

Hummrich, Merle; Meseth, Wolfgang

Die Unwahrscheinlichkeit der Inklusion

Frohn, Julia [Hrsg.]; Bengel, Angelika [Hrsg.]; Piezunka, Anne [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]; Dietze, Torsten [Hrsg.]: *Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 71-82



Quellenangabe/ Reference:

Hummrich, Merle; Meseth, Wolfgang: Die Unwahrscheinlichkeit der Inklusion - In: Frohn, Julia [Hrsg.]; Bengel, Angelika [Hrsg.]; Piezunka, Anne [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]; Dietze, Torsten [Hrsg.]: *Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 71-82 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-262161 - DOI: 10.25656/01:26216

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-262161>

<https://doi.org/10.25656/01:26216>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. 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-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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

Merle Hummrich und Wolfgang Meseth

Die Unwahrscheinlichkeit der Inklusion

Abstract

Im Zentrum des Beitrags steht der Versuch, die These von der Unwahrscheinlichkeit schulischer Inklusion durch einen sozialwissenschaftlichen und empirischen Blick auf die „heimlichen“ Erwartungen an Schule zu plausibilisieren. Anhand zweier soziologischer Perspektiven (Bourdieu und Luhmann) sowie zweier Falldarstellungen wird herausgearbeitet, inwiefern schulische Leistungs- und Fähigkeitserwartungen im und durch inklusiven Unterricht nicht – wie programmatisch intendiert – abgebaut werden, sondern sich im Gegenteil verfestigen können. Abschließend wird die „Produktivität“ der Umgangsstrategien mit der Inklusionsanforderung an Schule reflektiert.

1 Einleitung

Sonderpädagogik und Inklusionsforschung sind von dem Versprechen getragen, die Ungleichheit reproduzierenden Bedingungen von Schule wissenschaftlich aufzuklären. Mit diesem Versprechen verbunden ist das Selbstverständnis, Politik und pädagogischer Praxis wissenschaftliches Begründungs- und Entscheidungswissen für die Gestaltung eines gerechteren Schulsystems bereitzustellen. Als Forschung bleibt sie dabei nicht ohne ethische Orientierung, sondern in ihrem Gestaltungsversprechen auf jene Wertpräferenz der Moderne bezogen, die ihren unverhandelbaren Referenzpunkt in der Würde des Subjektes, seiner Autonomie und seines Rechts auf gesellschaftliche Teilhabe findet. Ethisch orientiert wird diese Wertpräferenz von einem egalitären Gerechtigkeitsverständnis, das politisch die Teilhabe aller Kinder an einer Schule fordert und pädagogisch die unbedingte Anerkennung von Differenz zur professionsethischen Maxime wie auch zum Lernziel der Lernenden erklärt. Während die Frage, wie diese ethische Position umgesetzt werden kann, deutlich im Vordergrund einschlägiger erziehungswissenschaftlicher Perspektiven steht, sind die schulischen Bedingungen, unter denen diese Position umgesetzt werden soll, bislang selten zum Gegenstand der Forschung geworden. Die Feststellung jedoch, dass die Umsetzung von Inklusion in und durch Schule und Unterricht gesellschaftliche Differenzordnungen reproduziert, verfestigt

und ihrerseits Exklusionspraktiken nach sich ziehen kann, macht Inklusion zu einem unwahrscheinlichen Ereignis, dessen Gründe empirisch noch weitergehend aufzuklären wären (vgl. Budde & Hummrich 2013). Erziehungswissenschaftlich stellt sich damit die Frage, wie sich solche Exklusionsmechanismen im Unterricht entfalten und inklusiven Unterricht strukturell an ihre Grenzen bringen können. Wenn Inklusion konstitutiv mit Prozessen der Exklusion verbunden ist (Hummrich 2017) und die Umsetzung eines egalitären Gerechtigkeitsprinzips in Paradoxien führt, besteht für erziehungswissenschaftliche Forschung die Herausforderung darin, angemessene Forschungsformate zu entwickeln, die der Untersuchung dieser widersprüchlichen Erwartungen gerecht werden können. Dazu zählt auch, sich in ein methodologisch begründetes Verhältnis zu den Normen des bildungspolitisch und pädagogisch strukturierten Feldes „Inklusion“ zu setzen. Ausgehend von dieser Problemexposition rekapituliert der Beitrag (Abschnitt 2) mit dem Spannungsfeld von Meritokratie und Inklusion den Normkonflikt der modernen Schule. Den Anspruch, den Normkonflikt schulischer Inklusion reflexiv zum Gegenstand der Forschung zu machen, vertiefen wir in zwei Schritten. Zunächst (Abschnitt 3) erinnern wir an die bildungssoziologische Tradition, die mit Blick auf die gesellschaftliche Einbettung von Schule schon früh auf die Unwahrscheinlichkeit aufmerksam gemacht hat, sozial bedingten Ungleichheitsordnungen durch die Etablierung „guter Ordnungen“ im Unterricht pädagogisch entgegenwirken zu können. Dann (Abschnitt 4) arbeiten wir anhand von zwei Fallvignetten heraus, inwiefern schulische Leistungs- und Fähigkeitserwartungen im und durch inklusiven Unterricht nicht – wie programmatisch intendiert – abgebaut werden, sondern sich im Gegenteil verfestigen können. Abschließend wird die „Produktivität“ der Umgangsstrategien mit der Inklusionsanforderung an Schule reflektiert (Abschnitt 5).

2 Das Problem der „guten Ordnung“ in Perspektiven der Meritokratie und der Inklusion

Inklusion wird in Bezug auf das Bildungssystem durch ein egalitäres Teilhabeverprechen legitimiert, das in einer Schule für alle realisiert werden soll. Demgegenüber bildet das non-egalitäre Prinzip der Leistungsgerechtigkeit die traditionelle Legitimationsgrundlage eines nach Leistung differenzierenden Schulsystems. Beide Prinzipien (egalitäres Teilhabe- und non-egalitäres Leistungsprinzip) gründen auf universalistischen Prinzipien des modernen Gerechtigkeitsdiskurses. In der bildungspolitischen Debatte um schulische Inklusion geraten beide Wertpräferenzen in einen unauflösbaren Konflikt. Das Versprechen der Meritokratie ist zunächst inklusiv: Alle bekommen die gleichen Möglichkeiten der Bewährung.

Unter neo-institutionalistischen Gesichtspunkten erweist sich diese Argumentationsfigur als tragfähig, da Meritokratie bei der Vergabe von Bildungsprivilegien eine ständische Ordnung abgelöst hat (Meyer & Rowan 1977/1991) und sich zeigt, dass in Ländern mit verpflichtenden Bildungssystemen nicht nur der Bildungsstand der Bevölkerung verbessert wird, sondern auch die Gesundheit und der Wohlstand steigt (Baker 2014). Meritokratie scheint insofern eine „gute Ordnung“, als dass sie Chancengerechtigkeit wahrscheinlicher macht und individuelle Leistungen anerkennt. Sie impliziert allerdings genau dort Exklusion, wo Leistungsfähigkeit (Ability) nicht sichergestellt werden kann.

Es ist unter anderem Vera Mosers Beiträgen zu verdanken, dass Inklusion nicht eng mit Dis/Ability verknüpft wird, sondern in einem weiten Inklusionsverständnis sonderpädagogische Perspektiven in das Portfolio schulischer Heterogenität und Diversität systematisch und kontinuierlich zur Sprache gebracht werden (Moser & Pinhard 2010; Moser & Egger 2018; Moser & Lütje-Klose 2016). Inklusion wird dabei mehrdimensional an den Prinzipien der Anerkennung, Antidiskriminierung, Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit orientiert (Moser 2018). In einer institutionentheoretischen Perspektive setzt Vera Moser z. B. in der Schulentwicklung auf das Wechselspiel von Top-down-Verordnungen bildungspolitischer Steuerung und Bottom-up-Prozessen der Aneignung der Schulentwicklung durch Schulprogrammarbeit und Teambildung, wenn es darum geht, Inklusion umzusetzen. Gleichzeitig reflektiert Vera Moser konsequent die Grenzen der Inklusivität, wenn sie diese in den Kontext der Sonderpädagogik stellt (historisch z. B. ebd.) oder die Begrenztheit von Kooperationen auf „Augenhöhe“ (Moser et al. 2011) herausstellt. Hierin angelegt ist eine Reflexion des Diskurses um inkludierende Bildungssettings, die über die normative Ordnung von Wertschätzung und positiver Haltung hinausgeht. Auch praxis-, adressierungs- und subjektivierungstheoretische Untersuchungen haben in diesem Zusammenhang gezeigt, wie ein programmatisch auf individualisierendes Lernen, auf Teilhabe und Anerkennung von Differenz ausgerichteter Unterricht jene Differenzkonstruktionen (z. B. Leistungsfähigkeit, Behinderung, Ethnizität, Geschlecht, Leistungserwartungen), die es eigentlich auflösen möchte, selbst reproduziert (Herzmann & Merl 2017; Rabenstein et al. 2015). Tendenziell verkennen solche pädagogischen Ansätze die gesellschaftliche Bedingtheit schulischen Unterrichts. Die anvisierte „gute Ordnung“ in der Schule wird entweder zu einer Utopie verklärt oder sie versteht sich als Beitrag auf dem Weg zu einer gerechteren gesellschaftlichen Ordnung, die zuvorderst durch Pädagogik herbeigeführt werden soll. Diesen pädagogischen Reformhoffnungen stehen gewichtige soziologische Perspektiven entgegen, die im nächsten Kapitel exemplarisch adressiert werden.

3 Bildungssoziologische Einsätze zur „Unwahrscheinlichkeit der Inklusion“

„Die Erziehung ist konservativ. Ihre Organisation ist es insbesondere. Niemals ist sie die Vorbereitung für eine Strukturveränderung der Gesellschaft gewesen. Immer – ganz ausnahmslos – war sie erst die Folge der vollzogenen“ (Bernfeld 2000, 119).

Mit diesen Worten bringt Siegfried Bernfeld ein Problem moderner Erziehung auf den Punkt: Dass institutionalisierte Erziehung nicht die Avantgarde gesellschaftlicher Veränderung ist, sondern sich in ihr lediglich reproduziert, was in anderen gesellschaftlichen Kontexten erreicht wurde. Dies wurde von unterschiedlichen soziologischen Theorien bestätigt, in deren Zentrum die gesellschaftliche Bedingtheit institutionalisierter Erziehung stand. Hatte Siegfried Bernfeld seine Überlegungen noch fest auf Freuds Psychoanalyse und der marxistischen Gesellschaftstheorie aufgebaut, waren es seit den 1970er Jahren u. a. Pierre Bourdieu und Claude Passeron sowie Luhmanns und Schorrs systemtheoretische Einsätze, die auf die gesellschaftliche Ordnung reproduzierende Funktion schulischer Bildung hinwiesen.

Pierre Bourdieu und Claude Passeron (1971) fragen in der „Illusion der Chancengleichheit“, ob die Ordnung der Schule überhaupt eine „gute Ordnung“ sein kann. Denn nicht nur wird hierin deutlich, dass die habituellen Dispositionen des Herkunftsmilieus in ihrer Passungskonstellation zur Schule einen erheblichen Einfluss auf die Frage des Bildungserfolges haben; auch Bedingungen der Inklusivität des Bildungssystems spielen eine Rolle bei der Verteilung von Chancen. Die Autoren unterscheiden hier zwischen der Vererbung der Bildungschancen und -privilegien und der Reproduktion des Systems durch institutionalisierte Zurückweisungen oder Anerkennungen von Ordnungen des Verstehens, die gleichsam als „gute Ordnung“ gesetzt werden. Am Beispiel des Sprachverstehens entfalten die Autoren, dass Ausschluss dann erfolgt, wenn keine gelingende Passung hergestellt werden kann. In ihrer Gebundenheit an die Sprache der Academia schließt die Schule also von Beginn an jene aus, die ihre Sprache nicht verstehen. Dabei wird nicht die Norm des Sprachverstehens (im Sinne eines „Rechts auf Verstehen“) hinterfragt, sondern es wird gefolgert, die Lernenden seien zu dumm, um folgen zu können, und damit nicht würdig, an den Privilegien beteiligt zu werden. In diesem System kommt „alles Gute und Richtige (...) immer vom Professor“ (ebd.), „alles Falsche und Dumme (...) immer vom Studenten“ (ebd.). Damit scheint aber die Exklusion legitim und führt nebenbei zu einer wechselseitigen Distanzierung von Schule und Lernenden, die gegenseitigen Schutz gewährt: Die Schule scheint in ihrer Exklusivität legitimiert, die Lernenden in eine wachsende Distanznahme zur Schule zu setzen. In einer viel späteren Veröffentlichung gehen Bourdieu und Champagne (1998) auf die sich hierin einwebenden Paradoxien ein, die auch mit der Ausweitung der Schulpflicht bis in das spätere Teenageralter einhergehen: Der anfänglichen Illusion,

nun Teil der Sekundarschulbildung zu sein, weicht die Erfahrung, dass „es nicht ausreichte, dort Erfolg zu haben, um auf die Positionen zu rücken, denen die Schultitel und vor allem das Abitur zu anderen Zeiten, also zu Zeiten, wo ihresgleichen die höhere Schule nicht besuchten, Zugang eröffnet hatten“ (ebd., 528). In dieser Struktur der internen Ausgrenzung gelingt dem „Bildungssystem das Kunststück (...), den Anschein der ‚Demokratisierung‘ mit der Wirklichkeit der Reproduktion zu vereinen“ (ebd., 531): Die Jugendlichen sind Teil des Systems, sie sind darin aber von Privilegien exkludiert.

Auch die Systemtheorie geht – wenngleich unter theoretisch anderen Ausgangsprämissen – von der gesellschaftlichen Einbettung des Erziehungssystems aus sowie von seiner relativen Autonomie gegenüber den Systemen seiner Umwelt, wie dem der Politik, der Wirtschaft oder der Familie. Im Werk von Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr (1988), „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem“, stehen die hohen gesellschaftlichen Integrationserwartungen an das Erziehungssystem und die Gründe für die Unwahrscheinlichkeit ihrer Erfüllung im Fokus. Pointiert formuliert lautet die Problembeschreibung, dass Unterricht mit Blick auf den Wert Chancengleichheit an der Lösung eines Problems arbeitet, das kein Problem des Erziehungssystems ist, weil dessen Ursachen außerhalb seiner Zugriffsmöglichkeiten im System der Familie und den differenz- bzw. ungleichheitszeugenden Mechanismen des Wirtschafts- und Politiksystems liegen. Qua Sozialisation bringen die gesellschaftlichen Umwelten des Erziehungssystems bei den Lernenden unterschiedliche Lernausgangsbedingungen hervor. Weder kann Unterricht die sozialen, kognitiven und psychosozialen Voraussetzungen der durch sie adressierten Personen beliebig umformatieren, noch politische und ökonomisch indizierte Schiefen heilen, wie es von ihm politisch und pädagogisch erwartet wird. Michael Bommes (2010) greift diese Figur auf und stellt fest, dass sie auch mit Blick auf die Beschulung von Kindern mit Migrationsgeschichte geltend gemacht werden kann. So sei es der modernen Gesellschaft, zumal in der westlichen Hemisphäre, durchaus gelungen, Kinder und Jugendliche umfassend und über einen langen Zeitraum in das Erziehungssystem zu inkludieren. Das Phänomen der sogenannten ‚Vollinklusion‘ könne jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass dadurch das Problem der Chancengleichheit nicht gelöst sei. Weiterhin sei es die soziale Herkunft, die „relativ zuverlässige Prognosen sowohl über Erfolg im Bildungssystem als auch über beruflichen und ökonomischen Erfolg in der Zukunft erlaubt“ (Bommes 2010, 269).

Beide Zugänge konterkarieren also die Hoffnung und den Aufforderungscharakter bildungspolitischer Reformdiskussionen. Soziale Ungleichheit ist nicht ausschließlich das Problem der Schule, denn gerade hier bilden unterschiedliche Gerechtigkeitsordnungen (z. B. Teilhabe und Leistung) eine widersprüchliche Einheit, die durch Schule selbst nicht aufgelöst werden kann. In Rekonstruktionen zum Unterricht zeigen sich diese Widersprüchlichkeit und die damit einhergehende Unwahrscheinlichkeit der Inklusion. Darauf soll im Folgenden eingegangen werden.

4 Varianten paradoxer Inklusivität – empirische Einsichten

Mit den unten dargestellten Fallbeispielen werden unterschiedliche Dimensionen der Exklusion fokussiert, die dem Versprechen auf Inklusion systematisch gegenüberstehen. Sie stammen aus zwei unterschiedlichen Forschungsprojekten, in denen Inklusion und Exklusion jeweils thematisch wurden. Da ein Beispiel aus einer US-amerikanischen High School stammt, das andere aus einer deutschen Schule, geben die Fälle die Möglichkeit einer vergleichenden Betrachtung.

4.1 Exkludierende Inklusion: Zur institutionellen Disziplinierung durch Inklusion

Der folgende Ausschnitt stammt aus dem DFG-Projekt EDUSPACE „Schulischer Raum und Migration im deutsch-amerikanischen Vergleich“ (z. B. Hummrich et al. 2022). Hier geht es um ein Interview mit einer Dean of Students an einer US-amerikanischen High School, das auch das Thema Inklusion berührt. Dean of Students wird im schulischen Bereich häufig als „Vertrauenslehrkraft“ übersetzt. Dies ist aber nur ein Teil der Aufgaben eines Dean of Students. Ein anderer ist der Umgang mit Disziplininkonflikten. Dieser ist in den USA eher institutionell als individuell reguliert und wird vom Dean of Students überwacht oder organisiert. So müssen die Lernenden im Fall von Fehlverhalten in der Klasse bei der Person, die „Dean of Students“ ist, vorsprechen, die dann ein Strafmaß verhängt. Um die Frage des Umgangs mit Fehlverhalten geht es im folgenden Ausschnitt. Die Dean of Students, die im o. g. Projekt interviewt wurde, nennen wir Victoria Miller.¹ Sie steht der Gemeinschaft der Lernenden (in der Springfield Highschool rund 1.200 Menschen) in einer mittelstädtischen Gemeinde in den USA vor. (Aus Platzgründen findet sich die Falldarstellung in einer übersetzten Form.)

Victoria Miller erzählt im Interview über das übliche Vorgehen während einer Strafstunde von neunzig Minuten, in denen z. B. Lernende des Unterrichts verwiesen worden sind. Sie bietet den Lernenden gelegentlich an, anstatt mit ihr allein in einem Raum zu sitzen und „sich selbst zu bedauern“, etwas Gutes für Andere zu tun. Dabei verspricht sie, dass die Lernenden selbst ein besseres Gefühl mit nach Hause nehmen und auch „irgendeine Art von Erfolg“ haben werden. Also begleitet sie die Lernenden unter anderem zur „Autism Support Class“, wobei sie sie nicht allein dort lassen würde. Hier können sie an ihren Sozialkompetenzen und ihrem sozialen Engagement arbeiten, indem sie selbst angemessenes Verhalten an den Tag legen und so auch zur Integration der Schüler*innen mit intellektuellen Disabilities beitragen. Damit schließt ihre „Strafe“ bei Fehlverhalten an das Programm „Best Buddies“ an, in dem solches Handeln systematisch von

1 Alle Namen und Orte wurden vollständig anonymisiert.

ehrenamtlichen Schüler*innen gezeigt wird, die so auch Lernende auf Peer-Ebene integrieren, die sonst nur Kontakt zu jüngeren Lernenden hätten.

Hier liegt eine mehrfache Exklusion vor, die im Anspruch der Inklusion formuliert wird. Zunächst hat es Victoria Miller mit Lernenden zu tun, die sie beaufsichtigen muss, wenn sie aus dem Unterricht ausgeschlossen werden, weil sie sich nicht den schulischen Normen entsprechend verhalten haben. Hier ist innerhalb der Schule eine Exklusionssituation entstanden: Die Lernenden bleiben in der Organisation, aber sie werden vom institutionellen Auftrag – Unterricht – ausgeschlossen. Dabei ist nicht Leistung, sondern „misbehavior“ die Ursache des Ausschlusses. Somit steht nicht nur die Teilhabemöglichkeit an einem leistungsgerechten System zur Disposition, sondern auch die Erwartung daran, in welcher Form sich beteiligt und Leistung erbracht wird. Da in der High-School-Zeit davon ausgegangen werden kann, dass dieser Ausschluss aufgrund der Regeln geschieht, in die die Schüler*innen einsozialisiert sind, geht es nun weniger um das Erlernen der Regeln als darum, die Teilnahme am Unterricht aus Disziplinierungsgründen zu untersagen, damit das Lernen der übrigen Gruppe stattfinden kann. So geht mit der Exklusion der als Lernende nach wie vor (systemisch) Inkludierten einher, dass der Unterricht ohne (weitere) Disziplininkonflikte stattfinden kann. Der Umgang mit den Konflikten wird institutionalisiert reguliert: Es gibt ein bestimmtes Strafmaß (90 Minuten) und ein Programm („Best Buddies“), das zum Vorbild genommen werden kann.

Die bestraften Schüler*innen begegnen dann einer anderen Gruppe intern Exkludierter: Schüler*innen mit Autismusdiagnose. Der Auftrag an die zu disziplinierenden Schüler*innen lautet, dass sie „etwas Schönes“ für diese Schüler*innen tun sollen. Damit werden die bestraften Lernenden zu Vermittlungspersonen von Wohlverhalten wie auch der Vermittlung sozialer Kompetenzen und ihr Ausschluss ist unter der Bedingung der Anpassung passager. Die Rehabilitation der Bestraften über Wohltätigkeit hebt sie so doppelt von den Lernenden mit Autismusdiagnose ab. Basierend auf der permanenten Exkludiertheit der Schüler*innen mit Autismusdiagnose arbeiten die Bestraften an ihrer Wiedererlangung des Status der inkludierten Schüler*innen. Es zeigt sich so ein relationales Zusammenspiel von Inklusion und Exklusion.

4.2 Inklusive Exklusivität: Zur interaktionsbezogenen Exklusivität

Der folgende Fall stammt aus einem Forschungsprojekt (Braun et al. 2023; Braun et al. 2020), das von 2018 bis 2020 an einer privaten Förderschule für blinde und sehbehinderte Schüler*innen durchgeführt wurde, auf der die allgemeine Hochschulreife erworben werden kann. Seit dem Schuljahr 2018/19 werden erstmalig Schüler*innen mit und ohne Seheinschränkung gemeinsam unterrichtet. Die Szene stammt aus dem Deutschunterricht einer fünften Klasse. Die Klasse

(aus vier Lernenden mit und vier Lernenden ohne sonderpädagogische Förderung im Bereich Sehen bestehend) hatte in der vorhergehenden Stunde den Auftrag erhalten, sich auf einen Märchentext vorzubereiten. Zwei Kindern liegt der Text in Brailleschrift vor, die übrigen nutzen den Text in Schwarzschrift, wobei ein Schüler eine besondere Lesehilfe benötigt.

Die Lehrerin steht am Pult und gibt folgenden Auftrag: *„und das lesen wir jetzt gemeinsam reibum alles andere verschwindet ihr nehmt nur das buch“*. Daraufhin wendet sie sich für einen kurzen Moment zunächst Sabine, dann Paul zu. Sabine liegt der Text in Brailleschrift vor, Paul nutzt zum Lesen von Texten ein Bildschirmlesegerät. Die Lehrerin fragt Sabine *„weißt du wo es losgeht“*. Diese antwortet knapp mit *„ja“*. Da Paul offensichtlich noch nicht bereit ist, kommentiert sie dies mit den Worten *„wir warten noch auf paul“*. Sie beobachtet ihn kurz, bemerkt sodann *„perfekt genau der richtige punkt“* und übergibt Fabian, der sich meldet, das Wort. Bevor dieser startet, betont die Lehrerin, dass er zunächst den Titel und den Autor des Märchens vorlesen soll. *„prinzessin mäusehaut von den gebrüdern grimm“*, beginnt Fabian und liest sodann die erste Passage fehlerfrei vor. Im Anschluss wird Sabine aufgerufen. Zur Überraschung der Lehrerin schließt Sabine jedoch nicht an die folgende Textpassage an. Sie beginnt stattdessen, die über dem Märchentext stehende Aufgabenstellung vorzulesen. *„nein nicht die aufgabenstellung“* korrigiert die Lehrerin, *„sondern jetzt gehts darum dass wir aufseite hundertfünfunddreißig die fortsetzung lesen du hast jetzt die aufgabenstellung du musst weiterschauen“*. Es stellt sich heraus, dass Sabine Schwierigkeiten hat, in der ihr vorliegenden Brailleschriftversion des Textes den richtigen Einsatz zu finden. Mit Hilfe der Lehrerin, die sich inzwischen unterstützend hinter Sabine gestellt hat, findet sie die Passage schließlich. Sie beginnt zu lesen, verliert sich jedoch wiederholt und wird mehrfach von der Lehrerin korrigiert. Auch eine Mitschülerin korrigiert in einem Nebenkomentar ein Wort, das Sabine nicht richtig verliert. Nachdem sich Sabines Vorleseleistung nicht ändert, stoppt die Lehrerin sie mit der Formulierung *„okay dankeschön“*. Sie belässt es jedoch nicht dabei, sondern sucht nach Gründen für Sabines Probleme, die für die Lehrerin offensichtlich unerwartet aufgetreten sind. *„gestern“*, stellt die Lehrerin fragend fest, *„ging es ganz gut oder?“* Ohne eine Antwort von Sabine abzuwarten, überlegt die Lehrerin laut, ob sie möglicherweise Sabines Buch mit demjenigen ihres Mitschülers Jonas verwechselt hat, der bereits eine fortgeschrittenere Brailleversion des Textes verwendet. Ob dies tatsächlich so ist, klärt sich in der Situation nicht. Das Gespräch setzt sich vielmehr im Modus des Arbeitsauftrages vor *„vielleicht machen wir das so“*, leitet die Lehrerin über *„dass jemand anders weiterliest“*.

Die Lehrerin formuliert die Aufgabe für alle Lernenden einheitlich, achtet zugleich aber genau auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Arbeitstempi der Lernenden. Mit ihrer Hinwendung zu Paul und Sabine markiert sie unterrichtsöffentlich die Norm eines rücksichtsvollen Umgangs mit Schüler*innen, die zur Vorbereitung auf die Aufgabe mehr Zeit und einer besonderen Unter-

stützung bedürfen. Diesem inklusionspädagogisch angemessenen Verhalten steht die Unterscheidung von unterstützungsbedürftigen und nicht-unterstützungsbedürftigen Schüler*innen in der Unterrichtskommunikation entgegen. Einigen Schüler*innen wird offenbar zugetraut, dass sie mit dem Vorlesen des Märchentextes ohne weitere Vorbereitung beginnen können, anderen – wie Sabine und Paul – nicht. Ebenso wie die unterstützende Hinwendung zu den Lernenden lässt auch die fachliche Aufgabe, einschließlich der materialen Grundlage, d.h. der Märchentext selbst, die Unterscheidung kommunikativ wirksam werden. Paul und Sabine können den Text nicht unmittelbar sehend, sondern lediglich vermittelt durch ihre Hilfsmittel erschließen. So wird ersichtlich, dass die Fähigkeit des Sehens jene Norm vorgibt, an der sich die fachliche Erschließung orientiert. Text und Aufgabenstellung adressieren jene Lernenden, die sich den Text unmittelbar sehend erschließen können, als Normalschüler*innen. Jene, die dies nicht können, werden dagegen als von dieser Normalität abweichende Lernende adressiert. An diese basale Normalitätskonstruktion des Sehens schließen sekundäre Normalitätserwartungen an. Paul wird z. B. aufgefordert, den Titel und den Autor des Märchens vorzulesen. Die Praxis des Vorlesens beinhaltet Fähigkeiten wie richtiges und verständliches Vorlesen, das stille Mitlesen und das schnelle Auffinden einer Stelle im Text, usw. Pointiert formuliert tritt mit dem zu lesenden Text, der den Lernenden als Kulturgut nahegebracht wird und in deren kultivierten Umgang sie eingeübt werden sollen, die Fähigkeit des Sehens als Bedingung für einen „normalen“ Umgang mit diesem Text in den Unterricht hinein. Der mit diesem Text verbundene Bildungsanspruch verdeutlicht, dass den Bildungsgütern selbst nicht nur basale kognitionsbezogene, sondern auch körperliche, ästhetische und soziale Normalitätsvorstellungen eingeschrieben sind, die im Kontext des sogenannten „ableism“ (Campbell 2009) als gesellschaftlich präformierte Fähigkeits-erwartungen an ein „normales“ Subjekt bezeichnet werden.

5 Die Unwahrscheinlichkeit der Inklusion – theoretisierende Aussichten

Vergleichend wird deutlich, dass hier unterschiedliche Bezugshorizonte bzw. normative Horizonte am Werk sind. Im ersten Fall steht Wohlverhalten gegen Teilhabemöglichkeit. Leistung wird kaum thematisiert bzw. als implizites Selbstverständnis für diejenigen in Anspruch genommen, die in Bezug auf ihr Verhalten gemäßregelt werden (können), weil sie z. B. keine Autismusdiagnose oder Diagnose intellektueller Disabilities haben. Im zweiten Fall wird deutlich, wie inklusiver Unterricht, der programmatisch auf der Ebene der Organisation nicht exkludiert, durch die fürsorgliche Adressierung der Lehrerin sowie die normerzeugende Materialität des Unterrichts eine Differenzordnung hervorbringt, in der die Fähigkeit

des „Sehens“ zur Normalität wird, die auf der Interaktionsebene Exklusionspraktiken nach sich zieht. Damit ist auf unterschiedliche Strukturvarianten der Bezugnahme auf das Inklusionsversprechen der Schule verwiesen, in denen typologische Varianten der Struktur von Schule im deutsch-US-amerikanischen Vergleich zum Ausdruck kommen – so etwa die von Justin Powell (2009) für sonderpädagogische Zusammenhänge beschriebene differente Strukturlogik von Separation der Lernenden mit und ohne Förderbedarf in US-amerikanischen Schulen und Segregation der Lernenden in deutschen Schulen – wenn auch in verdeckter Weise. Im US-amerikanischen Beispiel wird unter „inclusion“ die Aufnahme der Lernenden mit Förderbedarf in die gleiche Schule wie Lernende ohne Förderbedarf fortgeschrieben, die Separation bleibt erhalten. Daran ändern auch die Maßnahmen des Buddy-Programms und der Strafstunden für undisziplinierte Lernende nichts. Es bleibt hier bei einem lehrreichen Ausflug unter dem Label des Helfens, der die Differenzen eher betont als verringert. Im Fall aus Deutschland wird zunächst deutlich, dass die Bezeichnung „inklusive Schule“ einen neuen Schultypus begründet, der inklusive Schulen vom Rest der Schulen abtrennt. Gleichzeitig wird in den inklusiven Schulen im Modus der individualisierenden Differenzierung gehandelt, dem das normative Ideal von nicht-förderungsbedürftigen Lernenden zugrunde liegt. So entsteht auch hier schlussendlich eine Struktur der doppelten Differenzierung: Der Erhalt einer segregativen Schulstruktur geht mit einer Individualisierung von inklusiven Lernzusammenhängen einher, die die Lernenden ebenfalls intern ausschließt.

Der Einstieg in diesen Text erfolgte mit dem Verweis auf das Versprechen der Inklusionsforschung, die Ungleichheit reproduzierenden Bedingungen von Schule mittels Forschung aufzuklären. Dass diese Versprechen in ihrer unterschiedlichen Strukturiertheit je produktiv für die gesellschaftlichen Differenzierungslogiken sind, kann mit Blick auf die Beispiele herausgearbeitet werden: Im US-amerikanischen Beispiel zeigt sich die Produktivität der Prozessierung von Separation als Regel schulischer „Inklusion“ gerade darin, dass damit eine Disziplinierungslogik verbunden werden kann: Lernende, die sich nicht im Sinne der institutionellen Ordnung verhalten, werden disziplinierend zur Verantwortung gezogen und erhalten so die Möglichkeit, sich selbst differenzierend zu rehabilitieren. Dabei ist ihr Weg aus dem vom Rest der Schulgemeinschaft separierten Zusammenhang (den Autism- und Disability-Classes) gewiss und sie erhalten darüber die Möglichkeit, eine Vorstellung von Belohnung zu erhalten, mit der gesellschaftliche Verantwortungsübernahme im US-amerikanischen Bildungssystem einhergeht. Die Produktivität der inklusiven Exklusivität zeigt sich darin, dass jedes Kind früh lernt, wo „sein Platz“ ist. Funktionieren die Verweise auf segregierende (Sonder-)Schulformen nicht mehr, so wird die Segregation in die Klasse hineingeholt und jedem Einzelnen (Lehrkraft wie Lernende) überantwortet. Dies geschieht auch dadurch, dass spezifische gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen in den

Unterricht hineintreten, die durch die Aufgabenstellung und die Materialität des Unterrichts im Zuge der Interaktionsdynamik reproduziert werden.

Anhand dieser kurzen theoretischen und empirischen Vergewisserung auf dem Feld der schulischen Inklusion sollte deutlich werden, dass in die faktische Umsetzung des Rechts auf Bildung, wie sie zumindest im Schulsystem der westlichen Hemisphäre zu beobachten ist, alltägliche Prozessierung von Exklusion eingelagert ist. Angedeutet werden konnte, dass diese *Unwahrscheinlichkeit der Inklusion* auf die unterschiedlichen Ordnungen von Teilhabe und Gerechtigkeit zurückzuführen sein dürfte. Um einen realistischen Blick auf diese Ordnungen und damit auf die praktische Umsetzung der bildungspolitischen Norm „Inklusion“ zu erhalten, wäre dies weiterführend empirisch und theoretisch auszubuchstabieren.

Literatur

- Baker, D. P. (2014). *The schooled society*. Stanford University Press.
- Bedorf, T. (2010). *Verkennende Anerkennung*. Suhrkamp.
- Bernfeld, S. (2000). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Suhrkamp.
- Bommes, M. (2010). Die Unwahrscheinlichkeit der Erziehung und die „Integration von Migrantenkindern“. In K. Amos, W. Meseth & M. Proske (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung revisit Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs* (S. 261–273). Springer VS.
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (1998). Die intern Ausgegrenzten. In P. Bourdieu, (Hrsg.), *Das Elend der Welt* (S. 527–534). VSA.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Klett Cotta.
- Braun, J., Cafantaris, K., Hollstein, O. & Meseth, W. (2023, i. E.). Leistung und Teilhabe im (inkluisiven) Unterricht. Zur Beobachtung konfligierender Wertpräferenzen pädagogischer Kommunikation. *Zeitschrift für Pädagogik* (2).
- Braun, J., Hollstein, O. & Meseth, W. (2020). Inclusive classroom interaction in lower secondary education. *British Journal of Visual Impairment* 39(1), 64–75. <https://doi.org/10.1177/0264619620975469>.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion* 4 (<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/issue/view/20>) (9.8.2022).
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness*. Palgrave Macmillan.
- Foucault, M. (2006). *Andere Räume*. Suhrkamp.
- Herzmann, P. & Merl, T. (2017). Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inkluisiven Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 6(1), 97–110.
- Hummrich, M. (2017). Inklusion und Exklusion. In J. Budde, A. Kraus, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen* (S. 261–274). Beltz.
- Hummrich, M. (2021). Kasuistik der Inklusion und Kasuistik der Migration. In A. Großhauser, A. Köpfer & H. Siegmund (Hrsg.), *Inklusion und Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsaufgaben in der Lehrer*innenbildung – Konzeptuelle Entwicklungslinien und kasuistische Zugänge*. (S. 21–36). Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Hummrich, M., Schwendowius, D. & Terstegen, S. (Hrsg.) (2022). *Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich*. Springer VS.

- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Suhrkamp.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977/1991). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Hrsg.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (S. 41–62). University Chicago Press.
- Moser, V. (Hrsg.) (2018). *Behindertenpädagogik als synthetische Humanwissenschaft. Eine Einführung in das Werk Wolfgang Jantzens*. Klinkhardt.
- Moser, V. & Egger, M. (Hrsg.) (2018). *Inklusion und Schulentwicklung*. Kohlhammer.
- Moser, V. & Lütje-Klose, B. (Hrsg.) (2016). *Schulische Inklusion* (62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Beltz.
- Moser, V. & Pinhard, I. (Hrsg.) (2010). *Care – Wer sorgt für wen?* Barbara Budrich.
- Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2011). Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In B. Lütje-Klose, M. T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen* (S. 143–149). Klinkhardt.
- Powell, J. (2009). Von der schulischen Exklusion zur Inklusion. Eine neoinstitutionalistische Analyse sonderpädagogischer Fördersysteme in Deutschland und den USA. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 213–232). Springer VS.
- Rabenstein, K., Idel, T.-S. & Ricken, N. (2015). Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 241–258). Beltz.