

Buchner, Tobias

Ableism-kritische Professionalisierung als Beitrag für Transformationsprozesse in Zielperspektive Inklusiver Bildung

Koenig, Oliver [Hrsg.]: *Inklusion und Transformation in Organisationen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 65-76



Quellenangabe/ Reference:

Buchner, Tobias: Ableism-kritische Professionalisierung als Beitrag für Transformationsprozesse in Zielperspektive Inklusiver Bildung - In: Koenig, Oliver [Hrsg.]: *Inklusion und Transformation in Organisationen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 65-76 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-260564 - DOI: 10.25656/01:26056

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-260564>

<https://doi.org/10.25656/01:26056>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Tobias Buchner

Ableism-kritische Professionalisierung als Beitrag für Transformationsprozesse in Zielperspektive Inklusiver Bildung

Abstract

This paper asks what a critical perspective on ableist education can contribute to the transformation of schools towards inclusive education. In this regard, the professionalization of teachers is addressed in particular. To this end, this chapter will first elaborate basic structural features of ableist regimes. In a second step, these are transferred to the school, showing which ability expectations students and teachers are exposed to here. As will be further explained, Inclusive education can be seen as a counterpart to ableist subject production in schools, aiming at a comprehensive transformation of school modes of empowerment. Finally, three starting points for ableist-critical teacher education are presented.

In diesem Beitrag wird danach gefragt, was eine ableism-kritische Perspektive zur Transformation von Schule in Richtung Inklusiver Bildung beitragen kann. Diesbezüglich wird insbesondere der Bereich der Professionalisierung von Lehrer*innen adressiert. Dazu werden zunächst grundlegende Strukturmerkmale ableistischer Regime herausgearbeitet. In einem zweiten Schritt werden diese auf die Schule übertragen und es wird aufgezeigt, welchen Fähigkeitserwartungen Schüler*innen und Lehrer*innen hier ausgesetzt sind. Inklusive Bildung kann, wie weiter ausgeführt wird, als Gegenspielerin zur ableistischen Subjektproduktion in Schulen erachtet werden, die auf eine umfassende Transformation der schulischen Modi von Befähigung abzielt. Auf Basis dieser Befunde werden schließlich drei Ansatzpunkte für eine ableism-kritische Lehrer*innenbildung vorgestellt.

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag nimmt exemplarisch einen spezifischen Mechanismus der Erzeugung von Ungleichheit und Differenz in den Blick: die (Re-)Produktion von Ableism im Kontext von Schule. Damit wird ein institutioneller Ausschnitt einer umfassenden gesellschaftlichen Ordnung fokussiert, die als selbstverständlich gilt –

so selbstverständlich, dass sie Subjekten mitunter auch als natürlich erscheint. Diese Differenzordnung ist durch die Auf- und Abwertung von Individuen in Relation zu Fähigkeitserwartungen sowie die damit verbundenen De-/Privilegierungsprozesse und Konstruktionen von Nicht-/Zugehörigkeit gekennzeichnet. Dementsprechend ‚lernen‘ Subjekte, sich, andere und Welt innerhalb dieser Differenzordnung zu denken. Schule kann schließlich als zentraler Ort einer derartigen ableistischen Subjektproduktion erachtet werden. Dabei handelt es sich um eine wirkmächtige, persistente Struktur, die seit Einführung des modernen Schulsystems existiert und sich seitdem zwar verändert hat, nach wie vor aber wesentlich vorgibt, wie und wo Subjekte befähigt werden sollen. Anders formuliert: Schule in ihrer vergangenen, aber eben auch jetzigen Form stellt die ‚institutionelle Fleischwerdung‘ von Ableism bzw. das ‚Rückgrat‘ der ableistischen Subjektproduktion dar (Buchner 2019). Ableism kann somit als wesentliche Barriere für die Transformation von Schule in Richtung Inklusion verstanden werden. Im Rahmen dieses Aufsatzes wird daher danach gefragt, welchen Beitrag eine ableism-kritische Perspektive für Professionalisierung als Teil eines systemischen sowie systematischen Wandels in Richtung inklusiver Bildung einnehmen kann.

Die Beantwortung der zuvor angeführten Fragestellung erfolgt im Rahmen dieses Artikels in einer schrittweisen Annäherung. Da es sich bei Ableism um eine relativ junge, kritische theoretische Perspektive handelt, die in den deutschsprachigen Bildungswissenschaften erst langsam aufgegriffen wird (Buchner & Lindmeier 2019), werden einleitend die wesentlichen Strukturmerkmale ableistischer Differenzordnungen skizziert. Dabei beziehe ich mich lose auf subjektivierungstheoretische Überlegungen (Foucault 1977). Anschließend werden die zuvor herausgearbeiteten Merkmale auf den schulischen Kontext übertragen und die darin erfolgenden Modi ableistischer Befähigung herausgearbeitet: Mechanismen von Subjektproduktion, die von inklusiver Bildung herausgefordert werden. Inklusiver Bildung wird somit als Gegenspielerin von Ableism in Schulen gedacht, was mit spezifischen Herausforderungen für Lehrer*innen verbunden ist. Auf Basis dieser Befunde werden anschließend drei Ansatzpunkte für eine ableism-kritische Aus- und Fortbildung von Lehrer*innen vorgestellt. Der Beitrag schließt mit einem Fazit ab, in dem erste Erfahrungen bezüglich einer solchen Professionalisierung skizziert werden.

2 Ableism als spezifischer Modus der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit

Ableism wurde in den Disability Studies als kritische Perspektive zur Analyse fähigkeitsbasierter Differenzordnungen entwickelt, wobei häufig ein starker Fokus auf die diskursive Herstellung von nicht/behindert bzw. dis/abled gelegt wurde (Maskos 2015; Linton 1998). Mit dieser analytischen Schwerpunktsetzung konn-

te unter anderem das gefasst werden, was Fiona Kumari Campbell als ‚the great divide‘ bezeichnet (Campbell 2003). Darunter versteht Campbell die überaus wirkmächtige Grenzziehung zwischen Subjekten, die als ‚able‘, also als fähig bzw. normal, positioniert werden und jenen, die als ‚disabled‘, als behindert, gelten. Die Herstellung einer derartigen Binarität zwischen nicht/behindert stellt ein wesentliches Strukturmerkmal ableistischer Ordnungen dar. Behinderung wird dabei nicht nur zum Defizitären, sondern dient auch als konstitutives Außen des fähigen Subjekts (Campbell 2009). Der ‚große Graben‘ erweist sich schließlich als mit Wertigkeiten und Affekten aufgeladen, denn er stellt den Grenzbalken zwischen einem sozialen, ‚fähigen‘ Oben und einem unerwünschten Unten dar, in das als ‚nicht fähig‘ oder behindert deklarierte Subjekte eingewiesen werden.

Darüber hinaus erweisen sich ableistische Ordnungen durch eine durchgehende Rangordnung gekennzeichnet. Diese ist durch hierarchisierte, fähigkeitsbasierte Plätze oberhalb als auch unterhalb des ‚great divide‘ strukturiert, wodurch ein starker Zwang zum Ausweisen von Fähigkeit erzeugt wird. Denn die Bewohner*innen der Regionen oberhalb der besagten Grenze verspüren den Druck, die Anerkennbarkeit als fähiges Subjekt aufrechtzuerhalten; schließlich wissen sie, dass das Ranking der Fähigkeiten von einer starken Durchlässigkeit und Fluidität geprägt ist. So kann jederzeit, zum Beispiel durch einen Unfall oder eine psychische Krise, eine Re-Lokalisierung in die unteren Gefilde drohen. Die Ordnung birgt jedoch auch das Potenzial für Mobilität in Richtung der höheren Sphären, was Subjekte dazu motivieren kann, sich auf der Skala der Fähigkeiten weiter nach oben zu arbeiten. Zum Beispiel durch das Erlernen der ‚richtigen‘ Fähigkeiten zum richtigen Zeitpunkt, wie etwa das Programmieren und andere Fähigkeiten aus dem IT-Spektrum in den 1980er Jahren oder Fähigkeiten der Selbst-Präsentation auf Social-Media-Plattformen ab Mitte der 2005er Jahre. Die Motivation zum Aufstieg sowie die Angst vor dem Abstieg ergeben sich letztlich auch aus der Verzahnung der fähigkeitsbezogenen Struktur mit einem spezifischen Privilegiensystem. So erhalten die als fähig gelesenen Subjekte Partizipationsmöglichkeiten in unterschiedlich prestigeträchtigen postschulischen Bereichen. Jene, die als weniger fähig oder auch als behindert gelesen werden, sehen sich jedoch in unterschiedlichem Ausmaß mit besonderen Barrieren konfrontiert. Diese reichen von symbolischen bis zu materialen Aspekten. Das ableistische Rangsystem öffnet und verschließt demnach Türen in Bezug auf Fähigkeitszuschreibungen. Als im engeren Sinne ableistisch können schließlich Praktiken erachtet werden, über die in Bezugnahme auf die skizzierte hierarchisierte, fähigkeitsbezogene Differenzordnung die Exklusion von als nicht oder weniger fähig klassifizierten Subjekten von materiellen, sozialen und symbolischen Ressourcen betrieben wird (vgl. Buchner 2022a).

Wie ersichtlich geworden sein dürfte, beschränkt sich die Kritik an ableistischen Regimen nicht auf die Herstellung der Dichotomie von nicht/behindert, die darin eingelassene Hierarchie sowie die daran gekoppelten In- und Exklusionsmecha-

nismen. Vielmehr geht es bei der kritischen Auseinandersetzung mit Fähigkeitsregimen um das Hinterfragen ableistischer Strukturen und den darin erfolgenden zwanghaften Formen von Befähigung an sich – sowie das Nachdenken über andere, sozial gerechtere Modi der Befähigung. Im Nachfolgenden werden, aufbauend auf die in diesem Abschnitt vorgetragenen Strukturen ableistischer Ordnungen, der Kontext Schule und dessen ableistische Verfasstheit untersucht.

3 Ableism in der Schule

Schule stellt einen zentralen Ort für die Produktion ‚fähiger‘ Subjekte dar. Hier sollen Kinder und Jugendliche in einer bestimmten Art und Weise ‚gesellschaftsfähig‘ gemacht werden. Sie sollen zu verantwortungsvollen Bürger*innen erzogen werden, die ihre Rechte und Pflichten kennen und ausüben lernen. Zudem werden Schüler*innen dazu angehalten, sich als sozial erwünscht definierte Verhaltensformen anzueignen. Darüber hinaus sollen sie das über Curricula als relevant gesetzte Wissen erwerben und zur Teilhabe am Arbeitsmarkt befähigt werden. Schule produziert unter diesem theoretischen Rahmen betrachtet jene Subjekte, die in der jeweiligen Epoche gesellschaftlich und vor allem ökonomisch benötigt werden (Foucault 1977). Mit der Einweisung in die Subjektposition Schüler*in wird ein institutionelles Programm aktiviert, in dessen Rahmen der Erwerb spezifischer, als bedeutend erachteter Fähigkeiten obligatorisch gesetzt wird, zum Beispiel die basalen schulischen Fähigkeiten des Lesens, Rechnens, Schreibens oder auch die Aneignung der rezent so bedeutend gewordenen digitalen Fähigkeiten (Buchner & Ojo 2022). Das schulische Befähigungsprogramm ermächtigt idealtypisch nun Subjekte, jene Fähigkeiten, Normen und Wissensformen zu erwerben, die sie gesellschaftlich handlungsfähig machen.

Gleichzeitig erweist sich das skizzierte schulische Befähigungs- als mit einem Privilegierungsprogramm verzahnt. Denn Befähigung findet hier stets im Rahmen von Hierarchisierungs- sowie In- und Exklusionsprozessen statt, über welche die Partizipationsoptionen in nachschulischen Lebensbereichen und dem darin möglichen Ressourcenerwerb reguliert werden. Diese Strukturierung wird über die Ideologie der Meritokratie legitimiert: Schüler*innen, die sich in den schulischen Arenen des Fähigkeitserwerbs als besonders fleißig und leistungsstark erweisen, winkt am postschulischen Horizont Teilhabe in prestigeträchtigen gesellschaftlichen Segmenten; so zumindest das Versprechen. Anderen, weniger erfolgreichen Schüler*innensubjekten bleiben die Tore zu diesen ‚verheißungsvollen Landschaften‘ jedoch mit Verweis auf die Beurteilung ihres Fähigkeitserwerbs in Schulen versperrt. Das meritokratische Versprechen und die damit verwobene Idee von Leistungsgerechtigkeit, wonach jede*r, wenn sie sich nur genügend anstrengt, in die statushöchste Schulform aufsteigen und die darin erwerbbaaren, begehr-

ten Bildungsabschlüsse erhalten kann, erweist sich empirisch allerdings als nicht eingelöst. Schließlich zeigt sich, dass das hier umrissene Schulsystem soziale Ungleichheiten in Bezug auf soziale Schicht, ‚Migrationshintergrund‘ und auch disability (re-)produziert – und zwar über Prozesse der Zuschreibung von Nicht-/Fähigkeit und den damit verbundenen Selektions- und Zuteilungsmechanismen (vgl. Akbaba & Buchner 2019).

So stützt sich das ableistische Schulsystem auf ein Netz an Techniken und Praktiken ab, über welches der Fähigkeitserwerb einer möglichst großen Anzahl an Schüler*innen sichergestellt werden soll. Als Basis dafür dient, neben der Schulpflicht, das Konstrukt der Jahrgangsklasse. Die damit verbundene jahrgangswise Einsortierung von Kindern in Kohorten ermöglicht eine Ordnung, über welche einerseits eine Homogenisierung des Fähigkeitserwerbs betrieben werden soll. Demnach sollen sich Gleichaltrige klassenweise entlang eines curricular definierten Schemas dieselben Fähigkeiten in einem institutionellen Takt aneignen. Andererseits dient das altersbezogene Konstrukt der Jahrgangsklasse als Grundlage für den vermeintlich ‚fairen Vergleich‘ des Fähigkeitserwerbs, im Zuge dessen Schüler*innen individualisiert, klassifiziert und hierarchisiert werden. In dieser verzeitlichten sowie verräumlichten Struktur sollen möglichst viele Schüler*innen befähigt werden – und gleichzeitig sind sie dadurch gezwungen, sich zu den auferlegten Fähigkeitserwartungen in Relation zu setzen. So verinnerlichen viele die in das schulische Befähigungsprogramm eingeschriebenen ableistischen Normen und lernen, diese in weiterer Folge zu reproduzieren bzw. sich entsprechend zu führen. Allerdings bestehen für Kinder und Jugendliche auch Räume für Widerspenstigkeit bzw. für die Entwicklung von Strategien, den ihnen oktroyierten ‚Schüler*innenjob‘ (Breidenstein 2006) zumindest eigensinnig auszuführen.

Analog zu der weiter vorne beschriebenen ableistischen Differenzordnung findet sich auch in die symbolische Ordnung von Schule ein ‚great divide‘ der Fähigkeitszuschreibungen eingezogen, der sich auf einem entsprechenden Klassifikationssystem abstützt. Subjekte, deren motorische, sensorische und auch spezifische kognitive Fähigkeiten als außerhalb, konkret: unterhalb eines präskriptiven Normkorridors liegend erachtet werden, werden als ‚sonderpädagogisch förderbedürftig‘ kategorisiert und besonderen Befähigungsprogrammen zugeführt: der Sonderschule oder der Unterrichtung in einem besonderen Setting an einer allgemeinen Schule. Die administrative Kategorie des ‚Sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ (SPF) soll in Regelschulen auch dazu dienen, zusätzliche Ressourcen, insbesondere spezifisch geschulte Pädagog*innen, für die Unterstützung der markierten Schüler*innen bereitzustellen. In der schulischen Praxis zeigt sich jedoch relativ häufig, dass das Label SPF zu einem getrennten Unterricht von den nicht markierten Peers führt, was zu differenten Subjektivierungsmustern führen kann, z. B. wenn sich Schüler*innen mit SPF nachhaltig als defizitär, förderbedürftig etc. denken lernen – was sie häufig gerade *nicht* zur Teilhabe in den postschulischen Arenen befähigt (vgl. Pfahl 2011; Buchner 2018).

Dementsprechend kann Schule als eines der zentralen gesellschaftlichen Labore zur Hervorbringung ‚fähiger‘ Subjekte erachtet werden, das die weiter oben beschriebenen Strukturmerkmale ableistischer Differenzordnungen reproduziert. Dem ist hinzuzufügen, dass diese Strukturmerkmale aufgrund derer langanhaltender Repetition auch gemeinhin als selbstverständliche, nicht weiter zu hinterfragende, Säulen von Schule erachtet werden.

Allerdings wirken in der Institution nicht nur auf Kinder und Jugendliche derlei Fähigkeitsimperative ein, sondern auch auf Lehrkräfte. Von ihnen wird erwartet, dass sie Unterricht den fähigkeitsorientierten Vorgaben entsprechend führen, Prozesse der Bewertung so ‚objektiv‘ wie möglich vollziehen, der meritokratischen Logik entsprechend ‚gerecht‘ agieren, mehrere Stunden am Tag permanente Aufmerksamkeit gegenüber einer relativ hohen Anzahl von Schüler*innen generieren, produktive Beziehungen zu ihren Schüler*innen aufbauen und unterhalten sowie eine konstruktive Elternarbeit betreiben können – um nur einige der vielen Fähigkeitsanforderungen an Lehrer*innen zu nennen. So sind auch Lehrer*innensubjekte in die schulische, ableistische Differenzordnung verstrickt – allerdings in einer Rolle, die mit deutlich anderen Freiheitsgraden versehen ist. Zwar sind sie analog zu Schüler*innen dazu gezwungen, sich zu dem umrissenen Gefüge aus Fähigkeitserwartungen in Relation zu setzen und entsprechende Strategien zu entwickeln. Dabei verfügen sie allerdings aufgrund ihrer Positionierung über andere Level von Handlungsfähigkeit. Auch das Lehrer*innensubjekt ist – jedoch in differenter Form – dazu genötigt, curricularen Vorgaben und den benannten Fähigkeitsanforderungen zu entsprechen, hat aber in den Mikroräumen des Unterrichts ein gewisses Maß an Gestaltungsfreiheit (Buchner 2022b).

4 Inklusive Bildung als Gegenspielerin zu schulischem Ableism

Inklusive Bildung stellt einen Zugang dar, der auf die Transformation der bestehenden, ableistischen Strukturen von Schule ausgerichtet ist. Entgegen verkürzten Auffassungen von Inklusion geht es dabei nicht nur um eine Bearbeitung des in das Schulsystem eingelagerten ‚great divide‘ im Sinne der Gestaltung ermächtigender Lernumgebungen für Schüler*innen mit Beeinträchtigung, sondern um eine Modifikation der Schulen durchziehenden Fähigkeitserwartungen per se (Hinz 2002). Dementsprechend betont Annedore Prengel, dass Inklusive Bildung eine schulische Befähigung anstrebt, die jenseits meritokratischer Prinzipien zu verorten ist (Prengel 2018). Die qua Schule betriebene Einschreibung von Differenzen in Schüler*innen, deren fähigkeitsbasierte Hierarchisierung, Selektion und Privilegierung soll in eine sozial gerechte Form der Befähigung umgestaltet werden. Fähigkeiten sind letztlich inklusionstheoretisch betrachtet nicht als etwas

Subjekten natürlich Innewohnendes oder als scheinbar autonom erbrachte Performanz in Replik auf eine schulische Anforderung zu erachten. Vielmehr stellen sie der hier eingeschlagenen Denkrichtung zufolge erstens das Produkt eines stets kollektiven Befähigungsprozesses und zweitens ein relationales Phänomen dar. Die Rede von der Relationalität von Fähigkeit weist bereits darauf hin, dass die Möglichkeit zur Aneignung von Fähigkeiten auch von der Beschaffenheit der Lernumwelten abhängt. Analog dazu ist dann Unfähigkeit bzw. disability als Resultat einer behindernden schulischen Umgebung zu verstehen. Wer als fähige Schüler*in gilt und wer nicht, hängt dementsprechend von den in schulische Lernräume eingelassenen Fähigkeitserwartungen und deren Grad an Differenzierung und Individualisierung ab.

Grundsätzlich verfolgt Inklusive Bildung das Ziel, umfassende Teilhabemöglichkeiten für alle zu schaffen, was eine flexible, maßgeschneiderte Pädagogik bedingt, die an den je individuellen Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen anknüpft und diese entsprechend fördert (Feuser 1995). Inklusive Bildung tritt demgemäß auch gegen die weiter oben erwähnten schulischen Homogenisierungs- und Normalisierungsbestrebungen an und propagiert einen Unterricht, der Differenzen ermächtigend bearbeitet anstatt diese hierarchisierend in Schüler*innensubjekte einzuschreiben (Hinz 1993).

Es sollte deutlich geworden sein, dass Inklusive Bildung ein politisches Projekt darstellt, das auf eine grundlegende Veränderung der ableistischen Strukturierung von Schule in Perspektive sozialer Gerechtigkeit ausgerichtet ist (Buchner i. E.). Ein solches Projekt bedingt umfassende bildungspolitische Reformen, welche die ableistischen Normen von Schule in Richtung Inklusion verschieben, wie es etwa im Rahmen der Implementierung der Vorgaben der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen erfolgen sollte. Zu bedenken ist diesbezüglich aber zum einen, dass Schule ein Teil der Gesellschaft und somit auch Ausdruck derselben ist und daher eine erfolgreiche Umsetzung des Projekts eine Bearbeitung der gesamtgesellschaftlichen ableistischen Hegemonie erfordert. Zum anderen bedeutet Reform in diesem Zusammenhang auch, dass die Umsetzung Inklusiver Bildung schrittweise und vorerst einmal in einem Bildungssystem stattfinden muss, das grundlegend ableistisch strukturiert ist. Allerdings bestehen auch innerhalb des starr anliegenden meritokratischen Korsetts von Schule Möglichkeitsräume für das Praktizieren Inklusiver Bildung (Buchner 2022b). Anders formuliert: Inklusive Bildung steht, entgegen häufig zu vernehmenden Unterstellungen, nicht für ein naives Proklamieren von Utopien, für einen Eskapismus in die Zukunft oder ein Phantasieren darüber, wie Schule ‚unter perfekten Bedingungen‘ sein könnte, sondern für einen arbeitsintensiven Prozess. In diesem Prozess, so die Annahme, müssen Lern- und andere Barrieren beseitigt werden. Allein dieser Fokus verweist darauf, dass Inklusive Pädagogik derzeit in einem institutionellen Umfeld praktiziert werden muss, das nicht inklusiv verfasst ist. Denn auch wenn rezent vermehrt bildungspolitische

Initiativen ausgemacht werden können, welche darauf abzielen, Inklusive Pädagogik zu ermöglichen, so muss doch konstatiert werden, dass davon die ableistischen Säulen der meritokratischen Version von Schule, die Aufteilung von Schüler*innen in Jahrgangsklassen und deren Unterrichtung nach entsprechend justierten Curricula sowie die fähigkeitsbasierte Selektion und Konzeption von Schultypen unberührt blieben – ebenso wie der qua SPF-Diagnose in die Schüler*innenschaft eingeschriebene ‚ableist divide‘. Wenn Inklusion nun der Titel für eine diesen Strukturen entgegengesetzte Transformationsbewegung ist und diese eher schleppend bildungspolitisch unterstützt wird, dann steht ‚doing inclusion‘ für ein voraussetzungsvolles Tun in Widersprüchen.

Das bedeutet letztlich auch, dass das Scheitern inklusiver Bildungsbemühungen ‚in der Praxis‘ zu wesentlichen Teilen als Beleg der Wirkmächtigkeit ableistischer, institutioneller Strukturen erachtet werden kann – und nicht Ausdruck individuellen Versagens von Lehrkräften ist. Dies sei an die Adresse derer gerichtet, die auf derlei Phänomene nicht konstruktiv, sondern allzu häufig mit ‚subject shaming‘ reagieren, wenn etwa behauptet wird, dass Lehrer*innensubjekte zum Praktizieren Inklusiver Bildung unfähig seien, sie ‚einfach nicht inklusiv genug denken‘ könnten usw. Vielmehr bedarf es reflexiver Angebote, solche Erfahrungen als Effekt von Strukturen zu betrachten, in denen Lehrkräfte tätig sind – und in denen sie aufwuchsen. Schließlich haben Lehrer*innen im Laufe ihrer Schulzeit und ihres Studiums gelernt, den ableistischen Strukturen des Bildungswesens nachzukommen und sich entsprechend zu führen (Buchner 2022a).

Auf Basis dieser Befunde werden im nächsten Abschnitt Vorschläge für die Professionalisierung von Lehrer*innen vorgestellt.

5 Ansatzpunkte für eine ableism-kritische Professionalisierung von Lehrkräften

Eine ableism-kritische Professionalisierung kann als wesentlicher Aspekt einer Befähigung von Lehrkräften erachtet werden, um den oben skizzierten, als äußerst anspruchsvoll zu bezeichnenden, Aufgaben gerecht zu werden. Diesbezüglich erscheinen die nachfolgend angeführten drei Ansatzpunkte besonders ertragreich.

- (1) Wenn alle durch Ableism geprägt werden, wenn Subjektwerdung wesentlich in schulischen und anderen ableistischen Regimen stattfindet, in diesen Prozessen ableistische Normen verinnerlicht und in der Folge implizit als auch explizit reproduziert werden, dann erscheint eine ableism-kritische, biographische Reflexion von Denk- und Handlungsschemata vielversprechend. Ein solches Unterfangen bedeutet, subjektivierungstheoretisch betrachtet, eine mitunter intensive Arbeit am Selbst. Dabei geht es um Reflexionspraktiken zu den das Selbst prägenden ableistischen Kräften, Normalitätsvorstellungen

und den darüber erzeugten Selbstverständlichkeiten. Ziel wäre es dann, sich die Wirkmächtigkeit ableistischer Differenzordnungen zu vergegenwärtigen, deren Einfluss auf das Selbst, das eigene ‚So Geworden Sein‘ zu hinterfragen und neue Denkweisen zu Befähigung und Fähigkeit zu entwickeln. Unter einer biographietheoretischen Perspektive kann eine solche Re-Subjektivierung als biographische Arbeit (Dausien & Rothe 2005) gedacht werden. Hierfür braucht es allerdings spezifische Vorkehrungen und entsprechend sensibilisierte Settings und Begleitungen (siehe dazu ausführlich Buchner 2022a).

- (2) Als weiterer Lernbereich muss die Befähigung zu einem ableismus-kritischen Verstehen und Umgang mit den oben skizzierten Widersprüchen genannt werden, die aus dem Anspruch eines ‚doing inclusion‘ in einem nicht inklusiven Schulsystem erwachsen (Lütje-Klose & Miller 2017). Inklusive Pädagogik kann aufgrund der aktuellen Gegebenheiten in einem meritokratischen Korsett praktiziert werden. Diese Paradoxien sollten bereits, theoriegeleitet, im Lehramtsstudium thematisiert und reflektiert werden – um Studierende auf ein herausforderndes berufliches Agieren in Spannungsfeldern vorzubereiten. Strukturtheoretisch (Helsper 2002) betrachtet handelt es sich bei diesen Spannungsfeldern um Antinomien des Handelns von Lehrer*innen, welche für den Kontext Inklusiver Bildung aus den angeführten Gründen eine spezifische Ausprägung aufweisen und einer permanenten Reflexion bedürfen. Zudem zeichnet sich eine grundlegende Reform des Bildungswesens trotz anderweitiger bildungspolitischer Bekenntnisse im gesamten deutschsprachigen Raum nicht ab, weshalb Inklusive Pädagogik nach wie vor in einem meritokratischen Korsett praktiziert werden muss – inklusive der dadurch erwachsenden Spannungsfelder. Zudem lassen sich auch gesamtgesellschaftlich, wenn überhaupt, eher zaghafte Veränderungen in Richtung Inklusion ausmachen. Ein ableism-theoretisch fundierter Reflexionsrahmen zur Analyse von Schule und den darin eingelagerten Divergenzen zu den Normen Inklusiver Bildung kann angehende und bereits in Schulen tätige Lehrer*innen dazu befähigen, die Begrenzungen und Widersprüchlichkeiten des pädagogischen Handelns nicht als individuelles Unvermögen zu verstehen, sondern als Effekt von ableistisch verfassten Strukturen des Bildungsapparats. Damit erhalten Lehramtskandidat*innen auch eine Deutungsressource, um das bereits erwähnte ‚subject-shaming‘ zurückzuweisen. Diese Vermittlungsarbeit ist jedoch als feine, diffizile Linie zu verstehen – denn nur allzu leicht kann der Verweis auf ableistische Zwänge im Kontext von Schule zu einem Dis-Empowerment im Sinne einer Ohnmacht in Hinblick auf die Wirkmächtigkeit von schulischem Ableism führen.
- (3) Die ableism-kritische Reflexion von Unterrichtsettings sowie pädagogischen Praktiken stellen einen weiteren potenziellen Schwerpunkt von Professionalisierung zum Praktizieren Inklusiver Pädagogik dar. Wie oben bereits erwähnt, können ableistische Deutungsmuster und Selbstverständnisse als wesentliche

Barrieren für Inklusion erachtet werden, nehmen sie doch als ‚beliefs‘ „bei der Gestaltung des Unterrichts sowie der Nutzung spezifischer didaktischer Konzepte eine moderierende Rolle ein.“ (Kuhl u. a. 2013, 3) Schließlich, so die Annahme, „schleichen“ sich ableistische Normalitätsvorstellungen, Fähigkeitserwartungen und Wahrnehmungsmuster trotz anderweitig gelagerter Intentionen aufgrund ihrer Tiefenstruktur unbeabsichtigt ‚durch die Hintertür‘ in das Tun des Unterrichts ein. Angehende und bereits in der Praxis tätige Lehrer*innen sollten dementsprechend dabei unterstützt werden, fähigkeitsbezogene Annahmen und Erwartungen im Kontext schulischen Lehrens und Lernens zu artikulieren und zu reflektieren – um pädagogische Settings ableism-theoretisch informiert so zu gestalten, dass darin möglichst eine Teilhabe ohne fähigkeitsbezogene Benachteiligungen erfolgen kann. Die ableism-kritische Auseinandersetzung mit Fähigkeitserwartungen bzw. Annahmen bezüglich dessen, was ein*e Schüler*in können sollte und was diese*r in Zukunft lernen könnte, empfiehlt sich insbesondere für den Bereich der Diagnostik. Als Lernformate für derartige Reflexionen und Sensibilisierungsprozesse zu pädagogischen Praktiken empfehlen sich der eigenen Erfahrung nach vor allem ‚lesson studies‘ (vgl. Soukup-Altrichter u. a. 2020), aber auch pädagogische Kasuistik im Rahmen eines forschenden Lernens (vgl. Merl & Idel 2020).

6 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde eine ableism-kritische Perspektive auf Schule und Gesellschaft vorgestellt. Wie ersichtlich wurde, kann dieses theoretische Verständnis dazu dienen, die Transformation von Schule in Richtung inklusiver Bildung in ihrer gesellschaftlichen Komplexität zu verstehen. Zudem kann eine ableism-theoretisch informierte Brille zur Erklärung beitragen, warum sich Schule als Institution bezüglich inklusiver Veränderungsbestrebungen als derart beharrlich erweist. Eine ableism-kritische Professionalisierung kann die Transformation von Schule in Zielperspektive Inklusion in Begleitung von weiteren bildungspolitischen Maßnahmen zur Modifikation des Schulsystems unterstützen. In Beantwortung der zu Beginn des Textes aufgeworfenen Fragestellung, welchen Beitrag eine ableism-kritische Perspektive für Professionalisierung im Bereich der inklusiven Bildung leisten kann, wurden drei spezifische Ansatzpunkte präsentiert. Dabei handelt es sich jedoch nicht bloß um theoretische Schlussfolgerungen. Vielmehr wurden diese Überlegungen bereits explorativ in der Lehrer*innenbildung aufgegriffen und praktiziert (Buchner 2022a). Hierzu sei angemerkt, dass, wenn es um eine Transformation von Schule insgesamt geht, derartige Bemühungen nicht auf Lehrämter mit einer Spezialisierung auf Inklusiv Pädagogik beschränkt bleiben dürfen, sondern grundlegend in die Aus-, Fort- und Weiterbildung von

Lehrer*innen integriert werden sollten. Darüber hinaus erweist sich, wie die Erfahrungen im Rahmen des Seminars ‚Mechanismen der Erzeugung von und des Umgangs mit Ungleichheit und Differenz‘ im Master-Studiengang „Inklusion und Transformation in Organisationen“ an der Bertha von Suttner Universität St. Pölten zeigen, eine ableism-kritische Perspektive auch als ertragreich für die Professionalisierung anderer Berufsgruppen. Denn folgt man einem Verständnis von Ableism als sämtliche gesellschaftliche Bereiche durchziehende Ordnung, so erscheint Ableism als ‚kritische Brille‘ für alle professionellen Kontexte erkenntnisreich, in denen Menschen Inklusion voranbringen bzw. unterstützen wollen. Konkret wurden im Rahmen des Seminars Studierende, die bereits in unterschiedlichen pädagogischen Tätigkeitsfeldern arbeiten, z. B. Professor*innen, Hochschullehrer*innen, Lehrer*innen oder auch Leiter*innen aus dem Bereich der Behindertenhilfe, dabei begleitet, über das ‚So Geworden Sein‘ in einer ableistischen Gesellschaft zu reflektieren. Zudem wurden die Teilnehmer*innen im Rahmen von Aktionsforschungsprojekten dabei begleitet, ganz konkret Ableism in der eigenen Organisation anhand von selbst erhobenem empirischem Material zu reflektieren. Die identifizierten Strukturen wurden in einem zweiten Schritt in der beruflichen Praxis bearbeitet, was letztlich zu kleineren Veränderungsprozessen in den betreffenden Organisationen führte und von den involvierten Studierenden des Seminars als bedeutender, ermächtigender Lernprozess rückgemeldet wurde.

Abschließend bleibt anzumerken, dass eine ableism-kritische Professionalisierung selbst unter den Bedingungen von Ableism stattfindet – denn sowohl die Lehrer*innenbildung als auch der benannte Master-Lehrgang finden sich in Programmen an Institutionen (Pädagogische Hochschulen, Universitäten) eingeladen, die zwar einer leicht modifizierten, aber jener in Schulen relativ ähnelnden, ableistischen Logik folgen.

Literatur

- Akbaba, Y. & Buchner, T. (2019): Dis/ability und Migrationshintergrund. Differenzordnungen der Schule und ihre Analogien. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 64 (3), 240-252.
- Breidenstein, G. (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Buchner, T. (i. E.): *Inklusive Bildung*. In: M. Döll & M. Huber (Hrsg.): *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Buchner, T. (2022a): *Ableism Verlernen. Reflexionen zu Bildung und Fähigkeit als Professionalisierungsangebot für Lehrer*innen im Kontext inklusiver Bildung*. In: Y. Akbaba, T. Buchner, A. B. Heinemann, D. Pokitsch & N. Thoma (Hrsg.): *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen*. Wiesbaden: Springer VS, 168-185.
- Buchner, T. (2022b): *Inklusion und Organisation*. In: F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.): *Sozialraum. Eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer-VS, 439-450.

- Buchner, T. (2018): Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15764/pdf/Buchner_Die_Subjekte_der_Integration.pdf. (Abrufdatum: 02.05.2022).
- Buchner, T. & Ojo, J. (2022): Making und Fähigkeit. Eine Ableism-kritische Analyse der Potenziale von Makerspaces in formalen Bildungseinrichtungen. In: *medienimpulse 2/2022*. Online unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/7348>. (Abrufdatum: 21.06.2022).
- Buchner, T. & Lindmeier, C. (2019): Grundzüge, Rezeptionslinien und Desiderate ableismuskritischer Forschung. *Sonderpädagogische Förderung Heute* 64 (3), 233-239.
- Campbell, F. K. (2009): *Contours of Ableism*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Campbell, F. K. (2003): *The Great Divide. Ableism and Technologies of Disability Production*. PhD-Thesis, Queensland University of Technology, Brisbane.
- Dausien, B. & Rothe, D. (2005): Wissenschafts-Praxis-Kooperation als Erfahrungsraum. Entwicklung und Umsetzung eines Fortbildungskonzepts „Pädagogische Biographiearbeit“. In: *Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hrsg.): Neue Lerndienstleistungen. Vision und Wirklichkeiten*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildung, 107-135.
- Feuser, G. (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Foucault, M. (1976): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schewpe (Hrsg.): *Biographie und Professionalität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64-102.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion. Terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-inklusion.html>. (Abrufdatum: 23.04.2022).
- Hinz, A. (1993): Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Online unter: http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-heterogenitaet_schule.html. (Abrufdatum: 25.04.2022).
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2013): Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik* 1 (1), 3-24.
- Linton, S. (1998): *Claiming disability. Knowledge and identity*. New York: NYU Press.
- Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2017): Eine integrierte Lehrerinnenbildung für die Primarstufe als Antwort auf Inklusion. In: C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung*. 1. Beiheft der Zeitschrift *Sonderpädagogische Förderung heute* 2017, 95-117.
- Maskos, R. (2015): Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. *Zeitschrift für Inklusion online* 2/2015, Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277/260>. (Abrufdatum: 23.01.2021).
- Merl, T. & Idel, T.-S. (2020): Zur Teilnahme an unterrichtlichen Praktiken. Praxeologische Perspektiven auf eine Kasuistik „inkluisiven“ Unterrichts am Beispiel von Praktiken der Leistungsüberprüfung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrerinnenbildung – Inklusion*. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 106-121.
- Pfahl, L. (2011): *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehindertendiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript.
- Prenzel, A. (2018): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 4., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Soukup-Altrichter, K., Steinmair, G. & Weber, C. (Hrsg.) (2020): *Lesson Studies in der Lehrerbildung. Gemeinschaftliche Planung und Evaluation von Unterricht im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS.