Constructing Grounded Theory* (2. Ed.). *Introducing qualitative methods*. Los Angeles /London /New Delhi /Singapore /Washington DC: Sage.
- Curdt-Christiansen, Xiao Lan (2022): *Family language policy and school language policy: can the twain meet?* In: *International Journal of Multilingualism*, 19, 3, S. 466–475.
- Curdt-Christiansen, Xiao Lan/Wei, Li/Hua, Zhua (2023): *Pride, prejudice and pragmatism: family language policies in the UK*. In: *Language Policy*, 22, 4, S. 391–411.
- David-Erb, Melanie/Panagiotopoulou, Julie A. (2024): *Sprache und Sprachideologien in der Migrationsgesellschaft*. In: Diehm, Isabell/Hummrich, Merle/Meseth, Wolfgang/Putjata, Galina (Hrsg.): *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung*. Springer Verlag: Wiesbaden, i.E.
- Dirim, Inci/Doris Pokitsch (2018): *(Neo-)Linguizistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld ‚Deutsch als Zweitsprache‘*.

- In: OBST-Themenheft: Phänomen ‚Mehrsprachigkeit‘: Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken, 93, S. 13–31.
- García, Ofelia/Ibarra Johnson, Susana/Seltzer, Kate (2017): *The Translanguaging Classroom – Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia: Caslon.
- Helfferrich, Cornelia (2019): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina-/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Nature, S. 669–686.
- Kämpfe, Karin/Knappik, M/Uçan, Yasemin/Winter, Christina (2023): Sprachliche Bildung in geteilter Verantwortung? Kooperation von Familie, Kita und Grundschule im Kontext sprachlicher und institutioneller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft. In: *Zeitschrift für migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik*, 23, 2, S. 58–86.
- Lanza, Elizabeth (2021): The family as a space: Multilingual repertoires, language practices and lived experiences. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42, 8, S. 763–771.
- Li, Wei/García, Ofelia (2017): Not a First Language but One Repertoire: Translanguaging as a Decolonizing Project. In: *RELC Journal* 53, 2, S. 313–324.
- Panagiotopoulou, Argyro/Kassis, Maria (2016): Frühkindliche Sprachförderung oder Forderung nach Sprachentrennung? Ergebnisse einer ethnographischen Feldstudie in der deutschsprachigen Schweiz. In: Geier, Thomas/Zaborowski, Kathrin (Hrsg.): *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*. Wiesbaden, S. 153–166.
- Panagiotopoulou, Julie A./Putjata, Galina (2020): Schule der Migrationsgesellschaft. In: Hecker, Ulrich/Lassek, Maresi/Ramseger, Jörg (Hrsg.): *Kinder lernen Zukunft. Über die Fächer hinaus – Prinzipien und Perspektiven* Grundschulverband e.V.: Frankfurt a.M.: Grundschulverband, S. 220–228.
- Panagiotopoulou, Julie A./Samani, Diana (2024): „Die fragen so ‚warum musst du diese Sprache lernen, warum ist diese Sprache so blöd‘ und so ...“: Differenz- und Diskriminierungserfahrungen mehrsprachiger Eltern und Kinder aus geflüchteten Familien im Kontext deutscher Bildungseinrichtungen. In: Bostanci, Seyran/Ilgün-Birhimeoğlu, Emra (Hrsg.): *Elementarpädagogik in der postmigrantischen Gesellschaft. Theoretische und empirische Zugänge zu einer rassismuskritischen Pädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 98–112.
- Panagiotopoulou Julie A./Uçan, Yasemin (2023): Dynamic multilingualism of refugee families meets monolingual language policy in German ECE institutions. In: *International Journal of Multilingualism*, 20, 4, S. 1369–1385
- Panagiotopoulou, Julie A./Uçan, Yasemin/Samani, Diana (2023): Familiensprachenpolitik zwischen Spracherwerb und Spracherhalt: Ergebnisse zu den Perspektiven von Kindern aus dem Lehrforschungsprojekt „Language Policy in (neu) zugewanderten Familien in Deutschland (FaMiLanG)“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 28, 2, S.111–133.
- Panagiotopoulou, Julie A./Zettl, Evamaria (2021): Sprachpolitik in zugewanderten Familien und Einrichtungen frühpädagogischer Erziehung und Bildung. In: Georgi, Viola/Karakaşoğlu, Yasemin (Hrsg.): *Frühe Kindheit*. Band 1. Reihe Migration, Diversität, Bildung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 49–64.

- Peace-Hughes, Tracey/De Lima, Philomena/Cohen, Bronwen et al. (2021): What do children think of their own bilingualism? Exploring bilingual children's attitudes and perceptions. In: *International Journal of Bilingualism* 2021 25, 5, S.1183–1199.
- Prange, Klaus (2005): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Purkarthofer, Judith (2020): Intergenerational challenges: Of handing down languages, passing on practices, and bringing multilingual speakers into being. In: Schalley, Andrea C./Eisenclas, Susana A. (Hrsg.): *Handbook of Home Language Maintenance and Development*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, S. 130–150.
- Putjata, Galina/Plöger, Simone (2021): Perspektiven von Kindern und Jugendlichen auf sprachliche Diversität und Sprachbildungsprozesse. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 16, 4, S. 399–402.
- Rosa, Jonathan/Flores, Nelson (2017): Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. In: *Language in Society* 46, 5, S. 621–647.
- Rosa, Jonathan (2019): *Looking like a Language, sounding like a race: Raciolinguistic ideologies and the learning of Latinidad*. Oxford University Press.
- Rühlmann, Liesa (2023): „Das hatte ich mir schon in der Grundschule abgewöhnt“ – Wie (frühe) Sprechverbote den Gebrauch nicht-deutscher Sprachen prägen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 28, 2, S. 9–31.
- Samani, Diana (2022): *Sprachpolitik und Sprachpraxis in neu zugewanderten Familien. Die Perspektive der Kinder*. Unveröffentlichte Masterarbeit an der Universität zu Köln.
- Smith-Christmas, Cassie (2022): Using a 'Family Language Policy' lens to explore the dynamic and relational nature of child agency. In: *Special Issue: Children, childhoods and bilingualism: exploring experiences, perspectives and policies* 36, 3, S. 354–368.
- Thoma, Nadja (2022): Zur Verschränkung der Differenzkategorien Sprache, race und Religion. Raciolinguistic Ideologies als theoretische Perspektive auf Bildung in Differenzverhältnissen. In: Akbaba, Yalız/Buchner, Tobias/Heinemann, Alisha M.B./Pokitsch, Doris/Thoma, Nadja (Hrsg.): *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse*. Wiesbaden: Springer, S. 67–85.
- Uçan, Yasemin (2022): *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Eine qualitative Studie zu Erziehung und Elternschaft im Kontext von Migration*. Wiesbaden: Springer VS.
- Winter, Christina (2023): „Aber er kann noch gar nicht reden“ – Kinder als Akteur:innen in der sprachlichen Bildung im Elementarbereich. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 69, 6, S. 713–729.
- Yu, Yin (2022): FLP and homescapes: Employing walking tour methodology in researching children's and parents' perspectives. In: *Journal of Home Language Research*, 5, 1, <https://doi.org/10.16993/jhrlr.46>.
- Zhan, Ying (2023): *Child Agency in Family Language Policy. Growing up Multilingual and Multiliterate*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.

Erfahrungen der Exklusion – Ein Dialog zwischen den Forschungsfeldern zu class, disability, gender und race

Yalız Akbaba, Mai-Anh Boger, Tobias Buchner, Jan Niggemann und Jeannette Windheuser

In der AG Inklusion der DGfE hat sich das Format des ‚round table‘ etabliert, um die Vielfalt der Perspektiven auf Inklusion sichtbar zu machen und Dialoge zwischen verschiedenen Forschungsfeldern und Disziplinen zu stiften. Bei diesem Beitrag handelt es sich um das Transkript des round table zu „Inklusion und Intersektionalität“. Eingeladen wurden vier Kolleg*innen mit Expertise zu race (Yalız Akbaba), disability (Tobias Buchner), class (Jan Niggemann), und gender/Geschlecht (Jeannette Windheuser). Um die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Diskurstraditionen dieser vier Felder sichtbar zu machen, wurde mit Blick auf das Tagungsthema „Erfahrungen der Exklusion“ von der Moderatorin Mai-Anh Boger gefragt, (1) ob und wenn ja, wie die Begriffe Inklusion und Exklusion in dem jeweiligen Feld verwendet werden, (2) welche Rolle dem Begriff der Erfahrung und insb. der Erfahrung von Selbstbetroffenen/Selbstvertreter*innen dort zukommt und (3) ob es ein Spezifikum der jeweiligen Diskriminierungsform bzw. Differenzkategorie gibt und wenn ja, worin dieses besteht.

Es diskutieren: mit Schwerpunkt race Yalız Akbaba (YA), mit Schwerpunkt disability Tobias Buchner (TB), mit Schwerpunkt class Jan Niggemann (JN) und mit Schwerpunkt gender/Geschlecht Jeannette Windheuser (JW); moderiert von Mai-Anh Boger (MB).

1 Begriffsbestimmungen: Bezüge zu den Begriffen Inklusion/Exklusion

MB: Was assoziiert ihr mit den Begriffen ‚Inklusion‘ und ‚Exklusion‘? Was sind in eurem jeweiligen Feld gängige Begriffe oder Synonyme?

JN: Ich werde am Anfang und auch zwischendurch ambivalent sein, was mit dem Gegenstand zu tun hat. Um die Frage zu beantworten: Die Debatten um class und Klassismus sind sehr polarisiert, da es Traditionen der gesellschaftstheoretisch, kritisch-marxistisch und postkolonial argumentierenden Perspektiven auf Klasse gibt. Diese thematisieren seit vielen Jahrzehnten (eng

verbunden mit politischen Bewegungen), Klasse als globales und soziales Ausbeutungsverhältnis. Wenn im Englischen von „class“ gesprochen wird, dann wird häufig auf die Intersektionalitätsdebatte Bezug genommen. Diese war zunächst in den USA prominent, gewann aber auch im deutschsprachigen Raum an Wichtigkeit. Der Begriff „Klassismus“ thematisiert Exklusion auf andere Weise; er ruft andere Varianten des Problems des Exkludiert-Werdens auf, da in der gesellschaftstheoretischen oder der kritisch-marxistischen Perspektive eher die Frage behandelt wird, wie Ausbeutung und Unterdrückung anhand von Klassenverhältnissen theoretisiert und politisch problematisiert werden können, und was dann darin der Status von Wissenschaft (als parteiliche oder epistemologische Bedingung) ist. Bei „class“ oder „Klassismus“ ist das etwas anders. Dort wird vom eigenen Standpunkt aus beschrieben, welche Kosten bestimmte Exklusionsmomente haben oder welche Kosten die Inklusion für verschiedene Gruppen hat. Also z.B.: Was bedeutet es in einem Raum zu sitzen, der auf eine bestimmte Weise nach verschiedenen Ungleichheitsachsen sozial strukturiert ist? Was bedeutet das für wen? Welche Kosten sind demnach damit verbunden, dort teilzunehmen, wo ‚Inklusion‘ draufsteht? Der Körper, die Affekte und auch das Denken sagen uns, was daran stimmt und was nicht. Diese Art der Ambivalenz findet sich in Bezug auf „Klasse“, „class“ und „Klassismus“. Je nach Theorietradition werden diese Begriffe verschieden operationalisiert.

MB: Also gibt es einerseits einen Diskurs um ‚Ausbeutung‘ und ‚Unterdrückung‘, in dem der Inklusionsbegriff eher schief sitzt; und dann eine diskriminierungstheoretisch gewendete Klassismusforschung, in der die Begriffe ‚Inklusion‘ und ‚Exklusion‘ eher als anschlussfähig erscheinen. Wie ist das im Feld race, Yalız Akbaba? Was nimmst du dort wahr?

YA: Meine Assoziationen zu Inklusion und Exklusion und wie ich sie mit race verbinde: Exklusion wird als Gegenbegriff zu Inklusion verstanden. Zwischen diesen Begriffen existiert ein relationales Verhältnis und beide werden als konstitutiv für Gesellschaften betrachtet. Mit dieser theoretischen Grundierung schließe ich an dich an, Jan Niggemann. Diese theoretische Grundierung von Gesellschaft ist ein Problem. Das liegt daran, dass Gesellschaft per se so verstanden wird, dass Exklusion zu dieser gehört. Es liegt sozusagen ein Inklusionskonzept vor, in welchem die Exklusion inklusive ist. Ich frage mich, warum stillschweigend beispielsweise Verteilungskämpfe zur Grundlage von Gesellschaft gemacht werden, statt zum Beispiel Solidarität als Grundannahme zu setzen. Dass es eine kapitalistische Grundkonfiguration in der Gesellschaft gibt, ist kein natürlicher Zustand, sondern ein gemachter. Mir ist aufgefallen, dass es in den Keynotes [von Saskia Schuppener und Veronika Kourabas] nicht dieses Inklusionskonzept als Verständnis gab. Das, was unter Inklusion theoretisch und in der AG Inklusionsforschung diskutiert wird, ist oft ein Denken von Gesellschaft von einem Zentrum aus. Gestern wurde kritisiert,

dass Inklusion androzentrisch vorgeht [in der Keynote von Kourabas]. Ich will sagen, dass die Art und Weise, wie eine Gesellschaft konfiguriert ist, kein Zufall ist, sondern ein gemachter Zustand. Es ist fast so, als würde man sagen, dass Rassismus, Sexismus und Klassismus sein müssten, also konstitutiv für ein gesellschaftliches Zusammenleben seien. Eine andere Sichtweise könnte theoretisch auch sein, nämlich dass es Klassismus gibt, weil er in einer von den Menschen gewählten Form des Zusammenlebens zu einer relevanten Kategorie gemacht wurde. Rassismus ist nichts zwangsläufiges oder naturgegebenes. Das wären psychologische Erklärungen, wie die Theorie der Xenophobie beispielsweise. Aber diese Diskriminierungsformen sind sozial konstruiert und funktionalisiert – beispielsweise als Legitimation von Sklaverei und Ausbeutung. Zu denken, dass Rassismus konstitutiv für die Gesellschaft ist, dethematisiert, dass Rassifizierung, Kulturalisierung, Othering, Exotisierung (Begriffe, die im Feld race eher benutzt werden) kolonial tradierte Deutungsmuster sind und zur Aufrechterhaltung von Unterdrückungsverhältnissen dienen. Die Rede von konstitutiver Exklusion könnte als Teil einer Strategie verstanden werden, die die Positioniertheit des Zentrums als Zentrum nicht in den Blick nimmt. Bei race ist es ähnlich wie bei der Kritik an diversity. Bhanot (2015) schreibt: “The concept of diversity only exists if there is an assumed neutral point from which ‘others’ are ‘diverse’.” Dieses Problem einer mangelnden Dezentrierung sehe ich in den Inklusionskonzeptionen, denen wir nachgehen.

MB: Danke dir. Dann würde ich mich nun an Jeannette Windheuser richten und fragen, was du mit Exklusion assoziiert und welche Begriffe es in deinem Feld gibt.

JW: Der Begriff Exklusion folgt einer bestimmten Logik. Diese ist an den Gegenbegriff der Inklusion gebunden. Insofern ich nach der geschlechtertheoretischen Bedeutung gefragt wurde, lässt sich die kritische Auseinandersetzung mit damit verbundenen Phänomenen einerseits geschlechtergeschichtlich in Debatten sowohl in den Frauenbewegungen als auch in der weiteren Geschlechterpolitik vorfinden. Andererseits gibt es auch noch eine Ausdifferenzierung in der Theoriedebatte und auch in der politischen Debatte, die sich mit der Problematik des Geschlechterverhältnisses in einem komplexeren Sinn als dem des Gegenbegriffes befasst. Insgesamt sehe ich die Frage nach Exklusion hinsichtlich der Teildisziplin, für die ich hier angefragt wurde, vor dem Hintergrund des Spannungsverhältnisses von Gleichheit und Differenz und auch der Debatte darum in der feministischen Theoriediskussion (Casale/Windheuser 2019). Die beiden sind eben keine Gegensätze, sondern stehen in einem Verhältnis zueinander. Im Hinblick auf Inklusion in einem engeren Begriffsverständnis, also hinsichtlich Behinderung, wiederholt sich das: Es geht einerseits darum, Differenz ins Bewusstsein dringen zu lassen und andererseits darum, nicht deshalb Gleichheit aufzugeben, also im Sinne eines

‚Wir sind ja so verschieden‘. Dann geriete die Affirmation von Vielfalt in einen Verdeckungszusammenhang von Ungleichheitsverhältnissen.

Um noch einmal konkret zur Exklusion zu kommen: Ich übersetzte mir das zunächst einmal mit „Ausschluss“. Dieses Phänomen, keinen Zugang zu haben, zu bekommen oder gar aktiv ausgeschlossen zu werden, ist ein wesentlicher Ausgangspunkt für die Entwicklung eines theoretischen, wie auch politischen Bewusstseins über das Geschlechterverhältnis. Gleichheitsfeministische Ansätze haben im Sinne der Menschenrechte darauf gepocht, dass Frauen erstens gleichermaßen Mensch sind wie Männer und zweitens deshalb und zugleich dafür gleichermaßen Zugang und Teilhabe an Öffentlichkeit, Politik, Bildung, Beruf usw. brauchen. Ausgeschlossen zu sein wird in dieser Logik als Ausschluss von einer allgemein-menschlichen Subjektposition verstanden. Differenzfeministische Ansätze haben dem vorgeworfen, dass dadurch nicht die androzentrische Logik, also eine Logik, die das Menschsein mit Mannsein gleichsetzt, gebrochen werde. Damit ist gemeint, dass es keine Gleichheit sei, wenn biologisch unterschiedliche Personen einfach gleichermaßen auch das machen, was Männer bisher gemacht haben. Das meint dann auch Differenz – nämlich das, was womöglich unerträglicher Weise nicht in das bestehende Bild passt. Etwas, was wir nicht oder noch nicht denken können (Irigaray 1984/1991). Exklusion in diesem Sinne könnte die Abwehr oder die Abspaltung von bestimmten Erfahrungen betreffen. Diese Erfahrungen wären dann solche der Angewiesenheit, etwas, das sich nicht mit spezifischen Rationalitätsverständnissen oder Objektivitätsverständnissen in den Griff bekommen lässt.

Daneben hat Inklusion – und damit die Kritik an Exklusion – innerhalb der Gender Studies noch einmal eine neue Interpretation erhalten. Hier werden dann diese Begriffe tatsächlich genutzt; ich habe jetzt ja eher einen begrifflichen Übertrag von Exklusion und Inklusion auf ältere Konzepte feministischer Theoriebildung vorgenommen. Es gibt bestimmte Formen des Sprechens, die dann als „exkludierend“ bezeichnet werden, wenn sie vermeintlich nicht alle Identitäten oder Positionen einbeziehen. Das ist bereits eine spezifische Lesart. Meines Erachtens stehen wir in dieser Hinsicht aktuell vor der Herausforderung, die erkenntnistheoretischen Prämissen, Rationalitäten von gegenwärtigen Begriffen und den ihnen zugrundeliegenden Konzepten zu untersuchen. Eine These dazu wäre, dass einerseits einige Überschneidungen zwischen den Anliegen einer Inklusionsforschung im engeren Sinne und den vielfältigen Perspektiven der Frauen- und Geschlechterforschung vorhanden sind, weil an die Menschen, die entweder als sorgegebend oder als sorgeempfangend auftreten, die menschliche Angewiesenheit insbesondere über Ausschlussprozesse abgegeben wird oder wenigstens danach getrachtet wird, diese abzugeben. Jedoch lässt andererseits die im geschlechterpolitischen und -theoretischen Kontext aufkommende Adaption des Inklusions- und

Exklusionsbegriffes, wie er zeitgenössisch zu beobachten ist, also die Idee des exkludierenden Sprechens oder ähnliches, auch kritische Rückfragen stellen. Wird hier womöglich Differenz in den materiell-physischen Ausgangslagen und den subjektiven wie leiblichen Erfahrungen verdeckt, weil es, überspitzt gesagt, auch einen inflationären Gebrauch dieser Begriffe und der kritischen Betrachtung dieser gibt (Hartmann/Windheuser/Winter 2024)?

MB: Danke dir! Und dann zuletzt: Tobias Buchner aus dem Feld, das die meisten zuerst assoziieren, wenn sie ‚Inklusion‘ hören. Wie geht es dir mit dem Begriff ‚Exklusion‘?

TB: Was ich damit assoziieren würde bzw. was im Feld sehr häufig damit assoziiert wird ist die verräumlichte Aufladung von Inklusion und Exklusion. So tauchen im Feld, wenn es um Exklusion geht, schnell Begriffe wie ‚Sonderschulen‘, ‚Heime‘ und ‚totale Institutionen‘ auf, also gewisse Orte, die in einer spezifischen Art und Weise verinstitutionalisiert sind. Inklusion/Exklusion kann tatsächlich auch sehr schnell als eine verräumlichende Metapher gelesen werden. Dabei sollte man allerdings eine gewisse Vorsicht walten lassen. Ich denke insbesondere im deutschsprachigen Raum an die berühmtberüchtigten, sehr simplifizierenden Wikipedia-Graphiken. Das ist übrigens ein Spezifikum des deutschsprachigen Raumes. Ich habe das einmal gemeinsam mit Andreas Köpfer im Rahmen einer Publikation recherchiert (Buchner/Köpfer 2022). Diese Kreise und die schönen bunten Pünktchen darin etc., das findet man bemerkenswerterweise in englischsprachigen Diskursen nicht derart stark. Ich denke aber, dass diese Darstellungen auch bis zu einem gewissen Punkt verräumlichte Vorstellungen innerhalb der deutschsprachigen Inklusionsforschung zu Behinderung widerspiegeln.

Wie geht es mir mit Exklusion? Ich glaube auch in diesem Feld darf man eine Sache nicht vergessen, auch als Pendant zu ein paar Anmerkungen von gestern: Exklusion ist, genau wie Inklusion, ein politischer Kampfbegriff, der in politischen Bewegungen entstanden ist. Das ist ein stark normativ aufgeladener Begriff, bzw. eine negative Folie für das, was nicht sein soll – und zwar aus guten Gründen. Denn Exklusion ist in einer spezifischen historischen Situation, den 1980ern, zum Kampfbegriff geworden, nämlich der so genannten Integrationsbewegung, die gegen die Hegemonie des Sonderschulsystems antrat. Dieser Fokus wurde schließlich auch von der Integrations- und später Inklusionsforschung übernommen. Gleiches gilt für den menschenrechtlichen Diskurs, dem auch ein sehr normativ besetzter Begriff von Exklusion inneohnt. Dieser ist durch die UN-Konvention – die ja auch als Produkt politischer Kämpfe verstanden werden kann – noch einmal stärker in das Feld ‚Behinderung‘ geschwappt. Zu simple, verräumlichte Verständnisse oder die binarisierende Gegenüberstellung von Exklusion/Inklusion sind zurecht in der Schulforschung seit Anfang der 2010er Jahre hinterfragt worden. Es wird versucht, diese normativen Aufladungen mit dem Bemühen um eine möglichst

distanzierte, objektive Sichtweise – und dies sehe ich skeptisch – oder einer theoriebasierten Sichtweise zu untermauern.

Ein anderer Begriff, der auch die verräumlichte Komponente sehr deutlich macht, ist jener der Segregation. Hier gibt es verschiedene Lesarten. Beispielsweise, wenn man den Prozentsatz von Schüler*innen mit der Zuschreibung SPF, die in Sonderschulen platziert sind, in Relation zu allen Schüler*innen misst, dann nennt man das in Österreich die ‚Segregationsquote‘. Ich denke, das ist auch der spezifischere Begriff für das, was gemeint ist, und für die Kritik. In Deutschland ist es, soweit ich weiß, die ‚Exklusionsquote‘, die auch diese anderen Einlagerungen noch einmal betont. Ich glaube, in diesem Feld wäre wahrscheinlich neben dem Begriff Ausschluss, den Jeannette Windheuser auch genannt hat, auch Segregation (aufgrund dieser stark verräumlichten Lesart) ein ähnlicher Begriff.

MB: Danke euch! Unsere Hoffnung für diesen round table war, genau das sichtbar zu machen: Viele Leute sagen „Exklusion“, aber sie sagen und meinen mitunter sehr verschiedene Dinge damit. Dadurch gibt es zwei Risiken: Zum einen das Risiko, sich einzubilden, wir meinten alle dasselbe, zum anderen aber auch das gegenläufige Risiko, nämlich, dass man ein Synonym nicht als solches erkennt und man glaubt, man spräche über verschiedene Themen, obwohl man dasselbe meint.

Die Palette war, wie Sie gehört haben, sehr ‚bunt‘: Von Ausbeutung zu Diversity, über Gleichheit und Differenz bis hin zu Ausschluss und Segregation haben wir ein breites Spektrum an Begriffen gehört, die aus verschiedenen Theorietraditionen kommen. Das war unsere zweite Hoffnung für diesen round table: zu zeigen, dass vielzählige Diskurstraditionen in den ‚achsenspezifischen Feldern‘ – so nenne ich das jetzt mal in Ermangelung eines Oberbegriffes – lebendig sind. Es ist wichtig, diese verschiedenen disziplinären Traditionen und Diskurse nicht unsichtbar zu machen oder zu nivellieren, unter diesem Zeichen ‚Inklusion‘, das – ebenso wie ‚Intersektionalität‘ – suggeriert, dass sich ‚alle‘ mit ‚allem‘ befassen.

2 (Betroffenen-)Erfahrung, Selbstvertretung, Forschung

MB: Zu diesen Dingen, die ‚alle‘ hier irgendwie bewegen, aber wahrscheinlich auf differente Weise, gehört auch die Frage nach der Erfahrung, wie sie auch im Call for Papers formuliert wurde. Dort war die Rede von „Erfahrungen der Exklusion“ sowie von der „Erfahrung aus der Erste-Person-Perspektive“ – oder, manche sagen auch: „Betroffenererfahrung“, teilweise in Bindestrich-Kombinationen wie z.B. „die Erfahrungen rassismus-betroffener Personen“

usw. Auch da würde mich interessieren, wie ihr das in euren Feldern wahrnehmt: Welche Bedeutung hat die Betroffenenerfahrung oder die Erfahrung aus der Erste-Person-Perspektive diskriminierter/marginalisierter Subjekte? Und welche Forschungsmethoden sind diesbezüglich relevant oder werden gerade thematisiert? Ich würde von hinten beginnen, damit nicht immer dieselbe Person als erstes sprechen muss.

TB: Ja, das ist eine sehr spannende Frage. Ich möchte zwei verschiedene Anmerkungen zu Erfahrungen aus dem Feld ‚Inklusive Bildung und Behinderung‘ machen. Ich habe gemeinsam mit Oliver König 2008 eine Studie durchgeführt (Buchner/Koenig 2008); und zwar eine Zeitschriftenanalyse der elf prominentesten sonderpädagogischen Journals im deutschsprachigen Raum. Was hier interessant war, war, dass Erfahrungen und auch Perspektiven von Personen mit Behinderung einen absolut kleinen Raum eingenommen haben. Von allen Artikeln waren es insgesamt, glaube ich, nur ca. 5%. Wenn man sich dann noch angeschaut hat, welche Perspektiven überhaupt gehört wurden, dann war auch hier eine ableistische Hierarchisierung sichtbar. Die Fähigkeit, über Erfahrungen valide Auskunft geben zu können, wurde überwiegend blinden oder körperlich beeinträchtigten Personen zugeschrieben, nicht so sehr Personen mit der Selbstbezeichnung „Lernschwierigkeiten“. Diesen wurde diese Fähigkeit abgesprochen und sie wurden im Diskurs eigentlich überhaupt nicht gehört. Dementsprechend gab es auch eine gewisse Bewegung, so ab 2010, 2012, im Feld über partizipatorische oder inklusive Forschung, aber auch über qualitative Forschung, diese Perspektiven einzuholen. Diese Tendenz hat erfreulicher Weise in der letzten Dekade zugenommen. Es sind zu diesen Erfahrungen eine Reihe von Monographien entstanden – darunter auch deine Arbeit (Boger 2019a) oder die ausgezeichnete Arbeit von Gertraud Kremsner (Kremsner 2017) –, die sich genau dem annehmen.

Ganz spannend ist der Stellenwert von Erfahrung. Ich hatte einmal das Privileg, eine Debatte am Centre for Disability Studies an der Universität Leeds mitzubekommen. Da war auch die Frage, – ich habe mit Bettina Dausien, meiner Doktormutter, einmal darüber gesprochen – was man mit Biographien und Erfahrungen wissenschaftlich anfangen kann. Anfang der 80er Jahre gab es einen Biographie-Hype, also als sich Biographieforschung als Methode im deutschsprachigen Raum etabliert hat. Auch im Kontext der, wie es damals noch hieß, Frauenforschung oder auch im Kontext der sogenannten ‚Arbeiter*innen-Biographien‘ gab es zunächst einen starken Impuls, diese so für sich stehen zu lassen. In den Disability Studies gab es auch eine relativ ähnliche Entwicklung, die auch intensiv diskutiert wurde. Demzufolge birgt ein solches Verständnis die Gefahr, das Narrativ von Disability als tragedy zu reproduzieren bzw. auf einer Ebene der „sentimental biography“ (Barnes 2003: 13) zu verbleiben – wie es Colin Barnes so treffend formuliert hat. Daran knüpft auch

etwas an, was Nick Watson auf einer Disability-Studies Konferenz aus einer politischen Perspektive heraus gesagt hat: „What if they say the wrong things?“ Das zeigt sich auch in den Debatten bezüglich verschiedener Modelle von Behinderung: Was ist innerhalb der verschiedenen Modelle von Behinderung sagbar, soll gesagt werden oder soll gehighlighted werden? Colin Barnes, Vertreter der sogenannten orthodoxen UK-Lesart des social model sagt: Okay, Behinderung ist nur das Soziale, die Benachteiligung, die Barrieren etc. Ich dürfte dann also nicht, im Anschluss an die Keynote von Veronika Kourabas, über diese Erfahrung des Krankseins, des Schmerzes, des Leids sprechen, weil das entlang dieser Lesart im „tragedy model“ oder als individualisierender Zugriff verortet wurde. Das war im UK-Diskurs eine Zeit lang ein „No-Go“, das zu thematisieren. Das ist verschoben worden, durch das, was Anne Waldschmidt oder andere als kulturelles Modell von Behinderung bezeichnen würden. Eines der damit verbundenen Argumente lautet, dass eine Nicht-Thematisierung darauf hinauslief, die Deutungshoheit über die Erfahrung von Schmerzen der Medizin zu überlassen.

JW: Daran lässt sich aus Perspektive der Frauen- und Geschlechterforschung anschließen, weil die feministische Forschung sich aus einer Erfahrung heraus gebildet bzw. Erfahrung zum Anlass für eine Erkenntnisbildung genommen hat. Die Frage von subjektiver Erfahrung und der Abstraktion von Forschung im Prozess der Objektivierung gehören zu den grundlegenden wissenschaftstheoretischen Überlegungen in der feministischen Forschung. Keineswegs lässt sich da eine Linie nachzeichnen. Das ist auch ein sehr produktiver Streit. Grob könnte man zwischen einer grundlegenden Kritik an Wissenschaft überhaupt und deren Objektivitätsverständnis einerseits, und Transformationen des empirischen Zugangs und seiner erkenntnistheoretischen und methodologischen Logik andererseits unterscheiden. Um das an ein paar Beispielen deutlich zu machen, und da besteht auch noch einmal Kontakt zu dem, was du [Tobias Buchner] eingebracht hast: Die Frauengeschichtsforschung hatte in den 70er Jahren stark dazu beigetragen, dass erkannt wurde, wie der Ausschluss von weiblicher Erfahrung in der Untersuchung von Quellen, ja bereits in der Auswahl von Quellen, zu einer unvollständigen Geschichtsschreibung führte. Es ist aber auch dieser Kontext, der sich selbstkritisch in den Blick nimmt und zur Disposition stellt, ob es überhaupt die ‚Erfahrung von Frauen‘ geben kann oder gibt (Scott 1991). Methodisch kann hier auch die Entwicklung von Oral History als eine Zugangsweise genannt werden, die auch für die geschlechtergeschichtliche Forschung bis heute eine wichtige Rolle spielt (s. aktuell bspw. Rodríguez/Tuzcu 2021). Da taucht tatsächlich auch dieser Konflikt auf: Lassen wir das so stehen oder wie gehen wir damit um? Damit geriet sowohl die subjektive Erfahrung als auch die mündliche Überlieferung als Quelle von Erfahrungen, die in Archiven als offizielle Dokumente keinen Platz hatten, zunehmend in den Blick. Aber auch hier entzündete sich schon ein Streit, der auch andere qualitative Verfahren betrifft. Machen feministische

Forscherinnen sich zum Subjekt und die Befragten zu Objekten, oder kann es so etwas wie partizipative Forschung wirklich geben? Hier stellt sich also auch wieder die Frage: Was passiert, wenn da problematische Aussagen getroffen werden? Können wir also immer alles, was geäußert wird, für bare Münze nehmen?

Philosophisch ist die wissenschaftstheoretische Frage nach dem Subjekt-Objekt-Verhältnis natürlich auch verfolgt worden. Konzepte von Standpunkttheorien oder das situierte Wissen kritisieren ja gerade, dass Ausschlüsse produziert werden, weil Forschende ungreifbar, ja körperlos erscheinen. Auch wenn jetzt im Hinblick auf diese Oral History-Studien bspw. Arbeitergeschichte auch eine Rolle spielt, würde ich sagen, dass diese Auseinandersetzungen mittels Standpunkttheorien und situiertem Wissen aus der Geschlechterforschung kommen. Das wird häufig vergessen. Naiv wäre es aber zu denken, dass Objektivität oder Methoden abgelehnt werden müssen. Die Irrationalität mancher Forschungslogik, darauf hat auch Evelyn Fox Keller (1982/1989) hingewiesen, wäre vielmehr offenzulegen. Rational wäre es dann, die Bedingtheit der Forschung mit einzubeziehen; also Rationalität und Objektivität werden keineswegs abgelehnt. Es gibt solche ablehnenden Positionen. Ich allerdings würde diese als marginal bezeichnen. Diese Form von Wissenschaftskritik oder auch Wissenschaftstheorie ist übrigens nicht so einfach zu leisten. Wir brauchen eine universitäre Bildung, die zu solch einer wissenschaftlichen Professionalität beiträgt: Es geht darum, zu verstehen, was die Grundlagen unterschiedlicher theoretischer wie methodologischer Paradigmen sind und worin ihre Logik besteht. Das hat auch Folgen, wenn wir vorschnell eine Partizipation behaupten und dabei aus affektiven Gründen die Differenz und Asymmetrie im Forschungsprozess zwischen den beteiligten Akteur:innen übersehen oder schlicht mit Herrschaft gleichsetzen. Wenn wir aus dem politischen Interesse, Exklusion vermeiden zu wollen, einfach eine Gleichheit zwischen Forschenden und denjenigen behaupten, deren Erfahrung Gegenstand der Forschung ist, laufen wir Gefahr, ungenau zu werden. Es können zudem Scheinpartizipationen entstehen, in denen die realen Bedingungen und Beziehungsstrukturen durch die angenommene Forschung ‚auf Augenhöhe‘ verdrängt werden und dadurch nicht zur Sprache kommen können. Geklärt werden sollte, wer im Forschungsprozess was kann und was beiträgt, und das sollte auch transparent gemacht werden. Die Freiheit der Wissenschaft führt auch zu Sachlichkeit. Diese kann beispielsweise den interviewten Personen zu einer produktiven Distanz zu ihren eigenen Erfahrungen verhelfen.

MB: Danke dir! Dann ziehen wir ein Feld weiter: Wie ist das mit der Erfahrung rassismusbetroffener Menschen?

YA: [in die Runde] Total interessant! Ich knüpfe an euch beide an und will aber auch noch andere Aspekte einbringen. Und zwar zunächst die grobe Ant-

wort auf die Frage: Welche Rolle spielt Betroffenenerfahrung im Feld race? Eine große Rolle. Eine Lese- oder Hörempfehlung ist „Identitti“ von Mithu Sanyal (2021), deren Erzählerin sagt: „Rassismuserfahrungen sind Ichwerdungsprobleme“. Diese müssen sozusagen noch einmal ‚on top‘ zu allen anderen im Zuge von Zurichtungen erfahrenen Ichwerdungsproblemen verhandelt werden. Eigene Verletzungen beschreiben zu können ist ein wichtiger Schritt zur Selbstermächtigung und -werdung. Diese Sprechfähigkeit ist, was race angeht, gesellschaftlich nicht gut ausgebildet. Deshalb habe ich mir zwei Bereiche überlegt, die ich als Aspekte hierfür teilen möchte.

Ein Aspekt ist die Lehre. Also wie können wir, gerade hat es schon jemand erwähnt, über Erfahrungen sprechen? Teile ich meine Erste-Person-Erfahrungen als Lehrende? In Lehrveranstaltungen lese ich ungern Texte, die Exklusionserfahrungen zum Thema haben. Für Negativbetroffene sind diese Sitzungen schmerzhaft. Sie und ihre Erfahrungen werden zu Betrachtungsgegenständen. Mariam Malik fragt aus studentischer Perspektive: „Wer lernt (was) auf wessen Kosten“ (Malik 2022) in den Zusammenhängen, in denen Rassismus unter rassistisch strukturieren Verhältnissen verhandelt wird. Die Diskriminierungserfahrenen äußern sich hier oft bedauernd, schockiert, wütend, distanzierend. Für Lehrende stellt sich dann das Problem, mit der starken Viktimisierung umzugehen. Wie handle ich in diesem sehr prekären Raum? Prekär deshalb, weil dieser in institutionellen Zusammenhängen oft ein weißer Raum ist. Du [Mai-Anh Boger] hast vorhin die Publikation erwähnt, nämlich, „Rassismus thematisieren in weißen Räumen“ (Akbaba/Wagner 2022). Dort analysieren wir, wie weiße Reaktionen zur Herausforderung für die weitere Navigation des Lehr-Lerngeschehens werden, wenn es um die Thematisierung von Betroffenenerfahrungen geht.

Das zweite, was ich einbringen möchte, ist die Perspektive der forschenden Person, also das Ich oder die eigene Positionierung. Das finde ich interessant, und würde es deshalb gerne mit euch teilen. Früher, also als ich angefangen habe zu promovieren, haben mir viele Leute gesagt, dass es ja klar war, dass ich über Migration forsche. Das war klischeehaft gemeint, so wie wenn Frauen eben über Gender forschen. Damit ging auch der Vorwurf einher, dass mir als Betroffene die Objektivität fehlen würde, oder dass ich es aus Selbstbetroffenheit heraus machen würde. Hier war zu hören, dass eine Illusion der Objektivität besteht, weil alle anderen, die nicht markiert sind, können natürlich objektiver forschen [Lachen]. Interessant ist, dass es heute legitimiertere Ansprüche auf Selbstrepräsentation gibt. Mehr noch: diese werden sogar eingefordert. Also: Wer darf über was sprechen? Der Stellenwert von Erfahrung und situiertem Wissen ist gestiegen, das hast du, Jeannette Windeuser, auch gesagt. Was ich jetzt als These interessant finde ist, dass Sprecher*innen vorher delegitimiert wurden, weil diesen die Autorisierung abgesprochen wurde, indem sie als ‚nicht objektiv‘ markiert wurden. Jetzt gibt es allerdings eine Delegitimierung, weil sich unter dem Stichwort ‚Identitäts-

politik‘ quasi der Vorwurf versteckt, dass diesmal nicht aus partikularen, sondern aus essentialistischen Positionen gesprochen wird. Das heißt also, dass ‚wir‘ vorher nicht geeignet waren, weil ‚wir‘ nicht objektiv waren und jetzt spalten ‚wir‘ die Gesellschaft und sind deshalb nicht geeignet. So oder so sind also Delegitimierungen möglich.

Nun zu der Frage, wie geforscht wird. Also bei Rassismus würde ich sagen, dass es viel zur Forschung von und zu Veränderten zu erzählen gibt. Zum Beispiel von Rassismuserfahrungen. Es gibt Interviews mit Lehrer*innen, Schüler*innen, Jugendlichen, Frauen, Muslim*innen, Jüd*innen; zu Romnja und Sint*ezza gibt es im Feld Schulpädagogik weniger sichtbare Studien. Dann gibt es Forschung zum Handeln von rassifizierten Professionellen, also genauer wie sie mit Handlungsparadoxien umgehen, mit denen sie konfrontiert werden. Dazu habe ich eine Studie zu Lehrer*innen gemacht (2017) und Hannah Mai (2020) zu Sozialarbeiter*innen. Dann gibt es noch einen autobiographischen Bereich. Dazu gibt es in Deutschland keine richtige traditionelle Forschung, wie es sie bspw. in Frankreich mit Didier Eribons (2016) Sozioautobiographien gibt. Deniz Ohde (2020) macht das in „Streulicht“, was eine weitere Leseempfehlung ist. Sie vermittelt sehr eindrücklich Betroffenheiten auf den Achsen von Rassismus und Klassismus, ein bisschen erinnert mich das an den sentimental biographies-Bereich, von dem du, Tobias Buchner, sprachst. Für mich hat das Ergreifende in diesen Geschichten aber immer auch etwas Ermächtigendes. Es ist schmerzhaft zu lesen, aber es ist ein heilender Schmerz.

Ein letzter Bereich, den ich ansprechen will, ist Kunst/Lyrik, also künstlerisch artikulierte Selbsterforschung von Erste-Person-Erfahrungen. Dort gibt es bspw. May Ayim, Audre Lorde oder Nina Simone mit ihrer Musik oder auch Semra Ertans (2021) „Mein Name ist Ausländer. Benim Adım Yabancı“. Ich würde sagen, dass dieser Punkt ein sehr wichtiger ist, da schließe ich an dich, Jeannette Windheuser, an. Das sind epistemologiekritische Annäherungen. Was gilt als legitime Stätte der Wissensproduktion und warum: Das Wissen, das auf unseren Tagungen auf dem Podium und den Forschungswerkstätten bildungssprachlich normiert produziert wird, oder auch das anekdotische, selbstreflexive und künstlerisch artikulierte Wissen. Die Antwort ist wahrscheinlich klar. Dieser Geltungsanspruch wird, denke ich, mit Oral History aufgebrochen. Zugleich aber ist es nicht eindeutig aufgelöst. Die epistemologische Erweiterung ist noch umkämpft. Ich würde sagen, dass diese Tendenzen zeigen, dass es epistemologisch nur konsequent sein kann, wenn es um existenzielle Erfahrungen, Ausschluss, Zugangsverweigerung, Selbstentfremdung und permanente heteronome Positionierung geht. Hier spielt der Körper immer eine Rolle und kann als Wissensarchiv und Wissensproduzent Teil eines Instrumentariums werden, um Verhältnisse und ihren Niederschlag zu erforschen.

JN: Ich weiß jetzt gar nicht, an welchen der vielen Punkte ich mich zuerst anschließen kann, aber was mir in einem produktiven Sinn aufgefallen ist, ist Folgendes: Der Workshop gestern zu ‚Bildungsferne‘ von Marlene Schäfer hat thematisiert, wie ein Begriff auf eine bestimmte Art und Weise die Selbstverständlichkeit eines ‚Wir‘ im Sprechen über Bildung und soziale Exklusion beinhaltet. Auch Dinge wie Bildungsungleichheit sind darin durch die (metaphorische) räumliche Situierung, die Tobias Buchner angesprochen hat, enthalten: Wer ist ‚nah‘ an Bildung und wer ist ‚fern‘ von Bildung?! Das ist eigentlich einer der wichtigsten Punkte, die auch in der Klassismus- und in der Klassendebatte, – allerdings sehr verschieden – verhandelt werden.

Bei der Frage nach dem Ich und den autobiographischen Erfahrungen, die im Klassismusdiskurs sehr prominent gemacht werden, hat man sich strategisch dazu entschieden, als von Klassismus Betroffene in Räume hineinzugehen. Wir ecken in diesen an, wir machen Fehler und wir können offen sagen, dass wir uns anpassen. Wir vollziehen eine individuelle Anpassungsleistung, die ja immer ein Teil von sozialen Kompromissen ist. Wir können uns aber auch fragen, mit welchen Kosten dies verbunden ist: Werden da Kosten individualisiert? Warum kostet es wen dort was? Was stören wir da eigentlich? Es gibt eventuell nur eine Person, die dort hineingeht. Dann gibt es aber dieses ‚Wir‘ und dieses gibt es hier ganz stark. Aus einer Klassenperspektive kann man sagen: wenn sich jetzt niemand subjektiv als ‚Ich‘ äußern möchte, da es ja ein objektives ‚Wir‘ ist, das man mit der eigenen Subjektivität nicht beschädigen will, oder nicht herunterbrechen will, dann kann man ja auch fragen: Wofür gibt es Geld? Für welche Form werden Ressourcen zur Verfügung gestellt? Was für eine Bildung ist die, die als legitime Bildung in die Schulbücher Einzug hält, die bis in die Lehrmaterialien geht? Du, Yalız Akbaba, hast auch die Lehre angesprochen. Auch die Frage mit den Quellen. Also, ab wann dürfen Studierende bestimmte Formate in ihren Hausarbeiten, in ihren Prüfungen machen, ohne dass man jetzt sagt ‚Das ist nur Teil der neoliberalen Selbstverblödung der Uni‘ – um es einmal ganz plakativ-böse zu sagen. Ich finde das wichtig, weil das auch eine epistemologische Dimension hat. Wenn man einen Raum betritt, von dem man weiß, dass dort viele Ressourcen und viel Macht konzentriert sind, dann kann man das noch nicht greifen, weil man, um das zu sehen, Theorien und analytische Werkzeuge braucht. Die Zusammenhänge liegen nämlich nicht auf dem Tisch, sind aber wirksam. Welche Theorien ermöglichen mir also, das zu verstehen? Gibt es die dort auch? Wenn es die dort geben würde, dann wäre es verwunderlich, weil dann wäre es eventuell anders diskutierbar. Aber es gibt diese dann eben oft auch an anderen Stellen. Es gibt dann soziale Bewegungen, die eine bestimmte Form der Kritik formulieren, um zu sagen: Was ist dieses ‚Wir‘? Wie steht dieses im Verhältnis zum erkennenden ‚Ich‘, das sich vielleicht auch als störend oder gestört in diese Räume begibt? Das Interessante zwischen ‚Ich‘ und ‚Wir‘, das ist tatsächlich ein klassenpolitischer epistemologischer

Ansatz: Was ist denn das zwischen ‚Ich‘ und ‚Wir‘? Das ist die Mehrfachzugehörigkeit zu Gruppen. Das ist die Frage nach der Hegemonie von Gruppen und auch die Frage danach, welche Gruppen welche Bereiche von Bildung ausstatten, legitimieren und autorisieren können. Was für ein Kanon von ‚Bildung‘ ist mit welcher bestimmten sozialen Form verbunden? Jetzt könnte man sagen, dass das Politik ist, und damit haben wir nichts zu tun. Das ist allerdings immer eine Entscheidung zur Ignoranz gegenüber den eigenen Bedingungen. Das wird viel thematisiert. Das könnte man jetzt endlos fortsetzen, das wird auch seit Jahrzehnten gemacht und da ist die Frage, wann es sozusagen diskutierbarer wird. Wir machen das hier auf eine Art und Weise, insofern geht das offenbar.

Nur um einmal ein Beispiel herauszugreifen: Die Frage ist, ob darauf mit einer Präzisierung von Kategorien zu antworten ist, ob das diesem Aspekt oder dieser Schwierigkeit der Erfahrung und des Erfahrungen-Machens entspricht – denn das heißt ja auch: Erfahrungen des Pädagogischen als hoffentlich sinngemäße Ergänzung. Die Leute lernen wahnsinnig viel. Insofern ist nicht jede Form der Diskriminierungserfahrung automatisch etwas rein Negatives, sondern auch etwas, woran Leute wachsen, wo sie Bildungserfahrungen, pädagogische Erfahrungen machen. Maria do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan, die auch schon zitiert wurden, nennen das auch die „messiness“ der Kategorien (Dhawan/Castro Varela 2016: 27) – aber messiness nicht in dem Sinne, wie kleine Kinder alles mit Farbe vollschmierern und dann sagen, dass die Uni schön bunt ist – [Lachen] ok, vielleicht sogar das, fair enough. Aber es geht tatsächlich um die Frage: Was verstehe ich selbst an meiner Praxis nicht, wenn ich sozusagen eine Struktur habe, die mit der Strukturiertheit der Gesellschaft eigentlich überhaupt nichts gemein hat? Wie ist die epistemologische Ordnung? Wie stehen bspw. auch wissenschaftstheoretische Positionen im Verhältnis dazu, wie rational bspw. eine Arbeitsteilung in einer Gesellschaft organisiert ist? Das sind, wenn man so will, zwei Ordnungen, die sich überkreuzen oder überschneiden und dafür braucht es Begriffe. Darf ich einmal einen Text von dir, Mai-Anh Boger, erwähnen, den ich auch in der Lehre verwende? Du hast einmal einen Beitrag geschrieben, der heißt: „Du musst ihnen sagen, dass das falsch ist – Eine Geschichte vom existentiellen Wert von Theoriebildung“ (Boger 2019b). Daran entlang kann man auch die Frage stellen: Inwiefern ist Theoriebildung eigentlich etwas, das sich von einem Bildungsausschluss her oder von der Position des ‚Von-Bildung-entferntworden-Seins‘ auch wünschen und begehren lässt? Weil Theorie dann heißt, dass ich verstehe, was da läuft. Ich verstehe, dass das mit Macht und mit Ressourcen zu tun hat und nicht mit meiner persönlichen Unfähigkeit oder mit meiner persönlichen Art und Weise, damit nicht umgehen zu können. Ich verstehe, dass Theorien selbst eben kein Luxus sind. Ich muss dann nicht auf so etwas, wie die „authority of experience“ zurückgreifen, so hat das bell hooks (1994: 81) einmal genannt. Ich muss dann nicht sagen, dass das Einzige, was

ich mit dieser Erfahrung machen kann, darin besteht, diese als subjektiv-authentisch in den Raum zu stellen – und dann kann niemand darüber sprechen, weil das die Frage der Ideologiekritik betreffen würde. Bei dieser müsste man nämlich anders darüber diskutieren.

3 Was ist das Spezifikum dieser Differenzkategorie?

MB: Danke euch! Das Blitzlicht ist nicht so ‚blitzlichtig‘ geworden. Wir sind hinter dem Zeitplan. Ich wechsele deshalb jetzt in einen anderen Modus: Das ist jetzt fies, aber ich würde euch bitten, die dritte Frage nur mit einem Hashtag zu beantworten. Die dritte Frage war: Was ist das Spezifikum dieser Differenzkategorie? Wie wir gerade wieder gesehen haben, gibt es viele dieser Theorien, die man auch oft als travelling theories bezeichnet. Diese wandern von einer Differenzkategorie in das nächste Feld und wieder in das nächste Feld... Aber es muss ja auch etwas geben, das sich nicht nivellieren lässt. Was ist dieses besondere Etwas, das sich nicht mit anderen Diskriminierungsformen vergleichen lässt? In ultrakurz. Ihr könnt es als Hashtag oder als Punchline zusammenfassen.

TB: Ich würde #fluidity nehmen. Weil ich glaube, dass Dis/Ability als eine ableistische Ordnung durch eine ganz spezifische Fluidität geprägt ist.

MB: Also, weil wir alle von heute auf morgen behindert werden könnten.

TB: Genau!

MB: Dann: Gender...?

JW: Es ist insbesondere in der Reihung von Ungleichheits- oder Identitätskategorien üblich geworden, auch im deutschsprachigen Raum von Gender zu sprechen. Damit gehen allerdings bereits theoretische Implikationen einher. Aus einer Perspektive, die Intersektionalität als ein Paradigma unter anderen ebenso wie den Begriff Gender untersuchen will, bevorzuge ich von Geschlecht zu sprechen.

Um auf deine Frage zu kommen: an anderer Stelle habe ich diskutiert (Windheuser 2019), dass die Rezeption des Intersektionalitätskonzepts aus der angewandten Rechtswissenschaft in der Geschlechterforschung und in der Erziehungswissenschaft ein Problem mit sich bringt, weil die betrachteten Phänomene bzw. die daraus abgeleiteten Kategorien – meist „race, class und gender“ auf der gleichen Ebene behandelt werden, obwohl sie ausdifferenziert werden müssten. Dadurch entsteht ein Problem. Ich würde sagen, dass die Kategorien, die wir hier eingeführt haben, alle besonders sind.

MB: Okay. Also eine Affirmation, dass es wichtig ist, öfter die Frage zu stellen: Was ist das Besondere einer Differenzlinie oder eines Verhältnisses?

JW: Ja. Die Frage ist, ob wir überhaupt über soziale Ungleichheitskategorien gleichermaßen sprechen können und ob die Phänomene demgegenüber nicht widerständig sind und ob wir uns wirklich analytisch einen Gefallen damit tun, dass wir das so fassen, also über Ungleichheit und auch über Differenzlinien. Problematisch ist auch in der Intersektionalitätsdebatte, dass teilweise einer produktiven Distanz zwischen Analyse und politischer Forderung kein Raum für Reibung und Kritik gegeben wird; beide stehen in einem Verhältnis zueinander, sind aber nicht identisch. Meines Erachtens würde es der Debatte guttun – und das könnte vielleicht auch der Theoriebildung zu Intersektionalität selbst helfen –, wenn wir Intersektionalität als einen theoretischen Versuch, etwas zu fassen, verstehen würden. Nicht mehr und nicht weniger. Das könnte zu einem produktiven Streit um die Sache verhelfen, der nicht über die Frage der Besonderheit der einzelnen Kategorien zu lösen ist.

MB: Danke dir. Sodann... race?

YA: Hashtag #DieFrageIstHinterfragbar. Erstens: Ich sehe eher Gemeinsamkeiten in ideologischen Stützen, in Privilegien-Systemen, in Dichotomien und auch in der Fluidität [mit Blick auf die Antwort von Tobias Buchner]: „Weißsein ist ein fragiler Besitz, den es zu verteidigen gilt“, sagt Wollrad (2005). Die Ir*innen in den USA wurden erst im Laufe der Zeit weiß. Fluidität trifft auch auf race zu. „Identitti“ (Sanyal 2021) zeigt, wie zwischen races, wie zwischen Geschlechtern gewechselt werden kann. Zweitens: Die Frage verkennt den Stellenwert von Intersektionalität, also dass es kein klassen- oder körperloses Geschlecht gibt, keine nicht vergeschlechtlichte Rassifizierung usw. Die Frage ist also, wann, wofür und wem nutzt die Frage nach dem ‚Alleinstellungsmerkmal‘ und wann verdeckt sie relevante andere Perspektiven.

MB: Hier also die Gegenbewegung: Die These bzw. den Appell, dass wir noch mehr Gemeinsamkeiten herausarbeiten sollten. Interessant. Das erörtern wir gleich im Diskurs. Aber zuerst die letzte Antwort: ...zu class.

JN: Als Hashtag vielleicht: #classmatters. Die Idee dahinter ist, wie kulturelles Erbe, Bildungserbe und auch vererbte Formen von Ungleichheit usw. eigentlich die aktuellen Pädagogiken sowohl forschend als auch lernend strukturieren. In welchem Verhältnis steht die Umarbeitung von Konzepten, Epistemologien und Methodologien dazu, dass Arbeit, Ressourcen und Teilhabe global ungleich verteilt sind?

Literatur

- Akbaba, Yalız (2017): Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Akbaba, Yalız/Wagner, Constantin (2022): Teaching about Racism within Institutional Whiteness in Germany. In: Porsché, Yannik/Scholz, Ronny/Singh, Jaspal Naveel (Hrsg.): Institutionalität. Studies of Discursive and Material (Re-)ordering. Palgrave Macmillan, S. 161–183.
- Barnes, Colin (2003): Disability studies: what's the point? <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Barnes-Whats-the-point.pdf> [Zugriff: 11.1.2024].
- Bhanot, Kavita (2015): Decolonize, not diversify. In Media diversified.
- Boger, Mai-Anh (2019a): Die Methode der sozialwissenschaftlichen Kartographierung – Eine Einladung zum Mitfühlen – Mitdiskutieren – Mitdenken. Münster: edition assemblage.
- Boger, Mai-Anh (2019b): ‚Du musst ihnen sagen, dass das falsch ist.‘ – Eine Geschichte vom existentiellen Wert der Theoriebildung. In: Dederich, Markus/Ellinger, Stephan/Laubenstein, Désirée (Hrsg.): Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 127–153.
- Buchner, Tobias/Köpfer, Andreas (2022): Mapping the field. Spatial relations in research on inclusion and exclusion in education. In: International Journal of Inclusive Education, DOI 10.1080/13603116.2022.2073058.
- Buchner, Tobias/Koenig, Oliver (2008): Methoden und eingemommene Blickwinkel in der sonder- und heilpädagogischen Forschung von 1996 – 2006 – eine Zeitschriftenanalyse. In: Heilpädagogische Forschung 34, 1, S. 15–34.
- Casale, Rita/Windheuser, Jeanette (2019): Feminismus nach 1945. In: Amos, Karin/Rohstock, Anna/Rieger-Ladich, Markus u.a. (Hrsg.): Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Weilerswist, S. 158–186.
- Fox Keller, Evelyn (1982/1989): Feminismus und Wissenschaft. In: List, Elisabeth/Studer, Herlinde (Hrsg.): Feminismus und Kritik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 281–300.
- Eribon, Didier (2016): Rückkehr nach Reims. Suhrkamp.
- Ertan, Semra (2021): Mein Name ist Ausländer. Benim Adım Yabancı – Gedichtband. Edition Assemblage.
- Malik, Mariam (2022): Wer lernt (was) auf wessen Kosten? Positionierungen und Bedürfnisse in Lernräumen – von den Erfahrungen von Schwarzen Studierenden und Studierenden of Color an der Hochschule. In: Akbaba, Yalız/Buchner, Tobias/Heinemann, Alisha/Pokitsch, Doris/Thoma, Nadja (Hrsg.): Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen – Herausforderungen diskriminierungskritischer Hochschuldidaktik. Wiesbaden: Springer VS, S. 25–44.
- Dhawan, Nikita/Castro Varela, Maria do Mar (2016): “What Difference Does Difference make?”: Diversity, Intersectionality and Transnational Feminist Politics.” Wagadu: A Journal of Transnational Women’s and Gender Studies 16, 2016, S. 11–39.

- Hooks, Bell (1994): *Teaching to Transgress. Education as the practice of freedom.* London/New York: Routledge.
- Irigaray, Luce (1984/1991): *Die sexuelle Differenz.* In: dies.: *Ethik der sexuellen Differenz.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11–28.
- Kremsner, Gertraud (2017): *Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen: Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mai, Hanna (2020): *Pädagog*innen of Color: Professionalität im Kontext rassistischer Normalität.* Weinheim: Beltz-Verlag.
- Ohde, Deniz (2020): *Streulicht.* Suhrkamp.
- Rodríguez, Encarnación Gutiérrez/Tuzcu, Pinar (Hrsg.) (2021): *Migrantischer Feminismus.* In *der Frauen: Bewegung in Deutschland (1985–2000).* Münster.
- Sanyal, Mithu M. (2021): *Identitti.* Hörbuch. Gesprochen von: Cynthia Micas. Speak low.
- Scott, Joan Wallach (1991): *The Evidence of Experience.* In: *Critical Inquiry* 17, 4, S. 773–797.
- Windheuser, Jeannette (2019): *Geschlecht, Generation und Intersektionalität.* In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 14, 2, S. 141–154.
- Hartmann, Anna/Windheuser, Jeannette/Winter, Sebastian (2024): *„Konfliktuöse Gemengelage“: Männlichkeitstheoretische Perspektiven auf das Verhältnis von Pädagogik und Sorge.* In: Hartmann, Anna/Windheuser, Jeannette (Hrsg.): *Pädagogik als Sorge? Perspektiven Erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung.* Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung. Bd. 20. Opladen u.a.: Budrich, S. 177–189.
- Wollrad, Eske (2005): *Weissein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion.* Königstein/Taunus: Helmer.

Erfahrene Exklusion und suggerierte Inklusion – Zu einer Theorie der Verdeckung als Referenz für Annäherungen an Fragen der Inklusionsforschung

Saskia Bender, Valerie Kastrup und Michaela Vogt

1 Einführung

Der folgende Beitrag schließt an einen interdisziplinären Forschungszusammenhang an der Universität Bielefeld an, in dem zum Thema Verdeckungen im Zusammenhang mit Ein- und Ausschlüssen in Interaktionen und in Wissensordnungen gearbeitet wird (Bender/Flügel-Martinsen/Vogt 2023a und b). Ausschnitthaft soll in den folgenden Ausführungen dargestellt werden, was in diesem Forschungskontext unter Verdeckungen verstanden wird, in welchem Zusammenhang dies zu Erfahrungen von Exklusion beziehungsweise suggerierter Inklusion steht und welche Relevanz der Topos der Verdeckung darüber für die Inklusionsforschung erhält. Dabei wird angenommen, dass im Rahmen eines systematischen Nachdenkens über Verdeckungen aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven und theoretischen Referenzen heraus auf verschiedene Gegenstandsfelder geblickt werden kann. In diesem Beitrag geschieht dies anhand der inklusionsorientierten Forschung aus der Sportdidaktik (Abschnitt 3).

Die Beschäftigung mit Verdeckungen speist sich zentral aus theoretischen Auseinandersetzungen und empirischen Studien, die verdeutlichen, dass Inklusionen und Exklusionen zusammenhängen bzw. Einschlüsse nicht ohne Ausschlüsse zu haben sind (Bedorf/Boger 2023). In erziehungs- und bildungsbezogenen Ordnungen sind insofern durchaus Einschlusserfolge zu verzeichnen, aber ebenso alte, neue oder sich leicht verschiebende Exklusionen zu konstatieren. Den Ausgangspunkt des interdisziplinären Forschungszusammenhangs bildet daran anschließend die Frage nach den Phänomenen und Effekten, die in der Kluft zwischen inklusiven moralischen Normen und den immer noch exkludierenden sozialen Praktiken operieren. Verdeckungen scheinen an dieser Stelle die Ideen von Inklusion und Pluralität trotz bestehender Ausschlüsse zu stützen. Dies spielt voraussichtlich besonders in demokratischen Gegenwartsgesellschaften eine bedeutende Rolle, weil sich diese als Ordnungen der Vielheit (Rancière 2018) verstehen und fortschreitende Einschlüsse versprechen.

In diesem Sinne sollen im Folgenden Verdeckungen als vielfältige Phänomene zum Thema gemacht werden, die zum Einsatz kommen, um mit der Differenz zwischen inklusiven Zielen und den bestehenden Ausschlüssen umzugehen. Es handelt sich insofern nicht um neue oder neu entdeckte Geschehnisse, sondern um Phänomene, die in ihren Ausformungen und Funktionen – so unsere These – noch nicht hinreichend konturiert wurden, die aber insbesondere zum Verstehen von Erziehung und Bildung in um Inklusion bemühten demokratischen Gegenwartsgesellschaften einen wichtigen Baustein liefern.

Ein Beispiel für eine Variante dieser uns interessierenden Verdeckungsphänomene findet sich u. a. in einem Beitrag von Clandinin und Connelly aus dem Jahr 1996, die sich professionellen Wissenslandschaften widmen:

We argued that the professional knowledge landscape inhabited by teachers creates epistemological dilemmas that we understand narratively in terms of secret, sacred, and cover stories. (Clandinin/Connelly 1996: 24)

Cover stories enable teachers whose teacher stories are marginalized by whatever the current [sacred, Anm. d. Verf.] story of school is to continue to practice and to sustain their [secret, Anm. d. Verf.] teacher stories. We do not wish to imply that either secret stories or cover stories are necessarily good or bad. (Clandinin/Connelly 1996: 25)

Verdeckende Geschichten sind hier also zum Beispiel die Geschichten, die es ermöglichen, sowohl die heiligen Geschichten als auch die geheimen Geschichten aufrechtzuerhalten. Die geheimen Geschichten können so als Praktiken fortgeführt werden bzw. nicht-thematisiert bleiben, worüber wiederum die heiligen Geschichten, also die repräsentativen Erzählungen und Semantiken ebenfalls nicht gestört oder destabilisiert werden. Im Übertrag wäre zu vermuten, dass es zwischen den akzeptierten – heiligen – Geschichten über Inklusion und den Geschichten, die in der Schule und in der Gesellschaft praktiziert werden, vielleicht oder wahrscheinlich ebensolche Deckgeschichten bzw. weitere Phänomene von Verdeckungen gibt.

Im kommenden Abschnitt (2) wird zunächst entfaltet, welche Art von epistemischen Annahmen wir für eine Arbeit mit dem Begriff der ‚Verdeckung‘ benötigen (2.1) und welche Überlegungen daraus für die Inklusionsforschung resultieren (2.2). Im zweiten Teil des Beitrags werden diese Annäherungen schließlich an einem empirischen Fall aus dem inklusionsorientierten Sportunterricht konkretisiert (3) und empirisch angereichert, worüber sich der Blick auf Verdeckungen ausdifferenziert (4).

2 Überlegungen zu einer Theorie der Verdeckung¹

Obwohl Verdeckungen im Zusammenhang mit den Spannungen und Herausforderungen sichtbar werden, die mit der Wertschätzung von Vielheit und Pluralität verbunden sind, handelt es sich bei der Aufmerksamkeit für Verdeckung im Forschungsverbund nicht um eine Abkehr von oder Kritik an diesen Wertorientierungen. Im Gegenteil soll mit dem Begriff der Verdeckung analysiert werden, wie demokratische Gegenwartsgesellschaften als soziale Ordnungen Dynamiken von Einschlüssen und Ausschlüssen hervorbringen, mit denen umgegangen werden muss.

2.1 *Kontingente Ordnungen*

Die Beschäftigung mit Verdeckung baut auf der Annahme der Kontingenz von sozialen Ordnungen auf (Flügel-Martinsen 2019). Alle sozialen Ordnungen, die zu ihnen gehörenden Wissensordnungen sowie Praktiken bestehen damit aus machtbasierten Verknüpfungen, Strukturen, Regeln oder, wie Laclau/Mouffe (2020) es formulieren, aus einzelnen Elementen, die sich über Artikulationen zu Artikulationsketten verknüpfen:

Die Offenheit des Sozialen ist somit die eigentliche Voraussetzung jeder hegemonialen Praxis. Dies führt notwendigerweise zu einer zweiten Schlussfolgerung: Die hegemoniale Formation [...] kann nicht auf die besondere Logik einer einzigen sozialen Kraft zurückgeführt werden. Jeder historische Block – jede hegemoniale Formation – wird durch Regelmäßigkeiten in der Verstreuung konstruiert [...]. (Laclau/Mouffe 2020: 180)

Aus einer solchen Perspektive gibt es keinen letzten Grund, kein strukturell operierendes Skript, keinen anthropologischen Ausgangspunkt und insofern auch keine sich daraus ableitenden Orientierungen an der guten oder besseren Ordnung – oder wie Laclau/Mouffe es formulieren „Macht ist niemals ursprünglich“ (Laclau/Mouffe 2020: 180).

Obwohl demokratische Gegenwartsgesellschaften versuchen, sich fortwährend dieser eigenen Kontingenzen bewusst zu sein, sind auch ihre Regeln und Strukturen nicht jenseits von solchen machtbasierten Verknüpfungen zu denken. Zugleich sind diese nicht-prädestinierten Ordnungen relativ stabil und institutionalisiert. Wenn nun Ordnungen durch die machtvollen, hegemonialen Verknüpfungen von Elementen und Artikulationen entstehen, dann muss zugleich davon ausgegangen werden, dass sie immer mit Ausschlüssen von

1 Die Ausführungen in diesem Abschnitt sind das Resultat einer engen Zusammenarbeit mit Oliver Flügel-Martinsen. Die hier dargelegten Ausführungen gehen dabei auf intensive gemeinsame Reflexions- und Schreibprozesse von Saskia Bender, Michaela Vogt und Oliver Flügel-Martinsen zurück.

ebensolchen Elementen und Artikulationen und damit auch von Subjektpositionen einhergehen. Rancière (2008) spricht in diesem Zusammenhang von sichtbaren und unsichtbaren Positionen und in der Folge von einer Aufteilung des Sinnlichen:

Die Aufteilung des Sinnlichen macht sichtbar, wer, je nachdem, was er tut, und je nach Zeit und Raum, in denen er etwas tut, am Gemeinamen teilhaben kann. Eine bestimmte Betätigung legt somit fest, wer fähig oder unfähig zum Gemeinsamen ist. Sie definiert die Sichtbarkeit oder Unsichtbarkeit in einem gemeinsamen Raum [...]. (Rancière 2008: 26)

Für die erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdebatten haben zum Beispiel Hummrich und Budde bereits 2014 darauf hingewiesen, dass Ein- und Ausschlüsse zusammengehören. Das heißt auch, dass es keine Vollinklusion in eine Ordnung geben kann. Wird dieser Gedanke ernst genommen, dann schließen schulische Ordnungen, die sich auf das Bestreben nach umfassenden Einschlüssen gründen, z. B. solche Positionen aus, die diese Idee nicht mittragen oder diejenigen, die nicht eingeschlossen werden wollen sowie diejenigen, die in den auf Selbsttätigkeit, Autonomie und Individualisierung gründenden Ordnungen nicht mitmachen oder mithalten können.

In dieser Konsequenz sind demokratische Gegenwartsgesellschaften kontingente Gesellschaftsordnungen, die sich auf Semantiken der Pluralität, Vielheit oder eben Inklusion als „Permanenz“ des „egalitären Imaginären“ (Laclau/Mouffe 2020: 197) beziehen – ohne diese Ansprüche und Versprechen umfassend einlösen zu können. Vom Standpunkt demokratischer Gegenwartsgesellschaften, der auch in diesem Beitrag eingenommen wird, geht es um eine Arbeit an einem Mehr an Inklusion. Trotzdem bleibt diese Arbeit aus dieser Perspektive eine Integration in eine spezifische Ordnung.

2.2 Erste Konturen zu Phänomenen und Mechanismen von Verdeckung

Es stellt sich also die Frage, wie in demokratischen Gegenwartsgesellschaften und ihren Erziehungs- und Bildungsinstitutionen sowie -praktiken damit umgegangen wird, dass Einschlussversprechen gegeben werden, ohne sie einlösen zu können, bzw. dass Ausschlüsse erzeugt werden, deren Gründe und Genese nicht gesehen werden dürfen, da sie den selbst erhobenen Einschlussversprechen entgegen laufen. An dieser Stelle richtet sich die Aufmerksamkeit auf Phänomene und Mechanismen der Verdeckung. Es kann angenommen werden, dass Verdeckungen im Umgang mit Konflikten im Zuge sich steigernder Inklusionssemantiken und Inklusionsbemühungen in demokratischen Gegenwartsgesellschaften eine zentrale Stellung einnehmen. Es sind Mechanismen, die in Gesellschaften, die von Inklusionsbemühungen und Kontingenzbewusstsein geprägt sind, das eigene Gewordensein und das Andersein-

können und damit die konstitutive Verwobenheit von Ein- und Ausschlüssen mehr oder weniger verbergen.

Verdeckung kommt nun nicht allein mit Blick auf die Erfahrungen von Exklusion ins Spiel, sondern auch mit Blick auf das Ermöglichten bzw. Suggestieren von Einschlüssen. Sie stellt darüber hinaus ganz grundsätzlich eine Form der Stabilisierung gesellschaftlicher Ordnungen unter Bedingungen von Kontingenz dar. Deshalb zeigt sie sich auch nicht nur hinsichtlich der Ein- und Ausschlüsse von Menschen und deren Subjektpositionen, sondern auch von Wissen, Methoden, Methodologien, Räumen, Kulturen etc. Das heißt, Verdeckung tritt in Gestalt ganz unterschiedlicher Phänomene auf. Zu vermuten ist jedoch, dass sie gerade in edukativen Kontexten, die unter einem erhöhten Inklusionsdruck qua -forderung stehen, quasi wie unter einem Brennglas sichtbar wird. Insofern weisen erziehungswissenschaftliche Arbeiten – meist noch im Kontext begrifflicher Suchbewegungen mit den Hinweisen auf Verschleierung (Drope/Rabenstein 2021), Legitimation und Verlogenheit (Wernet 2018), List (Sternfeld 2009) etc. – gegenwärtig verstärkt auf Verdeckungsphänomene und Verdeckungsmechanismen hin. Verdeckungen sind also im weitesten Sinn schon thematisiert, es wurde sich diesen aber noch nicht explizit gewidmet, so dass sie häufig auch eher ein impliziter Bestandteil oder ein Nebenschauplatz der theoretischen, empirischen, methodologischen und programmatischen Arbeiten der zeitgenössischen Erziehungswissenschaft sind.

Aus einer kontingenztheoretischen Perspektive verliert sich allerdings der negative Blick auf Verdeckungen, wie er in Begriffen wie ‚Verlogenheit‘ oder ‚Verschleierung‘ ja noch deutlich angelegt ist, worüber aber auch der Rang eines Randphänomens überwunden werden kann: Wenn nicht mehr nach dem letzten Grund, also der eigentlich guten und besten (pädagogischen) Praxis gesucht wird oder gesucht werden muss, dann ist diese nicht ‚verschleiert‘, und alternative Ansätze sind – aufgrund vermuteter oder unterstellter konkurrierender Interessen oder einer Form der Selbst- und Fremdtäuschung – nicht ‚verlogen‘. In der Folge wären auch Verdeckungen nicht mehr auf dem Weg hin zu einer guten und besseren Pädagogik und deren Theoriebildung zu überwinden – sie verunmöglichen nicht die ‚eigentliche‘, bessere Praxis, sondern sie gehören aus der hier verfolgten theoretischen Perspektive auf die Kontingenz sozialer Ordnungen zur Errichtung von Praktiken des Zusammenhandelns und zu Wissensordnungen dazu.

Durch eine derartige Perspektive werden Verdeckungen von einem zu vermeidenden Nebeneffekt zu einem eigenen Gegenstand wissenschaftlicher Forschung. Entsprechend wäre das Ziel einer reflexiven und kontingenzbewussten erziehungswissenschaftlichen Bezugnahme auf Ein- und Ausschlüsse das Explizit-Machen von Verdeckungen. In diesem Sinne muss eine reflexive und kritische Theorie der Verdeckung also gleichsam mehr und weniger leisten – sie muss Verdeckungen konturieren und gleichzeitig fort-

während reflektieren, ob sie hierbei neue, verdeckende Praktiken und Wissensordnungen entwirft. Es geht dann *nicht* um das Ziel einer selbsttransparenten und vollinklusiven Gesellschaftsordnung als Geschichte normativen oder epistemischen Fortschritts, an deren Ende Verdeckung durch Aufdeckung ersetzt wird. Denn wie jeder Einschluss unvermeidlich neue Ausschlüsse mit sich bringt, so hat auch jede Aufdeckung neue Verdeckungen zur Folge (Bedorf/Boger 2023: 162). Die Berücksichtigung von Verdeckungen erweitert dann das kritische Verstehen von demokratischen Gegenwartsgesellschaften insbesondere mit Blick auf erziehungswissenschaftliche Inklusionsforschung und den Umgang mit strukturellen und erfahrenen Exklusionen – wobei ergänzend auch über spezifische Folgen oder Kosten von Verdeckungen nachgedacht werden kann.

3 Qualitative Sekundäranalyse eines Fallbeispiels aus dem Sportunterricht

Verdeckungen als Phänomene des Umgangs mit Ein- und Ausschlüssen sowie deren Konsequenzen soll in diesem Abschnitt konkret anhand eines Fallbeispiels aus dem inklusiven Sportunterricht zum Volleyball nachgegangen werden, welches bei Weber (2021: 161–169) ursprünglich unter der Frage der Entstehung von Motivation analysiert wird. Hierzu wurden Sportunterrichtsstunden gefilmt und ausgewählte Szenen mit der Methode des Stimulated Recalls (Messmer 2015) im Nachgang der Sportlehrkraft und an der Szene beteiligten Schüler*innen für ein Interview vorgelegt. Ein solcher Fall wird im Folgenden auf Basis der theoretischen Überlegungen zu Ein- und Ausschlüssen und zur Rolle der Verdeckung einer verdeckungsorientierten, kommunikationstheoretischen Sekundäranalyse unterzogen (Medjedovic 2010: 305f.; Kastrup 2023).

3.1 Szenenbeschreibung – ‚das hängt von der Position ab‘

Der Fall spielt sich in einer Sportstunde einer zehnten Klasse ab. Nachdem in den Stunden zuvor die Annahme- und Zuspieltechniken Baggern und Pritschen eingeführt, geübt und im Spiel bereits angewandt worden sind, stellt die Sportlehrkraft (Herr B.) zum Ende dieser Stunde folgende Gemeinschaftsaufgabe: Mit Hilfe der Techniken soll ein Volleyball von einem Hallenende zum anderen gespielt werden, ohne zwischendurch auf den Boden zu fallen. Hierzu sollen sich alle Schüler*innen gleichmäßig verteilen. Die Lehrkraft stellt sich vor die Schüler*innen der ersten Reihe und wirft einer*in Schüler*in, der*die vorn in der ersten Reihe steht, den Volleyball in hohem

Bogen zu. Dieser soll dann weiter nach hinten gespielt werden. Den Schüler*innen ist freigestellt, ob sie den Ball rückwärts über Kopf pritschen oder baggern oder ob sie sich so zum Ball stellen, dass sie ihn vorwärts oder seitlich zur*m nächsten Schüler*in spielen. Wird das Ziel erreicht, erhält die Klasse einen Punkt. Als Motivationsanreiz verspricht die Lehrkraft für jeden erhaltenen Punkt eine Süßigkeit pro Schüler*in und nennt die Aufgabe daher „Süßigkeiten-Challenge“.

Für das Spiel haben sich alle Schüler*innen auf dem gesamten Spielfeld verteilt, wobei Larissa, Yasemin, Levin, Marion und Rima in der ersten Reihe stehen (Weber 2021: 162). Larissa, die ganz außen steht, hat eine motorische Entwicklungsverzögerung und einen attestierten Förderschwerpunkt Sprache. Anhand des Videomaterials, auch aus den vorherigen Stunden, ist erkennbar, dass Larissa Schwierigkeiten bei der präzisen Ausführung und insbesondere mit der Augen-Hand-Koordination hat. Zuspiele gelingen ihr daher selten. Aufgrund dessen enthält diese Aufgabe erwartungsgemäß eine sehr hohe – bis zu hohe – Anforderung für sie.

Die ersten 16 Versuche der Schüler*innen schlagen allesamt fehl. Die Lehrkraft ignoriert Larissa während dieser Versuche vollständig und spielt den startenden Pass stets zu den anderen Schüler*innen aus der ersten Reihe. Zwischenzeitlich werden Positionen auf dem Spielfeld umbesetzt, wobei Larissa auf ihrer Außenposition in der ersten Reihe verbleibt. Versuch Nummer 17 führt erstmals zum Erfolg. Die Lehrkraft sagt: „Gut. Ok. So, jetzt funktioniert’s. So und jetzt geht’s mal richtig los hier.“ (ebd.) Sie dreht sich zu Larissa und deutet an, dass sie ihr den nächsten Ball zuwerfen wird. Während sie ihr zum ersten Mal den Ball zuwirft, sagt sie zudem ihren Namen. Larissa versucht den Ball weiterzuspielen, er landet jedoch auf dem Hallenboden.

Der nächste Ball wird über Marion gestartet. Die Schüler*innen erreichen bei diesem Versuch nach mehreren Ballkontakten erneut die Hallenwand. Bei den letzten vier Versuchen wirft die Lehrkraft den Ball zu Levin, Marion und Yasemin, die diesen jeweils nach hinten zu ihren Mitschüler*innen spielen. Weitere Punkte erreichen die Schüler*innen nicht. Die Lehrkraft pfeift und bittet die Schüler*innen zusammenzukommen: „Kommt hier vorne in den Kreis.“ Im Kreis wird resümiert: „Es hat jetzt nicht jeder einen Ballkontakt gehabt, das hängt von der Position ab“ (Weber 2021: 162f.).

3.2 Verdeckungsorientierte Sekundäranalyse des Fallbeispiels

Wie die Szenenbeschreibung zeigt, ist das Spiel durch alle Schüler*innen gemeinsam zu absolvieren, so dass bei positivem Ausgang der Runden auch alle gemeinsam an der Belohnung partizipieren. Insofern ist in dieser Linie manifest eine Bemühung um Teilhabe aller an dieser Übung und der gemeinsamen Anerkennung offensichtlich. Gleichzeitig stellt sich das Spiel als

potenziell exkludierend dar, da einerseits für den Erfolg nicht erforderlich ist, dass jede Person der Klasse den Ball gespielt haben muss – ja es wäre sogar taktisch passend, weniger fähige Spieler*innen nicht anzuspielen, um die gestellte Aufgabe bestmöglich zu erfüllen. Andererseits überfordert die Aufgabe durch fehlende Differenzierung manche Schüler*innen. Der Wechsel von Positionen durch die Sportlehrkraft kann dabei als Bemühung um einen verbesserten Einschluss hinsichtlich der Erhöhung der gemeinsamen Erfolgsaussichten für die Gruppe in der Challenge gedeutet werden.

Zudem und insbesondere kann bei diesem Spiel eine gleiche Teilhabe zu Beginn jeder Runde auch über den Anwurf des Balls zu den Schüler*innen in der ersten Reihe, gesteuert werden. Diesbezüglich ist jedoch zu beobachten, dass die Lehrkraft die in der ersten Reihe stehende Larissa nur ein einziges Mal aktiv einbezieht, woraus sich ungleiche Teilhabechancen bei der Gemeinschaftsaufgabe ergeben. Allerdings wird Larissa durch Blickkontakt und direkte Ansprache auf ihren Einsatz vorbereitet.

Mit dem resümierenden Satz „Es hat jetzt nicht jeder einen Ball gehabt; das lag an der Position“ wird abschließend klassenöffentlich eine bestimmte Art und Weise des Umgangs mit den durchaus sichtbaren Ungleichheiten hinsichtlich der realisierten Ballkontakte gewählt. Die Sequenz zeigt damit zum einen, dass bestimmte Aspekte – nämlich die motorische Leistungsdifferenz – nicht offen thematisiert werden, und zum anderen, dass eine Notwendigkeit zu bestehen scheint, jene aus dem Leistungsunterschied resultierende Unstimmigkeit zwischen dem moralischen Anspruch auf Teilhabe an der gemeinsamen Übung zuzüglich der Belohnung und der in der Praxis realisierten Teilhabe zu bearbeiten. So wäre bspw. gerade in Bezug auf das Anspiel in der ersten Reihe ein Ausgleich der Ballkontakte unproblematisch möglich gewesen.

Die Gleichzeitigkeit von Inklusion und Exklusion zeigt sich in diesem Beispiel darin, dass das Übergehen Larissas zugleich als ethisch legitimierbar und sogar als geboten erscheint, wenn man dieses als Versuch versteht, sie nicht durch ein wiederholtes öffentliches ‚Vorführen‘ ihrer Einschränkung zu beschämen und sie so tendenziell in der Gruppe zu halten. Mit der Aussage, dass es an der Position läge, wird dazu ein durchaus relevanter Aspekt dieses Spiels hervorgehoben (die gleichmäßige Verteilung der Ballkontakte kann nicht umfassend kontrolliert werden). Durch diese „gezielte Offenlegung“ (Straßheim 2023: 88) werden die weiteren Gründe und Herausforderungen, die zu einem ungleichen und für Larissa tendenziell fachlich und methodisch exkludierenden Übungsverlauf geführt haben, jedoch über Verdeckungsmechanismen (aktiv) bearbeitet.

Im Interview im Rahmen des Stimulated Recalls äußert sich die Sportlehrkraft zur Positionierung der Schüler*innen und ihren Entscheidungen, warum welche Schüler*innen in der ersten Reihe wie oft angespielt wurden, folgendermaßen:

Das war mir schon bewusst, so ein bisschen, wie ich die Leute dahinstelle [...] Sinn und Zweck der Sache war schon, dass die Bälle da hinten durchkommen. Fertig aus. Und dann habe ich schon so ein bisschen, deswegen habe ich ja zwei, drei Leute da vorne hingezogen [...], damit die Bälle durchkommen letztendlich dann auch. (Weber 2021: 164f.)

Der Fokus der Lehrkraft liegt damit durchaus auf der sportmotorischen Leistung und dem Erreichen des Ziels, indem leistungsstarke Schüler*innen auf bestimmte, für das Spiel zentrale Positionen gestellt werden (ebd.: 165). Damit rückt das sportmotorische Können in den Vordergrund, während die aktive Teilhabe aller am Spiel durch eigene Ballkontakte in diesem Moment weniger bedeutsam zu sein scheint.

Mit folgender Aussage wird allerdings auch die Bemühung um Einschluss unterstrichen:

Es ist halt eine Klassenaufgabe, man möchte, dass die Klasse das schafft. [...] Da haben dann nicht alle einen Ballkontakt. Haben aber halt alle Anteile am Erfolg der Klasse. (ebd.: 164)

Es gibt also, wie vermutet, eine Verwirklichungsbemühung um Inklusion in Bezug auf den Anteil am gemeinsamen Erfolg. Wie wird nun aber das geringe Anspielen von Larissa begründet?

Larissa ist, so von der Art und Weise her, nicht der Typ [...]. Da ging es ja, wie gesagt, um diese Klassenleistung [...] und ich glaube, Larissa fände das auch nicht gut in so einer schwierigen, das ist ja [...] eine motorisch schwierige Situation. Ich glaube, sie fände es nicht gut, wenn ich jetzt sie häufiger anspielen würde. (ebd.: 165)

Larissa ist eher an dem Klassenziel orientiert [...]. Sie ist der Typ, sie möchte sich zurücknehmen und dann will ich sie mit der Situation auch nicht so konfrontieren. (ebd.: 166)

Die Lehrkraft geht also davon aus, dass das Spiel in motorischer Hinsicht (zu) schwierig für Larissa ist. Insofern soll sie durch das Anspiel nicht überfordert bzw. ein Scheitern provoziert werden. Zudem wird angenommen, dass Larissa gar nicht häufiger angespielt werden möchte, um den Erfolg der Gruppe nicht zu beeinträchtigen, sodass die Lehrkraft nach eigener Einschätzung in Larissas Sinne handelt. Über die Intention, Larissa nicht mit ihrem Leistungsdefizit und dessen Konsequenzen für den Klassenerfolg zu konfrontieren, scheint der Impuls, alle anzuspieren, zugunsten von Larissa zurückgenommen zu werden. Die Lehrkraft hat also eine für Larissa riskante Situation herbeigeführt, an der diese voraussichtlich scheitern wird. Zugleich wird aber versucht, Larissa vor einer solchen aus der Situation resultierenden Exponiertheit zu schützen. Interessant ist dabei auch, wie die anderen Schüler*innen diese Situation wahrnehmen. Denn dadurch, dass die Lehrkraft die Aufstellung und Veränderung der Positionen der Schüler*innen klassenöffentlich nicht explizit begründet, wird ein Interpretationsspielraum aufseiten der Schüler*innen eröffnet. Dabei fällt allerdings allen auf, dass Larissa im Vergleich zu ihren

Mitschüler*innen den Ball seltener bekommt. Marion und Levin begründen dies zunächst in ähnlicher Weise: „Ich glaube, Herr B. dachte, wenn er in die Mitte wirft, dann kommt der Ball besser hin als wenn er nach da [außen] wirft.“ (Marion) (ebd.: 167)

Da [Anmerkung d. Verf.: in Bezug auf Larissas Außenposition] ist eh so eine tote Ecke. [...] Würde die [Larissa] sich anders hinstellen, würde die mehr Bälle auch bekommen. (Levin) (ebd.: 168)

Beide führen, entsprechend der klassenöffentlichen Erläuterung der Lehrkraft, den einmaligen Ballkontakt von Larissa auf ihre – zufällige – Position am Außenrand des Feldes zurück, von der aus es schwieriger sei, den Ball bis nach hinten zu befördern als über den direkten Weg durch die Spielfeldmitte.

Zudem spricht Levin als weiteren Grund die noch nicht ausreichende Spielfähigkeit von Larissa und auch anderen Mitschüler*innen an, die für das Spiel benötigt würde:

Ja, man hat das heute wieder ein bisschen gesehen. Ich habe ja mit ihr [Larissa] die Übung gemacht, dieses Zuspieren. Das Doofe ist, die Technik kann man [bei] ihr so aus dem Profisport oder so eh nicht nehmen. Aber das Doofe ist halt: Würden die einmal die richtige Technik wissen, z. B. wenn der Ball jetzt wirklich hochkommt, dass man den dann so abfedert und rausfedert. Aber das schaffen die alle noch nicht so. (Levin) (ebd.: 168f)

Larissa selbst hat dieselben Vermutungen, nämlich dass die Lehrkraft sie zum einen aufgrund ihrer noch nicht ausreichenden Kompetenzen und weil sie zum anderen „zu weit weg“ (ebd.: 169) stand wenig angespielt hat. Auf die Frage, ob sie gern noch öfter den Ball zugespielt bekommen hätte, antwortet sie klar: „Lieber die anderen“ (ebd.). Sie scheint also froh über die geringe aktive Einbindung durch die Lehrkraft zu sein. Schließlich bewertet sie die Spielsituation wie folgt: „Ich fand es eigentlich ganz gut, es hat auch Spaß gemacht einfach dazuzugehören“ (Larissa) (ebd.).

Die Vermeidung der Konfrontation mit den motorischen Anforderungen wird auch von ihr positiv wahrgenommen, wenngleich sie um die exkludierenden Elemente bzw. den erfahrenen Ausschluss weiß („eigentlich“). Interessant ist jedoch, dass diese verdeckende Art und Weise, mit Larissas Defiziten umzugehen, bei Larissa zu der Wahrnehmung führt, „einfach dazuzugehören“, ohne sich aktiv durch Ballkontakte in dem Ballzuspiel einzubringen. Larissa beteiligt sich somit selbst an der verdeckend eingerichteten Situation, denn sie fordert nicht die gleichberechtigte aktive Teilhabe oder eine andere aktivere Position im Spelaufbau ein. Dies ermöglicht ihr wiederum ein geschmeidiges Einfügen in die von der Lehrkraft etablierte unterrichtliche Ordnung und das Aufrechterhalten der gemeinsamen Regeln und Ziele trotz einer leistungsbezogenen Differenz.

4 Erfahrene Exklusion und suggerierte Inklusion im Horizont einer Theorie der Verdeckung

In dem Fall zeigen sich unterschiedlich gelagerte Verdeckungsgeschehen: Die Sportlehrkraft verdeckt einerseits die Gründe ihres Handelns für die Aufstellung und den Positionswechsel der Schüler*innen. Außerdem werden durch den Verzicht auf ein nochmaliges Anspiel zwingend vermutete Misserfolge verdeckt, die aufgrund geringer Spielfähigkeit entstehen und im Rahmen der gewählten Übung zu Missachtungsbekundungen vonseiten der anderen Schüler*innen führen könnten, da der gemeinsame Erfolg beeinträchtigt wäre. Die Lehrkraft handelt in diesem Fall ihrer Ansicht nach antizipatorisch sowie im Sinne des Wohlergehens aller Beteiligten und suggeriert eine Inklusion, die von allen mitgetragen und aufrechterhalten wird. So verdeckt auch Larissa ihre Leistungsdifferenz bzw. die von ihr erfahrene Exklusion, indem sie ihre Position am Rande des Geschehens nicht thematisiert.

Über den Mechanismus der Verdeckung gelingt das Verbergen der Verwobenheit von Ein- und Ausschlüssen, denn der Einschluss von Larissa in die unterrichtliche Übung erfolgt gerade über ihren Ausschluss aus den leistungsbezogenen (fachlichen und methodischen) Teilhabeanforderungen, wobei diese Suggestion von Inklusion von allen Beteiligten gestützt wird. Verdeckung kann insofern als eine beidseitige Strategie gelesen werden. Damit wird zugleich die unterrichtlich errichtete Ordnung, die sich am Erreichen eines klaren Ziels via motorischer Fähigkeiten orientiert, aufrechterhalten. Eine motorische Förderung von Larissa tritt darüber jedoch stark in den Hintergrund und bleibt auf das einmalige Anschauen, Ansprechen und Einbeziehen begrenzt. Ihr werden keine weiteren Beteiligungsmöglichkeiten gewährt, so dass sie keine Chance erhält, doch eine gelingende Ballannahme zu zeigen, womit sie dann aktiv zum Erfolg der Aufgabe hätte beitragen können. Deutlich wird dabei auch, dass die Verdeckung nicht dazu führt, dass die spezifischen Regelgeleitetheiten der Praxis, die Ein- und Ausschlüsse erzeugen, an sich verschwinden oder diffundieren. Für alle scheint sichtbar, wer beteiligt wird und wer (nicht) erfolgreich ist. Denn die Aussagen der Schüler*innen zeigen, dass jene Verdeckung und der Ausschluss durchaus sichtbar sind, auch wenn nicht offen über die Ausgrenzung, deren Gründe und Mechanismen gesprochen wird. Etabliert wird also ein spezifischer, kollektiver und zugleich kollektiv-verdeckender Umgang mit Ein- und Ausschlüssen. Es entsteht letztlich eine Art Bündnis, um unangenehme Situationen und Effekte – also das Offensichtlich-Werden der Kosten der unterrichtlich etablierten Situation für alle Beteiligten (als nur scheinbare Vereinbarung von gleicher Teilhabe und dem Leistungsprinzip) – zu vermeiden.

Das Fallbeispiel verdeutlicht ausschnitthaft die zuvor aufgestellten Überlegungen zu Verdeckungen. Wie Ein- und Ausschlüsse zusammenhängen, zeigt sich zunächst daran, dass ein sozialer Einschluss in die Gruppe der an dieser Sportübung Teilnehmenden unter Ausschluss bestimmter Beteiligungselemente vollzogen wird. Larissa kann sich so als Teil der Gruppe positionieren, wenngleich sie wiederum von dem konkreten Zuspiel weitestgehend ausgeschlossen ist. Die Nahtstellen zwischen Ein- und Ausschlüssen decken sich in diesem Fall interessanterweise nicht mit der einzelnen Person, sondern laufen sozusagen durch Larissa hindurch als inkludierende Exklusion. Erkennbar ist insofern, dass Verdeckungen hier eine umfassende Teilnahme verhindern, diese aber suggerieren und darüber soziale Teilhabe sogar ermöglichen bzw. zumindest nicht erschweren oder konflikthaft aufbrechen lassen. Auch Verdeckungen gehen insofern nicht einseitig von denjenigen aus, die im Besitz der Definitionsmacht sind, sondern können auch vonseiten der Adressat:innen pädagogischer Bemühungen eingesetzt werden, um Zugehörigkeiten herzustellen.

Verdeckungen führen dazu, dass diese komplexen Zusammenhänge nicht offen thematisiert werden, wenngleich sie für alle Beteiligten wahrscheinlich sichtbar sind. Die Verdeckung selbst erscheint dabei in diesem Fall im Modus einer scheinbar unhintergehbaren lebensweltlichen Tatsache (es liegt an der Position). Ob es sich hier nun um intentionale oder nicht-intentionale Verdeckungen handelt, kann und muss vermutlich nicht abschließend beantwortet werden, um zunächst über Verdeckungen nachzudenken. Denn in dem Moment, in dem die Verdeckungen hier offen thematisiert würden, würden sie ihre verdeckende Funktion verlieren. Die Lehrkraft kann also eigentlich nicht sagen: ‚Ich habe Larissa nicht angespielt, um zu verdecken, dass sie es nicht kann‘. Intentional werden deshalb die ‚guten Absichten‘ angeführt: Konflikte zu vermeiden, Larissa vor Beschämung und Ausgrenzung zu schützen, eine bestimmte Übung durchzuführen etc. So wird die heilige Geschichte, in der es um Einschluss geht, aufrechterhalten, und zugleich kann eine Spielform durchgeführt werden, die für Personen mit bestimmten motorischen Fähigkeiten ausschließende Effekte hat. Die cover-story naturalisiert die Bedingungen, die durchaus auch anders hätten sein können.

Literatur

Bedorf, Thomas/Boger, Mai-Anh (2023): Verdecken: Verdunkeln – Entziehen – Verkennen. In: Bender, Saskia/Flügel-Martinsen, Oliver/Vogt, Michaela (Hrsg.): Verdeckungen. Bielefeld: University Press, S. 161–185.

Bender, Saskia/Flügel-Martinsen, Oliver/Vogt, Michaela (Hrsg.) (2023a): Verdeckungen. Bielefeld: University Press.

- Bender, Saskia/Flügel-Martinsen, Oliver/Vogt, Michaela (2023b): Über die Verdeckung. Zur Analyse von Ein- und Ausschlussverhältnissen unter Bedingungen gesellschaftlicher Kontingenzen. In: *Leviathan*. Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft 51, 3, S. 423–453.
- Clandinin, D. Jean/Connelly, F. Michael (1996): Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories – Stories of Teachers – School Stories – Stories of Schools. In: *Educational Researcher* 25, 3, S. 24–30.
- Drope, Tilmann/Rabenstein, Kerstin (2021): Zur Herstellung von Schulklassen. Erste Ergebnisse einer Praxeologie zum Anfang neuer 5. Klassen. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 22, 2, S. 315–330.
- Flügel-Martinsen, Oliver (2019): Befragung, negative Kritik, Kontingenzen. Konturen einer kritischen Theorie des Politischen. In: Bohmann, Ulf/Sörensen, Paul (Hrsg.): *Kritische Theorie der Politik*. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Vol. 2263. Berlin: Suhrkamp, S. 450–469.
- Hummrich, Merle/Budde, Jürgen (2014): Reflexive Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/-inklusion-online/article/view/193>
- Kastrup, Valerie/Fast, Natalia (2023): Zum Umgang mit inklusiven Ansprüchen. Verdeckungsgeschehen im Sportunterricht aus kommunikationstheoretischer Perspektive. In: Bender, Saskia/Flügel-Martinsen, Oliver/Vogt, Michaela (Hrsg.): *Verdeckungen*. Bielefeld: University Press, S. 239–262
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2020): *Hegemonie und radikale Demokratie*. Wien: Passagen.
- Medjedovic, Irena (2010): Sekundäranalyse. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 304–319.
- Messmer, Roland (2015): Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 16(1), 58 Absätze, DOI <https://doi.org/10.17169/-fqs-16.1.2051>.
- Rancière, Jacques (2018): *Das Unvernehmen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sternfeld, Nora (2009): *Das Pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault*. Wien/Berlin: Turia und Kant.
- Straßheim, Holger (2023): Ironie der Evidenz. Politisch-epistemische Verdeckung: das Beispiel der randomisierten Kontrollstudien. In: Bender, Saskia/Flügel-Martinsen, Oliver/Vogt, Michaela (Hrsg.): *Verdeckungen*. Bielefeld: University Press, S. 83–110.
- Weber, Marc Lucas (2021): *Motivierende Kommunikation in heterogenen Gruppen: eine empirische Studie zur Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schüler*innen im inklusiven Sportunterricht*. disserta Verlag.
- Wernet, Andreas (2018): Über das spezifische Erkenntnisinteresse einer auf die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen zielenden Bildungsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer, S. 125–139.

Inklusion | Exklusion in schulischen Leistungspraktiken

Nina Blasse und Jürgen Budde

1 Einleitung

Unterricht im Anspruch von Inklusion ist seit geraumer Zeit im Forschungsinteresse der Schulpädagogik. Der Fokus dieses Beitrags liegt auf dem systematischen Verstehen von Prozessen der Inklusion | Exklusion. Die Schreibweise in Form des Trennstrichs (|) als ‚verbundene Trennung‘ symbolisiert die Ausgangsprämisse. Inklusion ist ein Prozess, der theoretisch nicht ohne Exklusionsprozesse zu denken ist (Budde/Hummrich 2015). Es besteht eine unauflösbare Verbindung, da die Prozesse im wechselseitigen Verhältnis zueinanderstehen. Zugleich sind sie analytisch zu trennen, bzw. trennbar. Eingespant zwischen dem Anspruch an Inklusion des Bildungssystems und Exklusion aufgrund differenzproduzierender Leistungsordnungen erweist sich das Relational Inklusion | Exklusion als eine Antinomie zeitgemäßen Unterrichts, die im Folgenden mittels Rekonstruktion schulischer Leistungspraktiken ins Zentrum der Analyse gestellt wird.

Schulische Leistungspraktiken eignen sich für die Analyse von Unterricht im Anspruch von Inklusion aus mehreren Gründen. Erstens ist Leistung, wie u.a. Dietrich (2019) bemerkt, konstitutiv für die schulische Ordnungsbildung. Das meritokratische Versprechen des gleichen Lohns für gleiche Leistung in Absehung von der Person bildet einen grundlegenden Pfeiler der Legitimation von Schule und verspricht (vermeintlich) ‚gerechte‘ Inklusion in die Leistungsgesellschaft. Praktiken im Anspruch von Inklusion sind ebenfalls in die Hervorbringung schulischer Ordnung eingelassen und werden so unmittelbar mit Leistung verknüpft. Zweitens benennt Breidenstein (2018) die Funktionalität der schulischen Leistungsbewertung für die Organisation und Aufrechterhaltung von Unterricht. Somit ist Unterricht als Kern von Schule durchzogen von Leistungskonstruktionen. Drittens erhält Unterricht durch die Anforderung ‚Inklusion umzusetzen‘ einen Fokus auf individualisierten Unterricht und damit auf ein zunehmend individualisiertes Leistungsverständnis. Daraus ergibt sich – wie Rabenstein, Idel und Ricken (2015) zeigen – eine „Verschiebung von Leistung“ (ebd.: 242) und damit davon, was „erwartet, gezeigt und bewertet wird“ (ebd.: 254). Und viertens stehen nach Bräu (2018) das meritokratische Prinzip der Leistungsgesellschaft und die mit Inklusion

verbundene Forderung der Anerkennung von Unterschiedlichkeit in einem paradoxen Verhältnis. Die praktische Ausgestaltung beinhaltet entsprechend eine Notwendigkeit der Aushandlung des Verhältnisses.

Schulische Leistungsordnungen bergen folglich eine Schlüsselfunktion im Verständnis von schulischen, unterrichtlichen und speziell inklusiven Ordnungsbildungsprozessen. In Unterrichtsbeobachtungen lassen sich verschiedene Aktivitäten und Praktiken identifizieren, die in jene Ordnungsbildung von Leistung einfließen. Die hieran anschließenden theoretischen Überlegungen werden zu Beginn des Beitrags dargestellt. Das analytische Verstehen von Ein- und Ausschlüssen und damit von Prozessen der Inklusion | Exklusion als relationales Verhältnis wird durch ein trinomisches – also ein wechselseitig-widersprüchliches, dreipoliges – Verständnis von Heterogenität geschärft. Dabei wird auch betont, dass Inklusion | Exklusion im schulischen Unterricht unmittelbar zusammenhängen. Anhand von Unterrichtsbeobachtungen in der Sekundarstufe I wird ebenjene Trinomie verdeutlicht, indem der Frage nachgegangen wird, wie Inklusion | Exklusion in Leistungspraktiken hergestellt und prozessiert werden.

2 Leistung als Zusammenhang

Aus verschiedenen ethnographischen Forschungsprojekten zu schulischer Inklusion¹ konnte eine Systematisierung zur Aufschlüsselung der Aktivitäten und Praktiken entwickelt werden, in denen Leistung hervorgebracht wird (Budde et al. 2022). Leistung ist dabei zunächst als eine unterrichtliche Konstruktion (Bräu und Fuhrmann 2015) zu verstehen. Zu beobachten ist in der historischen Entwicklung von Unterricht eine Ausdifferenzierung von Leistungsansprüchen und -erwartungen etwa durch die zielgleiche und zieldifferente Unterrichtung. Im Rückgriff auf Bernstein (1990) kann ein solcher sich transformierender Leistungsbegriff über die analytische Trennung in einen Instruktionsdiskurs und einen Regulationsdiskurs theoretisiert werden. Dann speist sich die Hervorbringung von Leistung aus dem, was fachlich, also in

1 Am Arbeitsbereich Theorie der Bildung, des Lehrens und Lernens der Europa-Universität Flensburg wurden und werden verschiedene schulische Forschungsprojekte zu Differenz, Heterogenität und Inklusion durchgeführt, auf deren Erkenntnissen übergreifend auch die hier dargestellte Theoretisierung von Leistung beruht: Unterricht – Heterogenität – Ungleichheit (Projektleitung Jürgen Budde), Unterricht im Anspruch von Inklusion (Promotionsprojekt Nina Blasse), Inklusion im Unterricht: Realität oder Fiktion? (Projektleitung Jürgen Budde), Kooperationspraktiken im inklusiven Unterricht (Projektleitung Jürgen Budde und Nina Blasse) und Unterrichtliche Leistungspraxis in Primar- und Sekundarstufe I (Promotionsprojekt Johanna Geßner).

Bezug auf das inhaltliche Lernen, und dem, was erzieherisch, also in Bezug auf das Verhalten im Unterricht, verhandelt wird. Somit kann Leistung als Konglomerat aus Verhalten und Wissen (Kolbe et al. 2008) ausbuchstabiert werden. Eine analytische Präzisierung dieser Ausgangsannahmen ergibt sich auf der Grundlage der von uns erhobenen empirischen Daten, in denen spezifische Leistungsordnungen in inklusiven Unterrichtskonstellationen identifiziert werden konnten (Budde 2018; Budde et al. 2022). So findet sich eine Aufteilung in Aktivitäten des fachlichen Wissens, des wissensbezogenen Verhaltens sowie der vorbereitenden, leistungsnahen Routinen. Diese zeigen sich in der Praxis als dauerhafter Zusammenhang, den es zu analysieren und zu rekonstruieren gilt, um die komplexe Hervorbringung der Leistungsordnung inklusiven Unterrichts zu verstehen. Die Dimension ‚Fachliches Wissen‘ wird in der Aushandlung zwischen schulischem und nicht-schulischem Wissen erzeugt. Das bedeutet, dass in Bezug auf Inhalt Wissen markiert wird, das in Schule relevant ist, und abgegrenzt wird von Wissen, das schulisch nicht relevant ist. Analog wird situativ ausgehandelt, welches wissensbezogene Verhalten als schulisch angemessen oder nicht-angemessen zu verstehen ist. Das verhandelte Verhalten wird in erzieherischen Praktiken wie Disziplinierungen oder Lob sichtbar. Davon abzugrenzen sind ‚leistungsnaher Routineaktivitäten‘, die als eine Art Vorfeldaktivitäten jenes Tun meint, das notwendig ist, um für die Leistungserbringung bereit zu sein, wie die körperliche Haltung, Signalisierung von Aufmerksamkeit für den Unterricht oder etwa die Vorbereitung des schulischen Materials. Sie sind in die Hervorbringung von Leistung eingelassen, verbinden sich somit mit Wissens- und Verhaltensordnungen und bilden gemeinsam die Leistungsordnung des Unterrichts aus.

3 Inklusion als Trinomie

Wie Inklusion | Exklusion in Leistungsordnungen prozessiert wird, lässt sich mit einer trinomischen Theoretisierung von Heterogenität verstehen (Budde 2023). Ausgangspunkt des Modells ist der Konstruktionscharakter von Heterogenität und dessen Relationalität zu Homogenität. Die Paarung Heterogenität | Homogenität kann damit in ihrer wechselseitigen Bezugnahme als unauflöslich miteinander verbundener Konstruktionsprozess theoretisiert werden (Walgenbach 2014; Wenning 2004). In Anbindung an differenztheoretische Prämissen (Ricken/Reh 2014) wird Heterogenität in Prozessen des Vergleichs und über die Differenz zwischen Eigenschaften, Personen, Artefakten verständlich, während Homogenität die Gleichheit von Aspekten betrifft.

Heterogenität | Homogenität erscheint als ein zu bearbeitendes Phänomen des Unterrichts im Anspruch von Inklusion. Die Schüler_innenschaft wird in

der universalistischen ‚Schule für alle‘ (Boger in diesem Band) adressiert, zugleich sind Schüler_innen je individuell angesprochen und gefordert. Das pädagogische Spannungsverhältnis von Individualität und Universalität wird aufgrund der Relevanz von Schüler_innengruppen und ihrer Abgrenzung von anderen Schüler_innengruppe um Differenz erweitert. So wird das bipolare Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft dynamisiert und um Gruppen ergänzt. Das Phänomen Heterogenität | Homogenität kann dann über ein antinomischen Spannungsfeld aus den drei Polen Differenz, Universalität und Individualität analytisch verständlich gemacht werden (Budde 2023).

Für den Unterricht im Anspruch von Inklusion präzisiert, kann Inklusion in ihrer Relationalität zu Exklusion deutlich werden, wenn das trinomische Verhältnis angelegt wird. Praktiken im Anspruch von Inklusion werden so im Spannungsfeld von Individualität, Differenz und Universalität verortbar². Durch die ständige, praktische Relationierung der individuellen, differenten und universellen Ansprüche erfolgen Ein- und Ausschlüsse bezogen etwa auf die Teilhabe und die Mitgestaltung von Praktiken. Wer was wie im Geschehen Unterricht tut (oder eben nicht) wird über die trinomischen Ansprüche verdeutlicht. Die daraus entstehende Ordnung beinhaltet eben jene Momente von Ein- und Ausschlüssen und gestaltet sich darüber als Differenzordnung, das heißt als Ordnung, in der individuelle, differente und universelle Anliegen relationiert und zueinander ins Verhältnis gesetzt werden.

Während das Individuelle und das Universelle vermeintlich klar sind, ist es gerade das Differente, das in der praktischen Ausgestaltung vieles meinen kann: die Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf; die Menschen, die nicht mit „meine Damen und Herren“ angesprochen werden; die Gymnasiast_innen etc. Entsprechend umfasst das Differente immer eine Gruppe, einen Teil des Ganzen, einen Zusammenschluss von Individuen. Die Differenz liegt in der Inklusionsforschung im besonderen Fokus – wie anhand der folgenden, empirischen Schlaglichter gezeigt werden kann.

4 Empirische Perspektiven: Leistungsbezogene Differenzierungen durch ein Sterne-System

Um zu verstehen, wie Inklusion | Exklusion in Leistungspraktiken hergestellt und prozessiert wird, werden im Folgenden empirische Daten aus ethnographischen Unterrichtsbeobachtungen analysiert, die in fortlaufenden Unter-

2 An anderer Stelle wird der Vorschlag gemacht, in dem Modell Differenz durch Partialität zu präzisieren, um den Anspruch von Inklusion für die Zielgruppe als individuelle (individuenbezogene), partielle (gruppenbezogene) und universelle (Ganzheit bezogene) Ansprüche auszubuchstabieren (Blasse 2024).

suchungen zu Unterricht im Anspruch von Inklusion erhoben wurden. Im Zentrum der analysierten Leistungsordnungen steht fachliches Wissen, während in diesen Protokollauszügen wissensbezogenes Verhalten kaum und leistungsnaher Routinen keine Rolle spielen. Das analysierte Material stammt aus einer fokussierten Unterrichtsbeobachtung im Deutschunterricht einer 8. Klasse einer norddeutschen Gemeinschaftsschule mit insgesamt 24 Schüler_innen, davon fünf mit einem sonderpädagogischen Förderstatus. Thema der Stunde ist ‚Inhaltsangabe von Kurzgeschichten‘. Das mittels Kodierung im Sinn der Grounded Theory Methodology (Strauss und Corbin 1996) ausgewertete Material ist von besonderem Interesse, weil sichtbar wird, wie sich Differenzierungen von Leistungsordnungen im inklusiven Unterricht darstellen. Dabei zeigen sich zugleich Bezugnahmen auf Individualität, Differenz als auch Universalität, wenngleich leistungsdifferenzbezogene Gruppenbildung das Spannungsfeld dominiert. Bemerkenswert ist die Organisation differenzierter Leistungsanforderungen. Ein gemeinsamer Erwartungshorizont, wie er im Sinne des meritokratischen Prinzips in Schule zu vermuten wäre, wird suspendiert zugunsten pluraler Leistungsordnungen, in denen sich die trinomische Theoretisierung zu Heterogenität durch differente, individuelle sowie universalistische Leistungsaktivitäten zeigt.

4.1. Differenzbezogene Leistungsaktivitäten

Im empirischen Material lassen sich Ordnungen rekonstruieren, die der klassischen fachlichen Leistungsdifferenzierung an den integrierten Gesamtschulen ähneln. Dies zeigt ein Ausschnitt aus dem Deutschunterricht. Die Schüler_innen bearbeiten den Arbeitsauftrag (Anfertigen einer Inhaltsangabe zu einer Kurzgeschichte) anhand unterschiedlicher Leistungsniveaus im Sinne einer inneren Differenzierung. Die verschiedenen Leistungsgruppen werden über ein Stern-Symbol (*) markiert und mit dem Begriff ‚Sterni‘ verbalisiert:

Nachdem die Kurzgeschichte inhaltlich erklärt wurde, gibt die Lehrkraft nun den Arbeitsauftrag. Die Schüler_innen sollen eine Inhaltsangabe schreiben, der Rest sei Hausaufgabe. Frau Meier schreibt die Arbeitsaufträge an die Tafel:

* = Absätze bilden & Überschriften dazu überlegen; Stichpunkte notieren

** = Das gleiche wie * und zusätzlich eine Einleitung verfassen

Förderschüler = Textabschnitte sortieren und aufkleben

[...] Zum Ende der Unterrichtsstunde gibt Frau Meier nochmals die Hausaufgabe bekannt und wünscht den Schüler_innen ein schönes Wochenende. Alle Schüler_innen packen ihre Sachen ein, währenddessen wird die Tür geöffnet, und andere Schüler_innen kommen in die Klasse. Es handelt sich hierbei um die Schüler_innen, die die ***-Aufgaben machen.

Die Klasse erhält Hausaufgaben, wobei zunächst drei unterscheidbare Gruppen adressiert werden, für die differenzierte Fachleistungserwartungen mittels Symbole markiert werden. Der verniedlichende Begriff „Sternis“ verweist dabei auf eine Verschleierung der Ernsthaftigkeit und Relevanz der leistungsbezogenen Differenzierung. Die Ein- und Zwei-Sterne-Schüler_innen erhalten einen gleichen Arbeitsauftrag in Bezug auf die gleiche Geschichte. Für die Zwei-Sterne-Gruppe kommt zusätzlich hinzu, dass eine Einleitung zu verfassen ist. Auch die erwarteten Fähigkeiten weisen Parallelen auf – es muss geschrieben werden –, allerdings mit einer Differenz im Umfang und der Komplexität des Schreibvorgangs. Die „Förderschüler“ – ein feldeigener Begriff und hier als dritte Gruppe aufgeführt – hingegen sollen Textabschnitte in eine Reihenfolge bringen und aufkleben. Dabei ist keinerlei Schreibfähigkeit vonnöten, auch hier ist es aber wichtig, den Inhalt zu verstehen und gliedern zu können. Während die Ein- und Zwei-Sterne-Schüler_innen durch das Sternsymbol in einer quantifizierenden Rangfolge symbolisch gleich bezeichnet und anhand von Leistungsniveau differenziert werden, werden die „Förderschüler“_innen mit abweichender Terminologie bezeichnet. Sie werden somit über das Weglassen von Sternen und die Zuschreibung eines Status markiert. Denkbar wäre ebenfalls eine Untergliederung in Ein-, Zwei- und Drei-Sterne, die sprachlich keine statusbezogene Differenzierung vornähme. So jedoch wird über eine gesonderte Statuszuschreibung unterschieden, indem der Förderbedarf der Etikettierung dient und die Differenz zu denjenigen, die keinen Förderstatus (nötig) haben, markiert und festschreibt. Zugleich wird der Status und die Differenz an schulisches Leistungsvermögen und sachliche Leistungserbringung gekoppelt.

Eine besondere Wendung erhält die Differenzierung, als zum Ende der Stunde dann eine vierte Gruppe in Form der tatsächlichen Drei-Sterne-Schüler_innen in den Raum kommen. Diese besonders leistungsstarke Gruppe wird zwar zeitgleich, jedoch inhalts- und ortsdifferent unterrichtet. Die innere Differenzierung wird hier durch eine äußere Differenzierung flankiert. Im Gegensatz zu sonstigen Beobachtungen im ‚inkluisiven‘ Unterricht werden hier also nicht die „Förderschüler“_innen räumlich und didaktisch exkludiert (Budde et al. 2016; Blasse 2024), sondern die Schüler_innen mit dem höchsten Niveau, während die übrigen Schüler_innen in einer räumlich stabilen Gruppe zusammengefasst werden. Weitere Beobachtungen in der Klasse zeigen, dass diese Drei-Sterne-Gruppe nicht nur in Deutsch, sondern auch in Mathematik und Englisch jeweils von einer eigenen Lehrperson separat unterrichtet wird. Die Zuordnung zu den Stern-Gruppen ist immer für ein Halbjahr für die genannten drei Fächer stabil. Die Lehrperson führt mit den Schüler_innen ein Gespräch über die Einstufung, anschließend teilen die Schüler_innen – so die Sprachregelung der Schule – sich individuell „selber ein“. Die Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind von der ‚freien Wahl‘ und der Flexibilität ausgenommen, da ihr Status mittels bürokratischem Feststellungsverfahren zu-

stande kommt. Auf der Ebene der Einzelschulklasse reproduziert sich hier somit in stabilen Gruppen das traditionelle viergliedrige Schulsystem.

In einem Protokoll aus der anschließenden Stunde des Deutschunterrichts, in dem es um die Hausaufgabenkontrolle geht, wird diese differente Leistungsordnung inhaltlich sichtbar. Hier wird die Verwendung der korrekten Fachsprache für die Zuordnung zu Ein- oder Zwei-Sterne-Schüler_innen zum entscheidenden Kriterium.

Nele liest ihre Inhaltsangabe laut vor. Nach dem Lesen gibt es Rückmeldungen von anderen Schüler_innen mit Tipps und Verbesserungsvorschlägen. Marie meint, dass es gut war, dass sie in der „Jetzt-Form“ geschrieben hat. Frau Meier fragt die gesamte Klasse, wie die Jetzt-Form auch heißt. Lukas ruft in die Klasse und sagt „Präsens“. Frau Meier sagt, dass es völlig okay ist, wenn die „Ein-Sternis“ auch „Jetzt-Form“ sagen, aber Präsens das Fremdwort dafür sei.

Maries Feedback zu Neles Inhaltsangabe wird von der Lehrerin klassenöffentlich für eine Thematisierung differenzierter Fachspracherwartungen genutzt. Während Marie von „Jetzt-Form“ spricht, ruft Lukas auf Rückfrage den Fachbegriff dazwischen³. Je nach Gruppe existieren somit unterschiedliche fachsprachliche Anforderungen (Budde et al. 2022). Während die Zwei-Sterne-Schüler_innen auf Fachsprache orientiert werden, werden die Ein-Stern-Schüler_innen gerade von diesen Erwartungen entlastet. So wird die Möglichkeit zur Beteiligung geschaffen, auch wenn die präzisen Begriffe nicht verfügbar sind, zugleich jedoch einer Leistungserwartungsregulierung ‚nach unten‘ Vorschub geleistet. Auffällig ist, dass im gesamten Verlauf der Hausaufgabenkontrolle die Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf keine Beachtung erfahren. Weder werden sie aufgefordert, ihre Hausaufgaben zu präsentieren, noch wird ihnen aufgezeigt, welche Sprachregelung für ‚ihre Gruppe‘ die angemessene ist.

Neben der Fachsprache sind die vier Leistungsgruppen auch anhand der Selbstständigkeitserwartungen differenziert, wie sich bei der Klassenarbeit zum Thema ‚Inhaltsangaben von Kurzgeschichten‘ zeigt.

Nach dem Verteilen der Aufgaben wird zuerst im Plenum die Ein-Sterne-Arbeit besprochen. Für die Ein-Sterne-Arbeit geht Frau Meier die Klassenarbeit ganz genau durch. Sie beschreibt die Aufgabenstellung sehr ausführlich. Dies dauert fast 10 Minuten.

Danach wird die Zwei-Sterne-Arbeit besprochen. Frau Meier geht jedoch nur auf eine Aufgabe ein. Sie meint, dass alle Aufgaben selbsterklärend seien.

3 Ebenjener Zwischenruf kann im Vergleich mit Zwischenrufen anderer Schüler_innen in anderen Situationen sowie Disziplinierungspraktiken der Lehrkräfte als Differenz des wissensbezogenen Verhaltens analysiert werden.

Danach geht sie weiter zu den Förderschüler_innen. Ihre Arbeit hat ebenfalls die Thematik Kurzgeschichte, jedoch haben sie eine andere Geschichte als die Ein- und Zwei-Sterne.

Bevor die Schüler_innen beginnen, die Klassenarbeit zu schreiben, werden die Aufgaben für die Ein-Stern-Gruppe sehr detailliert besprochen. Die Aufgaben für die Zwei-Sterne-Gruppe hingegen werden als „selbsterklärend“ markiert, sodass auch hier unterschiedliche sprachliche Kompetenz- und wissensbezogene Verhaltenserwartungen sichtbar werden, die an die Schüler_innen adressiert werden. Zusätzlich differenzieren auch die Hilfestellungen, denn den Ein-Stern-Schüler_innen wird eine deutliche Unterstützung und klare Aufgabenbeschreibung gegeben, indem ihnen die Aufgaben ausführlich erklärt werden. Bei den Zwei-Sterne-Schüler_innen hingegen wird die Kompetenz vorausgesetzt, sich die Aufgaben eigenständig erschließen zu können. Weitere Hilfestellungen werden nicht gegeben, sodass ein wesentliches Leistungskriterium die erwartete Selbstständigkeit ist. Es zeigt sich, dass die Differenz zwischen den Sterne-Gruppen, welche die gleiche Kurzgeschichte bearbeiten, und den „Förderschüler“_innen, die eine andere Geschichte bearbeiten sollen, durchgehend aufrechterhalten wird. Weiterhin bildet sich hier die Reproduktion der Separierung der leistungsstarken Schüler_innen ab, da die Drei-Sterne-Gruppe auch in der Prüfungssituation nicht anwesend ist, sondern die Klassenarbeit in einem anderen Raum schreibt.

4.2 Individuelle Leistungsaktivitäten

Bis hierher zeigt sich eine – wenig überraschende, gleichwohl hoch differenzierte – Reproduktion des vier-gliedrigen Schulsystems auf der Ebene der Einzelschulklasse, die für Unterricht im Anspruch der Inklusion bereits dokumentiert ist (z.B. Sturm und Wagner-Willi 2016). Allerdings gibt es exemplarisch Momente im hier beschriebenen Unterricht, in denen Individualität sichtbar wird. Während nämlich die „Förderschüler“_innen qua sonderpädagogischer Markierung und die Drei-Sterne-Schüler_innen qua Raum als Gruppe stabil getrennt bleiben, besteht zwischen den Ein- und Zwei-Sterne-Schüler_innen ein unidirektionaler Fluktuationskorridor. So dürfen sich die Zwei-Sterne-Schüler_innen nicht nur ‚selber aussuchen‘, zu welcher Stern-Gruppe sie in einem Halbjahr gehören, sondern situativ dürfen sie (und zwar explizit nur diese Gruppe) ‚selbst wählen‘, welches Anforderungsniveau sie für die Klassenarbeit bearbeiten wollen:

Nun sagt die Lehrerin, dass die Schüler_innen selber entscheiden können, ob sie die Zwei-Sterne-Arbeit schreiben wollen, oder ob sie zu der Ein-Sterne-Aufgabe wechseln. Das Wechseln von der Ein-Sterne- zur Zwei-Sterne-Klassenarbeit ist nicht möglich.

Ein Schüler fragt seinen Sitznachbar, ob er auch die Zwei-Sterne-Aufgabe macht. Der Sitznachbar hebt die Schultern kurz hoch und lässt dies unkommentiert. Auch Nils fragt

Lukas, welche Klassenarbeit er schreibt. Lukas sagt, dass er sich die in Ruhe durchliest und dann entscheidet.

Die Schüler_innen teilen sich selber den Aufgaben zu. Es gibt fünf Förderschüler_innen, sieben Schüler_innen machen die Ein-Sterni-Aufgabe, zwei die Zwei-Sterni-Aufgabe.

Die Zuordnung zu der fachlichen Leistungsgruppe ist Gegenstand von Kommunikation zwischen einigen Schüler_innen. Dies verweist darauf, dass die Gruppenzuordnung in der Situation tatsächlich als individuelle Wahlfreiheit verstanden wird – wenngleich die Freiheit selbstverständlich eine eingeschränkte ist. Auch nachträglich dürfen die Schüler_innen ihre Entscheidung revidieren. Somit wird die Leistungsordnung nicht universalistisch für alle fremdbestimmt zugrunde gelegt, sondern individuelle Entscheidungsspielräume explizit eingebaut. Allerdings gilt dies lediglich für die Zwei-Sterne-Schüler_innen und ihren Wechsel in die anspruchärmere Ein-Stern-Gruppe. Diese Maßnahme hilft, Erfahrungen des Scheiterns zu vermeiden, indem die Schüler_innen die Chance haben, auf ein niedrigeres Anforderungsniveau zu wechseln. Zugleich wiederholt sich die bereits oben angedeutete Nivellierung nach unten: ‚Riskiert nicht zu viel‘ oder ‚trefft keine überfordernden Entscheidungen‘, so lautet die implizite Botschaft.

4.3 Universalistische Leistungsaktivitäten

Beim Anlegen der oben beschriebenen Trinomie als analytische Heuristik erweist sich der Aspekt Universalität als größte Herausforderung. Es bleibt unklar, was der gemeinsame Bezugspunkt des hier analysierten Deutschunterrichts ist. Zwar liegen formale Kennzeichen vor, die Gemeinsamkeit stiften, etwa die Tatsache, dass Schüler_innen im gleichen Zeitfenster unter der gleichen Gruppenbezeichnung (8a) eine Klassenarbeit schreiben, dabei spezifische Akteur_innenpositionen (Lehrperson, Schüler_innen) einnehmen und ein ‚gemeinsamer Gegenstand‘ (Kurzgeschichte) vorliegt. Zugleich aber zeigen sich zahlreiche Brüche, die eine gemeinschaftliche Orientierung unterlaufen, etwa die räumliche Trennung, die fachsprachliche Differenzierung, die unterschiedlichen Tätigkeitsanforderungen oder Freiheitsgrade.

Auch die fachliche Leistungsordnung, der ja gemeinhin zugeschrieben wird, als meritokratisches Prinzip universalistischen Ansprüchen Genüge zu tun, diffundiert. Jenseits der Kritik von Becker und Hadjar (2009), nach der das meritokratische Prinzip in Schule prinzipiell nicht einlösbar ist, zeigen gegenwärtige rekonstruktive Forschung, dass ein universalistisches Leistungsverständnis als zentrales Paradigma der Schule fungiert (Bräu 2018; Rabenstein et al. 2015). Entsprechend wird aus reformpädagogischer Perspektive kritisiert, dass ein solches Leistungsverständnis Differenzierungen im Wege stünde und letztendlich homogenisierend wirke (z.B. die Beiträge in

Beutel und Beutel 2010). In einem meritokratischen Sinn sollen die hier in den Bewertungen der Klassenarbeit zur Anwendung kommenden Ziffernnoten den Universalismus von Leistungsbewertung zum Ausdruck bringen, da sie das Prinzip ‚gleicher Lohn für gleiche Arbeit‘ standardisiert in eine (scheinbar objektive) Skalierung bringen.

Dagegen soll im letzten Abschnitt gezeigt werden, dass auch diese fachlichen Leistungsordnungen differenzieren und diffundieren – und so mit fachlicher Leistung auch ein ‚Kern der Schule‘ dezentriert wird. Dieses allerdings lässt sich weniger als eine Bewegung hin zu einem breiten Inklusionsverständnis verstehen, sondern zu einer Auflösung von Gemeinschaft zugunsten von Parzellierung auf dem kleinsten gemeinsamen Raum der Schulklasse. Denn während schultheoretisch zu erwarten wäre, dass mit Leistung ein prinzipiell universalistisches Bezugssystem aufgerufen wird, bietet der konkrete Unterricht wenig Möglichkeiten zur Identifikation allgemeiner und universalistischer Perspektiven, wie sich abschließend an den Bewertungshorizonten für die Deutschklassenarbeit zeigen lässt. Es liegen drei verschiedene Bewertungsschemata vor, die sich jeweils am Ende der Deutscharbeit finden.

Bei der Arbeit für die Ein-Stern-Schüler_innen wird die je eigene erreichte Punktzahl dargestellt und ein Bezug der eigenen Punktzahl zur möglichen Gesamtzahl sowie die daraus resultierende Note (vgl. Abb. 1). Die Perspektive fokussiert also die individuelle Einzelleistung (Individualität) in Bezug auf die Ein-Stern-Gruppe (Differenz) sowie in Bezug auf eine allgemeingültige Leistungsbeschreibung in Form von Noten (Universalität).

Insgesamt hast du _____ von möglichen 55 Punkten erreicht.

Dies entspricht folgender Note:

Unterschrift eines Erziehungsberechtigten:

Abb. 1: Bewertungshorizont Ein-Stern-Arbeit (eigene Abschrift)

Bei den Zwei-Sterne-Schüler_innen gibt es zusätzlich einen Schlüssel, mit der die Punktzahl im Vergleich zur Notenskala angegeben wird und so eine Relationsoption der erreichten eigenen Leistung zum gesamten Notenspektrum (vgl. Abb. 2). Zusätzlich besteht eine durch formale Vorgaben abgesicherte Differenzierung für Schüler_innen mit einer Lese-Rechtschreibschwäche.

Bewertungsschlüssel ★★			Bewertungsschlüssel ★★ (LRS)		
Prozent	Punkte	Note	Prozent	Punkte	Note
100-92	61-56	1	100-92	55-51	1
91-81	55-49	2	91-81	50-45	2
80-67	48-41	3	80-67	44-37	3
66-50	40-31	4	66-50	36-28	4
49-30	30-18	5	49-30	27-17	5
29-0	17-0	6	29-0	16-0	6

Abb. 2: Bewertungshorizont Zwei-Sterne-Arbeit (eigene Abschrift)

Für die Drei-Sterne-Schüler_innen sind die Angaben formal identisch, allerdings passt das Punkteschema nicht mit dem Schema für die Zwei-Sterne-Schüler_innen überein. Es ist also eine isolierte Einteilung, die keine Relativierung zu den anderen Gruppen erlaubt. Auch hier gibt es ein eigenes Bewertungsschema für Schüler_innen mit einer Lese-Rechtschreibschwäche.

Bewertungsschlüssel ★★★			Bewertungsschlüssel ★★★ (LRS)		
Prozent	Punkte	Note	Prozent	Punkte	Note
100-92	67-62	1	100-92	57-52	1
91-81	61-54	2	91-81	51-46	2
80-67	53-45	3	80-67	45-38	3
66-50	44-34	4	66-50	37-29	4
49-30	33-20	5	49-30	28-17	5
29-0	19-0	6	29-0	16-0	6

Abb. 3: Bewertungshorizont Drei-Sterne-Arbeit (eigene Abschrift)

Anstelle eines allgemeingültigen Notenprinzips, welches schulische Leistung innerhalb einer Skala abbildet und dessen homogenisierenden Effekte weithin beschrieben und kritisiert sind (z.B. Fischer 2012; Winter 2015), zeigt sich hier eine erhebliche Ausdifferenzierung, indem fünf verschiedene Bewertungsraster zur Anwendung kommen, die unterschiedliche Logiken repräsentieren und nicht unmittelbar aufeinander beziehbar sind.⁴ Je nach Vorsortierung in eine Leistungsgruppe bestehen also unterschiedliche Kriterien, sodass von einem universalistischen Leistungshorizont keine Rede sein kann. Zugleich wird das numerische Prinzip von Ziffernoten aufrechterhalten.

5 Fazit

Die Frage rekapitulierend, was in den Blick gerät, wenn in der schulbezogenen Inklusionsforschung nicht lediglich auf Differenz geschaut wird, sondern auf die Prozessierung von Heterogenität zwischen Individualität, Differenz und Universalität, lassen sich die dargestellten Analysen wie folgend zusammenfassen: In dem skizzierten Spannungsfeld der drei Pole dokumentiert sich die Antinomie von Inklusion | Exklusion. Dominierend ist die leistungsbezogene, kategorisierende Differenzordnung, welche ein viergliedriges Schulsystem reproduziert und Undurchlässigkeit nach ‚oben‘ (Drei-Sterne) und ‚unten‘ („Förderschüler“_innen) sowie einen gewissen Flexibilitätskorridor ‚in der Mitte‘ (Ein- und Zwei-Sterne) umfasst. In Bezug auf den Punkt Individualität zeigen sich Entscheidungsmöglichkeiten über das Anspruchsniveau sowie individuelle Spielräume für den Umgang mit dem wissensbezogenen Verhalten. Universalität hingegen bleibt unbestimmt und nahezu unsichtbar. Leistungsordnungen werden in Prozessen von Inklusion | Exklusion entlang von Individualität, Differenz und Universalität als Differenzordnungen hervorgebracht. Differenzordnung und Leistungsordnung sind eng miteinander verwoben.

Somit sind es Differenzordnungen, die aus individuellen, differenten und universellen Anliegen entstehen und dabei in Unterricht einfließen. Für die Inklusionsforschung ist es dabei die Bezugnahme auf spezifische Gruppen, die eine besondere Relevanz entfaltet. Differenz ‚schiebt‘ sich in das traditionelle

4 Da die „Förderschüler“_innen eine andere Arbeit erhalten, existieren vermutlich noch weitere Bewertungsraster, die den Forscher_innen allerdings nicht vorliegen. Anknüpfend an den Befund der ‚Selbstständigkeit‘ ist mit den unterschiedlichen Bewertungsrastern auch eine gewisse Kompetenzzuschreibung an die Schüler_innen verbunden: Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhalten kein Raster mit der Arbeit und damit keine Orientierung für die Punktvergabe, Ein-Stern-Schüler_innen haben keine aufgeschlüsselte Übersicht, während Zwei- und Drei-Stern-Schüler_innen sehr dezidiert erfahren, welche Bewertung mit welcher Punktzahl einhergeht.

Verhältnis von Individualität und Universalität und multipliziert dadurch Leistungsordnungen – und damit Prozesse von Inklusion | Exklusion. Inklusion ist kein kategoriales Ergebnis der Teilhabe einer bestimmten Gruppe, sondern ein relationales Geflecht. Denn der Einschluss in eine Gruppe kann mit dem Ausschluss aus einer anderen Gruppe einhergehen. Dies zeigt sich im analysierten Beispiel nicht implizit als ‚heimlicher‘ Effekt, sozusagen als ungewünschtes pädagogisches Nebenprodukt, sondern systematisch und explizit sichtbar gemacht durch die Klassifizierung von differenten Leistungsgruppen. Dies geht nicht nur zulasten einer gemeinschaftlichen sozialen Orientierung, wie Inklusionsforschung bereits seit längerem betont, sondern auch zulasten gemeinsamer Leistungsvorstellungen. Aber auch Individualität, bzw. individuelle Förderung ist im hier analysierten Unterricht wenig bedeutsam. Im Vordergrund stehen gruppenbezogene Differenzierungen.

Literatur

- Becker, Rolf/Hadjar, Andreas (2009): Meritokratie. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 35–59.
- Bernstein, Basil B. (1990): The Structuring of Pedagogic Discourse. Class, codes and control Vol. 4. London, New York: Routledge.
- Beutel, Silvia-Iris/Beutel, Wolfgang (Hrsg.) (2010): Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Blasse, Nina (2024): Die heterogene Lehrgruppe. Unterricht im Anspruch von Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bräu, Karin (2018): Inklusion und Leistung. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 207–222.
- Bräu, Karin/Fuhrmann, Laura (2015): Leistung als soziale Konstruktion. In: Bräu, Karin/Schlickum, Christin (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen: Budrich S. 49–64.
- Breidenstein, Georg (2018): Das Theorem der ‚Selektionsfunktion der Schule‘ und die Praxis der Leistungsbewertung. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 307–327.
- Budde, Jürgen (2018): Heterogenität und soziale Ungleichheit in schulischen Leistungsordnungen. In: Lin-Klitzing, Susanne/Di Fuccia, David-Samuel/Gaube, Thomas (Hrsg.): Heterogenität und Bildung - eine normative pädagogische Debatte? Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 41–63.

- Budde, Jürgen (2023): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhard, S. 15–35.
- Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Johannsen, Svenja (2017). Praxistheoretische Inklusionsforschung im Schulunterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusiononline/article/-view/358>
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: *Erziehungswissenschaft* 26, 51, S. 33–41.
- Budde, Jürgen/Rißler, Georg/Blasse, Nina/Geßner, Johanna (2022): Leistungsordnung in inklusiven Unterrichtskonstellationen. In: Akbaba, Yaliz/Fuhrmann, Laura (Hrsg.): *Schule zwischen Stagnation und Wandel*. Wiesbaden: Springer, S. 221–253.
- Dietrich, Fabian (2019): Inklusion und Leistung – Rekonstruktionen zum Verhältnis von Programmatik, gesellschaftlicher Bestimmtheit und Eigenlogik des Schulschen. In: von Stechow, Elisabeth/Hackstein, Philipp/Müller, Kirsten/Esefeld, Marie/Klocke, Barbara (Hrsg.): *Grundfragen der Bildung und Erziehung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 195–205.
- Fischer, Christian (2012): *Diagnose und Förderung statt Notengebung? Problemfelder schulischer Leistungsbeurteilung*. Münster: Waxmann.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12, 1, S. 125–143.
- Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian/Ricken, Norbert (2015): Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. In: Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.): *Heterogenitätsforschung - Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa, S. 234–251.
- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2014): Relative und radikale Differenz – Herausforderung für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern*. Bielefeld: Transcript, S. 25–46.
- Ricken, Norbert/Reh, Sabine (2018): Eine Einführung in die Konzeption des Bandes. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Leistung als Paradigma*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–17.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Forschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (2016): ‚Leistungsdifferenzen‘ im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz. In: *ZQF* 16, 2, S. 231248. DOI: 10.3224/zqf.v16i2.24327.
- Walgenbach, Katharina (2014): *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen u. Toronto: Barbara Budrich.
- Wenning, Norbert (2004): Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (2004) 4, S. 565–582.
- Winter, Felix (2015): *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Weinheim: Beltz.

Schulassistenz im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion – Perspektiven und Agency von Schüler*innen

Katrin Ehrenberg und Johanna Langenhoff

1 Einleitung

Obwohl die sozialrechtliche Ressource Schulassistenz „bildungspolitisch als geeignete Maßnahme für Inklusion“ (Köpfer 2022: 93) angesehen wird, ist sie wachsender Kritik ausgesetzt, da ihr eine die inklusive Schulentwicklung hemmende Wirkung zugeschrieben wird (Lindmeier/Dworschak 2022). Stark reglementierende Handlungspraktiken, durch die ein störungsfreier Unterrichtsablauf aufrechterhalten wird, adressieren die leistungsberechtigten Schüler*innen als abweichend und schließen sie mitunter von Aktivitäten in der Lerngruppe aus, was ihr Exklusionsrisiko erhöht (Ehrenberg/Lindmeier 2020). Schulassistenz erscheint so als Personifizierung der Ambivalenz von Inklusion – Exklusion. Im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe findet sich z.B. im Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) die Forderung nach der Partizipation von Kindern und Jugendlichen (Haas/Trede 2023); Schüler*innenperspektiven in Bezug auf die Gestaltung von schulisch-unterrichtlichen Praktiken und Rahmenbedingungen, insbesondere ihre Handlungsfähigkeit (Agency) im Schulassistenzdiskurs, stellen dennoch nach wie vor ein Forschungsdesiderat dar (Ehrenberg 2024).

Der Beitrag intendiert vor diesem Hintergrund, die Perspektiven von Schüler*innen sowie deren Agency im Kontext von Assistenzpraktiken sowie damit verbundenen Inklusions- und Exklusionspraktiken zu rekonstruieren, womit er an der Schnittstelle von Kindheits- und Jugendforschung sowie Schul- und Unterrichtsforschung verortet ist. Dazu werden Sequenzen aus Gruppendiskussionen mit Schüler*innen der Primar- und Sekundarstufe nach dem Vorgehen der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2021) interpretiert und vergleichend diskutiert. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem konjunktiven Erleben von Schulassistenz bzw. der Inklusions- und Exklusionspraktiken in Relation zu Aushandlungen von Agency sowie gesellschaftlicher und disziplinärer (Alters-)Normen entlang von Zuschreibungen von Unterstützungsbedürftigkeit.

2 Agency von Kindern und Jugendlichen

Im Diskurs der Kindheits- und Jugendforschung werden Kinder und Jugendliche als aktive soziale Akteur*innen und Ko-Konstrukteur*innen ihrer Lebenswelt entworfen (Bühler-Niederberger 2020). Diese Vorstellung schließt an die UN-Kinderrechtskonvention (UN 1989) an, die die Rechte von Kindern und Jugendlichen¹ auf Partizipation und eine Stimme festlegt. Agency wird im deutschsprachigen Diskurs synonym für die Begriffe Handlungsfähigkeit, Handlungskompetenz oder Handlungsmacht verwendet und meist in einem normativen und essentialistischen Sinn als eine interne, ontologische Fähigkeit konzipiert, zu handeln, andere bzw. die Umwelt zu beeinflussen und das eigene Leben zu steuern (Deakin Crick et al. 2015). Dieses Verständnis wurde vielfach kritisiert, da es den Einfluss struktureller Bedingungen und sozialer Beziehungen auf die Hervorbringung von Agency vernachlässigt (Bühler-Niederberger 2020), weshalb sich zunehmend ein Verständnis von Agency als soziales und temporal-relationales Phänomen (Emirbayer/Mische 1998) durchsetzt (z.B. Priestley 2020; Stauber 2021). In diesem Verständnis wird Agency in einem spezifischen zeitlichen und strukturellen Kontext bzw. unter bestimmten strukturellen Bedingungen durch Akteur*innen sozial bzw. interaktiv konstruiert und ausgehandelt (vgl. Biesta/Tedder 2007). D.h., Individuen können in einem Kontext stärker handlungsfähig sein als in einem anderen. Schüler*innen mit Schulasistenz kann bspw. in der Interaktion mit Peers Agency zugeschrieben werden, während diese durch die Praktiken der Schulasistenz möglicherweise wiederum eingeschränkt wird (Ehrenberg 2024). Agency wird somit durch die Bedingungen der sozialen und physischen Umwelt ermöglicht oder beschränkt (Priestley 2020). In Bezug auf Kinder und Jugendliche sind dabei auch diskursive und normative Vorstellungen von Kindheit und Jugend von Relevanz, da sich über diese spezifische Erwartungen an ihr Handeln, ebenso wie institutionalisierte Zuschreibungen von Un/Fähigkeit (Merl 2019) ausformen. Darüber hinaus erlangen Kinder und Jugendliche Agency i.d.R. in sozialen Beziehungen, die durch Abhängigkeiten und Verletzlichkeiten gekennzeichnet sind. Dem Handeln Erwachsener kommt in Bezug auf die Ermöglichung oder Einschränkung von Agency eine besondere Relevanz zu (Papadopoulou/Sidorenko 2022; Erss 2023). Schulasistenz gerät in diesem Beitrag als eine Ressource in den Blick, die im Zusammenspiel mit der schulischen Ordnung sowie den Normierungen von Kindheit und Jugend Handlungen ermöglichen wie einschränken kann, aber nicht determiniert, wel-

1 Die UN-Kinderrechtskonvention adressiert Personen bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres als Kinder. Die darin festgelegten Kinderrechte betreffen somit auch die hier gleichermaßen im Fokus stehende Zielgruppe der Sekundarschüler*innen. Entsprechend des Diskurses von Kindheits- und Jugendforschung differenzieren wir jedoch zwischen Kindern und Jugendlichen, auch um den unterschiedlichen Lebensphasen und Entwicklungsaufgaben Rechnung zu tragen (vgl. Schierbaum/Bossek 2020: 191).

che Handlungen von den Akteur*innen konkret hervorgebracht werden (vgl. Stauber 2021: 320).

3 Gruppendiskussion mit Schüler*innen der Primarstufe

Das im Folgenden präsentierte Datenmaterial entstammt einer Gruppendiskussion mit Schüler*innen einer vierten Klasse. In der Klasse sind drei Schüler² mit zugewiesener Schullassistentin und drei Schullassistent*innen. Die Schüler mit Schullassistentin nahmen aus unterschiedlichen Gründen nicht an der Gruppendiskussion teil (fehlendes Einverständnis der Eltern, Verbot der Teilnahme durch die Schullassistentin). In dem ersten Ausschnitt wird die Zusammenarbeit mit den Schülern mit Schullassistentin während des Unterrichts thematisiert. An eine Beschreibung der Zusammenarbeit zunächst als etwas, das „Spaß macht“ und die Begründung, dass die Schüler „ein bisschen Quatsch“ machen, schließt folgende Sequenz an:

Alina: Weil die weil wir dann eben halt meistens immer ohne die Betreuer sind und die dann denken ach die Betreuer aber die sind nich so wild wie mit den Betreuern fühl=n die schon meist-

Mara: └ Zum Beispiel ┘
zum Beispiel einmal da hat Ole hatte ein Blatt vor sich wollte wollte nicht schreiben und hat nee nur mit Alina

I: Achso

Alina: └ @.@ ┘

Laura: └ @.@ ┘

Mara: └ Und dann musste halt Alina immer kommen damit er schreibt und dann (.) und dann einmal war halt auch da hat er

Thore: └ Da musste Paul was mit Ole machen

Mara: └ Hatte er so hat er glaube ich was mit den Zahlen die er dann lesen also was davor und dahinter ist und dann musste Paul immer kommen weil er nicht wollte mit den ander=n zu arbeiten sondern er wollte nur mit Paul arbeiten und dann zum Beispiel wenn was ist vor der siebenundsiebzig und dann zum Beispiel sagt jetzt Frau Roth wenn die da is und dann Ole nee nur mit Paul

Alina stellt die Abwesenheit der Schullassistent*innen („Betreuer“) als eine Bedingung dar, die das „Spaß Haben“ und „Quatsch Machen“ erst möglich macht. Ihre Anwesenheit wird wiederum mit eingeschränkter Selbstständig-

2 Hier wird nur die männliche Form verwendet, da es sich bei den Kindern mit Schullassistentin ausschließlich um Schüler handelt.

keit, Entscheidungsfreiheit, begrenzten Handlungsspielräumen sowie verstärkter Kontrolle assoziiert, worauf der Begriff „Betreuer“ hindeutet. Der Begriff „wir“ verweist dabei auf einen geteilten Erfahrungsraum der Schüler*innen mit und ohne Schulassistenz. Die Imagination von Hendrik und Oles Gedanken („ach die Betreuer“) verdeutlicht Alinas Erfahrung einer gewissen Gleichgültigkeit Hendriks und Oles gegenüber der Schulassistenz und einer potentiellen Reglementierung ihres Verhaltens. Im weiteren Verlauf differenziert sie dann jedoch, dass Ole und Hendrik „nich so wild wie mit den Betreuern“ seien. Dies erscheint zunächst paradox, da anzunehmen sei, dass die Schüler ohne die Aufsicht der Schulassistent*innen „wilder“ seien. Die Beobachtungen sowie eine weitere Gruppendiskussion in der Klasse zeigen jedoch, dass die Schüler in der Interaktion mit den Schulassistent*innen bestimmte Verhaltensweisen zeigen (z.B. Weglaufen, unter den Tisch Krabbeln), die sich in der Interaktion mit Peers nicht zeigen (vgl. Ehrenberg/Lindmeier 2020: 144ff.).

Mara unterbricht Alina und erzählt von einer Situation, in der Ole nur mit Alinas Unterstützung schreiben wollte, womit ein Lachen Alinas und Lauras ausgelöst wird, welches auf ein humoristisches Erleben der Situation verweist. Thores Ergänzung „Da musste Paul was mit Ole machen“ verdeutlicht, dass andere Kinder diese Erfahrung mit Alina teilen. Maras anschließende Erzählung bezieht sich auf eine ähnliche Situation, in der Ole die Unterstützung eines spezifischen Mitschülers einfordert und im Gegenzug die Hilfe anderer Kinder oder der Schulassistenz Frau Roth verweigert. Ole wird in beiden Exemplifizierungen als handlungsfähig konstruiert, da er durch sein widerständiges Handeln Macht über seine Mitschüler*innen und die Schulassistenz ausübt und Agency realisiert. Zugleich deutet das Lachen darauf hin, dass Oles Handeln bestimmte mit der Schüler*innenrolle assoziierte Selbstständigkeits- und Verhaltensnormen unterläuft bzw. davon abweicht.

Die Anwesenheit der Schulassistent*innen wird somit als negativer Gegenhorizont zum Erfahren von Agency i.S. der Erfüllung schulisch und peerkulturell relevanter Selbstständigkeitsnormen (z.B. die Aufgabenbearbeitung ohne die Hilfe Erwachsener) konstruiert. Agency wird jedoch ebenso mit widerständigem Verhalten, dem Schaffen von Freiräumen und dem gleichzeitigen Unterlaufen der schulisch-unterrichtlichen Ordnung bzw. Regeln sowie der mit der Schulassistenz assoziierten Eins-zu-Eins-Betreuung assoziiert, welche durch das Handeln und die Anwesenheit der Schulassistenz mitunter erst ausgelöst werden. Zur Schaffung solcher Freiräume nutzen die Schüler mit Schulassistenz ihre Peers, worin die Relevanz von Peerbeziehungen für die Agency von Kindern und Jugendlichen manifest wird (vgl. Papadopoulou/Sidorenko 2022: 364).

Der zweite Ausschnitt entstammt einer Sequenz, in der die Beliebtheit Alinas bei den Schülern mit Schulassistenz thematisiert wird. Im Vorfeld beschreiben die Schüler*innen analog zur vorherigen Sequenz Situationen, in de-

nen Hendrik und Ole die Interaktion mit Alina, hier konkret das gemeinsame Gehen während eines Ausflugs, einfordern. Nachdem die Schülerin dies als „manchmal nervig“ bewertete, thematisiert sie im Anschluss ihren Umgang mit derartigen Situationen:

Alina: Äh Ole hat jetzt gesagt äh Frau Roth und Herrn Schneider hat jetzt gesagt dass er mich dann eben immer fragen soll oder dass ich eben das halt selbstständig machen soll wenn ich ihn umarmen will ähm und dann also manchmal mach ich das manchmal nich weil es kommt drauf an weil die sollen=s ja auch lernen aber manchmal mach ich das auch so weil das würde mir auch sonst auch leid tun

Mara: └ Ja oder zum Beispiel ┘

Thore: └ Ja oder Alina wo du das wirklich schlimm warst war bei Theater ne da fand=st du das richtig schlimm wo du mit Ole dann gegangen bist

Alina: └ Ja also immer wenn wir zum Ausflug müssen dann streiten sich immer Hendrik und Ole ich sag dann so Hendrik nimm ich jetzt auf=m Hinweg und Ole jetzt auf=m Rückweg

In der von Alina erzählten Interventionspraxis der Schulassistent*innen dokumentiert sich ihre Erfahrung der Zuschreibung von Agency im Sinne der Übernahme von Verantwortung und des Treffens von Entscheidungen. Obwohl Ole durch die Reglementierung der Schulassistent*innen indirekt als abweichend adressiert wird, wird ihm zugleich ebenfalls Agency zugeschrieben. So wird ihm zugetraut, Alina selbst zu fragen und es wird nicht, wie in anderen beobachteten Situationen, stellvertretend für ihn gehandelt. Dennoch wird er gegenüber Alina als untergeordnet positioniert, da ihr die Verantwortung und Entscheidungsmacht über die Interaktion zugesprochen wird und die Peerinteraktion so einen hierarchischen, asymmetrischen Charakter erhält. Der weitere Verlauf der Äußerung verdeutlicht eine ambivalente Orientierung Alinas in Bezug auf den Umgang mit den Umarmungen: So reproduziert sie die Reglementierung und damit ebenso die durch die Erwachsenen gesetzte Norm des Grenzen-Setzens und Erkennens. Sie zeigt sich durch diese Praxis als handlungsfähig im Sinne eines verantwortungsbewussten und erwartungskonformen Handelns. Das Handeln der Schulassistentin bildet dabei einen positiven Gegenhorizont, an dem sie sich orientiert. Ole wird als handlungsfähiges Subjekt adressiert, dem man Grenzen setzen darf und von dem man normgerechtes Verhalten erwarten kann. Das Erleben von Mitleid bewirkt jedoch ein gelegentliches Zulassen der Umarmung, wobei die oben rekonstruierte Orientierung des Rücksicht-Nehmens auf Ole als besonders vulnerablen Schüler reproduziert wird.

Im Anschluss setzt Thore zu einer Exemplifizierung an, in der er einen Ausflug zum Theater thematisiert und Alina ein sehr negatives Erleben dieser Situation zuschreibt („da fand=st du das richtig schlimm wo du mit Ole dann gegangen bist). Alina elaboriert seine Äußerung; anders als Thore erfährt sie

diese Situation allerdings nicht als „richtig schlimm“, sondern sieht die Notwendigkeit einer pragmatischen Lösung. Diese reproduziert eine Gerechtigkeitsnorm und erinnert zugleich an die Sprechweise der Schül*innen, deren Handeln erneut den positiven Gegenhorizont zu bilden scheint. Sie fühlt sich verantwortlich dafür, mit beiden Schülern zu gehen und beiden gerecht zu werden.

4 Gruppendiskussion mit Schülerinnen der Sekundarstufe

Bei den im Folgenden analysierten Textstellen handelt es sich um Auszüge aus einer Gruppendiskussion zwischen drei Schülerinnen der siebten Klasse einer Integrierten Gesamtschule. Der Teilnehmerin Samira wurde auf Basis der Kinder- und Jugendhilfe (§35a SGB VIII) eine Schül*innenassistenz bewilligt; sie wird zielfieldifferent unterrichtet. Auf ihren Wunsch fand die Gruppendiskussion mit den Mitschülerinnen Nell und Laura statt. In Anschluss an den Einstiegsimpuls der Interviewerin, von gemeinsamen Erlebnissen seit dem Übergang auf die Integrierte Gesamtschule zu erzählen, bearbeiten die Teilnehmerinnen das unterschiedliche Verhalten von Jungen und Mädchen ihrer Klasse und schulische Peerbeziehungen. Fortlaufend wird reflektiert, was situativ angemessene Redebeiträge seien. Es dokumentiert sich eine partielle Abgrenzung der Peersphäre gegenüber der Interviewerin (vgl. Köhler 2012: 115), ohne jedoch die Bearbeitung der Aufforderung zur Gruppendiskussion oppositionell zu verweigern. Schließlich übernimmt Samira eine Interviewerinnenrolle und stößt eine selbstläufige Passage zum Thema Schül*innenassistenz an:

„a:h ich hab ne Frage. was was was °ich kann kein Deutsch mehr.° wa:s, oah; was hält ihr davon; dass ich ne Schulbegleitung hab. jeder sagt irgendetwas jetzt dazu; ich willen wissen was;“

Das Thema Schül*innenassistenz wird durch Samiras Einleitung als gültige Frage gesetzt; die individuelle Zugehörigkeit der Schulbegleitung zu Samira benannt und als etwas durch Dritte zu Bewertendes proponiert. Mit ihrer Aufforderung, dass „jeder“ seine Perspektive dazu einbringt, dass sie „ne Schulbegleitung ha[t]“, bringt sich Samira in die Position, Zugang zu dieser Außenperspektive und zum Wissen über ihre soziale Identität als Schülerin mit Schül*innenassistenz zu erlangen.

Anhand der Reaktionen von Nell und Laura erhält die Zuweisung einer Schül*innenassistenz eine negative Rahmung in Form einer Gleichsetzung mit Sanktionierung:

Nell: also ich finds (.) ei- also eigentlich=hättest du=es überhaupt gar nicht verdient, eigentlich hätte Bilal das verdient eine Schulbegleitung zu haben,

Samira: **er kommt** er kommt nicht ohne Frau Laumann klar; ich komm ohne sie besser klar als er. aber trotzdem verletzt mich wenn sie nicht mehr da ist. das ist komisch.

Nell: deshalb (.) das meinte ich auch. er, (.) also Bilal braucht Frau Laumann viel mehr im Unterricht, als du, also diese ganze Aufpasserei und so brauchst du eigentlich gar nicht mehr; weil du

Samira: ich hab mich, guck mal in der Grundschule

Nell: L du hast dich entwickelt. J

Zum einen wird deutlich, dass die Schulassistentz entgegen rechtlicher Bestimmungen, jedoch im Einklang mit zahlreichen empirischen Befunden (vgl. Demmer/Lübeck 2019: 201), fachunterrichtsbezogene Unterstützung leistet und diese auch dem nicht leistungsberechtigten Schüler Bilal zugänglich macht. Zum anderen dokumentiert sich anhand des inkludierenden Diskursmodus ein schulischer Erfahrungsraum, in welchem das Zurechtkommen ohne zusätzliche Unterstützung einen positiven Horizont und die Angewiesenheit auf die Begleitung durch Frau Laumann den negativen Gegenhorizont darstellt. Nells Zuspitzung als „diese ganze Aufpasserei“ verweist auf eine unerwünschte Altersunangemessenheit der Unterstützungspraktik. Im Vergleich zu Bilal, dem Agency im Sinne der selbstständigen Bewältigung unterrichtlicher Anforderungen abgesprochen wird, kann sich Samira als mittlerweile selbstständiger hervorbringen. Ihr wird interaktiv Handlungsfähigkeit in Form einer positiven Entwicklung attestiert.

Im vorangestellten Auszug deutet sich in Samiras schmerzhaftem Verlust-erleben bei Abwesenheit von Frau Laumann zusätzlich eine Relevanz der Beziehungsebene an. Auch diesbezüglich teilen und artikulieren die Schüler*innen gemeinsame Erfahrungen. Dass Frau Laumann aufgrund einer Corona-Erkrankung fehlt, bewerten sie kollektiv als „komisch“ und „voll blöd“. Die Mädchen nehmen ihr eine Sprachnachricht auf, Samira telefoniert auch nach der Schulzeit mit ihr, wodurch die Beziehung zwischen Schülerinnen und Assistentz über den schulischen Raum hinaus aufrechterhalten wird. Die Schülerinnen benennen in Verbindung mit der Abwesenheit Frau Laumanns ihre Qualität als Gesprächspartnerin:

Laura: [...] ohne ihr ist es wirklich leer.

Samira: sie war eine Person mit ihr konntest du über alles reden; egal was passiert.

Nell: ich weiß;

Samira: sie stand immer hinter dir.

Nell: L °deshalb hatte ich auch zweimal Gespräche mit ihr. °

Nicht nur für Samira ist die Schulassistentz eine solidarische Ansprechpartnerin und Ressource emotionalen Wohlbefindens. Samira äußert sich im Präteritum, als käme Frau Laumann nach ihrer Genesung nicht zurück. Hierin deutet sich

die Möglichkeit eines zukünftigen Schulbesuchs ohne Unterstützung durch Frau Laumann an, welche im Diskursverlauf sowie in einem Einzelinterview mit Samira in verschiedenen Sequenzen bearbeitet wird: Ohne Frau Laumann fühlt sie sich „auch besser irgendwie“, sie hat dann „bisschen Ruhe“. Gleichzeitig bedeutet dies für die Schülerin – und zu einem gewissen Grad auch für ihre Mitschülerinnen – sich von einer relevanten und verlässlichen erwachsenen Bezugsperson abzulösen und eine an Nähe orientierte Beziehung umzugestalten. Dies „tut mir halt weh“, wie Samira im Gespräch mit Nell und Laura expliziert.

Im fallinternen Vergleich verdeutlicht sich die Agency Samiras in der eigenmächtigen Verschaffung von Informationen über ihren Schülerinnenstatus und der Bestätigung ihrer Entwicklungsfähigkeit durch die Mitschüler*innen in der Gegenwart sowie in dem projektiven Moment eines Zukunftsentwurfs ohne Schulassistenten. Auf diese Weise wird die Schülerin der durch Schulassistenten implizierten Aufforderung zur Autonomieentwicklung bei gleichzeitiger Unterstellung von Hilfsbedürftigkeit (Langenhoff 2022) und den der Lebensphase Jugend inhärenten Erwartungen der Verselbstständigung, Ablösung und Identitätsarbeit im Sinne einer eigensinnigen und kreativen, sozial und diskursiv verstrickten Handlungsfähigkeit gerecht. Die im schulischen wie adoleszenten Erfahrungsraum gültige Norm der Entwicklung zur Selbstständigkeit und die Notwendigkeit der Um- und Neugestaltung von Beziehungen zu Erwachsenen, darunter auch Schulbegleitungen, fügen sich ein in ein Spektrum an komplexen Anforderungen, die an Jugendliche gestellt und individuell in Relation zu sozialen Kontextbedingungen bearbeitet werden (vgl. Stauber 2021: 323).

5 Komparative Verdichtung und Diskussion

Eine vergleichende Betrachtung der rekonstruierten Orientierungsrahmen der Primar- und Sekundarstufenschüler*innen lässt eine Homologie bezüglich der Relevanz von Selbstständigkeit erkennen. Die Erfüllung von Selbstständigkeitsnormen bzw. die Fähigkeit, selbstständig zu handeln, hat für die Schüler*innen beider Altersgruppen eine besondere Bedeutung hinsichtlich ihrer Agency als Schüler*innen (vgl. Erss 2023: 10f.). Dabei zeigen sich fallübergreifend Unterschiede.

Für die Primarschüler*innen wird Agency im Sinne von Selbstständigkeit einerseits mit der Übernahme von Verantwortung assoziiert, die sich vor allem in der Unterstützung oder auch Reglementierung der Kinder mit Schulassistenten manifestiert. Den Mitschüler*innen wird Verantwortung für ihre leistungsberechtigten Klassenkamerad*innen durch die Schulassistenten zum Teil übertragen. Andererseits bedeutet Selbstständigkeit für die Kinder bei peerkulturellen

Praktiken unkontrolliert und unbeaufsichtigt zu sein. Dabei gelten für die Kinder mit Schulassistenz auch widerständige, nicht-alterskonforme Praktiken als legitim, da diese für sie eine Möglichkeit darstellen, Agency zu erfahren (Tsai 2015). Es zeigt sich, dass Agency im Sinne der temporal-relationalen Perspektive praktisch-evaluativ vorrangig an den situativen Anforderungen der *Gegenwart* orientiert ist (Emirbayer/Mische 1998). Die Schulassistenz bildet im Orientierungsrahmen der Grundschüler*innen in Bezug auf peerkulturelle Praktiken wie „Spaß Haben“ und „Quatsch Machen“ einen negativen Gegenhorizont, während sie in Situationen, in denen von den Schüler*innen ein besonders verantwortungsbewusstes Handeln erwartet wird, einen positiven Gegenhorizont darstellt, an dem die Schüler*innen ihr Handeln orientieren. Deutlich wird, dass die agentiven Möglichkeitsräume der leistungsberechtigten Schüler*innen enger begrenzt sind und vor allem über widerständiges Handeln realisiert werden, während die Mitschüler*innen mehr Verantwortung zugeschrieben bekommen: Dies ermöglicht den Mitschüler*innen zwar Agency, begrenzt ihre Handlungsräume jedoch auch auf ein erwartungskonformes Handeln.

Im Erfahrungsraum der Sekundarstufenschülerinnen stellt eine erhöhte Unterstützungsbedürftigkeit als Markierung von Unselbstständigkeit und Angewiesenheit auf Hilfe einen negativen Horizont dar (vgl. Köpfer/Böing 2017: 30). Unter Einbezug ihrer Klassenkameradinnen ist es der Schülerin Samira jedoch möglich, eine Identitätsschädigung (Goffman 2014) abzuwenden, indem sie ihre erlangte ‚Nicht-mehr-Bedürftigkeit‘ konstruiert und sich diese von ihren Mitschüler*innen bestätigen lässt und die weiterhin bewilligte Schulassistenz als Ressource für die Klasse umdeutet. Bearbeitet wird die Verhandlung ihrer abnehmenden Unterstützungsbedürftigkeit durch Samiras Frage nach Nells und Lauras Meinung zur Assistenzzuweisung, die sich nicht lediglich als Reproduktion, sondern auch als agentive Veränderung der sozialen Identität ‚Schülerin mit Schulassistenz‘ verstehen lässt. Für die Sekundarstufenschülerin Samira bildet die Schulassistenz ein Mittel zur Aushandlung einer *projektiven* Agency im Sinne von Identitätsarbeit, die sie durch ein Abgrenzen von der Schulassistenz bzw. eine aktive Gestaltung der Assistenzbeziehung realisiert. Zugleich bedeutet die Schulassistenz für sie ein Annehmen der Unterstützungsbedürftigkeit und einer damit einhergehenden Einschränkung spezifischer Handlungsräume.

Die unterschiedlichen Orientierungen hinsichtlich Agency als selbstständiges Handeln lassen eine weitere Homologie in der Relation von Agency und den mit der Schüler*innenrolle konnotierten Leistungs- und Verhaltensnormen erkennen. In beiden Fällen wird die Schulassistenz in Bezug auf unterrichtliche Aktivitäten und die Erfüllung von Leistungsnormen als ein einschränkender Faktor angesehen bzw. die Notwendigkeit der Schulassistenz in Frage gestellt. Bei den Grundschüler*innen wird dies darin manifest, dass die Schulassistenz*innen in der unterrichtlichen Zusammenarbeit als störend und kontrol-

lierend erlebt werden und die Mitschüler*innen nur in Abwesenheit der Schulassistentin Agency erfahren können. Für die Sekundarschülerin Samira stellt das Zurechtkommen ohne die Schulassistentin ein wesentliches Moment ihrer Identität als Schülerin dar und auch ihre Mitschülerinnen sprechen ihr angesichts ihrer unterrichtlichen Leistungen Autonomiefähigkeit zu. Demgegenüber stellt die Nichterfüllung von Verhaltensnormen eine Legitimation der Schulassistentin und ihrer Interventions- bzw. Unterstützungspraktiken sowie der damit verbundenen Einschränkung von Agency dar. In Übereinstimmung mit den Ergebnissen von MacArthur et al. (2007) ist das Zuschreiben oder Absprechen von Agency mit ableistischen Zuschreibungen verbunden, die sich primär auf das Verhalten beziehen. Für die Grundschüler*innen stellt abweichendes Verhalten, wie Streit in einer Ausflugsituation, einen so gravierenden Verstoß gegen schulische Verhaltensnormen dar, dass sie sich in ihrem Verhalten gegenüber dem Mitschüler am reglementierenden Handeln der Schulassistentin orientieren. Wie sich anhand des oben dargestellten Vergleichs der Unterstützungsbedürftigkeit Bilals und Samiras dokumentiert, bildet auch für die Jugendlichen die Peerpraxis des „Unsinn-Machens“ den Bezugspunkt des Zuschreibens und Absprechens von Assistenzbedarf, was auf eine Übernahme von schulischen Verhaltensnormen durch die Jugendlichen hindeutet.

Fazit

Das durch die Schulassistentinrolle personifizierte Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion bestimmt die Erfahrungsräume der Schüler*innen beider Altersgruppen. Der Vergleich der Orientierungen von Schüler*innen der Primar- und Sekundarstufe verweist trotz altersspezifischer Unterschiede hinsichtlich der Aushandlung und Realisierung von Agency sowie des Erfahrens von Schulassistentinhandeln auf eine wesentliche Homologie in Form der Relevanz von Selbstständigkeit. Mit Blick auf die primär in Jugenddiskursen betonte Aufgabe der Autonomieentwicklung mag zunächst irritieren, dass auch für die Grundschüler*innen eine deutliche Orientierung an Selbstständigkeit rekonstruiert werden kann. Implizite Selbstständigkeitsnormen korrespondieren jedoch nicht ausschließlich mit jugendspezifischen Adressierungen, sondern zugleich mit altersübergreifenden Normen der Anerkennbarkeit von Schüler*innen im Unterricht (Reh/Rabenstein 2012). In der Maßnahme der Schulassistentin treffen sich verschiedene Effekte von Selbstständigkeitsnormen insofern, als dass Schulassistentin in ihrer sozialrechtlichen Verankerung auf die Wiederherstellung und Förderung einer selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Lebensführung zielt, zugleich aber im Schulsystem mit dessen schulisch-unterrichtlicher Ordnung ausgehandelt wird. Normen als Teil sozialer Bedingungen sind im institutionellen Schulkontext und in intergenerational-

len, hierarchischen Beziehungen maßgeblich an der Formierung von Schüler*innenagency beteiligt, das Verhältnis von (schulischen und altersbezogenen) Normen und Agency bedarf jedoch weiterer empirischer Bearbeitung (Erss 2023; Stauber 2021). Eine Übernahme von Normen kann einerseits als Anpassung und Reproduktion sozialer Wirklichkeit in Erscheinung treten, andererseits als Zeichen evaluativer Agency der Reflexion normativer Anforderungen oder projektiver Agency zur Erreichung bestimmter Ziele in der Zukunft (Priestley 2020). Durch die sensibilisierende Brille des relationalen Agency-Konzepts lassen sich auch eigensinnige und kreative Umgangsweisen von Kindern und Jugendlichen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Kontextbedingungen – etwa der unzureichenden Integration von Schulassistenten in das Schulsystem (Lindmeier/Dworschak 2022) – und widersprüchlichen sowie sich verstärkenden Identitätsnormen und Rollen – etwa des*der unterstützungsbedürftigen, abweichenden und gleichberechtigten Mitschülers*Mitschülerin bzw. Peers verstehend nachzeichnen. Aus Platzgründen wurden im vorliegenden Beitrag ausschließlich altersspezifische Erfahrungsräume der Schüler*innen verglichen. Für zukünftige Analysen ist eine Betrachtung weiterer Differenzkategorien wie Geschlecht oder Milieu der Schüler*innen von Interesse.

Literatur

- Biesta, Gert/Tedder Michael (2007): Agency and Learning in the Lifecourse: Towards an Ecological Perspective. In: *Studies in the Education of Adults* 39, 2, S. 132–149.
- Bohnsack, Ralf (2021): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bühler-Niederberger, Doris (2020): *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume* (2. Aufl.). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Deakin Crick, Ruth/Huang, Shaofu/Ahmed Shafi, Adeela/Goldspink, Chris (2015): Developing Resilient Agency in Learning: The Internal Structure of Learning Power. In: *British Journal of Educational Studies*, 63, 2, S. 121–160.
- Demmer, Christine/Lübeck, Annika (2019): Zur (Neu-)Verhandlung pädagogisch-professioneller Rollen. In: *Soziale Passagen* 11, 1, S. 199–204.
- Dworschak, Wolfgang/Lindmeier, Bettina (2022): Zur Notwendigkeit der konzeptionellen Weiterentwicklung der Maßnahme Schulbegleitung. In: Laubner, Marian/Lindmeier, Bettina/Lübeck, Annika (Hrsg.): *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (3. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz, S. 153–163.
- Ehrenberg, Katrin (2024): Peerbeziehungen und Agency autistischer Schüler*innen und ihrer Mitschüler*innen in inklusionsorientierten Lerngruppen mit

- Schulassistentz. In: Lindmeier, Christian/Lindmeier, Bettina/Langenhoff, Johanna (Hrsg.): Schulassistentz bei Autismus. Stuttgart: Kohlhammer, S. 145–157.
- Ehrenberg, Katrin/Lindmeier, Bettina (2020): Differenzpraktiken und Otheringprozesse in inklusiven Unterrichtsettings mit Schulassistentz. In: Leontiy, Halyna/Schulz, Miklas (Hrsg.): Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion. Wiesbaden: Springer, S. 139–158.
- Emirbayer, Mustafa/Mische, Ann (1998): “What is Agency?” In: *The American Journal of Sociology* 103, 4, S. 962–1023.
- Erss, Maria (2023): Comparing student agency in an ethnically and culturally segregated society: How Estonian and Russian speaking adolescents achieve agency in school. In: *Pedagogy, Culture & Society*.
- Goffman, Erwin (2014): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Haas, Viola/Trede, Wolfgang (2023): Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen als besondere Herausforderung einer inklusiv ausgerichteten Jugendhilfplanung. In: Graßhoff, Gunther/Hinken, Florian/Sekler, Koralia/Strahl, Benjamin (Hrsg.): *Kinder- und Jugendhilfplanung inklusiv*. Hannover: AFET, S. 147–166.
- Köhler, Sina-Mareen (2012): *Freunde, Feinde oder Klassenteam? Empirische Rekonstruktionen von Peerbeziehungen an globalen Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Köpfer, Andreas (2022): „Raum kommt von räumen“ – Raumhandeln als Schulassistentz. In: Laubner, Marian/Lindmeier, Bettina/Lübeck, Annika (Hrsg.): *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis (3. Aufl.)*. Weinheim: Beltz, S. 93–99.
- Köpfer, Andreas/Böing, Ursula (2017): Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler mit Assistenzerfahrung auf Schulassistentz – eine komparative Sequenzanalyse unterrichtlicher Situationen. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 62, 1, S. 20–33.
- Langenhoff, Johanna (2022): Das Erleben von Schulassistentz durch adoleszente Schüler*innen. In: *Sonderpädagogik in Niedersachsen* 50, 2, S. 56–61.
- Lindmeier, Bettina/Dworschak, Wolfgang (2022): Zur Notwendigkeit einer konzeptionellen Weiterentwicklung der Maßnahme Schulbegleitung. In: Laubner, Marian/Lindmeier, Bettina/Lübeck, Annika (Hrsg.): *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis (3. Aufl.)*. Weinheim: Beltz, S. 153–163.
- MacArthur, Juliet/Sharp, Sarah/Kelly, Berni/Gaffney, Michael (2007): Disabled children negotiating school life: Agency, difference and teaching practice. In: *International Journal of Children’s Rights* 15, 1, S. 99–120.
- Merl, Thorsten (2019): *Un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Papadopoulou, Marianna/Sidorenko, Ewa (2022): Whose “Voice” is It Anyway? The Paradoxes of the Participatory Narrative. In: *British Educational Research Journal* 48, 2, S. 354–370.
- Priestley, Andrea (2020): Care-Experienced Young People: Agency and Empowerment. In: *Children & Society* 34, 6, S. 521–536.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. In: Ricken, Nadine/Balzer, Nicole (Hrsg.): *Judith Butler*.

- Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 225–246.
- Schierbaum, Anja/Bossek, Jan Frederik (2020): Lebensphasen. In Schinkel, Sebastian/Hösel, Fanny/Köhler, Sina-Mareen/König, Alexandra/Schilling, Elisabeth/Schreiber, Julia/Soremski, Regina/Zschach, Maren (Hrsg.): Zeit im Lebensverlauf. Ein Glossar. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 191–196.
- Stauber, Barbara (2021): Erwachsen werden in pandemischen Zeiten – Herausforderungen an die zeitliche Herstellung und Gestaltung von Übergängen im Lebenslauf. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 3, S. 315–332.
- Tsai, Lily (2015): Constructive Noncompliance. In: Comparative Politics, 47, 3, S. 253–279.
- United Nations (UN, 1989): Convention on the Rights of the Child. <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text> [Zugriff: 03.01.2024]

Erfahrungen neu zugewanderter Schüler:innen zwischen inkludierender Exklusion und exkludierender Inklusion

Simone Plöger und Sara Fürstenau

1 Einleitung

In der Sekundarstufe werden neu zugewanderte Schüler:innen meistens in separaten Vorbereitungsklassen beschult, in denen sie ca. ein Jahr lang die deutsche Sprache lernen und auf den Unterricht in Regelklassen ‚vorbereitet‘ werden, in die sie anschließend übergehen. In diesem „parallele[n] Modell“ (Massumi/von Dewitz 2015: 7) werden die Vorbereitungsklassen „parallel zu den regulären Klassen“ (ebd.) als eigenständige Klassen geführt. Diese Form der separaten Beschulung wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs kritisiert, da sie dem normativen Anspruch auf Inklusion und Wertschätzung von Diversität entgegensteht (Karakayalı et al. 2017) und das Ziel der ‚gleichberechtigten Teilhabe‘ langfristig nicht durch Parallelsysteme gewährleistet werden könne (Fürstenau 2017). So gibt es Forderungen nach einem „integrative[n] Modell“ (Massumi/von Dewitz 2015: 7), bei der neu zugewanderte Schüler:innen unmittelbar einer Regelklasse zugehören und einmal täglich eine additive Sprachförderung im Rahmen der Vorbereitungsklasse erhalten (vgl. z. B. Karakayalı/Heller 2020; Koehler 2017). Im Kontext der Frage nach Teilhabe erscheint die *integrative* Beschulung zunächst inklusiver als eine *parallele* Beschulung, da den Schüler:innen durch die Einbindung in Regelklassen zumindest bildungsorganisatorisch bedingungslos die Rolle als Regelschüler:innen und damit „Mitgliedschaft“ (Stichweh 2009) im Regelsystem zugesprochen wird. Darüber hinaus werden sie in ihren spezifischen (deutsch-)sprachlichen Bedürfnissen unterstützt durch die Anbindung an die additive Sprachförderung in der Vorbereitungsklasse.

Integrative Formen wurden bisher kaum wissenschaftlich untersucht und an diesem Desiderat setzt unsere Untersuchung an. Im Rahmen des Forschungsprojekts SpraBÜ¹ hat Simone Plöger (2023) an einer Hamburger Stadt-

1 Der vollständige Projekttitel lautet „Sprachliche Bildung am Übergang von Vorbereitungs- in Regelklasse. Eine qualitative Studie bei neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I“. Weitere Informationen unter: SpraBÜ : DiVER : Universität Hamburg (uni-hamburg.de).

teilschule ethnographische Daten erhoben und herausgearbeitet, wie Schüler:innen im *integrativen* Modell durch die Institution Vorbereitungsklasse inkludiert und/oder exkludiert werden. Mit Stichweh (2009) verstehen wir Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Schüler:innen als Institutionen der „inkludierenden Exklusion“, da die Schüler:innen zwar in das Bildungssystem inkludiert, von den Regelklassen aber exkludiert werden (vgl. Abschnitt 2). Während Exklusionserfahrungen der „inkludierenden Exklusion“ z.B. durch ethnographische Studien belegt sind (Hilt 2015), liegen bisher kaum Erkenntnisse zum Gegenpart vor, der „exkludierenden Inklusion“ (Stichweh 2009). Daher widmet sich der Beitrag dem Verhältnis der beiden Konzepte und untersucht, inwiefern neu zugewanderte Schüler:innen Erfahrungen der inkludierenden Exklusion und exkludierenden Inklusion machen. Dabei differenzieren wir konzeptuell zwischen der *Teilnahme* im Sinne einer physischen Kopräsenz im Klassenverbund und einer aktiven *Teilhabe* im Sinne von Partizipation am Unterrichtsgeschehen. Das führt zu der zentralen Fragestellung dieses Beitrags: Inwiefern erleben neu zugewanderte Schüler:innen im *integrativen* Modell Exklusionen, die a) auf die Zugehörigkeit zur Vorbereitungsklasse oder b) auf eine bloße *Teilnahme* (anstelle einer *Teilhabe*) an den Regelklassen zurückgeführt werden können?

Nach einer Einführung in den aktuellen Forschungsstand (2.1) und den konzeptuellen Rahmen (2.2) zur Dialektik von Inklusion und Exklusion im Kontext von Vorbereitungsklassen, stellen wir die empirische Untersuchung (3) vor. Im Rahmen der Analyse (4) zeigen wir anhand ethnographischer Daten Erfahrungen der inkludierenden Exklusion (4.1) und exkludierenden Inklusion (4.3) sowie deren Verwobenheit (4.2) auf. Basierend auf unseren Analysen nehmen wir eine Neufassung des Konzepts exkludierender Inklusion vor und verweisen in der Diskussion (5) neben der spezifischen Situation neu zugewanderter Schüler:innen auch auf das Genuine von Inklusions- und Exklusionserfahrungen, die alle Schüler:innen gleichermaßen betreffen können, und damit auf grundsätzliche Dilemmata im Kontext von Inklusion und Exklusion.

2 Vorbereitungsklassen zwischen Inklusion und Exklusion

2.1 Zum aktuellen Forschungsstand

Nach wie vor zeigt sich, dass neu zugewanderte Schüler:innen in einer „historischen Kontinuität der separierten Beschulung“ (Karakayalı et al. 2017: 224) unterrichtet werden, indem sie im Sekundarschulsystem meist zunächst separate Vorbereitungsklassen besuchen und damit vom Regelsystem (vorerst) ausgeschlossen werden (Massumi/von Dewitz 2015). Mit der Institution Vorbereitungsklasse werden zwei Hauptziele in der Bildung neu zugewanderter

Schüler:innen verfolgt: Die Schüler:innen sollen erstens mit den erforderlichen Deutschkenntnissen ausgestattet werden, die für den weiterhin monolingual ausgerichteten Regelunterricht notwendig sind. Damit soll durch die Teilnahme an der Vorbereitungsklasse zweitens der Übergang in das Regelsystem ermöglicht werden. Die Legitimation der Institution Vorbereitungsklasse beruht somit auf der Annahme, dass den Schüler:innen die erforderlichen Deutschkenntnisse fehlen oder diese als nicht ausreichend eingeschätzt werden (vgl. Karakayalı et al. 2017, Khakpour 2023). Wie einleitend skizziert steht diese Form der Separation in Vorbereitungsklassen zunehmend in der Kritik.

In Reaktion auf diese Kritik gibt es Forderungen nach einer *integrativen* Form (Massumi/von Dewitz 2015: 7) der Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen (vgl. z. B. Karakayalı/Heller 2020; Koehler 2017). Es wird gefordert, dass diese unmittelbar eine Regelklasse besuchen und zusätzlich im Rahmen einer Vorbereitungsklasse eine additive Sprachförderung erhalten sollen. Diese *integrative* Herangehensweise wird als möglicher Schritt betrachtet, Separation zu überwinden und den inklusiven Bildungsanspruch besser zu erfüllen, weil die Schüler:innen „vom ersten Tag an Teil des gemeinsamen Schulalltags“ (Karakayalı/Heller 2020: 5) sind. Dennoch ist zu beachten, dass eine „formale Bildungsinklusion auf der Organisationsebene [...] nicht automatisch zu einer Inklusion auf der Interaktionsebene im Unterricht und in der Klassengemeinschaft führt“ (Massumi 2019: 378), wie Massumi im Rahmen ihrer Dissertationsstudie mit Schüler:innen mit „räumlich diskontinuierlichen Schulbiografien“ (ebd.: 98) herausstellt. Somit muss das Plädoyer Karakayalı und Hellers (2020) oder auch Koehlers (2017) für eine *integrative* Beschulung kritisch hinterfragt und die jeweilige Umsetzung an der Einzelschule empirisch daraufhin überprüft werden, inwiefern sie *Teilhabe* anstelle von *Teilnahme* ermöglicht. Die Inklusion hänge nämlich maßgeblich von den „Strukturen der jeweiligen Einzelschule im Kontext von Raum und Zeit ab“ (Massumi 2019: 378), worauf auch andere Studien hinweisen (Emmerich/Hormel/Kemper 2020; Fuchs/Birnbaum/Ahrenholz 2017). Darüber hinaus sind Prozesse der Inklusion und Exklusion nicht als Antonym, sondern als ein „linked pair“ (Terhart/von Dewitz 2018: 293) zu betrachten: Sie schließen sich nicht aus, sondern bedingen sich gegenseitig. Konzeptuell lässt sich zwischen der *Teilnahme* im Sinne einer physischen Kopräsenz im Klassenverbund und einer aktiven *Teilhabe* im Sinne von Partizipation am Unterrichtsgeschehen unterscheiden (vgl. hierzu genauer auch Plöger 2023: 65).

2.2 Konzeptueller Rahmen: Inkludierende Exklusion und exkludierende Inklusion

Aufbauend auf den Arbeiten zu Inklusion und Exklusion von Luhmann differenziert Stichweh die beiden Konzepte der inkludierenden Exklusion und

exkludierenden Inklusion aus, um die Verwobenheit von Inklusion und Exklusion theoretisch präziser fassen zu können. Stichweh geht nämlich davon aus, dass es in der Moderne eine „tendenzielle Illegitimität von Exklusion“ (Stichweh 2009: 37) gebe, die dazu führt, dass jede Form der Exklusion immer in eine Form der Inklusion gebracht werden müsse:

[...] für jede neuerfundene und neuentstandene Form der Exklusion [muss] eine Institution der Inklusion erfunden und eingerichtet werden [...], die die vorgängige Exklusion auffängt und sie gewissermaßen unsichtbar macht, weil sie sie in das Gewand einer resozialisierenden (reinkludierenden) Absicht kleidet. (ebd.)

Und diese Institutionen bezeichnet er als Institutionen der *inkludierenden Exklusion*. Im Kontext der Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen können Vorbereitungsklassen als Institutionen der *inkludierenden Exklusion* gefasst werden, weil die Schüler:innen vom Regelunterricht zwar exkludiert werden, sie aber gleichzeitig über die Vorbereitungsklassen ins Bildungssystem inkludiert werden. Rekonstruktive Studien zu Vorbereitungsklassen in Deutschland (Massumi 2019) und Norwegen (Hilt 2017) haben empirisch die Exklusionserfahrungen, die Jugendliche durch die Institution Vorbereitungsklasse als Institution der *inkludierenden Exklusion* machen, nachgewiesen. Anhand narrativer Interviews verweist Massumi (2019: 247ff.) darauf, dass die Jugendlichen den unzureichenden Zugang zu Fachunterricht, die fehlende Passgenauigkeit der Inhalte der Vorbereitungsklasse an die eigenen Bedarfe und das Fehlen von Bildungszertifikaten problematisieren. Auch Hilt (2017) hat Interviews mit Jugendlichen in Vorbereitungsklassen geführt, die belegen, inwiefern sie die zeitweise Exklusion vom Regelunterricht und die Sonderregelungen in der Vorbereitungsklasse (z. B. die Einordnung in hierarchische Niveaustufen im Fachunterricht, die es in Regelklassen nicht gibt) als Stigma erleben.

Äquivalent entwirft Stichweh den Gegenpart der *exkludieren Inklusion*. Das Konzept erfasst die „dauerhafte oppositionelle oder zumindest deviante Stellung [einer Gruppe] im Verhältnis zu den normativen Strukturen der umgebenden Gesellschaft“ (Stichweh 2009: 39). Im Kontext von Neuzuwanderung beschreibt Hilt (2017) mit diesem Konzept Schüler:innengruppen, die sich auf dem Schulhof in ihren Herkunftssprachen unterhalten: die normative Struktur im norwegischen wie auch deutschen Schulsystem setzt die Kommunikation in der Sprache der Schule, also der jeweiligen Nationalsprache, voraus. Sprachnetzwerke, die sich darüber hinwegsetzen, würden sich also ‚oppositionell‘ zu der normativen Struktur verhalten. Das inklusive Moment besteht dem Konzept zufolge in dem (oppositionellen) Gruppenzusammenschluss, in der Analyse von Hilt also im Sprechen der geteilten Herkunftssprache. Demgegenüber spricht Massumi (2019) von *exkludierender Inklusion*, um die Anwesenheit von Schüler:innen im Regelunterricht ohne Partizipation am Unterrichtsgeschehen zu fassen. Bei Massumi spielt die (intendierte) oppositionelle Stellung zur normativen Struktur, die in Stichwehs

Definition vorhanden ist, keine Rolle. Dieser Unterschied zwischen den Definitionen wird jedoch nicht explizit betont. Wir schließen uns Massumis Definition an und nehmen, basierend auf unseren Analysen, eine *explizite* Neufassung des Konzepts *exkludierender Inklusion* vor: Wir definieren es nicht als „dauerhafte oppositionelle oder zumindest deviante Stellung“ (Stichweh 2009: 39) im Sinne von Selbstexklusion, sondern als bloße *Teilnahme* (ohne *Teilhabe*) an Regelklassen. Die Analyse der Prozesse in den SpraBÜ-Schulen verweist nämlich nicht auf oppositionelles Verhalten der neu zugewanderten Schüler:innen, sondern auf exkludierende Momente der Unterrichtsorganisation. Die Analyse enthält also Anhaltspunkte dafür, dass das System noch nicht ausreichend darauf vorbereitet ist, neu zugewanderte Schüler:innen zu beschulen.

3 Die empirische Untersuchung

Im Rahmen des Projektes SpraBÜ (Sprachliche Bildung am Übergang von Vorbereitungs- in Regelklasse, DFG, 2020–2022) wurden über einen Zeitraum von insgesamt fünf Jahren drei Hamburger Stadtteilschulen ethnographisch begleitet. Es wurde gefragt, wie auf Einzelschulebene der Übergang von Vorbereitungsklasse in Regelklasse gestaltet wird. Im vorliegenden Beitrag ziehen wir Projektdaten aus einer Teilstudie heran, im Rahmen derer von 2018 bis 2020 an einer Hamburger Stadtteilschule geforscht wurde, in der neu zugewanderte Schüler*innen *entgegen* der bildungspolitischen Vorgaben, die eine *parallele* Beschulung vorsehen, *integrativ* beschult werden. Während Schüler:innen im *parallelen* Modell ausschließlich eine Vorbereitungsklasse besuchen, sind sie im *integrativen* Modell von Anfang an einer Regelklasse zugeordnet und erhalten einmal täglich im Rahmen der Vorbereitungsklasse eine additive Sprachförderung. Die Ergebnisse dieser Studie wurden im SpraBÜ-Projekt mit ethnographischen Daten aus zwei weiteren Schulen kontrastiert, in denen neu zugewanderte Schüler:innen *parallel* beschult werden, also ca. ein Jahr lang ausschließlich eine Vorbereitungsklasse besuchen. Im Projekt wurde eine reflexiv-institutionelle Ethnographie konzipiert, welche durch die methodologische Verbindung der Institutionellen Ethnographie (Smith 2005) und der Reflexiven Grounded Theory (Breuer et al. 2019) eine systematische und datenbasierte Beschreibung und Analyse des Übergangs aus institutioneller sowie Akteur:innenperspektive ermöglicht (Barakos/Plöger 2021). Ausgewertet wurden alle Daten mithilfe der Software Maxqda. Ausgehend von den Forschungsfragen wurden durch offene, axiale und fokussierte Kodierungen unterschiedliche Schlüsselkategorien herausgearbeitet. Der iterative Prozess von Datenerhebung und -auswertung im Rahmen der Dissertationsstudie (Plöger 2023) führte zu einer Fokussierung auf inkludierende und

exkludierende Prozesse, indem der Frage nachgegangen wurde, wie neu zugewanderte Schüler:innen im *integrativen* Modell durch die Institution Vorbereitungsklasse inkludiert und/oder exkludiert werden. Insgesamt umfassen die Daten der Dissertationsstudie 200 Beobachtungs- und Gesprächsprotokolle aus Unterrichtsbesuchen der Vorbereitungs- und ausgewählter Regelklassen sowie 13 qualitative Interviews mit Lehrkräften, Schulleitungsmitgliedern, Pädagog:innen und drei Fokuskindern.

4 Analyse: Erfahrungen der Exklusion

Für die folgende Analyse wurden Auszüge aus zwei qualitativen Interviews ausgewählt: Eins mit dem Schüler Fettah, der zum Zeitpunkt des Interviews 14 Jahre alt ist und eine 6. Regelklasse besucht, und eins mit einem Lehrer, Herrn König, der eine 5. Regelklasse unterrichtet. Bereits publizierte Ergebnisse zeigen, dass Fettah und die anderen beiden Fokuskinder schnell in die Regelklassen inkludiert wurden und am Unterricht teilhaben (statt lediglich teilnehmen) konnten (Plöger 2023). Gleichzeitig machten sie als Angehörige der Institution Vorbereitungsklasse Erfahrungen der Exklusion. Diese Erfahrungen werden im Folgenden mit dem Konzept der *inkludierenden Exklusion* theoretisiert (4.1). Der zweite und dritte Teil der Analyse gehen über die Dissertationsstudie hinaus, indem Fragen nach Prozessen der Verwobenheit (4.2) mit dem Konzept der *exkludierenden Inklusion* (4.3) verfolgt werden. Die Dissertationsstudie zeigt, dass solche Prozesse die Erfahrungen der drei Fokuskinder zwar nicht geprägt haben, aber aus der Sicht von Lehrkräften und Kindern gleichwohl die Teilhabe neu zugewanderter Schüler:innen im Regelunterricht beeinträchtigen.

4.1 „Und ja, hab‘ ich nix verstanden“ – Erfahrungen der inkludierenden Exklusion

Im Interview mit Fettah blickt dieser auf seine Zeit in der Vorbereitungsklasse zurück, die er zum Interviewzeitpunkt bereits verlassen hat und nun ausschließlich den Regelunterricht einer 6. Klasse besucht. Im Interview erzählt er, dass er froh war, als er die Vorbereitungsklasse nicht mehr besuchen musste und dass er die Regelklasse bevorzugt. Auf die Frage warum, schildert er ein Beispiel von vorher:

Also wenn ich komme, jetzt zum Beispiel, ich hab‘ erste Block Projekt in meine Regelklasse und wir fangen mit neue Projekt und da hab ich IVK [Internationale Vorbereitungsklasse, Anm. S.P.], muss ich zu IVK. Und ich komm, ich komme zweite

Block zu mein Regelklasse und er gibt mir Zettel und sowas, mein Lehrer, und ich weiß nicht, für was sind die und ja, hab' ich nix verstanden. (*Interview Fettah*)

Fettah beschreibt hier die Situation, dass er den Unterricht seiner Regelklasse verlassen muss, wenn zeitgleich die Vorbereitungsklasse stattfindet. Da der Unterricht der Vorbereitungsklasse aber nicht mit dem Stundenplan der Regelklasse abgestimmt ist, kommt es dazu, dass er die Unterrichtsinhalte immer anderer Fächer verpasst. In der Regelklasse wird in der nächsten Unterrichtsstunde aber von Fettah erwartet, selbstständig an den in seiner Abwesenheit ausgeteilten Zetteln zu arbeiten, da in den Regelklassen auf ein individualisiertes Arbeiten an Lernplänen gesetzt wird. Fettah aber versteht nicht bzw. kann nicht verstehen, wie er die Zettel zu bearbeiten hat. Darüber hinaus kommen neben dem pädagogischen Konzept strukturelle Herausforderungen durch bildungspolitische Setzungen hinzu. Dazu gehört z. B. dass in den Regelklassen mehr Schüler:innen aufgenommen werden, als eigentlich vorgesehen, was u. a. daran liegt, dass die neu zugewanderten Schüler:innen administrativ nur in der Vorbereitungsklasse, nicht aber in der Regelklasse gezählt werden (Plöger 2023). So wird ein individuelles Arbeiten nicht nur aufgrund des pädagogischen Konzeptes, sondern auch aufgrund struktureller Herausforderungen und knapper zeitlicher Ressourcen der Lehrkraft notwendig.

Fettahs beschriebene Erfahrungen lassen sich mit dem Konzept der *inkludierenden Exklusion* (siehe unter 2.2) konzeptualisieren: Zwar ist er durch die unmittelbare Teilnahme am Regelsystem sowie durch den parallelen Besuch einer Vorbereitungsklasse in das Bildungssystem inkludiert, und dennoch ergeben sich durch eben diesen Besuch der Vorbereitungsklasse Erfahrungen der Exklusion, was in Einklang mit dem oben skizzierten Forschungsstand und der daraus abgeleiteten Kritik steht. Einerseits soll die Vorbereitungsklasse Teilhabe an der Regelklasse ermöglichen, indem die Schüler:innen die Fähigkeiten erlernen, die sie für den monolingual deutschsprachigen Regelunterricht brauchen und gleichzeitig verhindert die Vorbereitungsklasse Teilhabe dadurch, dass die Schüler:innen den Regelklassenkontext immer wieder verlassen müssen.

4.2 „wenn sie mit dabei sind sind sie mit dabei wenn nicht dann nicht“ – Erfahrungen zwischen inkludierender Exklusion und exkludierender Inklusion

Diese Erfahrungen der *inkludierenden Exklusion*, also der Abwesenheit von der Regelklasse, rufen Erfahrungen der *exkludierenden Inklusion* hervor, wie wir in diesem Unterkapitel, das den Zusammenhang der Konzepte fokussiert, veranschaulichen möchten.

Herr König, der zum Zeitpunkt des Interviews drei neu zugewanderte Schüler:innen in seiner Klasse hat, die alle parallel die Vorbereitungsklasse

besuchen, beschreibt die gleiche Herausforderung, die auch Fattah skizziert hat, aus seiner Perspektive als Lehrer:

also ich versuch ja dass sie mit am Thema arbeiten aber ich kann das nicht immer so darauf ausrichten dass ich dann gerade irgendwie „ne besondere Stunde habe wenn sie denn mal da sind weil dann sind sie halt auch mal wieder nicht da und so und dann ist irgendwas ähm von daher (...) wenn sie mit dabei sind sind sie mit dabei wenn nicht dann nicht (...) so und ähm darauf kann ich keine Rücksicht nehmen weil ich dann halt selber irgendwie irgendwie versuchen meinen meinen Plan so durchzuziehen ich weiß okay das das nächste Projekt muss dann und dann anfangen bis dahin muss ich also mit dem Kram fertig sein (...) es ist „n Spagat (Interview Daniel König)

Herr König beschreibt, dass er zwar versucht, die Schüler:innen „am Thema“ mitarbeiten zu lassen, also Teilhabe zu ermöglichen, dass es ihm aber nicht möglich sei, das auf die Anwesenheit der Schüler:innen auszurichten. Im Fortgang des Interviews erklärt er, dass er nicht „festhalten“ könne, wann sie da seien, weil er „dann mit andern Sachen beschäftigt“ sei. Daraus wird deutlich, dass er keinen Überblick darüber hat, wann die drei Schüler:innen in der Vorbereitungsklasse, also im Regelunterricht *abwesend* sind, was zumindest insofern verwundert, als dass der Unterricht der Vorbereitungsklasse jeden Tag im gleichen Unterrichtsblock stattfindet. Aus der Aussage Herrn Königs spricht einerseits eine Knappheit an Kapazitäten, die es ihm nicht möglich macht, die Abwesenheit zu dokumentieren und andererseits der Druck, den „Plan so durchzuziehen“, also die Bildungsinhalte in der vorgesehenen Zeit zu vermitteln. Er bezeichnet es zusammenfassend als „Spagat“, die Schüler:innen einerseits am Unterricht mitarbeiten zu lassen und das andererseits nicht ermöglichen zu können. Das hat zur Folge, dass die Schüler:innen – sofern sie sich nicht selbst den Anschluss an die verpassten Unterrichtsinhalte erarbeiten können – möglicherweise die Erfahrung machen, am Unterrichtsinhalt nicht teilhaben zu können, also exkludiert zu sein – auch bei formaler Inklusion in die Regelklasse. Die Abwesenheit durch die Vorbereitungsklasse, die wir als *inkludierende Exklusion* gefasst haben, kann folglich eine *exkludierende Inklusion*, also die Anwesenheit in der Regelklasse ohne Partizipation am Unterrichtsgeschehen, nach sich ziehen.

4.3 „Und da muss er alleine mit arbeiten.“ – Erfahrungen der exkludierenden Inklusion

Nicht nur dann, wenn die Schüler:innen aufgrund der verpassten Unterrichtsinhalte nicht teilhaben können, sondern auch, wenn sie an anderem Material als dem der Klassengemeinschaft zur Verfügung gestellten Material arbeiten, können sie Erfahrungen der Exklusion im Rahmen des Regelunterrichts machen. So berichtet Herr König von Aadish und seiner Mitarbeit im Mathematikunterricht:

Aadish, der hat halt ‚n Heft aus der zweiten Klasse, so. Und da muss er alleine mit arbeiten. Also dies-, der ist ja noch in der IVK, da arbeiten die mit diesen Heften. Ich hab hier keine Zeit. Also dafür sind die andern zu wild ähm, dass dass ich mich irgendwie rausnehmen kann und der-, um jetzt mal mit Aadish irgendwie ‚ne halbe Stunde, keine Ahnung, im 20er-Raum mit Material zu arbeiten, mit Plättchen oder so, damit er das wirklich versteht.

Herr König beschreibt, dass Aadish während des Matheunterrichts der 5. Klasse an einem Mathe-Heft aus der Vorbereitungsklasse, das den Unterrichtsinhalt der 2. Klasse enthält, arbeitet. Bei diesen Heften handelt es sich um Materialien, die von der Lehrerin der Vorbereitungsklasse bereitgestellt wurden, mit denen in der Vorbereitungsklasse selbst aber gar nicht gearbeitet wird. Hier wird nämlich ausschließlich Deutsch unterrichtet; die Lehrerin stellt den Schüler:innen aber von dem Verlag, von dem auch das Deutsch als Zweitsprache-Buch ist, Englisch- und Mathe-Hefte zur Verfügung. Diese Hefte werden teilweise in den Regelklassen genutzt, wenn die Schüler:innen nicht mit den dort eigentlich verwendeten Lernplänen arbeiten können. Im Beispiel scheint Herr König das Material zu verwenden, weil Aadish entweder sprachlich oder mathematisch (noch) nicht am Regelunterricht teilhaben kann. Stattdessen wird auf das Hilfsmaterial ausgewichen. Dabei erscheint die Bereitstellung dieses Materials willkürlich, weil die Lehrerin der Vorbereitungsklasse weder Mathematiklehrerin ist noch Absprachen über die Materialien mit den Regelklassenlehrkräften stattfinden. Die Materialauswahl erfolgt lediglich über die Zuordnung des Schülers als Deutsch-als-Zweitsprache-Lernender. Für Herrn König scheint es nicht möglich zu sein, Aadish eine Mitarbeit am Unterrichtsinhalt der Regelklasse zu ermöglichen: Er habe keine Zeit, ihn zu unterstützen, weil dafür die Mitschüler:innen „zu wild“ seien. Er hat also keine Kapazitäten, Aadish darin zu unterstützen, am Unterricht teilzuhaben, statt nur teilzunehmen. Die geschilderte Situation zeigt folglich eine „formale Bildungsinklusion auf der Organisationsebene“, die aber eben „nicht automatisch zu einer Inklusion auf der Interaktionsebene im Unterricht [...] führt“ (Massumi 2019: 378), wodurch wir es als Form der *exkludierenden Inklusion* fassen.

5 Diskussion

Die analysierten Daten zeigen Erfahrungen der Exklusion auf zwei Ebenen: der *inkludierenden Exklusion* und der *exkludierenden Inklusion*. Bei der inkludierenden Exklusion erleben die Schüler:innen Exklusion aufgrund der Abwesenheit vom Regelunterricht, also aufgrund des Aufenthalts in einem Parallelsystem. Bei der *exkludierenden Inklusion* zeigt sich Exklusion anhand der Erfahrung, im Regelunterricht nur *teilnehmen*, aber nicht *teilhaben* zu können. Diese Erfahrungen machen neu zugewanderte Schüler:innen auch im unter-

suchten *integrativen* Modell, weil sie während des zeitweiligen Aufenthalts in der Vorbereitungsklasse Unterrichtsinhalte in der Regelklasse verpassen oder an anderem Material arbeiten, als der Rest der Klasse. Deutlich wurde die enge Verwobenheit der Prozesse, weshalb Inklusion und Exklusion stets als ein „linked pair“ (Terhart/von Dewitz 2018: 293) zu betrachten sind. In der Analyse haben wir das Konzept der *exkludierenden Inklusion* von Stichweh (2009) zugrunde gelegt und es gleichzeitig analog zu Massumi (2019) neu konzipiert: Das exkludierende Moment manifestiert sich nicht durch ein ‚oppositionelles‘ oder ‚deviantes‘ Verhalten der neu zugewanderten Schüler:innen – zumindest nicht in ihrer eigenen Initiative. Vielmehr erfolgt die Exklusion durch Organisationsformen des Unterrichts. Und das inkludierende Moment besteht nicht in einem freiwilligen Zusammenschluss der Schüler:innen zu einer Subgruppe innerhalb der Klassengemeinschaft, sondern in der Inklusion über die Teilnahme an der Regelklasse, also die „formale Bildungsinklusion auf der Organisationsebene“ (Massumi 2019: 378). Mit den Konzepten konnten wir aufzeigen, inwiefern neu zugewanderte Schüler:innen nach wie vor Exklusionserfahrungen machen (Karakayalı et al. 2017) und inwiefern eine „gleichberechtigte Teilhabe“ (Fürstenau 2017) infrage gestellt werden muss.

Die in diesem Beitrag analysierten Daten wurden an einer Schule erhoben, in der neu zugewanderte Schüler:innen *integrativ* beschult werden. Da sich der Diskurs um die Inklusion und Exklusion neu zugewandelter Schüler:innen meistens auf den Besuch von Vorbereitungsklassen bezieht, wirft die Analyse also neue Facetten auf und ermöglicht Vergleiche zwischen *integrativem* und *parallelem* Modell. Wie der Forschungsstand zeigt, machen Schüler:innen im *parallelen* Modell Erfahrungen der inkludierenden Exklusion, weil sie zwar in die Schule inkludiert, vom Regelunterricht aber exkludiert werden. Aber auch im *integrativen* Modell machen Schüler:innen, die beide Klassenkontexte gleichzeitig besuchen, häufig die Erfahrung, am Regelunterricht nicht *teilhaben* zu können, weil durch den Besuch der Vorbereitungsklasse Unterrichtsinhalte verpasst werden. Demgegenüber verbringen Schüler:innen, die im *parallelen* Modell nach spätestens einem Jahr von der Vorbereitungsklasse in eine Regelklasse übergehen, den gesamten Schultag in der Regelklasse. Und trotzdem, das zeigen die modellvergleichenden Erkenntnisse aus dem SpraBÜ-Projekt, führt der Übergang häufig nicht zur Teilhabe am Lernen in der Regelklasse. Hier scheint vor allem die fehlende *soziale* Teilhabe, also die fehlende Zugehörigkeit der als ‚IVK-Schüler:innen‘ Stigmatisierten exkludierend zu wirken (Plöger/Schmalenbach 2024).

Ein wichtiges Ergebnis der Dissertation von Simone Plöger (2023) ist, dass das *integrative* Modell, neu zugewanderten Schüler:innen von Anfang an soziale Teilhabe in einer Regelklasse ermöglicht. Auch der in diesem Beitrag zitierte Lehrer betont, dass neu Zugewanderte schnell Anschluss finden in den Regelklassen und „selbstverständlicher Teil der Schüler*innenschaft“ sind (ebd.: 272). Demgegenüber zeigen Analysen aus dem SpraBÜ-Projekt, dass in

den Schulen mit *parallelem* Modell die Inklusion in den Regelklassen *nach* Übergang aus der Vorbereitungsklasse vor allem auf sozialer Ebene schwierig ist, weil die Schüler:innen sich sozial exkludiert fühlen, was ihnen die Teilhabe an den Lernprozessen erschwert (Plöger/Schmalenbach 2024). Dieser Kontrast verweist darauf, dass im *integrativen* Modell eine wichtige Rolle zu spielen scheint, dass die Schüler:innen unmittelbar in ihrer Mitgliedschaftsrolle als Schüler:in akzeptiert werden, während sie sich diesen Status im *parallelen* Modell nach dem Wechsel in die Regelklasse erst erringen müssen. Diesen explorativen Erkenntnissen wäre in weiteren Studien nachzugehen.

Zuletzt, so zeigt unser Beitrag, werden anhand der Daten spezifische Dilemmata in Bezug auf Neuzuwanderung, aber auch grundsätzliche Dilemmata im Kontext von Inklusion deutlich: Spezifisch für die Situation neu zugewanderter Schüler:innen ist, dass es zu sprachlichen Herausforderungen im monolingual ausgerichteten Schulsystem kommt, das nach wie vor nicht darauf vorbereitet ist, die Ressourcen mehrsprachiger Schüler:innen produktiv für das Lernen nutzbar zu machen (Gogolin et al. 2020). Es sind aber nicht nur die Sprachkenntnisse, die die Teilhabe der Schüler:innen ermöglichen oder verwehren, sondern die Daten verweisen auf grundsätzliche Dilemmata im Kontext von Inklusion, nämlich auf die Abhängigkeit von Kapazitäten, Ressourcen und Zuständigkeiten von Lehrkräften und Pädagog:innen. Das betrifft nicht nur neu zugewanderte Schüler:innen, sondern alle Schüler:innen gleichermaßen. Ein Spezifikum ist jedoch, dass es bislang für neu zugewanderte Schüler:innen in Regelklassen meist keine Zuständigkeiten und eigene Ressourcen gibt. Während z. B. für Kinder mit Behinderung oder sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regel Sonderpädagog:innen eingesetzt werden oder sie unter Umständen eine Schulbegleitung haben, gibt es eine solche Art der Unterstützung für neu zugewanderte Schüler:innen in Regelklassen nicht. Gleichzeitig muss einschränkend auch darauf hingewiesen werden, dass mehr personelle Ressourcen allein Exklusionen nicht vermeiden und stattdessen auch Sonderpädagog:innen und Schulbegleitungen exkludierende Situationen hervorrufen können (Sturm/Wagner-Willi 2015). Letztlich zeigt sich, dass die Teilhabe der Schüler:innen im Regelunterricht maßgeblich von ihrer Eigeninitiative abhängt (vgl. Plöger 2023). Schüler:innen, die nicht eigenständig die Unterstützung einfordern, die sie brauchen, drohen im Unterricht unterzugehen. Diese Gefahr besteht, wie die Erkenntnisse im SpraBÜ-Projekt zeigen, sowohl im *integrativen* als auch im *parallelen* Modell für neu zugewanderte Schüler:innen. Und sie besteht immer, wenn im Kontext von Inklusion gemeinsames Lernen angestrebt wird. Deshalb plädieren wir aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive für die Reflexion und Inblicknahme exkludierender Effekte von vermeintlich inkludierenden Maßnahmen.

Literatur

- Barakos, Elisabeth/Plöger, Simone (2021): Wissenschaftliche, bildungspolitische und schulpraktische Ansprüche an Sprachunterricht in Internationalen Vorbereitungsklassen zu Pandemiezeiten. In: Gamper, Jana/Hövelbrinks, Britta/Schlauch, Julia (Hrsg.): Lockdown, Homeschooling und Social Distancing – der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie. Tübingen: Francke Narr Attempto, S. 81–105.
- Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike/Kemper, Thomas (2020): Bildungsteilhabe neu migrierter Schüler/-innen in Nordrhein-Westfalen. Regionale Disparitäten und überregionale Allokationsmuster. In: ZSE - Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 40, 2, S. 133–151.
- Fuchs, Isabel/Birnbaum, Theresa/Ahrenholz, Bernt (2017): Zur Beschulung von Seiteneinsteigern. Strukturelle Lösungen in der Praxis. In: Fuchs, Isabel/Jeuk, Stefan/Knapp, Werner (Hrsg.): Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg. Beiträge aus dem 11. Workshop „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ 2015. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 259–280.
- Fürstenau, Sara (2017): Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Neuzuwanderung. In: McElvany, Nele/Jungermann, Anja/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Münster, New York: Waxmann, S. 41–56.
- Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (2020): Mehrsprachigkeit und Bildung – zur Konzeption des Handbuchs. In: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–10.
- Hilt, Line Torbjørnsen (2017): Education without a shared language: dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. In: International Journal of Inclusive Education 21, 6, S. 585–601.
- Hilt, Line Torbjørnsen (2015): Included as excluded and excluded as included: minority language pupils in Norwegian inclusion policy. In: International Journal of Inclusive Education 19, 2, S. 165–182.
- Karakayalı, Juliane/Heller, Mareike (2020): Wie Vorbereitungsklassen zur Chance werden können. Eine Expertise für den Mediendienst Integration. Mediendienst Integration. Berlin. https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Expertise_Mediendienst_Vorbereitungsklassen_2020.pdf [Zugriff: 15.01.2024].
- Karakayalı, Juliane/Zur Nieden, Birgit/Kahveci, Çagrı/Groß, Sophie/Heller, Mareike (2017): Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. In: DDS - Flucht und Bildung 109, 3, S. 223–234.
- Khakpour, Natascha (2023): Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen. Weinheim: Beltz Juventa.

- Koehler, Claudia (2017): Continuity of learning for newly arrived refugee children in Europe. In: NESET II (European Commission) 2017, 1, S. 1–33.
- Massumi, Mona (2019): Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher. Berlin: Peter Lang.
- Massumi, Mona/von Dewitz, Nora (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und vom Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Plöger, Simone (2023): Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnographische Studie im Sekundarschulbereich. Wiesbaden: Springer VS.
- Plöger, Simone/Barakos, Elisabeth (2021): Researching linguistic transitions of newly-arrived students in Germany: insights from Institutional Ethnography and Reflexive Grounded Theory. In: *Ethnography and Education* 16, 4, S. 402–419.
- Plöger, Simone/Schmalenbach, Christine (2024): Zur sozialen Teilhabe neu zugewanderter Schüler:innen in Regelklassen. Ethnographische Einblicke in eine Hamburger Stadtteilschule. In: *Zeitschrift für Inklusion* 2024, 19, 1, S. 62–78.
- Stichweh, Rudolf (2009): Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In: Stichweh, Rudolf/Windolf, Paul (Hrsg.): *Inklusion und Exklusion. Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–42.
- Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (2015): ‚Leistungsdifferenzen‘ im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 16, 2, S. 231–248.
- Terhart, Henrike/von Dewitz, Nora (2018): Newly arrived migrant students in German schools: Exclusive and inclusive structures and practices. In: *European Educational Research Journal* 17, 2, S. 290–304.

Der Ausbau sonderpädagogischer Studiengänge im Spiegel von Inklusion und Exklusion – Eine Analyse aktueller Transformationen in der deutschen Bildungslandschaft

Andreas Köpfer und Bettina Fritzsche

1 Einleitung

In den letzten Jahren wurde ein schon länger zu beobachtender Trend zum Ausbau sonderpädagogischer Studiengänge weiter vorangetrieben (Radhoff/Ruhberg 2020: 60). So werden aktuell zum Beispiel Studiengänge des sonderpädagogischen Lehramts an den Standorten Koblenz, Kassel, Freiburg oder Duisburg-Essen eingerichtet – in erster Linie orientiert an einer kategorialen Förderschwerpunktstruktur und in binärer Relation von sonder- und allgemeinpädagogischem Lehramt (Budde u.a. 2023; Symeonidou 2017). Weiter zeigt sich, dass die durch HRK & KMK (2015) vorgesehene systematische Verankerung von Inklusion als Thematik in der Lehrer:innenbildung an verschiedenen Hochschulstandorten eine starke Identifizierung des Themas Inklusion mit sonderpädagogischen Inhalten aufwies (Frohn/Moser 2021). Zudem arbeiten Blasse und Kolleg:innen (2023) in ihrem Beitrag zur Analyse der Verankerung von Inklusion in der Lehrkräftebildung am Beispiel von Denominationen (ausgeschriebener) Professuren eine deutliche Verankerung inklusionsspezifischer Professuren in der Sonderpädagogik heraus. Durch diese ersten Beobachtungen wird der Eindruck geweckt, dass in der deutschen Bildungslandschaft aktuell ein Transformationsprozess stattfindet, in dem Fragen von Teilhabe, Separation, Inklusion (sub-)disziplinär neu verhandelt und verortet werden und dass hierin insbesondere die Sonderpädagogik als Disziplin verstärkt aufgerufen bzw. nachgefragt wird.

Im vorliegenden Beitrag gehen wir der Frage nach, welche Begründungsmuster zum Ausbau sonderpädagogischer Studiengänge bildungspolitisch ins Feld geführt werden und inwiefern der genannte Ausbau mit Exklusionsrisiken für Schüler:innen verbunden sein könnte. Hierbei schließen wir an die Argumentation in einem aktuellen Diskussionspapier der AG Inklusionsforschung der DGfE (Budde u.a. 2023) an, in der problematisiert wird, dass das Lehramt Sonderpädagogik weiterhin als spezielles Lehramt positioniert werde, das vorrangig verantwortlich für die Bildungs- und Erziehungsprozesse von Kindern

und Jugendlichen in benachteiligten bzw. behindernden Lebenslagen sei. Fragen von Ein- und Ausschluss vorrangig im sonderpädagogischen Lehramt zu positionieren, stellt insofern eine Verkürzung dar, da Inklusion und Exklusion auch in enger Verbindung zu z.B. Migration, Sprache, Armut stehen und – im transektionalen Sinne – verstärkt in der allgemeinen Lehrer:innenbildung berücksichtigt werden sollten (Florian/Camedda 2020).

In diesem Artikel werden wir exemplarisch eine empirische Perspektivierung unserer Fragestellung vorstellen. Die Grundlage bilden Expert:inneninterviews mit Mitgliedern des baden-württembergischen Landtages, die im Rahmen einer Pilotstudie durchgeführt wurden. Am Beispiel des Ausbaus sonderpädagogischer Studiengänge und -standorte in Baden-Württemberg werden Steuerungsmechanismen beim Ausbau des sonderpädagogischen Lehramts und damit verbundene Begründungsmuster rekonstruiert. Die entsprechenden Ergebnisse werden unter Bezug auf die erläuterte Fragestellung nach potentiellen Exklusionsrisiken als Resultat dieses Ausbaus diskutiert.

In einem ersten Schritt wenden wir uns erziehungswissenschaftlichen Diskursen zur Thematik von Inklusion zu und charakterisieren diese als Transformationsbestreben. Hieran anschließend zeichnen wir Transformationen in der deutschen Bildungslandschaft nach, die in den letzten Jahren im Kontext des Inklusionsanspruchs erfolgten. Auf der Grundlage von Statistiken zeigen wir zunächst Verschiebungen in der Platzierung von Schüler:innen mit Förderbedarf in verschiedenen Bundesländern nach und wenden uns dann exemplarisch dem neu beschlossenen Ausbau sonderpädagogischer Studiengänge in Baden-Württemberg zu. Unter Bezug auf unsere Pilotstudie rekonstruieren wir zentrale Argumentationsfiguren von Landespolitiker:innen unter Bezug auf diese Entscheidung und skizzieren die Logik entsprechender Steuerungsmechanismen. In unserem Fazit erläutern wir die Ambivalenzen des Ausbaus sonderpädagogischer Studiengänge mit Blick auf das Risiko einer verstärkten Exklusion von Schüler:innen mit Förderbedarf.

2 Inklusion als vielschichtiges Transformationsbestreben

Inklusion hat sich in den vergangenen Jahren in der Erziehungswissenschaft als Begriff etabliert, der aufgerufen wird, wenn Verhältnisse von Ein- und Ausschluss erforscht, verhandelt und bestimmt werden. So kann mit Inklusion nach der Herstellung von Ein- und Ausschluss in und durch Bildungsorganisationen gefragt werden und es wird in den Blick genommen, wie Bildungsorganisationen und in ihnen agierende Personen in Kulturen und Strukturen der Ermöglichung/Unterstützung und Verschließung/Aussonderung eingebunden sind und diese mit hervorbringen (u.a. Budde et al. 2017, Sturm 2023). Die

Entstehung und Aufnahme des Diskurses um Inklusion und Exklusion in der Erziehungswissenschaft kann dabei als Ausdruck gelesen werden, einer persistenten Reproduktion von sozialer Ungleichheit, Diskriminierung und Marginalisierung in und durch Bildungssysteme(n) zu begegnen. Er stellt demnach einen vielschichtigen Transformations- und Reformdiskurs dar, der das Anliegen an das Bildungswesen richtet, veränderte Verhältnisbestimmungen von Partizipation und Separation vorzunehmen (u.a. Ainscow u.a. 2006).

Die Etablierung von „Inklusion“ im sonderpädagogischen und später erziehungswissenschaftlichen wie schulpraktischen Diskurs in Deutschland (u.a. Hinz 2002) hat zu „Selbstvergewisserungen der Sonderpädagogik“ (Miethé u.a. 2017: 16) hinsichtlich fachlicher Fragen von Teilhabe und Ausschluss geführt. Wie im bereits erwähnten Diskussionspapier der AG Inklusionsforschung der DGfE ausgeführt wird, zieht die Inklusionsdebatte zudem notwendig eine Neujustierung der pädagogischen Teildisziplinen nach sich:

Inklusion und Exklusion sind in dieser Perspektive als grundlegende erziehungswissenschaftliche Themen zu verstehen und stellen die Grenzziehungen und Zuständigkeitslogiken teildisziplinärer Verortungen etwa von Sonder-, Inklusions- und Migrationspädagogik in Frage [...]. So wie der Sonderpädagogik der Vorwurf der Verbesonderung ohne Berücksichtigung des Allgemeinen gemacht werden könnte (die in der Positionierung als spezifisch zuständig für Menschen, denen eine Behinderung zugeschrieben wird, einen Ausdruck findet), lässt sich für die Allgemeine Erziehungswissenschaft, die Schulpädagogik oder andere erziehungswissenschaftliche Subdisziplinen herausstellen, dass sie wiederum Menschen mit Behinderungen bzw. behindernde Erziehungs- und Bildungsverhältnisse kaum thematisieren [...]. (Budde/Hackbarth/Tervooren 2023: 2).

Ein grundlegender Perspektivwechsel im erziehungswissenschaftlichen Fach- und Forschungsdiskurs weg von der Integrationsfähigkeit von als defizitär klassifizierten Individuen hin zur Analyse von struktur- und kulturbezogenen Exklusionsverhältnissen (Dannenbeck/Hinz 2017) mit dem Ziel der Transformation von Teilhabeverhältnissen in Bildungsorganisationen und deren inhärenter leistungsbezogener ‚Grammatik‘, lässt sich jedoch bislang nicht konstatieren.

Jenseits dieser Beharrungstendenzen auf diskursiver Ebene hat im politischen Feld die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) (UN 2006) durch die Bundesrepublik Deutschland im Jahre 2009 durchaus eine Dynamik in Bezug auf den Anspruch schulischer Inklusion ausgelöst. Durch die UN-Konvention wurde eine internationale, menschenrechtliche Grundlage geschaffen, die normativ einfordert, uneingeschränkte Partizipation in Bildungsorganisationen zu gewährleisten und zugleich Barrieren und Diskriminierungen abzubauen, insbesondere mit Blick auf Personengruppen, die von Marginalisierung und Aussonderung bedroht sind (Ainscow/Sandill 2010). Die Aufrechterhaltung zweier paralleler Bildungssysteme, eines allgemeinen und eines Sonderbildungssystems, wird dabei gemäß General Comment Nr. 4 (UN 2016, Abs. 40) nicht als menschen-

rechtlich konform anerkannt. Im Folgenden beleuchten wir in aller Kürze die Konsequenzen der Ratifizierung mit Blick auf Transformationen im deutschen Bildungssystem.

3 Transformationen der deutschen Bildungslandschaft im Zuge des Inklusionsauftrags: Steuerungsmechanismen und Argumentationsfiguren

3.1 Umsetzung des Reformauftrags Inklusiver Bildung mit Blick auf bildungsstatistische Zahlen

Im Zuge der Realisierung des programmatischen Reformauftrags „Inklusive Bildung“, wie er seit einigen Jahren auf Basis von Schulgesetzänderungen in den deutschen Bundesländern an die Bildungsorganisationen gerichtet wird, hat in den vergangenen Jahren eine Ausweitung von Feststellungsverfahren zur Vergabe von sonderpädagogischem Förderbedarf stattgefunden (u.a. KMK 2022: XVI-XVII). Demzufolge ist also die Zahl von Schüler:innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf, nach Klemm (2022) die sogenannte „Förderquote“, im deutschen Bildungssystem angestiegen: im Zeitraum von Schuljahr 2008/09 bis 2020/21 von 6,0% auf 7,7% der gesamten Schüler:innenpopulation. Deutschlandweit werden in statistischer Hinsicht mehr Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet, was man als Erhöhung der „Inklusionsquote“ (ebd.) ansehen kann (von 1,1% auf 3,5%). Mit Blick auf die „Exklusionsquote“, also nach Klemm (2022) die Anzahl von Schüler:innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf in Förderschulen bzw. Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren zeigt sich ein äußerst uneinheitliches Bild. Während in einzelnen Bundesländern die Exklusionsquote stark gesunken ist (u.a. Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern), ist in anderen, u.a. Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Bayern, eine Stagnation bzw. ein Anstieg der Zahl von Schüler:innen in separativen Bildungssettings erkennbar. In letzteren Bundesländern wird deutlich, – dies arbeiten Steinmetz und Kollegen (2021) in ihrer Analyse zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland heraus – dass hier zwar die Förderquote anstieg, jedoch keine strukturelle Transformation in der Bildungslandschaft stattfand. Die Uneinheitlichkeit der Entwicklung insbesondere der Exklusionsquote wird – so Klemm (2022) in seiner Prognose für die Entwicklung der Zahlen bis 2035 – weiter zunehmen.

Der aktuelle Ausbau sonderpädagogischer Studiengänge ist im engen Zusammenhang zum Anstieg der Zahl von Schüler:innen mit zugewiesenem son-

derpädagogischen Förderbedarf im deutschen Bildungssystem zu sehen. Durch ein Mehr an Schüler:innen mit Förderbedarf wird ein bildungspolitisches Bestreben nach zusätzlicher sonderpädagogischer Professionalisierung laut. So wurde ein verstärkter Ausbau sonderpädagogischer Studiengänge manifestiert und in mehreren deutschen Bundesländern bereits politisch beschlossen und vorangetrieben. Im Folgenden wenden wir uns exemplarisch dem Ausbau des Lehramts Sonderpädagogik in Baden-Württemberg zu.

3.2 Beispiel Baden-Württemberg: Argumentationsfiguren und Steuerungsmechanismen im Zusammenhang mit dem Ausbau des Lehramts Sonderpädagogik

Auch in Baden-Württemberg wurde 2022 ein weiterer Ausbau des Lehramts Sonderpädagogik durch den Landtag beschlossen. Im Folgenden wird unter Bezug auf zwei Expert:inneninterviews ein kurzer Einblick in die mit dieser Entscheidung verbundenen bildungspolitischen Argumentationsmuster gewährt. Die teilstrukturierten Interviews wurden im Rahmen einer laufenden Studie zu bildungspolitischen Steuerungsmechanismen und Begründungsfiguren im Zusammenhang mit dem Ausbau des Lehramts Sonderpädagogik mit zwei Mitgliedern des baden-württembergischen Landtages geführt und orientiert an der Grounded Theory ausgewertet. Wir fassen im Folgenden drei zentrale, rekonstruierte Argumentationsfiguren zusammen und erläutern anschließend unsere Analyseergebnisse unter Bezug auf relevante Steuerungsmechanismen.

3.2.1 Zweckrational-ökonomische Argumentationsfigur

Beide Interviewpartner:innen verweisen unter Bezug auf die Entscheidung, das Lehramt Sonderpädagogik im Land auszubauen, als erstes auf einen nachgewiesenen Bedarf an Lehrkräften im sonderpädagogischen Bereich. Auf der Basis von Zahlen des statistischen Landesamtes würde das Kultusministerium die Anzahl notwendiger Lehrkräfte prognostizieren und auf dieser Grundlage auch die Zahl der einzurichtenden Studienplätze festlegen. Ein ansteigender Bedarf an Sonderpädagog:innen sei in Baden-Württemberg schon lange festgestellt und von den einschlägigen Verbänden als „NICHT tragbarer Zustand“ (I1, Z. 18) moniert worden. Auf diese Weise sei auch die Entscheidung zur Auswahl bestimmter Förderschwerpunkte innerhalb der neu etablierten Sonderpädagogik gefallen:

da wird für den sehr regulierten Markt ausgebildet im Lehramt und demnach wird natürlich auch festgelegt, wir brauchen soundso viele im Bereich also die Schülerprog-

nose ist im Bereich GENT¹ ist einfach sehr viel höher als in den anderen Förderschwerpunkten (...) bei GENT und bei Lernen haben wir einfach die größte Differenz zwischen Angebot und Nachfrage (I2, Z. 471–479).

Als Grund für die gestiegene Nachfrage wird in beiden Interviews an die mittlerweile stark erhöhte Anzahl von Kindern mit Förderbedarf an Schulen verwiesen („offene Stellen erstens und zweitens der Anstieg an SBBZ²-Kindern“, I1, Z.49–50), ohne dass hierbei Ursachen für diesen Anstieg von Diagnosen benannt würden („(lachend) das können sie dann als Wissenschaft gerne mal ergründen“, I1, Z. 39–40).

Diese zweckrational-ökonomisch orientierte Argumentationsfigur unterscheidet sich deutlich von einer zweiten Argumentationsfigur, die ihren Ausgangspunkt in der Perspektive auf stark angestiegene Diagnosen von Förderbedarfen als Hintergrund für den ausgemachten Lehrkräftemangel findet und sich affirmativ auf den Inklusionsanspruch bezieht.

3.2.2 Idealistische Argumentationsfigur

Beide Interviewpartner:innen betonen, wie wichtig ihnen die Inklusionsthematik sei und sehen den Ausbau der Sonderpädagogik als wichtigen Schritt in die Richtung einer konsequenteren Umsetzung des Inklusionsgedankens:

und was mich dazu bewogen hat (...) auch hier voranzutreiben, mehr Sonderpädagogen auszubilden, ist die Tatsache, dass wir ein Defizit haben an Lehrkräften von ca. 13% im sonderpädagogischen Bereich und wir der Behindertenrechtskonvention in keiner Weise mehr gerecht werden können (I1, Z.7–14).

Es wird eingeräumt, dass Inklusion bislang in Baden-Württemberg nur unzureichend umgesetzt wurde und hier noch viel zu tun sei. In diesem Sinne sei im Koalitionsvertrag auch das „Zwei Pädagogen-Prinzip“ als Ziel formuliert

und da kämen ja dann auch die Sonderpädagogen zum Zug so, also deswegen brauchen wir sowohl- brauchen auch für die Inklusion die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen (I2, Z. 245-56).

Gemäß dieser Argumentationsfigur reagiert der Ausbau Sonderpädagogik auf eine Unterversorgung bedürftiger Kinder. So verweist etwa eine der befragten MdLs darauf, dass die Beantragung und Genehmigung eines Förderbedarfs momentan etwa ein Jahr dauern könnte, hier brauche es mehr Kompetenzen im Bereich von Lernstandserhebungen, schnellere Testungen, einfachere Instrumente und Verfahren (I1, Z. 367–380).

-
- 1 „GENT“ ist die Abkürzung für „Geistige Entwicklung“ und bezieht sich auf die entsprechende sonderpädagogische Fachrichtung.
 - 2 Im Zuge der Änderung des Schulgesetzes im Jahr 2015 wurden in Baden-Württemberg die ehemals Förderschulen in Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) umbenannt.

Eine verstärkte Ausbildung sonderpädagogischer Lehrkräfte wird somit als wichtiger Schritt auf einem noch sehr weiten Weg in Richtung Inklusion ungesehen. Die dritte auszumachende Argumentationsfigur bezieht sich auf die Frage, wie die geplante Ausbildung von Sonderpädagog:innen zu gestalten ist.

3.2.3 Pragmatische Argumentationsfigur

Die Grundzüge für das neue Bachelor-/Master-Studienprogramm im Lehramt Sonderpädagogik sind in der Rahmenvorgabenverordnung Lehramtsstudiengänge des Kultusministeriums von Baden-Württemberg von 2015 festgelegt.

In den Interviews wurde uns erläutert, dass die genaue Ausgestaltung der Studiengänge als Exekutivgeschäft durch die Ministerien geregelt würde. Gleichzeitig verdeutlichte eine der beiden interviewten Personen, die Mitglied einer der Regierungsfractionen ist, dass angesichts einer bereits bestehenden Prüfungsordnung keinen Bedarf gesehen wurde, diese für den nun neu eingerichteten Studiengang zu überarbeiten:

es gibt ja auch schon andere Standorte in Baden-Württemberg, wo Sonderpädagogik gelehrt wird, also angeboten wird. Demnach haben wir jetzt nicht den Studiengang in Gänze noch mal in Frage gestellt und überprüft, sondern es ging tatsächlich um die Ausweitung der bestehenden, auf Basis der bestehenden Prüfungsordnung (I2, Z. 316–320).

Unter Bezug auf diese dritte Argumentationsfigur zeigt sich insofern wieder die in der ersten Figur bereits aufscheinende pragmatische Grundhaltung: Auf einen diagnostizierten Bedarf („offene Stellen erstens und zweitens der Anstieg an SBBZ-Kindern“, I1, Z.49–50) wird mit der Reaktualisierung eines bereits bestehenden Instruments reagiert.

3.2.4 Rekonstruierte Steuerungsmechanismen

Wie bereits in der letzten rekonstruierten Argumentationsfigur aufscheint, waren die politischen Entscheidungen zur Steuerung eines „Ausbau Sonderpädagogik“ stark von pragmatischen Überlegungen und dem Wunsch nach einer raschen Umsetzung geprägt. Die ebenfalls dargelegte idealistische Argumentationsfigur unserer Interviewpartner:innen bezieht sich, wie sie bei dem Gespräch deutlich machten, insofern auf ein fernes und im Moment noch nicht erreichbares Ziel. So verwies etwa eine der beiden Interviewpartner:innen auf die problematische Folge des nun angestoßenen Prozesses, dass die Ressourcensteuerung über die SBBZs erfolge, was auch bedeute, dass zunächst deren Bedarf gedeckt werde, bevor Sonderpädagog:innen an allgemeinbildende Schulen weitergeleitet würden (I1, Z. 19–29):

das heisst zuERST erhalten die- also Nennen die SBBZs ihren BeDARF, der Unterricht dort muss ja STATTfinden, von daher werden die Lehrkräfte, die Sonderpädagog(en?) so eingeteilt, dass er auch stattfinden KANN, sie haben AUCH Einbußen, sie haben teilweise keine Doppelbesetzungen mehr, aber (.) sie versuchen natürlich (leicht lachend (WEITgehend) den Regelunterricht, den Pflichtunterricht abzudecken, und DAS kommt eben an den allgemeinbildenen Schulen, die InklusSION ähm betreiben, NICHT mehr an. (11, Z.23–28).

Auch im zweiten Interview wurde diese Problematik angesprochen und erläutert, dass sie perspektivisch über eine Neuorganisation der Ressourcensteuerung angegangen werden sollte:

und da sind so Geschichten wie Organisationserlass relevant, Ressourcensteuerung, wo wir auch dran sind aber ist es leider n sehr sehr SEHR (lacht) langer Weg noch, dass man da einfach auch die richtige Steuerung macht, damit Inklusion einfach auch möglich ist (12, Z. 257–260).

Der Ausbau des sonderpädagogischen Lehramts wird insofern als erster Schritt auf einem als noch sehr lang empfundenen Weg in Richtung einer befriedigenden Umsetzung des Inklusionsanspruchs verstanden, der damit einhergeht, dass die Stärkung eines inkludierenden Systems in Kauf genommen wird. Wie bereits aufgezeigt, hat dieser Pragmatismus auch zur Folge, dass die Chance einer Reformierung bestehender Studiengänge über eine Änderung der Rahmenverordnung vertan wird.

4 Fazit: Entwicklungen und Ambivalenzen

Auf Basis der empirischen Perspektive auf den Ausbau sonderpädagogischer Studiengänge und -standorte in Baden-Württemberg können die beschriebenen Transformationsprozesse unter Bezug auf die Frage nach entstehenden bzw. persistenten Exklusionsrisiken für Schüler:innen im Bildungssystem betrachtet werden, die letztlich Ausgangspunkt des Diskurses um Inklusion waren (s. Kapitel 1). Dabei zeigt sich der Ausbau der Sonderpädagogik für Politik und Hochschulen als akkumulierte, pragmatische und systemkonforme Antwort auf u.a. den Mangel an sonderpädagogischen Lehrkräften, eine bislang unzureichende Unterstützung und Förderung von Schüler:innen mit Förderbedarf in SBBZs und inklusiven Bildungsangeboten und – von den interviewten Politiker:innen nicht explizit benannt, für die bundesweit involvierten Hochschulen jedoch ein wichtiger Aspekt – der allgemein zu beobachtende Rücklauf an Studierendenzahlen, insbesondere im Lehramtsbereich.

Da Politik und Wissenschaft unterschiedliche gesellschaftliche Teilsysteme darstellen, besitzen sie je unterschiedliche Steuerungs- und Entscheidungslogiken. Das vorangegangene Beispiel verdeutlicht somit eine Verhandlung des Ausbaus sonderpädagogischen Lehramts auf politischer Ebene mit

dem latenten Ziel, sonderpädagogische Professionalisierung für separate sowie inklusive Bildungsangebote sicherzustellen. So soll einerseits eine förder-schwerpunktkonforme sonderpädagogische Professionalisierung mit Blick auf die Bedarfe sonderpädagogischer Bildungs- und Beratungszentren ausgebaut werden. Zugleich soll aber auch ein flexibilisiertes, subsidiäres sonderpädagogisches Unterstützungssystem – programmatisch gerahmt als „inklusive Bildungssettings“ – gestärkt werden. Dabei zeigt sich, dass die Verantwortungsstrukturen für den Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte den SBBZs zugeordnet sind und deren Mitwirkung in inklusiven Bildungsangeboten an die Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe geknüpft ist.

Die Transformation in der Lehrer:innenbildung, die sich im Ausbau sonderpädagogischer Lehramtsstudiengänge zeigt, kann also als ambivalent angesehen werden, da sie die Persistenz schulischer Segregation (Powell et al. 2013) nicht nur aufrechterhält, sondern mit Blick auf die prognostische Entwicklung der Exklusionsquote im untersuchten Bundesland vielmehr verstärkt. So können die nun angestoßenen Transformationsprozesse nicht verhindern, dass weiterhin eine Verfestigung von Zuschreibungen und pathologisierenden Abgrenzungssymbolen des schulischen Feldes stattfindet, die kind- bzw. personenbezogene Förderbedürftigkeit markiert und die der lehramtsbezogenen Professionalisierung als curriculare Strukturmerkmale dient. Der eingangs erläuterten Perspektive auf Inklusion als grundlegende Transformation eines strukturell exkludierenden Bildungssystems wird diese Entwicklung mitnichten gerecht.

Trotz der im wissenschaftlichen Fachdiskurs bekannten Problematik von Klassifizierungen und daran ansetzender Professionalisierung (Zahnd/Graf 2022) findet also deren Ausweitung statt und es werden durch sonderpädagogische Feststellungsverfahren programmatisch aufgeladene Diskursobjekte konstituiert (Weisser 2017: 148). Entlang dieser werden dann Platzierungen im Sinne von Teilhabeoptionen organisiert und daran gekoppelt die Professionalisierung gesteuert. Damit verbunden ist der Einsatz von Feststellungsverfahren als legitimierende Differenzmarkierung einer politischen und pädagogischen Praxis. Diese bringen eine sonderpädagogische Nachfrage mit hervor und können einen Transfer von Strukturproblemen in personalisierte Fremdzuschreibungen bedingen.

Dieser latent delegative Prozess zeigt, dass systemische Transformationsprozesse, wie der beschriebene Auf- und Ausbau sonderpädagogischer Studiengänge im Kontext von Inklusion, unter Beibehaltung vorherrschender „institutioneller Logiken“ des Bildungswesens stattfinden. Diese sind vorwiegend durch Segregation geprägt, wodurch bestehende Formationen (z.B. allgemein- und sonderpädagogische Ausbildungsstrukturen) rekontextualisiert werden. Dennoch scheint es vermessen, von einer sogenannten ‚Sonderpädagogisierung der Inklusion‘ (Biermann 2019) zu sprechen – zumal die Sonder- bzw. Behindertenpädagogik, ihrer Tradition nach, unterschiedliche und bis-

weilen konträre Perspektiven auf die Erfassung und Bearbeitung behinderungsbedingter Differenz einnimmt. Vielmehr erscheint es notwendig, innerhalb des beschriebenen Ausbaus sonderpädagogischer Studiengänge weiterführend (empirisch) zu untersuchen, welche Form von sonderpädagogischer Profession und Professionalisierung mit welchen zugrundeliegenden Behinderungsverständnissen hier politisch erwartet bzw. ins Feld geführt werden kann und letztlich zu einem Konsens des Ausbaus sonderpädagogischer Studiengänge führt.

Die skizzierten wissenschaftsstrukturellen Veränderungen auf Basis von Lehrer:innenbedarfen aus der Praxis können zugleich Herausforderungen für die Disziplin der Sonderpädagogik darstellen. So stellt sich die disziplinpolitische Frage, inwieweit eine differenzherstellende Sonderpädagogik mitgetragen wird, die auf ressourcensichernde Diagnostizierung und systementlastender Delegation abzielt. Zugleich kann der Ruf nach Sonderpädagogik als Bearbeiterin der Versorgungskrise ebenso kritisch auf die bislang fehlende erziehungswissenschaftliche Perspektivierung von Inklusion als tragfähiges Curriculum zur Bearbeitung schulpraktischer Anforderungen zum schulischen Umgang mit Vielfalt befragt werden.

Literatur

- Ainscow, Mel/Booth, Tony/Dyson, Alan (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. London, New York: Routledge.
- Ainscow, Mel/Sandill, Abha (2010): *Developing Inclusive Education Systems: The Role of Organisational Cultures and Leadership*. In: *International Journal of Inclusive Education* 14, 4, S. 401–416.
- Biermann, Julia (2019): „Sonderpädagogisierung der Inklusion“. Artikel 24 UN-BRK und die Diskurse über die Entwicklung inklusiver Schulsysteme in Nigeria und Deutschland. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 69, 6–7, S.19–23.
- Blasse, Nina/Budde, Jürgen/Köpfer, Andreas/Rosen, Lisa/Schneider, Edina (2023): *Verankerung von Inklusion in der Lehrer:innenbildung*. In: *Erziehungswissenschaft* 34, 67, S. 63–71.
- Budde, Jürgen/Hackbarth, Anja/Tervooren, Anja. (2023): *Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre: Diskussionspapier der AG Inklusionsforschung*. In: *Erziehungswissenschaft*, 66, 1, S.105–114.
- Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hrsg.) (2017): *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Dannenbeck, Clemens/Hinz, Andreas (2017): *Das Politische in der Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse*. In: Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hrsg.): *Inklusive Bildungsprozesse gestalten*. Klett Kallmeyer Verlag, S. 52–69.
- Florian, Lani/Camedda, Donatella (2020): *Enhancing teacher education for inclusion*. In: *European Journal of Teacher Education* 43,1, S. 4–8.

- Frohn, Julia/Moser, Vera. (2021): Inklusionsbezogene Studienanteile in der Lehrkräftebildung. In: Zeitschrift für Inklusion-Online 1. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/586 [Zugriff: 8.1.2024].
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion. Terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, S. 354–361.
- Hochschulrektorenkonferenz/Kultusministerkonferenz (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015) https://www.hrk.de/fileadmin/migrated/content_uploads/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf [Zugriff: 15.8.2023].
- Klemm, Klaus (2022): Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21. München: Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/inklusion-in-deutschlands-schulen-eine-bildungsstatistische-momentaufnahme-202021-all> [Zugriff: 12.04.2023].
- Kultusministerkonferenz (2022): Sonderpädagogische Förderung in deutschen Schulen von 2011 bis 2020. Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 231 – Januar 2022. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPaeFoe_2020.pdf [Zugriff: 8.1.2024].
- Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (2017): Bildung und Teilhabe. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Radhoff, Melanie/Ruhberg, Christiane (2020): Studiengänge und Standorte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Abs, Hermann-Josef/Kuper, Harm/Martini, Renate (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2020. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 53–78.
- Steinmetz, Sebastian/Wrase, Michael/Helbig, Marcel/Döttinger, Ina (2021): Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Sturm, Tanja (2023): Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht. Leistung - Differenz - Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Symeonidou, Simoni (2017): Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. In: Disability & Society 32, S. 1–22.
- United Nations (UN) (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> [Zugriff: 8.1.2024].
- United Nations (UN) (2016): Allgemeine Bemerkung Nr. 4 /General comment No. 4. <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsschutz/datenbanken/datenbank-fuer-menschenrechte-und-behinderung/detail/allgemeine-bemerkung-nr-4-2016-artikel-24-recht-auf-inklusive-bildung> [Zugriff: 8.1.2024].
- Weisser, Jan (2017): Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert. Weinheim: Beltz.

Zahnd, Raphael/Graf, Erich Otto (2022): Inklusion als Problem im erziehungswissenschaftlichen Feld. In: Zeitschrift für Inklusion-Online 3. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/675> [Zugriff: 8.1.2024].

Raising Questions on Exclusion and (Missing) Representation in Teacher Education

Ann-Kathrin Arndt, Alena Beck, Chrystal Johnson, Bettina Lindmeier, Ines Potthast and Christy Wessel-Powell

1 Introduction

Emphases and ‘absences’ in discourses on inclusive education are situated in need to address exclusion and (missing representation in education. In retrospect, Clairborne and Balakrishan refer to the global development of inclusive education as “associated with a particular focus on the rights of children with disabilities, who had also been segregated or excluded from typical classrooms in schools around the world” (Clairborne/Balakrishan 2020: 6). Broadening perspectives on inclusive education “has taken further decades” (Clairborne/-Balakrishan 2020: 6) to UNESCO’s (2018) commitment to *Education for all*, which encompasses “various aspects of diversity beyond (and including) the notion of special needs” (ibid.).

In terms of teacher education, broadening perspectives on inclusive education remains an ongoing challenge: Considering the need to develop teacher education for inclusion (Florian/Camedda 2020: 6), an analysis of three teacher education programs in the US underlines that despite their goal of preparing teachers for “the full range of diversity in their student populations” (Pugach/Blanton 2012: 254), diversity was “defined more frequently as disability” (Pugach/Blanton 2012: 262). This narrow focus is also reflected in a German study indicating that teacher candidates’ understanding of inclusive education is closely linked to disability and special needs (Schaumburg et al. 2019). Against the backdrop of divergent concepts of inclusion, their situatedness and a notable “backlash against this idea(l)”, Powell (2023: xxii) refers to an understanding of “inclusion as a project devoted to achieving equity and attaining social justice in divergent contexts”. Regarding inclusive education and social justice, intersectional approaches are particularly emphasized (e.g. Penkwitt 2023). Pugach et al. call for the strengthening of intersectional approaches across faculties, disciplines and subjects to enhance “intersectionality-driven instruction ... to transform teacher education for social justice” (Pugach et al. 2021: 237). While situated in specific contexts, initiatives of

transforming teacher education for social justice face the global issue of the “lack of diversity within the teaching profession” (Heinz et al. 2022: 229). In this regard, it remains necessary to address exclusion and (missing) representation while opposing mechanisms and processes of essentialisation (ibid.).

To strengthen intersectional and transdisciplinary perspectives on exclusion and (missing) representation, this paper refers to the broader context of internationalization in teacher education. Based on a collaboration between scholars from Purdue University (US, Indiana) and Leibniz University Hannover (Germany, Lower Saxony), we contribute to discussions on conditions, challenges, and possibilities to develop teacher education for social justice across contexts. Regarding efforts to connect inclusive education and intersectionality, Boger (2023) emphasizes exploring these at a concrete level. In this respect, we present conceptual ideas, experiences, and outcomes of a collaborative online course “Transcultural Perspectives on Inclusion and Diversity - Theory and Practice” conducted at Leibniz University Hannover and Purdue University (chapter 3). To situate our approach to raising questions on (missing) representation and exclusion in teacher education, we briefly introduce the (project) context of internationalization at home (chapter 2.1). Furthermore, we will outline our shared perspectives referring to inclusive education, diversity, and social justice education (e.g. Dankwa et al. 2021; Vasquez et al. 2019; Zygmunt/Clark 2015) (chapter 2.2) and discuss challenges and responsibilities in teacher education for social justice by focusing on critical literacy and (missing) representations in teaching materials (chapter 2.3). Within our brief conclusion and outlook, we will consider remaining questions and responsibilities for teacher education across contexts.

2 Exclusion and Missing Representation in Teacher Education for Social Justice

2.1 Project Context: Internationalization at Home in Teacher Education

Our collaboration originates from the project “Transformative Horizons. International Teacher Education as Opportunity for Multicultural, Multilingual and Transformative Experience” (2019–2022; director: Prof. Dr. Bettina Lindmeier). Based at the Leibniz School of Education (Leibniz University Hannover), the project was funded by the German Academic Exchange Service (DAAD) within the funding programme “Lehramt.International” (“Internationalisation of teacher training”) as part of the module focusing on promoting “structural internationalisation” (DAAD n.d.). The project and its ongoing fol-

low-up project “Transformative Horizons 2.0” (2023–2024) involve different partners and strategies in teacher education. Along the goal of enhancing forms of collaboration between Leibniz University Hannover and Purdue University, we focus on the project’s overall strategy of making teacher education ‘global and local’ by promoting internationalization at home.

The importance of internationalization at home (e.g. Beelen/Jones 2015) is emphasized in terms of sustainability. Moreover, recognizing the potentials of students’ international experiences in teacher education, Rachbauer and Plank highlight the need to further explore possibilities of internationalization at home and to tackle existing barriers and exclusion in this area by making experiences accessible to *all* students, especially those whose financial or, for instance, care-related situation often limits opportunities to participate in a study-related stay abroad (Rachbauer/Plank 2021: 125). In this regard, digital and collaborative teaching formats are particularly promising. Therefore, we adopt and negotiate ‘glocal’ perspectives on inclusive education, diversity and social justice education to address the demand of „critical reflection and engagement in dialogue about complex social issues that are intertwined between the local and the global“ (Niemczyk 2019: 4).

2.2 Shared Theoretical Lenses: Inclusive Education, Diversity and Social Justice Education

With respect to the global discourses on educational equity, inclusion and diversity (e.g. Artiles et al. 2011), outlining our shared theoretical lenses seems to be a necessary starting point: The aforementioned challenges of narrow views in discourses on inclusive education, which focus solely on special needs, can contribute to disregarding complexities of intersecting “difference categories” (Plößer/Mecheril 2012: 797). In line with critical views on equating inclusive education and special education (Engelbrecht 2014), we conceptualize inclusive education as linked to goals of equity and social justice (Powell 2023: xxii). In this way, we understand inclusive education as “a commitment to critical pedagogy and social justice that engages disability, race, class, gender, sexuality, and ethnicity as intersecting categories that impact student experiences in transformative ways” (Erevelles 2014: x).

In respect of various divergent understandings of inclusion, the term social justice education has equally “become a widely appropriated buzzword” (Ortaçtepe Hart 2023: 3). Yet, it can be generally understood “as an umbrella term with the overarching goal of confronting, challenging, reducing, and demolishing structural inequalities and discrimination in educational institutions and in society” (Ortaçtepe Hart 2023: 1). Engaging with the situatedness of these approaches within both global and local discourses (Clairborne-/Balakrishan 2020) leads to a variety of terminologies, concepts, and frame-

works across educational contexts (Ortaçtepe Hart 2023: 14). Moreover, it also raises questions about particular aspects that remain marginalized, invisible or missing. For instance, regarding the German discourse on inclusive education in schools, Shure problematizes how common pairings of ‘inclusion’ and ‘diversity’ often remain vague and thus emphasizes necessary perspectives that highlight complexities, ambiguities, and multiple belonging (Shure 2017: 649). Conceptualizing diversity as an analytical perspective (Robak et al. 2013), researchers increasingly shed light on the (re)production of differences, dilemmas and tensions in schools and teacher education (Johnson 2006; Plößler/Mecheril 2012). Concerning discourses on (missing) representation in teaching, Heinz et al. argue:

While recognising that *representation matters and has yet to be achieved*, we feel compelled to oppose assimilationist ‘mosaic diversity’ approaches, which, intentionally or otherwise, essentialise and contain teachers from different backgrounds within normative majority group cultures, as they conflict profoundly with our commitment to equity and social justice. (Heinz et al. 2022: 229)

Therefore, raising questions about (missing) representation is linked to problematizing representation as constructed rather than simply given (Mecheril 2003), which emphasizes the need for critical interrogation, e.g. with regard to ambiguities (Shure 2017). To stimulate such critical reflection on “schools and teacher education as sites of cultural practices (...) across the continuum of teacher education” (Heinz et al., 2022: 230), we draw on the concept of intersectionality (Crenshaw 1989): Considering that such concepts ‘travel’ across disciplines and sociocultural contexts (Konstantoni/Emejulu 2017), we refer to intersectionality as a fruitful basis for critical analysis and reflection, which also creates possibilities for transformative thinking and acting that transcend the status quo (Riegel 2018: 231). This, in turn requires (power-)critical perspectives on teaching-related mechanisms of exclusion and teacher candidates’ development of critical diversity literacy to transform teacher education for social justice (Dankwa et al. 2021).

2.3 Challenges and Responsibilities in Teacher Education: Focusing on Critical Literacy and (Missing) Representation in Teaching Materials

Not least in view of growing socio-political tensions, such as the virulence of anti-democratic discourses and practices across contexts, teachers face complex challenges and responsibilities to act as reflective practitioners and promote equity in their classrooms. In US contexts, this is particularly relevant with regard to book banning and censorship. While developments are strikingly different in US and German contexts, there are also similar challenges, e.g. with regard to teaching diversity issues related to gender, sexual

orientation or race. Within their own teaching, teachers are required to continuously reflect on *what* (e.g. selected content and materials), *how* (e.g. appropriate didactic-pedagogical approaches, methods and techniques) and *why* to teach (e.g. teaching and learning purposes). Furthermore, a (power-)critical perspective on exclusion in teaching emphasizes to reflect on *who benefits* from teaching approaches by adopting a social justice and equity lens (Lawrence-Brown 2014). Yet, teaching for social justice requires complex theoretical and practical knowledge, discourse competence and critical (diversity) literacy. Therefore, we explored potential approaches to enhance teacher candidates' awareness and agency regarding inclusion, exclusion, and social justice. Initiating dialogues about the situatedness and socio-political discourses influencing education and teacher agency formed a starting point. We refer to critical literacy as "a lens, frame, or perspective for teaching throughout the day, across the curriculum, and perhaps beyond" (Vasquez et al. 2019: 306) to particularly focus on prevailing modes of (missing) representation in teaching materials.

Regarding critical reflections on (re)production of differences in schools and teacher education (Heinz et al. 2022: 230), our joint objective was to design an online seminar that invites teacher candidates across contexts to interrogate current educational discourses and developments related to inclusion, diversity, and social justice.

3 Online Seminar: Transcultural Perspectives on Inclusion and Diversity – Theory and Practice

3.1 Course Design: Organization, Topics and Objectives

This course was co-developed by an interdisciplinary group of scholars from (a) Purdue University: Prof. Chrystal Johnson (Curriculum and Instruction, Social Studies Education), Prof. Christy Wessel Powell (Curriculum and Instruction, Literacy and Language Education), and (b) Leibniz University Hannover: Alena Beck (Leibniz School of Education; English Language Teaching) and Alexander Kuhrs Woltin (English Language Teaching). It was offered as an 8-week online class in the summer term of 2023 with 15 participants enrolled in total, consisting of 12 students from Leibniz University (Bachelor and Master students in English language teaching) and 3 students in Education from Purdue University (areas: Learning, Design, Curriculum, and Social Studies). The online course allowed teacher candidates from both universities to critically engage with issues related to inclusion, diversity and social justice education with a particular focus on the tensions between inclusion, exclusion and the

impact of (missing) representation on teaching in times of increasing global reactionary responses to inequalities. We took a closer look at book banning and censorship in the US (Meehan/Friedman 2023; Pendharkar 2023) as well as political tendencies restricting initiatives to create more diverse teaching environments across contexts. To initiate transcultural dialogue, we provided theoretical input by guest speakers from different disciplines (e.g. from Special and Inclusive Education, Social Studies, (English) Language Education and Literacy), to compare ‘glocal’ perspectives (Niemczyk 2019). This situated both context-specific tensions – like book banning in the US – as well as shared challenges in US- and German educational contexts. In advance, students uploaded digital mini profiles on a Padlet, which facilitated group formations based on mutual interests and research foci. Additionally, screencasts created by the instructors were uploaded to the digital learning platform *Brightspace* to introduce education systems, structures of teacher education, faculties, and disciplines in both contexts.

Overall, the course design was structured along a shifting focus from theory to practice: Sessions 1 and 2 focused on overall conceptual understandings of the teacher as a *reflective practitioner* (e.g. Schön 2003) and familiarized students with key terms, concepts and discourses on inclusion, diversity, and social justice teaching. Following discussions on “[t]he trouble of diversity” (Johnson 2006: 16), particular attention was paid to the social construction of ‘difference(s)’ and processes of essentialization, which construct particular people “as ‘other’, as different from ‘normal’ (white, heterosexual, male, nondisabled) people and therefore as inferior” (Johnson 2006: 19). Following a broad understanding of inclusion and intersectional perspectives, weeks 3–5 focused on particular dimensions of diversity (e.g. *dis/ability*, *gender* and *race*) in the context of missing representation and exclusion. In these sessions, students shared and discussed various examples of representations of diversity from their respective cultural contexts.

Sessions 6 and 7 focused on book banning in the US and further examples of literary censorship in European contexts (e.g. in Turkey and Hungary) to initiate complex discussions on current cross-cultural developments, discourses and controversies and relating them to resulting missing representation and exclusion. During the discussions, particular attention was paid to the impacts on teaching and agency, e.g. regarding teachers’ opportunities to diversify the curriculum, promote democratic reading practices and include diverse teaching materials. Following frameworks of critical literacy (e.g. Lewison et al. 2006), students analyzed (de)constructions of diversity and (re)imaginings of the ‘normal’ and the ‘other’ with regard to power dynamics and intersections of *dis/ability*, *race*, *gender* etc. in M. Boldizsár Nagy’s *A Fairy Tale for Everyone* (2022). Since its first publication in 2020, this Hungarian fairy tale anthology (original title: *Meseország mindenkié*) has caused political controversy for adapting and re-telling canonical fairy tales to promote diversity and

inclusivity. Due to its representation of LGBTQ* characters, sexual diversity and non-heteronormative family constructions and relationships, it was declared “homosexual propaganda” by the deputy leader of Hungary’s far-right nationalist party Mi Hazánk and was largely affected by coordinated petitions and campaigns of right-wing organizations to ban this book (Haynes 2020). Situating this work within discourses on censorship (e.g. book banning in the US) and controversies regarding the (in)visibility and (mis)representations of diversity, it served as a valuable basis for students to analyze literary representations of diversity and constructions of ‘difference’ in children’s literature. As an exemplary starting point, the fairy tale genre seemed to be particularly relevant because, as Novianti claims, “[r]ewriting the fairy tale is (...) seen as an act of reconstructing the ideologies and countering them to promote social justice” (Novianti 2021: 200). Based on selected fairy tale adaptations from this collection, students were required to collaboratively develop a social justice teaching scenario in form of a digital product (e.g. a screencast video, booklet, etc.). The group projects were presented and evaluated in the final session 8, in which students provided criteria-oriented constructive feedback via Padlet.

Throughout the 8 weeks, students engaged in multiple ways and through different formats, e.g. weekly synchronous discussions in zoom-meetings, glocal exchanges (which involved having students from each context share examples related to weekly social justice topics from their home countries), asynchronous group meetings as well as weekly reflection journals to review the discussed topics and students’ learning progress. The overall goal was to promote interdisciplinary, intersectional and transcultural perspectives to initiate mutual reflections and collaborative exchange. To achieve this, we incorporated a variety of (interactive) media, tools and platforms. Prior to each session, students worked individually on topic-related reflection questions (e.g.: *what does censorship look like in your context?*) to activate and situate their prior knowledge. During the sessions, we provided space for intense collaborative discussions to explore unique, divergent, or shared understandings of issues related to inclusion, diversity and social justice teaching. In adopting comparative perspectives, we intended to initiate transcultural discussions on context-specific and shared phenomena relevant to inclusive teaching across US-American and German education systems while considering “the respective social contexts (locality) by which these educational systems were shaped and are influenced” (Niemczyk 2019: 3). This included not only critical reflections on the relevance of exclusionary practices (e.g. related to censorship) and their cultural reproduction in schools (Heinz et al. 2022), but also on particular “differences in power and positionality” (Jurkova/Guo 2018: 182).

3.2 Evaluation and Reflections

Throughout the course, students worked on reflection journals after every session, referring to five sub-sections: (1) Which aspects discussed in this session did I find particularly interesting/important? (2) What did I learn from this session and the exchange with my group? (3) How is this topic relevant to my future teaching profession? (4) Which questions do I still have on this topic? (5) Further comments (optional).

Apart from the contents dealt with in the synchronous sessions and group discussions, the individual reflections indicated an overall growth in students' critical awareness from both institutions. For example, regarding practices of censorship and book banning, especially in the US, some students initially wondered about how these topics related to issues of inclusion, diversity and social justice teaching, but eventually provided detailed reflections that emphasized the overall relevance of different exclusionary practices in education. With regard to specific as well as similar challenges concerning (missing) representation of diversity in curricula and materials, some students particularly emphasized a critical awareness of various manifestations of censorship and other forms of exclusion relevant to their teaching, pointing to potential dilemmas and tensions in aligning teaching practices with ethical and democratic principles and inclusive school environments. In this regard, student reflections specifically emphasized the potentials of literature and (literary) representation to promote diverse perspectives and critical thinking.

Overall, the answers provided in students' weekly reflection journals (as well as our experiences from in-class discussions) were indicative of how transcultural exchange can eventually stimulate transformative learning (Jurkova/Guo 2018). As also largely confirmed in the course evaluations, the course participants benefited considerably from the transcultural and interdisciplinary perspectives, as these provided them with new insights and enabled them to derive concrete implications for teaching in the context of inclusion, diversity, and social justice education. Throughout the synchronous meetings, both lecturers and students drew on their very diverse cultural backgrounds, experiences and positionalities, which occasionally even transcended the dominant bi-national orientation of the seminar (US- and German contexts) and further stimulated the negotiation of transcultural perspectives. However, despite a noticeable development in students' critical awareness and reflection, we could observe a discrepancy between the results of students' written reflections and their final products. Whereas the answers provided in the reflection journals largely emphasized students' critical awareness of the power of (missing) representation and exclusion in the context of inclusive, social justice teaching, their concrete teaching scenarios mostly reverted to a prior focus on didactic-methodological decisions while neglecting a social justice lens. We cautiously interpret this overall tendency

as an indication of students' occasional lack of knowledge and insecurity regarding the question of how to take concrete action in teaching for social justice beyond the level of designing teaching materials, which formed one of the major objectives of this course.

Yet, while the critical analysis and development of teaching materials serves as one possible and necessary objective, teaching for social justice cannot be limited to the integration of distinct materials, activities and practices in distinct teaching and learning scenarios. Rather, "it necessitates pedagogical changes and transformations at the classroom and school levels" (Ortaçtepe Hart 2023: 15). Not least regarding teacher education, the question remains as to how teacher educators can enhance students' critical thinking and reflective practice to move them closer to centering social justice and create spaces for transformative practices on an institutional level. Along this objective, discussions of requirements for teacher education interrelate with continuous critical interrogations of the specific institutional contexts, practices, norms and expectations in which teacher education is situated and in how far they encourage (or restrict) students' engagement and agency in promoting social justice. Regarding the online course, divergent institutional requirements and expectations across both university contexts (such as different curricula, modules, forms of assessment, etc.) influenced some students' motivation, participation and occasionally impacted the groups' work dynamics and interdependence. Additionally, the imbalanced number of enrolled students from both universities limited the success of transcultural exchange and interaction in particular groups. In future semesters, further coordination regarding overall organizational aspects (e.g. the adjustment of equal course requirements and expectations across both university contexts) as well as critical evaluations of the course's contents, methods and materials are necessary to improve its quality and success in promoting students' critical awareness and agency in social justice teaching.

4 Conclusion and Outlook

Raising questions on exclusion and (missing) representation in teacher education can be considered an "important step towards a more equitable teaching profession and education system more generally" (Heinz et al. 2022: 226). Based on a collaboration between a midwestern US and German university in teacher education, we outlined our theoretical lenses drawing on inclusive education, diversity, social justice education and critical literacy. Teaching formats and designs like the presented collaborative online seminar, which promote internationalization at home in teacher education, can serve as starting points to foster teacher candidates' critical awareness with regard to inclusion,

diversity and social justice. However, as this is a complex, long-term endeavor, sporadic, single courses remain insufficient, as long as they are not sustained in teacher education curricula across disciplines and faculties (Pugach et al. 2020).

While our paper contributes to an increasing ‘treasure trove of experiences’ concerning conceptional ideas and approaches, this raises questions about possible (long-term) developments at the institutional level. This also emphasizes the need for linking research and course development, for instance in terms of adjustments within courses as well as broader curriculum design. Moreover, empirical questions remain concerning the potentials – as well as challenges – of internationalization at home and forms of accessibility (Rachbauer/Plank 2021). Regarding seminars in English, challenges encompass language barriers and (potential) experiences of exclusion, like not daring to select a seminar in English or to engage in discussions in the seminar, especially when offering a seminar to teacher candidates with and *without* EFL as their teaching subject in the German context in the future. In addition to remaining questions linked to multilingualism in internationalization at home, developing and implementing approaches to teaching for social justice and to initiating moments of critical reflection in teacher education require continuous cross-disciplinary dialog and collaboration. It is therefore necessary to allow spaces for “conversation, contestation, and experimentation” (Heinz et al. 2022: 234). In this light, we hope that our paper contributes to continuing intersectional perspectives across disciplines on the conditions, challenges, and potentials of teacher education for inclusion within the overall goal to “to transform teacher education for social justice” (Pugach et al. 2021: 237).

References

- Artiles, Alfredo J./Kozleski, Elizabeth B./Waitoller, Federico R. (2011): *Inclusive Education: Examining Equity on Five Continents*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Boger, Mai Anh (2023): Mit dem Schwersten beginnen — Über Inklusion und Intersektionalität. In: *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/-index.php/inklusion-online/article/view/697>. Accessed 18 June 2024.
- Beelen, Jos/Jones, Elspeth (2015): Redefining Internationalization at Home. In: Curaj, Adrian/Matei, Liviu/Pricopie, Remus/Salmi, Jamil/Scott, Peter (eds.): *The European Higher Education Area. Between Critical Reflections and Future Policies*. Cham: Springer, pp. 59–72.
- Claiborne, Lise/Balakrishnan, Vishalache (2020): Introduction. In: Claiborne, Lise/Balakrishnan, Vishalache (eds.): *Moving Towards Inclusive Education*.

- Diverse National Engagements with Paradoxes of Policy and Practice. *Studies in Inclusive Education*, 46. Leiden: Brill, pp. 1–15.
- Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalising the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: *University of Chicago Legal Forum* 1, 8, pp. 139–167.
- DAAD (n.d.). „Lehramt.International“ – Model Projects at German Higher Education Institutions (Module A). <https://www.daad.de/en/information-services-for-higher-education-institutions/further-information-on-daad-programmes/lehramtinternational-module-a/>. Accessed 18 June 2024.
- Dankwa, Serena O./Filep, Sarah-Mee/Klingovsky, Ulla/Pfruender, Georges (2021): *Bildung. Macht. Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum*. Bielefeld: transcript.
- Engelbrecht, Petra (2014): International Perspectives on Teacher Education for Inclusion. In: Lichtblau, Michael/Blömer, Daniel/Jüttner, Ann-Kathrin/Koch, Katja/Krüger, Michaela (Hrsg.): *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11–25.
- Erevelles, Nirmala (2014): Forword. In: Lawrence-Brown, Diana/Sapon-Shevin, Mara (eds.): *Condition Critical. Key Principles for Equitable and Inclusive Education*. New York: Teachers College, Columbia University, pp. ix–xi.
- Florian, Lani/Camedda, Donatella (2020): Enhancing Teacher Education for Inclusion. In: *European Journal of Teacher Education* 43, 1, pp. 4–8.
- Haynes, Suyin (2020): Why a Children’s Book is Becoming a Symbol for Resistance in Hungary’s Fight over LGBTQ Rights. <https://time.com/5897312/hungary-book-lgbt-rights/>. Accessed 10 January 2024.
- Heinz, Manuela/Keane, Elaine/Mc Daid, Rory (2022): Charting Pathways Towards a More Diverse, Equitable and Inclusive Teaching Profession. In: Keane, Elaine/Heinz, Manuela/Mc Daid, Rory (eds.): *Diversifying the Teaching Profession: Dimensions, Dilemmas and Directions for the Future*. London: Routledge, pp. 226–240.
- Johnson, Allan G. (2006): *Privilege, Power, and Difference*. 2nd ed. Boston: McGraw-Hill.
- Jurkova, Sinela/Guo, Shibao (2018): Connecting Transculturalism with Transformative Learning: Toward a New Horizon of Adult Education. In: *Alberta Journal of Educational Research* 64, 2, pp. 173–187.
- Konstantoni, Kristina/Emejulu, Akwugo (2017): When Intersectionality Met Childhood Studies: The Dilemmas of a Travelling Concept. In: *Children’s Geographies* 15, 1, pp. 6–22.
- Lawrence-Brown, Diana (2014): Understanding Critical Perspectives – Who Benefits? In: Lawrence-Brown, Diana/Sapon-Shevin, Mara (eds.): *Condition Critical. Key Principles for Equitable and Inclusive Education*. New York: Teachers College, Columbia University, pp. 33–50.
- Lewis, Mitzi/Van Sluys, Katie/Flint, Amy S. (2006): Researching Critical Literacy: A Critical Study of Analysis of Classroom Discourse. In: *Journal of Literacy Research* 38, 2, pp. 197–233.
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.

- Meehan, Kasey/Friedman, Jonathan (2023): Banned in the USA: State Laws Supercharge Book Suppression in Schools. PEN America. <https://pen.org/report/banned-in-the-usa-state-laws-supercharge-book-suppression-in-schools/>. Accessed 18 June 2024.
- Nagy, Boldizsár M. (2022): A Fairytale for Everyone. London: Harper Collins Publishers.
- Niemczyk, Ewelina K. (2019): Glocal Education in Practice: Teaching, Researching, and Citizenship. BCES Conference Books, 17, pp. 1–6. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.
- Novianti, Nita (2021): Introducing Critical Literacy to Pre-Service English Teachers Through Fairy Tales. In: *Journal of Literary Education* 4, pp. 196–215. DOI: 10.7203/JLE.4.21026
- Ortaçtepe Hart, Deniz (2023): Social Justice and the Language Classroom: Reflection, Action, and Transformation. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Pendharkar, Eesha (2023): State Laws Are Behind Many Book Bans, Even Indirectly, Report Finds. *Education Week*. <https://www.edweek.org/teaching-learning/state-laws-are-behind-many-book-bans-even-indirectly-report-finds/2023/05>. Accessed 18 June 2024.
- Penkwitt, Meike (2023). Einleitung – Intersektionalität und inklusive Pädagogik. *Zeitschrift für Inklusion* 1, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/695>. Accessed 18 June 2024.
- Plößler, Melanie/Mecheril, Paul (2012): Neglect – Recognition – Deconstruction: Approaches to Otherness in Social Work. In: *International Social Work* 55, 6, pp. 794–808.
- Powell, Justin J. W. (2023): Foreword. In: Amrhein, Bettina/Naraian, Srikala (eds.): *Reading Inclusion Divergently. Articulations From Around the World*. Bingley: Emerald Publishing, pp. xxi–xxiii.
- Pugach, Marleen C./Blanton, Linda P. (2012): Enacting Diversity in Dual Certification Programs. In: *Journal of Teacher Education* 63, 4, pp. 254–267.
- Pugach, Marleen C./Blanton, Linda P./Mickelson, Ann M./Boveda, Mildred (2020): Curriculum Theory: The Missing Perspective in Teacher Education for Inclusion. In: *Teacher Education and Special Education* 43, 1, pp. 85–103.
- Pugach, Marleen C./Matewos, Ananya M./Gomez-Najarro, Joyce (2021): Disability and the Meaning of Social Justice in Teacher Education Research: A Precarious Guest at the Table? In: *Journal of Teacher Education* 72, 2, pp. 237–250.
- Rachbauer, Tamara/Plank, Kathrin E. (2021): Internationalisierung at Home (IaH) durch Digitalisierung? Zum Potenzial virtueller Mobilität in der Lehrer*innen-Bildung. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 16, 2, S. 121–132. <https://doi.org/10.3217/zfhe-16-02/09>
- Riegel, Christine (2018): Intersektionalität. In: Blank, Beate/Gögercin, Süleyman/Sauer, Karin E./Schramkowski, Barbara (Hrsg.): *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 221–232
- Robak, Steffi/Sievers, Isabel/Hauenschild, Katrin (2013): Einleitung. *Diversity Education: Zugänge und Spannungsfelder*. In: Hauenschild, Katrin/Robak, Steffi/Sievers, Isabel (Hrsg.): *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven –*

- Beispiele. Wissen & Praxis, Band 171. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 15–35.
- Schaumburg, Melanie/Walter, Stefan/Hashagen, Uje (2019): Was verstehen Lehramtsstudierende unter Inklusion? Eine Untersuchung subjektiver Definitionen. In: QfI - Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte 1, 1.
- Schön, Donald A. (2003): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot: Ashgate.
- Shure, Saphira (2017): Was fokussieren (schul-)pädagogische „Inklusionsperspektiven“ (eher nicht)? Ein rassismuskritischer Kommentar. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (eds.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 643–656.
- Vasquez, Vivian Maria/Janks, Hilary/Comber, Barbara (2019): Critical Literacy as a Way of Being and Doing. In: *Language Arts* 95, 5, pp. 300–311.
- Zygmunt, Eva/Clark, Patricia (2015): *Transforming Teacher Education for Social Justice*. New York: Teachers College Press.

Marginalisierung entlang von Schüler:innenidentitäten – Implizite Konzepte von Schulleitungen und Lehrpersonen in unterschiedlichen Sozialräumen

Fabian Mußél, Franziska Schreiter, Rolf-Torsten Kramer und Tanja Sturm

1 Problemaufriss: Schüler:innenidentitäten und Marginalisierung

Das deutsche Schulsystem ist im internationalen Vergleich dafür bekannt, dass sozio-ökonomische Ungleichheit von Schüler:innen stärker als in vergleichbaren demokratischen Ländern in (schulische) Bildungsungleichheit transferiert wird. Die Bildungsungleichheit dokumentiert sich u.a. im Zugang und Besuch unterschiedlicher Bildungsgänge und Schulformen sowie in den erreichten Kompetenzniveaus (vgl. Stanat et al. 2022; Lewalter et al. 2023; OECD 2023). Die Unterscheidung von schulischen Bildungsgängen wird in den formalen schulischen Dokumenten, v.a. Schulgesetzen und sie ergänzenden Verordnungen, wesentlich mit Lern- und Bildungsverständnissen begründet, die von unterschiedlichen, natürlichen Begabungen, Neigungen und Interessen der Schüler:innen ausgehen (vgl. Sturm 2022). Bildungs- und Lernmöglichkeiten werden dabei als natürlich begrenzt verstanden. Diesem Verständnis steht ein interaktives und offenes gegenüber, das Schulerfolg und schulische Leistungen als maßgeblich durch Schule und pädagogisches Handeln gestaltet versteht. Das Verständnis von sozial hervorgebrachten Unterschieden findet sich in Ländern mit langer demokratischer Tradition (vgl. Lenhardt 2002). Es ist aber auch in diversen Varianten im aktuellen erziehungswissenschaftlichen und bildungssoziologischen Diskurs leitend (vgl. z.B. Becker/Lauterbach 2016; Kramer 2015a; Krüger et al. 2011). Derartige Konstruktionen finden sich jedoch nicht nur in den formalen Dokumenten und in erziehungswissenschaftlichen Diskursen, insbesondere Lehrpersonen verfügen über solche. In einer praxeologischen Professionsforschung erscheint die empirische Beschäftigung mit solchen Identitätskonstruktionen aufschlussreich. Bohnsack (vgl. 2022: 31) zufolge sind solche Identitätskonstruktionen wie die folgend rekonstruierten Schüler:innenidentitäten für professionelle Praxen, die in Organisationen, die er mit Luhmann als *People Processing Organizations* bezeichnet – notwendig und zugleich für die Professionalisierung der Lehrpersonen bedeutsam.

Mit der hier eingenommenen praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive (Bohnsack 2017, 2020, 2024) gehen die jeweiligen Bildungs- und Lernverständnisse mit der Konstruktion „virtualer, sozialer Identitäten“ (Goffman 2012: 10) resp. mit ‚Bildern‘ und damit verbundenen Erwartungen an Schüler:innen und an ihre Lern- und Bildungsmöglichkeiten resp. ihre schulischen Leistungen einher. Diesem impliziten Wissen, also virtualen, sozialen Schüler:innenidentitäten von Lehrpersonen, ist dieser Beitrag gewidmet. Dabei verstehen wir Schüler:innenidentitäten nicht als individuelle Konzepte, die losgelöst von „schulorganisatorischen, bildungsadministrativen und gesellschaftspolitischen“ (Proske et al. 2021: 4) sowie den milieu- und klassenspezifischen Rahmungen existieren, sondern als in gesellschaftlichen Zusammenhängen generiert. Karl Mannheim (1980: 210) folgend, werden Praxen und damit verknüpfte Verständnisse (Bilder, Orientierungen, Vorstellungen) in sozialen und materialen Kontexten generiert (auch: Bourdieu 1976, 1993).

Der Frage nach den Schüler:innenidentitäten von Fachpersonal, das in pädagogischen Organisationen, u.a. in Schulen in sogenannten benachteiligten Sozialräumen tätig ist, möchten wir in diesem Beitrag auf der Grundlage empirischer Daten nachgehen, die im Rahmen des Teilprojekts *Normen und Praxen von Schulen und Horten zum Abbau von Bildungs- und Teilhabebarrrieren* des BMBF-finanzierten Verbundprojekts *(Neu-)Ordnungen von Bildungslandschaften reflexiv gestalten. Zur riskanten gesellschaftlichen und schulischen Teilhabe von Kindern in peripheren Sozialräumen* (01JB2110A) – kurz NeOBi – erhoben wurden (vgl. Hünersdorf et al. 2023). Unser Teilprojekt fragt nach den Normen und Praxen – sowie deren Relation – in pädagogischen Einrichtungen und ihren Akteur:innen bei der Konstruktion von Barrieren und der Ermöglichung der akademischen und sozialen Teilhabe von Schüler:innen im Primarstufenalter (vgl. Kramer et al. 2023). Dazu nehmen wir Grund- und Förderschulen, Horte und sozial-pädagogische Einrichtungen in vier Sozialräumen in Sachsen-Anhalt in den Blick. Gemeinsam ist den vier Sozialräumen, dass sie im Vergleich mit anderen aus soziologischer Perspektive als sozio-ökonomisch benachteiligt gelten. In unserem Sample sind zwei ländliche Gemeinden und zwei städtische Quartiere. Dass die sozialwissenschaftliche ‚Einordnung‘ als benachteiligt selbst Ausdruck einer Marginalisierung und ihrer Reifizierung sein kann, ist ein Thema, das auch in den Gesprächen mit den professionellen Akteur:innen der Einrichtungen wiederholt aufgerufen wird. Ebenso müssen in diesem Design die Sozialräume immer erst empirisch hervorgebracht werden, also welche Zuschreibungen und Perspektiven bezogen auf das nähere Einrichtungsumfeld werden von den pädagogischen Akteuren thematisiert und bearbeitet. Das leitende Erkenntnisinteresse dieses Beitrags liegt in der Rekonstruktion impliziter Identitätskonstruktionen in Bezug auf die Schüler:innenschaft, die Lehrpersonen und Schulleitungen, die in den Sozialräumen tätig sind,

(entwickelt) haben und die für sie leitend sind, und damit einhergehende Formen der Marginalisierung und Benachteiligung von Schüler:innen im schulischen Kontext. Im Bezug zum Tagungsthema und der damit verbundenen Frage nach Exklusionserfahrungen möchten wir zeigen, dass den Lehrpersonen ihre eigenen Praktiken, auf denen Exklusions- und Marginalisierungsrisiken beruhen, reflexiv im Sinne von Erfahrung nicht zugänglich sind. Vielmehr werden aus den thematisierten Bedingungen, in unserem Fall den sozio-ökonomischen Bedingungen des Einrichtungsumfeldes, Erklärungen der eigenen Praxis abgeleitet und reflexive Zugänge zu eigenen Vor- und Einstellungen in Bezug auf Marginalisierungs- und Exklusionsprozesse verdeckt.

Diesem Fokus gehen wir empirisch auf der Grundlage von zwei Gesprächen nach: einem Team-Interview mit einer Schulleiterin und ihrer Stellvertreterin (*Gruppe Gelb*) und einer Gruppendiskussion mit vier Lehrpersonen (*Gruppe Blau*). Die zwei Gruppen sind an Schulen in zwei der vier Sozialräume unseres Samples tätig; Gruppe Gelb in einem städtischen Quartier und Gruppe Blau in einem ländlichen. Die Analysen erfolgen mit der Dokumentarischen Methode, die für das Projekt ebenso wie die Praxeologische Wissenssoziologie zentral ist, und in der die Fallspezifika v.a. durch Vergleiche herausgearbeitet werden (Bohnsack 2021). Anhand kurzer Ausschnitte aus den längeren Gesprächen mit den Fachpersonen werden wir im nächsten Abschnitt die rekonstruierten impliziten Wissensbestände und die darin enthaltenen virtualen, sozialen Identitäten von Schüler:innen zunächst darstellen (Abschnitt 2). Der Beitrag endet mit einer Diskussion von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die für Fragen nach einer Benachteiligung und Marginalisierung bilanziert und skizzenhaft auf Perspektiven der praxeologischen Professionsforschung bezogen werden (Abschnitt 3).

2 ‚Ideale und normale‘ sowie ‚abweichende‘ Schüler:innenidentitäten

Im Verbundprojekt wird der Sozialraum als räumliche Einheit verstanden, die politisch – als Gemeinde bzw. Landkreis oder als Stadtteil – markiert ist. Die Bildungs- und Betreuungseinrichtungen dieser formalen Sozialräume werden als Bildungslandschaft bezeichnet. Neben diesen formalen Konzepten untersuchen wir im Teilprojekt die Sozialräume im expliziten sowie handlungsleitenden Sinne der professionellen, pädagogischen Akteur:innen. Letzgenannter wird empirisch in diesem Beitrag v.a. über die impliziten Wissensbeständen der pädagogischen Akteur:innen rekonstruiert. In den folgenden Fällen wird der Sozialraumbezug z. B. mit der Kennzeichnung der pädagogischen Einrichtung als „Insel“ oder „Brennpunktschule“ im Sinne einer

Fokussierungsmetapher dargestellt, was auf einen geteilten konjunktiven Erfahrungsraum verweist. In diesen Wissensbeständen finden sich auch Konstruktionen von Schüler:innenidentitäten im Sinne impliziter Vorstellungen vom Schüler:innensein. In Verbindung mit ihrem Bildungs- und Lernverständnis dokumentieren sich darin die pädagogischen Zuständigkeiten der professionellen Akteur:innen. Wir fragen nach diesem Zusammenhang von Schüler:innenidentität, Sozialraum und der pädagogischen Zuständigkeit und nach den Marginalisierungspotentialen, welche mit den rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen verknüpft sind.

2.1 Interview Schulleitungen Schule Gelb: „Es ist wirklich eine Brennpunktschule“

Der folgende Gesprächsausschnitt entstammt dem gemeinsamen Interview mit der Schulleiterin und ihrer Stellvertreterin der *Grundschule Gelb*¹. Das Gespräch dauerte knapp eine Stunde. Anwesend waren neben den beiden Teilnehmenden zwei interviewende Personen. Der Frageimpuls „Können Sie uns erzählen, was Ihnen in Bezug auf die Arbeit mit den Kindern hier vor Ort am Herzen liegt?“ diente der Initiierung einer möglichst selbstläufigen und damit eigenstrukturierten Darstellung der alltäglichen Praxis. Die hier vorgestellte Passage ist der erste Gesprächseinsatz im Anschluss an den Impuls.

Frau Klein: Ähm, uns liegt am Herzen, diese Kinder, ähm, die wir ja hier aus einem sehr heterogenen Klientel haben. ähm, (2) also ich sage immer so fürs Leben stark zu machen. Bildung ist da natürlich ein ganz großer Teil, aber es feh- äh es spielt natürlich der ganze Sozialraum ne riesengroße Rolle und ähm wir haben oft die, ähm, Problematik, dass wir eben nicht auf intakte Elternhäuser zurückgreifen können oder auf Elternhäuser, die uns verstehen. und deswegen ist eigentlich für uns immer so oder für mich immer so die Prämisse, ähm, die Kinder selbstständig zu machen, groß zu kriegen, selbstständig und eben gut für das weitere Schulleben oder auch das weitere Leben gerüstet zu sein. also das ist so das, was ich immer als den großen Fokus über allem sehe. und natürlich dann ähm Bildung und das Lesenlernen und das Rechnen lernen dann klar ein großer Bestandteil für uns als Grundschule ist, aber, ähm, ja (2) wir eben wenig oder nur zum Teil auf Elternhäuser zurückgreifen können und wir das ganz oft beobachten, dass eben im ersten und zweiten Jahr die Kinder natürlich noch ganz extrem vom Elternhaus abhängig sind und damit eben auch ihre Probleme haben, aber ab Klasse drei vier wir eben erkennen und auch mit den Kindern dann arbeiten und sagen auch wenn=s zu Hause nicht so ist, aber du kriegst das hin, du schaffst das. wir wir geben den Kindern Hilfen an die Hand ähm oder wollen ihnen Hilfen an die Hand geben, ähm um das selbstständig super hinzubekommen in- für die nächsten Jahre und für die zwei Jahre dann bei uns. Hm das würde ich so als.

1 Die Namen sind pseudonymisiert.

Frau Beyer: Genau, da kann ich mich nur anschließen. Es ist also wirklich so, dass die Kinder auch mit vielen Problemen hier zur Schule kommen (Q1-TP3-22-06-15-GS1-SL-I-TR, Z. 7-25)

Frau Klein nimmt mittels „uns liegt am Herzen“ den Impuls auf und verweist mit dem „uns“ auf eine kollektive Positionierung. Sie proponiert im Anschluss das Thema des Starkmachens der Schüler:innen als zentrale schulische Aufgabe, die sich sozialraumspezifisch darstellt. Dabei verbindet sie ihre Zuständigkeit mit einer Spezifizierung der Personengruppe bzw. Klientel („diese Kinder“), welche „hier“, also an einem bestimmten oder auch besonderen Ort leben und zur Schule gehen. Hier dokumentiert sich eine spezifische Zuständigkeit bezogen auf bestimmte Milieukontexte. Teil des Starkmachens, so führt sie elaborierend fort, ist Bildung im Sinne fachlichen Lernens, als ein „ganz großer Teil“. Neben dieser spielt der Sozialraum eine „riesengroße Rolle“. Es dokumentiert sich die Orientierung einer sozialraumbedingten Einschränkung bzw. eine Erschwernis, welche sie zusätzlich zu der schulischen Zuständigkeit für Bildung explizit beschreibt. Die Bedeutung des Sozialraums wird anschließend exemplifiziert. Es fehlt – so die argumentative Elaboration von *Frau Klein* – der Rückgriff auf „intakte Elternhäuser“, die Schulen und ihre pädagogischen Aufgaben verstehen und unterstützen. Damit wird eine Kausalität zwischen den Elternhäusern ein einem spezifischen Sozialraum und dem Verständnis pädagogischer Zuständigkeit erkennbar. An dieser Stelle zeigt sich die implizite Vorstellung und leitende Orientierung an einem so genannten idealen Elternhaus, das derartige Zusatzförderung bzw. Stärkung der Schüler:innen durch die Schule nicht bedarf. Zudem dokumentiert sich in der Metapher des „Rüstens“ eine Distanzierung der Pädagoginnen gegenüber dem Sozialraum der Schule, gegen den sich die Schüler:innen mit pädagogischer Unterstützung perspektivisch behaupten sollen. Der Ausschnitt endet mit der Konklusion der Feststellung, dass das Starkmachen notwendigerweise der „große Fokus über allem“ ist, also leitende pädagogische Zielsetzung. Dabei deutet sich eine Priorisierung des Starkmachens gegenüber fachlichem Lernen, als dem eigentlichen Auftrag von Schule, an; die sozialraumspezifisch ist. Es dokumentiert sich eine Enaktierung der Praxis, die sich durch einen positiven Horizont schulischer Vermittlungs- und Erziehungsbemühungen auszeichnet, die daran ausgerichtet sind, die Schüler:innen selbstständig und stark aus der Grundschule gehen zu lassen. Diese Enaktierung pädagogischer Zuständigkeit entfaltet sich vor dem Hintergrund der Spezifika des Sozialraums. Das Stark- bzw. Selbstständigmachen ist dabei unmittelbar an die als defizitär konzipierten Elternhäuser gebunden, die die als besonders markierten pädagogischen Aufgaben notwendig machen.

Die leitende Orientierung, dass fachliches Lernen der Schüler:innenschaft durch die sozialraumspezifische Notwendigkeit der Stärkung der Schüler:innen nur nachrangig ist, dokumentiert sich im Fortgang der Sequenz, mit dem erneut der Vermittlungserfolg an die Elternhäuser und deren Kooperation

gekoppelt wird. Da diese Kooperation und die intakten Elternhäuser fehlen, ist die Schule gefordert, die von den Eltern nicht wahrgenommenen Aufgaben zu kompensieren. Dies erfolgt v.a. in den ersten zwei Schuljahren. Mit der zunehmenden Selbstständigkeit, die die Pädagoginnen ab Klasse drei bzw. vier sehen, eröffnen sich mehr Möglichkeiten, fachlich vermittelnd zu arbeiten.

Der Beitrag von *Frau Klein* wird von *Frau Beyer* ratifizierend beendet. Es dokumentiert sich die geteilte Orientierung der zwei Leitungspersonen, sozialraumspezifischen Schüler:innenidentitäten, die sie auf die Eltern zurückführen. Mit der defizitären Konstruktion der Schüler:innenidentität, die im Sinne einer „totalen Identität“ (Garfinkel 1956) erfolgt, geht die Enaktierung einer pädagogischen Zuständigkeit einher, die selbst kompensatorisch ist und zugleich als Notwendigkeit aufgrund der Besonderheiten des Sozialraums konzipiert wird.

2.2 Gruppendiskussion Lehrerinnen Schule Blau: „Wir sind hier wirklich auf dieser Insel“

Der nachfolgende Gesprächsausschnitt entstammt einer Gruppe von Lehrpersonen der *Schule Blau*. An dem Gespräch sind vier Lehrpersonen sowie zwei Gruppendiskussionsleitungen (Im und If) beteiligt. Der ausgewählte Gesprächsausschnitt entfaltet sich, nachdem Probleme unterrichtlichen Handelns thematisch sind, die als belastend charakterisiert werden. Der Gruppendiskussionsleiter fragt dann, „wollen Sie das mal ein bisschen weiter ausführen“, was zunächst abgelehnt wird, dann schließt folgende Passage an:

Frau Weiß: Ja es geht einfach da drum äh dass man wenn man ein Problemkind hat und schon eingeschalten hat gewisse Schritte dass es dann eben trotzdem dauert und dauert und dauert es geht eben auch mit dem I-Helfer sag ich jetzt mal da is wieder ein halbes Jahr (.) ins Land gegangen und (.) so dann sind wir °immer noch am Überlegen° ich also wes och nich ob ich das hier so sind natürlich so Sachen kann man die sagen. Im: //joa//. Ja das is jetzt hat ja auch irgendwo was damit zutun äh dass das nich an die Öffentlichkeit geht @(.).@ so deswegen würd ich jetzt da nich so @(.).@

alle: @@@

Frau Simmel: bräuchten mehr Personal weil die überfordert sind weil die Fälle immer mehr zunehm die wissen ja auch nich wo sie Anfang solln ja wenn da Frau Klemm zum Beispiel allein is alle Schulen bedien muss n Umfeld von äh wie solln sen das bewältigen ja das geht nicht aber dass das dann eben so lange dauert und wir dann keine Hilfe kriegen es is ja schon schwierig die überhaupt ma ans Telefon zu kriegen ja oder n Termin zu kriegen und das sowas geht eben nich wenn man merkt es gibt immer mehr Fälle an den Schulen muss man da och reagieren mit Personal dass dann eben mehr

- da is (.) denn wir sind keine Psychologen If: //mhm//wir könn das nich machen
- Frau Klaus: Drei Jahren (2)
- Frau Weiß: Zwei bis drei Jahren
- Frau Sebner: kleine Schulen kämpfen wenn ich das richtig in Erinnerung habe immer mit dem Problem ach da is ja grade die (unverständlich) da is ja noch alles in Ordnung äh mit den Schulbegleitern noch was **Name der Schulleitung** gesagt hat dass das erst ab ner bestimmten Schülerzahl halt gilt, kriegen kleinere Schulen halt einfach If: //mhm//nicht obwohl sies auch bräuchten denn auch wir haben (.) mit äh Problemfällen zu kämpfen (.) das is oben noch nich angekommen offensichtlich (Q1-TP3-23-05-30-GS2-GD-TR, Z. 738-770)

Frau Weiß greift die vorherige Proposition (Probleme des unterrichtlichen Handelns) auf und beschreibt dies an der zeitlichen Dauer, Unterstützung für die Arbeit mit „einem Problemkind“, zu erhalten. Die Dauer beschreibt sie mit einem halben Jahr, „das ins Land geht“. Mit dieser auf Zeit bezogenen Fokussierungsmetapher deutet sich an, dass in diesem halben Jahr gewartet wird, ohne, dass etwas passiert. Es wird ein Verständnis eigener pädagogischer Zuständigkeit proponent, das sich in der Anfrage um Expert:innen für sogenannte „Problemkinder“ auszeichnet. Darin deutet sich an, dass keine eigene pädagogische Zuständigkeit im engeren Sinne besteht, sondern diese v.a. in der Organisation bzw. ‚Beschaffung‘ von spezifischem Personal delegiert wird. Sie wechselt dann auf die Metaebene, indem sie fragt, ob das so gesagt werden könne, da die Äußerungen an die Öffentlichkeit gingen. Sie bezieht sich damit auf den Interviewkontext. Der Interviewer ratifiziert die Möglichkeit.

Frau Simmel differenziert den propositionalen Gehalt, nicht nur der Dauer, bis externe Unterstützung in der Schule ist, sondern auch die Zunahme der sogenannten Problemkinder („Fälle“). Sie differenziert dies als Überforderung, die aufgrund von nicht ausreichendem Personal besteht. Weiter differenziert sie dies an „Frau Klemm“, die für viele Schulen verantwortlich ist. Aus dem Kontextwissen ist bekannt, dass es sich bei *Frau Klemm* um eine Inklusionshelferin handelt. Mit „Frau Klemm“ wird die Zuständigkeit für spezifische Schüler:innen an eine, dem formalen Anspruch nach, nicht pädagogisch qualifizierte Person delegiert. Diese Orientierung der Delegation und einer damit einhergehenden eigenen Nicht-Zuständigkeit differenziert sie weiter, indem sie beschreibt, dass es schwierig bis unmöglich ist, diese Form der Unterstützung zu organisieren, da die Ansprechpersonen nicht gut zu erreichen sind. Sie führt weiter aus und bekräftigt dabei den propositionalen Gehalt, dass die Anzahl der Fälle an Schüler:innen zunimmt. Die Arbeit mit diesen sieht sie bei „Psychologen“ oder durch mehr (pädagogisches) Personal, das aber nicht vorhanden ist. Der propositionale

Gehalt zu der Zeit, die verstreicht, bis zusätzliches und zuständiges Personal da ist, wird von *Frau Klaus* und *Frau Weiß* als auf zwei bis drei Jahre ratifiziert. Implizit ratifizieren sie damit auch die eigene pädagogische Nicht-Zuständigkeit für die Schüler:innen, die sie als „Problemfälle“ verstehen. Diesen „Problemfällen“, die nicht in ihren unmittelbaren pädagogischen Zuständigkeitsbereich fallen, lassen sich gedankenexperimentell Schüler:innen gegenüberstellen, die nicht als problematisch gelten und für die die Lehrpersonen sich unterrichtlich zuständig fühlen.

Frau Sebner konkludiert den propositionalen Gehalt anschließend, indem sie ausführt, dass die Dauer, bis Unterstützung in Form von „I-Helfern“ zur Verfügung steht, aufgrund der Größe der Schule – die sehr klein ist – erklärt werden kann. In ihrer theoretisierenden Beschreibung führt sie aus, dass eine „bestimmte Schülerzahl“ notwendig ist, um Hilfen zu erhalten. Sie bekräftigt weiter den propositionalen Gehalt, dass eine Arbeit mit diesen Fällen auch in kleinen Schulen durch zusätzliches Personal erfolgen soll und damit eine Delegation der Zuständigkeit für diese Gruppe von Schüler:innen. Zusammenfassend dokumentiert sich eine Orientierung pädagogischer Zuständigkeiten, die nicht für alle Schüler:innen der Schule gleichermaßen gelten.

Die Ausführung der Lehrpersonen, dass die Größe der Schule eine Erklärung für ausbleibende, aber notwendige Unterstützung der Schüler:innen sei, die als problematisch eingeschätzt werden, wird in einer weiteren Gruppendiskussion in der gleichen Einrichtung, die zu einem anderen Zeitpunkt durchgeführt wurde, und der gleichen personellen Konstellation erneut thematisch. Der inhaltliche Fokus ist ein anderer:

Frau Sebner: Ein wichtiger Punkt ist, glaube ich auch, dass wir eine kleine Schule sind. Da kann Mensch. (.) Wir sind eine kleine Schule laufen einzügig. Ich sach, wir haben unten zwei oben zwei Klassen (.) und da ist schon eine ganz andere Atmosphäre, als wenn ich in eine große Schule komme, wo wir dann drei, vierzügig. (.) Wie auch immer. Also von daher (.) gute Voraussetzung, (.) Ja, darum kommen auch gerne auch die **aus einem anderen Landkreis** (anony). (.) Wir sind eben eine kleine Schule. Man sagt doch, alles ist ein bisschen familiärer. (.) Alles äh ist nicht so anonym. (.) Ja, also jeder kennt ja fast jeden, auch Elternteil. Ja, also das ist ein wichtiger Punkt, warum (.) dass wir, dieses Wohlgefühlcharakter, diesen Wohlgefühlcharakter eigentlich auch leben können. (.) Ein Stück weit.

Frau Weiß: Nicht immer.

Frau Sebner: Auch ein Stück weit (.) Ja. (.) Dass das nicht überall so ist, zum Beispiel in einer Stadt im Osten im Neubaugebiet wo auch immer, da gibt es ganz andere Probleme. Und wir haben auch in dem Sinne (.) es sind, äh (.) wie soll ich sagen, wir haben auch nicht mit irgendwelchen Ausländern in dem Sinne, also dass wir die sprachliche

Frau Klaus: \perp Die Sprachbarriere nicht haben \perp .

Frau Sebner: Wir sind hier wirklich nur (.) auf dieser Insel, (.) @sag ich mal@ (.) ja, wo es wirklich eigentlich harmonisch ist. Und ähm dann, (.) man merkt es auch von anderen schon, was die für Probleme haben und da und da Sprachprobleme, andere Probleme, (.1) Integrationsprobleme und so weiter, die es bei uns nicht gibt. (Q4-TP3-22-11-29-GS2-GD-TR, Z. 538-557)

Frau Sebner greift die Thematik der kleinen Schule auf und proponiert, beziehend auf die in einigen Jahrgängen Ein- in anderen Zweizügigkeit der Schule und mit mehrzügigen Schulen vergleichend, dass dies eine „gute Voraussetzung“ sei. Sie differenziert dies entlang der familiären Atmosphäre, in der sich der „Wohlfühlcharakter“ dadurch zeigt, dass sich jeder kennen würde („jeder kennt ja fast jeden“). Diese Fokussierungsmetaphern stellen einen positiven Horizont des schulischen Miteinanders dar, dem große Schulen, die „anonym“ sind, negativ gegenüberstehen. Dabei wird eine andere Facette des Themas „kleine Schule“ gegenüber den im ersten Interview beschriebenen Nachteilen, weniger personelle Unterstützung zu erhalten als größere Schulen, aufgerufen. *Frau Weiß* differenziert den „Wohlfühlcharakter“, der nicht durchgängig ist. *Frau Sebner* greift diese Differenzierung auf, indem sie ihre Zustimmung relativiert. Sie führt dann, einen Vergleich mit einem Neubaugebiet in einer Stadt ziehend, aus, dass „es dort ganz andere Probleme“ gibt. Sie relativiert damit die Probleme der eigenen Schule mit denen anderer. Dies erfolgt unter dem Verweis auf „irgendwelche Ausländer“. Damit wird nicht nur eine totale Identitätszuschreibung vollzogen, sondern diese auch als per se problematisch für die Schule bewertet. Sie differenziert dies entlang „sprachlicher Barrieren“. Damit relativiert sie die Identitätszuschreibung und holt sie zugleich in einen interaktiven Kontext. *Frau Klaus* greift die „Sprachbarriere“ auf und ratifiziert zugleich den propositionalen Gehalt, dass diese in der kleinen Schule nicht vorliegt.

Frau Sebner konkludiert anschließend mit der Fokussierungsmetapher einer „Insel“, auf der sie sich befinden, die sich implizit daran festmacht, dass sie frei von „Problemschülern“ ist. Diese Charakterisierung wird als „harmonisch“ beschrieben und abgegrenzt von „Sprach-“ und „Integrationsproblemen“. In der Beschreibung der Probleme dokumentieren sich Schüler:innenidentitäten, die als problematisch und abweichend eingeschätzt werden. Von diesen grenzen sich die Lehrpersonen ab. Die Charakterisierung der Schüler:innen als problematisch erfolgt insofern total, als dies an ihrer Sprachlichkeit festgemacht wird.

Zusammenfassend und die Ausschnitte aus den zwei Gesprächen vergleichend dokumentiert sich eine Orientierung resp. Schüler:innenidentitäten, die als ‚normal‘ und ‚abweichend‘ bzw. problematisch unterschieden werden. Für die problematische Schüler:innenschaft fühlen sich die Lehrpersonen nicht unmittelbar zuständig, wohl aber für die Organisation unterstützender

Inklusionshelfer:innen. Letztgenanntes erleben sie u.a. aufgrund der Größe ihrer Schule als schwierig. In den beiden Diskussionsausschnitten der Gruppe Blau zeigen sich zum Teil oppositionelle Bearbeitungen der speziellen Situation einer bzw. der kleinen Schule. Das sich dokumentierende Verständnis der kleinen Schule als „familiäre“ Gemeinschaft im zweiten Ausschnitt steht neben der nicht vorhandenen Unterstützung bzw. dem mit sehr langen Zeiträumen verbundenen Warten auf Unterstützung für „Problemfälle“ als alternative Bearbeitungsweise. Dabei schützt die Größe der Schule vor Anonymität und den Problemen anderer Schulen, die aufgrund von Integrations- und Sprachbarrieren mit „ausländischen“ Schüler:innen entstehen. Es dokumentiert sich in beiden Ausschnitten eine totale Identifizierung der Schüler:innen als nicht-/problematisch, aufgrund des Unterstützungsbedarf und der ethnisierenden bzw. sprachlichen Identitäts-zuschreibung.

2.3 Vergleich der rekonstruierten Schüler:innenidentitäten der Gruppen Gelb und Blau

Die rekonstruierten Schüler:innenidentitäten sowie die damit verbundenen pädagogischen Zuständigkeit der *Gruppen Gelb* und *Blau* zeichnen sich durch Gemeinsamkeiten und Unterschiede aus. Gemeinsam ist beiden Gruppen die totale Konstruktion von Schüler:innenidentitäten. Dabei unterscheiden sie ‚normale‘ und ‚abweichende‘ Schüler:innen. Unterschiede finden sich einerseits in Bezug auf den Anteil der zwei Gruppen an Schüler:innen an den jeweiligen Schulen und zum anderen in der Spezifik der Identitäts-konstruktionen. Während die Schulleitungspersonen der *Gruppe Gelb* die Majorität der Schüler:innenschaft der Schule als abweichend beschreibt und dies mit entsprechenden pädagogischen Programmen bearbeitet, sieht die *Gruppe Blau* einzelne Schüler:innen als ‚problematisch‘ an. Sie beschreiben dies für einzelne Schüler:innen ihrer Schulen und sehen es an anderen Schulen entlang der nicht-deutschen Sprachlichkeit der Schüler:innenschaft und damit verbundenen Integrationsproblemen. Dabei sehen sie die zweite Gruppe von Schüler:innen nicht an ihrer eigenen Schule und grenzen sich zugleich von ihr als nicht-zuständig ab. Die pädagogische Zuständigkeit, die *Gruppe Gelb* teilt, geht von einer Veränderbarkeit der Schüler:innen durch pädagogische Maßnahmen aus, eine Perspektive, die bei *Gruppe Blau* nicht aufgerufen wird, bei ihr dominiert ein delegierendes Verständnis der Nicht-Zuständigkeit. *Gruppe Gelb* wie auch *Gruppe Blau* führen die als defizitär konzipierten Schüler:innenidentitäten dabei auf außerhalb der Schule, in unterschiedlichen Sozialräumen angesiedelte Personen – mit spezifischen Merkmalen – zurück, die in Schule problematisch werden können. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Gruppen sowie der Bezug beider auf den jeweiligen schulischen Sozialraum legen die Frage nach möglichen

soziogenetischen Erklärungen nah. Perspektivisch kann diesen Fragen durch den Vergleich mit weiteren Fällen des Samples nachgegangen werden.

3 Resümee und Perspektiven: konstruierte Schüler:innenidentitäten und ihr Marginalisierungspotenzial

Die rekonstruierten Orientierungen zeigen, wie die konstruierten Schüler:innenidentitäten von den pädagogischen Akteur:innen in Relation zum Sozialraum und seinen Bewohner:innen gesetzt werden. Weiter konnte gezeigt werden, dass die Konstruktionen entlang der Unterscheidung ‚normal/-abweichend‘ vorgenommen wird; auch wenn die ‚normalen‘ Schüler:innen nur implizit in der Beschreibung der abweichenden Schüler:innenidentitäten thematisch werden.

Wenngleich die Identitätskonstruktionen sich unterscheiden, da *Gruppe Gelb* diese im Gegensatz zu *Gruppe Blau* als in und durch Schule und Unterricht veränderbar versteht, gehen beide mit Marginalisierungen einher, da ein Teil bzw. die Majorität der Schüler:innenschaft als defizitär und nicht zur Schule resp. den pädagogischen Programmatiken dieser passend charakterisiert wird. Die Konstruktion totaler Schüler:innenidentitäten, die, wie in den dargelegten Fällen, entlang von Zweit-Codierungen (Wagener 2020) – hier die sozio-ökonomische sowie die ethnische Herkunft der Schüler:innen – und total erfolgen, stellen Formen der Marginalisierung dar. Diese Praxen resp. Orientierungen liegen konträr zu den formalen Prämissen der Gesellschaft und der Schule, in der Schüler:innen nicht aufgrund ihrer sozialen Herkunft benachteiligt werden dürfen. Zugleich knüpfen sie an jene Konzepte und Vorstellungen von Lernen und Bildung an bzw. erweitern diese, die ebenfalls in den formalen Rahmungen der Schule zu finden sind, die einer natürlichen Begabungsbegrenzung. Auch wenn die Schüler:innenidentitäten der Lehrpersonen nicht durch Begabung charakterisiert sind, finden sich soziale Erklärungen, die entlang gesellschaftlicher Sozialisationskontexte, die absolut bzw. total gesetzt werden, Erklärungen für schulischen Miss-/Erfolg darstellen. Dieser wird von *Gruppe Blau* als pädagogisch nur durch Spezialist:innen („Frau Klemm“) bearbeitbar konzipiert, während *Gruppe Gelb* dies in der Anpassung der schulischen, pädagogischen Programmatik sieht.

Beide Varianten können als Ausdruck der Bearbeitung jener Widersprüche verstanden werden, die durch einen gegensätzlichen formalen Rahmen gekennzeichnet sind: Unterschiede bzw. Differenzen maßgeblich mit individuellen und natürlichen, Bildung begrenzenden Begabungen der Schüler:innen zu erklären und durch schulisch-unterrichtliche Förderungen

nur bedingt als veränderbar anzunehmen (Sturm, 2022) und zugleich die Norm und Erwartung, dass soziale, materiale und kulturelle Unterschiede bzw. Erfahrungshintergründe der Schüler:innen nicht zu Bildungsbenachteiligungen führen sollen und diesem durch individuelle Förderung zu begegnen.

Für die Frage nach Exklusionserfahrungen ist zu klären, in welchen Verfügungsrahmen die Konstruktionen der pädagogischen Akteure einzuordnen sind. Bohnsack differenziert virtuelle soziale Identitäten in imaginative und imaginäre (vgl. Bohnsack 2017: 54f.), die sich dadurch unterscheiden, dass Akteur:innen bei ersteren an der Performanz und Habitualisierung der Entwürfe orientiert sind, bei Letzteren jedoch nicht davon ausgehen, dass diese in ein faktisches Handeln umgesetzt werden können. Damit lassen sich Konstruktionen zu Schüler:innenidentitäten einmal als positiver Horizont verstehen, deren Umsetzung und Realisierung von den Akteur:innen in Form ihrer Performanz und Habitualisierung angestrebt wird. Die Konstruktionen von Schüler:innenidentitäten können aber auch die Form einer exterioren Norm annehmen, von deren Realisierung die Akteur:innen im Falle der imaginären sozialen Identitäten selbst nicht ausgehen. In diesem Fall führt der habitualisierte Umgang mit dieser Diskrepanz dazu, dass eine Beziehung zur Performanz im Sinne einer möglichen Enaktierung nicht mit dargestellt wird. Für unsere Analysen bedeutet dies, dass beide Gruppen imaginative soziale Identitäten der Schüler:innen konstruieren, an deren Performanz und Habitualisierung sie festhalten, gleichwohl Enaktierung (etwas deutlicher bei *Gruppe Blau*) v. a. als Modus der Delegation erscheint. Beide Gruppen gehen dabei von der Idee einer idealen, als ‚normal‘ konzipierten Schüler:innenschaft aus, auch wenn diese nicht explizit verbalisiert wird. Die Bilder von Schüler:innenidentitäten verbleiben auf der Ebene des impliziten Wissens und fungieren in der Handlungspraxis als handlungsleitende Orientierungen, die in der gemeinsamen Erfahrung, im „konjunktiven Erfahrungsraum“ (ebd.), erworben sind und als „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“ (Bohnsack 2017: 103) die Praxis bestimmen.

Die Fälle zeigen außerdem, dass ein Zugriff auf die Erfahrung des Exkludierens im Sinne der Reflexion eines habitualisierten Umgangs nicht stattfindet. Die Unterscheidung in ‚normale‘ und ‚abweichende‘ Schüler:innenidentitäten wird demzufolge nicht im Sinne der Wahrnehmung eines Marginalisierungspotentials bearbeitet. Vielmehr kommt es zur Reifizierung von einerseits sozioökonomischen und ethnizierenden Zuschreibungen (*Gruppe Gelb*) bzw. individualisierten und damit als Besonderheit exponierten „Problemfällen“ (*Gruppe Blau*). Die sozialräumliche Dimension des Erfahrungsraums ist different, bewegen sich die Fachkräfte aus *Gruppe Gelb* in Distinktion zu dem sie umgebenden Sozialraum, sind die Lehrkräfte in *Gruppe Blau* viel stärker mit ihm assoziiert.

Dies zeigt Handlungsbedarf nicht nur auf der formalen Ebene der Rahmungen von Schule und Unterricht an, sondern bedarf auch einer

Bearbeitung in der Lehrer:innenaus- und -weiterbildung. Die explizite Auseinandersetzung mit den Widersprüchen, die das Schulsystem resp. den schulischen Kontext auszeichnen, stellt dabei ein wesentliches Element dar. Die Explikation von und Auseinandersetzung mit solchen Identitätskonstruktionen hat damit auch Potenzial für eine Professionalisierung von pädagogischen Milieus und Praxen.²

Literatur

- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2016): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5., aktualisierte Ausgabe). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020): *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich/utb.
- Bohnsack, Ralf (2021): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10. Auflage). Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2022): *Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung*. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/-Hericks, Uwe (Hrsg.): *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 31–55.
- Bohnsack, Ralf (2024): *Fallanalysen der Interaktion in People Processing Organizations und die Chancen kasuistischer Bildung*. In: Kramer, Rolf-Torsten/-Rabe, Thorid/Wittek, Doris (Hrsg.): *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Erscheinen).
- Bourdieu, Pierre (1976): *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyrischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Garfinkel, Harold (1956): *Conditions of Successful Degregation Ceremonies*. In: *American Journal of Sociology* 61, 5, p. 420–424.

2 In ähnlicher Weise wird in Schulkulturstudien herausgestellt, dass Schulen jeweils eigene Konstruktionen des idealen, passförmigen Schülers bzw. einer idealen Schülerin ausprägen, die nicht selten mit konkreten sozialen Milieus und Elternhäusern korrespondieren (vgl. Helsper 2006; Helsper et al. 2009; Kramer 2015b). In dem diesen Studien korrespondierenden strukturtheoretischen Professionsansatz gilt die Reflexion dieser einrichtungsbezogenen Konstruktionen ebenfalls als Merkmal von Professionalisierung.

- Goffman, Erving (2012): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität (21. Ausgabe). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, Werner (2006): Elite und Bildung im Schulsystem – Schulen als Institutionen-Milieu-Komplexe in der ausdifferenzierten höheren Bildungslandschaft. In: Ecarius, Jutta/Wigger, Lothar (Hrsg.): Elitenbildung – Bildungselite. Opladen: Leske + Budrich, S. 162–188.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Hummrich, Merle/Busse, Susann (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hünersdorf, Bettina/Everts, Jonathan/Kramer, Rolf-Torsten/Sackmann, Reinhold-/Schmachtel, Stefanie/Sturm, Tanja (2023): Bildungs- und Betreuungslandschaften zur Herstellung von Chancengleichheit in peripheren Sozialräumen. Feld-theoretische Forschungs- und Entwicklungsperspektiven. In: neue praxis (4), S. 307–322.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015a): „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 35, 4, S. 344–359.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015b): Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? – Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‚heimliche‘ Umbauten durch Werner Helsper. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 23–47.
- Kramer, Rolf-Torsten/Sturm, Tanja/Mußel, Fabian/Schreiter, Franziska (2023): Schule im Sozialraum – Eine Diskussion von Verknüpfungsmöglichkeiten praxeologisch-wissenschaftlicher und praxistheoretischer Perspektiven auf pädagogische Praxen. In: Forell, Matthias/Bellenberg, Gabriele/Gerhards, Lukas/Schleenbecker, Lena (Hrsg.): Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule. Münster: Waxmann Verlag, S. 43–60.
- Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.) (2011): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule (2., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Lenhardt, Gero (2002): Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule. In: Pädagogische Korrespondenz 29, S. 5–22.
- Lewalter, Doris/Diedrich, Jennifer/Goldhammer, Frank/Köller, Olaf/Reiss, Kristina (Hrsg.) (2023): PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland. Münster & New York: Waxmann.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- OECD (2023): PISA 2022 Results (Volume I). The State of Learning and Equity in Education. doi:<https://doi.org/10.1787/53f23881-en> [Zugriff: 12.02.2024].
- Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Meseth, Wolfgang (2021): Unterricht als Interaktionsgeschehen. Konstitution, Ordnungsbildung und Wandel. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–27.
- Stanat, Petra/Schilpolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karolin A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.) (2022): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen

- in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster & New York: Waxmann.
- Sturm, Tanja (2022): Kodifizierte Normen und Rollenerwartungen: kontingente Grenzen schulisch-unterrichtlicher Inklusion. *Inklusion online*, 4/2022. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/663/498> [Zugriff: 12.02.2024].
- Wagener, Benjamin (2020): *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

Autor:innenangaben

Akbaba, Yalız, Prof.'in Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Unterrichtsforschung an der Philipps-Universität Marburg. Arbeitsschwerpunkte: Diskriminierungskritische Schulforschung, pädagogische Professionalisierung in der Migrationsgesellschaft, analytische Positionalität, diskriminierungskritische qualitative Forschung, Handlungs- und Sprechfähigkeit.

Arndt, Ann-Kathrin, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Inklusive Schulentwicklung, und Leibniz School of Education. Arbeitsschwerpunkte: (multi-)professionelle Kooperation, Differenzkonstruktionen im inklusiven Unterricht; Inklusive, intersektionale und internationale Perspektiven in der Lehrer*innenbildung.

Beck, Alena, M.Ed., wissenschaftliche Mitarbeiterin und Promovendin am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Technischen Universität Braunschweig. Arbeitsschwerpunkte: Rassismuskritik, Differenzreflexivität, Diskriminierungs-kritische Englischdidaktik und Lehrkräftebildung.

Bender, Saskia, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt soziale Teilhabe, schulische Inklusion und Beratung an der Universität Bielefeld. Arbeitsschwerpunkte: rekonstruktive Schul-, Unterrichts- und Inklusionsforschung, rekonstruktive Professions- und Beratungsforschung, erziehungswissenschaftliche Kasuistik und Kasuistik in der Lehrer*innenbildung, Kulturelle Bildung und Kulturelle Schulentwicklung.

Bengel, Angelika, Prof. Dr., Professur für Inklusive Pädagogik und Heilpädagogik mit dem Schwerpunkt Inklusionsorientierte Organisationsentwicklung an der Evangelische Hochschule Ludwigsburg.

Blasse, Nina, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Schulische Inklusion, Anfangsunterricht der Grundschule, Ethnografie, Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Börner, Michael, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft an der Philipps-Universität Marburg. Arbeitsschwerpunkte: Inklusionsforschung, Biographieforschung, Pädagogische Organisations- und Praxisforschung, Methoden qualitativer Sozialforschung

Boger, Mai-Anh, Dr., Akademische Rätin an der Universität Regensburg. Arbeitsschwerpunkte: Inklusion, Disability Studies, Psychoanalyse und Philosophien der Differenz und Alterität in der Pädagogik.

Buchner, Tobias, Prof. Dr., Professor für Inklusive Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Arbeitsschwerpunkte: Ableism in Bildungsorganisationen, Partizipatorische Forschung, Inklusive Bildung.

Budde, Jürgen, Dr., habil, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Theorie der Bildung, des Lehrens und Lernens an der Europa-Universität Flensburg. Arbeitsschwerpunkte: Differenz und Ungleichheit in pädagogischen Institutionen, Praktiken der Erziehung, Praxistheorie.

Bräu, Karin, Prof. Dr., Professorin für Schulpädagogik im Bereich Heterogenität und Ungleichheit an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Arbeitsschwerpunkte: Ungleichheit im Bildungssystem, Hausaufgaben, Ethnografie.

Dörner, Olaf, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Wissenschaftliche Weiterbildung und Weiterbildungsforschung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Arbeitsschwerpunkte: Soziokulturelle Voraussetzungen der Erwachsenenbildung und Bildung Erwachsener, Erwachsenenbildung und Organisation, Inklusive und rekonstruktive Erwachsenenbildungsforschung.

Doğmuş, Aysun, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft - Lehren und Lernen in der Migrationsgesellschaft am Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogisches Handeln, Professionalisierung und Schulentwicklung im Kontext von Migrationsverhältnissen, Rassismus und Intersektionalität, Rekonstruktive Sozialforschung.

Ehrenberg, Katrin, M.Ed., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Allgemeine Behindertenpädagogik und -soziologie am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover. Arbeitsschwerpunkte:

Schulassistentz, Kindheitsforschung, Agency, Subjektivierung, Ethnographie und Adressierungsanalyse.

Fritzsche, Bettina, Professor Dr., Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt qualitative Forschungsmethoden an der PH Freiburg. Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Bildungsforschung, Ethnographie und Videographie pädagogischer Praktiken, Kulturvergleichende Bildungsforschung, Heterogenität u. Ungleichheit.

Fürstenau, Sara, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung, Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Migrationsgesellschaft, Transnationale Migration und Bildung.

Hackbarth, Anja, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diagnostik, Förderung und Didaktik bei Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen an der Universität Bielefeld. Arbeitsschwerpunkte: Behinderungen und Benachteiligungen in Bildungsorganisationen, Didaktik des inklusiven (Fach)Unterrichts, dokumentarische Methode (Unterrichtsvideografien), rekonstruktive Inklusionsforschung.

Hamacher, Catalina, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Inklusion und Teilhabe im Elementar- und Primarbereich, Kindheitsforschung, Sorgepraktiken in der Grundschule, praxeologische Wissenssoziologie und rekonstruktive Sozialforschung.

Häseker, Anne. Wissenschaftliche Mitarbeiterin der AG Schulentwicklung und Schulforschung an der Universität Bielefeld. Dissertationsprojekt: Artikulationen von Inklusion und Exklusion anhand einer hegemonietheoretischen Diskursanalyse. Weitere Arbeitsschwerpunkt: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft sowie qualitative Bildungsforschung.

Johnson, Chrystal, Prof. Dr., Assoc.-Prof. Social Studies Education. Purdue University. Department: Curriculum and Instruction. West-Lafayette, Indiana. Research foci: character education, citizenship development, race, culturally consonant pedagogy, and schools of choice.

Kastrup, Valerie, Prof. Dr., Professorin für Sportpädagogik und -didaktik an der Universität Bielefeld. Arbeitsschwerpunkte: Umgang mit Diversität im Schulsport und in der Sportlehrer*innenbildung; Professionalisierung des Sportlehrer*innenberufs; qualitative Forschungsmethoden.

Köpfer, Andreas, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusionsforschung, Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft, Pädagogische Hochschule Freiburg. Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Bildung im internationalen Vergleich, Behinderungen und Benachteiligungen in Bildungsorganisationen, sozial- und raumtheoretische Analysen zu Ein- und Ausschluss, rekonstruktive Inklusionsforschung, Critical Autism Studies.

Kramer, Rolf-Torsten, Prof. Dr., Professor für Schulpädagogik und Schulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Praxistheorie und praxeologische Schul- und Bildungsforschung, Pädagogische Professionalität und Professionalisierung, Rekonstruktionsmethodologie.

Langenhoff, Johanna, M.Ed, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Allgemeine Behindertenpädagogik und -soziologie am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover. Arbeitsschwerpunkte: Schüler*innenperspektiven, Schulassistenten, Adoleszenz, dokumentarische Methode (Biographisch-narrative Interviews, Gruppendiskussionen).

Lindmeier, Bettina, Prof. Dr. habil., Professorin für Allgemeine Behindertenpädagogik und -soziologie am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover, Arbeitsschwerpunkte: Differenz und Inklusion, Lehrer:innenbildung und Professionalisierung von Fachkräften, diversitätssensible Hochschule, partizipative und rekonstruktive Forschungszugänge.

Ludwig, Johannes, M.Ed., wiss. Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte: fachliche und soziale Teilhabe im inklusiven Unterricht, Dokumentarische Unterrichtsforschung, Lehrkräfteprofessionalisierung im Kontext von Inklusion.

Mußél, Fabian, M. A. wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Bildungsforschung, Praxistheorie und praxeologische Schul- und Bildungsforschung, Pädagogische Professionalität und Professionalisierung, Ungleichheitsforschung.

Niggemann, Jan, Dr. M.A. Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Österreichischen Institut für Erwachsenenbildung und Lektor an der Universität Wien, Erziehungswissenschaftler und Erwachsenenbildner. Arbeitsschwerpunkte: Hegemonietheorie, pädagogische Autorität, soziale Ungleichheiten und Affekt, Psychoanalyse in der Pädagogik. . Zuletzt erschien Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci, mit María do Mar Castro Varela und Natascha Khakpour.

Panagiotopoulou, Julie A., Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildung und Entwicklung in Früher Kindheit an der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Soziale Ungleichheiten, Bildung und Heterogenität in der Kindheit; Inklusion/Exklusion und pädagogische Professionalität in Migrationsgesellschaften; Transnationale Bildungsbiographien und Familiensprachenpolitik; Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit in Kindertagesstätten und Schulen; Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung; Ethnographische Bildungsforschung.

Plöger, Simone, Prof. Dr., Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulforschung/Inklusion an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Arbeitsschwerpunkte: Inklusion, Diversität und soziale Ungleichheit in der Schule, Beschulung neu zugewanderter Schüler:innen, Ethnographie in Schule und Unterricht, diskriminierungskritische und inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung.

Pongratz, Katharina Maria, M.A. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg an der Professur für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt wissenschaftliche Weiterbildung und Weiterbildungsforschung. Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Erwachsenenbildung-(forschung) und KI, qualitative Bildungs- und Sozialforschung, Systemische Fragetechniken in der qualitativen Bildungs- und Sozialforschung, Dokumentarische Methode.

Potthast, Ines, M.A., B.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover und Promotionsstipendiatin des Cusanuswerks. Arbeitsschwerpunkte: Kommunikation und Interaktion in Familien mit behinderten Angehörigen, Hörstörungen und Mehrsprachigkeit, Sprachprozesse und Differenz, rekonstruktive Sozialforschung.

Samani, Diana, M.Ed., hat Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen mit den Fächern Englisch und Französisch an der Universität zu Köln studiert und promoviert im Rahmen des Projektes „Sprachenpolitik in (neu) zugewanderten Familien in Deutschland (FaMiLanG)“⁶. Forschungsinteressen: migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Kontext von Neuzuwanderung/Flucht und im Spannungsfeld zwischen Familie und Schule sowie qualitative Zugänge zur Erforschung der Kinderperspektive in der Migrationsgesellschaft.

Schipp, Carina, Dipl. Sozialpädagogin M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogik im Autismspektrum, partizipativ-rekonstruktive Autismusforschung, Biographieforschung

Schreiter, Franziska, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht, Ungleichheitsforschung, Diskriminierungskritik, qualitative Forschung (Dokumentarische Methode).

Schuppener, Saskia, Prof. Dr., Professorin für Partizipation und inklusive Bildung im Kontext Geistiger Behinderung an der Universität Leipzig. Arbeitsschwerpunkte: Inklusionsorientierte Hochschule, Diagnostik im Kontext inklusiver Schule, inklusive Schulentwicklung und Sozialraumorientierung, Bildungsgerechtigkeit, Ableismus, diskriminierungskritischer Unterricht, Leichte Sprache, herausforderndes Verhalten, strukturelle Macht & Gewalt, freiheitseinschränkende Maßnahmen.

Sturm, Tanja, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft, insbesondere Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt des Diversitätsspektrums im Vor- und Grundschulalter an der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Inklusion/Exklusion in Schule und Unterricht; Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Praktiken, Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode, international vergleichende Schul- und Unterrichtsforschung.

Uçan, Yasemin, Dr., Vertretungsprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungssoziologie und Sozialisationsforschung an der Ruhr-Universität Bochum, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich interkulturelle Bildungsforschung sowie am Mercator-Institut für Deutschförderung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Migrations-, Familien- und Kindheitsforschung, Berufsbiografien, pädagogische Professionalisierung und Lehrkräftefortbil-

dungen, sprachenbiografische und differenzreflexiv-kritische Perspektiven auf sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit, Methoden qualitativer Sozialforschung, insb. mehrsprachige Zugänge.

Wessel-Powell, Christy, Prof. Dr., Assoc.-Prof. Literacy and Language. Purdue University. Department: Curriculum and Instruction. West-Lafayette, Indiana. Research foci: literacy, critical literacy, equity, children's media, and collaborative ethnography.

Windheuser, Jeannette, Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Gender und Diversität an der Humboldt-Universität zu Berlin. Arbeitsschwerpunkte: theoretische und historische Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, feministische Wissenschaftstheorie, Geschichte und Theorie der Sexuellen Bildung und Geschichte und Theorie autonomer und akademisierter Frauenbildungszusammenhänge.

Vogt, Michaela, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Theorie und Geschichte der Inklusiven Pädagogik an der Universität Bielefeld. Arbeitsschwerpunkte: International-vergleichende und historische Bildungs- und Inklusionsforschung, Schulische Überprüfungsverfahren, Inklusionssensible Lehr- und Lernmaterialien, Verständnisse von Bildung und Ako im internationalen Vergleich.



Evangelia Karagiannakis

Diversitätskompetenz

Ein Arbeitsbuch für
Studium und Beruf

*utb L • 2024 • 230 Seiten • kart. • 26,90 € (D) • 27,70 € (A)
ISBN 978-3-8252-6331-7 • eISBN 978-3-8385-6331-2*

Diversität ist in allen Bereichen unserer demokratischen Gesellschaft Normalzustand geworden. Somit ist Diversitätskompetenz eine Schlüsselkompetenz für das Studium und die akademische Praxis. Dieses interaktive Arbeitsbuch vermittelt sowohl theoretisches Wissen als auch praktisches Knowhow für die Entwicklung und Förderung von Diversitätskompetenz im Hochschulbereich.

Die Autorin:

Evangelia Karagiannakis, Interkulturelle & Diversity Trainerin und Beraterin bei ek | competencing, Ulm

www.shop.budrich.de

A. Hackbarth, A. V. Häseker, S. Bender, M.-A. Boger,
K. Bräu, J. A. Panagiotopoulou (Hrsg.)

Erfahrungen von Exklusion

Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Mit dieser Publikation wird die Auseinandersetzung um Inklusion und Exklusion als Querschnittsthema der Erziehungswissenschaft vertieft. Die Beiträge gehen aus der 6. Arbeitstagung der DGfE AG Inklusionsforschung an der Universität Bielefeld hervor. Im Mittelpunkt stehen differenzsensible und diskriminierungskritische Perspektiven auf Erfahrungen der Exklusion.

Die Herausgeberinnen:

Prof. Dr. Anja Hackbarth, Universität Bielefeld

Anne Verena Häseker, Universität Bielefeld

Prof. Dr. Saskia Bender Universität Bielefeld

Dr. Mai-Anh Boger, Universität Regensburg

Prof. Dr. Karin Bräu, Universität Mainz

Prof. Dr. Julie A. Panagiotopoulou, Universität zu Köln

ISBN 978-3-8474-3016-2



www.budrich.de