

Hackbarth, Anja

Fähigkeitsbezogene Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen als organisationale Barriere schulischer Inklusion. Praxeologische Rekonstruktionen von Elternperspektiven

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. 95-106



Quellenangabe/ Reference:

Hackbarth, Anja: Fähigkeitsbezogene Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen als organisationale Barriere schulischer Inklusion. Praxeologische Rekonstruktionen von Elternperspektiven - 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. 95-106 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-262189 - DOI: 10.25656/01:26218

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-262189>

<https://doi.org/10.25656/01:26218>

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

Anja Hackbarth

Fähigkeitsbezogene Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen als organisationale Barriere schulischer Inklusion. Praxeologische Rekonstruktionen von Elternperspektiven

Abstract

Die im folgenden Beitrag vorgestellten praxeologisch-wissenssoziologischen Rekonstruktionen von Elternperspektiven auf die bildungsbiografischen Verläufe ihrer Kinder mit zugeschriebenen Lernschwierigkeiten verweisen auf die Bedeutung fähigkeitsbezogener Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen für Formen von Bildungsteilhabe. Die empirischen Analysen machen im Besonderen darauf aufmerksam, wie Eltern Optionen schulischer Inklusion und Segregation entlang differenter Fähigkeitskonstruktionen unterschiedlich wahrnehmen und wie sie die damit einhergehenden Passungsverhältnisse zu den Organisationsmilieus handlungspraktisch bearbeiten. Letzteres wird als organisationale Barriere schulischer Inklusion und damit als relevant für Schulentwicklungsprozesse markiert.

1 Einleitung

Eine praxeologische Analyse von Barrieren schulischer Inklusion lässt sich u. a. aus dem normativen Rahmen von Inklusion als Maximierung von Teilhabe und Reduzierung diskriminierender sowie marginalisierender Barrieren begründen (vgl. Ainscow 2021). Barrieren sind dabei keine für sich stehenden Entitäten, sie lassen sich nur in der Relation von Menschen in den jeweils spezifischen Kontexten bestimmen (vgl. Hirschberg 2021). Trescher und Hauck (2020, 17) führen aus, dass die Konfrontation von Menschen mit Barrieren respektive der Ausschluss von Diskursen als „Praxis des Behindert-werdens“ bzw. als „Behinderungspraxen“ verstanden werden können. Behinderung vollzieht sich in diesem Verständnis „als Erfahrung von Ausgrenzung, Teilhabebarrrieren oder Diskriminierung“ (ebd., 23), wobei Inklusion dann diesen Ausschlüssen gegenläufig wäre (ebd.). Barrieren und Behinderungen werden in dieser Logik durch Praxen (vor)strukturiert,

zugleich strukturieren sie wiederum die zukünftigen Praxen und damit auch die Erfahrungsräume von Akteur*innen (vgl. Sturm 2021). Wie diesbezüglich insbesondere Studien im Kontext der Disability Studies in Education zeigen, prägen sich solcherart Erfahrungen von und mit Behinderung in Biografien, Identitäten und Karrieren ein (vgl. Pfahl 2011). Für diese Prozesse sind die impliziten und expliziten Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen, die Behinderungen mit der Referenz auf den Gegenhorizont eines als normal, gesund und leistungsfähig konstruierten Körpers hervorbringen (vgl. Moser 2019, 76; siehe hierzu auch Campbell 2009, 7), zentral.

In den folgenden Ausführungen wird nun entlang von empirischen Analysen aufgezeigt, wie fähigkeitsbezogene Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen Barrieren schulischer Inklusion darstellen. Gefragt wird dabei insbesondere danach, wie Eltern von Kindern mit zugeschriebenen Lernschwierigkeiten¹ mit diesen Konstruktionen umgehen und damit selbst zu Betroffenen, aber auch zu Akteur*innen der Konstituierung von Inklusion und Segregation werden. Für eine theoretische Rahmung dieses Analysefokus wird erstens eine praxeologische Perspektive auf die Relevanz von Elternsichten für den Diskurs um die schulische Inklusion entfaltet, wobei insbesondere die Milieuspezifik von Bildungsteilhabe in Organisationen reflektiert wird (Kap. 2). Dem folgen exemplarisch zwei kontrastierende empirische Analysen, die die Relevanz der in Schule wirksamen fähigkeitsbezogenen Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen und elternseitig differente Bearbeitungsmodi veranschaulichen. Drittens wird die Relevanz dieser Analysen für eine inklusionsorientierte Schulentwicklung aufgezeigt.

2 Die Erfahrungsperspektiven von Eltern im Inklusionsdiskurs

Bereits seit den ersten Schulversuchen zum gemeinsamen Unterricht werden Eltern und hier vor allem auch das elternseitige Engagement für die Etablierung inklusiver Strukturen und Praxen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs als sehr bedeutsam angesehen (u. a. Bilgeri & Biewer 2020). Das Interesse für das Wissen und die Erfahrungsperspektiven von Eltern bezüglich schulischer Inklusion und Segregation wird auch aktuell als relevant markiert, wie beispielsweise die Ausgabe 1/2022 des Themenhefts der Zeitschrift für Inklusion zeigt (vgl. u. a. Gehrmann et al. 2022; Kalcher & Wohlhardt 2022). Insbesondere in qualitativ-rekonstruktiven Studien wurde deutlich, wie Eltern behinderter Kinder mit der Involviertheit in Prozesse schulischer Teilhabe selbst zu Betroffenen von Inklusion und Exklu-

1 Der Begriff der Lernschwierigkeiten wird hier mit Referenz auf den Diskurs der Selbstvertretungsbewegung bzw. People-First-Bewegung benutzt (vgl. Kremsner 2017). Der Fokus auf Lernschwierigkeiten begründet sich vor allem daher, dass im Kontext dieser Zuschreibung im besonderen Maße organisationsspezifische Abweichungskonstruktionen relevant werden.

sion werden (vgl. Trescher 2020; Hackbarth 2022). So hat beispielsweise Ziemer (2002) auf Basis empirischer Analysen herausgearbeitet, wie Eltern an den „Pol der Ohnmacht“ gedrängt werden und dabei Rollen wie die der „Bittsteller“ (ebd., 195) ausfüllen müssen.

Wenn nun die Erfahrungsperspektive von Eltern auch in diesem Beitrag für die Reflexion von schulischer Inklusion und Segregation genutzt wird, ist es bedeutsam, ihr Verhältnis zur Schule als Organisation zu bestimmen. Mit Referenz auf die dokumentarische Organisationsforschung (vgl. Amling & Vogd 2017) lassen sich Eltern als Klient*innen der Organisation Schule verstehen, die in einer je milieuspezifischen Weise Erfahrungen mit den Strukturen und organisationalen Praxen von Schulen sammeln. Die Milieuspezifität ist mit der Methodologie der Praxeologischen Wissenssoziologie das Konjunktive bzw. die soziale Lagerung von Erfahrungen. Milieus können mit der dokumentarischen Methode über die Analyse geteilter Orientierungsrahmen bestimmt und entsprechend der sozialen Lagerung der konjunktiven Erfahrungsräume empirisch ausdifferenziert werden. Je nachdem, wie sich die konjunktiven Erfahrungsräume von Eltern überlagern, spiegeln sich Ausdifferenzierungen der „Generationseinheiten“ (Mannheim 1964, 544) in unterschiedlichen Milieus wider (vgl. dazu auch Klinge 2016; Deppe 2013). In Bezug auf die Schule ist dabei von einer mehrdimensionalen Praxis innerhalb der Organisation Schule auszugehen, wobei sich die lebensweltlichen Erfahrungsräume bzw. Milieus (z. B. ein gender- oder bildungsspezifischer Erfahrungsraum) mit dem organisationalen Milieu, das aus den Interaktionen innerhalb der Organisation Schule hervorgeht, überlagern können (vgl. Bohnsack 2017, 128). Das Verhältnis von lebensweltlichen, sozialen Milieus auf der einen und den schulischen Organisationsmilieus auf der anderen Seite kann als habitualisiertes Verhältnis der Passung oder auch der Nicht-Passung empirisch analysiert werden. Diesbezüglich machen die Rekonstruktionen symbolischer Ordnungen von Einzelschulen entlang von „Institutionen-Milieu-Komplexen“ (Helsper 2006) darauf aufmerksam, wie Anerkennung oder Zurückweisung von Schüler*innen an Schulen konstituiert werden und somit „in unterschiedlichen Schulkulturen, je spezifische Schule-Milieu-Passungen bzw. Schule-Milieu-Abstoßungen entstehen“ (Kramer & Helsper 2010, 110). Ähnliche Konstellationen der Passung und Nicht-Passung wurden z. B. in der Studie LoKoBi entlang von Interviews mit Eltern und Schulleitungen rekonstruiert (vgl. Hackbarth et al. 2022, 47). Deutlich wurde dabei, dass die dominierenden organisationalen Passungsverhältnisse als durch fähigkeitsbezogene Konstruktionen geordnet verstanden werden können (ebd.), wobei mit einer praxeologischen Perspektive davon ausgegangen werden kann, dass sich die Passungsverhältnisse in den Schulen „auf der Basis der allmählich habitualisierten Anwendung formaler Regeln gebildet“ (Nohl 2017b, 288) haben.

3 Empirische Analyse

In der Studie „Behindernde Erziehungs- und Bildungsverhältnisse. Eine rekonstruktive Analyse der Bildungsbiografien von Schüler*innen mit zugeschriebenen Lernschwierigkeiten aus Elternperspektive“ (Projektleitung: Anja Hackbarth und Andreas Köpfer, Laufzeit: 2021–2024) wurden bisher 20 narrative Interviews mit Eltern von Kindern mit zugeschriebenen Lernschwierigkeiten erhoben. Die Interviews wurden mit Eltern aus Bildungsregionen in Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Hessen durchgeführt, wobei das Datensample sowohl bildungsbiografische Erfahrungen an Förderschulen als auch an inklusiven Schulen umfasst. Die Teilnehmenden wurden über Netzwerke und Schulen akquiriert; über die Netzwerke wurden vor allem Mütter aus inklusionsorientierten Elterninitiativen erreicht. Die Eltern an den Förderschulen wurden vorrangig über Kontakte zu den Förderschulen angesprochen. Für weitere Fallvergleiche wird angestrebt, die Erfahrungsperspektiven von Eltern mit eigenen Förderschülererfahrungen und/oder mit Migrations- sowie Armutserfahrungen zu vertiefen.

In den Interviews wurde mit einem offenen Eingangsimpuls nach den Bildungsbiografien der Kinder gefragt, wobei aus den Narrationen der Eltern Erkenntnisse über die institutionalisierten Herausforderungen, Behinderungen und Inklusionsbedingungen, mit denen Eltern von Kindern mit Lernschwierigkeiten konfrontiert sind, sowie die Widerständigkeiten und Kompetenzen, mit denen sie die an sie gestellten organisationalen Erwartungen und Herausforderungen bearbeiten, gewonnen werden sollen.² Den methodologischen Rahmen bildet die Praxeologische Wissenssoziologie (Bohnsack 2017). Im Fokus der Analyse steht somit das implizite habitualisierte Wissen, d. h. die für die Handlungspraxis relevanten Orientierungsrahmen der Interviewten sowie die Typisierung der sozialen Lagerungen dieses Wissens. Dieser Analysefokus wird mit der Anwendung der dokumentarischen Methode realisiert (Nohl 2017a).

Die bisherigen Analysen haben gezeigt, dass der gemeinsame Orientierungsrahmen der Eltern von Kindern mit Lernschwierigkeiten die institutionalisierte Erfahrung der Zurückweisung aus der Sphäre der Normalitätskonstruktionen ist. Das lässt sich als eine Erfahrung des Scheiterns an den normierten Leistungsanforderungen der Organisation Schule und einer damit einhergehenden auf Dauer gestellten Option organisationaler Segregation konkretisieren. In den fallvergleichenden Analysen werden des Weiteren unterschiedliche elternseitige Modi des Umgangs mit diesen Zurückweisungen aus der „Normalzone“ (vgl. Buchner 2018) sichtbar. Diese lassen sich vor allem entlang des Fähigkeitszutrauens der

2 Für die Datenerhebung waren neben den Elterninterviews auch Interviews mit den Jugendlichen vorgesehen. Bedingt durch die Corona-Pandemie wurden die Interviews über digitale Videoplattformen durchgeführt, was sich für die meisten der Jugendlichen als nicht geeignet erwiesen hat. Es sind diesbezüglich weitere Datenerhebungen in Präsenz geplant.

Eltern differenzieren, was zugleich auf unterschiedliche Passungsverhältnisse zu den Organisationsmilieus von Einzelschulen verweist (vgl. Hackbarth 2022). Insbesondere in den Modi der Nicht-Passung von sozialen und organisationalen Fähigkeitskonstruktionen werden organisationale Barrieren schulischer Inklusion sichtbar, die sich als ein Modus des Aktivismus für die schulische Inklusion von einem Modus der Akzeptanz der schulischen Segregation unterscheiden lassen.

3.1 Inklusive Beschulung im Modus des Aktivismus gegen normalisierende Abweichungskonstruktionen

Eltern dieses Typs lehnen sich gegen fähigkeitsbezogene Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen auf. Das zeigt sich vor allem in einem kollektiven Modus des Widerstandes gegen ableistische Kodierungen, die von den Eltern als diskriminierendes Merkmal der Praxis des Organisationsmilieus wahrgenommen werden. Die Praxis der Organisation steht in Nicht-Passung zu dem transnormalistischen Fähigkeitszutrauen (vgl. Buchner 2018, 71) der Eltern, die an individualisierten und fähigkeitszutrauenden Bildungsangeboten ihrer Kinder an den Regelschulen orientiert sind. Sie setzen sich konsequent für die schulische Teilhabe ihrer Kinder ein, was sich als ein Engagement für ein Überwinden der Nicht-Passung zum Organisationsmilieu der institutionalisierten Segregation und Aussonderung darstellt. Diese Eltern verfügen über profunde Kenntnisse des Bildungssystems und sind damit auch in der Lage, die fehlenden Bildungsangebote an den formal inklusiven Regelschulen eigeninitiativ zu kompensieren. Gleichwohl artikulieren sie ob dieser an das elterliche Engagement gebundenen schulischen Inklusion eine Unzufriedenheit mit der aktuellen Situation. Das drückt sich u. a. in der Erfahrung einer fehlenden Zuständigkeit von Lehrkräften für ihre Kinder aus. Diese Defizite kompensieren sie mit hohem zeitlichen Einsatz, indem sie z. B. unterrichtliche Unterstützungsangebote eigenaktiv einbringen (z. B. über das Differenzieren von Arbeitsblättern, Vereinfachen von Ganzschriften, Erstellen von Vokabellisten für den Talker etc.). Dieser Aktivismus für schulische Inklusion wird begleitet von permanenten Erfahrungen einer optionalen Segregation aufgrund des Scheiterns an den schulischen Anforderungen.

Exemplarisch für diesen Typ sei im Folgenden der Fall Nadine Vogel³ angeführt (vgl. auch Hackbarth 2022). Nadine Vogel ist die Mutter von Benedikt, für den die Eltern kurz nach der Geburt die Diagnose Trisomie 21 mitgeteilt bekommen. Benedikt ist zu dem Zeitpunkt des Interviews 14 Jahre alt. Er hat zwei Geschwister im ähnlichen Alter und besucht die siebte Klasse einer inklusiven Gesamtschule. Trotz habitualisierter Erfahrungen der Abweisung und der permanenten Androhung von Segregation setzt sich Nadine Vogel, die selber als Lehrerin tätig ist, mit Vehemenz für die Teilhabe Benedikts an den Regelsystemen ein. So erzählt

3 Alle Namen sind anonymisiert.

sie in dem folgenden Ausschnitt (Z. 21–33), wie es dazu kommt, dass Benedikt von einer Schwerpunktschule aufgenommen wird. Dass es dabei gelingt, Benedikt trotz der Ablehnungserfahrungen an den Regelsystemen zu beschulen, rahmt sie als „Glück“. Das Glück stellt einen Gegenhorizont zu den institutionalisierten Ablehnungs- und Zurückweisungspraxen dar, was sich auch im Weiteren als eine etablierte Praxis der Nicht-Zugehörigkeit und Segregation konkretisieren lässt.

„und dann hatten wir Glück, dass diese Schule dann auch Schwerpunktschule geworden ist; gegen den Widerstand der Schulleitung des Kollegiums; also die Anmeldung in der Schule war sehr unangenehm (2) (.) da wurden die (.) ja das, Benedikt wurde sehr ablehnend; abweisend behandelt.“ (Nadine Vogel, Z. 21–25)

Die schulische Praxis rahmt Nadine Vogel als ungenügend. Den eher als selten dargestellten Fall, dass sich Lehrkräfte für Benedikt interessieren und hier ein „Gespür“ dafür entwickeln würden, dass die Kinder individualisierte Bildungsangebote benötigen, rahmt sie – ähnlich der Metapher des Glücks – als „Zufall“. Der negative Gegenhorizont zu diesem Zufall ist die etablierte Praxis der Nicht-Zuständigkeit der Schule, die sich in der Darstellung der Mutter auf fähigkeitsbezogene Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen zurückführen lässt. So würde sich der Mathelehrer nicht für jemanden interessieren, der nicht dem von ihm erwarteten Fähigkeitsspektrum entspricht. Die mit der Normalitäts- und damit auch Abweichungskonstruktion einhergehende Nicht-Berücksichtigung von Benedikt lässt sich hier als eine Barriere schulischer Inklusion verstehen. Diese bearbeitet die Mutter mit Engagement und Expertise so, dass sie die in der Organisation etablierte Nicht-Zuständigkeit kompensiert. So „klappert“ Nadine Vogel dann „jeden einzelnen Lehrer ab“, um sich über den Unterrichtsstoff zu erkundigen und dann entsprechende Angebote der Differenzierung selbst zu übernehmen.

„war das so (.) eher Zufall (.) ob da jetzt grade mal ne Zweitbesetzung drin is die dann (.) zufällig auch noch (.) des Gespür hat (.) zu wissen was können die und was brauchen die an Material (.) und ähm (.) ja in andern Fächern sind sie halt völlig raus (.) ja also (.) sein Mathelehrer hat sich da jetz noch nie (.) Gedanken drüber gemacht also (.) für jemand (.) der im Zahlenraum bis=bis dreißig oder bis hundert (.) plus und minus rechnet ja das interessiert den nicht @(.).@ also des ist eigentlich so das wie es im Moment jetzt ist „jetz“ muss ich wieder jeden einzelnen Lehrer abklappern und muss den Fragen wie sieht es denn aus was machen sie denn da und so (.) also da gibts dann auch niemand der ja (.) der das für sich da irgendwie als wichtig erachtet. [...] also wir ham:: schon äh zum Beispiel Lektüren runtergebrochen ham die in leichte Sprache verfasst. wir ham äh (.) die dann bebildert wir ham Arbeitsblätter gemacht.“ (Nadine Vogel, Z. 131–145)

In der Rahmung der Mutter dokumentiert sich ein Modus des Aktivismus für schulische Inklusion, der in Opposition zu der von ihr wahrgenommenen Praxis der „Nicht-Zuständigkeit“ der Lehrkräfte steht. Die in diesen Ausführungen

sichtbare Differenz zwischen der elternseitigen und der organisationsspezifischen Orientierung wird hier u. a. als fähigkeitsbezogene Zuschreibungen konkretisiert („im Zahlenraum 30 plus rechnen“). Dabei erscheint der elternseitige Aktivismus als eine Bedingung der Ermöglichung der inklusiven Beschulung des Kindes. In dem Aktivismus selbst wird aber zugleich die Voraussetzung sichtbar, dass Eltern in der Lage sein müssen, in dem schulischen Organisationsmilieu zu agieren und sich dort als handlungsfähig zu positionieren. Damit sind trotz der Nicht-Passung auf der Ebene des Fähigkeitszutrauens und der Individualisierung von Bildungsangeboten sowohl ein Wissen als auch habitualisierte Passungen bezüglich der Bildungsmilieus notwendig. Das ermöglicht dann wiederum, dass Eltern überhaupt in der Lage sind, hier z. B. die „Lehrer abzuklappern“, weitere Informationen einzuholen und akzeptable Unterrichtsmaterialien für den Unterricht zu erstellen. Wie die folgenden kontrastiven Analysen zeigen, verfügen Eltern – erwartbarerweise – nicht gleichermaßen über dieses Wissen und diese Handlungsbefähigung.

3.2 Segregative Beschulung im Modus der Akzeptanz der fehlenden Passung von schulischen Anforderungen und individuellen Fähigkeiten

Anders als der oben beschriebene Modus des Aktivismus, mit dem sich Eltern oppositionell gegen fähigkeitsbezogene Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen und deren segregative Folgen zur Wehr setzen (vgl. Hackbarth 2022), erkennen die Eltern dieses Typs die schulseitig vorgenommenen Defizitzuschreibungen in einem protonormalistischen Modus (vgl. Buchner 2018, 71) an und akzeptieren eine Beschulung an den Förderschulen. Dabei ist die Orientierung an einem individualisierenden Scheitern der Kinder an den Regelschulen eine Gemeinsamkeit der elternseitigen Erfahrungsperspektive, die zudem in der Argumentationsstruktur (z. B. in Bezug auf die Überforderung der Kinder an den Regelschulen und dem individuellen Eingehen auf die Bedürfnisse an den Förderschulen) anschlussfähig an das schulische Organisationsmilieu der Förderschulen ist (vgl. Hackbarth et al. 2022). Bei Eltern dieses Typs zeigt sich – im Unterschied zu dem Typ des Aktivismus – nicht das für die Einflussnahme auf die Organisation Schule passförmige Wissen. Auf der Ebene des bildungsmilieubezogenen Wissens werden hier vor allem Nicht-Passungen zwischen den Lebensweltemilieus der Eltern und den Organisationsmilieus der Schulen sichtbar. Das wird im Folgenden exemplarisch an dem Fall „Stefanie Ratz“ konkretisiert.

Stefanie Ratz ist zum Zeitpunkt des Interviews 30 Jahre alt. Sie hat zwei Kinder. Die ältere Tochter (12 Jahre) besucht die 7. Klasse einer Realschule, der jüngere Sohn (9 Jahre) ist in der vierten Klasse einer Förderschule Lernen. Er wurde nach der 1. Klasse an einer Grundschule in die Förderschule umgeschult. Stefanie Ratz hat diese Förderschule ebenfalls besucht, aktuell ist auch ihre jüngste Schwester noch Schülerin dieser Schule (sie besucht die 4. Klasse).

„also (I) wie er zu der Schule kam ist einfach er war zum Beispiel vorher auf ner ganz normalen Grundschule. (.) und wir ham aber festgestellt dass er da dem Stoff nicht folgen konnte. und dann kam halt die [Name der Förderschule Lernen] nur in Frage. und dort da ich selber auch dort war weiß ichs dass die halt einfach gerechter den Stoff haben und gerechter lernen. langsamer die () Klassen sind kleiner die Lehrer haben mehr Zeit die auch Aufgaben zu erklären.“ (Stefanie Ratz, Z. 5–11)

Das Interview wird hier mit einer den Wechsel an die Förderschule legitimierenden Rahmung begonnen: Jonas konnte dem Stoff an der „normalen“ Grundschule nicht folgen. Hier zeigt sich – im Unterschied zu der im obigen Fall entfalteten Kritik an der schulischen Praxis der Nicht-Zuständigkeit – die Elaboration einer fähigkeitsbezogenen Abweichungskonstruktion. Der Wechsel an die Förderschule wird mit dieser Referenz als einzig mögliche Alternative angesehen („und dann kam halt die [Name der Förderschule Lernen] nur in Frage“). Auf der Ebene des kommunikativen Wissens ist die positive Rahmung, dass die Förderschule einen „gerechteren“ Stoff und ein „gerechteres Lernen“ ermöglichen würde. Das wird argumentativ zum einen durch kleinere Klassen und mehr Zeit von den Lehrkräften und zum anderen durch die eigene Erfahrung der Mutter legitimiert („da ich selber auch dort war weiß ichs dass die halt einfach gerechter den Stoff haben und gerechter lernen“). Anders als in dem oben dargestellten Typ findet sich hier eine Zufriedenheit mit der Schule und den Lehrkräften.

Die schulische Segregation wird aus individualisierenden Abweichungskonstruktionen begründet, was homolog zum konjunktiven Erfahrungsraum der Mutter erscheint. Die Förderschule ist in dieser Perspektive für die an der Regelschule gescheiterten Kinder zuständig (vgl. Hackbarth et al. 2021), wobei ähnlich dem oben dargestellten Typ auch hier deutlich wird, dass die Regelschule nicht auf die Bedürfnisse aller Kinder eingeht bzw. nicht für alle Kinder zuständig ist. In Bezug auf die Praxis der schulischen Segregation zeigt sich hier – anders als in dem obigen Typ – eine Passung zwischen dem lebensweltlichen Milieu von Stefanie Ratz und der schulischen Praxis (vgl. dazu auch Pfahl 2011).

„also dadurch dass ich gesehen habe wie schwer es für ihn war durch die erste Klasse zu kommen//mhm//fand ich es selber dann auch gut dass man ihn in ne kleinere Klasse gebracht hat also; die Schule generell gewechselt hat natürlich. und die Klassen auch kleiner sind dass der Lehrer halt auch viel mehr Möglichkeit hat dir die Aufgabe noch fünf mal zum Beispiel auch zu erklären.“ (Stefanie Ratz, Z. 37–45)

Anders als Nadine Vogel opponiert Stefanie Ratz nicht gegen die fehlende Zuständigkeit der Lehrkräfte an den Regelschulen und der damit verbundenen segregativen Beschulung an der Förderschule. Sichtbar wird darin die Orientierung an einem individualisierenden Scheitern an den Regelschulen, was als Nicht-Passung der Fähigkeiten des Kindes zu den Anforderungen der Schule verstanden werden

kann. Die Förderschule wird als der Ort gerahmt, an dem die Schwächen des Kindes besser berücksichtigt werden können. Während im Typ des Aktivismus der Fokus der Auseinandersetzung auf eine Anpassung der Strukturen und schulischen Praxen an die Fähigkeiten der Kinder liegt, dokumentiert sich hier eine Akzeptanz der Segregation, das im Modus des individualisierenden Scheiterns.

4 Fazit

Entlang dieser exemplarischen und komparativ angelegten Fallanalysen sollte zum einen deutlich werden, dass der gemeinsame Orientierungsrahmen der Eltern von Kindern mit zugeschriebenen Lernschwierigkeiten die Erfahrung des Scheiterns an den fähigkeitsbezogenen Normalitätskonstruktionen der Organisation Schule ist. Diese in der Organisationsstruktur etablierten Praxen protonormalistischer Fähigkeitskonstruktionen erzeugen permanente Optionen organisationaler Segregation, die sich in Erfahrungsperspektiven der Nicht-Zuständigkeit von Regelschullehrkräften konkretisieren. Die schulseitigen Formen der Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen lassen sich in beiden der hier vorgestellten elternseitigen Bearbeitungsmodi gleichermaßen als Barriere schulischer Inklusion verstehen. Deutlich geworden ist dabei, dass sich der Umgang der Eltern mit dieser Barriere entlang des Fähigkeitszutrauens und des organisationsspezifischen Erfahrungswissens unterscheidet. In den fallvergleichenden Analysen der Elterninterviews findet sich zum einen der Modus des Aktivismus für schulische Inklusion, wobei vor allem gegen die organisationalen Praxen der Nicht-Zuständigkeit und Segregation opponiert wird. Eltern dieses Typs engagieren sich mit ihrem milieuspezifischen Wissen und Können gegen die schulischen Abweichungskonstruktionen. Sie kompensieren die fehlenden inklusiven Strukturen und Praxen an den Regelschulen, indem sie z. B. für ihre Kinder die Unterrichtsmaterialien eigenständig vorbereiten. Mit diesem Elternengagement ist zwar eine formale Teilhabe der Kinder an den Regelschulen möglich, diese setzt aber eben dieses Engagement und auch ein bildungsmilieuspezifisch passendes Wissen der Eltern voraus. Auch wenn somit naheliegt, dass das vor allem Eltern mit positiv konnotierten Bildungserfahrungen in dem deutschen Schulsystem gelingen wird, zeigt sich gerade bei diesen Eltern auch eine ausgeprägte Enttäuschung ob der fehlenden inklusiven Strukturen und Praxen an den Regelschulen. Von dieser Erfahrungsperspektive lassen sich Eltern unterscheiden, die die Beschulung ihrer Kinder an den Förderschulen akzeptieren und damit zumeist auch zufrieden sind. In Bezug auf den Fähigkeitsindividualismus lassen sich hier schul- und elternseitige Passungsverhältnisse identifizieren. Anders als die Eltern, die den Fokus ihres Engagements auf die Strukturen und Praxen der schulischen Inklusion legen, dokumentieren sich

hier Modi des individualisierenden Scheiterns der Kinder an den fähigkeitsbezogenen Normalitätskonstruktionen. Das wiederum ist homolog zu Analysen von organisationsspezifischen Passungsverhältnissen, die unterschiedliche Profilierungen von Einzelschulen auf der Ebene eines Bildungsraums sichtbar werden lassen (vgl. Hackbarth et al. 2022). Die Passungsverhältnisse lassen sich u. a. entlang der Zuständigkeit für Kinder und Jugendliche, die nicht die fähigkeitsbezogenen Erwartungsstrukturen der Regelschule erfüllen, verstehen (ebd.). So übernehmen die Förderschulen mit ihrer Zuständigkeit für die an den anderen Schulen ‚gescheiterten‘ Schüler*innen für ebendiese Schulen unverändert die kompensatorische Aufgabe, die sie bereits seit der Gründung der ersten Hilfsschulen innehaben (vgl. Moser 2013).

Eine der großen Herausforderungen einer inklusionsorientierten Schulentwicklung (vgl. Moser 2012) ist somit die Transformation der habitualisierten Normalitätskonstruktionen, die vor allem als Formen von Abweichungskonstruktionen, des individualisierenden Scheiterns und der damit legitimen Nicht-Zuständigkeit von Lehrkräften an Regelschulen als Barriere schulischer Inklusion wirksam werden und damit Behinderungen in Form des organisationalen Ausschlusses von Interaktionen erzeugen. Die hier vorgestellten Analysen schärfen den Fokus darauf, dass in Schulentwicklungsprozessen die habitualisierten sozialen und organisationalen Strukturen und Praxen so zu transformieren sind, dass allen Kindern und Jugendlichen diskriminierungs- und barrierefreie Bildungsgelegenheiten ermöglicht werden (vgl. auch Allen & Sturm 2018). Das lässt sich mit Bezug auf die hier vorgestellten Analysen als Frage nach einer unhintergehbaren Zuständigkeit und der damit anzustrebenden Ermöglichung von Bildungserfolgen für alle Kinder konkretisieren. Eltern sind dabei mit ihren je unterschiedlichen Erfahrungsperspektiven und den damit einhergehenden differenten Passungsverhältnissen von lebensweltlichen Milieus und den schulischen Organisationsmilieus in Schulentwicklungsprozessen zu berücksichtigen. Beachtenswert ist dabei auch das Phänomen, dass die fehlenden institutionalisierten Strukturen schulischer Inklusion durch den Aktivismus der Eltern kompensiert bzw. durch die Resignation der Eltern fortgeschrieben werden. Unabdingbar erscheinen dabei Schulentwicklungsprozesse, die als Professionalisierung von Lehrkräften für inklusive Schulen die Zuständigkeit für alle Kinder und Jugendlichen als selbstverständlich erachten, was sich sowohl in einer fachlich anspruchsvollen Aktivierung als auch in einer Anerkennung als bildungsfähige Subjekte zeigen würde. Wie die empirischen Analysen in diesem Beitrag zeigen, scheint nun die von Vera Moser und Irene Demmer-Dieckmann bereits 2012 getroffene Aussage auch heute noch passend zu sein: „Nicht jeder Pädagoge muss nun ein Sonderpädagog sein. Aber jede Lehrkraft muss in der Lage sein, Lerninhalte sowohl für Schüler/innen mit Förderschwerpunkt Lernen als auch für schnell lernende Schüler/innen zu differenzieren“ (ebd. 2012, 159).

Literatur

- Ainscow, M. (2021). Inclusion and Equity in Education. Responding to a Global Challenge. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *International Handbook of Inclusive Education* (S. 75–88). Barbara Budrich.
- Allen, J. & Sturm, T. (2018). Schulentwicklung und Inklusion. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 175–190). Barbara Budrich.
- Amling, S. & Vogd, W. (2017). *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Barbara Budrich.
- Bilgeri, M. & Biewer, G. (2020). Familie und Inklusion. In J. Ecarius & A. Schierbaum (Hrsg.), *Handbuch Familie: Gesellschaft, Familienbeziehungen und differentielle Felder* (S. 1–18). VS Verlag.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich.
- Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Klinkhardt.
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of Ableism: The Production of Disability and Abledness*. Palgrave Macmillan.
- Deppe, U. (2013). Eltern, Bildung und Milieu: Milieuspezifische Differenzen in den bildungsbezogenen Orientierungen von Eltern. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 14(2), 221–242.
- Gehrmann, S., Müller, S. & Schroeder, R. (2022). Schulische Teilhabe von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus Elternsicht. *Zeitschrift für Inklusion* (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/648> (5.6.2022).
- Hackbarth, A. (2022). „wir machen das Kind so behindert wie die Schule es braucht“. Erfahrungen von Eltern mit Barrieren schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion* (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/647> (5.6.2022).
- Hackbarth, A., Huth, R. M., Thönnies, L. & Stošić, P. (2022). Inklusion im Raum. Eine praxeologische Perspektivierung ungleicher Teilhabeoptionen im Bildungsraum *Tertium comparationis*, 28(1), 34–52.
- Helsper, W. (2006). Elite und Bildung im Schulsystem. Schulen als Institutionen-Milieu-Komplexe in der ausdifferenzierten höheren Bildungslandschaft. In J. Ecarius (Hrsg.), *Elitebildung – Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit* (S. 162–187). Barbara Budrich.
- Hirschberg, M. (2021). Barrieren als gesellschaftliche Hindernisse – Sozialwissenschaftliche Überlegungen, In M. Schäfers & F. Welti (Hrsg.), *Barrierefreiheit – Zugänglichkeit – Universelles Design. Zur Gestaltung teilhabeförderlicher Umwelten* (S. 23–35). Klinkhardt.
- Kalcher, M. & Wohllhart, D. (2022). Elternwahlrecht – Sichtweise von Eltern von Kindern mit Behinderungen. *Zeitschrift für Inklusion* (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/649> (5.6.2022).
- Klinge, D. (2016). *Die elterliche Übergangsentscheidung nach der Grundschule. Werte, Erwartungen und Orientierungen*. VS Verlag.
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit. Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisit. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103–125). VS Verlag.
- Kremsner, G. (2017). *Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen: Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten*. Klinkhardt.
- Mannheim, K. (1964). Das Problem der Generationen. In K. Mannheim, *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* (S. 509–565). Luchterhand.
- Moser, V. (Hrsg.) (2012). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Kohlhammer.
- Moser, V. (2013). Die Hilfsschule als Wegbereiter einer besonderen Pädagogik zur pädagogischen Sonderbehandlung „besonderer“ Schülerinnen und Schüler in besonderen Schulen. In E. Rohrmann (Hrsg.), *Aus der Geschichte lernen, Zukunft zu gestalten. Inklusive Bildung und Erziehung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft* (S. 75–91). Tectum-Verlag.

- Moser, V. (2019). „Behinderte“ Kindheit. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 76–83). Metzler.
- Moser, V. & Demmer-Dieckmann, I. (2012). Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule* (S. 153–174). Kohlhammer.
- Nohl, A.-M. (2017a). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). VS Verlag.
- Nohl, A.-M. (2017b). Organisationen in der dokumentarischen Mehrebenenanalyse. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. (S. 279–300). Barbara Budrich.
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. transcript.
- Sturm, T. (2021). Konstruktion von (Leistungs-)Differenzen in der Schule – ein transnationaler Fallvergleich unterrichtlicher Praxen. In A. Köpfer, J.J.W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international: Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung. Handbook Inclusion International: Global, National and Local Perspectives on Inclusive Education* (S. 407–421). Barbara Budrich.
- Trescher, H. (2020). Eltern und ihre Kinder mit geistiger Behinderung im Hilfesystem. Wie gouvernementale Praxen Familie hervorbringen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 89(3), 150–164.
- Trescher, H. & Hauck, T. (2020). *Inklusion im kommunalen Raum – Sozialraumentwicklung im Kontext von Behinderung, Flucht und Demenz*. transcript.
- Ziemen, K. (2002). *Das bislang ungeklärte Phänomen der Kompetenz. Kompetenzen von Eltern behinderter Kinder*. Afra-Verlag.