pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]

Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, 348 S.

Quellenangabe/ Reference:
Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, 348 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-265095 - DOI: 10.25656/01:26509; 10.35468/5993

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-265095
https://doi.org/10.25656/01:26509

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

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

Mirjam Hoffmann
Thomas Hoffmann
Lisa Pfahl u. a.
(Hrsg.)

Raum. Macht. Inklusion.

Inklusive Räume erforschen und entwickeln

klinkhardt

M. Hoffmann / T. Hoffmann / Pfahl / Rasell /
Richter / Seebo / Sonntag / Wagner

Raum. Macht. Inklusion.

Mirjam Hoffmann
Thomas Hoffmann
Lisa Pfahl
Michael Rasell
Hendrik Richter
Rouven Seebo
Miriam Sonntag
Josefine Wagner
(Hrsg.)

Raum. Macht. Inklusion.

Inklusive Räume erforschen und entwickeln

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

2023.n. Verlag Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: © Thomas Hoffmann.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2023. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

ISBN 978-3-7815-5993-6 digital doi.org/10.35468/5993

ISBN 978-3-7815-2551-1 print

Inhalt

Mirjam Hoffmann, Thomas Hoffmann, Lisa Pfahl, Michael Rasell, Hendrik Richter, Rouven Seebo, Miriam Sonntag und Josefine Wagner
Raum. Macht. Inklusion. Einführung zum Tagungsband der 35. Inklusionsforscher*innen-Tagung 2022 in Innsbruck 9

I Hauptvorträge

Jugendbeirat für den Tiroler Monitoring-Ausschuss
Vielen Leuten sagen, was uns wichtig ist! 25

Volker Schönwiese und Josefine Wagner
Zurück zu den Wurzeln inklusiver Forschung: Regionale und internationale Verortungen – Ein Dialog der Generationen 30

Tobias Buchner
Inclusive Spaces? Rekonstruktionen der Raum-Fähigkeits-Regime von Integrationsklassen an Neuen Mittelschulen 43

Dagmar Hänsel
Statement zum Film „Disposable Humanity“ 58

II Theoretische Konzepte und Arbeit an den Begriffen

Robert Schneider-Reisinger
Zur Totalität von Raum – Materialistische (Behinderten-)Pädagogik von ihren Quellen her gelesen. Oder: Eine Erinnerung an Leibniz 65

Sabine Gabriel und Tanja Kinne
„Körper/Leib ¡nklusive!“ – Zu den Un_Verfügbarkeiten des Körperleiblichen im inklusionsorientierten Diskurs_Raum 73

Hendrik Lux
Inklusion als „paradoxical space“? Überlegungen zu inklusiver Bildung im Globalen Süden 82

Yvonne Wechuli und Marianne Hirschberg
Von Postkolonialen, Dekolonialen und Indigenen Studien lernen: Ein Scoping Review 90

Henrike Wiemer, Yvonne Ilg und Anke Maatz
Neue Forschungsräume eröffnen. Einblicke in Raum und psychische Gesundheit 97

Norina Müller, Tina Obermayr, Florentine Paudel, Barbara Hager, Michael Doblmair, Eva Kleinlein und Michelle Proyer
Reading Inclusion – (Um-)Wege durch das Labyrinth des Inklusionsbegriffs ... 106

III Subjektpositionen und Medien der (Selbst-)Repräsentation

Sophie Schubert
Die Zeitschrift „Der Krüppel". Vorstellungen zur Erziehung von Kindern mit Behinderungen in den 1920er und 1930er Jahren im Roten Wien 117

Ines Boban und Andreas Hinz
Raum für machtsensible gemeinsame Entwicklung: dialogische, sprachheterogene und gleichwürdige Forschung 125

Mirjam Hoffmann, Marika Tappeiner und Francesco Ciociola
Ausgeschlossen sein, dazugehören – Inklusion in der EUREGIO 133

Rouven Seebo
#disabledandproud – Die Thematisierung von Behinderung als biographisches und kollektives Ereignis auf Instagram 141

Theresa M. Straub
Inklusions-, Exklusions- und Behinderungserfahrungen Studierender zwischen Familie, Schule und Hochschule – Eine Narrationsanalyse biographischer Erzählungen zu Barrieren in tertiären Bildungsräumen 147

Ulrike Barth und Angelika Wiehl
Wahrnehmungsvignetten als Grundlage einer pädagogischen Haltungsentwicklung 157

Robert Langnickel und Pierre-Carl Link
Inklusive pädagogische Räume – Psychoanalytische Pädagogik im Feld einer Inklusiven Bildungspraxis 165

IV Raumproduktion und Raumgestaltung

Jens Geldner-Belli und Steffen Wittig
Die Universität als demokratischer, pädagogischer und inklusiver Raum? Irritationen zur Rolle universitärer Lehre 175

Jana York und Yvonne Wechuli
Ungleichheiten in akademischen Räumen: Behinderte Akademiker*innen zwischen atypischer Beschäftigung und Offenbarungs-Dilemmata 183

Wolfgang Brunthaler, Christiane Löper, Johannes Müller und Nicole Osimk
Platz schaffen. Inklusive Workshops und Peer-Mediation als Beiträge zur Gewaltprävention in Institutionen. Erfahrungen aus der Praxis 190

Tomke S. Gerdes
Machtvolle Räume – Räume für Inklusion und Teilhabe am Arbeitsmarkt, reflektiert vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheitslagen 198

Jana York und Jan Jochmaring
Möglichkeitsräume eines digitalisierten Arbeits- und Gesundheitsschutzes in der Werkstatt für behinderte Menschen 206

Katrin Schrooten, Tristan Gruschka und Imke Niediek
Raum für Teilhabe – Verstehen, Verhandeln und Aneignen des Raumes bei sogenannter geistiger Behinderung 213

Muriel Schilling
Zwischenmenschliche Beziehungen von Bewohner*innen gemeinschaftlicher Wohnformen in Zeiten von Corona 221

Susanne Leitner
„Warum muss mein Kind hin?“ Macht und Selbstermächtigung in der Adressierung von Eltern* im Kontext von Flucht und Migration 229

Ramona Thümmler
Zwischen Anerkennung und Marginalisierung – Perspektiven von Lehrkräften der Förderschule auf die Zusammenarbeit mit Eltern aus benachteiligten Lebenslagen 237

Melanie Knaup, Andreas Rupprecht und Nils Seibert
Gedenkstättenpädagogik als Pädagogik im historischen Raum 245

V Bildungsräume zwischen Exklusion und Inklusion

Thomas Hoffmann, Vera Moser und Christian Stöger
Räume der „Anderen“ im (sonder-)pädagogischen Diskurs 1860 – 1880 – 1940 255

Timo Finkbeiner und Susanne Eibl
Gemeinsames Handeln und Problemlösen im technikbezogenen Unterricht der Primarstufe 265

Silvia Greiten, Silke Trumpa und Marcel Veber
Durch unterrichtsbezogene Diagnostik Raum für Inklusion und Umgang mit Heterogenität schaffen – Eine Projektskizze 273

Bettina Amrhein, Benjamin Badstieber, Mareike Müller-Cleve, Cathrin Reisenauer und Malte Thiede
„(Er)kenne Dich selbst" – Eine Initiative zur inklusionsorientierten Professionalisierung von (sonder-)pädagogischen Lehrkräften im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung 280

Mishela Ivanova
Online-Praktika als Raum für den Erwerb von Differenzfähigkeit seitens der Lehramtsstudierenden 287

Robert Kruschel, Saskia Schuppener und Nico Leonhardt
Eltern als Bildungspartner*innen inklusiver Schulen – Familienorientierte Zusammenarbeit in Stadtvierteln in herausfordernder Lage 295

Anna Schwermann und Simone Seitz
Handlungsspielräume und Rollen von Eltern in der Begabungs- und Leistungsförderung 303

Dorothea Junk und Michael Wutzler
Dialogischer Wissenstransfer in der frühen Bildung: Kindergärten als Orte diversitätssensibler Pädagogik gestalten 310

Heike Henning und Katharina Streicher
Raum. Macht. Inklusion? Musikschule als Bildungsort für alle! 319

Marcus Kohnen
Kritisches Denken in Lehr-Lernsettings: Praxisorientierte Ansätze und Beispiele zum kritischen Denken im Kontext demokratischer Mitgestaltung in Schule 327

David Furtschegger
Inklusion als Eigenleistung? Lernende Selbstverhältnisse an der Schnitt- und Bruchstelle gesellschaftlicher Ansprüche 334

Autor*innen 341

Mirjam Hoffmann, Thomas Hoffmann, Lisa Pfahl, Michael Rasell, Hendrik Richter, Rouven Seebo, Miriam Sonntag und Josefine Wagner

Raum. Macht. Inklusion. Einführung zum Tagungsband der 35. Inklusionsforscher*innen-Tagung 2022 in Innsbruck

1 Einleitung

In dem seit 2020 anhaltenden Ausnahmezustand, in den uns die weltweite Corona-Krise versetzt hat, treten Inklusion und Exklusion, gesellschaftliche Machtverhältnisse und soziale Ungleichheiten, wie unter einem Brennglas besonders scharf hervor: Die Abwägung des Lebenswerts einzelner Bevölkerungsgruppen gegenüber wirtschaftlichen Interessen wurde zum Teil wieder salonfähig gemacht (Poser 2021), emanzipatorische Errungenschaften der Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern sind zunehmend unter Druck geraten (Zucco & Lott 2021) und die globale Verteilung von Impfstoffen reproduziert ehemals koloniale Herrschafts- und Territorialverhältnisse (Richter-Kuhlmann 2022). Der digitale Wandel von Wirtschaft und Gesellschaft und die davon profitierenden Industrien haben in den letzten zwei Jahren noch einmal erheblich Fahrt aufgenommen. Während die Gewinner dieser Entwicklung – Multimilliardäre wie Jeff Bezos, Elon Musk oder Richard Branson – 2021 zu ungeahnten Höhenflügen ansetzten und bis in den Weltraum durchstarteten, warnt Olivier De Schutter, der UN-Sonderberichterstatter für extreme Armut und Menschenrechte, vor dem Hintergrund derselben Entwicklung vor einer neuen Welle der Armut in Europa und stellt fest, dass Armut der Preis für unser Unvermögen ist, eine inklusive Gesellschaft aufzubauen, die die Diversität der Menschen wertschätzt (De Schutter 2021). Die internationale Hilfs- und Entwicklungsorganisation Oxfam spricht in diesem Zusammenhang treffend von einem „Ungleichheitsvirus“ (Oxfam Deutschland e. V. 2021). Aktuelle Zahlen der Weltbank belegen, dass die COVID-19-Pandemie den stärksten Anstieg sozialer Ungleichheit seit dem Zweiten Weltkrieg verursacht hat (World Bank 2022, 85). Verstärkt werden die damit einhergehenden gesell-

doi.org/10.35468/5993-01

schaftlichen Probleme durch steigende Lebensmittel- und Energiepreise, die noch zusätzlich durch den am 24. Februar 2022 begonnenen Krieg der Russischen Föderation gegen die Ukraine, aber auch durch die fortschreitende Klimakrise angeheizt werden und den Abbau von Armut und sozialer Ungleichheit weit zurückgeworfen haben.

Die COVID-19-Pandemie und andere globale Krisenphänomene fordern in besonderer Weise dazu auf, den gesellschaftlichen Raum von Klassenzugehörigkeit, Geschlecht, Ethnizität, Körperlichkeit und deren Intersektionalitäten empirisch zu erforschen und theoretisch zu reflektieren, um diese sozialen Realitäten angemessen beschreiben und in ihrer aktuellen Brisanz erfassen und artikulieren zu können. Vor dem Hintergrund dieser Situation richtete die 35. Internationale Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen vom 23. bis 25. Februar 2022 in Innsbruck (Online) den Blick auf die Bedeutung gesellschaftlicher Räume und machtvoller sozialer Ordnungen für die Inklusionsforschung. Mit dem Tagungsthema „Raum. Macht. Inklusion." wurde die Frage aufgeworfen, wie exklusive oder inklusive Räume und die darin handelnden Subjekte in aktuellen Forschungsvorhaben theoretisch konzipiert, empirisch untersucht und praktisch weiterentwickelt werden. Dabei ist der Raum der Inklusionsforschung selbst in den vergangenen Jahren in Bewegung geraten: Dies wird am Auftreten neuer Wissenschaftsdisziplinen und Forschungstraditionen sichtbar, die auf diesem in der Vergangenheit eher sonderpädagogisch ausgerichteten Forschungsfeld inzwischen einen festen Platz eingenommen haben. Dazu zählen die Disability Studies, die Schulpädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft, Migrationspädagogik sowie Postcolonial-, Gender-, Queer- und Intersektionalitätsforschung. Wie lassen sich diese unterschiedlichen Ansätze und Sichtweisen miteinander ins Gespräch bringen? Welche neuen Einblicke verschaffen sie? Wie können wir voneinander lernen und den Raum der Inklusionsforschung weiterentwickeln?

Raum und Macht sind Grundbegriffe der Integrations- und Inklusionsforschung: Das Nachdenken über „Ausschluss" und „Einbeziehung", „Exklusion" und „Inklusion", bedient sich ebenso wie Konzepte der „Marginalisierung", „Ausgrenzung" oder „Unterwerfung" räumlicher Kategorien, die auf Positionen der Macht und Ohnmacht in einem sozialen Raum verweisen. Diese sind mit ungleichen Zugängen zu Bildung und Arbeit, ökonomischen Ressourcen, politischer Macht, demokratischer Mitbestimmung und gesellschaftlicher Anerkennung verbunden. Nicht nur physikalisch betrachtet entstehen und verändern sich Räume in der Zeit und durch Bewegung. Auch soziale Räume existieren nicht einfach, sondern eröffnen sich situativ, werden zum Teil gezielt hervorgebracht und sind historisch einem ständigen Wandel unterworfen. Räume werden gemacht und machen umgekehrt etwas mit uns. Sie sind immer schon sozial gefasst, indem sie Materielles und Soziales zueinander in Beziehung setzen (Löw 2001). So kann ein Klassenzimmer als ein angenehmer, gemeinschaftlicher Erfahrungsraum wechselseitiger

doi.org/10.35468/5993-01

Anerkennung empfunden werden, aber auch als ein Ort der Entmutigung und Beschämung, der mit Unsicherheiten und Ängsten verbunden ist.
Insofern Räume von Menschen gemacht werden, sind sie auch veränderbar: Ihre soziale Ordnung ist kein unabänderliches Schicksal. Auch darauf soll das Tagungsthema hinweisen. Räume lassen sich gestalten, aber sie begrenzen zugleich auch die Gestaltungsmöglichkeiten: Indem sie Bedingungen setzen, unter denen individuelle Bedürfnisse, gemeinsame Wünsche oder strategische Absichten von Menschen nicht jederzeit als gleich wahrscheinlich oder gleich möglich und machbar erscheinen. Je nach sozialer Position eröffnen Räume unterschiedliche Perspektiven auf das soziale Geschehen und ungleiche Teilhabemöglichkeiten am Geschehen. In diesem Zusammenhang kann Exklusion als Enteignung von gesellschaftlichen Räumen und deren hegemoniale Besetzung durch die herrschende Ordnung verstanden werden; Inklusion hingegen als deren Aneignung, radikale Demokratisierung und Befreiung. So ist eine Positionierung im Raum möglich, bleibt aber immer von der raum-zeitlichen Struktur und deren Grenzen bedingt. Diese Grenzziehungen zu analysieren und zu reflektieren, die die Alternative von Inklusion und Exklusion überhaupt erst hervorbringen (vgl. Foucault 1990, 48), verbindet sich im Rahmen einer kritischen Inklusions- und Exklusionsforschung mit dem Ziel, deren zugrundliegende Machtmechanismen aufzudecken und die dafür konstitutive Praxis selbst zu verändern.
Oder um es mit den Worten der Begründerin der Intersektionalitätsforschung, Kimberlé Crenshaw (2007; zit. n. Joseph 2017, 3310), zu sagen:
„Es geht nicht um Bitten, es geht um Macht. Es geht nicht um Fragen, es geht um Fordern. Es geht nicht darum, diejenigen zu überzeugen, die derzeit an der Macht sind, es geht darum, das Gesicht der Macht selbst zu verändern."

2 Überblick zu den Beiträgen des Tagungsbandes

Insgesamt nahmen vom 23. bis 25. Februar 2022 mehr als 400 Personen an der ersten Online-IFO-Tagung teil. Das in über zweijähriger Vorbereitungsarbeit zusammengestellte Programm umfasste fünf Hauptvorträge, einen virtuellen Filmabend und über 100 weitere Einzelbeiträge. Die Einzelbeiträge wurden in drei verschiedenen Kategorien präsentiert: als Symposien, Forschungswerkstätten und Posterbeiträge. Insgesamt fanden 23 Symposien mit jeweils bis zu drei Einzelbeiträgen, 16 Forschungswerkstätten sowie vier Postersessions mit über zwanzig Einzelpostern statt.
Alle Einreichungen durchliefen ein doppeltes, anonymes Review-Verfahren durch unseren fachkundigen wissenschaftlichen Beirat, für den wir im Vorfeld der Tagung einige der namhaftesten Vertreter*innen der *Scientific Community* deutschsprachiger Inklusionsforscher*innen gewinnen konnten. Die von den Bei-

doi.org/10.35468/5993-01

ratsmitgliedern abgegebenen Rückmeldungen und Kommentare, die wir an die Autor*innen der eingereichten Beiträge weitergeleitet haben, wurden von vielen als sehr wertvoll und hilfreich empfunden und trugen damit zu dem allgemein hohen Niveau der später gehaltenen Vorträge bei.
Aufgrund der vielen Einreichungen und wegen der auch bei einer Online-Veranstaltung begrenzten Kapazitäten mussten wir als Tagungsteam schließlich eine Auswahl treffen: Bei unseren Entscheidungen haben wir uns in einem mehrstufigen Prozess zum einen an den Gutachten des wissenschaftlichen Beirats orientiert und zum anderen versucht, inhaltliche Doppelungen zu vermeiden, und solchen Beiträgen den Vorzug gegeben, die uns im Hinblick auf das Tagungsthema als besonders innovativ und relevant erschienen.
Im Anschluss an die Tagung wurden sämtliche Referent*innen noch einmal von uns angeschrieben und um Einreichung ihrer Tagungsbeiträge in schriftlicher Form für den vorliegenden Sammelband gebeten. Auch diese Einreichungen durchliefen ein anonymisiertes Review-Verfahren durch den wissenschaftlichen Beirat. Das Ergebnis liegt hier nun in Form dieses Sammelbands vor.
Insgesamt finden sich in diesem Band drei der eingeladenen Hauptvorträge sowie ein kritisch-reflexiver Beitrag Dagmar Hänsels zum virtuellen Filmabend und 34 Beiträge aus den unterschiedlichen Tagungsformaten, welche den Themenbereichen „Theoretische Konzepte und Arbeit an den Begriffen“, „Subjektpositionen und Medien der (Selbst-)Repräsentation“, „Raumproduktion und Raumgestaltung“ sowie „Bildungsräume zwischen Exklusion und Inklusion“ zugeordnet sind.

I Hauptvorträge

Den Auftakt der Tagung gestalteten Vertreter*innen des Jugendbeirats für den Tiroler Monitoring-Ausschuss mit ihrem Vortrag: „*Vielen Leuten sagen, was uns wichtig ist*“. Um die Erfahrungen und Perspektiven von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in die Arbeit des Tiroler Monitoring-Ausschusses einzubeziehen, der die Umsetzung der Rechte von Menschen mit Behinderungen in Tirol überwacht, gibt es seit Februar 2019 den Jugendbeirat für den Tiroler Monitoring-Ausschuss. An den monatlichen Treffen in einem Jugendzentrum nehmen zwischen 10 und 14 Jugendliche teil. Die Treffen werden von Petra Flieger, einer mit den Menschenrechten von Kindern und Jugendlichen vertrauten Unterstützerin, vorbereitet und moderiert. Oft berichten die Jugendlichen bei ihren Treffen über Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen: „Viele von uns sind wegen ihrer Behinderung schon ausgelacht, verspottet oder ausgeschlossen worden. Wenn jemand langsam spricht, sind andere Menschen oft ungeduldig. Bei unseren Treffen versuchen wir Geduld zu haben, auch wenn jemand nicht so gut sprechen kann. Niemand soll ausgeschlossen werden! Wir wollen in der Freizeit selbst entscheiden, was wir machen, und überall dabei sein können! Oft

doi.org/10.35468/5993-01

gibt es aber Barrieren oder es gibt keine Unterstützung dafür.“ Die Jugendlichen berichten deshalb auch in diesem Band von ihren persönlichen Überlegungen zu Raum, Macht und Inklusion: Welche Räume fühlen sich für sie gut an, wo fühlen sie sich unwohl? Was bedeutet es, sich ausgeschlossen zu fühlen oder dabei sein zu können? Sie beschreiben ihren Einsatz im Monitoring-Ausschuss und welche Bedeutung diese Arbeit für sie hat.

Volker Schönwiese und Josefine Wagner stellen in ihrem Beitrag *„Zurück zu den Wurzeln inklusiver Forschung: Regionale und internationale Verortungen – Ein Dialog der Generationen“* fest: Inklusionsforschung bedeutet Widerstand. Sie erforschen Wege und Möglichkeiten, die Binarität von gesund und krank, abweichend und konform, dazugehörig und fremd zu durchbrechen, mit dem Ziel, soziale Räume für das gesamte Spektrum menschlicher Existenz zugänglich zu machen. Ausgangspunkt ihres Dialogs der Generationen kann unter aktuellen Bedingungen des Drucks in Richtung „Retrotopia“ und vielfältiger neuer Spaltungen ein Blick zurück auf die Begründungen und Aufbrüche in Theorie und Praxis der schon historischen Inklusionsbewegung sein. Kann ein Rückblick auf Konzepte wie z. B. Dialog, kritisch-(re-)konstruktive Bildung, Pädagogik der Vielfalt, dialogische Validierung, Identität usw. Räume für die Analyse der aktuellen Entwicklungen, Befindlichkeiten, Mentalitäten und die Systemlogik inklusiver Schule in Theorie und Praxis ermöglichen? Wie können inklusive Räume individuell und auf gesellschaftliche Bedingungen hin reflexiv ausgelotet und verändert werden? Aktivistisch kann gefragt werden, warum und für wen forschen wir überhaupt? In ethnographischer Tradition des Perspektivwechsels von *strange* to *familiar and back again* setzen die Autor*innen den Dialog regional und international an und beleuchten, wie Gemeinschaften geschaffen werden, in denen Akzeptanz und Teilhabe gelebt und immer wieder aufs Neue ausgehandelt werden.

Tobias Buchner entfaltet in seinem Beitrag mit dem Titel *„Inclusive Spaces? Rekonstruktionen der Raum-Fähigkeits-Regime von Integrationsklassen an neuen Mittelschulen*“ zunächst die Relationen zwischen Raum, dis*ability und (inklusiver) Bildung. Schule wird dabei als Ensemble von relationalen Räumen gedacht, in denen Kinder zu Schüler*innen gemacht und in einer spezifischen Art und Weise befähigt werden sollen. So sind Schüler*innen dazu angehalten, sich die in ihrer Epoche relevant gesetzten Fähigkeiten sowie Wissensformen anzueignen – um gleichzeitig entlang der Performanz dieser Aneignungen unter ableistischen Parametern beurteilt, gegliedert und (different) platziert zu werden. Dementsprechend sind Räume auch häufig durch behindernde Fähigkeitserwartungen strukturiert. Inklusion tritt als Gegenspielerin zur ableistischen Matrix von Schule an. Unter den Dächern der Regelschule sollen über inklusive pädagogische Praktiken Räume hervorgebracht werden, die durch Fähigkeitserwartungen gekennzeichnet sind, welche den individuellen Lerndispositionen und -bedürfnissen von Schüler*innen entsprechen. Derart sollen umfassende Formen von Teilhabe, die

doi.org/10.35468/5993-01

Anerkennung aller sowie sozial gerechtere Modi der Befähigung ermöglicht werden. Bildungspolitisch wird jedoch seit jeher eine Strategie der Domestizierung sowie der Territorialisierung von Inklusion betrieben – bei gleichzeitiger Forcierung neoliberaler Praktiken und Beibehaltung der meritokratischen Pfeiler von Schule.
Schließlich entstand vor dem Hintergrund des internationalen Diskussionsabends des US-amerikanischen Dokumentarfilms „Disposable Humanity" von Cameron Mitchell und David Mitchell, der sich mit der Geschichte der Ermordung behinderter und psychisch kranker Menschen in den Tötungsanstalten der sogenannten „Aktion T4" befasst, ein Beitrag von Dagmar Hänsel zur Rolle der Sonderpädagogik in der NS-Zeit. Wir freuen uns, dass dieser Text, der aufgrund vieler Nachfragen bereits vorab auf der Tagungshomepage veröffentlicht worden ist, nun in überarbeiteter Form auch in diesem Tagungsband erscheinen kann.
Die weitere Gliederung des Tagungsbandes erfolgt in vier Hauptteilen, die die vielfältigen Beiträge thematisch zu ordnen versuchen.

II Theoretische Konzepte und Arbeit an den Begriffen

Robert Schneider-Reisinger beleuchtet in seinem Beitrag *„Zur Totalität von Raum – Materialistische (Behinderten-)Pädagogik von ihren Quellen her gelesen. Oder: Eine Erinnerung an Leibniz"* die epistemologischen Voraussetzungen inklusiver Pädagogik, die sich im Sinne einer kritisch-materialistischen Behindertenpädagogik über den Begriff der Isolation konstituiert, und diskutiert, welche Konsequenzen sich daraus für die inklusive Pädagogik insgesamt sowie für den ihr zugrunde liegenden Raumbegriff als Totalität ergeben.
Sabine Gabriel und Tanja Kinne legen in *„‚Körper/Leib ¡nklusive!' – Zu den Un_Verfügbarkeiten des Körperleiblichen im inklusionsorientierten Diskurs_Raum"* einer von ihnen ausgemachten Körpervergessenheit und Leibferne die Annahme entgegen, dass In- und Exkludierendes im, am und durch den Körper im Sinne leiblicher Vermittlung hervorgebracht und erlebt wird. Sie entfalten dazu ein am Subjekt ansetzendes Raumverständnis, in Form seines Leibes, der die Basis spezifischer Welt-Selbst-Verhältnisse bildet.
Dass bestehende Ungleichheitsverhältnisse die Ausbildung inklusiver Bildungssysteme auch global prägen und behindern können, zeigt Hendrik Lux in seinen *„Überlegungen zu inklusiver Bildung im Globalen Süden"*. Er verortet sich in aktuelle Debatten der international vergleichenden Inklusionsforschung und untersucht anhand von Experteninterviews und Materialien verschiedene *„paradoxical spaces"* im ägyptischen Schulwesen.
Im Aufsatz von Yvonne Wechuli und Marianne Hirschberg *„Von Postkolonialen, Dekolonialen und Indigenen Studien lernen. Ein Scoping Review"* sind die Autorinnen von dem Ansatz geleitet, einen Beitrag zur Dekolonisierung der Disability

doi.org/10.35468/5993-01

Studies zu leisten. In diesem Rahmen präsentieren sie ein erstes Scoping Review als Bestandsaufnahme der post- oder dekolonialen Theoriebildung in den Disability Studies.
Henrike Wiemer, Yvonne Ilg und Anke Maatz stellen in ihrem Beitrag „*Neue Forschungsräume eröffnen. Einblicke in Raum und psychische Gesundheit*" ein Forschungsprojekt vor, welches die in Gesprächen über psychische Gesundheit verwendeten verbalen und nonverbalen Strategien untersucht. Sie präsentieren die partizipatorischen Prozesse des multidisziplinaren Projektes sowie Ergebnisse zu physischen und metaphorischen Räumen in Gesprächen über psychische Gesundheit.
Norina Müller, Tina Obermayr, Florentine Paudel, Barbara Hager, Michael Doblmair & Eva Kleinlein betrachten in „*Reading Inclusion – (Um-)Wege durch das Labyrinth des Inklusionsbegriffs*" den Begriff der Inklusion aus verschiedenen (räumlichen) Perspektiven und laden mit ihren Überlegungen dazu ein, sich in das scheinbare Labyrinth aus Deutungen und Lesarten des Inklusionsbegriffs zu begeben, sich seiner Mehrdimensionalität zu nähern und darüber in den Austausch zu kommen.

III Subjektpositionen und Medien der (Selbst-)Repräsentation

In „*Die Zeitschrift ‚Der Krüppel'. Vorstellungen zur Erziehung von Kindern mit Behinderungen in den 1920er und 1930er Jahren im Roten Wien*" erarbeitet Sophie Schubert historisch-diskursanalytisch, welche Vorstellungen von der Erziehung körperbehinderter Kinder in der frühen Behindertenbewegung entwickelt wurden. Der Beitrag zeigt, dass damals der Schule die Verantwortung für die Erziehung aufgetragen wurde und Forderungen nach Teilhabe entwickelt wurden.
Ines Boban und Andreas Hinz beschreiben in „*Raum für machtsensible gemeinsame Entwicklung: dialogische, sprachheterogene und gleichwürdige Forschung*", wie eine gemeinsame Tätigkeit, nämliche die Entwicklung einer Buchpublikation mit und über Patricia Netti, einen Raum für machtsensible Praxis eröffnet. Dabei legen sie Wert auf die originelle und selbstbestimmte Darstellung der Lebensgeschichte der jungen Frau mit Behinderung und reflektieren ihre Rolle als Freund*in und Wegbegleiter*in von Patricia Netti.
Mirjam Hoffmann, Marika Tappeiner und Francesco Ciociola präsentieren in „*Ausgeschlossen sein, dazugehören – Inklusion in der EUREGIO*" die Einstellungen von Jugendlichen zum Thema Inklusion, welche u. a. im Rahmen der Studie „Lebenswelten Jugendlicher in der EUREGIO Tirol, Südtirol und Trentino" in den drei Regionen erhoben wurden. Hinzugezogen werden Bilder, welche von Jugendlichen aus Südtirol angefertigt wurden und die Ergebnisse stützen.
Rouven Seebo nimmt in seinem Beitrag „*#disabledandproud – Die Thematisierung von Behinderung als biographisches und kollektives Ereignis auf Instagram*" eine zeit-

doi.org/10.35468/5993-01

gemäße Perspektive ein, die in der aktuellen Forschung jedoch kaum berücksichtigt wird. Anhand einer audiovisuellen, medialen (Selbst-)Darstellung auf Instagram zeigt er die Ambivalenz von Selbstbestimmung und normativem Druck in Social Media auf und macht deutlich, wie mediale Darstellungen die Bilder und Vorstellungen von Menschen mit Behinderungen prägen.
Theresa M. Straub widmet sich den Erfahrungen von Studierenden mit Behinderungen im Kontext universitärer Bildung. In ihrem Beitrag „*Inklusions-, Exklusions- und Behinderungserfahrungen Studierender zwischen Familie, Schule und Hochschule – Eine Narrationsanalyse biographischer Erzählungen zu Barrieren in tertiären Bildungsräumen*“ lässt sie drei Personen zu Wort kommen, die spannende Einblicke in das Trilemma der Inklusion (nach Mai-Anh Boger) gewähren.
Ulrike Barth und Angelika Wiehl stellen „*Wahrnehmungsvignetten als Grundlage einer pädagogischen Haltungsentwicklung*“ und als forschungsmethodologisches Format in der Ausbildung der (Waldorf-)Pädagogik vor. Anhand verschiedener Wahrnehmungsvignetten der Studierenden verdeutlichen sie den Lernweg einer Haltungsentwicklung durch unvoreingenommenes Wahrnehmen und fokussierendes Beobachten.
Robert Langnickel und Pierre-Carl Link betrachten in ihrem Beitrag „*Inklusive pädagogische Räume – Psychoanalytische Pädagogik im Feld einer Inklusiven Bildungspraxis*“ die Psychoanalyse als hilfreiche Bezugswissenschaft für eine inklusive Pädagogik, da sie den Zusammenhang von physischen und psychischen Räumen aufgreift. So erörtern sie anhand eines praktischen Beispiels, wie physische Räume psychische Räume strukturieren können und welche Konsequenzen sich daraus für die inklusive Pädagogik ergeben.

IV Raumproduktion und Raumgestaltung

In ihrem Beitrag *„Die Universität als demokratischer, pädagogischer und inklusiver Raum? Irritationen zur Rolle universitärer Lehre“* erörtern Jens Geldner-Belli und Steffen Wittig verschiedene Perspektiven auf das Verhältnis von Universität, Demokratie und Pädagogik, verbunden mit Aspekten des philosophischen Diskurses. Zunächst wird der Zusammenhang von Demokratie und Universität beleuchtet, im Anschluss wird sich unter Rückgriff auf Masschelein und Simons dem Aspekt der Universität als Raum der (Ent-)Subjektivierung genähert und mit dem Ziel einer „Inklusiven Hochschule“ diskutiert.
Jana York und Yvonne Wechuli verdeutlichen die *„Ungleichheiten in akademischen Räumen: Behinderte Akademiker*innen zwischen atypischer Beschäftigung und Offenbarungs-Dilemmata*“. Sie zeigen auf, inwiefern prekäre Beschäftigungsverhältnisse des akademischen wissenschaftlichen Nachwuchses in Verbindung mit ableistischen Tendenzen zu einer strukturellen Benachteiligung von Wissenschaftler*innen mit Behinderung beitragen können. Dabei beziehen sie sich auf aktuelle Befunde aus dem jüngeren internationalen Diskurs.

doi.org/10.35468/5993-01

Wolfgang Brunthaler, Christiane Löper, Johannes Müller und Nicole Osimk wollen „Platz schaffen. Inklusive Workshops und Peer-Mediation als Beiträge zur Gewaltprävention in Institutionen". Praxisbeispiele aus Tagesstrukturen und Wohneinrichtungen zeigen verschiedene Aspekte struktureller Gewalt im institutionellen Alltag und Möglichkeiten zur Gewaltprävention in Institutionen anhand inklusiver Workshops und Peer-Mediation auf.
Tomke S. Gerdes befasst sich in „*Machtvolle Räume – Räume für Inklusion und Teilhabe am Arbeitsmarkt, reflektiert vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheitslagen*" mit der wichtigen Frage der sozialen Teilhabe im Lebensraum „Arbeit". Dabei fokussiert die Autorin auf Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen, greift jedoch ebenfalls „soziale Ungleichheitslagen" in Form verschiedener intersektionaler Perspektiven auf.
Jana York und Jan Jochmaring betrachten „*Möglichkeitsräume eines digitalisierten Arbeits- und Gesundheitsschutzes in der Werkstatt für behinderte Menschen*" sowie das „ambivalente Setting" einer Werkstatt für behinderte Menschen als (Verun-) Möglichkeitsraum. Sie diskutieren vor diesem Hintergrund die Möglichkeiten eines App-basierten Arbeits- und Gesundheitsschutzes.
Katrin Schrooten, Tristan Gruschka und Imke Niediek stellen in ihrem Beitrag „*Raum für Teilhabe – Verstehen, Verhandeln und Aneignen des Raumes bei sogenannter geistiger Behinderung*" konzeptionelle Überlegungen aus zwei Forschungsprojekten vor, die räumliche Aneignungsprozesse als relationale Phänomene der Beziehungen von Menschen und Dingen betrachten. Zum einen wird der Blick auf das Wohnen in besonderen Wohnformen, zum anderen auf die Mobilität im näheren Wohnumfeld gerichtet.
Muriel Schilling analysiert „*Zwischenmenschliche Beziehungen von Bewohner*innen gemeinschaftlicher Wohnformen in Zeiten von Corona*". Sie kritisiert, dass Menschen mit Behinderungen in der Pandemie im besonderen Maße vergessen und ihre Situation – insbesondere in Wohn- und Arbeitseinrichtungen – nicht angemessen berücksichtigt wurde. Die Fragestellung der Dissertation verdeutlicht sehr anschaulich, anhand von Interviewausschnitten von 4 Personen, die in Wohneinrichtungen für Menschen mit Beeinträchtigungen leben, welche Auswirkungen die Pandemie auf diese Personengruppe haben kann.
„*‚Warum muss mein Kind hin?' Macht und Selbstermächtigung in der Adressierung von Eltern im Kontext von Flucht und Migration*" ist der Titel der Interviewanalyse Susanne Leitners. Darin widmet sie sich anhand von Gesprächssequenzen vor allem der Frage, wie Eltern geflüchteter Kinder adressiert und wie diese Räume des selbstermächtigten Sprechens verschlossen oder eröffnet werden können.
Ramona Thümmler rückt in ihrem Beitrag „*Zwischen Anerkennung und Marginalisierung – Perspektiven von Lehrkräften der Förderschule auf die Zusammenarbeit mit Eltern aus benachteiligten Lebenslagen.*" die Eltern als Bildungsparter*innen in den Fokus. Sie betrachtet dabei vor allem den Begriff der Anerkennung als mögliche

doi.org/10.35468/5993-01

Gelingensbedingung für die Zusammenarbeit von Lehrpersonen, Schüler*innen und deren Eltern, insbesondere im Kontext der sozialen Benachteiligung.
„*Gedenkstättenpädagogik als Pädagogik im historischen Raum*“ zu betrachten ist der Ausgangspunkt der Überlegungen von Melanie Knaup, Andreas Rupprecht und Nils Seibert. So führen sie aus, wie wichtig eine Auseinandersetzung mit der Geschichte – insbesondere der Euthanasie-Verbrechen im Nationalsozialismus – gerade auch für Menschen mit (geistigen) Behinderungen ist, und weisen die Implementierung einer „inklusiven Gedenkstättenpädagogik“ als wichtiges Ziel in der Lehrer*innenbildung aus.

V Bildungsräume zwischen Exklusion und Inklusion

Thomas Hoffmann, Vera Moser und Christian Stöger untersuchen in die *„Räume der ‚Anderen‘ im (sonder-)pädagogischen Diskurs 1860 – 1880 – 1940“* die diskursiven Grenzziehungen zum „Hilfsschulkind“, die zur Institutionalisierung der Hilfsschulen und zur Ausdifferenzierung eigenständiger pädagogischer Praktiken bis hin zur ideologischen Stützung des NS-Regimes durch die Sonderpädagogik führte. Sie werfen dabei u. a. die Frage auf, inwiefern politische „*pressure groups*“ und nicht allein schulpädagogische Debatten die Hilfsschulpädagogik und die späteren Sonderschulen beförderte.
Timo Finkbeiner und Susanne Eibl beobachten in „*Gemeinsames Handeln und Problemlösen im technikbezogenen Unterricht der Primarstufe*“, dass sich die technikbezogene Unterrichtspraxis im schulischen Alltag der Primarstufe zumeist auf „Fertigung und Dekoration“ beschränke, technisches Problemlösen hingegen keine Rolle spiele. Anhand exemplarischer Beschreibungen wird der Frage nachgegangen, wie gemeinsames Handeln und Problemlösen tatsächlich aussieht und welche pädagogisch-didaktischen Konsequenzen sich daraus ergeben.
Mit ihrer Projektskizze wollen Silvia Greiten, Silke Trumpa und Marcel Veber „*Durch unterrichtsbezogene Diagnostik Raum für Inklusion und Umgang mit Heterogenität schaffen*“. Sie zeigen an einem Forschungsprojekt auf, wie wichtig die Weiterentwicklung der förderdiagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften, deren individuelle Unterrichtsplanung und die Kooperation unter Lehrkräften für den Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer ist.
In „‚(Er)kenne Dich selbst‘ – Eine Initiative zur inklusionsorientierten Professionalisierung von (sonder-)pädagogischen Lehrkräften im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung“ stellen Bettina Amrhein, Benjamin Badstieber, Mareike Müller-Cleve, Cathrin Reisenauer und Malte Thiede zwei interessante Forschungsprojekte vor, in welchen nicht das störende Verhalten von Schüler*innen, sondern die Lehrkraft und ihr Verhältnis zu diesem Verhalten in den Mittelpunkt des Interesses gerückt werden..

doi.org/10.35468/5993-01

Mishela Ivanova thematisiert *„Online-Praktika als Raum für den Erwerb von Differenzfähigkeit seitens der Lehramtsstudierenden"* und betrachtet professionsrelevante Erfahrungen, die Studierende innerhalb von Praktika unter den Bedingungen von Distanz-Unterricht während der COVID-19-Pandemie machen konnten. Es werden ausführliche Einblicke in die Ergebnisse einer schriftlichen Befragung gegeben, die erste Hinweise auf den Erwerb von Differenzfähigkeit angehender Lehrer*innen geben.
Robert Kruschel, Saskia Schuppener und Nico Leonhardt fragen in *„Eltern als Bildungspartner*innen inklusiver Schulen – Familienorientierte Zusammenarbeit in Stadtvierteln in herausfordernder Lage"*, wie elterliche Kompetenzen als Ressource erkannt und genutzt werden können und argumentieren für mehr Heterogenitätssensibilität in der Arbeit mit Eltern.
Anna Schwermann und Simone Seitz zeigen *„Handlungsspielräume und Rollen von Eltern in der Begabungs- und Leistungsförderung"* auf und stellen Ergebnisse aus einer Studie vor, in welcher handlungsleitende Orientierungen von Eltern der als „(hoch-)begabt" klassifizierten Kinder und Jugendlichen im Fokus stehen.
Dorothea Junk und Michael Wutzler skizzieren in ihrem Beitrag *„Dialogischer Wissenstransfer in der frühen Bildung: Kindergärten als Orte diversitätssensibler Pädagogik gestalten"* anhand empirischer Ergebnisse eines Modellprojekts, wie dialogische Prozesse und Transfers im Kontext der Elementarbildung initiiert werden und welche Herausforderungen und Grenzen sich dabei ergeben können.
Heike Henning und Katharina Streicher machen mit ihren Überlegungen zu *„Raum. Macht. Inklusion? Musikschule als Bildungsort für alle!"* deutlich, dass bestimmte Bevölkerungsgruppen in österreichischen Musikschulen kaum vertreten sind oder gar gänzlich fehlen. Ausgehend von der Frage, warum sich die Diversität der Gesellschaft in Musikschulen nicht abbildet, beleuchten sie Barrieren, welche eine inklusive Musikschule verhindern, und beschreiben eine Vision einer inklusiven Musikschule.
Marcus Kohnen erörtert in *„Kritisches Denken in Lehr-Lernsettings: praxisorientierte Ansätze und Beispiele zum kritischen Denken im Kontext demokratischer Mitgestaltung in Schule"* verschiedene Möglichkeiten, wie kritische und reflektive Denk- und Handlungsprozesse im Sinne inklusiver Bildung in der Schule gefördert werden können.
David Furtschegger beleuchtet in seinem Beitrag *„Inklusion als Eigenleistung? Lernende Selbstverhältnisse an der Schnitt- und Bruchstelle gesellschaftlicher Ansprüche"* anhand einer wissenssoziologischen Diskursethnografie, welche Konsequenzen sich aus individualisierten Unterrichtsformen, als vermeintliche Universallösung für Herausforderungen der (schulischen) Inklusion, für die pädagogische Praxis und die im Unterricht handelnden Individuen ergeben.

doi.org/10.35468/5993-01

3 Schluss

Als wir zur 35. Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen nach Innsbruck einluden, ahnten wir selbstverständlich nicht, dass Russland die Ukraine am 24. Februar 2022 angreifen und in einen langanhaltenden Krieg verwickeln würde. Wie ein unheilvoller Schatten lag dieses Ereignis über dem zweiten und dritten Veranstaltungstag und versetzte unser gesamtes Tagungsteam in Sorge um die Situation der Menschen in der Ukraine, denen wir uns solidarisch verbunden fühlten. Auch Monate später, in denen wir die Buchbeiträge gesammelt, begutachtet und für die Veröffentlichung gegengelesen haben, scheint keine Lösung in Sicht. Weiterhin werden ganze Landstriche und Städte eingenommen, verteidigt, zurückerobert und über die militärische Besetzung von Raum staatliche Machtansprüche durchgesetzt und repräsentiert. Wie schon in unzähligen Kriegen davor, schafft auch die gewaltsam-mörderische Logik dieses Konfliktes zahlreiche Profiteure und noch sehr viel mehr Opfer. Neue soziale Ungleichheiten und Exklusionsprozesse, bis hin zu millionenfacher Flucht und Vertreibung, sind die Folge.
Einige Kolleg*innen engagieren sich für geflüchtete Personen und helfen, Ankommenden eine Unterkunft und neuen Mut zu geben. Erstmals wird viel über Menschen mit Behinderungen auf der Flucht gesprochen. Zugleich wird die rassistische Ungleichbehandlung von Geflüchteten unterschiedlicher Hautfarbe und nationaler Herkunft öffentlich und kontrovers diskutiert: Wie weit reicht das helfende Ethos aufnehmender Staaten, um Ziele der sozialen Inklusion zu befördern? Dabei wird unsere Aufmerksamkeit erneut auf ökonomische Abhängigkeiten der globalen Versorgung mit Rohstoffen, Energie und Nahrungsmitteln gelenkt. Die ungleichen Machtverhältnisse erscheinen räumlich spürbarer denn je. Die nicht überwundene COVID-19-Krise des Gesundheitssystems ist nur ein Teil davon. Während all diese Krisen nach wie vor großen Raum in unserem täglichen Handeln, unseren Gesprächen und Gedanken einnehmen, gehen wir weiter den Fragen unserer Profession nach – der Beschäftigung mit Exklusion und Inklusion in Forschung und Praxis – und möchten, wie auf der Tagung selbst, mit den Worten des österreichisch-ukrainischen Dichters Stanisław Jerzy Lec (1909–1966) enden: „Selbst wenn der Mund sich schließt, bleibt die Frage offen." (Lec 2020, 118)

4 Danksagung

Wir bedanken uns als Erstes bei den Autor*innen, die diesen Tagungsband mit ihren vielfältigen theoretischen, empirischen und praktischen Perspektiven möglich gemacht haben. Ganz besonders danken wir auch den Mitgliedern des wissenschaftlichen Beirats für ihre Sorgfalt und Mühen bei der Begutachtung der eingereichten Beiträge und für ihre differenzierten Rückmeldungen, namentlich

(in alphabetischer Reihenfolge) bei: Sven Bärmig, Irmgard Bernhard, Gottfried Biewer, Jonna M. Blanck, Mai-Anh Boger, Barbara Egloff, Helga Fasching, Franziska Felder, Ewald Feyerer, Petra Flieger, Petra Fuchs, Barbara Gasteiger-Klicpera, Julia Gasterstädt, Jens Geldner-Belli, Rainer Grubich, Dagmar Hänsel, Andreas Hinz, Andrea Holzinger, Claudia Kaluza, Tanja Kinne, Oliver Koenig, Andreas Köpfer, Natascha Korff, Sabine Krause, Gertraud Kremsner, Okan Kubus, David Labhart, Christian Lindmeier, Reinhard Markowetz, Kerstin Merz-Atalik, Vera Moser, Oliver Musenberg, Cathrin Reisenauer, Katharina Resch, Caroline Schmitt, Robert Schneider-Reisinger, Heribert Schopf, Volker Schönwiese, Saskia Schuppener, Eberhard Spiss, Simone Stefan, Jan Steffens, Christian Stöger, Run Tan, Marcel Veber, Monika Wagner-Willi, Anne Weidermann, Jan Weisser, Carla Wesselmann, Michael Wininger, Raphael Zahnd und Kerstin Ziemen. Unser weiterer Dank gilt dem Rektor der Universität Innsbruck, Tilmann Märk, für seine freundlichen Begrüßungsworte zur Eröffnung der Tagung, unseren sechs studentischen Mitarbeiter*innen Lena Gleirscher, Alina Schmid, Elisa Schwienbacher, Lino Seibertz, Laura Steiger und Alex Verdorfer, für ihre großartige technische und organisatorische Unterstützung bei der Durchführung der Tagung, Julia Biermann und Eberhard Spiss, die bis 2021 an der Tagungsvorbereitung mitgewirkt haben, den Teams der Gebärdensprach- und Schriftdolmetscher*innen, den Filmemachern David und Cameron Mitchell, Patricia Heberer Rice vom United States Holocaust Memorial Museum und Dagmar Hänsel für die spannenden Diskussionsbeiträge zum Filmabend, sowie *last but not least* der Leiterin unseres Tagungsbüros, Florentina Favilla. Für ihre finanzielle Förderung der Tagung danken wir der KPH Edith Stein, Elisabeth Rieder und Bettina Jeschke vom Büro der Behindertenbeauftragten der Universität Innsbruck, der Dekanin der Fakultät für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Suzanne Kapelari, und dem Dekan der Fakultät für Bildungswissenschaften, Erol Yildiz. Ein besonderer Dank geht auch an die Wiener Kolleg*innen, insbesondere an Gertraud Kremsner und Michelle Proyer, die uns mit ihren wertvollen Hinweisen aus den Erfahrungen mit der Ausrichtung der IFO 2020 haben profitieren lassen.

Literatur

Crenshaw, K. W. (2007): Women, power, and peace 2007. Presented at the Omega Institute, Rhinebeck, NY.

De Schutter, O. (2021): UN Special Rapporteur on extreme poverty and human rights. Visit to the European Union. Online unter: https://www.ohchr.org/en/special-procedures/sr-poverty (letzter Zugriff: 13.11.2022)

Foucault, M. (1990): Was ist Aufklärung? In: E. Erdmann, R. Forst & A. Honneth (Hrsg.): Ethos der Moderne: Foucaults Kritik der Aufklärung. Frankfurt a. M., New York: Campus, 35–53.

Joseph, R. L. (2017): What's the Difference With „Difference"? In: Internat. J. of Comm., 11, 3306–3326.

doi.org/10.35468/5993-01

Lec, S. J. (2020): Sämtliche unfrisierte Gedanken. Dazu Prosa und Gedichte. 4. Aufl. München.
Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a. M.
Oxfam Deutschland e. V. (Hrsg.) (2021): Das Ungleichheitsvirus. Das Ungleichheitsvirus. Online unter: https://www.oxfam.de/system/files/documents/oxfam_factsheet_ungleichheitsvirus_062021.pdf (letzter Zugriff: 13.11.2022)
Poser, N. (2021): „Hart erkämpfte Rechte werden in der Corona-Pandemie erneut missachtet." Interview mit Nancy Poser. Online unter: https://www.aktion-mensch.de/inklusion/recht/hintergrundwissen/interview-poser (letzter Zugriff: 13.11.2022)
Richter-Kuhlmann, E. (2022): Der neue Kolonialismus. In: Ärzteblatt, 119/13, A558–A560.
World Bank (2022): Poverty and Shared Prosperity 2022: Correcting Course. Washington, DC. Online unter: https://www.worldbank.org/en/publication/poverty-and-shared-prosperity (letzter Zugriff: 13.11.2022)
Zucco, A. & Lott, Y. (2021): Stand der Gleichstellung. Ein Jahr mit Corona. In: WSI-Report Nr. 64, März 2021. Online unter: https://www.boeckler.de/pdf/p_wsi_report_64_2021.pdf (letzter Zugriff: 13.11.2022)

doi.org/10.35468/5993-01

I Hauptvorträge

Jugendbeirat für den Tiroler Monitoring-Ausschuss[1]

Vielen Leuten sagen, was uns wichtig ist!

Abb. 1: Die Jugendlichen des Jugendbeirats und drei Unterstützer*innen nach ihrem Vortrag auf der IFO 2022. ©Land Tirol

Vielen Dank, dass wir heute hier sprechen können. Wir sind Jugendliche mit Behinderungen, vom Jugendbeirat für den Tiroler Monitoring-Ausschuss. Heute sind nur ein paar von uns dabei. Aber eigentlich sind wir viel mehr. Wir werden Ihnen zuerst etwas über den Jugendbeirat erzählen. Wie wir arbeiten und was uns wichtig ist. Und wir werden Ihnen ein paar von unseren Projekten vorstellen. Dann werden wir Ihnen von unseren Ideen und Gedanken zur IFO 2022 berichten. Über das Thema von der IFO haben wir viel nachgedacht und diskutiert.

1 Auf der IFO gesprochen haben: Emily Bair, Jasmin Elshahawy, Daniela Klausner, Christina Lackner, Laura Moser, Rafaela Schmidle und Elias Steger; Unterstützer*innen: Petra Flieger, Elisabeth Paget, Persönlicher Assistent von Elias Steger.

doi.org/10.35468/5993-02

1 Über den Jugendbeirat für den Tiroler Monitoring-Ausschuss

Der Tiroler Monitoring-Ausschuss überwacht in Tirol die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Im Monitoring-Ausschuss sind nur erwachsene Menschen mit und ohne Behinderungen, aber in der UN-Konvention steht: Kinder mit Behinderungen müssen mitreden können bei allen Dingen, von denen sie betroffen sind. Sie müssen dafür gute Unterstützung bekommen. Deshalb hat der Tiroler Monitoring-Ausschuss schon vor ein paar Jahren ein Pilot-Projekt gemacht. Es ist ausprobiert worden: Können Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in einer Gruppe gut beim Monitoring-Ausschuss mitreden? Das hat sehr gut geklappt und alle wollten weitermachen (vgl. Flieger 2018). Aus dieser Gruppe von Jugendlichen ist der Jugendbeirat entstanden. Den Jugendbeirat für den Tiroler Monitoring-Ausschuss gibt es seit Februar 2019.
So arbeitet der Jugendbeirat:
Wir treffen uns jeden Monat einmal im Jugendzentrum Tivoli in Innsbruck. Das Jugendzentrum ist für Menschen im Rollstuhl barrierefrei: Es gibt einen Lift und eine rollstuhlgerechte Toilette. In den Pausen können wir im Jugendzentrum super chillen.
Bei den Treffen reden wir über Menschenrechte für Kinder und für erwachsene Menschen mit Behinderungen. Wir denken viel nach: allein, in Gruppen oder alle gemeinsam. Wir erzählen, was wir erlebt haben. Und wir überlegen, was sich ändern muss. Menschenrechte dürfen nicht nur auf dem Papier stehen, sie müssen auch umgesetzt werden.
Wegen Corona haben wir sehr oft Zoom-Treffen gemacht. Das macht uns Spaß und ist cool. Auch diesen Vortrag haben wir nur in Zoom-Treffen vorbereitet.
Diese Themen sind uns besonders wichtig:

- Wir wollen arbeiten und wir wollen für die Arbeit eine gute Ausbildung machen.
- Familie, Freundschaft, Liebe und Sexualität sind für uns sehr wichtig. Einige von uns wollen später einmal Kinder haben, einige wollen das nicht.
- Wir werden wegen unserer Behinderungen oft ausgegrenzt. Viele von uns werden angestarrt, ausgelacht oder beschimpft. Deshalb sind Gleichstellung und Barrierefreiheit für uns sehr wichtige Themen. Es soll sich etwas ändern!

Wir haben schon verschiedene Projekte gemacht, damit sich etwas ändert.[2]
z. B.: Plakate für mehr Barrierefreiheit
Zuerst haben wir überlegt: Was können wir machen, damit Kinder und Jugendliche mit Behinderungen nicht so oft ausgegrenzt und schlechter behandelt wer-

2 Informationen, Bilder und Videos von unseren Projekten und Aktivitäten finden Sie auf der Internetseite vom Jugendbeirat: https://www.tirol.gv.at/gesellschaft-soziales/gleichbehandlung-antidiskriminierung/tiroler-monitoringausschuss/jugendbeirat/

doi.org/10.35468/5993-02

den? Wir haben beschlossen, dass wir Plakate machen wollen. Dann haben wir Ideen gesammelt. Aus diesen Ideen sind Vorschläge gemacht worden. Über diese Vorschläge haben wir viel diskutiert. Es war schwierig, gute Fotos zu unseren Ideen zu finden. Deshalb haben wir mit einem Fotografen selbst Fotos gemacht. Die Plakate sind in ganz Tirol in Schulen und an anderen Orten aufgehängt worden.
z. B.: Gespräch mit dem Landeshauptmann von Tirol
Im Jahr 2021 haben fünf von uns mit dem Tiroler Landeshauptmann gesprochen. Wir haben ihm verschiedene Fragen gestellt, zum Beispiel: Warum gibt es in Tirol noch so viele Sonderschulen? Ein Video von diesem Gespräch gibt es auf unserer Internetseite.

z. B.: bidok „Lesezeichen“ zum Thema Arbeit
Außerdem haben wir gemeinsam mit bidok eine Zeitschrift „Lesezeichen“ gemacht. Wir haben Texte über Arbeit und gute Berufsausbildung geschrieben und viele Fotos von unseren Arbeitsplätzen gemacht.

z. B.: Vortrag auf der Uni
Wir haben auch schon einmal einen Vortrag auf der Universität Innsbruck gehalten. Das war auf einer Tagung zum Thema Kinderrechte und Medizin.

2 Raum.Macht.Inklusion

Wir haben viel über den Titel von der IFO nachgedacht: Raum.Macht.Inklusion. Das waren unsere Ideen dazu: Menschen sollen zusammen sein. Menschen sollen sich nicht voneinander trennen. Menschen sollen andere Menschen nicht ausschließen, weil sie anders sind. Menschen sollen andere Menschen ausreden lassen und nicht die ganze Zeit reinquatschen. Man darf andere Menschen nicht schlagen.
Die Menschen kommen wegen des Lockdowns nicht ins Kaffeehaus.
Man soll nicht zuschauen, sondern etwas unternehmen, wenn jemand Hilfe braucht.
Sonderschulen sind das Gegenteil von Inklusion, weil dann Kinder mit Behinderung von Kindern ohne Behinderung getrennt sind und sich nicht begegnen können. Oft haben Leute viele Fragen zum Thema Behinderung, weil sie keine Möglichkeiten zur Begegnung mit behinderten Menschen haben. So können sie nichts voneinander lernen.
Wenn Inklusion nicht nur ein Wort bleiben soll, dann sollen alle Menschen an der Gesellschaft teilhaben können. Unabhängig von Alter, Behinderung, sexueller Orientierung usw. Alle sollen dieselben Chancen haben und die Unterstützung bekommen, die sie brauchen.
Inklusion braucht Begegnung! Inklusion braucht Vielfalt!
Einigen ist zu dem Titel von der Tagung nichts eingefallen.

doi.org/10.35468/5993-02

Dann haben wir über verschiedene Fragen nachgedacht:
- Wie sind Räume oder Orte, wo wir gerne sind?
- Wie sind Räume oder Orte, wo wir nicht gerne sind?
- Und wie ist das beim Jugendbeirat?
- Was ist der Unterschied zwischen Dabei-Sein sein oder Ausgeschlossen-Sein?
- Warum ist es uns wichtig, mit einem Mikrofon vor vielen Leuten sprechen zu können?

3 So sind Räume, wo wir gerne sind

Es sind Räume mit einer angenehmen Atmosphäre, wo es vielleicht Kekse gibt oder ein Radio mit Musik. Es ist viel Platz und es ist eine Person da, der man vertrauen kann. Der Ort muss barrierefrei sein, aber nicht nur für Menschen im Rollstuhl, sondern für alle Menschen.
Die Leute sollen sich beherrschen können, alle sollen respektvoll miteinander umgehen und sich auf Augenhöhe begegnen. Wir junge Erwachsene sollen nicht wie kleine Kinder behandelt werden!
Es ist ein Ort, wo man gut mit anderen Menschen reden kann. So wie zum Beispiel bei Oma und Opa, die immer nett sind.
Es gibt auch Plätze in der Natur, wo man sich sehr wohlfühlen kann, z. B. an einem See.
In der Schule waren Kuschelecken zum Chillen fein. In der Schule soll es nicht zu viele Räume geben, damit die Orientierung nicht zu schwierig ist.
Manche von uns mögen es nicht laut und haben es lieber ruhig.
Beim Jugendbeirat ist es gut, dass auf einen eingegangen wird, dass man verschiedene Themen besprechen kann. Wir können Probleme offen besprechen und es wird nicht weitererzählt. Themen, die uns wichtig sind, werden nach außen getragen, aber persönliche Geschichten bleiben bei uns.

4 So sind unangenehme Orte für uns

Man wird von anderen Menschen geärgert oder belästigt, auch von anderen Jugendlichen. Das kann sehr aufregen.
Man ist mit jemandem allein, vor dem man Angst hat.
Wenn es zu laut ist. Zum Beispiel in der Werkstatt, wenn Sachen herunterfallen, dann braucht man Kopfhörer, damit man es aushält.
Ein Ort, mit dem man negative Erinnerungen verbindet, weil man dort nichts Positives erlebt hat.
Wo Dinosaurier sind. Wo jemand Wolfsprache verwendet.

doi.org/10.35468/5993-02

5 Was ist der Unterschied zwischen dabei sein und ausgeschlossen sein?

Wenn man dabei ist, kann man mitmachen und man kann Sachen tun, die einem Spaß machen. Dabei sein macht glücklich und Freude. Man wird so akzeptiert, wie man ist. Man kann es mit anderen lustig haben. Man bekommt die Unterstützung, die man braucht, wenn man es will und wann man es braucht. Man gehört zu den anderen dazu, egal wie man ist. Jeder kann seine Fähigkeiten finden und auch umsetzen.
Ausgeschlossen sein fühlt sich nicht gut an. Wenn einem jemand zeigt, dass man nicht willkommen ist. Auch Barrieren können ausgrenzen und ausschließen. Das fühlt sich richtig mies an und man ist traurig. Sehr oft gibt es Stufen und Rollstuhlfahrer*innen können nicht hinein. Man muss dann verzichten, und das ist einem nicht gleichgültig.
Alle reden von der UN-Konvention, aber viel ist noch nicht umgesetzt. Oft sind es nur Worte auf Papier.

6 Vor vielen Leuten sprechen können

Wir sprechen gerne mit Mikrofon vor vielen Leuten, damit die Leute Bescheid wissen, was es braucht, damit alle teilhaben können. Aber nicht nur zuhören ist wichtig, sondern dass es auch umgesetzt wird.
Jugendliche hört man sehr wenig und Jugendliche mit Behinderungen noch weniger. Es ist nicht gerecht, dass Erwachsene den Jugendlichen die Plätze wegnehmen. Es wäre cool, wenn wir öfters vor vielen Leuten sprechen könnten.
Jeder und jede sollte die Möglichkeit haben, dass die Leute zuhören, wenn man was sagt. Jede und jeder kann seine und ihre Meinung sagen, auch die Gefühle, Wünsche und Ideen.
Damit die Leute Bescheid wissen. Es ist wichtig, dass die Leute informiert sind.
Alle sollen den Jugendbeirat für den Tiroler Monitoring-Ausschuss kennen und Werbung für den Jugendbeirat machen! Es können gerne noch mehr Jugendliche kommen.
Es ist toll, dass wir beim Jugendbeirat Vorträge halten können. Und wenn wir ins Fernsehen kommen, dann ist es noch besser, dann wissen noch mehr Leute Bescheid.

Literatur

Flieger, P. (2018): Politische Bildung und Partizipation von Kindern mit Behinderungen am Beispiel eines Projekts des Tiroler Monitoringausschusses. In: Brandmayr, M., Heydarpur, S. (Hrsg.): Politische Bildung und politisches Lernen in Tirol. Innsbruck University Press Verlag S. 87–103.

doi.org/10.35468/5993-02

Volker Schönwiese und Josefine Wagner

Zurück zu den Wurzeln inklusiver Forschung: Regionale und internationale Verortungen – Ein Dialog der Generationen

1 Einleitung: Zu den Wurzeln

VS: Orte der Inklusion sind Orte, in denen alle an Schule Beteiligten präsent gemacht werden, so wie sie sind, mit ihrer Geschichte, mit ihren Geschichten, die erzählt werden sollen, ohne mit einer fachlichen Brille von Professionellen/Expert*innen sofort eingeordnet zu werden. Den Kindern das Wort geben, den Lehrer*innen das Wort geben, den Eltern das Wort geben, den Sekretär*innen in der Schuldirektion, den Schulwart*innen das Wort geben – alle sind Teil des Schulraums und des regionalen Raums. Dementsprechend sollten Selbstverpflichtungen und Selbstverantwortung vor Ort gestärkt werden, wie nicht nur Kersten Reich (2020) argumentiert.

Wir befinden uns hier mit der IFO 2022 in Österreich, wo mit der letzten Schulreform durch Zentralisierung von Verantwortung über Bildungsdirektionen und der Auflösung von inklusiven Modellregionen das Gegenteil von Stärkung von Selbstverpflichtungen und Selbstverantwortung erfolgte. Es müsse der „Wildwuchs eingedämmt werden" (persönliche Mitteilung), ist gesagt worden, offiziell formuliert sollte der „wirkungsorientierte, effiziente und transparente Mitteleinsatz" sichergestellt werden (vgl. Bundesministerium 2021, 31). Zusammenhänge mit der leicht sinkenden Inklusionsquote (ebd. 276) liegen auf der Hand. So weit gleich zum Beginn ein kurzes Schlaglicht auf die Bildungspolitik in dem Land, in dem die IFO 2022 stattfindet.

Ausgangspunkt unseres Dialogs der Generationen ist ein Blick zurück auf die Begründungen und Aufbrüche in Theorie und Praxis der schon historischen Inklusionsbewegung. Wichtig ist die Frage: Wo stehen wir nach 50 Jahren Bemühungen um Inklusion im deutschsprachigen Raum, wo sind Fortschritte zu verzeichnen und wo fallen wir retrotopisch (vgl. Bauman 2017) in die Zeit des Beginns der

doi.org/10.35468/5993-03

Integrations-Inklusions-Bemühungen zurück? Die Analyse und Rekonstruktion von Zeit-Räumen sind für jede Standortbestimmung unumgänglich wichtig. Soweit für mich überschaubar, hatte für die ersten Integrations- bzw. Inklusionsbemühungen in den 1970er Jahren die Anti-Psychiatrie-Bewegung wegweisende Bedeutung. Die Integrationsarbeit von Milani-Comparetti ist ohne die Institutionskritik von Franco Basaglia (1978) nicht denkbar. Die Systemkritik von Ivan Illich (1977), dass die moderne Medizin, über klinische, soziale und die kulturelle Iatrogenesis (Nebenwirkungen), krank machend sein kann, lehnte Milani-Comparetti aus seiner Perspektive einer „Medizin der Gesundheit" ab:

> „Wenn wir aber wollen, daß sich die Medizin der Gesundheit zugunsten der Medizin als Wissenschaft entwickelt und sich nicht gegen die Medizin wendet, wie es in den ideologischen Theorien Ivan Illichs vorgeschlagen ist, muß der Unterschied zur traditionellen Medizin theoretisch korrekt erarbeitet werden, damit die fachliche Kompetenz nicht im rein Humanitären und in der oft verschwommenen Ideologie des Sozialen versinkt." (vgl. Milani-Comparetti & Roser 1987)

Dieser scheinbar mäßigende Aufruf von Adreano Milani-Comparetti und Otto Roser war in Wirklichkeit ein Aufruf zu unabhängiger Wissenschaftlichkeit und zu radikaler Praxis, nicht nur in der Medizin, sondern auch im Sinne von Reform des Bildungsbereichs. Milani-Comparettis Blick auf behinderte Kinder als „positive Semiotik", als Screening von Gesundheit und struktureller statt analytischer Erfassung (vgl. Milani-Comparetti & Roser 1987) steht fundamental gegen die heutige Zuschreibung „Sonderpädagogischer Förderbedarf" (SPF). Im SPF wird individualisiert ein Bedarf festgelegt, der im Sinne einer „self-fulfilling prophecy" das Problem verstärkt, pädagogische Feststellungen behindert und eine komplexere Mensch-Umwelt-Analyse ausschließt. Der SPF ist Teil iatrogener Störungen durch ein segregierendes Bildungssystem. Auch dort, wo Milani-Comparetti von der „verschwommenen Ideologie des Sozialen" spricht, legt er den Finger in eine Wunde. Unser Bildungssystem ist strukturell auf Inhalte festgelegt, Soziales und Emotionales sind in diesem Konzept als Randerscheinungen irgendwie stabil zu halten, sollen das Lernen der Inhalte nicht stören. Soziale Herkunft und Benachteiligung werden mit Selektion beantwortet. Soziales bleibt im Bildungssystem etwas additiv Hinzugefügtes und ist nicht Teil der Einheit von Lerninhalt, Sozialem und Emotionalität. Ich verweise wieder auf den von Kersten Reich vorgelegten Text zu „Inhalte oder Beziehungen? Überlegungen zu einer inhaltsdominanten deutschen Schulkultur" (2020). Und nochmals zu Milani-Comparetti, der Entwicklung – und Lernen – mit einem Konzept von Dialog verbindet, in dem der Entwicklungsraum durch Kreativität seine Dynamik gewinnt. Kreativität als entscheidendes Moment von Lernen.

doi.org/10.35468/5993-03

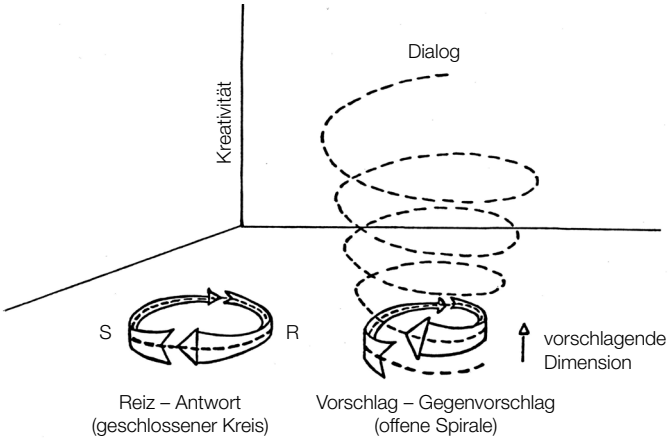

Abb. 1: Entwicklungsspirale beim Dialogaufbau (vgl. Milani-Comparetti & Roser 1987)

Wobei zu der Grafik angemerkt werden kann, dass die Abgrenzung zwischen dem Modell Reiz–Antwort, wenn es nicht behavioristisch-manipulativ gesehen wird, und dem Modell Dialog/Vorschlag–Gegenvorschlag nicht immer so eindeutig ist, wie es ein Schema abbildet. Auch ist der Raum als individuell orientierter Raum in eine Kaskade von Räumen eingebunden (mikro, meso, exo, makro), die in Bewegung (chrono) (vgl. Pohl 2005) und die Austauschformen rahmend, wenn schon nicht Entwicklung determinierend, doch stark beeinflussend ist. Bei allen Einschränkungen: Für mich repräsentiert das Schema von Milani ein reflexives Gegenmodell zur Erziehungs- und Bildungskultur der 1970er Jahre und ist ein wichtiger Ausgangspunkt für inklusive Pädagogik ab den 1970er Jahren (vgl. Schönwiese 2013) – jenseits der Einflüsse, die aus dem skandinavischen Raum im deutschsprachigen Raum angekommen sind. Ich bin mir sicher, Jutta Schöler wird meinen Ausführungen zustimmen können, war es ja entscheidend sie, die den Wissenstransfer von den *Italienischen Verhältnissen* in den deutschsprachigen Raum angestoßen hat (vgl. Schöler 1987). Die Bildungsinsel der privaten integrativen Montessorischule München (vgl. Seus-Seeberich 1977) in den 1970er Jahren – ab dem Schuljahr 1971/72 – mit seinem flexiblen Gruppen- und Klassensystem, als Schulversuch und durch bürokratische Vorgaben stark eingeengt, informell aber intern hoch dynamisch gestaltet, wurde wenig übergreifend als Modell wirksam. Meine eigenen ersten Beobachtungen zu inklusivem Unterricht stammen aus ca. 1976 von Exkursionen nach München und dem Austausch mit Lehrer*innen, insbesondere mit Claus-Dieter Kaul (2020). In Österreich war es Karl Köppel, der als Erster mit einem ökosystemischen und auf Mündigkeit zielenden Ansatz aktiv in der Lehrer*innenbildung für Integration eingetre-

doi.org/10.35468/5993-03

ten ist. Er hat 1976 das „Zentrum für Verhaltenspädagogik“ zur schulinternen Lehrer*innen-Begleitung über Beratungslehrer*innen in Wien initiiert (vgl. Ohne Maulkorb 1980), behinderte Aktivist*innen in die Lehre miteinbezogen und mit Eltern behinderter Kinder kooperiert. Die Bedeutung von Köppel für die Entwicklung der schulischen Inklusion in Österreich ist noch zu wenig gewürdigt.

1 Zur Beschaffenheit inklusiver Räume

JW: Ich möchte mit der Frage einsetzen, wie denn die Räumlichkeiten beschaffen sind, in denen das Konzept der Inklusion Umsetzung finden soll. In meiner Arbeit als Schulethnographin wende ich den Blick zuallererst darauf, was sich wo, warum und wie abspielt. Treu der Tradition amerikanischer Bildungsanthropologie wende ich dabei zwei Maximen explizit an: das Bekannte zu hinterfragen (*making the strange familiar and back again*) und das Beobachtete in einen kulturübergreifenden Vergleich (*cross-cultural inquiry*) zu setzen (vgl. Foley, Levinson & Hurtig 2000; Spindler & Hammond 2000; Cervinkova & Golden 2014). „Kultur“ ist hier der Schlüsselbegriff, der Eigenlogiken und Ordnungsstrategien von Institutionen und Gemeinschaften in den Blick nimmt (vgl. Wellgraf 2012; Willis 1977). Ich beobachtete in Österreich beispielsweise zwei Schulen in derselben Stadt und wunderte mich: Warum hat die *Schule im Zentrum* eine so üppig ausgestattete Klassenkasse und so feines Unterrichtsmaterial? Und warum hängt im Eingangsbereich der *Schule am Stadtrand* ein großes Plakat der „Bärenpolizei“, die dafür sorgt, dass „Österreich lebenswert und sicher bleibt“? Während in der einen Schule Behinderung und Mehrsprachigkeit zum Schulkonzept gehören, entgegnete mir die Schulleitung der „Stadtrandschule“, man habe schon genug zu tun mit den ausländischen Schüler*innen und bräuchte nicht noch die behinderten Kinder. Zwei komplett unterschiedliche Einstellungen, aber auch Grundgegebenheiten bestimmten hier die Beschaffenheit der Räumlichkeiten. Während in der einen Vertrauen und Wohlstand spürbar waren, arbeitete die andere mit einem überwältigenden Blick auf Sprach- und Wissensdefizite der Kinder und den Mangel an Ressourcen in den (migrantischen) Elternhäusern und der Nachbarschaft. Auf welchen „Boden“ die UN-BRK fällt und dort ihre Wurzeln in den Grund treiben kann (vgl. Carney 2009), hängt von vielen lokalen Faktoren ab, beispielsweise davon, inwiefern Eltern das soziale, linguistische und finanzielle Kapital besitzen, um die vorhandenen, staatlich garantierten Ressourcen für ihre Kinder einfordern zu können (vgl. Bourdieu 1991; Annamma, Connor & Ferri 2016).
Die teilnehmende Beobachtung stellte nicht nur meine Forschungsmethode dar, sondern auch meine Einstellung, wenn ich als „schulfremde Person“, wie das im Fachjargon heißt, Schulen in Polen, Österreich und Deutschland betrat. Ich wollte sehen, inwiefern inklusive Haltungen und Unterrichtsideen Eingang in Dis-

doi.org/10.35468/5993-03

kurse und Praktiken des alltäglichen Schullebens gefunden hatten. Meine Schulfremdheit war jedoch nur zu einem bestimmten Maße gegeben, da ich selbst als Lehrerin ausgebildet bin und die tägliche Arbeit an Schulen kennengelernt habe. Ich positioniere mich somit, dir gegenüber, Volker, auch als typische Lehrerin, wie so viele, die ich kennengelernt habe und für die sich aus ihrer persönlichen Biographie erst einmal keine Bezüge zu den Inhalten und Prinzipien der Inklusion ergaben. Trotzdem wurde diese kollegiale Verbundenheit nicht an jeder Schule gleich enthusiastisch aufgenommen. An der polnischen Schule, die ich im Herbst 2016 besuchte, herrschte eine skeptische Grundstimmung. Während einige Lehrkräfte mir ihre Türen herzlich öffneten, gab es andere, die meine Präsenz ablehnten. An solchen Tagen fand ich mich auf einer Holzbank sitzend vor der Klassenzimmertür wieder. Nach einigen Minuten schaltete dann auch eine vorbeilaufende Lehrerin das Licht im Flur aus. In diesen Momenten hatte ich Zeit zu reflektieren, was diese Orte verbal und nonverbal zeigten, wie sie gestaltet waren und welches Verhalten sie inspirierten oder untersagten. Mein Blick fiel auf die gegenüberliegende Wand. Ganz oben hing die UN-Konvention für die Rechte des Kindes. Diese war eingerahmt und schloss an ihrer unteren Seite mit der Höhe der Tür ab. Zwischen Toiletten- und Klassenzimmertür diente sie als Dekoration, denn weder ich noch die Kinder konnten die Schrift aus dieser Höhe lesen. Mir erschien diese Inszenierung von Rechten als methaphorisch für die Diskrepanz zwischen Bekundungen und Praktiken. An der polnischen Schule gab es ein Kind, das den Förderbedarf „sozial unangepasst" trug, eine Zuschreibung, die man aus der sowjetisch-inspirierten Defektologie kennt. Nach einem besonders dramatischen Zwischenfall, der sich unter den Kindern ereignete, kommentierte die Lehrkraft, dass das Kind mit Förderbedarf „böse" sei, und dies schon „seit der ersten Klasse". Pathologisierungen dieser Art widersprechen einem Inklusionverständnis, das davon ausgeht, dass jeder irgendwann mal hilfebedürftig sein wird. Die Philosophin Eva Kittay argumentiert aus der Perspektive des menschlichen Anfangs und Endes: beides Stadien, die wir ohne andere nicht überleben bzw. mit Würde erleben können (vgl. Kittay 2011). Welche Unterstützungen Kinder benötigen und für wie lange, sollte ein Moment der Ungewissheit für Lehrer*innen bleiben. Wie wir jedoch wissen, gibt es wenige Hinweise darauf, dass Schüler*innen den SPF im Lauf ihres Schullebens ablegen oder eine erfolgreiche Rückführung von der Sonderschule an die allgemeine Schule stattfindet (vgl. Bellenberg, Hovestadt & Klemm 2004, 46ff.; Klemm 2015). Stattdessen können Subjektivierungen als früh delinquentes Kind, verstärkt durch den Förderbedarf „emotional-soziale Entwicklung", bereits im Alter von 12 Jahren artikuliert und identitätsformend auf das Kind einwirken. Lehrkräfte besitzen immense Entscheidungsgewalt über das zukünftige Leben ihrer Schüler*innen. Ist es nun der SPF „kognitive Entwicklung" oder doch eine „Lernbehinderung", die diesem oder jenem Kind ausgestellt wird? Im Fall der Fälle greift man eben auf den Intelligenztest zurück, wie mir eine Lehrkraft an

doi.org/10.35468/5993-03

meiner deutschen Schule erklärte. Dieses höchst umstrittene Diagnoseinstrument stammt aus einer Zeit, in der die Bildungspsychologie damit beschäftigt war, die Minderwertigkeit von kolonisierten Menschen zu „beweisen" und Hierarchien menschlichen Blutes zu zementieren (vgl. White 2006; Haller & Niggeschmidt 2012; Okrent 2019). Cyril Burt, britischer Bildungswissenschaftler, Eugeniker und Preisträger des Career Achievement Awards der American Psychological Association aus dem Jahr 1968, berief sich in einem Artikel auf Pseudo-Forschung von T4-Ärzten, um zu unterstreichen, warum „Mischlingsehen" schädlich für die Gesundheit der Population seien und innerstädtische Jugendliche häufiger mentalen Verfall zeigten (vgl. Burt 1957). Um Bildungsinvestitionen gewinnbringend einzusetzen, sollte der englische Staat nur jenen die Möglichkeit zu höherer Bildung bieten, die aufgrund ihrer Herkunft und Intelligenz die besten Chancen hatten, auf den *grammar schools* zu bestehen. Ein dreigliedriges Schulsystem ist mit dieser Logik eng verwandt: frühzeitig aussieben und staatliche Ressourcen denjenigen widmen, die das höchste Erfolgspotenzial zeigen. Doch was lässt sich nach vier Jahren Volks- oder Grundschule über die Entwicklung und die Chancen eines Kindes sagen? Welche impliziten Vorurteile und Annahmen spielen überdies in die Urteile der Lehrkräfte hinein? Nicht selten vermischen sich rassistische Stereotype bezüglich eines „kulturellen" Hangs zu Bildung – oder nicht – mit unzureichenden Prüfungsleistungen, um ein hilfsbedürftiges Kind zu konstruieren, das laut schulischer Prognosen „niemals lesen lernen" wird oder es auf dieser oder jener Schule „niemals schafft". Ray McDermott und Hervé Varenne haben eindrucksvoll gezeigt, wie sich Kategorisierungen ihre Träger*innen aneignen (1995), das heißt, wie sehr eine Diagnose oder ein SPF eine Identität formen kann, der sich ein „gutes Kind" anpassen will bzw. die sehr viel Eigensinn eines Kindes bedarf, sich ihr zu widersetzen.

2 Anti-hegemoniale Schule?

VS: Als nicht teilnehmender Beobachter der Szenen, die du als Schulethnografin schilderst, springt mir die Massivität der Abwehr gegen Inklusion entgegen, die von den kulturellen Bedingungen der Schule abhängig ist. Du sprichst von Kultur, die sich auf Eigenheiten von Institutionen und Gemeinschaften beziehen. Vieles erinnert mich an die Schulanalyse von Paul Willis, wie benachteiligte Kinder sich die Kategorisierung der Schule aneignen und durch sie geformt werden – im Sinne der schon genannten „self-fulfilling prophecy". Willis (2013) stellte fest, dass Arbeiterkinder ihr vorprogrammiertes Scheitern an vorgegebenen Inhalten und Leistungsindividualismus mit Formen von Provokation und Opposition beantworteten. Sie machten sich zu aktiven Akteuren im Scheitern und bezogen daraus kollektive Identität, angereichert mit sexistischem und rassistischem Ha-

doi.org/10.35468/5993-03

bitus. Die 1977 veröffentlichten Beobachtungen können im Nachhinein auch so gelesen werden, wie die bürgerliche, dominant an Inhalten orientierte Schule die Kinder der Arbeiterklasse nach rechts drängt, beteiligt an einer internationalen und historischen Tendenz des Niedergangs sozialistischer politischer Bewegungen. Didier Eribon beschreibt diese politische Entwicklung und die Beteiligung linker Intellektueller an dieser:

> „Die Mutation des politischen Diskurses verwandelte die Wahrnehmung der sozialen Welt selbst, die zum großen Teil das performative Produkt der Begriffe ist, durch die wir auf sie blicken. Wenn man ‚Klassen' und Klassenverhältnisse aus den Kategorien des Denkens und Begreifens und damit aus dem politischen Diskurs entfernt, verhindert man aber noch lange nicht, dass sich all jene kollektiv im Stich gelassen fühlen, die mit den Verhältnissen hinter diesen Wörtern objektiv zu tun haben." (Eribon 2016, 122)

Mit der hohen Flexibilisierung der westlichen Gesellschaften unter dem Druck neoliberaler Ökonomie und Politik, dem Einzug der „flüchtigen Moderne" (Bauman 2008) und Individualisierung gesellschaftlicher Widersprüche, fällt für Kinder aus prekären Lebensverhältnissen die Möglichkeit, Widerstand zu leisten, weitgehend weg. Individualisierung und Subjektivierung als Einübung sozialer Praktiken („Selbsttechniken"; vgl. Pfahl 2011) in Ungewissheit bilden den Nährboden einer neuen Sehnsucht nach „Recht und Ordnung", Sündenböcken und wie wir es zu Corona-Zeiten fassungslos erleben, Wissenschaftsfeindlichkeit, Irrationalismus, Verschwörungstheorien und Tendenzen zu neuer Gewalt, einen neuen Angst- und Sicherheitsdiskurs.
Was bedeutet das für den Ort der Schule? Es ist in den letzten Jahrzehnten auf den IFO-Tagungen schon derart viel zu Inklusion gesagt und erarbeitet worden, auf das zurückgegriffen werden kann und muss, dass wir nicht wirklich Neues finden müssen, wir sollten uns eher auf schon Gesagtes besinnen – im guten Sinne an Retro ansetzen. Zum Beispiel auf Klafki und kritisch (re-)konstruktives Lernen:

> „Einer der gravierenden Mängel unseres üblichen Schulunterrichts […] dürfte darin liegen […], daß verstehendes/entdeckendes Lernen gerade auch auf der abstrakt-symbolischen Stufe geradezu verhindert wird, weil man zu früh und zu ausschließlich auf dieser Ebene ansetzt" (vgl. Klafki 1996, 159).

Und wir sollten uns darauf besinnen, dass Anerkennung als „Ohne Angst verschieden sein" nach Adorno nie ohne eine Analyse gesellschaftlicher Bedingungen gedacht und verstanden werden kann (vgl. Zellmer 2021) und auch nie, ohne das Thema Angst in der inklusiven Pädagogik entsprechend seiner Bedeutung ernst zu nehmen. Auch hier hat Milani-Comparetti entscheidend auf psychoanalytische Zusammenhänge verwiesen, dass Inklusion auf Abschied und der reflexiven Fähigkeit zu Trauer (vgl. Milani-Comparetti 1986) von Vorstellungen von Heilung und Anpassung beruht – „Verbesserungsabwehr" –, die Wahrnehmung von „realen" Kindern über Dialog erfordert die Anerkennung, dass wir gesellschaftlichen

doi.org/10.35468/5993-03

Phantasmen ausgesetzt sind, die uns nicht dominieren dürfen, die wir nicht verleugnen dürfen:

> „Phantasmen sind jene psychischen Konfigurationen, in denen Gesellschaften ihre Herrschaftssysteme in den Individuen gesellschaftlich unbewußt absichern, sie wie unabänderlich und naturgegeben erscheinen lassen. Sie sind in Institutionen organisiert und verleihen diesen ihre Aura von zeitloser Notwendigkeit“ (Niedecken 1989, 113).

Die unbewusste Absicherung der Phantasmen geschieht durch die Bindung an ambivalente Gefühle der Abwehr gegenüber behinderten Personen, die wir durch gemeinsames Handeln in Ambiguitätstoleranz und einfühlendes Verstehen als Teil der uns je möglichen Anerkennung verwandeln können. Es gilt also nicht nur, aufklärerisch re-konstruktiv Welt erfahrbar zu machen, es geht darum, mit ihr und den Kindern in Beziehung zu sein, um dem Anspruch auf eine antihegemoniale Schule (vgl. Melero 2000) näher zu treten. „Ich muss einfach Begeisterung ausstrahlen“, sagt der schon erwähnte Montessori-Pädagoge Klaus-Dieter Kaul und spricht damit ein wichtiges Element von dem an, was Otto Roser 1995 in seinem Referat bei der IFO 1995 in Innsbruck versucht hat anthropologisch zu begründen, die Möglichkeit des Menschen auf Freundschaft (vgl. Roser 1995). Sie ist zentraler Teil einer Kultur des Dialogs, wie sie Zygmunt Bauman in seinem letzten Buch „Retrotopia“ als den einzigen ihm vorstellbaren Ausweg aus unserer multikonfliktuellen Welt sieht (vgl. Bauman 2017, 199ff.).

3 Widerstand und Irrwege

JW: Ich freue mich sehr, dass du dich auf Paul Willis beziehst und seine Studie „Spaß am Widerstand“ (1977) erwähnst. Was mir an dieser Ethnographie so gefällt, ist die Annäherung an Ablehnung. An Jugendliche, die sich ablehnend verhalten und die selbst Ablehnung provozieren. Ihr Verhalten ist darauf ausgerichtet, sich dem wohlwollenden Blick der Lehrkräfte zu entziehen, um ein Stückchen „agency“, ein Stück eigene Identität und Selbstbehauptung entwickeln zu können. Wenn ich in Schulen bin und dort Kinder beobachte, dann wird mein Ohr oft angezogen von dem unsichtbaren Raum der „Hoffnungslosigkeit“ oder „Dequalifizierung“ (vgl. Richter & Wagner 2023). Also der Raum, der das diskursiv hergestellte Abseits beschreibt, das Lehrkräfte mit Aussagen markieren, wie „wieder alles falsch“ oder „der wird das nie lernen“ oder „bei denen ist das so“. Sich als Kind diesem Raum zu entziehen, der umso wirkmächtiger ist, desto stärker er von Diagnosen und offiziellen Beurteilungen untermauert ist (vgl. Wortham 2006), benötigt Ungehorsam, Widerstand und Kreativität. Das heißt nicht, dass diese Widerständigkeiten immer produktiven Charakter haben, aber das heißt, dass Machtverhältnisse wandelbar sind (vgl. Richter 2022).

doi.org/10.35468/5993-03

Macht existiert laut Foucault nur da, wo sie angeeignet und aberkannt werden kann (vgl. Foucault 1975/77). Dort, wo sich Jugendliche ihren eigenen Raum schaffen, in dem sie Sprachexperimente, eigenen Slang und kodiertes Verhalten entwickeln, dort findet Zugehörigkeit und Abgrenzung statt, aber nach eigenen Spielregeln (vgl. Youdell 2010). Ich würde diesem Verhalten gern etwas mehr Anerkennung widmen, denn was erwarten wir von einem Individuum, das schon in der vierten Klasse hört, seine Berufsbezeichnung werde einmal „AMS" – das Arbeitslosenamt? Als ich in einer Unterrichtsstunde den Dialogen von Kindern zuhörte, fragte der eine Junge den anderen: *„Möchtest du lieber in die Zukunft oder in die Vergangenheit reisen?"* Er antwortete: *„In die Vergangenheit. Dann kann ich meine Mama besuchen, als sie ein Kind war, und mir nicht die Zukunft verderben."* Angst vor der Zukunft im Alter von 10 Jahren. Welche Zukunftschancen haben bestimmte Kinder in unseren Schulsystemen und wie will man ihnen glaubhaft versichern, dass sich ihre Anstrengungen, dem Unterricht zu folgen, „lohnen" werden? Lehrkräfte müssen die von dir angesprochene Ambiguitätstoleranz sehr ernst nehmen. Deshalb ist es so wichtig, Schüler*innen nicht nur im Schulkontext zu begegnen, nicht nur in Richtig-und-falsch-Situationen, sondern in Momenten ihrer eigenen Stärke. Wie das mexikanisch-amerikanische Forscher*innenkollektiv um Norma Gonzalez vorschlägt und mit eigenen Studien zeigt: Es geht darum, die „funds of knowledge", die Wissens- und Interessenschätze der Schüler*innen in den Blick der Lehrkräfte zu rücken (vgl. Gonzalez, Moll et al. 2005). Wenn Schüler*innen Sorge für ihre Geschwister übernehmen, aber auch emotionale, sprachliche und materielle Arbeit in ihren Familien leisten, bei Streit in der Klassengemeinschaft schlichten und vermitteln können, dann sind das Fähigkeiten, aus denen sich Lese-, Schreib-, Mathematikanlässe schaffen lassen, um das Allerwichtigste zu erhalten: den Spaß, nicht nur am Widerstand, sondern auch am schulischen Lernen.

Mir ist aber auch auf Pädagog*innenseite aufgefallen, dass sich Lehrkräfte ihre Eigenräume suchen, wenn die Ablehnung der Kolleg*innen zu verletzend wird (vgl. Buchner 2018; Buchner, Grubich, Drexler et al. 2017; Wagner 2023). Eine Sonderpädagogin erkämpfte sich, laut ihrer Aussagen, ihren *„eigenen feinen Raum"* für ihre Schüler*innen mit SPF. Vorher – im großen Klassenzimmer – arbeitete sie hockend auf dem Boden, draußen vor dem Klassenzimmer oder stehend neben den Tischen der Kinder. Sie sei die Ansprechperson für viele Schüler*innen gewesen, nicht nur die mit SPF. Das habe vielen gut getan, ihr Material zu nutzen und mit ihr zu reden. Doch von den „anständigen" Lehrer*innen bekam sie das Gefühl, sie sei *„die Tante für die Dummen",* wenn ihre Kolleg*innen sagten, *„jetzt ist aber Schluss mit der Spielstunde".* Das verletze nicht nur ihre Gefühle, sondern diskreditiere ihre Arbeit und die der Kinder. „*Hier*", auf den Boden im SPF-Raum zeigend, *„haben wir unsere Ruhe*".

doi.org/10.35468/5993-03

An manchen Schulen bestehen strikte Hierarchien, die die pädagogische Zusammenarbeit trüben. Es wird deutlich, dass das Entwickeln eines inklusiven Raumes nicht nur auf Ebene der Architektur oder der Didaktik erfolgt, sondern auch auf zwischenmenschlicher Ebene, unter den Erwachsenen und mal ganz abgesehen von der Schüler*innenschaft. An Schulen, an denen ein enges kollegiales Verhältnis zwischen Lehrer*innen, Sonderpädagog*innen und Erzieher*innen gelebt wurde, beobachtete ich, dass Kinder stärker von der Präsenz der Erwachsenen profitieren konnten. Es gab transparente Absprachen, routinierte Abläufe und eine positive Grundstimmung, die sich auf die Kinder übertrug und einen respektvollen Umgang ermöglichte in all den gemeinsam geteilten Räumen, die das Leben in der Schule täglich und während des ganzen Jahres prägen: in Kleingruppen, in der Klassengemeinschaft, auf dem Schulhof, bei Ausflügen, Klassenfahrten, in Krisen – und Erfolgsmomenten. Pädagog*innen sind aufeinander angewiesen, um ihre Arbeit kräfteschonend und effektiv durchführen zu können. Hier bedarf es einer Solidarität untereinander und einer echten Kollegiumsgemeinschaft (vgl. Sachs 2016; Abu El-Haj 2003). Was jedoch in dem vorherigen Beispiel geschehen war, lässt sich nur so beschreiben, dass die angebotenen Unterstützungsressourcen von der Sonderpädagogin zur internen Exklusion genutzt wurden, um ihr eigenes Selbstbewusstsein als professionelle Persönlichkeit zu stärken und „ihre Kinder zu schützen“ (vgl. Schumann 2007). Mit der Aufwertung der eigenen Person über räumliche Ressourcen lässt sich also abschließend nochmals problematisieren, dass an inklusive Räume Verteilungskämpfe geknüpft sind bezüglich der Raumhoheit, der Definitionsmacht, der Zugehörigkeits- und Ausgrenzungsmechanismen (vgl. Wellgraf 2021).

4 Abschließende Gedanken: Der Weg nach vorn

VS: Dieses kritische Verorten heißt auch, teilnehmend Distanz zu den vielfältigen Handlungs- und Diskursräumen herzustellen, die mit der Institution Schule verbunden sind. Nach innen in der eigenen Klasse, die zur Verfügung stehenden Mittel wie Schulethnographie und Aktionsforschung (vgl. Altrichter, Posch & Spann 2018) zu nutzen, sowie schul- und klasseninterne Lehrer*innen-Begleitung und Fortbildung zu fordern und produktiv zu gestalten. Schule als Raum für Kooperation sollte grundsätzlich entlasten und erleichtern, Schule die Schwere nehmen, die Lehrer*innen so anfällig für Überforderung und (psycho-)somatische Erkrankungen macht. Nach außen ist Vernetzung ein zentrales Element, Schulräume zu öffnen. Das gilt für Lehrer*innen, Klassen und ganze Schulen im öffentlichen Raum und internationalem Austausch und ist das Gegenteil von Schule als Feld von außen hineingetragener, meritokratischer und an Selektion orientierter Interessen. Ganz im Sinne des Jugendbeirates soll Schule öffentlich und kom-

doi.org/10.35468/5993-03

munikativ in die Welt eingebunden sein und nicht als Objekt von Kontroll- und Formierungsstrategien diszipliniert werden: „Menschen sollen andere Menschen ausreden lassen und nicht die ganze Zeit reinquatschen."
JW: Anders als „reinquatschen", wie es der Jugendbeirat so passend ausdrückt, scheint es aber auch sehr still geworden zu sein in den pandemischen Zeiten, in denen wir leben. Quarantäne, Abstand, Vorsichtsmaßnahmen treffen einige härter als andere. Manchen Menschen wurde der Raum genommen, sich artikulieren zu können, mitunter bedeutet die Kontaktaufnahme mit anderen außerhalb der virtuellen Sphären ein lebensgefährdendes Risiko. Auch wenn Schule auf einmal komplett online stattfindet und jedes Kind in seiner eigenen Zoomkachel sitzt, scheinen die Ansprüche der inklusiven Pädagogik in weite Ferne gerückt zu sein. Fakt ist: Verhalten und Einstellungen werden auch erlernt in der Isolation. Mit den Konsequenzen werden wir in der Zukunft konfrontiert werden.

Literatur

Abu El-Haj, T. (2003): Practicing for Equity from the Standpoint of the Particular: Exploring the Work of One Urban Teacher Network. In: Teachers College Record, 105, H. 5, 817–845.

Annamma, S. A., Connor, D. J. & Ferri, B. A. (Hrsg.) (2016): DisCrit: Disability studies and critical race theory in education. New York.

Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (Hrsg.) (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Stuttgart.

Bauman, Z. (2017): Retrotopia. Berlin.

Bauman, Z. (2008): Flüchtige Zeiten. Leben in der Ungewissheit. Hamburg.

Bellenberg, G., Hovestadt, G. & Klemm, K., et al. (2004): Selektivität und Durchlässigkeit. Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung Universität Duisburg-Essen. Online unter: https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=24689&token=d8b6429b45a9364c2776f3c2b6b28b50a31fc9e0&sdownload= (letzter Zugriff: 14.11.2022)

Basaglia, F. (1978): Die negierte Institution oder die Gemeinschaft der Ausgeschlossenen. Frankfurt a. M.

Bourdieu, P. (1991): Language and symbolic power. Cambridge.

Buchner, T., Grubich, R., Drexler, C., Nösterer-Scheiner, S. & Fleischanderl, U. (2017): Schule, Inklusion und Raum: Erkenntnisse für Lehrer/innenbildung und zukünftige Implementierungsversuche inklusiver Pädagogik aus einem partizipatorischen Forschungsprojekt. In: *R&E-SOURCE.*

Buchner, T. (2018): Die Subjekte der Integration: Schule, Biographie und Behinderung. Bad Heilbrunn.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2021): Nationaler Bildungsbericht 2021. Wien.

Burt, C. (1957): The Inheritance of Mental Ability. In: The American Psychologist, 1–15.

Carney, S. (2009): Negotiating policy in an age of globalization: Exploring educational "policyscapes" in Denmark, Nepal, and China. Comparative education review, 53, H. 1, 63–88.

Červinková, H. & Golden, J. (2014): "Staging Encounters" through anthropological and pedagogical practices in urban Central Europe. In: Český lid, 19–34.

Eribon, D. (2016): Rückkehr nach Reims. Berlin.

Foley, D. A., Levinson, B. A. & Hurtig, J. (2000): Chapter 2: Anthropology goes inside: The new educational ethnography of ethnicity and gender. In: Review of research in education, 25, H. 1, 37–98.

Foucault, M. (1975/1977): Discipline and punish: The birth of the prison. New York.

doi.org/10.35468/5993-03

Gonzalez, N., Moll, L.C. & Amanti, C. (2005): Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities and Classrooms. Mahwah.

Haller, M. & Niggeschmidt, M. (2012): Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz: Von Galton zu Sarrazin: Die Denkmuster und Denkfehler der Eugenik. Wiesbaden.

Illich, I. (1977): Die Nemesis der Medizin. Reinbek.

Kaul, C.D. (2020): Die zehn Wünsche der Kinder: Ein ganzheitlicher Weg im Miteinander von Kindern und Erwachsenen. Friedberg.

Kittay, E. (2011): The Ethics of Care, Dependence and Disability*. In: An International Journal of Jurisprudence and Philosophy of Law, 24, H. 1, 49–58.

Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim.

Klemm, K. (2015): Inklusion in Deutschland – Daten und Fakten. Gütersloh.

Köppel, Karl (1982): Ein alternatives Projekt innerhalb des traditionellen Schulsystems. In: Forster, R. & Schönwiese, V. (Hrsg.): Behindertenalltag – wie man behindert wird. Wien, 277–290. Online unter: http://bidok.uibk.ac.at/library/koeppel-projekt.html (letzter Zugriff: 14.11.2022)

McDermott, R. & Varenne, H. (1995): Culture as Disability. In: Anthropology and Education Quarterly, 26, H. 3, 324–348.

Melero, M.L. (2000): Ideologie, Vielfalt und Kultur. Vom Homo sapiens sapiens zum Homoamantis. Eine Verpflichtung zum Handeln. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 4, H. 5, 11–34. Online unter: http://bidok.uibk.ac.at/library/beh4-5-00-vielfalt.html (letzter Zugriff: 14.11.2022)

Milani-Comparetti, A. (1986): Von der „Medizin der Krankheit" zu einer „Medizin der Gesundheit". In: Janssen, E. & Lüpke, H. (Hrsg.): Von der Behandlung der Krankheit zur Sorge um Gesundheit – Konzept einer am Kind orientierten Gesundheitsförderung von Prof. Milani-Comparetti. Frankfurt. Online unter: http://bidok.uibk.ac.at/library/comparetti-milani_medizin.html (letzter Zugriff: 14.11.2022)

Milani-Comparetti, A. & Roser, L.O. (1987): Förderung der Normalität und der Gesundheit in der Rehabilitation – Voraussetzung für die reale Anpassung behinderter Menschen. In: Wunder, M. & Sierck, U. (Hrsg.): Sie nennen es Fürsorge: Behinderte zwischen Vernichtung und Widerstand. Frankfurt. Online unter: http://bidok.uibk.ac.at/library/mabuse_milani-normalitaet.html (letzter Zugriff: 14.11.2022)

Niedecken, D. (1989): Namenlos. Geistig Behinderte verstehen. München.

Ohne Maulkorb (1980): Anders als die Anderen. ORF-Dokumentation über das Zentrum für Verhaltenspädagogik. Wien. Online unter: https://www.youtube.com/watch?v=EBYLaq8CdVs (letzter Zugriff: 14.11.2022)

Okrent, D. (2019): The Guarded Gate: Bigotry, Eugenics and the Law That Kept Two Generations of Jews, Italians, and Other European Immigrants Out Of America. New York.

Pfahl, L. (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehindertendiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld.

Pfahl, L., Plangger, S. & Schönwiese, V. (2018): Institutionelle Eigendynamik, Unübersichtlichkeit und Ambivalenzen im Bildungswesen: Wo steht Inklusion? In: Feyerer, E. u. a. (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Bad Heilbrunn, 93–104. Online unter: http://bidok.uibk.ac.at/library/tagungsband-pfahl-eigendynamik.html (letzter Zugriff: 14.11.2022)

Pohl, U. (2005): Ökosystemische Integrationspädagogik in schulischen Kontexten. Ressourcen und Perspektiven in Deutschland und Spanien. Online unter: http://bidok.uibk.ac.at/library/pohl-oekosystem-diss-1.html (letzter Zugriff: 14.11.2022)

Reich, K. (2020): Inhalte oder Beziehungen? – Überlegungen zu einer inhaltsdominanten deutschen Schulkultur. In: Zeitschrift für Inklusion, (1). Online unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/557 (letzter Zugriff: 14.11.2022)

Richter, H. (2022): Entgegen schulischer Ordnung. Kriminelle Selbstdarstellung als widerständige Praxis. In: Leitner, S., Thümmler, R. (Hrsg.): Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veranderung in der Pädagogik. Weinheim, 165–178.

doi.org/10.35468/5993-03

Richter, H. & Wagner, J. (2023, im Druck): Schulische Verletzbarkeiten überwinden: Sprache als Machtgefüge und Widerstand. In: Angeli, C., Bstieler, M., Nimführ, S. & S. Schmidt: Institutionen und Verletzbarkeit: Aktuelle Perspektiven auf die Herstellung verwundbarer Körper. Berlin.

Roser, L.-O.: Zur Utopie der Freundschaft. Vortrag am 22. Februar 1995 in Innsbruck zur Eröffnung der Jahrestagung der Integrationsforscherinnen und -forscher aus den deutschsprachigen Ländern. Online unter: http://bidok.uibk.ac.at/library/schoeler-normalitaet.html#idm1239.

Sachs, J. (2016): Teacher professionalism: Why are we still talking about it? In: Teachers and Teaching, 22, H. 4, 413–425.

Schöler, J. (1987): „Italienische Verhältnisse" insbesondere in den Schulen von Florenz. Berlin. Online unter: http://bidok.uibk.ac.at/library/schoeler-italienische1.html (letzter Zugriff: 14.11.2022)

Schönwiese, V. (2016): Dialog als zentrales Element inklusiver Pädagogik. In: Flieger, P. & Müller, C. (Hrsg.): Basale Lernbedürfnisse im inklusiven Unterricht. Ein Praxisbericht aus der Grundschule. Bad Heilbrunn, 91–102.

Schumann, B. (2007): „Ich schäme mich ja so!" Die Sonderschule für Lernbehinderte als Schonraumfalle. Bad Heilbrunn.

Seus-Seeberich, E. (1977): Integrierte Erziehung. Erfolge nachweisbar. In: Erziehung heute, 6, 8–9.

Spindler, G. & Hammond, L. (2000): The use of anthropological methods in educational research: Two perspectives. In: Harvard Educational Review, 70, H. 1, 39–48.

Wagner, J. (2023, im Druck): Steuerung als Ermächtigungsstrategie: Wenn Sonderpädagog:innen Inklusion in die eigenen Hände nehmen. In: Kruschel, R. & Merz-Atalik, K. (Hrsg.): Steuerung von Inklusion!? Governance-Prozesse auf den Ebenen des Schulsystems. Wiesbaden.

Wellgraf, S. (2012): Hauptschüler: Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld.

Wellgraf, S. (2021): Ausgrenzungsapparat Schule. Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft. Bielefeld.

White, J. (2006): Intelligence, Destiny and Education: The Ideological Roots of Intelligence Testing. London.

Willis, P. (2013): Spaß am Widerstand. Hamburg.

Willis, P. (1977): Learning to labor: How working class kids get working class jobs. New York.

Wortham, S. (2006): Learning Identity: The emergence of social identification and academic learning. Cambridge.

Youdell, D. (2010): School Trouble: Identity, power and politics in education. London.

Zellmer, G. (2021): „Ohne Angst verschieden sein": Zur Diskussion eines gern genutzten Zitates. In: Zeitschrift für Inklusion, (1). Online unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/565 (letzter Zugriff: 14.11.2022)

doi.org/10.35468/5993-03

Tobias Buchner

Inclusive Spaces? Rekonstruktionen der Raum-Fähigkeits-Regime von Integrationsklassen an Neuen Mittelschulen

1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag werden als inklusiv intendierte Settings an Schulen unter einer raumtheoretischen Perspektive kritisch betrachtet. Dieser Zugang, also mit Raum über Inklusive Bildung nachzudenken, erscheint auf den ersten Blick naheliegend. Denn zumindest in populärwissenschaftlichen Diskursen zu Inklusion finden sich sowohl zahlreiche implizite als auch explizite Verweise auf die Bedeutung von Raum – wie z. B. die mittlerweile berühmten Grafiken auf Wikipedia-Seiten, mit denen anhand der Platzierungen von Subjekten außerhalb des Kreises, innerhalb sowie der Anordnung der Subjekte „im Inneren" die Differenzen zwischen Exklusion, Separation, Integration und Inklusion verdeutlicht werden sollen. Zudem finden sich in Diskursen zu Inklusiver Bildung zahlreiche Raummetaphern eingelagert: Barrieren sollen abgebaut, Gebäude zugänglich gemacht und Lernumwelten anregend gestaltet werden, um nur einige Exempel zu nennen. Raum als theoretische Folie für Inklusionsforschung mag zudem im Hinblick auf den Hype um Raum in den Humanities bzw. den vielerorts postulierten „spatial turn" wenig überraschend erscheinen. Schließlich manifestiert sich dieser auch im disziplinären Rahmen der Bildungswissenschaft, was nicht nur anhand des Titels bzw. des thematischen Schwerpunkts der DGFE-Tagung 2016 deutlich wird („Räume der Bildung – Räume für Bildung"), sondern auch in Sammelbänden (z. B. Ludwig et al. 2016), Handbüchern (z. B. Kessl & Reutlinger 2021) sowie in Special Issues von Fachzeitschriften (z. B. Freitag et al. 2012). So wurde zuletzt vielerorts auf den Mehrwert raumtheoretischer Überlegungen für die Untersuchung von Bildungszusammenhängen verwiesen. Für Inklusive Bildung zeichnet sich dieser Trend erst allmählich ab (Buchner & Köpfer 2022a+b). Dies ist wiederum, in der Tat, verwunderlich, denn Raum als theoretische Folie ermöglicht es, Inklusion und Exklusion in Bildungsprozessen präzise in den Blick zu nehmen – und dies in einer Art und Weise, die über das Markieren simpler räumlicher Prärequisiten für Inklusive Bildung, wie die Anwesenheit einer heterogenen Ansammlung von Subjekten an einem Ort

doi.org/10.35468/5993-04

(bzw. in einem Kreis!), weit hinausgeht. Eine Perspektive, wie sie in diesem Artikel vorgeschlagen wird, verschafft Erkenntnismöglichkeiten, welche die populären, für das Monitoring der Umsetzung Inklusiver Bildung so bedeutungsvollen raumbasierten Indikatoren, wie die sogenannte Integrationsquote, also der Prozentsatz jener Schüler*innen mit der Zuschreibung Sonderpädagogischer Förderbedarf, die an einer Regelschule unterrichtet werden, bedeutend ergänzen können (vgl. Buchner et al. 2021). Denn sozialwissenschaftliche Raummodelle ermöglichen in Kombination mit qualitativen Methoden eine kritische Beleuchtung der Qualität von schulischen Mikroräumen bzw. die Exploration der vielfachen Raumkonstruktionen unter der Oberfläche der Regelschule. Zudem – und hier nehme ich Bezug auf das Tagungsthema bzw. den Titel des vorliegenden Tagungsbandes – erscheinen solche Raummodelle verheißungsvoll, wenn Inklusion aus einer gesellschaftstheoretisch oder eben auch machtkritisch justierten Perspektive in den Blick genommen werden soll. Schließlich finden sich in Räume gesellschaftliche, machtvolle Ordnungen eingeschrieben (Massey 2005; Lefebvre 1991). Mit diesem Beitrag möchte ich zum einen exemplarisch aufzeigen, wie eine solche raumsoziologische Perspektive für die Beleuchtung von In- und Exklusionsprozessen im Kontext von Schule fruchtbar gemacht werden kann. Zum anderen ist es mein Anliegen, diese Folie zur Untersuchung der lokalen Umsetzung einer rezenten, ambitionierten Reform des österreichischen Bildungssystems zu nutzen: der Einführung der (Neuen) Mittelschule.
Ziel der besagten Policy war es, die Sekundarstufe I sozial gerechter und inklusiver zu gestalten. So sollte eine „neue Schule für alle" (BZLS 2015, 22) entstehen, welche die schultypbezogene, räumliche Unterteilung von Schüler*innen entlang des bis zu Beginn der 2010er Jahre vorhandenen, sogenannten dreigleisigen Systems (Gymnasium, Hauptschule und Sonderschule) aufheben sollte. Jugendliche sollten stattdessen in der Neuen Mittelschule gemeinsam, „unter einem Dach" (BMUKK 2011, 3), in einer individualisierten, differenzierten Form unterrichtet und gefördert werden. Dies inkludierte auch die Absicht, das bis zu Beginn der letzten Dekade an vielen Hauptschulen durchgeführte „ability grouping" zu vermeiden. Statt – wie in der Schulform Hauptschule bis zur Reform üblich – einer äußeren Differenzierung in drei differente, sogenannte „Leistungszüge" sollten Schüler*innen in den Hauptgegenständen mit Hilfe zusätzlicher personaler Ressourcen in „heterogenen Gruppen gemeinsam lernen" (BZLS 2015, 40). In Linie mit diesen Anliegen sollte auch die inklusive Beschulung auf der Sekundarstufe I forciert werden (BMUKK 2011). Als prädestinierter Ort für ein inklusives Lernen wurde dabei, wie auch in weiteren Bildungs-Policies der 2010er Jahre, die Integrationsklasse erachtet: ein Modell, das bereits im Zuge der Schulversuche zur Umsetzung Integrativer Pädagogik in den 1980er und 1990er Jahren erprobt wurde und die gemeinsame Unterrichtung von ca. 20 Schüler*innen vorsieht (Feyerer 2009). Voraussetzung für die Eröffnung einer Integrationsklasse an einer Schule ist es, dass ca. 5–8 der Schüler*innen einen Sonderpädagogischen Förderbedarf attestiert bekommen haben müssen. Integrationsklassen sind neben dieser

doi.org/10.35468/5993-04

spezifischen Konstellation von Schüler*innen durch erhöhte personale Ressourcen gekennzeichnet: Ein*e Pädagog*in, welche*r die Ausbildung Lehramt Sekundarstufe absolviert hat, sowie eine Sonder- bzw. Inklusionspädagog*in sollen gemeinsam im Team unterrichten, gegebenenfalls noch stundenweise durch weitere Inklusions- und Sonderpädagog*innen des lokalen Sonderpädagogischen Zentrums[1] der jeweiligen Bildungsdirektion unterstützt.
Im empirischen Teil des Artikels werden die skizzierten Settings, Integrationsklassen an (Neuen) Mittelschulen in Wien, einer kritischen Betrachtung unterzogen. Dabei arbeite ich kontrastierend die Raum-Fähigkeits-Regime an zwei Integrationsklassen heraus – unter Verwendung empirischen Materials, das im Rahmen des Projekts IBIRUZ (Inklusive Bildung in Raum und Zeit) erhoben wurde. Bevor dieses Projekt sowie methodische Aspekte des Beitrags genauer erläutert werden, wird nachfolgend zunächst die angekündigte theoretische Folie entfaltet werden. Dabei kombiniere ich ableism-kritische mit raumtheoretischen Überlegungen.

2 Theoretischer Rahmen

Für den theoretischen Rahmen dieses Artikels ist ein relationales Verständnis von Raum, wie es von Martina Löw ausgearbeitet worden ist (Löw 2015), zentral. Demnach ist Raum mehr als ein Punkt oder eine Fläche auf der Landkarte, mehr als die physischen Aspekte eines Ortes, mehr als bloß eine Kulisse, vor der soziale Handlungen von Menschen aufgeführt werden. Relationale Modelle betonen vielmehr die Bezogenheit von materialen Komponenten und Sozialem – wodurch sich je spezifische Räume ergeben. Wie in den vorigen Ausführungen bereits impliziert, liegt dem ein Verständnis zugrunde, wonach Raum nicht einfach so – quasi „per se“ – existiert. Sondern Raum wird der hier skizzierten Denkweise folgend stets von Menschen gemacht bzw. hergestellt. Dies umfasst die materiale Konstruktion von Räumen, wie das Planen und Erbauen von Häusern, U-Bahnstationen, Hochschulen, sowie deren Gestaltung, wie das Einrichten von Wohnzimmern, Hörsälen oder Büros – und vor allem die an diesen Orten erfolgenden Praktiken, über die sie zu bestimmten Räumen werden (ebenda).
Anknüpfend an diese Axiome entwickelt Löw zur Untersuchung der Produktion von Räumen zwei differente, jedoch miteinander verwobene Konzepte: Spacing und Syntheseleistung (ebenda). Spacing umfasst Praktiken der Positionierung von Lebewesen und Dingen, über die bestimmte Räume hervorgebracht werden. Im Hinblick auf Schule lassen zum Beispiel spezifische Anordnungen von Regalen, Stühlen, Tischen, Beamer, Whiteboard, Lehrer*innen und Schüler*innen sowie Praktiken

1 Ich beziehe mich hier auf den Terminus für diese Art von Ressourcenzentrum, der in der Phase der Einführung der NMS-Policy gebräuchlich war, seitdem aber einem terminologischen Wandel ausgesetzt war.

doi.org/10.35468/5993-04

des Lehrens und Lernens Räume des Unterrichts entstehen. Frontalunterricht und die damit verbundenen Platzierungen von Lehrer*innen und Schüler*innen produzieren ein „Vorne“ und „Hinten“ im Klassenzimmer (Breidenstein 2006). Positionierungen von Kindern oder Jugendlichen an Tischgruppen sowie die Aufforderung einer Lehrkraft, in Teams Aufgaben zu bearbeiten, bringen Räume hervor, die durch die Verortung der Subjekte und Orchestrierung von Praktiken der Gruppenarbeit geprägt sind. Gleichzeitig werden derlei Arrangements, also Platzierungen von Dingen und Lebewesen sowie die hier erfolgenden Praktiken und Anordnungen von Subjekten, zu einem (je spezifischen) Raum synthetisiert – womit das zweite, von Löw vorgeschlagene Konzept angesprochen ist: Syntheseleistung. Durch ein solches Synthetisieren wird zum Beispiel die Turnhalle einer Schule als typischer Raum des Sportunterrichts aufgrund der darin erfolgenden Platzierungen von Objekten (z. B. Bock, Gummimatten, Sprungbrett usw.) und Subjekten sowie die im Rahmen dieser Anordnung erfolgenden Praktiken des Turnens wahrgenommen. Syntheseleistungen gehen als Praktiken der Raumproduktion jedoch über das Erkennen und Kategorisieren von Räumen hinaus. Schließlich fallen hierunter auch Prozesse der Herstellung von Bedeutung und der affektiven Besetzung. Um beim vorigen Beispiel zu bleiben: Das Abprüfen verschiedener Sprungübungen am Bock lässt möglicherweise einen verhassten Raum oder auch einen Raum der Angst entstehen. Derart werden Räume mit affektiven Aufladungen versehen und erhalten spezifische Qualitäten – die wiederum zu den Positionierungen und weiteren Praktiken in Relation stehen. Aufmunternde Worte einer Lehrerin während des Biologietests kreieren demzufolge andere Qualitäten und Affekte von Räumen des Unterrichts wie defizitäre, abwertende Adressierungen.

Neben diesen Überlegungen ist für mein Vorhaben noch ein weiterer Aspekt relationaler Raummodelle von Bedeutung: die Annahme, dass Raumkonstruktionen stets in Bezugnahme auf soziale Ordnungen und Diskurse erfolgen (Löw 2015). Zum Beispiel konstituieren Diskurse zu Pädagogik und Geschlecht Räume des monoedukativen Unterrichts, die sich in binären Positionierungen in separaten Lernorten manifestieren und auf ein entsprechend vergeschlechtlichtes Regime hinweisen. In Räumen von Schule finden sich spezifische Subjektpositionen eingelagert, die wiederum mit verräumlichten Praktiken verbunden sind – was sich letztlich in den Subjektivitäten der im Raumregime verstrickten Individuen ablagert. Räume von Schule müssen dementsprechend als machtvolle Gebilde verstanden werden. Die hierin eingeschriebenen Diskurse und Ordnungen – so die These – lassen sich potenziell anhand der Positionierungen sowie weiterer verräumlichter Praktiken an schulischen Orten rekonstruieren. Wie erwähnt, werden in diesem Beitrag spezifische, in die Räume von Schule eingelagerte Ordnungen in den Blick genommen, nämlich fähigkeitsbezogene Ordnungen (vgl. Akbaba & Buchner 2019). Deren Charakteristika werden nachfolgend in Bezugnahme auf eine kritische theoretische Perspektive dargelegt, die zunächst in der Behinderten-

doi.org/10.35468/5993-04

bewegung entwickelt und in weiterer Folge in den Disability Studies vertiefend elaboriert wurde: Ableism (Maskos 2015).

Ableism steht für die Kritik an einem spezifischen Machtverhältnis und dem damit verbundenen Modus der Produktion sozialer Ungleichheit über Fähigkeitserwartungen. Ableism als analytische Folie bedeutet demgemäß das Untersuchen der Bedeutungen von Fähigkeiten für Differenzverhältnisse. Genauer: Es wird danach gefragt, wie Praktiken des Ein- und Ausschlusses und weiterer Formen der Bevor- und Benachteiligung bestimmter Subjekte in Relation zu Fähigkeitserwartungen organisiert werden (Maskos 2015). Prominent wird dabei in den Blick genommen, welche Fähigkeitserwartungen sich in die Herstellung von Normalität(en) eingelagert finden und wie darüber ein binäres Verständnis von nicht_behindert (dis_abled) produziert wird (Campbell 2009). Die dichotome Konstruktion des sogenannten „ableist divides" (ebd.) stellt einen wesentlichen Bestandteil eines umfassenden, abgestuften, fähigkeitsbezogenen Rangsystems dar, dessen Kontingenz häufig durch scheinbare Selbstverständlichkeiten hinsichtlich der Bedeutung von Fähigkeiten verdeckt wird. Individuen werden diesen Schemata entsprechend kategorisiert und geordnet. Mit den Rängen erweist sich schließlich ein De-/Privilegierungssystem verquickt, welches fähige Subjekte priorisiert und belohnt (vgl. Buchner 2022b). Ableistische Ordnungen zu kritisieren bedeutet nun allerdings nicht das Negieren von Fähigkeitserwartungen oder gar deren Abschaffung. Schließlich ist es unbestreitbar, dass Menschen über die Aneignung von Fähigkeiten handlungsfähig und ermächtigt werden. Ableism-kritische Untersuchungen fragen vielmehr danach, wie Befähigung bzw. Fähigkeitserwartungen humaner und sozial gerechter gestaltet werden können.

Was bedeutet die Verbindung dieser theoretischen Perspektive nun für Raum und Schule? Grundlegend ist hierzu anzumerken, dass Räume von Schule auf die Produktion von Fähigkeit(en) ausgerichtet sowie von Fähigkeitserwartungen durchzogen sind. Die Performanz von Fähigkeit(en) von Schüler*innen wird überprüft und bewertet, was mit der Einordnung der Subjekte in entsprechende Kategorien einhergeht – wodurch fähigkeitsbasierte Differenzen in die Schüler*innenschaft eingeschrieben werden. Diese fähigkeitsbezogenen Differenzierungsmechanismen bringen schließlich auch spezifische, fähigkeitsbezogene Raumordnungen hervor (Buchner & Petrik 2020). So sind die Sphären des Gymnasiums in der Regel nur jenen Jugendlichen vorbehalten, die am Ende der Primarstufe dem fähigkeitsbezogenen Konstrukt der Gymnasiumreife zu entsprechen scheinen. Fähigkeit ist diesem Verständnis zufolge die dominante Kategorie für schulisches Gatekeeping in Bezug auf different modulierte Bildungsräume. In Bezug auf Behinderung führte im gesamten deutschsprachigen Raum die qua fähigkeitsbezogener Diagnose legitimierte Einordnung als „sonderpädagogisch förderbedürftig" (oder in Vorläufer-Kategorien) für lange Zeit zur automatischen und dauerhaften Segregation in Sonderschulen. Der Zugang zu den Räumen der Regelschule bzw. die

doi.org/10.35468/5993-04

Möglichkeit, an den hier erfolgenden Modi der Befähigung teilzuhaben, musste erst erkämpft werden.
Inklusive Bildung erteilt als „Gegenspielerin von schulischem Ableism" (Buchner 2022a) derartigen Vorstellungen und Segregationspraktiken programmatisch eine Absage und macht es sich zur Aufgabe, die Räume von Regelschule so zu gestalten, dass darin das gemeinsame Lernen aller Kinder bzw. Jugendlichen an einem Ort möglich und somit niemand exkludiert wird. Durch pädagogische Praktiken und didaktische Arrangements, über die Schüler*innen voneinander und miteinander lernen, soll derart eine ‚Schule für alle' realisiert werden. Raumtheoretisch formuliert: Die Räume des inklusiven Unterrichts sollen durch spezifische Anordnungen von Dingen, Menschen und Praktiken die Teilhabe aller ermöglichen. Genauer: Inklusive Bildung zielt auf einen Unterricht ab, der durch ein Nebeneinander sowie Überlappungen von Mikroräumen gekennzeichnet ist, die ein ermächtigendes Zusammenspiel gemeinsamer Lernprozesse oder ein auf individualisierte Fähigkeitsanforderungen justiertes Lernen ermöglichen – sowie durch Care-Praktiken (Prengel 2017) und Performanzen von Fähigkeit, die nicht hierarchisierend aufgeladen werden. Diese unterschiedlichen Strukturierungen von Räumen sind prinzipiell fluide – jedoch nicht beliebig – und können sich auch gleichzeitig an einem Ort ausformen.
Im Folgenden möchte ich anhand der vorgestellten theoretischen Folie unterschiedliche Aspekte von dem untersuchen, was ich an anderer Stelle als „Raum-Fähigkeits-Regime" (Buchner 2021) bezeichnet habe. Mit diesem Begriff möchte ich das Machtvolle dieser Gefüge zum Ausdruck bringen und betonen, dass Raum- und Fähigkeitskonstruktionen hierin gewissermaßen Hand in Hand gehen. Zur Analyse dieser Gefüge bietet es sich im Rückgriff auf die vorangestellten Überlegungen an, die Bedeutung von Fähigkeit in Bezug auf die Platzierungen von Lehrer*innen und Schüler*innen an schulischen Orten, vor allem an Orten des Unterrichts, in den Blick zu nehmen – und gleichzeitig die Synthetisierungen dieser Positionierungen und die weiteren damit verbundenen, verräumlichten Praktiken zu rekonstruieren. Im nachfolgenden empirischen Part des Artikels wird dieser Ansatz auf Datenmaterial bezogen, das im Projekt IBIRUZ an spezifischen Orten von Schule gewonnen wurde: Integrationsklassen an (Neuen) Mittelschulen (Sekundarstufe I) in Österreich, die sich als inklusive Schulen verstehen – um anschließend auf Basis der erzielten Ergebnisse Erkenntnisse bezüglich der Umsetzung Inklusiver Bildung von diesem neuen Schultypus abzuleiten.

3 Das IBIRUZ-Projekt

Die nachfolgende Analyse basiert auf Daten, die im Rahmen des Projekts IBIRUZ produziert wurden. Anliegen des Projekts war es, über Zeit das Zusammenspiel von Raum- und Differenzkonstruktionen empirisch zu untersuchen (wie im

doi.org/10.35468/5993-04

Projektnamen bzw. Akronym verdeutlicht: **I**nklusive **B**ildung **i**n **R**aum **u**nd **Z**eit (IBIRUZ)). So wurden Integrationsklassen an (Neuen) Mittelschulen über einen längeren Zeitraum empirisch begleitet – Schulen, die sich laut Selbstauskunft der Direktor*innen seit mehreren Jahren intensiv darum bemühen, Inklusive Bildung umzusetzen. Ursprünglich war eine Laufzeit des Projekts von 2018–2022 vorgesehen, mit Einsetzen der Corona-Pandemie und den damit verbundenen Lockdowns wurden die Erhebungen im Frühjahr 2020 jedoch eingestellt.

Im Projekt wurde ein multimethodischer Ansatz verfolgt. So gliederte sich die Feldarbeit in das Verfassen von ethnographischen Stundenprotokollen, die Durchführung qualitativer Interviews sowohl mit Schüler*innen als auch Lehrer*innen sowie verschiedene Methoden des sozialen Kartographierens. Im Projektzeitraum wurden insgesamt 279 Beobachtungsprotokolle von Unterrichtsstunden angefertigt und 73 Interviews mit Schüler*innen sowie 22 Interviews mit Lehrer*innen geführt sowie transkribiert. Das empirische Material umfasst zudem 243 Kartographien von Unterricht und 56 soziale Landkarten von Schule, die von Schüler*innen gezeichnet wurden. Die Erhebungen wurden gemeinsam von Wissenschaftler*innen und Studierenden des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien sowie der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich durchgeführt.[2]

Zur Rekonstruktion der Raum-Fähigkeitsregime werden im Folgenden Ergebnisse des Projekts präsentiert, die sich auf ein spezifisches Fach beziehen: Mathematik. Diese Fokussierung begründet sich mit der Bedeutung von Mathematik als Hauptfach und der aufgrund der Reform Neue Mittelschule hierfür zur Verfügung stehenden, zusätzlichen personalen Ressourcen für das Praktizieren von Unterricht (der, wie in der Einleitung beschrieben, auf Differenzierung und Individualisierung ausgerichtet sein sollte). Die Fokussierung auf den Mathematikunterricht begründet sich zudem mit verräumlichten Praktiken, die in den untersuchten Integrationsklassen überwiegend in den Hauptfächern dokumentiert wurden, im besagten Fachunterricht jedoch besonders markant hervortraten.

Im Folgenden werden exemplarisch die für den Kontext Mathematikunterricht rekonstruierbaren Raum-Fähigkeitsregime an zwei Integrationsklassen an unterschiedlichen Schulen anhand von zwei Fallskizzen präsentiert und anschließend kontrastiert.

Die Präsentation der Ergebnisse erfolgt aus Platzgründen in verdichteter Form: Dabei werden auf die weiter oben ausgeführten theoretischen Überlegungen enggeführte dichte Beschreibungen mit Kartographien von Unterricht ergänzt.

---

2 Mein Dank gilt an dieser Stelle meiner Kollegin Flora Petrik sowie allen am Projekt beteiligten Studierenden, insbesondere jenen, die an der Erhebung des für diesen Artikel verwendeten Datenmaterials beteiligt waren: Hannah Körner, Annina Kriechbaum, Magdalena Höpfler, Ricarda Vancura, Antonia Radlmair und Marlies Riegler.

doi.org/10.35468/5993-04

4 Fallskizze: Integrationsklasse an der Alfons-Gorbach-Schule

Die Integrationsklasse der Alfons-Gorbach-Schule hat schulintern einen eher schlechten Ruf. Nach Ansicht der Lehrer*innen der Klasse, aber auch von Pädagog*innen aus den weiteren beiden Klassen der 6. Schulstufe, handelt es sich um eine „unglaublich leistungsschwache Klasse“ (FN TB, 25.11.19). Der Ruf speist sich allerdings nicht nur aus den „en gros“ vorgenommenen Beurteilungen für sämtliche Schüler*innen der Klasse, sondern auch aus Erzählungen zum als besonders undiszipliniert erachteten Verhalten der sogenannten „I-Kinder“ („Integrationskinder“), einer im Feld vorzufindenden, kontinuierlich erfolgenden Bezeichnungspraxis für Schüler*innen mit der Zuschreibung Sonderpädagogischer Förderbedarf. Für diese erachtet sich in der untersuchten Klasse vor allem Frau Kessel zuständig, die sich den Ethnograph*innen als Integrationslehrerin[3] vorstellt. Laut Frau Kessel weisen „ihre“ Kinder, wie sie häufig zu sagen pflegt, verschiedene kognitive Beeinträchtigungen auf, weshalb sie nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule[4] unterrichtet würden. Frau Kessel ist in den meisten Stunden am Unterricht beteiligt; eine solche „Doppelbesetzung“ ist laut der Lehrerin „Standard“. In den Hauptfächern sind zudem zwei Fachlehrer*innen am Unterrichtsgeschehen beteiligt. In den Nebengegenständen werden einige wenige Stunden lediglich von einer Lehrkraft gestaltet.
Im Feld ließ sich, überwiegend in den Hauptfächern, eine verräumlichte Praktik beobachten, über die eine stundenweise Separation der Schüler*innen erfolgt.

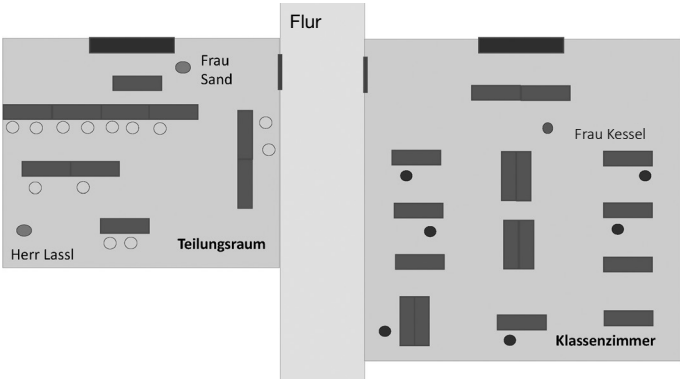

Abb. 1: Mathematikunterricht in einer Integrationsklasse an der Alfons-Gorbach-Schule

3 Frau Kessel hat Sonderschullehramt studiert, verwendet jedoch die obige Bezeichnung.

4 Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule: In Österreich wird Schüler*innen nach der Einteilung in die Kategorie Sonderpädagogischer Förderbedarf ein beeinträchtigungsbezogener Sonderschullehrplan zugeteilt, der als ihrem Fähigkeitsspektrum entsprechend erachtet wird. Der Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule ist für Schüler*innen mit „Lernbeeinträchtigungen“ (Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule, o. S.) konzipiert und ist u. a. durch gegenüber anderen Lehrplänen deutlich reduzierte Fähigkeitserwartungen gekennzeichnet.

doi.org/10.35468/5993-04

Im Rahmen dieser Separationspraktiken bleiben die sogenannten „I-Kinder“ mit Frau Kessel im Klassenzimmer – und die übrigen Schüler*innen ziehen für die Stunde in den Teilungsraum um, der vis-à-vis der Klasse liegt. Dort wird die letztere Gruppe, im Feld auch „Regelschüler*innen“ genannt, von zwei Fachlehrer*innen (Herr Lassl und Frau Sand) unterrichtet, wobei im Rahmen der beobachteten Stunden unterschiedliche Modi von kooperativem Unterricht ausgemacht werden konnten, wie z. B. team teaching oder Aufteilungen in Lehrer*in und Helfer*in (vgl. Lütje-Klose & Willenbring 1999). Im Klassenzimmer unterrichtet Frau Kessel die Schüler*innen mit der Zuschreibung Sonderpädagogischer Förderbedarf. Wie die Lehrerin in einem Interview erläutert, soll über die skizzierte Praxis der Trennung eine individualisierte Förderung „ihrer Schüler“ ermöglicht werden. In den beobachteten Einheiten ließ sich eine solche Individualisierung jedoch eher selten bzw. kaum ausmachen. So erhielten z. B. in einer Mathematikstunde alle sechs von Frau Kessel unterrichteten Schüler das gleiche Aufgabenblatt, das in Stillarbeit ausgefüllt werden sollte. Als mögliche individualisierte Unterstützung konnte lediglich der einem Schüler zur Verfügung gestellte Abakus ausgemacht werden, der allerdings von diesem zur Lösung der Aufgaben nicht benutzt wurde. In diesem Setting bewegt sich Frau Kessel zwischen den im Klassenzimmer mit relativ großem Abstand zueinander platzierten Schülern, um sie individuell bei der Bearbeitung der Aufgaben zu unterstützen – aber auch zur Arbeit anzutreiben und zu ermahnen. Denn das stetige Wechseln des Standorts der Lehrerin und die dadurch entstehenden toten Winkel werden von den Schülern für Störpraktiken, Gespräche über die Tische hinweg sowie Arbeitspausen genutzt. Dieser anhand der Stundenprotokolle rekonstruierbare, im Mathematikunterricht dominante Modus von ‚Förderung‘ wird in einigen Stunden durch kurze frontale Phasen ergänzt, während denen Frau Kessel allgemeinere Aspekte, wie Lösungsschemata zu spezifischen Aufgabentypen, behandelt. Wie Frau Kessel erläutert, ist der skizzierte Modus der einzig mögliche für „ihre wilden Burschen“ und deren disziplinären Probleme. Das Verhalten der von ihr betreuten Schüler wird dabei zur diskursiven Ressource, auf die jederzeit zur Begründung der Notwendigkeit des sich hier abzeichnenden Raum-Fähigkeitsregimes zurückgegriffen werden kann.

Wie anhand von zahlreichen Unterrichtprotokollen, aber auch qualitativen Interviews mit Schüler*innen herausgearbeitet werden kann, gehen die beschriebenen Trennungspraktiken mit fähigkeitsbezogenen Adressierungspraktiken einher, die letztlich auch von den Schüler*innen reproduziert werden: So werden die Schüler*innen mit sogenanntem Sonderpädagogischen Förderbedarf auch von ihren Peers als „I-Kinder“ bezeichnet und dieser Status mit der genannten Separationspraxis verknüpft. Die alltägliche Trennung in den Hauptfächern wird von einigen Schüler*innen .im Rahmen ihrer Interviews mit Verweis auf die als geringer erachteten Fähigkeiten der „I-Kinder“ im Bereich Lernen als „logisch“ bezeichnet.

doi.org/10.35468/5993-04

So lässt sich für den Mathematikunterricht eine verräumlichte Differenzierung von Schüler*innen ausmachen, über die zwei Gruppen relevant gesetzt und reproduziert werden – und zwar entlang der Zuschreibung Sonderpädagogischer Förderbedarf. Letztlich erweist sich in das Raum-Fähigkeitsregime eine Normalitätskonstruktion eingelagert, über die der von Fiona Kumari Campbell (2009) theoretisierte, ableistische „great divide" anhand des Normalitätsindikators „regulärer Lehrplan" und die dazu in Relation stehenden Separationspraktiken tagtäglich in die Schüler*innenschaft der Integrationsklasse eingeschrieben wird. Die derart betriebene Unterteilung in fähig/weniger fähig bzw. nicht/normal bringt schließlich zwei Territorien hervor, die neben den Platzierungen bestimmter Schüler*innen auch durch die Positionierungen spezifischer Lehrer*innen gekennzeichnet sind – sowie differente pädagogische Praktiken.

5 Fallskizze: Integrationsklasse an der Inessa-Armand-Schule[5]

Die Inessa-Armand-Schule hat in der Wiener Schulcommunity den Ruf, eine Vorreiterin in der Umsetzung Inklusiver Bildung zu sein. Schließlich engagiert man sich, wie die Direktorin im Kennenlerngespräch verrät, seit Jahrzehnten für einen gelingenden gemeinsamen Unterricht. Diese Tradition wird ebenfalls in zahlreichen Interviews von den befragten Lehrkräften betont – und auch die hohe Anzahl an Integrationsklassen an der Sekundarstufe I der Inessa-Armand-Schule scheint auf ein großes Engagement in Sachen Inklusiver Bildung zu verweisen.
Die vorliegende Fallskizze bezieht sich auf die Erhebungen an einer Integrationsklasse der 5. Jahrgangsstufe. Wie nachfolgend ausgeführt wird, lässt sich hier ein im Vergleich zur Integrationsklasse an der Alfons-Gorbach-Schule strukturell ähnliches, jedoch ausdifferenzierteres Raum-Fähigkeitsregime nachzeichnen.

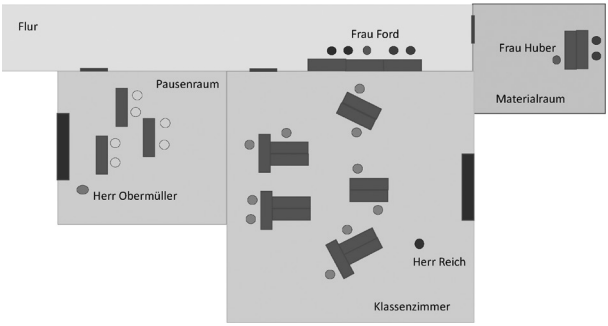

Abb. 2: Mathematikunterricht in einer Integrationsklasse an der Inessa-Armand-Schule

5 Eine umfangreichere Ausarbeitung dieser Fallskizze ist an anderer Stelle erschienen (Buchner & Petrik 2022).

doi.org/10.35468/5993-04

Auch hier werden die Schüler*innen in den Nebenfächern gemeinsam unterrichtet – und im Mathematikunterricht Separationspraktiken vollzogen, die als fähigkeitsbezogene Distribution von Schüler*innen und einzelnen Lehrer*innen an verschiedenen Orten der Jahrgangsstufe gefasst werden kann.
Wie in der obigen Grafik ersichtlich, besiedelt Herr Obermüller mit einigen Schüler*innen den Pausenraum. Sechs Schüler*innen sind an drei Tischen positioniert, die vor einer Tafel platziert sind. Wie der Lehrer im Interview erläutert, ist er für die Förderung der „Gymnasiast*innen" zuständig. Sein Unterricht beinhaltet Kombinationen aus frontalen Elementen und Einzelarbeit. Wie der Lehrer im Gespräch verrät, ist es ihm ein Anliegen, dass „seine" Schüler*innen selbstständig und auf möglichst hohem Niveau Aufgaben lösen können – und diese Ansprüche werden den ihm zugeteilten Schüler*innen auch wiederholt kommuniziert. So werden in den beobachteten Stunden die Positionierungen im Pausenraum zu jenen an anderen Orten des Mathematikunterrichts in Relation gesetzt – wobei auf die Kontingenz der Zuordnungen verwiesen wird. Denn, wie Herr Obermüller in einer Stunde gegenüber den ihm zugeteilten Schüler*innen ausführt, ist er für die besten Mathematiker*innen zuständig. Die Positionierung im Pausenraum sei allerdings keine dauerhafte, sondern an Performanz geknüpft. Folgerichtig müssen jene Schüler*innen, die seinen Ansprüchen nicht entsprechen, mit einer „Versetzung" in das von Herrn Reich betreute Klassenzimmer rechnen – was affektive Resonanzen bei den Jugendlichen im Pausenraum hervorruft, wie lautem Schnaufen oder erschöpft klingendem Stöhnen. Der Pausenraum wird derart zum Raum „des Drills und der Elitisierung" (Buchner & Petrik 2022, 21).
Herr Reich, der laut eigenen Angaben in Mathematik „die Hauptschüler" unterrichtet, bedient sich ähnlicher Methoden wie sein Kollege Obermüller: Frontale Passagen und Phasen der Einzelarbeit, in denen sich die Schüler*innen Aufgaben aus ihrem Wochenplan widmen, wechseln sich ab. Der Lehrer ist unter Schüler*innen aufgrund seiner als kumpelhaft wahrgenommenen Art recht beliebt. So spricht er einzelne Schüler*innen meist freundlich an („Lieber Joel, …"), erzählt mal einen Witz, eine lustige Anekdote aus seinem Leben oder verwendet aufmunternde Worte im Rahmen der Einzelarbeit. Allerdings erschallen hin und wieder auch Anrufungen in Herrn Reichs Reich, in denen das mathematische Können der Schüler*innen als defizitär gerahmt wird. Besonders fleißige Schüler*innen erhalten jedoch gleichzeitig die Aussicht auf einen „Aufstieg" in den Pausenraum. Diese verräumlichte Differenz wird auch von der Schülerin Miriam thematisiert:

> „wir sind halt nicht alle ganz gut gewesen in Mathe und deshalb haben wir jetzt die Herr-Reich-Gruppe, ist nicht so gut […] aber die beim Herr Obermüller sind ganz gut und deshalb sind sie jetzt auch beim Herr Obermüller" (Miriam, 247–252).

Neben dem Pausenraum und dem Klassenzimmer werden noch weitere Orte für den Mathematikunterricht genutzt. Vier Schüler, Ben, Louis, Joran und Florian, werden

doi.org/10.35468/5993-04

in der Regel außerhalb der Klasse, auf dem Flur, von der Sonderpädagogin Frau Ford unterrichtet – weil sie dort, nach Ansicht der Lehrerin ihren Bedürfnissen entsprechend, „in Ruhe“ gefördert werden könnten. Die Unterrichtung des Quartetts an diesem Ort scheint einer Logik zu folgen, die sich in spezifischen Bezeichnungspraktiken andeutet: Joran, Florian, Louis und Ben werden von mehreren Lehrer*innen im Feld als „SPF-Schüler“ adressiert. Neben dieser Spielart konnten differenzierte, jedoch dem gleichen Schema folgende Anrufungen in Stundenbeobachtungen dokumentiert werden. So werden Joran und Florian vom Lehrpersonal als „SEF-Schüler“ (Schüler*innen, die nach dem Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit *erhöhtem* Förderbedarf unterrichtet werden) bezeichnet. Louis und Ben werden hingegen nach dem bereits in der vorigen Fallskizze erwähnten ASO-Lehrplan unterrichtet – und auch dementsprechend als „ASO-Schüler“ benannt. Diese semantische Unterteilung manifestiert sich schließlich auch in lehrplanbezogenen, differenten Aufgabenstellungen. Die Stimmung am Gang ist meistens positiv: Hier erfolgen keine defizitären Ansprachen. Frau Ford erklärt stattdessen ruhig und aufmunternd die Aufgaben, die von deutlich niedrigeren Fähigkeitsanforderungen gekennzeichnet sind als jene der übrigen Schüler*innen. Insgesamt herrscht am Gang gute Laune, es wird viel gescherzt und manchmal ein Schüler von der Lehrerin auch gestreichelt.

Zudem werden Joran und Florian in manchen Stunden im Materialraum von Frau Huber, einer Sonderpädagogin aus dem lokalen Sonderpädagogischen Zentrum (SPZ), stundenweise unterrichtet – um eine besondere, ihrem Fähigkeitsniveau entsprechende Förderung zu erhalten. In den Erhebungen konnten diesbezüglich Fähigkeitsanforderungen (Ausmalen von Tabellen und Spitzen von Stiften) rekonstruiert werden, die aufgrund der deutlichen Differenz zu den die übrigen Räume des Mathematikunterrichts strukturierenden Fähigkeitserwartungen als tendenziell infantilisierende, verunfähigende Praxis gelesen werden können (vgl. Buchner & Petrik 2022).

Letztlich lassen sich für den Mathematikunterricht durch Positionierungen in Relation zu Curriculum, Fähigkeit und Profession hergestellte Räume nachzeichnen – die mit fähigkeitsbezogenen sowie affektiven Synthetisierungen einhergehen. Neben einer (Re-)Produktion der Räume des Gymnasiums und der Hauptschule entsteht auch ein Territorium der Sonderpädagogik, das sich nochmals in Lernräume für „SEF-Schüler“ und für in Abgrenzung dazu, jedoch ebenfalls sonderpädagogisch klassifizierte, Schüler („ASO-Schüler“) ausdifferenziert.

6 Konklusionen

Beide rekonstruierten Raum-Fähigkeitsregime ähneln einander, weisen aber auch spezifische Ausprägungen auf. Gemein ist beiden Regimen, dass im Mathematikunterricht strikt in Schüler*innen mit und ohne Sonderpädagogischen Förderbe-

doi.org/10.35468/5993-04

darf unterteilt wird und daraus fähigkeitsorientierte Mikroräume entstehen. In der ersten Fallskizze erfolgt eine relativ grobe Unterteilung von Schüler*innen in mit/ohne Sonderpädagogischen Förderbedarf, die mit territorialen Zuweisungen einhergeht. Ein den Intentionen der NMS-Reform intendierter, kooperativer Unterricht bleibt hier das Privileg jener Schüler*innen, die als Regelschüler*innen klassifiziert werden. Ihre Peers mit der Zuschreibung SPF werden hingegen „en bloc" nicht individualisiert und getrennt individualisiert. Das Klassenzimmer als potenzieller Ort gemeinsamen Unterrichts wird dabei zum sonderschulischen Separee der Regelschule.

Das im Rahmen der zweiten Fallskizze rekonstruierte Raum-Fähigkeitsregime stellt hingegen wie erwähnt eine differenziertere Variante dar – auch wenn diese ebenfalls durch den „great divide" gekennzeichnet ist. Allerdings lässt sich hier eine Art curricular basiertes, fähigkeitsbezogenes Kaskaden-Modell ausmachen. So zeigen sich fähigkeitsbezogene Parzellierungen „unterhalb" und „oberhalb" des „great divide" – die durch spezifische affektive Atmosphären charakterisiert sind. In den Hauptfächern dominieren letztlich, entgegen der Zielsetzung der NMS-Reform, traditionelle Formen eines verräumlichten „ability grouping", das von sich offenbar hartnäckig haltenden Kategorisierungen geprägt ist. So entstehen in den Hauptfächern vier *Räume der Curricula*: Die Räume des Gymnasiums, der Hauptschule, der Allgemeinen Sonderschule sowie der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf – unter dem Dach der Neuen Mittelschule. Bemerkenswerterweise werden die zusätzlichen personalen Ressourcen in beiden Fällen nicht dazu eingesetzt, um einen gelingenden gemeinsamen Unterricht zu praktizieren, sondern um eine äußere Differenzierung zu vollziehen (Inessa-Armand-Schule) oder um lediglich die so bezeichneten Regelschüler*innen (Alfons-Gorbach-Schule) den Intentionen der Reform entsprechend zu unterrichten.

Insgesamt handelt es sich bei den angeführten Beispielen um Unterrichtsstrukturen, die wohl als pragmatische, aber problematische Übersetzungen Inklusiver Bildung unter der Wirkmächtigkeit eines unverändert meritokratisch belassenen Bildungssystems gelesen werden können. Dies führt letztlich zu einer bizarr wirkenden Mixtur, die zwischen einem temporären gemeinsamen Unterricht (in den Nebenfächern) und der Wiederaufführung der Sonderschule in den Räumen der Regelschule hin- und herpendelt. Die rekonstruierten eigensinnigen, lokalen Brechungen der mit der NMS-Reform verbundenen Zielsetzungen verweisen schließlich auf die Pfadabhängigkeit und die damit verbundene Beharrlichkeit ableistischer Grammatiken von Schule (vgl. Buchner 2022b). So wirken die historisch gewachsenen Strukturen eines dreigliedrigen Bildungssystems in die Räume der Neuen Mittelschule hinein, in deren Rahmen eine pervertierte Re-Kodierung von Inklusion erfolgt.

Folgt man der groben Raum-Logik der häufig zum Monitoring der Umsetzung Inklusiver Bildung eingesetzten bildungsstatistischen Indikatoren, wie dem Pro-

doi.org/10.35468/5993-04

zentsatz von Schüler*innen mit sogenanntem SPF, die in einer Regelschule platziert sind, so würden die im Vortrag untersuchten Settings als inklusiv gezählt werden. Eine raum- und ableism-theoretisch informierte Brille in Kombination mit einem qualitativ-multimethodischen Vorgehen kann jedoch dazu beitragen, die unter der Oberfläche von Regelschule vorhandenen, häufig von außen unsichtbaren Problematiken in den Blick zu bekommen und das Machtvolle dieser Regime herauszuarbeiten.

Literatur

Akbaba, Y. & Buchner, T. (2019): Dis/ability und Migrationshintergrund – Differenzordnungen der Schule und ihre Analogien. In: Sonderpädagogische Förderung heute 64 (3), 240–252.

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2011): Die Neue Mittelschule. Wien: BMUKK.

Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Buchner, T. (2022a): Ableism Verlernen? Reflexionen zu Bildung und Fähigkeit als Professionalisierungsangebot für Lehrer:innen im Kontext inklusiver Bildung. In: Akbaba, Y., Buchner, T., Heinemann, A., Pokitsch, D. & Thoma, N. (Hrsg.). Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen. Wiesbaden: Springer VS, 203–227.

Buchner, T. (2022b): Organisation. In: Kessl, F. & Reutlinger, C. (Hrsg.). Sozialraum – eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, 439–450.

Buchner, T. (2021): On 'integration rooms', tough territories, and 'places to be': the ability-space-regimes of three educational settings at Austrian secondary schools. In: International Journal of Inclusive Education. Online first: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2021.1950975

Buchner, T. & Köpfer, A. (2022a): Raumrelationen Inklusiver Bildung – Einführung in das Themenheft. In: Tertium Comparationis – Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft 28 (1), 1–12.

Buchner, T. & Köpfer, A. (2022b): Mapping the field. Spatial relations in research on inclusion and exclusion in education. In: International Journal of Inclusive Education. Online first, https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2022.2073058

Buchner, T. & Petrik, F. (2022): Die Räume der Curricula: Zum Zusammenspiel von Raum und Fähigkeit an Neuen Mittelschulen. In: Tertium Comparationis – Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft 28 (1), 13–33.

Buchner, T. & Petrik, F. (2020): ‚Nie dort ist keiner' – Schulische Raumordnungen im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. In: Gemeinsam Leben 28 (2), 77–85.

Buchner, T., Shevlin, M., Donovan, M.-A., et al. (2021): Same Progress for All? Inclusive Education, the United Nations Convention on the Rights of Persons With Disabilities and Students With Intellectual Disability in European Countries. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities 18 (1), 7–22.

BZLS (Bundeszentrum für lernende Schulen): (2015): Gute Schule. Neue Mittelschule. Grundlagen für einen förderlichen Diskurs. Wien: BMBF.

Campbell, F. K. (2009): Contours of ableism. The production of disability and abledness. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Feyerer, E. (2009): Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Bd. 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz, Leykam, 73–97.

doi.org/10.35468/5993-04

Freitag, C., Hummrich, M. & Riegel, C. (2012): Raum, Macht und Differenz – Einführung in das Themenheft. In: Tertium Comparationis, 18 (1), 1–11.

Kessl, F. & Reutlinger, C. (Hrsg.) (2022): Sozialraum – eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS

Lefebvre, H. (1991): The production of space. Oxford: Blackwell Publishing.

Löw, M. (2015): Raumsoziologie. Frankfurt: Suhrkamp-Verlag.

Ludwig, J., Ebner von Eschenbach, M. & Kondratjuk, M. (Hrsg.) (2016): Sozialräumliche Forschungsperspektiven. Disziplinäre Ansätze, Zugänge und Handlungsfelder. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999): „Kooperation fällt nicht vom Himmel". In: Behindertenpädagogik 1 (1), 2–31.

Maskos, R. (2015): Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. Zeitschrift für Inklusion-Online, 9 (2). Online unter: https://www.inklusiononline. net/index.php/inklusion-online/article/view/277/260

Massey, D. (2005): For space. London: Sage.

Prengel, A. (2017): Individualisierung in der „Caring Community" – zur inklusiven Verbesserung von Lernleistungen. In: Textor, A., Grüter, S., Schiermeyer-Reichl, I. & Streese, B. (Hrsg.): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 13–27.

doi.org/10.35468/5993-04

Dagmar Hänsel

Statement zum Film „Disposable Humanity“[1]

Opfer der Sterilisation im Rahmen des Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses (GzVeN) waren nicht nur Anstaltsinsassen, sondern auch und in erster Linie Sonderschulkinder. Und Täter waren nicht nur Ärzte, sondern auch Sonderschullehrkräfte.

Während die „Euthanasie“ der Anstaltsinsassen, wenn auch spät, ins öffentliche Bewusstsein gerückt, Teil der kollektiven Erinnerungskultur und intensiver Aufklärungsarbeit geworden ist, zu der auch der gezeigte Film einen wichtigen Beitrag leistet, gilt das für die Sterilisation der Sonderschulkinder und für die Täterschaft der Sonderschullehrkräfte nicht.

Bis heute ist nicht bewusst, dass das GzVeN ein Kindersterilisationsgesetz und ein Sonderschulgesetz war. Das Gesetz sah die Sterilisation der Erbkranken bei Zustimmung der Erziehungsberechtigten mit Vollendung des 10. Lebensjahres und als Zwangssterilisation mit Vollendung des 14. Lebensjahres vor. Durch die Festschreibung des „angeborenen Schwachsinns“, der „erblichen Blindheit“ und der „erblichen Taubheit“ als Erbkrankheiten im Indikationenkatalog des Gesetzes wurden alle Kinder in den zu dieser Zeit bestehenden Sonderschulen als potenziell Erbkranke bestimmt und von der Sterilisation bedroht.

Hilfsschulkinder, die von der Hilfsschulpädagogik seit dem 19. Jahrhundert als „angeboren Schwachsinnige“ und damit als unheilbare Gehirnkranke und überwiegend Erbkranke bestimmt worden waren (vgl. Fuchs 1899, 1912, 1922), stellten die Hauptgruppe der Opfer dar. Sie waren von der Sterilisation nicht nur innerhalb der verschiedenen Gruppen der Sonderschulkinder, sondern auch verglichen mit Anstaltsinsassen überproportional häufig betroffen. Die Hilfsschule wurde denn auch als Sterilisationsschule bezeichnet (vgl. Tornow 1939).

Die Sterilisation im Rahmen des GzVeN galt in erster Linie der „Ausmerze“ des „angeborenen Schwachsinns“, der nicht zufällig an der Spitze des Indikationenkatalogs stand, der auch im Film eingeblendet wurde. Durch den Zusatz „angeboren“ statt „erblich“ und durch die weite Bestimmung des Schwachsinns als Gefühls- und Willensstörung ließ sich der Kreis der zu Sterilisierenden beliebig erweitern. Im Gesetzeskommentar wurde die besondere Notwendigkeit betont,

1 Die Ausführungen beziehen sich auf den Film „Disposable Humanity“ von David und Cameron Mitchell, der am 24. Februar 2022 im Rahmen der IFO gezeigt und diskutiert wurde.

doi.org/10.35468/5993-05

Leichtschwachsinnige und damit Hilfsschulkinder zu sterilisieren. Zudem wurde dort der Anteil der Erbkranken unter Hilfsschulkindern mit zwei Drittel deutlich höher als unter Blinden und Tauben angesetzt. Als Beleg dafür wurde auch auf einschlägige Forschungen von Hilfsschullehrern verwiesen (vgl. GzVeN 1934).
Da Anstaltsinsassen geschlechtergetrennt untergebracht waren, erübrigte sich ihre Sterilisation, es sei denn, sie wollten die Anstalt verlassen. Das wird auch im Film am Beispiel der Emilie Rau deutlich, die die Anstalt zur Feier der Silberhochzeit mit ihrem Mann nicht verlassen durfte, weil sie nicht sterilisiert war. An die Stelle der Sterilisation trat für Anstaltsinsassen die „Euthanasie“.
Die Gleichsetzung der Hilfsschulkinder mit „angeboren Schwachsinnigen“ im Sinne des GzVeN konterkarierte das Interesse der Hilfsschullehrerschaft, die Hilfsschule auszubauen, und beförderte ihre Ängste, die Hilfsschule könne als Erbkrankenschule abgeschafft oder überflüssig werden. Die generelle Kategorisierung der Hilfsschulkinder als „angeboren Schwachsinnige“ wurde denn auch von der Sonderpädagogik in der NS-Zeit durch ihre neue Kategorisierung als „Hilfsschulbedürftige“ ersetzt (vgl. Hänsel, 2008). Diese Kategorisierung hatte der promovierte Hilfsschullehrer Karl Tornow, der der bedeutendste Sonderpädagoge im Nationalsozialismus war (Hänsel 2008), eingeführt und sie mit seiner in zehntausend Exemplaren aufgelegten Broschüre „Denken Sie nur: Unser Fritz soll in die Hilfsschule!“ populär gemacht (vgl. Tornow 1940, 1944; Abdruck der Broschüre bei Hänsel 2019). Die Broschüre wurde 1955 unter der Streichung der Bezüge zum GzVeN neu aufgelegt (vgl. Tornow 1955) und der Begriff der Hilfsschulbedürftigkeit zum Zentralbegriff der Lernbehindertenpädagogik (vgl. Klauer 1967). Der Begriff „hilfsschulbedürftig“ lebt im Begriff „sonderpädagogisch förderbedürftig“ im Zusammenhang von Inklusion im Wesentlichen unverändert fort.
Die Sonderschullehrerschaft arbeitete mit dem Rassenpolitischen Amt der NSDAP (RPA), das Propaganda für die Sterilisation der Erbkranken und antisemitische Hetze betrieb, eng zusammen (vgl. Hänsel 2017). In allen Propagandafilmen für das GzVeN, die das RPA gedreht hatte, wurden Erbkranke ausschließlich als Anstaltsinsassen dargestellt. Das gilt auch für den Film „Erbkrank“, aus dem im hier gezeigten Film die erschütterndsten Szenen gezeigt wurden. Nur im Film „Die Sünden der Väter“, den das RPA 1935 als ersten Propagandafilm für das Gesetz gedreht hatte, war kurz das Foto eines Hilfsschülers eingeblendet worden.
Der Film „Erbkrank“, in dem auch massiv antisemitische und rassistische Hetze betrieben wurde, war Sonderschullehrern, gleich nach seiner Fertigstellung und noch bevor er in die Kinos kam, gezeigt worden. Das war 1936 im Rahmen des elftägigen rassenpolitischen Schulungslagers in Tasdorf bei Berlin geschehen, mit dem sich die Sonderschullehrerschaft erfolgreich für die Zusammenarbeit mit dem RPA andiente. Der Film wurde im Anschluss an den Besuch der psychiatrischen Anstalt in Berlin-Buch gezeigt. Die erschütternden Eindrücke dort, hieß es im Bericht eines Berliner Hilfsschullehrers, hätten erneut von der Notwendigkeit

doi.org/10.35468/5993-05

erbbiologischer Arbeit überzeugt (vgl. Buchholz 1936). Die Zusammenarbeit mit dem RPA wurde im Folgejahr durch die Einrichtung eines Referats für Sonderschulfragen im RPA und durch die Berufung von Sonderschullehrern als nebenamtliche Mitarbeiter des RPA auf Dauer gestellt.

Der Leiter des RPA, Walter Gross, der den Film „Erbkrank" mit einem Statement zur Rassenhygiene eingeleitet hatte, das auch im hier gezeigten Film eingeblendet wurde, sollte das Vorwort zu dem rassenhygienischen Sonderschulbuch „Erbe und Schicksal" schreiben, das Karl Tornow und Herbert Weinert als Sonderschullehrer und Mitarbeiter des RPA verfasst hatten (vgl. Tornow & Weinert 1942; Hänsel 2009). Weinert war nach der NS-Zeit der bedeutendste Sprachheilpädagoge der DDR.

Die Sonderschullehrerschaft beanspruchte, durch Erziehung, sonderpädagogische Diagnostik und Propaganda einen unverzichtbaren Beitrag zum GzVeN zu leisten, und bestimmte die Hilfsschule neu als Sammelbecken für erbkranken Nachwuchs (vgl. Bartsch 1934; Krampf 1936; Tornow 1936, 1943).

Die Aufgabe der Erziehung, die die Sonderschullehrerschaft als ihren exklusiven Beitrag zum Gesetz reklamierte, sollte Sonderschulkinder zur Akzeptanz der Sterilisation von Erbkranken und mithin ihrer eigenen Sterilisation führen. Sonderschulkindern wurde suggeriert, sie müssten sich durch ihre Sterilisation für ihre teure Sondererziehung in der Sonderschule als dankbar erweisen und würden durch ihre freiwillige Bereitschaft zur Sterilisation zu Helden des deutschen Volkes werden (vgl. Tornow & Weinert 1942).

Die sonderpädagogische Diagnostik sollte ermöglichen, die besonders schwer zu erkennenden und abzugrenzenden Fälle der Erbkranken zu identifizieren. Damit waren Hilfsschulkinder gemeint. Die sonderpädagogische Diagnostik beanspruchte, der ärztlichen Diagnostik des angeborenen Schwachsinns im Rahmen des GzVeN überlegen zu sein, weil sie sich nicht wie diese auf eine punktuelle Intelligenzprüfung beschränke, sondern den Gesamtzusammenhang der Persönlichkeit des Kindes und den Prozess seiner Entwicklung in der Sonderschule in den Blick nehme (vgl. Breitbarth 1933; Tornow 1936).

Die Unverzichtbarkeit der Sonderschullehrerschaft für die Propagandaaufgabe wurde mit ihrem langjährigen Kontakt und ihrem besonderen Vertrauensverhältnis zu Sonderschuleltern und mit ihrer besonderen didaktischen Kompetenz begründet, die sie Ärzten bei der Propagandaarbeit überlegen machen würde. Es war deshalb nur konsequent, dass die Sonderschullehrerschaft für sich einen Platz im Spruchkollegium des Erbgesundheitsgerichts einforderte, das über die Sterilisation entschied (vgl. Tornow 1936).

Die Sonderschullehrerschaft war aber nicht nur an der Sterilisation, sondern auch an der „Euthanasie" von Sonderschulkindern beteiligt. Das geschah indirekt durch die Wertung von Kindern als „Bildungsunfähige" und „gesellschaftlich Unbrauchbare", die die Hilfsschulpädagogik seit dem 19. Jahrhundert vorgenom-

doi.org/10.35468/5993-05

men hatte (vgl. Hänsel & Schwager 2004). Mit dieser Wertung war nicht nur der Ausschluss der Kinder aus der Hilfsschule und aus der Schule und Bildung überhaupt verbunden, sondern wurde in letzter Konsequenz auch die „Euthanasie“ legitimiert.

Die direkte Beteiligung an der „Euthanasie“ erfolgte durch Sonderschullehrkräfte, die in psychiatrischen Anstalten in Anstaltshilfsschulen tätig waren, wie es sie etwa in Brandenburg-Görden gab. Dort entschieden sie als pädagogische Fachleute darüber, ob Kinder fähig seien, zur Schule zu gehen. Das war für Kinder, wie im gezeigten Film dargestellt wurde, Entscheidungskriterium für die „Euthanasie“.

Die Sonderpädagogik zieht aus den rassenhygienischen Verbrechen im Nationalsozialismus, an denen die Sonderschullehrerschaft nicht unerheblich beteiligt war, bis heute moralischen Nutzen (vgl. Hänsel 2022). Das geschieht dadurch, dass Sonderpädagoginnen und -pädagogen als Retter behinderten Lebens dargestellt und damit in nicht mehr steigerbarer Weise moralisch überhöht werden.

Literatur

Bartsch, P. (1934): Sonderschullehrer auf dem Marsche. In: Die deutsche Sonderschule, 1, H. 8, 561–565.

Breitbart, M. (1933): Der Heilpädagoge in der Frage der Volksaufartung und Rassenhygiene. Die Hilfsschule, 26, H. 8, 449–459.

Buchholz, F. (1936): Rassenpolitischer Reichsschulungskursus für Erzieher an Sonderschulen vom 27. September bis 7. Oktober 1936. In: Die deutsche Sonderschule, 3, H. 11, 863–868.

Fuchs, A. (1899): Schwachsinnige Kinder, ihre sittliche und intellektuelle Rettung. Eine Analyse und Charakteristik, nebst theoretischer und praktischer Anleitung zum Unterricht und zur Erziehung schwachsinniger Naturen. Für Lehrer und gebildete Eltern. 1. Aufl. Gütersloh.

Fuchs, A. (1912): Schwachsinnige Kinder, ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. Versuch einer Hilfsschulpädagogik. 2. veränderte Aufl. Gütersloh.

Fuchs, A. (1922): Schwachsinnige Kinder, ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. Versuch einer Hilfsschulpädagogik. 3. veränderte Aufl. Gütersloh.

Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses vom 14. Juli 1933 (1934): Bearbeitet und erläutert von Arthur Gütt, Ernst Rüdin und Falk Ruttke. München.

Hänsel, D. (2008): Karl Tornow als Wegbereiter der sonderpädagogischen Profession. Die Grundlegung des Bestehenden im Nationalsozialismus. Bad Heilbrunn.

Hänsel, D. (2009): „Erbe und Schicksal“. Rezeption eines Sonderschulbuchs. In: Zeitschrift für Pädagogik, 55, H. 5, 781–795.

Hänsel, D. (2017): Sonderpädagogik im Nationalsozialismus – verschwiegene Zusammenhänge. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 68, Heft 11, Beiheft, 39–60.

Hänsel, D. (2019): Sonderschule im Nationalsozialismus. Die Magdeburger Hilfsschule als Modell. Bad Heilbrunn.

Hänsel, D. (2022): Die Geschichtsschreibung der Sonderpädagogik über die Zeit des Nationalsozialismus. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 20, H. 2, 189–205.

Hänsel, D. & Schwager, H-J. (2004): Die Sonderschule als Armenschule. Vom gemeinsamen Unterricht zur Sondererziehung nach Braunschweiger Muster. Bern.

Klauer, K. J. (1967): Lernbehindertenpädagogik. 2. Aufl. 1. Aufl. 1965. 4. Aufl. 1975. Berlin.

Krampf, A. (1936): Hilfsschule im neuen Staat. Frankfurt a. M.

doi.org/10.35468/5993-05

Tornow, K. (1936): Die Mitarbeit des Sonderschullehrers bei der Verwirklichung des Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses. Aus der Praxis der Gutachtertätigkeit des Hilfsschullehrers. In: Die deutsche Sonderschule, 3, H. 5, 321–332.
Tornow, K. (1939): Die Hilfsschule - volksbiologisch gesehen. Kurhessischer Erzieher. Gauteil Kurhessen der Reichszeitung des NSLB "Der Deutsche Erzieher", 83, H. 5, 98–101.
Tornow, K. (1940): „Denken Sie nur: Unser Fritz soll in die Hilfsschule!“ München: Deutscher Volksverlag.
Tornow, K. (1943): Völkische Sonderpädagogik und Kinderpsychiatrie. In: Bericht über die 1. Tagung der Deutschen Gesellschaft für Kinderpsychiatrie und Heilpädagogik in Wien am 5. September 1940. In: Zeitschrift für Kinderforschung, 49, H. 1, 76–86.
Tornow, K. (1944): „Denken Sie nur: Unser Fritz soll in die Hilfsschule!“ 2. veränderte Aufl. München.
Tornow, K. (1955): „Denken Sie nur: Unser Fritz soll in die Hilfsschule!“ 3. veränderte Aufl. Kassel.
Tornow, K. & Weinert, H. (1942): Erbe und Schicksal. Von geschädigten Menschen, Erbkrankheiten und deren Bekämpfung. Berlin.

doi.org/10.35468/5993-05

II Theoretische Konzepte und Arbeit an den Begriffen

Robert Schneider-Reisinger

Zur Totalität von Raum – Materialistische (Behinderten-)Pädagogik von ihren Quellen her gelesen. Oder: Eine Erinnerung an Leibniz

1 Kontext und Denkeinsatz

Ist von Erziehung und Bildung die Rede, dann kommt dabei schnell *Raum* ins Spiel; nicht zuletzt ist dieser als „dritter Pädagoge" gewissermaßen zum geflügelten Wort geworden. „Die" Erziehungs*wissenschaft* (Wulf & Zirfas 2014) teilt diesen Begriff mit anderen Disziplinen, wobei es zudem auch eine alltagssprachliche Verwendung gibt. „Dazwischen" liegen dann Begriffe, die und wenn sie sich zugleich auf Referenten beziehen: z. B. als Bildungs- oder Lernraum bzw. -landschaft, inklusiver Raum und Möglichkeitsraum, aber auch als spezifischer Raum für bestimmte Unterrichtseinheiten, dann häufig definiert über die entsprechende Praxis/Poiesis (z. B. Turnsaal). Außerdem wird Bildung immer schon mit Verorten, Positionieren und (Raum-)Aneignen (Humboldt 2010) verbunden. Wie etwa Foucault (2019) herausgearbeitet hat, ist dies nicht zufällig, sondern mit den damit verbundenen gesellschaftlichen Machttechniken verknüpft, wonach diese „Mikrophysik der Macht" (ebd., 191) insbesondere darin besteht, „die Verteilung der Individuen im Raum" (ebd., 181) zu *organisieren*. Für den Kontext inklusiver Bildung stellt sich die Problematisierung von Raum noch drängender, ist ja der Begriffsgeschichte von Inklusion selbst dessen Metaphorik immanent und als Praxis besonders durch den Verzicht auf separierend-exkludierende Formen von Lern- und Bildungsprozessen markiert. Eine sich materialistisch (und inklusiv) begreifende Behindertenpädagogik konstituiert sich darüber hinaus über den Begriff der *Isolation*.

Das Bestreben dieses Beitrags besteht nun darin, auf epistemologische Voraussetzungen hinzuweisen, die mit der Verwendung *dieser* Lesart inklusiver Pädagogik einhergehen und folglich Behinderung als Isolation erst *begrifflich vollständig* bestimmen. Zugleich wird das etablierte Verständnis von Raum problematisiert und erwartet, dass die dazu unternommene Re-Lektüre (der Ursprünge) eines kritisch-materialistischen Raumbegriffs weiterführende Einsichten und Impulse für die Praxis inklusiver Bildung zeitigt. Als „Theorie-Praxis" (Bloch 1985a, 354) intendiert diese Arbeit eine „verständige Abstraktion" (Marx 2015, 617) bzw. einen „vollkommener Begriff[.]"

doi.org/10.35468/5993-06

(Leibniz 2014, 33) von Raum, der in diesem Sinn „selbst nur der bewusste Reflex der dialektischen Bewegung der wirklichen Welt“ (Engels 1984a, 293) *ist*. Mit Blick auf deren Totalisierung (die sich in Raumverständnis und -aneignungsformen ausdrückt) wird zugleich Dussels (1985) analektische Befreiungsmethode aufgegriffen.

2 Materialistische (Behinderten-)Pädagogik

Innerhalb der „Theorien der Behindertenpädagogik“ (Moser & Sasse 2008) lässt sich – ungleich prominenter als in „der“ Erziehungswissenschaft – ein materialistischer Denkeinsatz identifizieren. Schon von ihrem Selbstverständnis und der Qualität als wissenschaftliches System kann sie mit Holz (2005) als *Theorie des „Gesamtzusammenhangs“* (Engels 1990b, 35) bezeichnet werden. Die kritisch-materialistische Theorie verwendet dazu den Begriff *Totalität*. Bezeichnet wird so die Einsicht, wonach alles bzw. jede*r in „einem systematischen Zusammenhang steht … überall im einzelnen wie im ganzen“ (ebd., 34). Totalität ist die substanzielle Form und Voraussetzung von Welt (Natur, Mensch, Kultur) als „universale[s] Reflexionssystem der Wirkungen“ (Holz 2003, 55) – dessen, was der kritische Materialismus durch Dialektik und historisches Prozess-Denken zu fassen versucht (Marx & Engels 1990). Der Grund alles Seienden ist mithin selbst (ein) Verhältnis – transempirisch und doch zugleich ein konkretes (reell-reales: Bloch 1985b) Moment von Bewegung(en). Verwiesen ist damit auf die „Tiefe“ und „Breite“ von Erfahrung bzw. Kultur, wie Dewey (2007) schreibt, und auf deren „Tendenz“ (ebd., 350), die Tätigkeiten zu Arbeit bzw. Praxis „formiert“ (Dussel 1985) und sich als Produktionsweise sozial-kulturell festsetzt.

Von dieser nicht erfasst bzw. ausgeschlossen zu werden, heißt, an der *Re-/Produktion menschlicher Natur und Erbe*[1] nicht partizipieren zu können. Erziehungswissenschaftlich kann dies mit Mollenhauer als „Bildungsbewegung“ (2008, 103) bezeichnet werden – eine intersubjektive „Grenzziehung“ (ebd., 84) wie „Grenzüberschreitung“ (ebd.). Als einzelne wie als Einheit ist sie das, was als übergreifendes Allgemeines und Einheit der Widersprüche verstanden werden kann (Holz 2005, 2013): (konkrete) Totalität. Materialistisch formuliert Marx (1990, 6) dies pointiert in der 6. Feuerbachthese, wonach „das menschliche Wesen … [i]n seiner Wirklichkeit … das ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ ist. Menschen *sind* also wesentlich über sich hinaus, jenseits ihrer Grenze[2] *und* diese Grenze selbst. Die *Entfremdung* der menschlichen Natur wird als „sondieren“ und „isolieren“ (ebd.) bezeichnet und zeitigt eine trügerische, entfremdete Welt (Marx & Engels 1990). Als Fetisch (Marx 2018, 85ff.) erscheint diese in Fragmenten, als eine Versachlichung von Lebendigem sowie Fixierung von Bewegtem und sonach die Trennung

1 Im Sinne Marx’ (2018, 192ff.) Arbeitsbegriff.
2 D. h. der Andere (auch als das Andere von Natur: Kultur) und die entsprechenden Beziehungen.

doi.org/10.35468/5993-06

von Zusammengehörendem. Der innere (subjektive) Widerspruch von Gebrauchswert und Wert einer Bildungsbewegung zeigt sich so als ein nur mehr äußerer und eine Frage des Tauschwertes (ebd., 62ff.). Für die Bildungsarbeit, also die sozialkulturelle (wie biologische) Re-/Produktion des Menschen, scheint die Tätigkeit behinderter Menschen nicht bedeutsam und auch per se ohne „Gebrauchswert" (ebd., 50) zu sein. Wird dieses Bild noch mit Hellers (1981) „Involviert sein" komplettiert, erschließt sich die Metapher der Isolation vollends. Sie setzt hierzu an der Anthropologie Marx' an, bezeichnet die natürliche, qua Geburt erhaltene „gattungsmäßig-menschliche(n) Existenz" (ebd., 33) als „stumm" (ebd.) und „Vorbedingung" (ebd.). Menschen werden menschlich (und zugleich natürlich), indem sie sich mit dem, was sie zunächst *nicht* sind (Welt, der Andere), in Beziehung setzen. So werden sie am Allgemein-Gesellschaftlichen, was sie „eigentlich" (ebd.) sind. „‚Involviert sein' bedeutet folglich, ausgehend vom sozialen Organismus das Regulieren der Aneignung der Welt in Hinsicht auf die Erhaltung und Erweiterung des Ich." (ebd., 39) Die Totalität der „Lebenszusammenhänge(n)" (Jantzen 2004, 169) konstituiert sich über den Anderen als transempirischer Raum. Davon ausgeschlossen zu sein, an diesen Bewegungen gehindert oder darin fixiert zu werden, macht das Wesen von Behinderung im Sinne materialistischer Pädagogik als „Isolation" aus (Jantzen 1980). Diese konstituiert sich demnach bereits „vor"[3] dem „Feststellen" einer Behinderung und drückt insbesondere die, unter isolierenden Bedingungen und entfremdeten Bedürfnissen, erlernten Bewältigungsversuche von Lebensregulierung und -kontrolle vor dem Hintergrund neuen, steten Isolationsdrucks aus.
Es handelt sich hierbei um die behindertenpädagogische Übersetzung materialistischer Erziehungswissenschaft, die als „Gesellschaftspädagogik" (Gamm 2017, 107f.) um die Bedeutung „je subjektive[r] Lerngeschichte[n]" (ebd., 102) weiß, „modifiziert [diese doch] die objektive Lernfähigkeit *des* Menschen." Derart wäre die „Herstellung der gesellschaftlichen Einheit [und] die Beseitigung der fundamentalen Widersprüche" (ebd., 103) voranzutreiben, um vermittels „Allgemeinbildung" (Klafki 2007, 40) alle und jede*n zur „Teilhabe an der Summe aller guten Beziehungen zwischen den Menschen" (Jantzen 2004, 186) aufzufordern und zu befähigen. Materialistische (Behinderten-)Pädagogik arbeitet sonach an „Einsichten in die Totalität der Menschenbildung" (Gamm 2017, 26) und möchte „zeigen, *wie* das … Wesen Mensch humanisiert" (ebd., 13) werden kann.

3 Inklusive Bildung und Raummetaphorik

Semantisch klingt schon in Inklusion Raum an. Unterstützt wird dies durch die etablierten Darstellungen von Inklusion als Prozess (Hinz 2004) sowie konkreten Herausforderungen in der Praxis: etwa wenn gemeinsamer Unterricht als Beschu-

3 … geht doch der Gesamtzusammenhang den einzelnen Beziehungen *logisch/strukturell* voraus.

doi.org/10.35468/5993-06

lung in *einem* Klassenraum interpretiert wird. Besonders deutlich tritt das Sprachbild in der Bestimmung des menschenrechtlichen Begriffs „barriers" in der *UN-CRPD* (preamble, lit. e, art. 1) im Zusammenhang mit Selbstbestimmung und Teilhabe und dessen Spezifizierung in Artikel 9 (Accessibility) zutage. Zugleich steht die Bedeutung von Raum aber in einem größeren Zusammenhang, der sich anthropologisch-ethisch immer wieder in der Sozial- und Kulturgeschichte der Menschen zeigt – auch ungeachtet des Materialismus. So beginnt der abrahamitische und europäisch-philosophische Mythos damit, dass dem Werden *zunächst* (vor der Zeit) Raum bereitgestellt wird (Platon 2016; 1Mo 1; Jes 6,3).
Außerdem wird Raum durch die materialistische Pädagogik selbst in Form von Metaphern (im Sinne Leibniz' 2014) gebraucht. Das bereits aufgeworfene Bild der Isolation hat Jantzen (1980) schon früh geprägt, wenn er Behinderung als Subjektivierungsform in bürgerlichen Gesellschaften beschreibt. In einem Vortrag aus 1979 sagt er dazu: „Behinderung bedeutet, Bedingungen und Wirkungszusammenhängen ausgesetzt zu sein, die die Aneignung des gesellschaftlichen Erbes verhindern" (ebd., 138), und weiter: „[D]ie neuen (und die Individuen *isolierenden) Formen der gesellschaftlichen Tätigkeit*" (ebd.), d. h. die Form der Realitätskontrolle und -organisation bedeutet für diese Menschen – selbst bei Kompensation – weitere Entfremdung. Ähnliches lässt sich bei Feuser (2005, 130) lesen, wenn er die materialistische Entwicklungslogik als Rehistorisierung und wie folgt erläutert: „Pädagogisch wie therapeutisch geht es darum, ein *überindividuelles Feld*, also einen die Kooperationspartner übergreifenden *Phasenraum* zu konstituieren, der die Systeme T-Zeit-mäßig synchronisiert [Verhältnis-Zeit] und dadurch wieder Bindungs- und Beziehungsmöglichkeiten an den jeweils gattungsspezifisch anderen ermöglicht". Die Reihe ließe sich noch mit Rödler (2000) fortsetzen, der Autopoiese und Koevolution in „das Reich der Sprache" (ebd., 191) verlegt.
Nachfolgend wird begriffsgeschichtlich bzw. philosophisch-prinzipienkritisch (Holz 2005) zu erhellen versucht, worauf ein materialistischer Raumbegriff verweist – was also *dieser* Denkeinsatz meint und auf *welche Totalität* zugleich abgestellt wird, wenn Behinderung als Isolation begriffen wird.

4 *Ein* kritisch-materialistischer Raumbegriff

Diese kritische Pädagogik begreift sich als materialistische Theorie von Erziehung und Bildung; zur Bearbeitung der widersprüchlichen Entwicklung von Natur und Gesellschaft(en) bedient sie sich dialektischer Erkenntnismethoden. Wie jede Dialektik ist sie deshalb auch Metaphysik, zielt ihre Erkenntnis ja auf Transempirisches – in letzter Konsequenz Welt. Diese liegt – in ihrer Totalität als Entwicklungszusammenhang – jenseits allem endlichen Ausgedehnten und kann nur über die wechselseitige Bedingtheit (Koexistenz) von Körpern bearbeitet werden (Holz

doi.org/10.35468/5993-06

2005). Dies zeigt sich empirisch in Bewegungen – der „Daseinsweise … der Materie“ (Engels 1990a, 354), welche ihre Existenz im Raum vollzieht; gedanklich ist dies ein Anliegen spekulativer Vernunft (Whitehead 1974), auf deren Notwendigkeit im Rahmen inklusiver Pädagogik Jantzen (2020) hingewiesen hat.

Bereits zu Beginn der „europäisch“-philosophischen Auseinandersetzung mit Raum stoßen wir auf einen interessanten Gedanken, der sich letztlich in dialektischen Konzeptionen wiederfindet. Es handelt sich um den Mythos der Entstehung der Welt, wie er von Platon (2008) im *Timaios* geschildert wird. Die Welt erhält ihre Form zunächst qua Proportion aus Erde und Feuer; weil Werden so aber nicht *vollständig* erklärt werden kann, wird eine „dritte Art“ (ebd., 87) eingeführt. Diese wird als Kraft mit dem Wort „chora“ (ebd., 89) beschrieben, was mit Raum-gebend übersetzt werden kann. Platon setzt ihre Charakterisierung fort: „ein unsichtbares, gestaltloses, allaufnehmendes Gebilde … immer seiend [sowie] … allem, was ein Entstehen besitzt, einen Platz gewährend … kaum zuverlässig.“ (ebd., 93, 95) Wir haben es bei Raum daher (dem Mythos folgend) mit der Bedingung von Werden zu tun – einer dialektischen Bewegung, oder in Platons Worten „so zugleich ein und dasselbe und zwei wird“ (ebd.).

Ich wende mich Leibniz’ Raumbegriff zu, der an diese Tradition von Platon her anknüpft. Dieses Verständnis ist Ergebnis der Entwicklung seiner Monadologie (Leibniz 2014) und für eine materialistische Pädagogik insofern grundlegend, als Marx und Engels in ihren Arbeiten an zentralen Gedanken anknüpfen und diese kritisch wenden (Holz 2005) oder wie Marx (1966, 371) sagt „produktiv konsumieren“. Ich hatte vorhin schon Raum als „Grundform alles Seins“ (Engels 1990b, 48) beschrieben, womit die Voraussetzung von Materialität als sich entwickelnde Einheit der Widersprüche[4] grundgelegt ist. Wenn die Daseinsweise der Materie Bewegung ist, dann meint (gemeinsamer) Raum den „Zusammenhang … [der] gegenseitige[r] Einwirkung“ (Engels 1990a, 355; Marx & Engels 1990, 358ff.). Mit Leibniz (1996a, 93) kann auf eine wesentliche Voraussetzung dazu hingewiesen werden: „Denn der Raum bezeichnet unter dem Gesichtspunkt der Möglichkeit eine *Ordnung der gleichzeitigen Dinge*, insofern sie *zusammen existieren*, ohne über ihre besondere Art des Daseins etwas zu bestimmen. Wenn man mehrere Dinge zusammen sieht, so wird man sich dieser Ordnung der Dinge untereinander bewusst.“ Raum ist sonach das Kraftfeld von Bewegungen und *erscheint,* wenn Bewegte an-/festgehalten werden, als deren und ihrer Ordnung Abbild(! nicht: *-ung*). „[W]ahrhaft wirkliche[r] Raum“ (ebd., 127) bedeutet, dass zwei konkrete Subjekte nie denselben *Ort* einnehmen können und zudem der Raum ihrer Ausdehnung nie *exklusiv* ist. Dieser dient sonach zur Darstellung von Beisammen-Sein und jener Kontinuität, die wir zur *Erfahrung von bewegtem Koexistenten* benötigen (ebd., 128ff.). So besehen meint Raum „die kontinuierliche

4 Das entspricht der „Vielheit“ (Leibniz 2014, 135) – als Totalität.

doi.org/10.35468/5993-06

Ordnung [von möglicher] Koexistenz“ (Leibniz 1996b, 489) und unterscheidet sich im Sinne der Materialität von Welt von anderem Stofflichen (wie etwa Körpern). Bezeichnet wird damit nämlich der sich im/durch den Raum *ent*wickelnde Inhalt selbst, der Einheit und „Grundlage(n) der Erscheinung“ (ebd., 521) ist: d. h. die *substanzielle Form* der Gattung. So liegt es nahe, den Grund von Raum (und diesen bzw. Welt) selbst als dieses Verhältnis aufzufassen.
Als vollständiger Begriff fasst Raum alle objektiv-möglichen Stellen – oder vielmehr die von diesen erfassten Beziehungen als Einheit. Zwar wechseln diese durch Lageveränderung der Akteur*innen, ersetzen einander aber nicht (ident), sondern werden lediglich repräsentiert bzw. ausgedrückt (Leibniz 2014). Damit deutet Leibniz an, dass die individuelle Beschaffenheit eines Subjekts mit seinen Beziehungen zusammenhängt, in dieses eingehen – ja, dieses gar jene *ist*. Es ist folglich nicht der Raum oder ein besonderer Ort *im* Raum, der Akteur*innen „in [ihrer] Wirklichkeit“ (Marx 1990, 6) konkretisiert, sondern die sich auf diese Weise entwickelnde Materie; in Marx’ Worten: „das ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (ebd.) durch Stoffwechsel mit der Natur in gesellschaftlichen Vermittlungsformen. Für Leibniz (1996a, 136) ist darin übereinstimmend, Raum (und Ort) ein Produkt des Geistes – eine Idealisierung, „während doch all diese Dinge nur in der Wahrheit der Beziehungen, keineswegs aber in einer absoluten Realität ihren Bestand haben“.[5] Nicht das (vereinzelt) Ausgedehnte per se ist bzgl. Raum relevant, sondern, was uns Erscheinende als physische Körper identifizieren lässt: deren Tätigkeit (Leibniz 1996b, 502). Es handelt sich bei Raum in diesem Sinn also um das Übergreifende aller „Beziehung zwischen den Inhalten“ (ebd., 529).

5 „Diese unsere Art bekommt den Dingen schlecht“[6]

Wenn Raum als Fixiertes gefasst wird, verfehlen wir sein Wesen im materialistischen Sinne, welches darin besteht, allem Sein Raum, d. h. Bewegung zu geben. Wir erhalten aber derart einen Einblick in *eine* (momentane) Ordnung von Beziehungen – das kann interessant und auch hilfreich sein. Bildungsbewegungen scheinen in diesem Standby-Modus aber als abgetrennte und einzelnen Individuen zurechenbare Momente im pädagogischen Feld, was zugleich den Eindruck erzeugt, als führte die Bedingung *dieser* Beobachtung (Zeit „anhalten“ und Raum abmessen) zu etwas Absolutem („dem“ Raum). Raum, so könnte

5 Der Grund hierzu scheint darin zu liegen, dass eine Stelle im Raum eine Abstraktion mehrerer konkreter Urteile (Fixierungs*versuche* von Bewegtem) ist, die sich auf wechselseitige Lagebeziehungen stützen. So entsteht der Eindruck, *als ob* die Stelle diese Abstraktion wäre, also Urteil und Prämissen bzw. Subjekt und Prädikate ohne Zusammenhang. Kündigt sich hier schon Marx’ und Engels’ materialistische Dialektik, gar Marx’ Entfremdung und Fetisch an?

6 Brecht in „Dialektische Kritik“ (1931).

doi.org/10.35468/5993-06

gesagt werden, ist die Stetigkeit seiner substanziellen Form, die dynamisch, also durch Lage- und Positionswechsel gekennzeichnet ist. Sein Grund ist Bewegung. Halten wir deren Sedimente für „den" Raum, dann ist das problematisch – grundsätzlich und insbesondere angesichts von Allgemeinbildung. Die Rede von Behinderung als Isolation, d. h. die humanwissenschaftliche Übersetzung von Entfremdung und Fetischisierung, setzt aber noch „früher" an. Sie verweist darauf, dass bestimmte Stellen im Raum des Humanen nicht ausgeleuchtet und aus dem „relevanten" Bezugsgeflecht abgekapselt werden. So ergibt sich eine Sphäre an der Raumperipherie, die zwar objektiv-real durch das Beziehungsnetz (die Bewegungen der Akteur*innen) erfasst werden kann, die aber de facto irrelevant ist, marginalisiert, unscharf und allmählich unsichtbar wird. Tatsächlich bedeutet dies den Ausschluss bestimmter Formen gesellschaftlicher Individualität, die wie jedes Dasein bewegt und insofern auf Raum angewiesen – ja, vielmehr dieser *ist*. Diese Kraftpunkte müssen also unter peripheren Bedingungen und auf Basis der Tauschökonomie des Zentrums Bewegungen setzen, was eine (zusätzliche) Anpassungsarbeit erfordert (und eben keine Übereinstimmung im Sinne Leibniz' ist). Dabei deformiert sich aber „der" Raum, der ja nicht an sich *ist*, sondern die Ordnung von (schon vergangenem) Beisammensein abbildet – auch mit Folgen für die Bewegungen im Zentrum.

Hier entfaltet sich der Gegenbegriff zu Isolation: Mit Involviert-Sein, wird zu fassen versucht, dass das Bewegungsganze (als *ein* Kraftfeld) onto-logisch *vor* (und hinter) den einzelnen Bewegungen und deren Kraftpunkten *ist*. Ihre Vereinzelung (Standby-Modus) setzt dagegen voraus, dass sie in der Bewegungstotalität aufgehoben sind und sich darin und daran durch Bewegung räumlich individualisieren. Es scheint naheliegend, dass die Erfassung peripherer Stellen vom Zentrum aus bzw. (was ungleich unwahrscheinlicher ist) Bewegungen aus der Peripherie ins Zentrum dazu führen werden, den tatsächlich möglichen Raum an Koexistenz (den Reichtum der Menschen als Gattung – Marx' Humanisierung) zu füllen bzw. bevölkern. Dabei werden wir uns, wenn es nicht dem Zufall oder Schicksal überlassen bleiben soll, aus materialistisch-pädagogischer Sicht fragen, *wie* sich Raum und sein bewegter Inhalt, samt dessen Vektorpunkte „vermessen" lassen. Ohne das Herstellen von Proximität (Dussel 1986), d. h. Nähe, die nicht ein Stellenbesetzen, Vereinnahmen oder die Fixierung von Bewegung meint, wird das Aus*schöpfen* von Raum – seine Erweiterung (und Differenzierung) – nicht wahrscheinlicher. Und auch damit ist es nicht getan, ist doch dieses Beisammensein kein stummes, sondern eigentlich immer schon bewegt. Es bedarf dazu Koppelungen von Bewegung (und Zeit) – ein *Mit*bewegen (Mimesis), sofern das nicht bedeutet, im dominanten Modus des Zentrums eingenordet zu werden. Die aufgeworfene Frage lässt sich spezifizieren: Wie also lässt sich zusammen Bewegtes in seiner Dynamik und Kontinuität verstehen – *wie* Bildungs*bewegung(en) re*präsentieren?

doi.org/10.35468/5993-06

Literatur

Bloch, E. (1985a): Ad Pädagogica (Werke 10). Frankfurt/M.
Bloch, E. (1985b): Prinzip Hoffnung. 3 Bde. (Werke 5). Frankfurt/M.
Dewey, J. (2007): Erfahrung und Natur. Frankfurt/M.
Dussel, E. (1985): Philosophy of Liberation. Eugen.
Engels, F. (1990a) Dialektik der Natur (MEW 20). Berlin.
Engels, F. (1990b): „Anti-Dühring" (MEW 20). Berlin.
Engels, F. (1984a): Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie (MEW 21). Berlin.
Feuser, G. (2005): Behinderte Kinder und Jugendliche. Darmstadt.
Foucault, M. (2019): Überwachen und Strafen. Frankfurt/M.
Gamm, H.-J. (2017): Allgemeine Pädagogik. Reinbek.
Heller, A. (1981): Theorie der Gefühle. Hamburg.
Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I. & Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn, 41–74.
Holz, H. H. (2013): Leibniz. Darmstadt.
Holz, H. H. (2005): Weltentwurf und Reflexion. Stuttgart.
Holz, H. H. (2003): Widerspiegelung. Bielefeld.
Humboldt, W. v. (2010): Theorie der Bildung des Menschen (Werke, Bd. 1). Darmstadt.
Jantzen, W. (2020): Seele, Sinn und Emotionen. Gießen.
Jantzen, W. (2004): Materialistische Anthropologie und postmoderne Ethik. Bonn.
Jantzen, W. (1980): Menschliche Entwicklung, allgemeine Therapie und allgemeine Pädagogik. Solms-Oberbiel.
Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.
Leibniz, G. W. (2014): Monadologie und andere metaphysische Schriften. Hamburg.
Leibniz, G. W. (1996a): Hauptschriften zur Grundlegung der Philosophie, Teil I. Hamburg.
Leibniz, G. W. (1996b): Hauptschriften zur Grundlegung der Philosophie, Teil II. Hamburg.
Marx, K. (2018): Das Kapital. Bd. 1 (MEW 23). Berlin.
Marx, K. (2015): Einleitung [zur Kritik der Politischen Ökonomie] (MEW 13). Berlin.
Marx, K. (1990): Thesen über Feuerbach (MEW 3). Berlin.
Marx, K. (1966): Marx an N. F. Danielson (MEW 34). Berlin.
Marx, K. & Engels, F. (1990): Die deutsche Ideologie (MEW 3). Berlin.
Moser, V. & Sasse, A. (2008): Theorien der Behindertenpädagogik. München.
Platon (2016): Timaios (Werke, Bd. 7). Darmstadt.
Rödler, P. (2000): geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen? Berlin.
UN-CRPD – Convention on the Rights of Persons with Disabilities. A/RES/61/106. Online unter: https://treaties.un.org/doc/source/docs/A_RES_61_106-E.pdf.
Whitehead, A. N. (1974): Die Funktion der Vernunft. Stuttgart.
Wulf, Ch. & Zirfas, J. (2014): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden.

doi.org/10.35468/5993-06

Sabine Gabriel und Tanja Kinne

„Körper/Leib ¡nklusive!“ – Zu den Un_Verfügbarkeiten des Körperleiblichen im inklusionsorientierten Diskurs_Raum

1 Einleitung

Forschungsperspektiven, die sowohl danach fragen, *inwiefern* sozio-kulturelle Skripte Körper konstituieren, als auch dazu vermitteln, *wie* leibliche Subjekte dies erleben und darauf antworten, stehen in inklusionsorientierten Diskursen größtenteils noch aus. Einer identifizierten Körpervergessenheit und Leibferne begegnend legen wir in diesem Beitrag zugrunde, dass In- und Exkludierendes im, am und durch den Körper i. S. leiblicher Vermittlung hervorgebracht und erlebt werden. Wir entfalten dazu ein am Subjekt ansetzendes Raumverständnis, in Form seines Leibes, der die Basis spezifischer Welt-Selbst-Verhältnisse bildet. Neben Leiblichkeit sind an der (Re-)Produktion von Raum mit Diskursivität, Materialität und Medialität weitere Elemente wesentlich beteiligt. Mit dem von uns als postphänomenologisch konzipierten Ansatz ist Behindert-Werden als zwischenleibliches, differenzbasiertes (Re-)Adressierungsgeschehen zu verstehen, das subjektiv erlebt wird, aber nicht nur im Subjekt zu verorten ist, sondern einen Vollzug relationaler Raumlagerungen darstellt. Zudem diskutieren wir method(olog)ische Möglichkeiten und Herausforderungen, die es für diesen Ansatz noch zu entwickeln gilt.

Behinderung als soziale Konstruktion zu fassen, gilt aktuell in Fachdiskursen um Inklusion als unbestritten. Relativer Common Sense herrscht zudem darüber, dass Körper in diesem Konstruktionsprozess als relevant erachtet werden (vgl. Dederich 2015, Raab 2016). Zugleich ist festzustellen, dass das jeweils zugrunde gelegte Körperverständnis stark variiert und zudem vielfach konzeptionell randständig thematisiert bleibt. In Anschluss an Lorenz' (2000, 10) „pluralen Körper“, der je nach Zeit-Raum-Gefüge multiple Bedeutungen annimmt, diskutieren wir im Rahmen des Beitrags die Verfügbarkeiten von Körpern, die wir im Sinne eines terminologischen Verfügbarmachens seiner Merkmale infolge zugrunde gelegter Theorien verstehen. Auch verfolgen wir die Frage, welche Körperqualitäten in inklusionsorientierten Räumen entsprechend nicht berücksichtigt und nicht in

doi.org/10.35468/5993-07

Inklusionsdiskurse eingespeist werden (können). Diese verstehen wir als Unverfügbarkeiten und so den je in Anschlag gebrachten konzeptionellen Gehalt des Körpers in verschiedenen Theorieperspektiven als ein spannungsreiches Achsenverhältnis, das für inklusive Kontexte weitreichende Implikationen bereithält. Die Inblicknahme von Körperverständnissen reichern wir mit einem Fokus auf ihre Effekte für den Behinderungsbegriff, aber auch für pädagogisches Handeln in inklusionsorientierten Räumen an (Kap. 2). Um diesem Spannungsverhältnis konzeptuell zu begegnen, schlagen wir eine Relationierung subjektivierungstheoretischer Sichtweisen auf Körper mit (leib-)phänomenologischen Theoriebezügen vor und befragen die Perspektivverschiebung kritisch auf ihr Potenzial für die Bedeutung von Behinderung und inklusivem Handeln (Kap. 3). Obwohl mit dieser Perspektive – wie wir zeigen werden – ein Spannungsabbau in Aussicht gestellt ist, sind mit ihr in Forschungskontexten auch Herausforderungen verbunden, die wir im Anschluss diskutieren (Kap. 4). Abschließend bündeln wir die identifizierten Un_Verfügbarkeiten mit, durch und um Körper sowie die beleuchteten Begegnungsstrategien (Kap. 5). Ziel ist die Schärfung, in welcher Form durch die Bearbeitung des Desiderats eine angemessene forschungspraktische Begegnung anvisiert werden kann, die z. B. weder auf einem essentialistischen Gehalt des Körpers fußt noch einer Reifikation als spezifischer Konstruktion Vorschub leistet.

2 Körperkonzepte zwischen Essentialisierung und Konstruktion

Perspektiven auf Behinderung, ihre Entstehung und Entwicklung fußen, gerade im sonderpädagogischen Kontext, vielfach auf einem bio-psycho-sozialen Verständnis. Hier wird der aufgerufene Gehalt des Körpers mit dem Verweis auf Körperfunktionen und -strukturen wesentlich anhand medizinischer Klassifikationssysteme vorgenommen, die Abweichungen vom „Normkörper“ als Beeinträchtigung festschreiben und Körper als biologisch-naturalistische, ahistorische und asoziale Konstanten markieren. Trotz Perspektiverweiterung um soziale Komponenten wie Umwelt- und Teilhabebedingungen beinhaltet die Essentialisierung des Körpers eine Dichotomisierung von Natur und Sozialem (vgl. Tervooren & Pfaff 2018, 33), die Körper und Behinderung damit als sozialräumlich unabhängig ausweist. Obwohl dieses Verständnis pädagogischen und therapeutischen Handlungsbereichen durchaus inhärent ist (vgl. Schache 2018, 57) und z. B. in medizinischen Praxisfeldern einen objektivierenden, diagnostisch entschlüsselnden Blick mit entsprechenden prä- oder kurativen Indikationen bereithält, ist es im Kontext von Inklusion und Pädagogik nur bedingt ertragreich (vgl. Hollenweger 2016, 163). Aus dieser Perspektive bereitgestelltes Wissen wird u. E. erst dann für pädagogische Situationen nutzbar, wenn es mit den erfahrungsbasierten

doi.org/10.35468/5993-07

Selbstaussagen der Betroffenen als „Expert*innen in eigner Sache“ relationiert und damit als je eigene Lebensrealität thematisiert wird. Die mit körperlichen Varianzen verbundenen Anpassungs- und Kompensationsleistungen Behindert-Werdender, die durch am „Normkörper“ orientierte sozial-räumliche Ordnungen nötig werden, würden somit nicht als subjektzentrierte Defizite ausgewiesen, sondern aus einer stärkeorientierten Perspektive anerkennbar.

In Inklusionsdiskursen werden zunehmend differenztheoretisch fundierte Perspektiven eingebracht. Der Körper wird hier neben anderen Aspekten[1] als markantes Differenz(ierungs)merkmal gefasst. Da soziale Ein- und Ausschlüsse sich im, am und durch den Körper realisieren, wird so nicht nur Behinderung als soziohistorisch und sozialräumlich hergestellt verstanden, sondern die „medizinisch-naturwissenschaftliche Definitionshoheit über körperliche Differenz“ (Raab 2012, 3) in Gänze in Frage gestellt, indem der Körper in seiner sozialen Konstruiertheit diskutiert und kritisch auf Wechseldynamiken mit hegemonialen Normalitäten befragt wird. Dieser Blick auf Körper konkretisiert sich zwar auch überwiegend an ihm als einer organisch-physiologischen Funktionseinheit, jedoch nicht über eine Abweichungslogik, sondern im Sinne eines Handlungsmediums, das an der Hervorbringung sozialen Raums wesentlich beteiligt ist. Heterogenität oder Differenz wird im inklusiven Kontext so nicht als etwas dem Pädagogischen Vorgängiges thematisch, sondern als Effekt einer Unterscheidungspraxis diskutierbar, etwa als performatives Geschehen auf Basis diskursiv hervorgebrachter und sozial (re-)produzierter Vorstellungen von Behinderung. Innerhalb der Trias von Wissen, Macht und Diskurs lässt sich Körperlichkeit vor dem Hintergrund spezifischer soziohistorischer und -kultureller Wissensbestände und institutionalisierter Praxen als kontingente Konstruktion ausleuchten (vgl. Dederich 2015). Insofern soziales Handeln auf Basis körperbasierter sozialer Differenz(konstruktion)en erfolgt, kommen machtbasierte, hierarchisierende und selektierende Unterscheidungen in den Blick, die für die Optionen der Subjekte zu Eigenpositionierung basal sind, was u. E. für eine kritische „Beobachtung“ von (inklusionsorientiertem) Raum höchst relevant ist. Pädagogisches Handeln und seine Erforschung haben aus dieser Perspektive mit den vielfältigen, wechseldynamischen und z. T. paradoxen Verwicklungen von (Re-)Konstruktion, (Re-)Produktion und Reifikation von Normentwürfen zu Körpern, Behinderungen und (Teilhabe-)Positionen umzugehen.

Insgesamt berücksichtigen die gebündelten Perspektiven im Kontext von Inklusion Körper und Behinderung aus je unterschiedlichen Blickwinkeln, die sich entlang der Differenzlinie ihrer Konstruiertheit ordnen lassen. Es ist ein Spannungs-

1 Hierzu zählen je nach disziplinären und analytischen Bezugspunkten verschiedene Dimensionen: Nach Wenning (2004) z. B. Leistung, Alter, soziokulturelle Lage, Sprache, Migration, Gesundheit, Körper und Gender sowie nach Riegel (2010) etwa Geschlecht, Sexualität, Ethnizität, Nationalität, Religion, soziale Klasse, Alter, Körper und Region.

doi.org/10.35468/5993-07

bogen zu identifizieren, an dessen Polen einerseits essentialisierende Positionen zu finden sind, die Körper als z. B. ahistorisches und raumlos situiertes Phänomen oder auch „scheinbar neutrales, also körper- und standortloses Wissenschaftssubjekt" (Gramlich 2021) entwerfen. Andererseits gehen konstruktivistische Positionen von Körpern in Form eines soziohistorischen, sozial-kulturellen Repräsentationsraums aus. Beide Perspektivrichtungen bieten relevante Implikationen für das Pädagogische, weisen jedoch auch Eng- und Leerstellen auf. Gemein ist ihnen, dass der Körper aus Fleisch und Blut konzipiert und so in seiner Materialität unbestritten ist.[2] Allerdings sind zugrunde gelegte Körperkonzepte häufig marginal oder implizit besprochen – eine Engstelle, die als Körpervergessenheit zu fassen ist. Daneben werden affektives Erleben und damit „gespürte" Leiblichkeit dominant ausgespart – eine Leerstelle der Leibferne. Daher sprechen wir von einer doppelten Unverfügbarkeit des Körperleiblichen in inklusionsorientierten Räumen und Diskursen.

3 Leibanreicherung als Perspektivverschiebung

Vorangehend haben wir im Vergleich von Perspektiven auf Körper eine spannungsreiche Varianz zwischen einzelnen Positionen und deren Implikationen für Körpereigenschaften und das Verständnis von Behinderung herausgearbeitet. Betrachten wir Körper und Behinderung als kontingente Konstruktion, wird es unumgänglich, die Bedeutungsgehalte des Körperlichen mehrperspektivisch zu (re-)konstruieren. Seine spürsinnige Leiblichkeit, ein leiblicher Selbstbe- und -entzug, die Körper-Leib-Verschränkung oder Zwischenleiblichkeit bleiben jedoch in Forschungskontexten bisher weitestgehend ausgespart (vgl. Kinne 2019). Ohne deren Einbezug geraten zwar z. B. die subjektivierenden Performativitäten in pädagogischen Praxen in den Blick, jedoch ohne die empfindsamen und spürsinnigen Anteile des leiblichen Körpers im sozialen Raum zu berücksichtigen und ein Behindert-Werden als konkrete Subjekterfahrung in Inklusionsdiskursen zu implementieren. An diesem Desiderat, das wir zuvor als Leibferne herausgearbeitet haben, setzen wir nun an. Die vorangehend kontrastierten Perspektiven fokussieren Körper v. a. als Kommunikationsmedium in Form von Ausdrucksgestalten. Wir erweitern diese um die Dimension erlebens- und handlungspraktischer Eindrucksgestalten, schlagen eine Körperkonzeption aus verschiedenen Theorieangeboten vor und diskutieren ihre Schnittmenge im Folgenden gebündelt.
Berücksichtigen wir Körper mit ihren materiellen und leiblichen Dimensionen, sind sowohl die (Re-)Produktionen sozialer Raumordnung als auch Lern- und

2 Das Materielle wird im zweiten Pol verschieden thematisiert. Während diskurstheoretische Positionen den Körper stärker als körperlosen Text verstehen, betonen praxistheoretische das Primat seiner Materialität.

doi.org/10.35468/5993-07

Bildungsprozesse generell als leibfundiert zu verstehen (vgl. u. a. Meyer-Drawe 2009; Lindemann 2017), womit etwa In- und Exklusionserfahrungen als leiblich vermittelt zu thematisieren sind. Subjektivierende Performativitäten in pädagogischen Praxen unter Einschluss empfindsamer Körper zu betrachten, eröffnet ein am Subjekt ansetzendes Raumverständnis: Der Leib als *absoluter Ort* (Schmitz 1965, 11) ist immer schon Ausgangsbasis spezifischer Welt-Selbst-Gerichtetheit und so jeglichen sozialen Prozessen und Ordnungen inhärent. Damit ergibt sich eine Erschließungsperspektive, aus der heraus Selbst- und Fremdbezüge als Verflechtungen des leiblichen Seins mit der Welt interpretierbar werden, wobei der Körper in seiner historischen Gewordenheit und der in situ erlebte Leib stets in ihrer unauflöslichen Verschränkung in der Erfahrung zu konzipieren sind (vgl. Bedorf 2017).

Einen vielversprechenden, aber bisher wenig diskutierten Theoriezuschnitt, der die skizzierten Körperqualitäten berücksichtigen kann, bieten u. E. Positionen, generiert aus subjektivierungstheoretischen und leibphänomenologischen Referenzen.[3] Insbesondere Judith Butler (u. a. 2007) beschreibt Subjektivierung als performativen, sich sprachlich und körperlich vollziehenden Prozess einer sukzessiven Subjektwerdung durch Anrufungen bzw. Adressierungen (vgl. Rose 2019). Bisherige Forschungsansätze orientieren sich dabei vornehmlich an subjektivierenden Sprechakten. Wenn wir jedoch mit Bernhard Waldenfels (2016) ein Konzept der leiblichen Responsivität als ein „leiblich verankertes Grundverhältnis zur Wirklichkeit“ (ebd., 372) grundlegen, wären Adressierungsprozesse über das Sprachliche hinaus auch leibfundiert zu verstehen als ein zwischenleibliches Anrufungs- bzw. Adressierungsgeschehen, das die (Selbst-)Positionierungen der Subjekte mitstrukturiert. Inwiefern die Adressierung der*des Anderen als körperlich different leibliche Erfahrungen konstituiert und wie sich dies in Subjektivierungsprozessen äußert, ist bisher jedoch kaum erforscht (Kinne 2019, 180).

Somit schlagen wir vor, subjektivierungs- bzw. adressierungstheoretische Ansätze[4], denen eine macht- und herrschaftskritische Ebene inhärent ist, mit leibphänomenologischen Elementen, die konkrete Erfahrungen einbeziehen, zu relationieren. Ein solcher Zuschnitt, der sozial-räumliche Elemente wie Diskursivität, Materialität, Medialität mit Aspekten von Leiblichkeit vereint, wäre als ein postphänomenologischer zu bezeichnen. Er verspricht die (Re-)Konstruktion der subjektivierenden und immer schon leibvermittelten Performativität in pädagogischen Praxen, ohne deren (Rück-)Bindung an relationale Bedingtheiten außer Acht zu lassen. Behindert-Werden wird damit erfahren und verkörpert bzw. in Beachtung

3 Überlegungen zum Zusammenführen poststrukturalismusnaher, praxeologischer und phänomenologischer Theorien werden u. a. auch von Jäger (2004), Lembeck et al. (2017) und Brinkmann (2019) angeboten.

4 Die Adressierungstheorie fassen wir als eine, der differenz- und subjektivierungstheoretische Annahmen zugrunde liegen.

doi.org/10.35468/5993-07

einer höheren Sensibilität für leibbasierte soziale Differenzierungen verleiblicht und ist dennoch nicht nur im Subjekt zu verorten, sondern (re)produziert sich im Vollzug relationaler Raumlagerungen.

4 Herausforderungen eines leibsensiblen Zugangs

Mit einer Leibanreicherung ist eine Theoriebasis zur Perspektivverschiebung auf Körper und inklusionsorientierte Räume gegeben. Allerdings sind damit nicht nur Möglichkeiten, sondern auch Herausforderungen verbunden. Zu betonen ist, dass die verschiedenen phänomenologischen Theorieangebote keine einheitliche Leib-Konzeptualisierung implizieren, was sich neben dem Leib- etwa auf den Erfahrungsbegriff auswirkt (Gabriel 2021, 33ff.). Zudem verweist der schon von Edmund Husserl (1952) problematisierte „Leib, der mir als Mittel aller Wahrnehmung dient" (ebd., S.159) und zugleich „bei der Wahrnehmung seiner selbst im Wege und […] ein merkwürdig unvollkommen konstituiertes Ding" (ebd.) ist, auf weitere Un_Verfügbarkeiten: Als körperleiblicher Eigensinn entzieht er sich in seiner Vorreflexivität bewusster Kontrolle und erlangt durch Qualitäten der Singularität und Inkommensurabilität – trotz Ko-Konstitution durch Zeit und Raum – eine Unschärfe in Bezug darauf, inwieweit er durch Aneignungsprozesse strukturiert bzw. zu diesen widerständig ist.
Vorauszusetzen wäre aber, den empfindungsfähigen Körper einerseits als handlungsrelevant zu verstehen und dies im Erkenntnisprozess angemessen anzuerkennen. Andererseits wäre eine Ambiguität zwischen Normbezügen und eigensinnigen Brechungen in sozialen Praxen einzubeziehen. Eine Leiblichkeit, die bemerkt und reflektiert wird, ist immer durch eine Transformation durch Bewusstheit geprägt. Dies verweist auf eine fundamentale Unverfügbarkeit des Körperleiblichen. Darüber hinaus liegen für Perspektiven, die leibliche Kommunikation bzw. affektives Betroffensein und damit auch nicht-rationale Formen der Sinnkonstitution einbeziehen, bisher kaum kanonisierte Method(ologi)en vor (vgl. Gabriel 2021, 71ff.). Vorhaben, die über die Analyse „[s]prachferne[r] Expressionen des Leibes" (Gugutzer 2006, 4537) leibgebundene Erfahrungen aus der Erste-Person-Perspektive über die Beobachtung als „*mein* Leib, *dein* Leib, *sein* oder *ihr* Leib" (ebd., Hervorhebg. i. O.) durch Dritte zugänglich machen wollen, werden u. E. immer mit der Un_Verfügbarkeitsherausforderung konfrontiert. Aufgrund flüchtiger Leib-Qualitäten spitzt sie sich aber wegen fehlender Method(olog)ien zu – ein Umstand, den wir ebenfalls als Unverfügbarkeit fassen. Denn es ist offen, inwiefern sich Fremdheitserfahrungen im Forschungsprozess zeigen und diese zugänglich zu machen sind. Damit einher geht die Problematik, dass „Sprechen *über* den Körper dem leiblich gelebten Leben unhintergehbar nachgeordnet" (Dederich 2015, 149, Hervorhebg. i. O.) ist. Nichtsprachliche leibliche Expressionen sind

doi.org/10.35468/5993-07

so zwar für Bildungsprozesse bedeutungsvoll, gleichzeitig jedoch schwer fassbar. In Verbindung mit der uneinholbaren Nachträglichkeit und Eigensinnigkeit gilt auch hier, dass Erlebtes nicht vollkommen identisch mit dem Gesagten ist, sondern im Forschungsprozess einer Transformation in bearbeitbare Daten bedarf.
Daher ist die Erarbeitung, Erprobung und Plausibilisierung einer forschungspraktischen Bearbeitung leibsensibler Perspektiven in den Forschungsprozess selbst hineinzuverlagern. Entsprechende method(olog)ische Vorschläge, die Leiblichkeit explizit einbeziehen, sind bisher rar. Wir finden sie jedoch bspw. bei Rödel (2019), Brinkmann und Rödel (2020) oder Brinkmann (2021). Diese im Kontext allgemeiner Pädagogik angestellten Überlegungen gilt es zudem auf Kontexte der Inklusionspädagogik zu übertragen und anhand angepasster Fragestellungen zu konkretisieren.

5 Fazit

In unserem Beitrag haben wir Potenziale und Herausforderungen jeweils zugrunde gelegter Gehalte von Körper und Behinderung für Bildungsräume und Teilhabeprozesse herausgearbeitet. Neben einer Körpervergessenheit wurde mit der Leibferne auch eine Leerstelle innerhalb von theoretischen Perspektiven auf Körper und Behinderung in inklusionsorientieren Räumen und Diskursen diskutiert. In Reaktion darauf ist mit einem leibsensiblen postphänomenologischen Zugang eine Perspektivverschiebung auf Körper und Raum(herstellung) gegeben. Verstehen wir damit ein Behindert-Werden als differenzierungsbasiertes zwischenleibliches (Re-)Adressierungsgeschehen, welches allgemein für Subjekte erlebens- und handlungsrelevant ist, wären ebenfalls situationswirksame Elemente wie Diskursivität, Materialität, Medialität und Leiblichkeit mit ihren professionswirksamen Implikationen pädagogisch zu reflektieren. Behinderung wäre so als Resultat relationaler Raumlagerungen, die immer auch von Leib-Körper-Ordnungen geprägt sind, zu fassen. Das Pädagogische wäre wiederum durch die Übersetzungsnotwendigkeit in pädagogische Räume als anpassungsbedürftige (Relations-)Praxis auszuweisen, die sich daran orientiert, dass der Behinderungsbegriff nicht als Zuschreibung an Personen, sondern als Analyseheuristik in Bezug auf die Handlungs- und Erfahrungsrelevanz des Behindert-Werdens nicht zuletzt in Forschungszusammenhängen zu schärfen ist.
Die von uns erarbeitete postphänomenologische Perspektive zeigt die Relevanz von Körper und Leib für Bildungs- und Teilhabeprozesse auf, verweist aber auch darauf, dass entsprechende Method(ologi)en, die auch die im Körperlichen selbst angelegten Un_Verfügbarkeiten einklammern, gerade für Forschungsvorhaben noch zu erschließen sind. Nicht nur, wenn von leiblichen Selbst-Welt-Verhältnissen ausgegangen wird, stehen u. E. jedwede Forschungsvorhaben vor der Herausforderung, dem, was sich expliziter Reflexion entzieht und sich vielmehr im Tun

doi.org/10.35468/5993-07

realisiert, forschungspraktisch zu begegnen. Zudem sind mit einer verkörperten leiblich vermittelten Perspektive stets weitere Qualitäten einzubeziehen, womit die Gefahr von Reproduktion und Reifikation im Forschungsprozess gemindert werden kann. In der Konsequenz eines solchen Vorhabens liegen Potenziale, jeweils zugrunde gelegte Gehalte von Körper, Leib und Behinderung für Bildungs- und Teilhabeprozesse zu schärfen und so nicht zuletzt Impulse für inklusionsorientierte Räume und Diskurse anzuregen.

Literatur

Bedorf, T. (2017): Selbstdifferenz in Praktiken. Phänomenologie, Anthropologie und die korporale Differenz. In: Bedorf, T. & Gerlek, S. (Hrsg.): Phänomenologische Forschung: Phänomenologie und Praxistheorie. Hamburg, 57–75.

Brinkmann, M. (Hrsg.) (2019): Verkörperungen. (Post-)Phänomenologische Untersuchungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und leiblichen Praxen in pädagogischen Feldern. Wiesbaden.

Brinkmann, M. (2021): Einklammern, Anhalten, Zurücktreten, um Anderes und Fremdes zu sehen. Zur Praxis der phänomenologischen Epoché in der qualitativen Bildungsforschung. In: Fischer, D., Jergus, K., Puhr, K. & Wrana, D. (Hrsg.): Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen. Halle-Wittenberg, 30–56.

Brinkmann, M. & Rödel, S. S. (2020): Pädagogisch phänomenologische Videographie in der Lehrer*innenbildung. Von normativen Sehgewohnheiten und bildenden Blickwechseln. In: Corsten, M., Pierburg, M., Wolff, D. & Hauenschild, K. (Hrsg.): Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht. Weinheim, 301–315.

Butler, J. (2007): Körper von Gewicht: die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt a. M.

Dederich, M. (2015): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld.

Gabriel, S. (2021): Körper in biografieanalytischer Perspektive. Zum Verhältnis von Körper, Biografie und ihrer Erforschbarkeit. Opladen.

Gramlich, N. (2021): Situiertes Wissen. In: Gender Glossar. Online unter: https://gender-glossar.de/ (zuletzt abgerufen: 20.12.21)

Gugutzer, R. (2006): Leibliches Verstehen: zur sozialen Relevanz des Spürens. In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilbd. 1 und 2. Frankfurt a. M., 4536–4546.

Hollenweger, J. (2016): Klassifizierungen der Medizin und Gesundheitswissenschaft. In: Hederich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, 161–165.

Husserl, E. (1952): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. 2. Buch: Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution. Tübingen.

Jäger, U. (2004): Der Körper, der Leib und die Soziologie. Entwurf einer Theorie der Inkorporierung. Königstein/Taunus.

Kinne, T. (2019): praxis.macht.körper – Different konstruierte Körperlichkeit in der Schule. In: Behindertenpädagogik 58 (2), 168–183.

Lembeck, K.-H., Mertens, K. & Orth, E. W. (2017): Phänomenologische Forschungen, Neue Folge 1996–2017. Hamburg.

Lindemann, G. (2017): Leiblichkeit und Körper. In: Gugutzer, R., Klein, G. & Meuser, M. (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie. Bd. 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven. Wiesbaden, 57–66.

doi.org/10.35468/5993-07

Lorenz, M. (2000): Leibhaftige Vergangenheit. Einführung in die Körpergeschichte. Tübingen.
Meyer-Drawe, K. (2009): Der menschliche Leib: vergessen, verraten und verkauft. In: Kolbert, B., Müller, L. & Roscher, M. (Hrsg.): Bewegung – Bildung – Gesundheit. Beiträge zu Perspektiven der Sportwissenschaft. Hamburg, 39–50.
Raab, H. (2012): Intersektionalität und Behinderung – Perspektiven der Disability Studies. Online unter: https://www.portal-intersektionalität.de (zuletzt abgerufen: 08.10.19)
Raab, H. (2016): Re/Visionen – Inklusion, Behinderung und Geschlecht. In: Budde, J., Offen, S. & Tervooren, A. (Hrsg.): Das Geschlecht der Inklusion. Opladen u. a., 119–136.
Riegel, C. (2010): Intersektionelle Perspektiven für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe. In: Ahmed, S. & Höblich, D. (Hrsg.): Theoriereflexionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Baltmannsweiler, 143–162.
Rödel, S. S. (2019): Geste, Stimmung und Bewegung im schulischen Lernen – empirische Einsatzpunkte in der Videoforschung. In: Brinkmann, M. (Hrsg.): Verkörperungen. (Post-)Phänomenologische Untersuchungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und leiblichen Praxen in pädagogischen Feldern. Wiesbaden, 35–58.
Rose, N. (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Geimer, A., Amling, S. & Bosančić, S. (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden, 65–85.
Schache, S. (2018): Körper und Behinderung. Theoretische Nahtstellen zur Psychomotorik und Motologie. In: Motorik 41 (2), 56–60.
Schmitz, H. (1965): System der Philosophie. Bd. 2: Teilbd. 1: Der Leib. Bonn: Bouvier.
Tervooren, A. & Pfaff, N. (2018): Inklusion und Differenz. In: Sturm, T. & Wagner-Willy, M. (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen/Toronto, 31–44.
Tervooren, A. & Pfaff, N. (2018): Inklusion und Differenz. In: Tanja Sturm & Monika Wagner-Willy (Hrsg.), Handbuch schulische Inklusion (S. 31–44). Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
Waldenfels, B. (2016): Das leibliche Selbst. Vorlesung zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt a. M.
Wenning, N. (2004): Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (4), 565–582.

doi.org/10.35468/5993-07

Hendrik Lux

Inklusion als „paradoxical space“? Überlegungen zu inklusiver Bildung im Globalen Süden

1 Einleitung und methodisches Vorgehen

Die Betrachtung von Behinderung und Inklusion im Globalen Süden nimmt seit der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) zu, die Forschung dazu stammt jedoch originär meist aus dem Globalen Norden. Häufig werden entsprechende Machtstrukturen und Kontexte unzureichend reflektiert (vgl. Singal & Muthukrishna 2014, 11), auch wenn in den letzten Jahren postkoloniale Betrachtungen zunehmen (vgl. Biermann & Powell 2022, 25ff.). Ziel des Artikels ist die Annäherung an drei Forschungsdesiderate: die Reduktion der „gaps of knowledge“ (Al Zidjaly 2019, 239) im afrikanischen und arabischen Raum, das Aufzeigen der Paradoxe inklusiver Bildung in neuen Formen von Raum (vgl. Artiles 2003, 192) und eine zentrale Berücksichtigung von Schüler*innen (vgl. Schiemer 2017, 87ff.).

Der Globale Süden wird in diesem Artikel als ein Raum verstanden, der sich über ein Machtgefüge definiert (vgl. Wolvers, Tappe, Salverda & Schwarz 2015). Die Formulierungen „Global South“ und „Global North“ sind als Gegenentwürfe zu Begriffen wie „Industrienationen“ und „Entwicklungsländer“ oder „Erste“ und „Dritte Welt“ entstanden, die die Welt entsprechend einer westlichen Perspektive auf Entwicklungsstände ordnen. Wenngleich sie sich auf den ersten Blick auf spezifische geographische Regionen beziehen, werden sie vielmehr als framework genutzt, um weltweit durch Armut, Ungleichheit, Ausbeutung und Rassismus gekennzeichnete Räume zu betrachten (vgl. Jackson, Dellinger, McKee & Trefzer 2016, 145). Orte des Globalen Südens können sich auch im Globalen Norden befinden, in Form von „stigmatized geographic locations“ (Gonzalez 2020, 407), die primär aus „expendable people and spaces“ (Francis 2021, 698) bestehen. Das Begriffspaar Globaler Süden/Norden beinhaltet somit auf den ersten Blick ein Paradoxon und macht eine Gleichzeitigkeit sichtbar, die dualistische Perspektiven und normative Weltsichten aufzubrechen vermag. Ausgehend von dieser Beobachtung nimmt der Artikel eine neue Herangehensweise an die Betrachtung

doi.org/10.35468/5993-08

von Inklusionsprozessen im Globalen Süden vor. Wie unter Bezugnahme auf das Konzept des „paradoxical space“ von Gillian Rose (1993) gezeigt wird, kann inklusive Bildung als ein Raum betrachtet werden, in dem eine scheinbar paradoxe Simultaneität unterschiedlicher Positionen vorherrscht und Schüler*innen in unterschiedlichen Abstufungen zugleich inkludiert wie auch exkludiert sein können. Die Datengrundlage für die Analyse bilden der Forschungsstand und zwei bisher unveröffentlichte Forschungsvorhaben: zum einen zu Inklusions- und Exklusionsprozessen von Schüler*innen mit Behinderungen an ägyptischen Regelschulen und zum anderen zu den Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf inklusive Bildung in Ägypten, Kamerun, Namibia, Südafrika und Zimbabwe. In der Forschungsliteratur werden Paradoxien u. a. in Bezug auf Intersektionalität und Kontexte von Wissen, Organisation und Struktur sowie zu Fragen der Subjektivität/Subjektivierung analysiert (u. a. Artiles 2003; Richardson & Powell 2011). Zur Auswertung wird die Grounded Theory Methodology (GTM) nach Charmaz (2014) verwendet, die aktuell verstärkt in postkolonialen Kontexten genutzt wird (vgl. Tarozzi 2019). Die fünf betrachteten Staaten bilden nur einen kleinen Teil des Globalen Südens ab und sind sowohl untereinander als auch in sich heterogen, was durch eine unterschiedliche Anzahl an Datenpunkten noch verstärkt wird. Auch die Verständnisse von Inklusion weisen Unterschiede auf, welche hier nicht umfänglich berücksichtigt werden können. Die Erkenntnisse sind unter diesen Prämissen zu reflektieren. Dieser Artikel maßt sich keine abschließende Darstellung an, sondern zeigt weitere Forschungsdesiderate auf, indem eine erste Anwendung des Konzepts paradoxer Räume auf den dafür neuen Kontext der inklusiven Bildung erfolgt.

2 Theoretische Grundlagen zum „paradoxical space“

Rose zeigt bereits 1993 in *Feminism and Geography*, dass viele Konzepte von Raum in dualistischen Denkmodellen verhaftet sind und dadurch u. a. Intersektionalität nicht ausreichend abbilden. Rose’ Ziel ist die Entwicklung eines Analysetools zur Betrachtung von Raum aus einer feministischen und poststrukturalistischen Perspektive, das solche Dualismen explizit zu überwinden sucht (vgl. Rose 1993, 159). Nach Rose ist Raum ein multidimensionales Konstrukt, „[that] refers to [a] complicated and never self-evident matrix of historical, social, sexual, racial and class positions which women occupy, and its geometry is strung out between paradoxical sites“ (Bondi & Davidson 2005, 155). Aus dieser Perspektive betrachtet sind Räume, über plurilokale Verortungen hinausgehend, nicht-euklidische „paradoxical space[s]“ (Rose 1993, 150). Rose versteht Raum als „[a] fluid and multidimensional topography“ (ebd., 156), in dem Individuen gleichzeitig verschiedene Positionen zwischen Zentrum und Peripherie einnehmen, inkludiert

doi.org/10.35468/5993-08

und exkludiert sein können (ebd., 153). Hier werden die Anknüpfungspunkte zum Konstrukt Behinderung deutlich.

3 Inklusive Bildung im Globalen Süden als „paradoxical space“

Inklusion und Exklusion sind – sowohl im Global North als auch South – keine singulären Positionen und Personen können im Kontinuum zwischen Inklusion und Exklusion verortet werden (vgl. Geurts & Komabu-Pomeyie 2016, 85ff.). Im Folgenden sollen Achsen eines diskursiven und in Relation zu den jeweiligen Strukturen stehenden paradoxical space aufgezeigt werden, auf und zwischen denen sich Akteur*innen im Kontext inklusiver Bildung fluid verorten bzw. verortet werden. Die Achsen bilden, neben Inklusion/Exklusion, das staatliche Handeln durch die Ausbildung der Lehrpersonen sowie die gesellschaftliche Teilhabe ab. Gender als Grund für eine intersektionale Exklusion wird hier nicht aufgeführt, da vor allem in Ägypten konträre Aussagen in der Datengrundlage vorliegen und eine Nacherhebung notwendig ist. Auch die Differenzlinien sozio-ökonomische Heterogenität und kulturelles Kapital werden nicht direkt auf einer Achse abgebildet, sind aber an nahezu allen Exklusionseffekten beteiligt – besonders in Gebieten mit einer hohen Armutsquote.

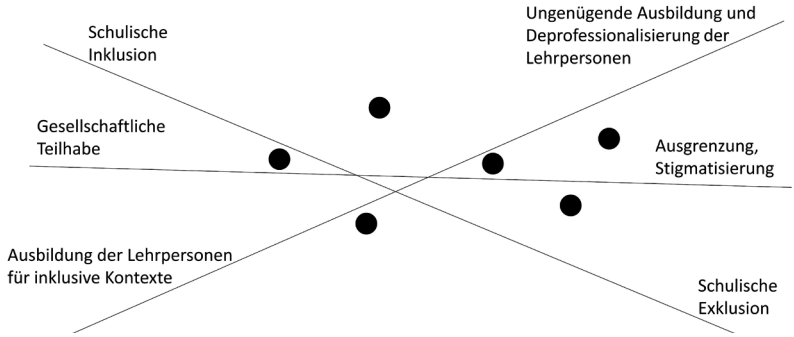

Abb. 1: Entwurf eines vereinfachten „paradoxical space“ mit drei Achsen und einer gleichzeitigen und widersprüchlichen Positionierung von exemplarischen Akteur*innen (Schüler*innen und Lehrpersonen, schwarze Punkte). Eigene Darstellung.

3.1 Erste Achse: Schulische Inklusion und Exklusion

Eine erste Achse lässt sich zwischen der Inklusion und Exklusion von Schüler*innen mit Behinderungen über Prozesse und Strukturen aufspannen. Die untersuchten Staaten besitzen unterschiedliche Abstufungen einer inklusiven policy. In Süd-

doi.org/10.35468/5993-08

afrika existiert zwar eine weitreichende inklusive policy mit entsprechenden rechtlichen Rahmenbedingungen (vgl. Republic of South Africa. Department: Basic Education 2015, 7ff.), durch weiterhin exkludierende Zulassungskriterien werden aber Menschen mit Behinderungen vom Schulbesuch ausgeschlossen (vgl. The Right to Education for Children with Disabilities Alliance 2017, 10). Ähnlich ist die Situation in Ägypten: Aus einem Ministerialerlass von 2017 leitet sich ein Rechtsanspruch auf den Besuch wahlweise einer Regel- oder Förderschule ab, allerdings nur für definierte Ausprägungen von Behinderungen, etwa für „intellectual disabilities“ mit einem IQ zwischen 65 und 70 (Office of the Prime Minister 2018, Artikel 24). Bestehende Strukturen, wie Eingangsprüfungen oder die Infrastruktur, bleiben exkludierend. Zusammenfassend lässt sich für die untersuchten Staaten festhalten: „Inklusive Bildung existiert zwar als ‚policy‘ für die staatlichen Schulen, wird aber nur begrenzt und ohne allgemeines Verständnis seitens der Lehrenden oder gesellschaftliche Akzeptanz umgesetzt“ (Leitung NGO, Namibia, persönl. Mitteilung).

Ägyptische Forschende und Führungspersonen der Entwicklungszusammenarbeit sehen sowohl eine subalterne, postkoloniale Beziehung zwischen Staaten im Global South und Fördermittelgebern – inklusive Bildung wird als policy formuliert, um Vorgaben von Förderrichtlinien zu erfüllen – als auch ein in Teilen geringes feststellbares Interesse der südlichen Staaten an einer Umsetzung dieser inklusiven policies. Hier tritt ein Paradox auf, sodass die politischen Diskurse zur inklusiven policy sich von der praktischen Umsetzung dieser Ziele entfernen und eher in Bezug zum Ressourcenmangel in den Bildungssystemen stehen. Die Divergenz zwischen inklusiver policy und der beobachteten Situation konnten durch Biermann und Schiemer auch in ihren Forschungen zu Nigeria und Äthiopien aufgezeigt werden. Biermann sieht eine Ursache in der „Sonderpädagogisierung der Inklusion“ (Biermann 2021, 174) durch Diskurse, die paradoxerweise den Charakter der UN-BRK durch eine Weiterführung oder Etablierung segregierender Strukturen (zu) erfüllen (glauben). Schiemer führt weiterhin Unterschiede zwischen Ausbildungsinhalten und schulischen Anforderungen sowie unterschiedlichen Einstellungen zu inklusiver Bildung auf verschiedenen (Hierachie-)Ebenen zur Erklärung an (vgl. Schiemer 2017, 9).

3.2 Zweite Achse: Gesellschaftliche Teilhabe, Ausgrenzung und Stigmata

Die (gesellschaftliche) Akzeptanz wird diskursiv ausgehandelt und häufig durch kulturelle Stigmata reduziert oder konterkariert (vgl. Köpfer, Powell & Zahnd 2021, 19ff.). Kulturelle Stigmata sind relational und treten auch in Kontexten des Globalen Nordens auf. Eine Betrachtung in rein südlichen Kontexten birgt die Gefahr, dass hier postkoloniale Entwicklungsunterschiede reproduziert werden, wie McClintok (1995) am Beispiel Gender aufzeigt. Entsprechend sensibel und

doi.org/10.35468/5993-08

kritisch ist diese Achse zu handhaben. In den Daten lässt sich ein Aufeinanderprallen von unterschiedlichen Grundüberzeugungen feststellen. Funktionäre der Bildungsministerien und Schulleitungen äußern sich positiv zu inklusiver Bildung und streben eine Umsetzung in ihren Zuständigkeitsbereichen an. Diese Umsetzung bezieht die Lehrpersonen und Teammitarbeiter*innen jedoch häufig nicht mit ein und arbeitet auch die bestehenden gesellschaftlichen Stigmata nicht auf. Ein offener Diskurs findet in den häufig hierarchisch organisierten Schulen nicht statt. Eine Schulleitung fasst ihre Frustration zusammen: „They [die Lehrpersonen] consider it [Behinderungen] a societal stigma and […] the kids are labeled as cases. […] That annoys me a lot." (Schuldirektor C, Ägypten, persönl. Mitteilung). Diskriminierungen aufgrund einer stigmatisierten Behinderung sind sowohl in der Datengrundlage als auch im Forschungsstand erkennbar (Parnell 2017, 9). Schiemer hat in Äthiopien unterschiedliche Einstellungen auf unterschiedlichen Hierarchieebenen nachgewiesen (s.o). Einschränkend muss ergänzt werden, dass ein Literaturreview zur Einstellung von Lehrpersonen gegenüber Menschen mit Behinderungen in arabischen und nordafrikanischen Staaten inkonsistente Erkenntnisse über verschiedene Studien hinweg nachweist (vgl. Alkhateeb, Hadidi & Alkhateeb 2016, 63ff.).

3.3 Dritte Achse: Ausbildung der Lehrpersonen und Deprofessionalisierung

Eine dritte Achse bildet die Kompetenzen und den Ausbildungsstand des pädagogischen Personals ab. In der Datengrundlage zeigt sich eine häufig mangelnde Aus- und Fortbildung für Lehrpersonen in Hinblick auf inklusive Schulkontexte und ein ebenso häufig unreguliertes Feld von weiteren, pädagogisch tätigen Personen. Unterrichten sei eine „default occupation" (Chief Academic Officer, Ägypten, persönl. Mitteilung) für Personen, die in ihrem eigentlichen Fachgebiet keine Anstellung erhielten und an Schulen ohne pädagogische Qualifikation arbeiten. Selbst zwei der Special Educational Needs Coordinators (SENCo) in der Datengrundlage sind Quereinsteiger*innen aus anderen Fachgebieten. Fortbildungen (auch durch internationale Akteur*innen) existieren, sind aber „von der Qualität und dem Zeitansatz nicht ausreichend" (Wissenschaftlerin, UNESCO Afrika, persönl. Mitteilung). Entsprechend äußern Lehrpersonen ihre Frustration aufgrund einer mangelhaften Vorbereitung auf inklusive Klassenkontexte und der daraus resultierenden Schwierigkeiten, den geplanten Unterricht umzusetzen.
Inklusionsbegleiter*innen werden in den betrachteten Fällen von den Eltern angestellt. Sie sind nicht institutionell angebunden und besitzen – neben ihrer Erfahrung und in Einzelfällen Fortbildungen durch die Schulen – keine Qualifikation. Trotzdem wird diesen Personen eine wichtige Rolle im inklusiven Unterricht zuteil. Die Lehrpersonen, die häufig ebenfalls nicht für inklusive Kontexte ausgebildet sind, werden zwar entlastet, das Schulsystem im Umgang mit Schüler*innen

doi.org/10.35468/5993-08

mit Behinderungen jedoch deprofessionalisiert. Diese Erkenntnisse decken sich mit den von Fritzsche & Köpfer herausgearbeiteten paradoxen Effekten von „(para-)professionals“ (2021, 18), die von einer Ermöglichung der Inklusion bis zur Deprofessionalisierung des Bildungssystems reichen.

4 „Paradoxical space“ als Analysetool im Global South

Rose setzt Intersektionalität in das Zentrum ihres Konzepts, in Kontexten des Global South erscheinen jedoch machtkritisch-postkoloniale Betrachtungsweisen sinnvoller, z. B. um Subalternität(en) zu betrachten. (Post-)koloniale Strukturen und Konzepte sind nicht nur bereits originär im Konstrukt Behinderung angelegt (vgl. Jantzen 2018, 191), sondern auch weiterhin in internationalen Diskursen zu inklusiver Bildung wirkmächtig: Inklusion, wie sie im Globalen Norden verstanden wird, ist nicht in gleicher Weise auf südliche Kontexte übertragbar (vgl. Hassanein 2014, 192f.). Paradoxe Räume bieten das Potenzial internationale, postkoloniale und lokale Phänomene miteinander in Relation zu setzen, darstellbar zu machen und zu diskutieren. So gelingt es, die an inklusiver Bildung beteiligten Akteur*innen in ihrer Widersprüchlichkeit räumlich abzubilden und Herausforderungen zu identifizieren. Die Achsen im vorgestellten Raum haben direkte und widersprüchliche Einflüsse auf inklusiv beschulte Schüler*innen bzw. führen zu einer paradoxen Positionierung ebendieser. Auch Lehrpersonen können analog paradoxe Positionen im Raum einnehmen: Sie können ohne pädagogische Ausbildung einer „default occupation“ (s. o.) nachgehen, sich aber trotzdem aufgrund ihrer persönlichen Überzeugung erfolgreich als SENCo für inklusive Bildung einsetzen. Paradoxe aus dem Forschungsstand können ebenso durch das Denkbild des paradoxen Raums miteinander in Beziehung gesetzt werden. Obwohl inklusive Bildung von lokalen Kontexten abhängig ist und Unterschiede zwischen geographischen Regionen existieren, zeigen sich deutlich übergreifende Phänomene, wie die Deprofessionalisierung von Lehrpersonen und Differenzen zwischen policy und beobachteter Situation an den Schulen. Die räumliche Darstellung hat sich bei der kommunikativen Validierung dieses Artikels mit lokalen Expert*innen bewährt, da die Erkenntnisse plastischer besprochen werden konnten.

Da hier nur eine begrenzte Diskussion vorgenommen werden konnte, bleiben Forschungsdesiderate bestehen: Die räumliche Darstellung von inklusiver Bildung im Globalen Süden in einem paradoxical space sollte anhand einer repräsentativeren Stichprobe und unter Beteiligung von Forschenden aus dem Global South fortgesetzt werden. Weitere Anknüpfungspunkte wären Potenziale neoinstitutionalistischer Erklärungsmuster in paradoxen Räumen und – analog zu Francis (2021) – die postkoloniale Analyse von Behinderung als paradoxer Raum des Global South in nördlichen Kontexten.

doi.org/10.35468/5993-08

Literatur

Alkhateeb, J., Hadidi, M. & Alkhateeb, A. (2016): Inclusion of children with developmental disabilities in Arab countries: A review of the research literature from 1990 to 2014. In: Research in Developmental Disabilities, 49–50, 60–75.

Al Zidjaly, N. (2019): Making the irrelevant relevant. The case of the invisibles with disabilities in the Middle East. In: Ellis, K., Garland-Thomson, R., Kent, M. & Robertson, R. (Hrsg.): Interdisciplinary Approaches to Disability: Looking Towards the Future. London, New York, 230–241.

Artiles, A. (2003): Special Education's Changing Identity: Paradoxes and Dilemmas in Views of Culture and Space. In: Harvard Educational Review, 73, 164–202.

Biermann, J. (2021): Der Einfluss der UN-BRK auf inklusive Bildung in Nigeria und Deutschland. In: Köpfer, A., Powell, J. & Zahnd, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion international. Opladen, Berlin, Toronto, 167–178.

Biermann, J. & Powell, J. (2022): Internationale Disability Studies. In: Waldschmidt, A. (Hrsg.): Handbuch Disability Studies. Wiesbaden, 19–34.

Bondi, L. & Davidson, J. (2005): Situating gender. In: Nelson, L & Seager, J. (Hrsg.): A Companion to Feminist Geography. Malden, Oxford, 15–31.

Charmaz, K. (2014): Constructing Grounded Theory. Thousand Oaks.

Francis, A. (2021): Global Southerners in the North. In: Temple Law Review, 93, 689–711.

Fritzsche, B. & Köpfer, A. (2021): (Para-)professionalism in dealing with structures of uncertainty – a cultural comparative study of teaching assistants in inclusion-oriented classrooms. In: Disability & Society 27, 1–21.

Geurts, K. & Komabu-Pomeyie, S. (2016): From 'Sensing Disability' to Seselelame: Non-dualistic Activist Orientations in Twenty-First-Century Accra. In: Grech, S. & Soldatic, K. (Hrsg.): Disability in the Global South: The Critical Handbook. Cham, 85–98.

Gonzalez, C. (2020): Migration as Reparation: Climate Change and the Disruption of Borders Climate Justice Symposium. In: Loyola Law Review, 66, 401–444.

Hassanein, E. (2014): Inclusion, Disability and Culture. Rotterdam.

Jackson, J., Dellinger, K., McKee, K. & Trefzer, A. (2016): Interdisciplinary Perspectives on the Global South and Global North. In: Hooks, G. (Hrsg.): Sociology of Development Handbook. Oakland, 129–152.

Jantzen, W. (2018): Kolonialität der Behinderung und Dekolonisierung. In: Hoffmann, T., Jantzen, W. & Stinkes, U. (Hrsg.): Empowerment und Exklusion. Gießen, 189–198.

Köpfer, A., Powell, J. & Zahnd, R. (2021): Entwicklungslinien internationaler und komparativer Inklusionsforschung. In: Köpfer, A., Powell, J. & Zahnd, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion international. Opladen, Berlin, Toronto, 11–41.

McClintock, A. (1995): Imperial leather: race, gender, and sexuality in the colonial contest. New York.

Office of the Prime Minister (2018): Prime Ministerial Decree No. 2733 of 2018. Implementing Regulations of rights of persons with disabilities. Cairo.

Parnell, A. (2017): Building Implementation Capacity for Inclusive Education in Egypt. Cairo.

Republic of South Africa. Department: Basic Education. (2015): Report on the Implementation of Education White Paper 6 on Inclusive Education. An Overview for the Period: 2013–2015.

Richardson, J. & Powell, J. (2011): Comparing special education: origins to contemporary paradoxes. Stanford.

Rose, G. (1993): Feminism and geography: the limits of geographical knowledge. Cambridge.

Schiemer, M. (2017): Education for Children with Disabilities in Addis Ababa, Ethiopia. Cham.

Singal, N. & Muthukrishna, N. (2014): Education, childhood and disability in countries of the South – Re-positioning the debates. In: Childhood, 21 (3), 293–307.

doi.org/10.35468/5993-08

Tarozzi, M. (2019): Coding and Translating: Language as a Heuristic Apparatus. In: Bryant, A. & Charmaz, A. (Hrsg.): The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory. London, 186–205.

The Right to Education for Children with Disabilities Alliance (2017): Alternative Report to the UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities in response to South Africa's Baseline Country Report of March 2013 on the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, with particular reference to the provisions of Article 24.

Wolvers, A., Tappe, O., Salverda, T. & Schwarz, T. (2015): Introduction. In: Hollington, A., Salverda, T., Schwarz, T. & Tappe, O. (Hrsg.): Concepts of the Global South. Köln, 1–2.

doi.org/10.35468/5993-08

Yvonne Wechuli und Marianne Hirschberg

Von postkolonialen, dekolonialen und indigenen Studien lernen: Ein Scoping Review

Der vorliegende Beitrag stellt anhand eines Scoping Review dar, wie postkoloniale, dekoloniale und indigene Studien in den Disability Studies rezipiert werden. Hierzu führt er zunächst in den Diskurs über die Dekolonisierung der Disability Studies ein (1) und reflektiert die Kolonialisierung des Wissens auch anhand unseres Forschungsdesigns (2) in Form eines Scoping Reviews als Herangehensweise, mit Literatur umzugehen. Danach stellen wir erste Ergebnisse dar (3) und diskutieren diese (4).

1 Disability Studies dekolonisieren!

Vor über 10 Jahren forderte Helen Meekosha (2011) einen Prozess der intellektuellen Dekolonialisierung in den Disability Studies. In den letzten Jahren haben Rezeptionen postkolonialer oder dekolonialer Theorien in den Disability Studies an Dynamik gewonnen und liegen in Form von Handbüchern (vgl. Chataika 2018; Ghai 2018; Grech & Soldatic 2016) und Zeitschriften (vgl. African Journal of Disability; Disability and the Global South; Indian Journal of Critical Disability Studies) vor. Daher ist es an der Zeit, eine Bestandsaufnahme der post- oder dekolonialen Theoriebildung in den Disability Studies vorzunehmen. Bisher wurde unseres Wissens kein systematischer Überblick veröffentlicht, der die jüngsten Bemühungen um eine post- oder dekoloniale Theoriebildung in den Disability Studies bündelt.
Was sind post- und dekoloniale Studien? Postkoloniale (vgl. Said 1978; Spivak 1988; Hall 1996) bzw. dekoloniale (vgl. Quijano 2000; Mignolo 2007; Lugones 2010) Theorien unterscheiden sich durch ihre geographische Herkunft und ihren Fokus, da sie von verschiedenen disziplinären Standpunkten ausgehen. Während dekoloniale Studien in Südamerika verortet sind, haben postkoloniale Studien ihren Ursprung eher in Südasien und dem Mittleren Osten bzw. deren Diaspora. Während postkoloniale Studien kulturwissenschaftlich geprägt sind, beziehen sich dekoloniale Studien auf die jeweils interdisziplinär angewendete Kritische Theorie wie Weltsystem-Theorie (vgl. Bhambra 2014).

doi.org/10.35468/5993-09

Trotz dieser Vielfalt und weniger Querverweise fordern beide Denkschulen eine eurozentrische Wissensproduktion heraus und die Anerkennung andauernder Auswirkungen des europäischen Kolonialismus ein (vgl. ebd.). Sie fordern u. a. die Aufwertung und Nutzung lokaler Sprachen (vgl. Wa Thiong'o 1986), eine autarke Theoriebildung im Globalen Süden (vgl. Mignolo 2007) oder die Anwendung von in dekolonialen Kämpfen des Globalen Südens entwickelten Epistemologien (vgl. Santos 2018). Indigene Studien teilen diese beiden Kernforderungen post- und dekolonialer Studien. Sie stellen einen vielversprechenden Weg zur Dekolonisierung von Wissen dar, indem sie Wissen dezentrieren und (kulturelles) Überleben als Widerstand anerkennen (vgl. Clifford 2013). So können indigene Perspektiven die Disability Studies inspirieren, anders über Behinderung zu denken, wie von einer postkolonialen Kritik gefordert wird, die dazu neigt, diese anderen Sichtweisen nicht zu explizieren (vgl. Afeworki Abay, Schülle & Wechuli 2021).
In den Disability Studies werden post- und dekoloniale Theorien in der historischen (vgl. Barclay 2021; Boster 2013; Cleall 2015; Hunt-Kennedy 2020), literarischen (vgl. Barker 2010; Gorman & Udegbe 2010; Ladele 2016) und in der Filmanalyse (vgl. Nepveux & Beitiks 2010; van Dam 2016) angewandt. Andere Beiträge fokussieren die soziale Realität behinderter Menschen im Globalen Süden in der jeweiligen postkolonialen Situation, etwa die hohe Prävalenz von Beeinträchtigungen durch neokoloniale Ausbeutung oder Gewalt u. a. in indigenen Bevölkerungsgruppen (vgl. Carrigan 2010; Connell 2011; Erevelles 2014; Grech 2015; Meekosha 2011; Puar 2017; Soldatic 2015, 2020), unzureichende soziale Sicherung in postkolonialen Staaten (vgl. Chaudhry 2015, 2019), erzwungene Migrationsbewegungen (vgl. Pisani & Grech 2015) oder feindselige Einwanderungsregime (vgl. El-Lahib 2016). Disability Studies fordern eine Dekolonisierung von Behinderungskonzepten und ihrer Dissemination (vgl. Grech 2012; Schuelka 2015), von diagnostischen Instrumenten (vgl. Savarese 2010; Titchkosky & Aubrecht 2015) und von aktivistischen Communities (vgl. Hutson 2011; Stienstra 2012) sowie die Anerkennung indigener Perspektiven auf Behinderung (vgl. Weaver 2015). Zudem wird kritisiert, dass die Gesellschaften des Nordens ihren Umgang mit Behinderung häufig als ethisch überlegen darstellen (vgl. Grech 2015; Puar 2017).

2 Forschungsdesign: Scoping Review

Der vorliegende Beitrag basiert auf einem Scoping Review, das alle Publikationen zu erfassen sucht, die sich mit Disability Studies und postkolonialer, dekolonialer oder indigener Theorie befassen, um den Umfang der herangezogenen Themen, Konzepte und Theorien zu umreißen.

doi.org/10.35468/5993-09

Scoping Reviews sind als reduzierte Variante eines Systematischen Reviews zu verstehen, um den aktuellen Stand der Theoriebildung nachzuzeichnen und zentrale Konzepte, Quellen und Datentypen eines Forschungsbereichs abzubilden (vgl. Arksey & O'Malley 2005). Die Berichterstattung erfolgt nach dem Schema „Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR)" (vgl. Liberati et al. 2009). Das von uns durchgeführte Scoping Review berücksichtigt alle Publikationen, die zwischen dem 1. Januar 2010 und dem 1. September 2021 auf Deutsch, Englisch, Spanisch, Portugiesisch oder Französisch veröffentlicht wurden. Datengrundlage sind alle identifizierten quantitativen wie qualitativen Studien, Literaturüberblicke und theoretischen Überlegungen.

Veröffentlichungen werden nur in die Volltextauswahl miteinbezogen, wenn sie sich mit dem Fokus postkolonialer, dekolonialer oder indigener Studien mit Behinderung beschäftigen. Eine Beschäftigung mit Behinderung jenseits dessen ist ein Ausschlusskriterium, selbst wenn Behinderung im Globalen Süden oder bei indigenen Bevölkerungen thematisiert wird. Die Einschätzung, ob die Einschlusskriterien gegeben sind, werden in jedem Auswahlschritt (Titel-, Abstract- und Volltextauswahl) von beiden Autorinnen separat vorgenommen und unterschiedliche Einschätzungen durch Diskussion entschieden.

Die folgenden Daten werden extrahiert: Titel, Autor*innen, Veröffentlichungsjahr, disziplinäre Verortung, geographischer Schwerpunkt, wichtigste referenzierte Konzepte/Autor*innen, Thema, Studiendesign, Stichprobe und berichtete Variablen. Die Grundüberlegungen und Methoden werden anhand einer von uns entwickelten Checkliste kritisch eingeordnet, die gängige Aspekte des Peer-Reviews wie Fragestellung oder Problemstellung, Gesamtargumentation, theoretische Verortung und Ausblick zusammenfasst.

Im nächsten Analyseschritt werden die Ergebnisse synthetisiert, indem alle Variablen auf dem von Jörg Michael Kastl (2017) entwickelten Modell verschiedener sozialer Dimensionen von Behinderung verortet werden. Das Modell unterscheidet analytisch zwischen sozialen Produktionen, Konstruktionen von sowie Reaktionen auf Behinderung. Die Fokussierung auf die *soziale Produktion von Behinderung* wirft die Frage auf, wie soziale Bedingungen Funktionsfähigkeit und Behinderung sowie Gesundheit und Krankheit beeinflussen oder durch Verletzung des Leibes zur Entstehung von Beeinträchtigungen beitragen können. *Behinderung als soziale Konstruktion zu verstehen* bedeutet, soziokulturelle Deutungen von Behinderung im Hinblick auf ihre Entstehung, Weitergabe, inhärente Bedeutung und Auswirkungen in der sozialen Praxis zu analysieren. Wenn man sich auf die *sozialen Reaktionen auf Behinderung* bezieht, treten Einstellungen und Stigmatisierungsprozesse als soziale Praktiken in Interaktionen in den Vordergrund, die für die Teilhabe behinderter Menschen relevant sind (vgl. ebd).

doi.org/10.35468/5993-09

3 Erste Ergebnisse im Prozess des Scoping Reviews

Im Folgenden werden geschärfte Ein- und Ausschlusskriterien sowie quantitative und qualitative Aussagen über die identifizierten Treffer als erste Ergebnisse dargestellt.
Um unseren Ausgangsfokus (Beschäftigung mit Behinderung aus der Perspektive post-/dekolonialer oder indigener Studien) zu präzisieren, ist für uns entscheidend, ob Behinderung als *Subjekt* oder *Objekt* behandelt wird. Ausgeschlossen wurde die Sichtweise auf Behinderung als Objekt wie beispielsweise in Veröffentlichungen zur Wirksamkeit kulturell angepasster (z. B. gemeindebasierter) Maßnahmen in den Bereichen Gesundheit, Soziales und Bildung, zu Diagnostik oder Epidemiologie von Krankheiten und Behinderungen in indigenen Gruppen oder anderen Minderheiten oder zu einer Überrepräsentation der betreffenden Bevölkerungsgruppen in der Sonderpädagogik. Ein zweites geschärftes Einschlusskriterium betrifft den expliziten Bezug zu Literatur der Disability Studies *und* der postkolonialen, dekolonialen oder indigenen Studien. Da dieses Scoping Review eine Bestandsaufnahme der post- oder dekolonialen Theoriebildung in den Disability Studies leisten soll, sind Veröffentlichungen, die nur peripher auf die entsprechende Literatur verweisen, nicht gewinnbringend und werden ausgeschlossen.
Mit diesem geschärften Fokus können wir 100 Titel, 62 Abstracts und letztendlich 21 Volltexte als relevant identifizieren (siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Titel-, Abstract- und Volltextauswahl

	relevant	irrelevant
Identifikation	389	
Titelauswahl	100	289
Abstractauswahl	62	38
Volltextauswahl	21	41

Es ergibt sich ein weites Spektrum an vertretenen Disziplinen, Methodologien, theoretischen und geographischen Bezügen. Das sprachliche Spektrum ist dagegen eng gefasst: Unter den 389 Datenbank-Treffern dominieren englischsprachige Veröffentlichungen, vereinzelt gibt es spanisch- und portugiesischsprachige Einträge.

4 Diskussion

Da wir sowohl relativ viel als auch uns unbekannte Literatur in durch das Scoping-Review-Verfahren erschlossenen Publikationsorganen gefunden haben, lässt sich vorsichtig das positive Fazit ziehen, dass sich das Verfahren des Scoping Reviews für theoretische Themen eignet.

doi.org/10.35468/5993-09

Die Methode wurde gewählt, um die zugänglichen Publikationen fachlich einzuordnen. Es wäre interessant, wie diese sicher postkolonial zu verstehende Methode dekolonialisiert werden kann. Kritisch ist auch zu reflektieren, dass im Wissenschaftsbetrieb die klassischen Kolonialsprachen dominieren und Veröffentlichungen in Sprachen der kolonialisierten Länder ggf. nicht in den Datenbanken erfasst oder von uns nicht gefunden wurden. Nicht nur unsere Ergebnisse, sondern auch die Art und Weise ihres Gewinnens im heteronomen Feld der Wissenschaft sind daher in ihrer Begrenzung zu bedenken (vgl. Wa Thiong'o 1986, Mignolo 2007). Die Hegemonie des Englischen als Wissenschaftssprache (vgl. Schöpf 2020) wie auch unsere eigenen sprachlichen Kompetenzen stellen hierbei entscheidende Limitationen dar. Zudem ist zu reflektieren, welche Ergebnisse ein Scoping Review unter Einbeziehung der verbreitetsten Sprachen kolonialisierter Staaten erbringen würde. Unseres Erachtens wäre dies ein größeres, dekolonialisierendes Vorhaben, das an unseren Beitrag anschließen kann.

Der hier dargestellte Zugang bietet Einblick in die relevanten Publikationen in mehreren früheren Kolonialsprachen (wobei jedoch auch einige wie Niederländisch, Dänisch oder auch Russisch fehlen) und bedenkt diese Limitierung ausdrücklich. Es ist auch zu fragen, ob dekolonialisierende Forschung nicht vorrangig von Wissenschaftler*innen aus früheren Kolonialstaaten betrieben werden sollte, um die Selbstvertretung zu beachten und den sie marginalisierenden Wissenschaftsbetrieb zu verändern.

Wir hoffen, dass die Disability Studies den Ruf nach einer Dekolonisierung nicht nur gehört haben, sondern besonders auch durch Selbstvertreter*innen kolonialisierter Staaten umsetzen, deren Kapazitäten hierfür unterstützt werden sollten. So könnte der Forschungsstand mit weiteren 10 Jahren Abstand zu Helen Meekoshas Forderung (2011) tatsächlich dekolonisiert werden, wenn Dekolonisierung nicht bloß als buzzword (Doharty, Madriaga & Joseph-Salisbury 2020) verwandt, sondern umgesetzt wird. Der bereits existierende Fundus theoretischer Arbeiten ist auch eine relevante Quelle für eine Inklusionsforschung, die Intersektionalität ernst nimmt.

Literatur

Afeworki Abay, R., Schülle, M. & Wechuli, Y. (2021): Decolonizing disability: Eine postkoloniale Reflexion auf Behinderung für die Fluchtmigrationsforschung unter Berücksichtigung intersektionaler Lebensrealitäten. In: Bach, M., Narawitz, L., Schroeder, J., Thielen, M. & Thönneßen, N.-M. (Hrsg.): FluchtMigrationsForschung im Widerstreit: Über Ausschlüsse durch Integration. Münster, 117–130.

Arksey, H. & O'Malley, L. (2005): Scoping studies: Towards a methodological framework. In: International Journal of Social Research Methodology, 8, 1, 19–32.

Barclay, J. (2021): Mark of slavery: Disability, race, and gender in antebellum America. Champaign.

doi.org/10.35468/5993-09

Barker, C. (2010): Interdisciplinary Dialogues: Disability and Postcolonial Studies. In: Review of Disability Studies: An International Journal, 6, 3, 15–24.
Bhambra, G. K. (2014): Postcolonial and decolonial dialogues. In: Postcolonial Studies, 17, 2, 115–121.
Boster, D. H. (2013): African American slavery and disability: Bodies, property, and power in the antebellum South, 1800–1860. New York.
Carrigan, A. (2010): Postcolonial Disaster, Pacific Nuclearisation, and Disabling Environments. In: Journal of Literary & Cultural Disability Studies, 4, 3, 255–272.
Chataika, T. (Hrsg.) (2018): The Routledge handbook of disability in Southern Africa. Boca Raton, FL.
Chaudhry, V. (2015): Neoliberal disorientations: Changing landscapes of disability and governance in India. In: Disability & Society, 30, 8, 1158–1173.
Chaudhry, V. (2019): Neoliberal crises of social work in the Global South: Ethnography of individualizing disability and empowerment practice in India. In: International Social Work, 62, 3, 1117–1130.
Cleall, E. (2015): Orientalising deafness: race and disability in imperial Britain. In: Social Identities, 21, 1, 22–36.
Clifford, J. (2013): Returns. Becoming indigenous in the twenty-first century. Cambridge, Massachusetts.
Connell, R. (2011): Southern Bodies and Disability: re-thinking concepts. In: Third World Quarterly, 32, 8, 1369–1381.
Doharty, N., Madriaga, M. & Joseph-Salisbury, R. (2020): The university went to 'decolonise' and all they brought back was lousy diversity double-speak! Critical race counter-stories from faculty of colour in 'decolonial' times. In: Educational Philosophy and Theory, 53, 3, 233–244.
El-Lahib, Y. (2016): Troubling constructions of Canada as a 'land of opportunity' for immigrants: A critical disability lens. In: Disability & Society, 31, 6, 758–776.
Erevelles, N. (2014): Crippin' Jim Crow: Disability, Dis-Location, and the School-to-Prison Pipeline. In: Ben-Moshe, L., Chapman, C. & Carey, A. C. (Hrsg.): Disability incarcerated: Imprisonment and disability in the United States and Canada. New York, 81–99.
Ghai, A. (Hrsg.) (2018): Disability in South Asia: Knowledge & Experience. New Delhi.
Gorman, R. & Udegbe, O. (2010): Disabled Woman/Nation: Re-narrating the Erasure of (Neo)colonial Violence in Ondjaki's Good Morning Comrades and Tsitsi Dangarembga's Nervous Conditions. In: Journal of Literary & Cultural Disability Studies, 4, 3, 309–326.
Grech, S. (2012): Disability and the Majority World: A neocolonial approach. In: Goodley, D., Hughes, B. & Davis, L. J. (Hrsg.): Disability and social theory: New developments and directions. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, 52–69.
Grech, S. (2015): Decolonising Eurocentric disability studies: why colonialism matters in the disability and global South debate. In: Social Identities, 21, 1, 6–21.
Grech, S. & Soldatic, K. (Hrsg.) (2016): Disability in the Global South: The Critical Handbook. International Perspectives on Social Policy, Administration, and Practice. Cham.
Hall, S. (1996): When was the post-colonial? Thinking at the limit. In: Chambers, I. & Curti, L. (Hrsg.): The Post-Colonial Question: Common Skies. London, Online unter: https://readingtheperiphery.org/hall, (zuletzt abgerufen: 19.04.22)
Hunt-Kennedy, S. (2020): Between fitness and death: Disability and slavery in the Caribbean. Urbana.
Hutson, C. (2011): Krankheit/Behinderung. In: Arndt, S. & Ofuatey-Alazard, N. (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Münster, 403–411.
Kastl, J. M. (2017): Einführung in die Soziologie der Behinderung. Wiesbaden.
Ladele, O. A. (2016): Disabling Sexualities: Embodiments of a Colonial Past. In: Graduate Journal of Social Science, 12, 1, 23–39.

doi.org/10.35468/5993-09

Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A. & Moher, D. (2009): The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. In: PLoS Medicine, 6, 7, e1000100.

Lugones, M. (2010): Toward a Decolonial Feminism. In: Hypatia, 25, 4, 742–59.

Meekosha, H. (2011): Decolonising disability: thinking and acting globally. In: Disability & Society, 26, 6, 667–682.

Mignolo, W. (2007): Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. In: Cultural Studies, 21, 2–3, 449–514.

Nepveux, D. & Beitiks, E. S. (2010): Producing African Disability through Documentary Film: Emmanuel's Gift and Moja Moja. In: Journal of Literary & Cultural Disability Studies, 4, 3, 237–254.

Pisani, M. & Grech, S. (2015): Disability and Forced Migration: Critical Intersectionalities. In: Disability and the Global South, 2, 1, 421–441.

Puar, J. (2017): The Right to Maim: Debility, Capacity, Disability. Durham, London.

Quijano, A. (2000): Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America. In: International Sociology, 15, 2, 215–232.

Said, E. W. (1978): Orientalism. New York.

Santos, B. d. S. (2018): Why the Epistemologies of the South? Artisanal Paths for Artisanal Futures. In: Santos, B. d. S. (Hrsg.): The End of the Cognitive Empire. The Coming of Age of Epistemologies of the South. Durham, 1–16.

Savarese, R. J. (2010): Toward a Postcolonial Neurology: Autism, Tito Mukhopadhyay, and a New Geopoetics of the Body. In: Journal of Literary & Cultural Disability Studies, 4, 3, 273–289.

Schöpf, C. (2020): The Coloniality of Global Knowledge Production: Theorizing the Mechanisms of Academic Dependency. In: Social Transformations, 8, 2, 5–45.

Schuelka, M. J. (2015): The evolving construction and conceptualisation of 'disability' in Bhutan. In: Disability & Society, 30, 6, 820–833.

Spivak, G. C. (1988): Can the subaltern speak? In: Nelson, C. (Hrsg.): Marxism and the interpretation of culture. Urbana, 271–313.

Soldatic, K. (2015): Postcolonial reproductions: disability, indigeneity and the formation of the white masculine settler state of Australia. In: Social Identities, 21, 1, 53–68.

Soldatic, K. (2020): Disability's Circularity: Presence, Absence and Erasure in Australian Settler Colonial Biopolitical Population Regimes. In: Studies in Social Justice, 14, 2, 306–320.

Stienstra, D. (2012): Race/Ethnicity and Disability Studies: Towards an explicitly intersectional approach. In: Watson, N., Roulstone, A. & Thomas, C. (Hrsg.): Routledge Handbook of Disability Studies. New York, 376–389.

Titchkosky, T. & Aubrecht, K. (2015): WHO's MIND, whose future? Mental health projects as colonial logics. In: Social Identities, 21, 1, 69–84.

Van Dam, J. C. (2016): Re-viewing Disability in Postcolonial West Africa: Ousmane Sembène's Early Resistant Bodies in Xala. In: Journal of Literary & Cultural Disability Studies, 10, 2, 207–221.

Wa Thiong'o, N. (1986): Decolonizing the Mind: The Politics of Language in African Literature. London.

Weaver, H. N. (2015): Disability through a Native American lens: Examining influences of culture and colonization. In: Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation, 14, 3–4, 148–162.

doi.org/10.35468/5993-09

Henrike Wiemer, Yvonne Ilg und Anke Maatz

Neue Forschungsräume eröffnen Einblicke in Raum und psychische Gesundheit

1 Einleitung

Partizipative Forschung (Bergold & Thomas 2010; Bergold 2013; Hall 1992) durchbricht die traditionelle Rollenverteilung von Forscher*in und Proband*in und betrachtet stattdessen beide als Ko-Forschende. Die dabei stattfindende Inklusion soll sich nicht auf den Forschungsprozess beschränken, sondern auch das generierte Wissen betreffen, und schließlich soll dieses neue Wissen wiederum gesellschaftliche Inklusion fördern. Im Gesundheitsbereich werden partizipative Ansätze zunehmend gefordert (Clar & Wright 2020; Peter et al. 2020), es gibt jedoch noch wenig systematisches Wissen über partizipative Forschungsmethoden und die institutionelle Verankerung partizipativer Forschungsansätze ist erst im Entstehen. Partizipative Forschung steht also im großen Bereich der Gesundheitsforschung nach wie vor am Rande.

In diesem Beitrag untersuchen wir Berührungspunkte von partizipativer Forschung, Raum und Inklusion anhand unseres Projekts „Drüber reden! Aber wie?", das sich mit dem Sprechen über psychische Gesundheit und Krankheit befasst. Wir stellen das Projekt vor, betrachten die Forschungsräume, die sich durch das partizipative Design eröffnen, und schildern beispielhaft unsere Erfahrung mit Inklusion und Exklusion in diesen Räumen. Dann wechseln wir von der Ebene der Projektarchitektur zum Projektinhalt und stellen exemplarisch dar, wie die Kategorie *Raum* in den im Projekt aufgezeichneten Gesprächen verwendet wird, um über Inklusions- und Exklusionserfahrungen zu sprechen.

doi.org/10.35468/5993-10

2 „Drüber reden! Aber wie?“ – ein partizipatives Projekt

Spätestens seit Beginn der Psychotherapie gilt das Reden als wichtiger Bestandteil der Bewältigung psychischer Erkrankung und viele Betroffene erleben es als hilfreich, ihre Erfahrungen im Gespräch zu teilen. Zunehmend wird dafür geworben, auch außerhalb klinischer Settings offen über psychische Gesundheit zu sprechen, z. B. mit Freund*innen, Angehörigen oder im Arbeitskontext (z. B. https://www.reden-kann-retten.ch; https://darueberredenwir.at; https://timetotalkday.co.uk). Allerdings gestaltet sich das Sprechen über eine psychische Erkrankung oft als schwierig: Die Erfahrungen, die im Rahmen einer solchen Erkrankung gemacht werden, sind für Betroffene oft zunächst fremd und zutiefst subjektiv und werden als schwer beschreibbar empfunden. Das Thema ist mit Stigmata verbunden, weshalb Gefühle von Scham und Angst die Kommunikation über die Erkrankung erschweren. Nicht zuletzt handelt es sich bei einer solchen Erfahrung um etwas Privates, das man nicht mit jedem teilen möchte.

Das Forschungsprojekt „Drüber reden! Aber wie?“ (https://drueberreden.ch) sucht Strategien – verbale und nonverbale –, die in Gesprächen über psychische Gesundheit verwendet werden, um diesen Schwierigkeiten zu begegnen (u. a. Maatz, Ilg & Wiemer 2021; Maatz et al. 2022).

Dazu werden unterschiedliche Arten von Gesprächen über Erfahrungen psychischer Erkrankung, v. a. Fokusgruppendiskussionen (Schäffer 2018) und narrative Interviews (Ziebland 2013), aufgezeichnet und mittels qualitativer Inhaltsanalyse (z. B. Ziebland & McPherson 2006) und konversationsanalytischen Ansätzen (z. B. Birkner, Auer, Bauer & Kotthoff 2020; Deppermann 2008) ausgewertet. Ziel ist es, kommunikative Ressourcen für das Gespräch über psychische Gesundheit und Krankheit sichtbar zu machen und durch vertieftes theoretisches Verständnis wie auch praktisches Know-how zu offenerer Kommunikation und mehr Teilhabe von Menschen mit psychischen Erkrankungen beizutragen. Damit bereits der Forschungsprozess diesem Ziel dient und um die Perspektiven von Expert*innen aus Erfahrung in die Analysen einzubringen, ist das Projekt partizipativ gestaltet.

Am Projekt sind etwa 40 Personen – Gesundheitsfachpersonen, Expert*innen aus Erfahrung, Angehörige sowie Studierende – in unterschiedlichem Ausmaß beteiligt – wir sprechen hier von unterschiedlichen Graden an Partizipation, die in Abb. 1 als Kreise dargestellt sind. Die Beteiligung reicht von der einer „klassischen“ Versuchsperson bis hin zur regelmäßigen Mitarbeit am gesamten Forschungsprozess.

doi.org/10.35468/5993-10

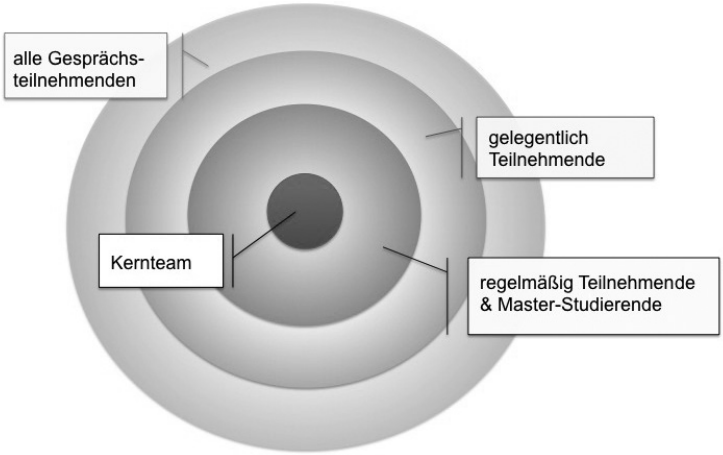

Abb. 1: Kreis der Beteiligten im partizipativen Projekt „Drüber reden! Aber wie?"

3 Neue Forschungs- und Begegnungsräume

Aus dem partizipativen Projektdesign ergeben sich Forschungs- und Begegnungsräume, die diejenigen der typischen universitären Forschung überschreiten. Diese Räume liegen quer zu den Kreisen der Beteiligten (s. Abb. 1) und können grob so dargestellt werden:

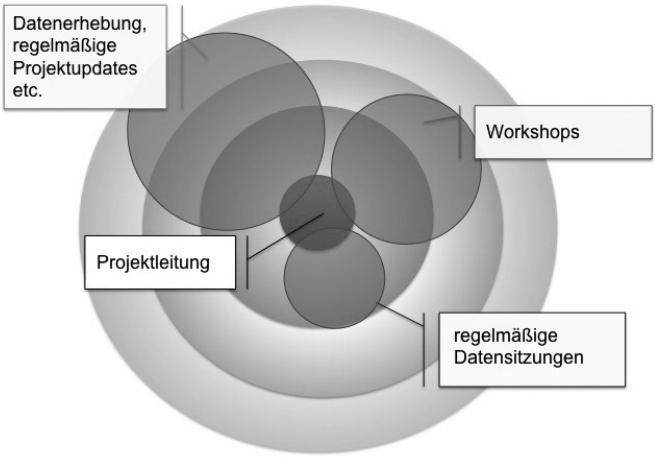

Abb. 2: Forschungs- und Begegnungsräume im Projekt „Drüber reden! Aber wie?"

doi.org/10.35468/5993-10

In der *Projektleitung* arbeiten eine Expertin aus Erfahrung, eine an der Universität angestellte Linguistin und eine an der Klinik angestellte Psychiaterin zusammen. Dabei verfügt die Expertin aus Erfahrung über eine Doppelqualifikation, da sie neben ihrer persönlichen Erfahrung mit psychischer Erkrankung auch über eine akademische Ausbildung in Psychologie und Germanistik verfügt. Sie hat selbst an einer Gesprächsaufnahme des Projektes teilgenommen, ist also Studienteilnehmerin und Studienleiterin zugleich.

Die *Datenerhebung* stellt einen zweiten Raum der Begegnung von Teilnehmenden und Forschenden dar. Dieser ist zwar nicht spezifisch für partizipative Forschung, allerdings können die Teilnehmenden hier das Gespräch selbst gestalten, Ort, Dauer und Inhalte sind nicht fix vorgegeben. Darüber hinaus werden alle Teilnehmenden regelmäßig *über den Projektfortschritt informiert* und zu weiterer Beteiligung eingeladen, z. B. zu den für die Datenanalyse zentralen *regelmäßigen Datensitzungen* (Schwarze 2014). An diesen nehmen auch wechselnde Masterand*innen, wissenschaftliche Hilfskräfte und kollaborierende Forschende teil, wobei eine von ihnen wie die Co-Leiterin des Projekts über eine Doppelqualifikation verfügt. Über diese regelmäßigen Datensitzungen hinaus wurden im bisherigen Projektverlauf zwei *Workshops* durchgeführt: einer zur gemeinsamen Analyse dreier Fokusgruppengespräche, zu dem alle Teilnehmenden dieser Fokusgruppen eingeladen waren, sowie einer zur Konzeption der Projektwebseite. Für letzteren wurde eine externe Moderation hinzugezogen.

Die geschilderten Begegnungs- und Forschungsräume lassen sich anhand der sog. Partizipationsleiter (Hartung, Wihofszky & Wright 2020, 5) theoretisch einbetten. Es gibt unterschiedliche Varianten dieses Modells, hier nutzen wir eine Konzeptualisierung mit vier Stufen (ebd.), die jeweils ein unterschiedliches Ausmaß von Partizipation darstellen. Das Kriterium zur Einteilung in die Stufen ist das Ausmaß an Entscheidungsmacht bezüglich des Projektfortgangs, das den Teilnehmenden zukommt. Die unterste Stufe – *Instrumentalisierung und Anweisung* – wird als Nicht-Partizipation eingeordnet, die oberste – *Selbstorganisation* – als über Partizipation hinausgehend. Auf der zweiten Stufe – *Vorstufen von Partizipation* – stehen Information, Anhörung und Einbeziehung, auf der dritten – *Partizipation* – Mitbestimmung und (teilweise) Entscheidungsmacht.

Das Projekt „Drüber reden! Aber wie?" beinhaltet Elemente der zweiten bis vierten Stufe: Auf der untersten Stufe (*Vorstufen der Partizipation*) werden die Teilnehmenden lediglich informiert im Rahmen der Aufklärung, aber auch darüber hinaus über den Projektfortschritt. Die Gesprächsaufnahmen, Datensitzungen, Workshops, die Arbeitsweise der Projektleitung und auch die gemeinsame Erarbeitung von Publikationen bieten Teilnehmenden in unterschiedlichem Maß mehr Entscheidungsmöglichkeiten von der Gestaltung der Gespräche im Rahmen der Datenerhebung über die Mitbestimmung der Themen und das Einbrin-

doi.org/10.35468/5993-10

gen der Erfahrungsperspektive in die Analyse im Rahmen von Datensitzungen und Workshops bis zur Co-Leitung des Projekts in der multiperspektivischen Projektleitung (*Partizipation*).
Ein Projektteil, der auf der Stufe der *Selbstorganisation* angesiedelt werden könnte, hat sich jüngst ergeben: Die doppelqualifizierte Teilnehmerin der Datensitzungen lud das Kernteam zu einer Publikation über Humor ein, die jetzt unter der Federführung der erfahrenen Co-Leiterin des Projekts entstanden ist (Wiemer, Ilg & Maatz 2022). Hier lag die Gestaltungsmacht gänzlich bei der Expertin aus Erfahrung, die hauptberuflich Forschenden standen nur bezüglich formaler Aspekte beratend zur Seite.
Das partizipative Design hat auch Einfluss auf die generierten Daten: Das, was jemand erzählt, hängt auch wesentlich vom Gegenüber ab, und so ist anzunehmen, dass Gesprächsteilnehmende einer co-erfahrenen Interviewerin anderes berichten als einer forschenden Person ohne persönlichen Erfahrungshintergrund (Tilly 2018, 70f.). Durch die Variation der Interviewer*innen werden die im Projekt generierten Daten somit inhaltlich und formal diverser.
Das partizipative Design birgt dabei Chancen und Herausforderungen zugleich, die u. a. in Aspekten von Inklusion und Exklusion innerhalb der geschilderten Forschungs- und Begegnungsräume zum Ausdruck kommen. Ein Beispiel dafür ist folgende Rückmeldung einer Teilnehmerin, nachdem das Transkript zur Vorbereitung des gemeinsamen Workshops zur Datenanalyse verschickt worden war:

> „Ich möchte lieber nicht während einer Stunde gemeinsam mit anderen Laien ein vielseitiges Transkript eines Gesprächs besprechen."

Eine andere Teilnehmerin gab nach dem Workshop eine ganz andere Rückmeldung: Sie sagte, das Lesen der Transkripte, das ungewohnt und zu Beginn mühsam für sie gewesen sei, habe ihr einen „neuen Blick auf sich selbst" ermöglicht, den sie als bereichernd empfunden habe. Für sie, könnte man sagen, gelang die Inklusion verschiedener Expertisen und wurde wechselseitig als Zugewinn erlebt, während für die erste Teilnehmerin die akademische Methode und das dem entgegengesetzte Selbstverständnis der Teilnehmerin als Laiin zu einer (Selbst-)Exklusion aus dem partizipativen Forschungsprozess führten.
Das Beispiel verdeutlicht die Notwendigkeit, den Zugang zu Fachwissen durch nicht-fachsprachliche Erklärungen und Schulungen zu erleichtern. Dabei sollten die Methoden jedoch weiterhin fachlichen Standards genügen und nicht verwässert werden. Vielmehr geht es darum, einen barrierefreien Zugang zu ermöglichen für all diejenigen, die Interesse an diesem Know-how haben. Für alle, die nicht in diesem Sinn zu Co-Forschenden werden wollen, sollten andere Möglichkeiten der Beteiligung z. B. durch Information oder durch Mitgestaltung der Ergebnisdissemination im späteren Projektverlauf angeboten werden.

doi.org/10.35468/5993-10

4 Physische und metaphorische Räume in Gesprächen über psychische Gesundheit

Inklusions- und Exklusionserfahrungen und -handlungen spielen auch in den im Projekt aufgezeichneten Gesprächen eine wichtige Rolle. Dazu soll nachfolgend ein exemplarischer Einblick in die Daten gegeben und dargelegt werden, wie die Kategorie *Raum* – verstanden als physischer, sozialer und metaphorischer Raum – in Gesprächen über psychische Gesundheit zur Darstellung von Exklusion und Inklusion eingesetzt wird.

In den Gesprächsdaten[1] finden sich einerseits Hinweise auf Erfahrungen einer physischen, räumlichen Abgrenzung und Distanzierung von der sozialen Gemeinschaft und einer damit verbundenen Exklusion. Die Gesprächsteilnehmenden berichten von Erfahrungen in psychiatrischen Kliniken, etwa von der Einweisung in eine Klinik als anderen, von der Gesellschaft abgegrenzten Raum (INT26, 00:20:40h ff.)[2] oder von Aufenthalten im sogenannten Isolationszimmer (INT2, 00:33:22h ff.). Auch im außerklinischen Kontext werden Erfahrungen räumlicher Distanz thematisiert: Ein Teilnehmer berichtet etwa davon, wie ihm Menschen als Reaktion auf seine psychische Erkrankung in seinem Heimatdorf auf der Straße buchstäblich aus dem Weg gegangen seien und so zur Vermeidung sozialer Interaktion aktiv eine – physische – räumliche Distanz zu ihm geschaffen hätten (FG1, 01:26:11h ff.).

Andererseits spielen in den Gesprächsdaten auch metaphorische Räume bzw. Raummetaphern unterschiedlicher Ausgestaltung eine Rolle. Ein Beispiel ist der nachfolgende Gesprächsausschnitt, in dem die Teilnehmerin (PART 2) einer Fokusgruppe darauf eingeht, wie man über die Krankheitserfahrung sprechen kann.

```
645 PART2: ja (.) Ebe aso mh mh:-
646        i:: (---) red sehr oft ebe so in BILDhafte verglI:ch-=
           ich spreche sehr oft eben so in bildhaften Vergleichen
647        =ähm: (.) versuech mh:_mis emPFINde mis:-
           ähm       versuche m' mein Empfinden mein
648        ja (.) wie_s mer gaht au <p>> z_beSCHRIbe;> (-)
           ja     wie's mir geht auch zu beschreiben
649        und_DA: (-) da da gid e brUgg-
           und das     das das gibt eine Brücke
650        da gid also da sind ja DENN:- hh°
           das gibt also das sind ja dann
```

1 Das sich im Aufbau befindliche Korpus besteht aktuell aus elf narrativen Interviews (davon vier durchgeführt als Online-Interviews) und drei Fokusgruppengesprächen mit insgesamt 30 Teilnehmenden von einer Dauer zwischen 35 Minuten und zweieinhalb Stunden.

2 Die Angaben in Klammern verweisen auf narrative Interviews (INT) oder Fokusgruppendiskussionen (FG) mit zugehöriger Zeitangabe der Aufnahme aus dem Projektkorpus.

doi.org/10.35468/5993-10

```
651        ja also i muess säge i bi jetzt (.) nümme Akut
           irgendwie hehe depresSI:V
           so;
           ja also ich muss sagen ich bin jetzt nicht mehr akut
           irgendwie hehe depressiv
           so
652        also °h h° isch ja alles scho (.) glücklicherwis scho
           relativ wit ZRUGG so:-
           also ist ja alles schon glücklicherweise schon
           relativ weit zurück so
653        also ich cha drum jetzt nöd grad usem alltag
           öppis Usezaubere-=
           also ich kann drum jetzt nicht grad aus dem Alltag
           etwas hervorzaubern
654        =jetzt so als BIspil=
           jetzt so als Beispiel
655        =aber eifach so ganz °hh gAnz: !SIM!pli Alltags:bilder
           ähm (--)
           aber einfach so ganz     ganz simple Alltagsbilder
           ähm
656        zum ebe das erKLÄre-
           um eben das zu erklären

657        und DA findi ja- (--)
           und das finde ich ja
658        da chunt !GUET! übere;
           das kommt gut herüber
659        aso da [da isch e brUgg (.) zu]m (.) !NÖD!betroffne.
           also da da ist eine Brücke zum Nichtbetroffenen
660 TN3:           [((hustet))]
FG3, 01:36:12hff., Korpus „Drüber reden! Aber wie?"
```

In diesem Ausschnitt aus einer metakommunikativen Gesprächssequenz zum Sprechen über psychische Erkrankung nennt die Teilnehmerin PART 2 „BILDhaft(i) verglI:ch" (Z. 646) und „gAnz: !SIM!pli Alltags:bilder" (Z. 656) – bildhafte Vergleiche und die Verwendung von einfachen „Alltagsbildern" – als Mittel zur Erläuterung des eigenen Empfindens und Befindens (Z. 647f.). Die geschilderten Veranschaulichungsverfahren (Brünner & Gülich 2002) bewertet die Teilnehmerin, betont durch eine starke Akzentuierung, als positiv: „da chunt !GUET! übere; aso da [da gilt e brUgg (.) zu]m (.) !NÖD!betroffne." (Z. 659f.) Damit konzeptualisiert sie die genannten kommunikativen Strategien räumlich (Lakoff & Johnson 1980, 14–21) als *Brücke zum Nichtbetroffenen,* um, so könnte man die Metapher weiter ausführen, die implizierte Distanz, den implizierten

doi.org/10.35468/5993-10

Graben zwischen jenen mit der Erfahrung einer psychischen Erkrankung und jenen ohne entsprechende Erfahrung zu überwinden. *Das kommt gut herüber,* sagt sie. Das Sprechen über die eigene Erfahrung, die kommunikative Interaktion zur Thematik mit einem Gegenüber wird so zu einem Mittel der Überbrückung sozialer Distanz und damit letztlich zu einem Mittel sozialer Inklusion.

5 Einblicke und Ausblicke

Wie wir in unserem Beitrag zu zeigen versuchten, spielt Raum im partizipativen Projekt „Drüber reden! Aber wie?" zu psychischer Gesundheit in Bezug auf Exklusion und Inklusion auf unterschiedlichen Ebenen eine Rolle – in Bezug auf ganz konkrete physische genauso wie auf metaphorische Räume; und in Bezug auf den Forschungsgegenstand, die Kommunikation über psychische Gesundheit und Krankheit, wie auch auf die diesbezügliche Forschungspraxis. Vor dem Hintergrund konzeptueller Metapherntheorien (Lakoff & Johnson 1980) ist dabei zu fragen, inwiefern konkrete menschliche Erfahrungen mit physischer Räumlichkeit auch unser Denken, Wahrnehmen und Fühlen strukturieren. Zugleich können die vorgestellten unterschiedlichen Ebenen auch als Anknüpfungspunkte interpretiert werden, um auf Inklusion, aber auch auf konkrete inklusive Räume hinzuarbeiten und um, wie es die zitierte Teilnehmerin einer Fokusgruppe ausgedrückt hat, Brücken zwischen Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen zu bauen.

Literatur

Bergold, J. B. (2013): Partizipative Forschung und Forschungsstrategien. In: ENewsletter Wegweis. Bürgergesellschaft, 1–10.

Bergold, J. & Thomas, S. (2010): Partizipative Forschung. In: Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, 333–344.

Birkner, K., Auer, P., Bauer, A. & Kotthoff, H. (2020): Einführung in die Konversationsanalyse. Berlin, Boston.

Brünner G. & Gülich E. (2002): Verfahren der Veranschaulichung in der Experten-Laien-Kommunikation. In: Dies. (Hrsg.): Krankheit verstehen. Interdisziplinäre Beiträge zur Sprache in Krankheitsdarstellungen. Bielefeld, 17–93.

Clar, C. & Wright, M. T. (2020): Partizipative Forschung im deutschsprachigen Raum – eine Bestandsaufnahme. In: AliceOpen – Alice Salomon Hochschule Berlin.

Deppermann, A. (2008): Gespräche analysieren. 4. Aufl. Wiesbaden.

Hall, B. L. (1992): From margins to center? The development and purpose of participatory research. In: Am. Sociol. 23, 15–28.

Hartung, S., Wihofszky, P. & Wright, M. T. (Hrsg.) (2020): Partizipative Forschung – ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden. Wiesbaden.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980): Metaphors we live by. Chicago, London.

Maatz, A., Ilg, Y. & Wiemer, H. (2021): Sprechen über psychische Erkrankungen: Drüber reden! Aber wie? In: Leading Opinions Neurologie & Psychiatrie 2021 (2), 6–7.

Maatz, A., Ilg, Y., Wiemer, H. et al. (2022): Wahnsinns Sprache! Eine qualitative Untersuchung zur kommunikativen Darstellung von Wahn im Gespräch. In: Der Nervenarzt, Epub ahead of print.

doi.org/10.35468/5993-10

Peter, S. von, Bär, G. et al. (2020): Partizipative Gesundheitsforschung in Deutschland – quo vadis? In: Gesundheitswesen 82, 328–332.
Schäffer, B. (2018): Gruppendiskussion. In: Bohnsack, R., Geimer, A. & Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 4., vollst. erw. u. überarb. Aufl. Opladen, Toronto, 101–107.
Schwarze, C. (2014): Theoretische und methodische Überlegungen zur Praxis der gesprächsanalytischen Datensitzung. In: Dies. & Konzett, C. (Hrsg.): Interaktionsforschung. Gesprächsanalytische Fallstudien und Forschungspraxis. Berlin, 161–175.
Tilly, C. (2018): Narrative Rekonstruktion von Beziehungserfahrungen von Frauen mit der Diagnose Borderline-Persönlichkeitsstörung. Diss. Univ. Freiburg. freidok.uni-freiburg.de/pers/24245.
Wiemer, H., Ilg, Y., Maatz, A. (2022): Nichts zu lachen? Humor in Gesprächen über psychische Erkrankungen. In: Kerbe 40 (3), 13–16.
Ziebland, S. (2013): Narrative Interviewing. In: Ziebland, S., Coulter, A., Calabrese, J.D. & Locock, L. (eds.): Understanding and using health experiences: improving patient care. Oxford: University Press, 38–48.
Ziebland S. & McPherson A. (2006): Making sense of qualitative data analysis: an introduction with illustrations from DIPEx (personal experiences of health and illness). In: Medical Education 40, 405–414.

Transkriptionskonventionen

[ ]	Überlappungen und Simultansprechen
[ ]	
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecher*innenbeiträge oder Segmente
°h/h°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2–0.5 Sek. Dauer
°hh/hh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5–0.8 Sek. Dauer
(.)/(-)/(--)/(---)	Mikropause (bis 0.2 Sek. Dauer); kurze, mittlere und längere Pause (bis 0.2–0.5 Sek., 0.5–0.8 Sek., 0.8–1.0 Sek. Dauer)
und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
äh öh äm	Verzögerungssignale, sog. „gefüllte Pausen“
haha hehe hihi	silbisches Lachen
hm ja nein nee	einsilbige Rezeptionssignale
hm_hm	zweisilbige Signale
ja_a	
nei_ein nee_e	
((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen
<<lachend> >	sprachbegleitende para- und außersprachliche Ereignisse mit Angabe der Reichweite
:	Dehnung, Längung (ca. 0.2 –0.5 Sek.)
::	Dehnung, Längung (ca. 0.5–0.8 Sek.)
akZENT	Fokusakzent
akzEnt	Nebenakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent
?	Tonhöhenbewegung: hoch steigend
,	mittel steigend
–	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend
<<p> >	leise (mit Angabe der Reichweite)

Weiterführende Hinweise in:

Selting, M. et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung 10, 353–402. Online unter: http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf.

doi.org/10.35468/5993-10

Norina Müller, Tina Obermayr, Florentine Paudel, Barbara Hager, Michael Doblmair, Eva Kleinlein und Michelle Proyer

Reading Inclusion – (Um-)Wege durch das Labyrinth des Inklusionsbegriffs

1 Einleitung

Das Repertoire möglicher Perspektiven auf den Inklusionsbegriff gleicht einem *Labyrinth*, dessen wissenschaftliche Beschreitung eine kritische Auseinandersetzung (ein)fordert. Der Arbeitsbereich Inklusive Pädagogik des Zentrums für Lehrer*innenbildung der Universität Wien und Lehrende in der Spezialisierung Inklusive Pädagogik – Fokus Beeinträchtigung – setzen sich kritisch mit der Frage auseinander, welches Verständnis von Inklusion dem gemeinsamen Arbeiten eigentlich zugrunde liegt, liegen kann oder muss, aber auch, welche produktiven Spannungen begrifflich zutage treten, wenn unterschiedliche theoretische Positionierungen in die Diskussion miteinander gebracht werden. Eine erste Erkenntnis der wechselseitigen Auseinandersetzung besteht darin, dass ein umfassender Inklusionsbegriff der *gesellschaftlichen Konstruiertheit* von Behinderung und ihrer (möglichen) *widerständigen Physis* (vgl. Kuhlmann 2003) gleichzeitig gerecht werden muss, dass er (s)eine je *kulturell spezifisch situierte* und die *individuell* unterschiedliche *identitätsstiftende Bedeutung* von Behinderung oder Marginalisierung anerkennen und gleichzeitig ebenso Perspektiven für ein *gemeinsames (bildungspolitisches und wissenschaftspraktisches) Engagement* für Inklusion eröffnen muss.
Der Beitrag widmet sich der Nachzeichnung dieser Auseinandersetzung mit der Mehrdimensionalität des Inklusionsbegriffs. Vor dem Hintergrund spezifischer Forschungsschwerpunkte, offener Diskussionsfragen und Leitlinien für die Lehre in der Inklusiven Pädagogik bringen die einzelnen Autor*innen je unterschiedliche Blickwinkel in die Diskussion ein. Durch diese Fokussierungen entstehen Spiel-Räume im Labyrinth, die zum Innehalten und Weiterdenken einladen. Im Fazit werden die einzelnen Perspektiven zusammengebracht und weiterführende Fragen identifiziert, die neue Wege im Labyrinth aufzeigen können.

doi.org/10.35468/5993-11

2 Spielräume der Inklusion: Dimensionen, Bedingungen und Positionierungen

In inklusionspädagogisch orientierten Diskussionen fungieren die Begriffe *Verschiedenheit* und *Gleichheit* als brisante Dreh- und Angelpunkte (vgl. Dederich 2013). Hauptintention gesellschaftlicher Inklusion ist es, die Wertschätzung von *Vielfalt* als höchstes Ziel zu verfolgen und umfassende *Teilhabe* zu ermöglichen.

2.1 Dimensionen der Anerkennung von Vielfalt und Teilhabe – an den Beispielen Körper, Kultur und Sprache

Die Ursachen von Barrieren, die dazu führen, dass sich Teilhabemöglichkeiten als eingeschränkt oder ver-hindert darstellen, werden in der derzeitigen *inklusionstheoretischen Diskussion* vor allem in der außenliegenden (Um-)Welt verortet – Be-Hinderung erscheint als „soziales Konstrukt" (Kuhlmann 2003, 157) oder „kulturelles Artefakt" (ebd.). Was aus der Perspektive Tina Obermayrs dabei zunehmend aus dem Fokus schwindet, ist das, was *subjektiv erfahren wird* (vgl. ebd.; siehe auch Boger & Brinkmann 2021): die Bedeutung von Unterschieden, deren Dekonstruktion weder möglich ist (vgl. Kleinlein, Möhlen & Obermayr 2021), noch sinnvoll erscheint, bildet sie doch ebenso einen Teil der Vielfalt menschlicher Erfahrung.
Schmerz dient hierbei nur als *ein* Beispiel, an dem disziplinäre Versäumnisse in Gestalt eines radikalen (Ver-)Schweigens verdeutlicht werden können (vgl. z. B. Dederich 2009). Andere Bezugsfelder wären etwa Tod und Sterben, deren Betrachtung auf individueller wie kollektiver Ebene wohl ungemütlich ist, jedoch von maßgeblicher Bedeutung wäre, darf man doch annehmen: Menschliche Individualität ist nur in enger Verbindung mit Vulnerabilität und fundamentaler Verletzlichkeit zu denken. Von der (Re-)Produktion anmaßender Kausalzusammenhänge, etwa zwischen Behinderung und Schmerz, wird gewiss Abstand genommen. Unzweifelhaft scheint jedoch, dass (mögliche) Konsequenzen einer „renitenten Physis" (Kuhlmann 2003, 157) kaum aufzulösen sind – weder durch (disziplinäre) Tabuisierung noch De-Thematisierung. Auf theoretischer Ebene wäre zu fragen: Wie inklusiv ist das Inklusive einer Pädagogik, der es fremd scheint, das Widerständige zu benennen, einer Pädagogik, die Betroffenen den Raum vorenthält, sich in ihrer authentischen Individualität zu zeigen, und damit auch Bildungsprozesse verunmöglicht, bei denen es darum geht, dass Erfahrungen in das Selbst integriert werden (vgl. Ahrbeck 2020, 147)? Könnte der produktive Kern inklusiver Prozesse nicht darin liegen, von der Romantisierung unbehaglicher Zusammenhänge abzusehen, um einer Gefahr der „Ausgrenzung durch Trivialisierung" (Jantzen 2017, 66) entgegenzuwirken? Diese Fragen sind zuletzt von besonderem Interesse, da sie im gegenwärtigen Diskurs der Inklusiven Pädagogik kaum eine Rolle spielen (vgl. Obermayr 2020).

doi.org/10.35468/5993-11

Neben der Anerkennung *leiblich-körperlicher Bedingungen* als Erfahrungen menschlicher Vielfalt konstituiert auch *kulturelle Zugehörigkeit* und die *Entwicklung kultureller Identität* die Vielseitigkeit menschlicher Existenz. Wenn über den Inklusionsbegriff reflektiert wird, gilt es in diesem Sinne stets nach dessen *Bedeutungshorizont* zu fragen.

Aus *international-vergleichender Perspektive* bedeutet dies u. a. die soziokulturellen, historischen und politischen Bedingungen der Theorie und Praxis um Inklusion (u. a. Ainscow 2021) mitzudenken, wie Eva Kleinlein argumentiert. Hat die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention auch dazu beigetragen, die Diskussion um Inklusion weltweit zu intensivieren, sind die Schwerpunkte ihrer Umsetzung je nach lokalen Bedingungen, Herausforderungen und Bedarfen doch sehr unterschiedlich. Zur Annäherung an die diversen Debatten lässt sich fragen: Welche heterogene „Gestalt" nehmen Begriffsverständnisse von Inklusion an? Wie wird Inklusion in den Diskursen unterschiedlicher Mehrheitsgesellschaften und parallel präsenter Subkulturen verstanden? Welche Bedeutung kommt bei all dem – theoretisch, methodisch und praktisch – den post- und neo-kolonialen Strukturen auch im Inklusionsdiskurs zu? Auf einer übergeordneten Ebene und mit Blick auf die Verortung der eigenen (westlichen) „kulturellen Tradition" ist daran anschließend weiterhin zu untersuchen: Was sind überhaupt „Kulturen" vor dem Hintergrund zunehmender Globalisierung und Migrationsbewegungen, die abermals die Hybridität kultureller Identität verdeutlichen?

Unterschiede im (kulturellen) Bedeutungshorizont des Inklusionsbegriffs werden allerdings nicht erst im internationalen Vergleich offenbar, sondern lassen sich bereits im *nationalen Kontext* finden, wie Barbara Hager am Beispiel des Verhältnisses von *österreichischer Gebärdensprache (ÖGS)* und Lautsprache verdeutlicht.

In den 1980er Jahren wurde in Wien begonnen, taube und hörbehinderte Kinder in Klassen an Regelschulen mit lautsprachlichen Stützlehrer*innen zu integrieren (vgl. Kramreiter 2011, 22). Dies war damals ein großer Fortschritt. Es wurde jedoch vergessen, die *sprachliche kulturelle Identität* dieser Kinder mitzudenken. Damit bestand und besteht weiter die Gefahr, dass Inklusion für den Bereich Bildung im Alltag wieder zum alten Denken der Integration in den 1980er Jahren zurückkehrt und sich auf das einfache „Einschließen" aller tauben und hörbehinderten Schüler*innen in Regelschulen beschränkt. Orientiert an einem Inklusionsverständnis, welches das Prozesshafte hervorhebt (vgl. Boban & Hinz 2015, 12), und verbunden mit dem Streben nach Akzeptanz der Verschiedenheit aller Schüler*innen (vgl. Biewer, Böhm & Schütz 2015, 12) kam eine Änderung in Gang. Selbstvertreter*innen der Sprachcommunity der Gebärdensprachen forderten in ihren politischen Positionspapieren, dass Inklusion einen *bilingualen* (gebärdensprachlich und schriftsprachlich oder lautsprachlichen) Zugang zu Bil-

doi.org/10.35468/5993-11

dungsinhalten und -aktivitäten bedeuten muss (vgl. BGK 2019, 3; ÖGLB 2021). Dies beinhaltet, dass die ÖGS einen gleichrangigen Status zur (deutschen) Laut- und Schriftsprache bekommt. Der vorliegende Beitrag unterstützt diese Forderung nachdrücklich. In der Praxis ist es noch ein langer Prozess, diese Forderung umzusetzen. Außerdem bedarf die Umsetzung einer „ausreichenden Zahl qualifizierter ÖGS-DolmetscherInnen und den Rechtsanspruch auf volle Kostenübernahme in allen Lebenslagen durch den Staat" (ÖGLB 2022).
Zwischen 2017 und 2022 hielt das Team der Inklusiven Pädagogik seine Besprechungen mit dem Einsatz von Dolmetscher*innen regelmäßig in zwei Sprachen ab, in Deutsch und in Österreichischer Gebärdensprache (ÖGS), mitunter auch auf Englisch. Wiederkehrend fiel auf, dass die Begriffe „Inklusion" und „inklusiv" ganz unterschiedlich gebraucht wurden und dass es damit unterschiedliche Definitionsprozesse im Kollegium gab, und zwar je nachdem, welche Sprache verwendet wurde. In der Österreichischen Gebärdensprache wird für Inklusion (im Bereich der Bildung) fast die gleiche Gebärde wie für den wirtschaftlichen Begriff „all inclusive" verwendet. Hier kann es zu Missverständnissen in der Rezeption von Inklusion kommen. Nachdem sie aber unterschiedliche Bedeutungen beinhalten, muss weiter differenziert werden. Dieses Beispiel verdeutlicht die Bedeutung eines bilingualen Spracherwerbs in der Schule, aber ebenso die Bedeutung bilingualer Kommunikation für die Zusammenarbeit in einem inklusiven Team. Verwiesen ist zudem auf notwendige unterstützende Ressourcen, wie qualifizierte und durchwegs finanzierte ÖGS-Dolmetscher*innen. Dass bereits diese grundlegende Voraussetzung einer durchgängigen, finanzierten ÖGS-Dolmetschung an den Hochschulen – für Mitarbeiter*innen wie Studierende – nicht gesichert ist, wirft zum einen die kritische Frage auf, wie bilingualer Sprachunterricht und damit die Ausbildung sprach-kultureller Identität in der Schule ermöglicht werden soll, wenn die entsprechenden Bedingungen schon an den Hochschulen und damit in der Lehrer*innenausbildung nicht unterstützt werden. Zum anderen verweist diese Situation weiter auf den *Bereich bildungspolitischer Rahmungen* und ihrer Manifestation in den *Strukturen des (Aus-)Bildungssystems*.

2.2 Strukturelle und bildungspolitische Bedingungen von Vielfalt und Teilhabe – am Beispiel der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung

Zur Realisierung von Vielfalt und Teilhabe bedarf es nicht nur der *Anerkennung* ihrer vielzähligen Dimensionen – von denen im vorigen Kapitel drei angedeutet wurden –, sondern ebenso der *(bildungs-)politischen Absicherung nachhaltiger Strukturen* zu ihrer Umsetzung.
Mit den Auswirkungen der Phase der Reform der *Pädagog*innenbildung Neu,* die nach Buchner und Proyer (2019) die jüngste politische Entwicklung hin zu einer inklusiven Bildung manifestiert, befasst sich Florentine Paudel. Diese Re-

doi.org/10.35468/5993-11

formierung startete 2007 und wurde parallel zur Entstehung des Nationalen Aktionsplans in Österreich vorbereitet und umgesetzt (vgl. Paudel & Subasi Singh 2020). Im Zuge dessen wurde von den damaligen Expert*innen festgehalten, dass Inklusive Pädagogik als Lehrprinzip, aber auch als Forschungsgebiet gesehen wird. Es sollte Wissen aus den vorangegangenen Bereichen, wie z. B. der Sonderpädagogik, der Interkulturellen und Geschlechtergerechten Pädagogik, vereint und weiterentwickelt werden. Das war der Tenor in den Expert*innengruppen im Jahr 2015.

Im Jahr 2016 wurde schließlich das Bachelorlehramt für das „Fach" Inklusive Pädagogik an der Universität Wien eingeführt, im Jahr 2019 das Masterstudium. Es war also der bildungspolitische Wille, die Lehrer*innenbildung so umzugestalten, dass angehende Lehrkräfte in ihrer professionellen Praxis bestmöglich auf die Heterogenität und Vielfalt der Schüler*innenschaft vorbereitet sind und entsprechende Lernangebote entwickeln können. Der Monitoringausschuss zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen hielt 2018 allerdings fest, dass eher ein rücklaufender Trend im Bildungssystem festzustellen sei, insofern z. B. der überwunden geglaubten Priorisierung von Sonderschulen als „erste Wahl" wieder verstärkt Ausdruck verliehen und sogar neue Sonderschulen gebaut wurde(n) (Monitoringausschuss 2018). Schon in den Empfehlungen des *ersten* Staatsprüfverfahrens der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2015 wurde empfohlen, dass ein verstärkter Fokus auf das Bildungssystem in Österreich zu richten und dieses inklusiver zu gestalten wäre. Diese Bemühungen dauern – von Seiten der Selbstvertretungsorganisationen, Elternverbänden usw. – weiter an, inwiefern sie ernsthafte politische Absicherung und Stärkung erfahren, ist wiederum fraglich.

Mit Blick auf die Lehrer*innenbildung NEU eröffnet sich jedenfalls eine massive Diskrepanz, wenn sich die inklusive Lehrer*innenbildung auf die Professionalisierung in inklusiven Settings richtet, während die Realität an den Schulen weiter auch von äußerer Separierung geprägt ist.

Es drängt sich die Frage auf, wie mit diesen Widersprüchen (hoch-)schulisch umzugehen ist. Je nach Situation in den Schulen ändert sich der Qualifikationsbedarf der Studierenden an den Hochschulen. Müssen die Ausbildungsinstitutionen sich hier schlicht nach den Anforderungen im Feld richten oder haben die Hochschulen, hat die inklusive Lehrer*innenbildung, nicht auch gleichzeitig die *Verantwortung,* das Menschenrecht auf inklusive Bildung für alle Kinder und damit die inklusive Beschulung in Ausbildung und Praxis zu verteidigen? Aufgerissen ist hier die Frage nach der politischen „Neutralität" von (Inklusions-) Forschung und Lehre, von Hochschulen, die im nächsten Kapitel intensiver aufgegriffen werden soll.

doi.org/10.35468/5993-11

2.3 Inklusionsforschung als Engagement *für* Vielfalt und Teilhabe – am Beispiel emanzipatorischer Forschungsperspektiven

Wozu eigentlich Inklusionsforschung? Wer oder was entscheidet, welche Ziele, Interessen, Agenden in Forschung und pädagogischer Praxis realisiert werden? Wer (er)forscht wen oder was? Mit diesen Fragestellungen setzen sich Norina Müller und Michael Doblmair auseinander. Aus Perspektive der *(Critical) Disability Studies* (u. a. Minich 2016) lässt sich argumentieren, dass (pädagogische) Inklusionsforschung immer jenen Menschen und ihren Interessen verpflichtet ist, die in den entsprechenden beforschten pädagogischen Verhältnissen stehen. Diese Erklärung geht mit der Pflicht zur *Veränderung* realer Verhältnisse im Sinne der Interessen Be/hinderter oder Marginalisierter einher. Sie ergibt sich dabei aus dem Inklusionsanspruch selbst, der u. a. vollumfängliche Partizipation und Teilhabe aller Menschen anstrebt. Inklusion wird in dieser Perspektive zu einem geteilten *emanzipatorischen* Programm, Modus und Ziel gleichermaßen, an deren Realisierung alle mitarbeiten, die sich den gleichen Perspektiven verpflichtet fühlen – ein kontinuierlicher *work in progress*, der zudem konstitutiv partizipatorisch angelegt sein muss. Eben diesen Ansatz verfolgten die Be/hinderten(rechts)bewegungen seit den 1970er Jahren, deren Anliegen wissenschaftspraktisch in die Gründung der *(Critical) Disability Studies (C/DS)* einflossen. Auch ihr geht es „nicht nur darum, gesellschaftliche Veränderungen und historischen Wandel zu beschreiben, sondern sie will auch soziale Ausschluss- und Ungleichheitspraktiken in den gegenwärtigen Gesellschaften und Gesellschaftsstrukturen aufzeigen und die Welt aktiv verändern" (DiStA 2019, 2). Mit ihrem emanzipatorischen Anspruch sind die C/DS in diesem Sinne keine distanzierte Wissenschaftsdisziplin, sondern sie werfen in ihrer Begriffsarbeit auch Fragen nach „befreiender Forschungs-, Lebens- und gesellschaftlicher Praxis" (Schönwiese 2020, 114), d. h. nach befreiendem pädagogischen, politisch-aktivistischen und forscherischem Handeln auf.

Sieht sich eine kritische Inklusionsforschung also einer emanzipativen Praxis verpflichtet, bezieht sich dies nicht erst auf die *Nutzung* gewonnener Erkenntnisse für die Gestaltung *partizipativer* z. B. pädagogischer Settings, sondern bereits auf den *Forschungsprozess* selbst. Insofern sollten partizipatorische Forschungsstrategien und -methoden, in denen be/hinderte Personen Subjekt, nicht Objekt der Forschung sind, den modus operandi des Disability Research darstellen (vgl. DiStA 2019, 3). Die Legitimation, als nicht-be/hinderte Forscher*in kritische Inklusionsforschung zu betreiben, liegt damit in der Bedingung, die Emanzipation Marginalisierter als Bezugspunkt des eigenen forscherischen Handelns zu setzen. Weiterführend soll hier auf den Ansatz des *(Critical) Participatory Action Research* (C/PAR) (u. a. Fine & Torre 2021) verwiesen und dafür plädiert werden, kritische Ansätze der Aktionsforschung in der Inklusionsforschung (wieder) zu stärken, die

doi.org/10.35468/5993-11

insbesondere im deutschsprachigen Raum an gesellschaftsveränderndem Potenzial eingebüßt haben (kritisch dazu Schönwiese 2020).
Wird der hier skizzierte emanzipatorische Anspruch der C/DS ernstgenommen, leitet sich daraus ein klarer (hochschul- und wissenschafts-)politischer Appell ab, in Forschung und Lehre – sowie nach außen – Stellung für die Rechte be/hinderter und mariginalisierter Personen zu beziehen und sich auch in der Erkämpfung ihrer Umsetzung zu *involvieren*. Weiter (gemeinsam) zu erkunden bleibt, wie geeignete Formate und Allianzen zwischen Hochschule, zwischen (nicht-)be/hinderten Wissenschaftler*innen und Aktivist*innen, Selbstvertretungsorganisationen und weiteren zivilgesellschaftlichen und politischen Akteur*innen aussehen könnten.

3 Fazit: Unendliche Spielarten als Motor für den Inklusionsprozess?

Verschiedene disziplinäre Zugänge entscheiden, *auf welche Weise* Inklusion untersucht, ausgelegt und verstanden wird. Die Art der Betrachtung verändert sich; etwa abhängig davon, *wer* forscht, nicht zuletzt auch davon, wer forschen „darf" und wer nicht. Die Frage nach dem (gesellschaftlichen) *Wozu* der Inklusion eröffnet den Blick auf unterschiedliche ideologische Verortungen der Forschenden und mit dem *Wie* der Umsetzung rückt die Diversität möglicher inklusiver Praktiken in den Fokus. Aufgeworfen sind damit Fragen der (Selbst-)Reflexion inklusionsorientierter bzw. inklusionspädagogischer Forschung und Lehre.
Labyrinthe haben nur einen Eingang, der gleichzeitig ihr Ausgang ist. Sie kennen nur *einen* richtigen Weg. Die Ausführungen haben jedoch verdeutlicht, dass der Inklusionsbegriff vielzählige Zugänge und Abbiegungen birgt und auch benötigt. Es werden Kreuzungen offenkundig, die zum Nachforschen einladen. Ambivalenzen, Widerstände und Fragen, die provoziert werden, müssen dabei zu einem gewissen Grad auch „ausgehalten", andererseits auch eingefangen werden können. Inklusion ist ein *Aushandlungsprozess,* der nicht allein auf *administrativer Reformebene* stattfinden kann, sondern *Selbstvertreter*innen und ihre solidarischen Verbündeten* in Forschung und Praxis stärken muss. Diese und weitere Spannungsverhältnisse müssen auch in der und für die Lehrer*innenbildung diskutiert werden. Die Navigation durch das Labyrinth wird damit Teil der gemeinsamen Auseinandersetzung. Dabei geht es weniger darum, den Weg aus dem Labyrinth zu finden, sondern in geeigneter Art und Weise dazu im Austausch zu bleiben.
Der Inklusionsbegriff kann so vielleicht besser als *Maze* verstanden werden, das viele Ein- und Ausstiege, viele Wege und Abbiegungen kennt. Mazes werden dazu genutzt, das räumliche Bewusstsein zu trainieren. Und so sehen auch wir unsere Aufgabe darin, als Team „im Training" zu bleiben. Der Beitrag versteht sich als Einladung mitzumachen.

doi.org/10.35468/5993-11

Literatur

Ahrbeck, B. (2020): Was Erziehung heute leisten kann: Pädagogik jenseits von Illusionen. Stuttgart.

Ainscow, M. (2021): Inclusion and Equity in Education: Responding to a Global Challenge. In: Köpfer, A., Powell, J. J. W. & Zahnd, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung. Leverkusen-Opladen, 75–87.

Biewer, G., Böhm, E. T. & Schütz, S. (2015): Inklusive Pädagogik als Herausforderung und Chance für die Sekundarstufe. In: Biewer, G., Böhm, E. T. & Schütz, S. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe. Stuttgart, 11–24.

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2015): Der Index für Inklusion – eine Einführung. In: Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.): Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg. Bad Heilbrunn 11–41.

Boger, M.-A. & Brinkmann, M. (2021): Zur Phänomenologie der Erfahrungen von Inklusion, Exklusion und Behindert-Werden. In: Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 44, H. 3/4, 21–27.

Buchner, T. & Proyer, M. (2019): From special to inclusive education policies in Austria – developments and implications for schools and teacher education. In: European Journal of Teacher Education, 43, H. 1, 83–94.

Bundeselternverband gehörloser Kinder e. V. (BGK) (2019): Positionspapier Verortung der Gebärdensprache in Erziehung und Bildung Deutsch – Deutsch Gebärdensprachige Kindergärten, Schulen, Ausbildungsstätten und Hochschulen. Online unter: https://archiv.taubenschlag.de/cms_pics/BGK%20Positionspapier.pdf (letzter Zugriff: 24.04.2022).

Dederich, M. (2009): Der Körper und der Schmerz – Kein Thema für die Behindertenpädagogik? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 60, H. 3, 82–90.

Dederich, M. (2013): Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart.

Disability Studies Austria (DiStA) (2019): Diskussionspapier: Behinderungsforschung. Online unter: https://dista.uniability.org/disability-studies/(letzter Zugriff: 25.01.2022).

Fine, M. & Torre, M. E. (2021): Essentials of critical participatory action research. American Psychological Association.

Jantzen, W. (2017): Inklusion als Paradiesmetapher? Zur Kritik einer unpolitischen Diskussion und Praxis. In: Feuser, G. (Hrsg.): Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen, 51–76.

Kleinlein, E., Möhlen, L.-K. & Obermayr, T. (2021): Abgestempelt – und nun? Zum Zusammenhang von Heterogenität, Diagnostik und Inklusion in der Schule. In: Polis aktuell, 7, 7–8.

Kramreiter, S. (2011): Integration von gehörlosen Kindern in der Grundschule mit Gebärdensprache und Lautsprache in Österreich (Dissertation). Wien.

Kuhlmann, A. (2003): Therapie als Affront. Zum Konflikt zwischen Behinderten und Medizin. In: Ethik in der Medizin, 15, H. 3, 151–160.

Minich, J. A. (2016): Enabling whom? Critical disability studies now. Lateral, 5, H. 1, 1–5.

Monitoringausschuss (2018): Kurzfassung des Monitoring-Berichts an den UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen anlässlich des zweiten Konstruktiven Dialoges mit Österreich.

Obermayr, T. (2020): Dem Schmerz auf der Spur. Schmerz und Schmerzbegleitung – (k)ein Thema der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik (Masterarbeit). Wien.

Österreichischer Gehörlosenbund (ÖGLB) (2022): Österreichische Gebärdensprache. Online unter: https://www.oeglb.at/recht-gesetz/gebaerdensprache/#:~:text=Die%20%C3%96sterreichische%20Geb%C3%A4rdensprache%20(%C3%96GS)%20ist,geb%C3%A4rdensprachigen%20Menschen%20bestimmte%20Rechte%20ein. (letzter Zugriff: 24.04.2022).

Österreichischer Gehörlosenbund (ÖGLB) (2021): Positionspapier Inklusive Bildung – Bilinguale Bildung. Online unter: https://www.oeglb.at/recht-gesetz/(letzter Zugriff: 24.04.2022).

doi.org/10.35468/5993-11

Paudel, F. & Subasi Singh, S. (2020): Teacher Training in Austria in the Last Decade – The Development of and Challenges for an Inclusive School System. In: Front. Educ. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.596244

Schönwiese, V. (2020): Partizipativ und emanzipatorisch. In: Brehme, D., Fuchs, P., Köbsell, S. & Wesselmann, C. (Hrsg.): Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Weinheim, 114–131.

doi.org/10.35468/5993-11

III Subjektpositionen und Medien der (Selbst-)Repräsentation

Sophie Schubert

Die Zeitschrift „Der Krüppel". Vorstellungen zur Erziehung von Kindern mit Behinderungen in den 1920er und 1930er Jahren im Roten Wien

1 Einleitung

Mit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention in den verschiedenen Ländern der Europäischen Union vor rund zehn Jahren gilt es, Inklusion von Menschen mit Behinderungen zu realisieren. In der Bildung besteht der Anspruch, Chancengleichheit für Kinder mit Behinderungen herzustellen und auch deren Erziehung im Sinne inklusiver Vorstellungen zu gestalten. „Erziehung" gehört zu den Grundbegriffen der Pädagogik (vgl. Wehner 2019, 435), bleibt jedoch in heutigen erziehungswissenschaftlichen Diskursen oft diffus. Er bewegt sich zwischen Perspektiven, Handlungsorientierungen und Gesellschaftsvorstellungen. Dennoch besteht in der Erziehungswissenschaft grundlegend Einigkeit darüber, dass Kinder durch Erziehung in die derzeitige Gesellschaft eingegliedert werden. Daher können Erziehungsvorstellungen als Anhaltspunkt für bestehende gesellschaftliche Verhältnisse angesehen werden (vgl. Berger & Fend 2019; Bönsch 2018). Der Erziehungsauftrag und die Erziehungspraxis wurden immer schon zwischen Familie und Gesellschaft ausgehandelt.
Zugleich müssen auch Konzepte von Behinderung als prozesshaft, als sich stetig wandelnd begriffen werden (vgl. Pfahl & Schönwiese 2022). Behinderung als Phänomen lässt sich historisch in unterschiedlichen Begrifflichkeiten wiederfinden. In den 1920er und 1930er Jahren wurde die Idee der Fürsorge und die daran anknüpfende Krüppelfürsorge in Österreich vertreten, um Kinder mit Behinderungen[3] zu bilden und zu erziehen. „Krüppel" stellt in dem Zeitraum die anerkannte Bezeichnung von körperbehinderten (nicht aber geistig behinder-

3 In den Abschnitten 3. Quellenkorpus: Die Zeitschrift „Der Krüppel", 4. Zwischen Schul- und Familienerziehung sowie Fürsorge und Erziehung in die Gemeinschaft und 5. Veränderung innerhalb des Argumentationstonus werden die Formulierungen „behindertes Kind", „Krüppel" u.a. als zeitgenössische Begriffe aus der Zeitschrift „Der Krüppel" übernommen. In den anderen Abschnitten wird in Bezug auf heutige Diskussionen von Kindern oder Menschen mit Behinderungen gesprochen.

doi.org/10.35468/5993-12

ten) Menschen dar (vgl. Schönwiese & Wegscheider 2020, 11–13). Inklusion hingegen war zu dieser Zeit noch kein Begriff. Trotzdem wollten auch damals Menschen mit Behinderungen aus ihrer Position heraus sprechen und am gesellschaftlichen Leben teilhaben. Ein Wissen über das Phänomen Behinderung gibt es demnach schon lange. Die Vorstellung darüber, dass es auch für behinderte Kinder einer planmäßigen Erziehung bedarf, kann jedoch erst mit der Gründung erster Bildungsinstitutionen für „Krüppelkinder" in den 1760er Jahren in Verbindung gebracht werden (vgl. Solarová 1983, 8), während heute Diskussionen über Inklusion, Sonderschulen und allgemeine Fragen der Erziehung von Kindern mit Behinderungen stattfinden (vgl. Pfahl & Schönwiese 2022).

2 Verortung der Zeitschrift „Der Krüppel"

Das Forschungsdesiderat über Vorstellungen zur Erziehung von Kindern mit Behinderungen kann mittels einer Untersuchung von historischen Primärquellen bearbeitet werden. Dabei bietet die Zeitschrift „Der Krüppel" als ein Mitteilungsorgan von Menschen mit Behinderungen, Ansatzpunkte, etwas über Erziehungsvorstellungen für Kinder mit Behinderungen zu erfahren. Die Zeit der 1920er und 1930er Jahre ist insofern interessant, als dass sie pädagogisch mit der Fürsorge und der „Entwicklung einer staatlich verantwortlichen Fürsorge für Krüppel" (Fuchs 1999, o. S.) in Verbindung gebracht werden kann. Die Situation in Wien ist herauszuheben, weil sie mit der Schulreform von 1919/1920 bis 1934 eine vorreitende Position in Österreich einnimmt. Vorstellungen von Expert*innen aus dem sonderpädagogischen Bereich, die in „Der Krüppel" veröffentlicht wurden, können am Beispiel von Wien einen wichtigen Hinweis darauf geben, welche Erziehungsaspekte in der Fürsorge des frühen 20. Jahrhunderts in besonderer Weise hervorgehoben wurden. Ziel ist es zu beleuchten, welche Erziehungsvorstellungen von Kindern mit Behinderungen sich in der Zeitschrift „Der Krüppel" finden lassen und wie sich diese in den damaligen Konzepten der Fürsorge, aber auch der Erziehung in die Gemeinschaft widerspiegeln. Zudem wird analysiert, inwieweit diese Erziehungsfragen an Institutionen, gesellschaftliche Verhältnisse, Anschauungen und politische Positionen geknüpft sind.

3 Quellenkorpus: Die Zeitschrift „Der Krüppel"

„Der Krüppel" erschien in den Jahren 1927–1938 mit insgesamt 79 Ausgaben. Die Zeitschrift diente als Mitteilungsblatt der Ersten österreichischen Krüppelarbeitsgemeinschaft, welche ein Zusammenschluss körperbehinderter Menschen in Österreich war. Da ihr Motto „Arbeit, nicht Mitleid! Arbeit, nicht Siechenhaus" bereits verdeutlicht, dass sich auch körperbehinderte Personen dieser Zeit

doi.org/10.35468/5993-12

als arbeitende Mitglieder der Gesellschaft verstehen bzw. diese Form von Teilhabe fordern, ist auch davon auszugehen, dass körperbehinderte Kinder in diesem Sinne erzogen werden sollten. Zum Thema der Erziehung weist „Der Krüppel“ 26 Beiträge auf, die sich sowohl zu den Zielen der Erziehung, den Methoden als auch der institutionellen Verortung äußern. In einem Vorgehen, anlehnend an Landwehrs Vorschläge zur historischen Diskursanalyse (vgl. Landwehr 2018), wurde vor allem auf die Spannungsfelder Schule – Familie und Fürsorge – Erziehung in die Gemeinschaft fokussiert. Erste Erkenntnisse lassen sich durch eine Zählung des Vorkommens dieser Themen in den über die sogenannte Krüppelerziehung sprechenden Ausgaben machen. Die Schulerziehung wird in 19 der analysierten Beiträge thematisiert, während die Familienerziehung lediglich in 6 Beiträgen zum Thema gemacht wird. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Verantwortung für die Erziehung eher bei der Schule als bei der Familie verortet wurde, oder aber auch, dass man der Meinung war, auf die Schule mehr Einfluss bezüglich Erziehungsfragen nehmen zu können als auf die Familie. Bezüglich des zweiten Spannungsfeldes wird ebenfalls durch die Zählung des Vorkommens deutlich, dass Vorstellungen zur Erziehung in die Gemeinschaft in 15 Beiträgen und damit zu einem Drittel häufiger thematisiert werden als Vorstellungen zur Fürsorge, die lediglich in 10 Beiträgen vorkommen. Hier deutet sich bereits an, dass der Erziehung zur Gemeinschaft mehr Bedeutung beigemessen wurde als der Fürsorge für die Einzelnen. Während die Fürsorge meistens nur in Form einer medizinischen Sorge und Versorgung bzw. Erfüllung der Grundbedürfnisse der Kinder genannt wird, werden bezüglich der Erziehung in die Gemeinschaft Dinge wie Nützlichkeit, Erwerbsfähigkeit und der Gemeinschaftswille angesprochen.

4 Zwischen Schul- und Familienerziehung sowie Fürsorge und Erziehung in die Gemeinschaft

Das Preußische Krüppelfürsorgegesetz vom 6. Mai 1920, durch das die Krüppelfürsorge erstmals in Deutschland staatlich geregelt wurde, wird in „Der Krüppel“ herangezogen, um Forderungen in Hinblick auf die Krüppelfürsorge zu begründen. Diese scheinen jedoch weniger auf Fürsorge, die als ein (Bürger-)Recht und somit als gegeben betrachtet wird, sondern vielmehr auf gesellschaftliche Teilhabe in Form von Erwerbsmöglichkeiten gerichtet zu sein. So ist z. B. die Stärkung des Willens ein Thema, das in mehreren Beiträgen aufgegriffen wird und behinderten Kindern ihr Können bewusst machen soll. Zudem soll der individuelle Wille einem gemeinschaftlichen Willen untergeordnet oder im besten Falle nützlich sein, was wiederum den Fokus auf die Gemeinschaft lenkt. Die Erwerbsfähigkeit von behinderten Kindern und Jugendlichen wird des Weiteren als ökonomischer Faktor aufgegriffen. Es wird darauf eingegangen, dass eine nicht erwerbsfähige Person

doi.org/10.35468/5993-12

der Gemeinschaft zur Last fallen und Kosten verursachen würde, während erwerbsfähige Personen auch mit einer Behinderung nützlich sein könnten. Ebenso wie bei nicht behinderten Kindern geht man durchaus davon aus, dass behinderte Kinder einen Nutzen für die Gemeinschaft darstellen können. Die Erziehung in die Gemeinschaft sticht als das große Erziehungsziel der 1920er und 1930er Jahre im Roten Wien heraus, und zwar insbesondere als Aufgabe der Institution Schule. Im Beitrag des Pastors Vietor (1928) wird dieses Ziel mit der Familienerziehung in Verbindung gebracht. Der Autor merkt an, dass die Familienerziehung meist misslinge, da behinderte Kinder entweder mit zu großer Nachsicht behandelt würden oder als Last angesehen werden. Es sei daher Aufgabe der Schulerziehung. diesen Missstand zu beheben und die Kinder durch das Erziehen zum Wollen auf die Arbeitswelt vorzubereiten. Es sticht heraus, dass Familienerziehung zwar angesprochen wird, der Fokus pädagogischer Aufgaben jedoch weiterhin auf die Schule gerichtet bleibt. Als Mittel, um behinderte Kinder in die Gemeinschaft einzugliedern, hebt Vietor die religiöse Erziehung hervor, die ihnen dabei helfen solle, ihr Minderwertigkeitsgefühl zu überwinden. So ist es laut Vietor „ein vielverbreiteter Irrtum, daß mit der körperlichen Verkrüppelung auch gleichzeitig beschränkte Bildungsfähigkeit verbunden sei" (Vietor 1928, 54). Es ginge hauptsächlich darum, den Willen und das Selbstbewusstsein des Kindes zu stärken, damit dieses sich in die bestehende Gesellschaft integriere.

Auch in den 1930er Jahren wird die Religion herangezogen, allerdings eher in Bezug auf die Gemeinschaft, deren religiöse Pflicht es sei, behinderten Kindern zu helfen. Lohmann argumentiert unter anderen mit Bezug auf die Werte des Christentums, dass Fürsorge und Wohltätigkeit eine moralische Pflicht sei (vgl. Lohmann 1928). Diese Pflicht wird darüber hinaus im Krüppelfürsorgegesetz verankert. Die Fürsorgepflicht ergebe sich aus dem Wesen des Sozialismus und kann dadurch als Staatsangelegenheit gesehen werden. Fürsorge wird somit nicht aus sich selbst heraus begründet, sondern zum Zwecke der Enkulturation. Dies machen insbesondere die Beiträge des Sonderschulleiters Radl zur Erziehung in die Gemeinschaft innerhalb der Schulerziehung deutlich. Das Thema der Fürsorge wird dort meistens als medizinische Sorgeleistung oder Erfüllung von Grundbedürfnissen aufgegriffen und als sowieso gegeben angesehen. Fürsorge scheint für den Pädagogen selbstverständlich und wird zur Begründung genutzt, sich anknüpfend daran stärker auf die Erziehung der Kinder in die Gemeinschaft konzentrieren zu können. Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass die Schule als gesellschaftlich institutioneller Ort die Eingliederung körperbehinderter Kinder in die Gesellschaft durch ihre allgemeine Erziehung in den Vordergrund stellt und Fürsorge lediglich als Mittel begreift, Erziehung – im Sinne einer Eingliederung in die Gemeinschaft – zu ermöglichen.

Während sich nun vermuten lassen könnte, dass insbesondere die Familie den Part der erziehenden Fürsorge zu übernehmen hatte, kann dies aus den Analysen nur

doi.org/10.35468/5993-12

teilweise herausgelesen werden. Die Familienerziehung wird durch grundlegende Erziehungsprinzipien und Ratschläge zum erzieherischen Umgang im familiären Umfeld angesprochen. Die Anzahl der Beiträge die sich zur Schulerziehung finden lassen (19), ist jedoch um einiges größer als jene, die Familienerziehung (6) thematisieren. Zudem fällt auf, dass die Beiträge zur familiären Erziehung fast immer auch den Bereich der Schulerziehung[4] ansprechen. Z. B. wird in den Beiträgen Radls über die Erziehung in der Wiener Sonderschule das Thema Familie zwar angesprochen, allerdings nur im ökonomischen Kontext, wenn es um die Finanzierung des Schulgeldes geht. Dabei wird die Idee der Solidarität aufgegriffen, indem betont wird, dass wohlhabende Familien die Kostendeckung von Familien in prekären Verhältnissen decken. Familie wird in diesen Beiträgen nicht als eigenständige Erziehungsinstanz dargestellt, sondern als Beziehungsgeflecht, das in der Erziehung behinderter Kinder durch Schulerziehung entlastet werden muss. Der Armutskontext wird fast gänzlich außer Acht gelassen.

Eine inhaltliche Verantwortung der Familie für die Erziehung von behinderten Kindern wird im Beitrag von Rand[5] aus dem Jahr 1933 thematisiert, in dem den Eltern die „gärtnerische Tätigkeit“ (Rand 1933, 31–32) empfohlen wird. Aber auch Rand bezieht ihre Ratschläge zur richtigen Erziehung nicht auf Sorgetätigkeiten, sondern auf die Erziehung in die Gemeinschaft und nutzt als Beispiel die Institution Kindergarten, um die richtige Art der Erziehung – das „Gärtnern“ – zu betonen. Schlussfolgernd wird deutlich, dass Vorstellungen zur Familienerziehung als eigenständiger Beitrag zur Enkulturation von Kindern mit Behinderungen in „Der Krüppel“ rar sind. Die erzieherische Tätigkeit wird nur zum geringen Teil den Eltern, stärker jedoch dem Lehrpersonal an Schulen als allgemeine Aufgabe zugesprochen; neben körperlichen wird stark auf gemeinschaftliche Tätigkeiten als geeignete Methodik dafür verwiesen. Insgesamt lässt sich der Begriff Sorge zwar in der Fürsorge und der Krüppelfürsorge wiederfinden und wird auch in „Der Krüppel“ als Erziehungsmethode herangezogen. Der sich im Roten Wien verankernde Austromarxismus stellt allerdings die gesellschaftliche Eingliederung in den Mittelpunkt. Fürsorge wird meist nur in Verbindung mit medizinischer Sorge oder in Verbindung mit christlicher Wertvorstellung wie der Nächstenliebe angesprochen. Hierbei muss jedoch auch erwähnt werden, dass religiöse Argumente häufig verwendet werden, um den gesellschaftlichen Nutzen von Fürsorge zu untermauern. Eine von gesellschaftlichen Ansprüchen losgelöste Fürsorge, die auch von Seiten der Menschen mit Behinderungen nichts zurückerwartet, wird überhaupt nicht aufgegriffen.

4 In Bezug auf Erziehung und Fürsorge wird das Thema Heimerziehung nicht thematisiert. Schulerziehung wird nur in Hinblick auf Sonderschulen angesprochen.

5 Rands professioneller oder institutioneller Hintergrund wird nicht benannt und lässt sich auch aus anderen Quellen nicht rekonstruieren.

doi.org/10.35468/5993-12

5 Veränderung innerhalb des Argumentationstonus

Ein zweiter Aspekt, der sich aus der Untersuchung der Beiträge herausarbeiten lässt, bezieht sich auf die Veränderungen in den Argumentationslinien und dem Tonus der Beiträge in den 1930er Jahren. Es ist ein Wechsel von politischen Forderungen zu gesellschaftlichen Legitimationen bezüglich der Erziehung behinderter Kinder erkennbar. Die Beiträge der 1920er Jahre weisen einen stark fordernden Charakter auf und sind zudem stärker im Bereich der Ratgeber, Berichte aus dem Ausland und Informationen über Gesetzeslagen angesiedelt. Besonders der Beitrag 7/8 von 1929 beschreibt ausführlich, was im Ausland hinsichtlich Krüppelfürsorge und Krüppelerziehung erreicht wurde und woran sich Österreich ein Beispiel nehmen sollte. Zudem wird immer wieder auf das Preußische Krüppelfürsorgegesetz verwiesen, welches als rechtliche Grundlage der Forderungen nach Erziehung benannt wird. Dass die Krüppelfürsorge sowie die Erziehung von behinderten Kindern ein Selbstverständnis ist, kristallisiert sich in den Ausgaben der 1920er Jahre heraus.

Dies ändert sich in den 1930er Jahren, welche zwar zuerst noch auf Ziele und Forderungen verweisen, zunehmend jedoch in Begründungsdruck geraten. Erziehung für behinderte Kinder scheint zwar in den Augen der Autor*innen weiterhin wichtig und erforderlich zu sein, wird jedoch nicht mehr als gemeinschaftlicher Wert wahrgenommen. Was zuvor noch Forderungen an Gemeinschaft und Politik waren, scheinen ab den 1930er Jahren Legitimationen zu sein, warum behinderten Menschen überhaupt noch Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Es lässt sich eine Auflösung des Selbstverständnisses der Erziehungsbedürftigkeit behinderter Kinder erkennen, die sich in einen starken Begründungsdruck für die Erziehung der „Krüppelkinder“ wandelt. Eine Beitragsform, welche in den 1930er Jahren stärker zum Einsatz kommt, ist die des Essays. Besonders der Beitrag von Rischawy (1934, Ausgabe 11/12) „Soll man die Mühe, die man gebrechlichen Kindern zuwendet, nicht gesunden widmen?“ weist bereits im Titel auf eine scheinbar gesellschaftliche Frage hin, welche er jedoch in seinem Essay direkt verneint. In diesem, wie auch in anderen Beiträgen, wird an die Humanität und Nächstenliebe appelliert und es werden ökonomische Vorteile für die Gemeinschaft herausgehoben, wenn man der Erziehungsbedürftigkeit behinderter Kinder nachginge. Anhand dieser Beispiele tritt der historische Kontext der Zeitschrift als wichtiger Einflussfaktor hervor. Zum einen wird immer wieder auf Gesetzesreglungen Bezug genommen, zum anderen scheint der Machtwechsel und die zunehmende Übernahme der faschistischen Gruppen die Arbeitsgemeinschaft der Zeitschrift in eine Art Schutzmodus zu drängen, welcher den stärker legitimierenden Charakter der Argumentationslinien begründen könnte. Konkret werden die gesellschaftlichen Verhältnisse und der politische Umschwung der 1930er Jahre in „Der Krüppel“ jedoch nicht angesprochen. Die Wirkung zwischen dem his-

doi.org/10.35468/5993-12

torischen Kontext und der Veränderung innerhalb des Diskurses kann daher nur vermutet und zwischen den Zeilen gelesen werden.

6 Diskussion & Fazit

Da Erziehung in die Gemeinschaft in den Beiträgen der Zeitschrift „Der Krüppel“ großgeschrieben wird, kann davon ausgegangen werden, dass Kinder mit Behinderungen dahingehend erzogen werden sollten, selbsttätige Mitglieder der Gemeinschaft zu werden. Sie sind durchaus bereit, sich in Verhältnisse einzuordnen und diese zu erfüllen, um Teil der Gemeinschaft sein zu können. Die Ermöglichung der Erwerbstätigkeit durch den Staat wurde mit einer Rückgabelogik verbunden. Auf Seiten des Staates wurde insbesondere durch die Institution Schule für eine Erziehung in die Gemeinschaft und Fürsorge gesorgt. Die Fürsorgeidee des untersuchten Zeitraums strebte auf paradoxe Weise die Eingliederung von Kindern mit Körperbehinderungen in die Gemeinschaft mittels institutioneller Aussonderung (z. B. Sonderschulen) an (vgl. Fuchs 1999). Von und unter den Menschen mit Körperbehinderungen wurde gefordert, über ihre Erwerbstätigkeit etwas an die Gemeinschaft zurückzugeben, um so auch ein gleichwertiger Teil dieser zu sein. Sowohl die Aushandlung um den Erziehungsauftrag als auch das Bedürfnis von Menschen mit Behinderungen nach Teilhabe sind heute noch diskutierte Themen. Während um den Erziehungsauftrag zwischen Familie und Schule immer noch gerungen wird, ist die Forderung nach gesellschaftlicher Teilhabe in den Disability Studies stark an den menschenrechtlichen Begriff der Inklusion geknüpft und ist in diesem Sinne nicht an eine Rückgabelogik gekoppelt. Es besteht nicht die grundlegende Frage danach, ob auch Kinder mit Behinderungen ein Recht auf Erziehung haben, denn dieses haben sie sowohl auf familiärer als auch auf institutioneller Ebene. Trotzdem werden weiterhin Diskurse um die Art der Erziehung von Kindern mit Behinderungen geführt (z. B. der Diskurs zu Sonderschulen oder Förderklassen). Beides, Vorstellungen von Erziehung sowie von Behinderung, müssen daher als prozesshaft und als sich gemeinsam mit dem gesellschaftlichen Kontext wandelbare Konzepte bezeichnet werden.

Quellen[6]

Radl, H. (1927): Die Erziehung verkrüppelter Kinder im Elternhaus. Der Krüppel (3), 3–4.
Radl, H. (1930): Die Wiener Sonderschule für verkrüppelte Kinder (Teil 1). Der Krüppel (3/4), 4–6.
Radl, H. (1930): Die Wiener Sonderschule für verkrüppelte Kinder (Teil 2). Der Krüppel (5/6), 3–6.
Radl, H. (1934): Die körperliche Erziehung in der Krüppelschule. Der Krüppel (1/2), S. 2–5.

6 Gedruckte Quellen [Zeitschrift „Der Krüppel“ von 1927–1938, Wien (Primärquelle)]

doi.org/10.35468/5993-12

Lohmann, J. (1928): Das Krüppelfürsorgegesetz vom 6. Mai 1920 für Preußen. Der Krüppel (4), 49–52.
Rischawy, K. (1934): Soll man die Mühe, die man gebrechlichen Kindern zuwendet, nicht gesunden widmen? Der Krüppel (11/12), 48–49.
Rand, R. (1933): Eltern und verkrüppelte Kinder. Der Krüppel (7/8), 31–32.
Schwerpunkt: Krüppelfürsorge (1929): Der Krüppel (7/8), 233–248.

Literatur

Berger, F. & Fend, H. (2019): Die Erfindung der Erziehung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
Bönsch, M. (2018): Grundlegungen sozialen Lernens heute. Sankt Augustin: Academia.
Fuchs, P. (1999): „Krüppel" zwischen Emanzipation und Selbstaufgabe am Beispiel der Entstehung und Entwicklung des Selbsthilfebundes der Körperbehinderten (1919–1945) und der Biographie Hilde Wulffs (1898–1972). Bidok. Online unter: http://bidok.uibk.ac.at/library/fuchs-krueppel-diss.html#idm143
Landwehr, J. (2018): Historische Diskursanalyse. 2., aktualisierte Aufl. Frankfurt a. M.: Campus.
Mack, W. (2007): Lernen im Lebenslauf – formale, non-formale und informelle Bildung: die mittlere Jugend (12 bis 16 Jahre). Studie im Auftrag der Enquetekommission „Chancen für Kinder" des Landtags von Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: Landtag NRW.
Pfahl, L. & Schönwiese, V. (2022): „Disability Studies in der Erziehungswissenschaft". In: Waldschmidt, A. (Hrsg.): Handbuch Disability Studies. Wiesbaden: Springer.
Schönwiese, V. & Wegscheider, A. (2020): Siegfried Braun: „Vergesst nicht die Selbsthilfe". Portrait eines Kämpfers für die Rechte behinderter Menschen in der Zwischenkriegszeit. Stimme. Zeitschrift der Initiative Minderheiten, 30 (115), 11–13.
Solarová, S. (1983): Geschichte der Sonderpädagogik. Florstadt: Kohlhammer.
Wehner, U. (2019): „Frühkindliche Erziehung". In: Dietrich, C., Stenger, U. & Stieve, C. (Hrsg.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim: Beltz Juventa.

doi.org/10.35468/5993-12

Ines Boban und Andreas Hinz

Raum für machtsensible gemeinsame Entwicklung: dialogische, sprachheterogene und gleichwürdige Forschung[1]

In der Stadtbuchhandlung gab es eine Autoren Ecke. Wo unser Buch mit Ausgestellt war. Megga toll. Für mich war es auch Spannend wär alles auf mich zugegangen ist. Und auf das Buch mich alles angesprochen hatte. Querbeet, Verschiedene Menschen haben mich darauf angesprochen. Es ist schön, aber auch ungewohnt, Von so vielen Menschen angesprochen zu werden. Aber mittlerweile habe ich mich schon daran gewöhnt.

Anfang 2022 erschien das Buch „‚Ich mache mir einfach mehr Gedanken über die Gesellschaft als über mich' – Leben, Lernen und Arbeiten zwischen inklusiven Ansprüchen und exklusiven Traditionen" (Netti, Boban & Hinz 2022). In ihm geht es darum, wie Patricia Netti ihr bisheriges Leben und ihre Erfahrungen, u. a. als Schülerin in einer „ausgelagert-eingelagerten Klasse", reflektiert und welche Resonanz dadurch bei Ines Boban und Andreas Hinz als langjährigen Freund*innen und als Inklusionsforscher*innen entsteht. In einem rahmenden Kapitel ordnen sie Patricias Narration vor dem Hintergrund der Zeit ein, auf die sie sich bezieht. In diesem Buch bearbeiten wir zu dritt u. a. die Frage, inwiefern Räume angenehme Orte für gemeinschaftliche Erfahrungen sein können oder auch Orte der Entmutigung, der Beschämung, in der Wortschöpfung von Patricia Orte des „Einstummens" (ebd., 130). Dafür sind Machtverhältnisse und ihre Ausgestaltung zentral – sowohl zwischen Akteur*innen in Prozessen als auch in Strukturen. Analog zum Buch schreiben wir auch diesen Text bewusst im narrativen Stil.
Ich habe nicht gedacht, das ich mal Buch Autorin Werde, eines so Super gutem Buches. Es fühlt sich toll an Buchautorin zu sein. Wir haben versucht, gemeinsam einen Text zu erstellen, der Raum – im konkreten wie im übertragenen Sinne – für eine gemeinsame Entwicklung bietet und in dem der Forschungsprozess dialogisch, sprachheterogen und gleichwürdig angelegt ist. Wie weit das gelungen ist, mögen andere einschätzen; erste Hinweise gaben vier kritische Leser*innen, die – aus unterschiedlicher Nähe und Distanz zu uns dreien und den Geschichten – rückmeldeten, was der Text bei ihnen auslöste. *Viele Menschen sagten auch, durch dieses*

1 *Patricia hat sich dafür entschieden, diesen von uns verfassten Text zu kommentieren und sich in kursiver Schrift einzubringen; natürlich bleiben wir ihrem originalen und originellen Stil treu.*

doi.org/10.35468/5993-13

Buch erfuhren sie von meinem Leben noch mehr. Und Lernten durch dies und meiner Ausdrucksweiße, mich dadurch besser kennen. So wie ich die Menschen hier, In meiner Umgebung, wahrgenommen habe. So wie ich es auch Geschrieben habe. Diese Beobachtungen, und Wahrnehmungen, waren für mich höchst Interessant.

1 Fragestellungen und Herausforderungen

In diesem Beitrag geht es nicht um die Inhalte des Buchs, sondern um den Prozess der Entstehung. Wenn er als Forschungsprozess verstanden wird, stellen sich Fragen und Herausforderungen, die uns währenddessen beschäftigten, u. a.:

- Wie können wir den Prozess so gestalten, dass unsere gleichwürdige Freundschaft und nicht unsere unterschiedlichen Erfahrungshintergründe dominieren, die u. U. zu m/paternalistischen und ableistischen Schieflagen führen könnten? Wie können wir im Prozess gleichberechtigte Kooperation sichern?
- Wie können wir das Verhältnis der Textteile so gestalten, dass nicht Patricias „Praxisbericht" durch eine theorieorientierte Einordnung von Ines und Andreas instrumentalisiert und damit entwertet wird, dass also unser Theorie-Praxis-Verhältnis ein gleichberechtigtes mit wechselseitiger Reflexion wird?
- Wie können unsere unterschiedlichen Denk- und Sprachstile angemessen zur Entfaltung kommen? Wie können wir Ansprüche an Partizipation und Inklusivität einlösen?

Diese Fragen spielten auch bei den Rückmeldungen der vier kritischen Leser*innen eine wichtige Rolle; einzelne Aussagen finden sich im weiteren Text.

2 Grundlegende Prinzipien

Für den Ansatz des Buchs sind drei Grundprinzipien kennzeichnend, die wir erst im Rückblick formulieren. Sie bilden gleichzeitig auch in bewusster Zuspitzung kritische Stellungnahmen zu Forschung im Bereich Inklusion.

2.1 Dialog und Austausch im Prozess der Arbeit als Team – statt „Vampir-Strategie" empirischer Forschung

Der Entwicklungsprozess des Texts startete auf der Basis vieler Geschichten, die Patricia teils erzählte und die wir teils gemeinsam erlebten. So saßen wir drei zusammen und überlegten, welche Bereiche wichtig und auch für Leser*innen interessant sein könnten. Keine*r von uns wusste anfangs, was im Vordergrund stehen würde; es gab jedoch absehbare Wahrscheinlichkeiten (s. u.). Patricia begann, sich auf Basis der Stichwortliste Notizen zu machen und ihre handschriftlichen

doi.org/10.35468/5993-13

Entwürfe auf dem Laptop zu schreiben. *Meine Texte die ich fürs Buch Geschrieben habe, entstanden die aller aller meisten Morgens im Bett, oder auch mal mittags auf meinem Sofa. Da kamen mir die besten Ideen zu unseren Themen. Das machte mir voll viel Spaß.* Erste abendliche Lesungen führten dann zu Kommentaren, Nachfragen und Ideen, was sie noch ergänzen könnte; das jahrelang entstandene gemeinsame Wissen um die Dinge war dafür befruchtend. Einige Ideen nahm Patricia auf, andere nicht. Nachdem es zunächst um vielfältige Freizeitaktivitäten in starker sozialer Einbindung ging, kamen nach ein paar Wochen auch problematische Geschichten zur Sprache – einige von ihr nie vorher thematisiert. *Es war für mich, mit euch beiden, Ines und Andreas, Zusammen unser Meisterwerk, unseres Gemeinsames Buches mit euch beiden zu Schreiben. Ich habe sicher in unserem tun, in unserem Arbeiten mich sehr sehr Wohlgefühlt dabei.*

Dieser Zugang steht im Kontrast zu empirischer Forschung, die in bewusster Zuspitzung als „Vampir-Strategie" bezeichnet werden könnte: Forscher*innen bewegen sich in die Praxis hinein, saugen sie für die Datenerhebung aus und verschwinden zur Auswertung in Hochschulen – oft auf Nimmerwiedersehen. Ergebnisse erfahren die „Forschungsobjekte" oft nur, wenn sie sich die Berichte kaufen. Rückmeldungen und Austausch – mit dem großen Potenzial zu beiderseitigen Lernzuwächsen – finden selten, oft gar nicht statt.

Wie wenig auch große empirische Untersuchungen eindeutige Ergebnisse hervorbringen, zeigt die Hamburger Untersuchung in den 1990er Jahren über die Entwicklung der Kinder im Schulversuch „Integrative Grundschule in sozialen Brennpunkten", bei der viele Studierende in vielen Schulen über mehrere Jahre vielfältige Daten sammelten. Die Forschungsgruppe einigte sich schlussendlich nicht auf eine gemeinsame Interpretation der Ergebnisse und publizierte so zwei konträre Interpretationsvarianten (vgl. Hinz et al. 1998). Das war ein schwaches, aber immerhin transparent gemachtes Ergebnis. Wie viel weniger z. B. aus schriftlichen Befragungen von hunderten Schüler*innen mit Förderbedarf in allgemeinen Schulen zur sozialen Integration gezogen werden kann, wenn der pädagogische und soziale Kontext im Dunkeln bleibt, ist leicht vorstellbar.

Für uns drei war dagegen selbstverständlich, dass als Erste Patricias Eltern sowie ihre Freundin und frühere Lehrerin Edith Mang die erste Fassung des Texts lasen und zu ihm Stellung nahmen – nicht, um ihn zu genehmigen. Sie äußerten Begeisterung und Faszination, an wenigen Stellen schlugen die Eltern schriftlich Veränderungen in Patricias Textteilen vor, die auffielen, weil sie nicht ihrem Stil entsprachen. An ein, zwei Stellen gab es auch gemeinsame Überlegungen, ob die konkreten Schilderungen problematischer Situationen von anderen Beteiligten im Sinne „übler Nachrede" rekonstruiert werden könnten. Zu all diesen Textpassagen wurden Formulierungen gesucht und gefunden, die von allen akzeptiert wurden. Zudem meldeten die kritischen Leser*innen ihre Eindrücke rück; dabei dominierten positive Eindrücke, es gab einige konkrete kritische Aspekte. Einige von

doi.org/10.35468/5993-13

ihnen sind im einleitenden Kapitel des Buchs offengelegt. So wies Sandra Boger darauf hin, für sie sei faszinierend, wie Patricia als „starke Frau" deutlich werde – und trotzdem sei zu erwarten, dass viele sie primär als „Frau mit Lernschwierigkeiten" (und Ines und Andreas primär als „Inklusionsforscher*innen") lesen würden. Und Steffi Knorr äußerte beeindruckt, wie deutlich Patricia die „sonderpädagogische Übergriffigkeit" in der Schule thematisierte und damit bei ihr selbstkritische Reflexion anregte.

2.2 Originale und originelle Sprachstile in voller Vielfalt – statt homogenisierender „leichter Sprache"

Zentral war, dass die unterschiedlichen Weisen zu denken und sich sprachlich auszudrücken zur Geltung kommen können sollten – und dies auch in unterschiedlichen Schrifttypen. Dass Patricias individueller und schwäbischer Sprach- und Schreibstil authentisch enthalten sein sollte, lag auf der Hand. *So sehe ich das auch, in meiner Ausdrucksweiße, so wie ich es Geschrieben habe, und ich es Rüber gebracht habe Einfach zu lassen.* Er wurde gemeinsam nur dort verändert, wo das Verstehen des Texts erschwert war und Wortwiederholungen sowie sehr freigiebig vergebene Kommata das Lesen weniger flüssig machten. Auch der Schreibstil von Ines und Andreas sollte zugänglich gestaltet werden; daher wurden viele Fachtermini im Hinblick auf allgemeinverständliche „Übersetzungen" hinterfragt. *Spannend war für mich, das die meisten Menschen sagten. Deine Texte Pati, waren ja am besten Geschrieben & auch besser für uns zu verstehen. Das machten die Menschen die das Buch gelesen haben, mir schon sehr sehr deutlich.*

In starkem Kontrast hierzu liegt der Anspruch an Texte auf „leichte Sprache". Sein Anliegen, die Zugänglichkeit von Texten zu erhöhen, können wir nur unterstützen. Bei dem Versuch, einen IFO-Tagungsband in dieser Form zu publizieren (vgl. Seitz et al. 2013), wurden jedoch nicht nur die Schwierigkeiten deutlich, wissenschaftliche Texte entsprechend zu modifizieren. Darüber hinaus stellt sich auch die Frage, ob hier sprachlich nicht wieder eine „Zwei-Gruppen-Theorie" (vgl. Hinz 2004) reproduziert und ein Dualismus von „schwerer" und „leichter" Sprache erzeugt wird. Die „leichte" Variante könnte dann im Extremfall zu einer „banalisierten Sondersprache" werden, die die reduktionistische Didaktik traditioneller „Geistigbehindertenpädagogik" fortführt.

Es wäre ein Verlust gewesen, die individuellen Sprach- und Schreibstile im Sinne „leichter Sprache" einzuebnen. Tomer Gardi bestärkt mit seinem Plädoyer „für die Sprachenvielfalt in der einen Sprache, für die Regelübertretung, für das nicht Normierte" (2019, Klappentext) diese konsequent inklusive Haltung. Als kritischer Leser machte Peter Tiedeken zudem darauf aufmerksam, dass es nicht nur eine Frage der Zugänglichkeit, sondern vor allem eine der spezifischen Ästhetik sei, Patricias Schreibstil im Original deutlich werden zu lassen; die anderen Teile

doi.org/10.35468/5993-13

kommentierte er als „erfrischend unwissenschaftlich“ und „an keiner Stelle übergriffig“. Es war zwischen uns drei Autor*innen klar, dass wir alle im Prozess der Erstellung des Texts Rückfragen erhielten, wenn eine*r von uns an die Grenzen des Verstehens kamen.

2.3 Gleichwürdige Forschung – statt „partizipativer Forschung“ mit „Forschenden“ und „Ko-Forschenden“

Ein drittes Grundprinzip des Buchs kann als gleichwürdige Forschung bezeichnet werden und schließt damit an die Menschenwürde als Basis für die Menschenrechte an.
Wir waren alle drei „Autor*innen“ – ohne „Ko“ – und unsere Erfahrungshintergründe waren die Basis für die Entstehung dieses Texts. Ohne Patricias Geschichten hätte es das Buch nicht geben können, denn nur sie hat diesen Erfahrungsschatz mit der Perspektive einer Pionierin in verschiedenen Situationen: In der Schule war sie frühe Zeugin eines – auch wenn es damals den Begriff noch nicht gab – inklusiven Unterrichts unter erschwerten institutionellen Bedingungen; im Baden-Württemberg der 1990er Jahre gab es nur die Realisierungsmöglichkeit der aus der „Schule für Geistigbehinderte“ „ausgelagerten“ und in die Grund- und später Hauptschule „eingelagerten“ Klasse, die Patricia „saublöd“ fand und durch eine einzige Klasse ersetzt wissen wollte (Netti, Boban & Hinz 2022, 29). Auch bei Zukunftsfesten war sie eine Vorreiterin, sowohl in der Rolle der Hauptperson, deren Lebensweg dreimal deutliche Impulse erhielt (vgl. ebd., 45–52), als auch in der Rolle der Graphischen Moderatorin, die Zukunftsideen in graphische Symbole umsetzte (vgl. ebd., 53–59). In der Qualifizierung als Kunstassistentin (vgl. ebd., 60–65) sowie als technische Mitarbeiterin in der Gemeinschaftsschule mit einem unbefristeten Arbeitsvertrag dürfte sie auch als Pionierin gelten (vgl. ebd., 122–129). Ines’ Perspektive als Freundin, Kooperationspartnerin in vielen Situationen und Forscherin spiegelt sich vor allem in der Resonanz auf die einzelnen Geschichten wider. Und Andreas’ Erfahrung als vielfacher „Buchmacher“ war neben seiner Perspektive als Freund und Partner in manchen Situationen ein Hintergrund, der vor allem im abschließend rahmenden Kapitel (vgl. ebd., 146–173) deutlich wird. Diese drei unterschiedlichen Erfahrungsgründe zu reflektieren, stellt aus unserer Sicht keinen Fall von „Othering“ dar, es sei denn, wir sind alle drei „Others“. Im Rückblick erscheinen Patricia und Andreas als systematischer und eher linear arbeitende Autor*innen in Relation zu Ines’ eher intuitivem und zyklischem Arbeitsstil. Dass wir im Buch nur zwei (statt drei) verschiedene Schrifttypen benutzen, könnte zu der Missinterpretation führen, dass auch wir implizit einer Zwei-Gruppen-Theorie folgen, geht jedoch auf die Tatsache zurück, dass Ines und Andreas seit 1987 gemeinsam Texte verfassen.

doi.org/10.35468/5993-13

Ein Gleichwürdigkeit stärkender Aspekt des Buchs sind viele Fotos und Grafiken, die Lebenssituationen und Kunstwerke von Patricia, letztere in einer eigenen Ausstellung (vgl. ebd., 112–120), zeigen und Reflexion über sie anregen. Sie können eine Brücke sein für Menschen, für die sich Inhalte weniger über viele Buchstaben als eher bildlich vermitteln; Judy Gummich meldet als kritische Leserin rück, dass ihre Tochter oft im Buch blättert und sich die Bilder anschaut.

Hier zeichnet sich ein Kontrast ab zu partizipativer und als inklusiv bezeichneter Forschung (vgl. Buchner, Koenig & Schuppener 2016; Hauser 2020). Der Schritt der Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten an Forschung ist wichtig, jedoch bleibt der Fokus oft auf sie begrenzt. Selten geht dort es um wohnungslose, langzeitarbeitslose oder geflüchtete Menschen, um Kinder und Jugendliche oder andere Personenkreise, die wenig Zugang zu Forschung haben. Neben diesem Tunnelblick fällt auf, dass auch hier eine Zwei-Gruppen-Theorie reproduziert wird, die sich als „akademische Forschende" und „Ko-Forschende (mit Lernschwierigkeiten)" manifestiert (Hauser 2020, 25), also als „Forschende" und „Auch-Forschende". Dies wird begründet: „Durch die klare begriffliche Abgrenzung ist es den Lesenden immer möglich, nachzuvollziehen, auf welche Personengruppe sich die jeweiligen Ausführungen beziehen" (ebd., 275). Und es wird problematisiert und als sinnvolle Reaktion auf die Marginalisierung der zweiten Gruppe erklärt (vgl. ebd.). Zudem ist das Anliegen des Empowerments der trilemmatischen Inklusion zufolge auf die Definition eines „Wir" angewiesen (vgl. Boger 2017, o. S.); sie stellt gleichzeitig eine Barriere für gleichwürdige Kooperation dar, indem sie gesellschaftliche Machtverhältnisse widerspiegelt, anstatt sie zu dekonstruieren (vgl. ebd.). Sosehr partizipative Forschung für sich in Anspruch nimmt, „herrschaftskritische Zugänge" (Hauser & Plangger 2015, 385) zu vertreten, so ambivalent erscheint es, wenn vom „Einbezug ‚Betroffener'" (ebd.) die Rede ist, denn wer ist von Inklusion (nicht) betroffen?

Die Gleichwürdigkeit ist auch in dem Sinne bedeutsam, dass für die Inhalte des Buchs insgesamt leitend war, was Patricia aus ihrer Perspektive eingebracht hat, welche Themen sie angesprochen und welche sie unthematisiert gelassen hat. Dass dadurch bestimmte Aspekte in den Vordergrund gerückt werden und andere im Hintergrund bleiben, ist eine Folge dieses induktiven Herangehens, das Patricias intersektionalem Blick folgt. Andere Autor*innen mit primär sexismus- oder rassismuskritischem Fokus hätten wohl Anderes betont. Mit Patricias Blickwinkel scheint die verbreitete Verengung des Inklusionsdiskurses auf den Aspekt Behinderungserfahrung reproduziert zu werden. Peter Tiedeken hat als kritischer Leser darauf hingewiesen: Es wäre ein übergriffiges Theorie-Praxis-Verhältnis, wenn das intersektionale Zusammenwirken von Diskriminierungslinien über Patricias Geschichten gestülpt worden wäre. Da erschien es sinnvoller, die je eigene Per-

doi.org/10.35468/5993-13

spektive transparent, diskutierbar und kritisierbar zu machen. *Es war für mich ein sehr sehr Schönes Gefühl, nach mehr als Zwei Jahren, die Herstellung, unseres gemeinsamen Buches als Fertig dann in meinen Eigenen Händen zu hallten. In dem Moment war für mich klar. Jetzt beginnt ein ganz anderer Lebensabschnitt für mich. Ich Persönlich konnte es nicht fassen, dass ich erfuhr von Leuten, das es in beiden Buchhandlungen ausgestellt war. Ich habe mich Unglaublich darüber gefreut. So toll. Ich war richtig Sprachlos erstmal.*

3 Fazit

Ausgehend von den Erfahrungen mit der Entwicklung dieses Buchs stellen wir abschließend verallgemeinernde Überlegungen an. Inklusionsforschung bedeutet nicht nur Forschung über Inklusion, sondern auch inklusive Forschung. Analog zur Menschenrechtsbildung, in der Bildung über, durch und für Menschenrechte realisiert wird (vgl. Reitz 2020), ist dies auch für die Inklusionsforschung formulierbar. Inklusive Forschung hat

- Inklusion zum Gegenstand, forscht also *über Inklusion*. Dies führen wir im Buch aus zu verschiedensten Bereichen, beginnend mit Familie, Kita und Schule, fortgesetzt durch das Schlüsselelement der Zukunftsplanung sowie verschiedenste Praktika, Reise- und Besuchssituationen, bis hin zum Freizeitbereich und Gedanken zur Zukunft und zur Gesellschaft.
- Inklusion als Methode, forscht also *durch Inklusion*. Das Buch bildet den Versuch, gleichwürdig einen gemeinsamen Text zu erstellen, der gleichzeitig unsere individuellen Stile und Anteile deutlich werden lässt – ganz im Sinne der „Gemeinsamkeit der Verschiedenen".
- Inklusion als Anliegen, forscht also *für Inklusion*. Sie ist nicht neutral, sondern macht ihre Position und Perspektive transparent. Mit dem Buch versuchen wir einen Beitrag dazu zu leisten, dass andere, bisher wenig kommunizierte Perspektiven gestärkt werden, marginalisierte Narrative zur Geltung kommen und eine andere Gestaltung von Räumen bestärkt wird.

Wie weit wir diese Trias inklusiver Forschung realisieren konnten, mögen Andere einschätzen. Aus unserer Perspektive erscheint es als sinnvoller und attraktiver Nordstern, sich an diesen drei Aspekten zu orientieren und Schritte in seine Richtung zu gehen. Mit Gardi (2019, 141) gesagt: „Und die Wörter leben. Aufleben. Beleben." Möge es mehr solche „GehSchichten" geben, für die die „Schönheit der Differenz" (Haruna-Oelker 2022) in der Ergänzung unterschiedlicher Forscher*innen tragend ist.

doi.org/10.35468/5993-13

Literatur

Boger, M.-A. (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. Zeitschrift für Inklusion, 11 (1). Online unter: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413. (letzter Zugriff: 11.10.2022)

Buchner, T., Koenig, O. & Schuppener, S. (Hrsg.) (2016): Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen. Bad Heilbrunn.

Gardi, T. (2019): broken german. Roman. 4. Aufl. Graz.

Haruna-Oelker, H. (2022): Die Schönheit der Differenz. Miteinander anders denken. München.

Hauser, M. (2020): Qualität und Güte im gemeinsamen Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten – Entwurf und Diskussion von Qualitätskriterien Partizipativer und Inklusiver Forschung. Bad Heilbrunn.

Hauser, M. & Plangger, S. (2015): Chancen und Grenzen partizipativer Forschung. In: Schnell, I. (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn, 384–392.

Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I. & Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn, 41–74.

Hinz, A., Katzenbach, D., Rauer, W., Schuck, K. D., Wocken, H. & Wudtke, H. (1998): Die Entwicklung der Kinder in der Integrativen Grundschule. Hamburg.

Netti, P., Boban, I. & Hinz, A. (2022): „Ich mache mir einfach mehr Gedanken über die Gesellschaft als über mich." Leben, Lernen und Arbeiten zwischen inklusiven Ansprüchen und exklusiven Traditionen. Weinheim.

Reitz, S. (2020): Das Recht auf Partizipation – menschenrechtliche Handlungsnotwendigkeiten im Bildungsbereich. In: Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.): Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Weinheim, 33–48.

Seitz, S., Finnern, N.-K., Pfahl, L., Scheidt, K. (Hrsg.) (2013): Ist Inklusion gerecht? Inklusions-Forschung in leichter Sprache. Marburg.

doi.org/10.35468/5993-13

Mirjam Hoffmann, Marika Tappeiner und Francesco Ciociola

Ausgeschlossen sein, dazugehören – Inklusion in der EUREGIO

Im Rahmen der Studie „Lebenswelten Jugendlicher in der EUREGIO Tirol, Südtirol und Trentino" wurden von März 2020 bis Januar 2021 insgesamt 6650 Jugendliche zwischen 14 und 16 Jahren in den drei Regionen der Europaregion anhand eines onlinebasierten Fragebogens zu verschiedenen Lebensbereichen befragt: Wie geht es ihnen in Schule, Familie und Freizeit, welche Werte sind ihnen wichtig, welche Rolle spielt Religion in ihrem Leben, welche Perspektiven haben sie für ihre Zukunft, welche Ängste haben sie und wie sehr sind sie auch politisch interessiert und engagiert (vgl. Vollmer, Koller & Hoffmann 2022, 11)[1]. Ein weiterer wichtiger Fragekomplex widmete sich darüber hinaus der Einstellung der Jugendlichen zum Thema Inklusion, welcher in drei wesentliche Themenbereiche unterteilt war (vgl. Hoffmann & Pisanu 2022, 60ff.):

1. Soziale Distanz: Welche Distanz erleben Jugendliche zwischen sich und Menschen mit einer Behinderung, welche Grenzen ziehen sie oder wie nah lassen sie Personen an sich heran?
2. Prosoziales Verhalten: In der Schule spielt es für das Gelingen der Inklusion eine wichtige Rolle, wie die Schüler*innen sich untereinander verhalten, ob sie empathisch aufeinander reagieren, sich hilfsbereit zeigen und offen sind, mit den Mitschüler*innen zu interagieren.
3. Eigene Erfahrung der Dazugehörigkeit: Wie sehr fühlen sich Jugendliche selbst als Teil der Klassen- oder Schulgemeinschaft? Erleben sie, dass sie dazugehören? Fühlen sie sich wohl und von ihren Klassenkamerad*innen unterstützt und wertgeschätzt?

Der vorliegende Beitrag skizziert kurz die wesentlichen quantitativen Ergebnisse zu diesen Fragestellungen und untermauert diese darüber hinaus mit Bildern, welche von Jugendlichen aus Südtirol im Rahmen des Projektes zum Thema

1 Weitere Informationen und Ergebnisse der Studie finden sich in Janovsky, N. & Resinger, P. (Hrsg.) (2022). *Lebenswelten Jugendlicher in der EUREGIO Tirol,* Südtirol *und Trentino. Studienverlag* und in *EVTZ Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino (2022). Lebenswelten der Jugendlichen in der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino 2021. EVTZ*, online unter: https://www.europaregion.info/fileadmin/bilder/Euregio/2_Projekte/Bildung_und_Forschung/220323_Lebenswelten_Jugendliche_DE_digital.pdf

doi.org/10.35468/5993-14

„Ausgeschlossen sein – dazugehören“ angefertigt wurden. Auf diese Weise wird das Thema des Tagungsbandes sowohl auf der Ebene des persönlichen Erlebens von eingrenzenden und ausgrenzenden Machtstrukturen als auch mit Blick auf geographisch-räumliche Bedingungen näher beleuchtet.

1 Quantitative Ergebnisse

Insbesondere die Frage nach den Einstellungen der Jugendlichen gegenüber Menschen mit Behinderungen ist in der Euregio aufgrund der unterschiedlichen Verankerung der schulischen Inklusion im österreichischen und italienischen Bildungssystem von besonderem Interesse. Während in Italien das Sonderschulwesen bereits 1977 abgeschafft wurde, wird in Österreich an der gesonderten Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit verschiedenen Beeinträchtigungen weiter festgehalten. So zeigt sich, dass rund 55 % der Jugendlichen im Trentino und 47 % in Südtirol angeben, eine*n Mitschüler*in mit einer Behinderung zu haben, während dies in Tirol nur auf 31 % der Jugendlichen zutrifft. In Tirol geben 16 % von ihnen an, eine*n Freund*in mit einer Behinderung zu haben. In Südtirol sind es hingegen bereits 17,5 % und im Trentino sogar 32,2 % der Jugendlichen. Es wird also deutlich, dass Jugendliche in den italienischen Regionen regelmäßigere und zum Teil auch intensivere Kontakte zu Menschen mit Beeinträchtigungen haben als die Jugendlichen in Tirol. Daran schließt sich somit die Frage an, ob Kontaktintensität und -häufigkeit sich auch auf die Einstellung, das eigene Handeln und Erleben auswirken (vgl. Cloerkes 1997) und die strukturell unterschiedliche Verankerung der Inklusion in den Bildungssystemen Österreichs und Italiens hierauf Auswirkungen zeigen.

Tatsächlich zeigen die Ergebnisse der Lebensweltenstudie, dass sich Jugendliche in Tirol ($M = 2{,}1$; $SD = 0{,}76$) distanzierter gegenüber Menschen mit Behinderungen beschreiben als die Jugendlichen in Südtirol ($M = 2{,}0$; $SD = 0{,}69$) und dem Trentino ($M = 1{,}9$; $SD = 0{,}65$; $p<.001$). Insgesamt wird damit sogar ein Nord-Süd-Gefälle deutlich.

Mit Blick auf das prosoziale Verhalten der Jugendlichen zeigt sich ebenfalls ein deutlicher Unterschied zwischen den Jugendlichen in den italienischen Regionen und jenen in Tirol. So geben die Jugendlichen in Tirol signifikant weniger an, sich gegenüber den Mitschüler*innen hilfsbereit und empathisch zu zeigen und im Gegensatz dazu häufiger auch andere Jugendliche im Unterricht oder in der Pause auszugrenzen ($M = 3{,}9$; $SD = 0{,}60$), als dies Jugendliche in Südtirol ($M = 4{,}0$; $SD = 0{,}52$) und dem Trentino ($M = 4{,}0$; $SD = 0{,}52$; $p<.001$) berichten.

Bezüglich des eigenen Erlebens der Dazugehörigkeit verändern sich die Unterschiede zwischen den Regionen. Hier berichten die Jugendlichen aus Südtirol ($M = 2{,}8$; $SD = 1{,}14$) sich insgesamt mehr eingegliedert zu fühlen als Jugendliche

doi.org/10.35468/5993-14

in Tirol (M = 2,4; SD = 0,81) und dem Trentino (M = 2,3; SD = 0,7; p<.001). So geben sie häufiger an, gute Freunde und Mitschüler*innen zu haben, auf die sie zählen können und die sie respektieren, und zugleich erleben sie seltener, dass andere sie im Unterricht oder in der Pause nicht mitarbeiten oder mitspielen lassen. Interessant, jedoch nicht unerwartet, ist – mit Blick auf die eigene Erfahrung der Dazugehörigkeit –, dass sich Jugendliche, die selber angeben, eine Behinderung zu haben, deutlich weniger Anschluss haben als alle anderen Jugendlichen (M = 3,8; SD = 0,99). Gleiches gilt für Jugendliche, die angeben, aus einer Familie mit einer Migrationserfahrung zu stammen. Die Jugendlichen, die selbst im Ausland geboren sind, fühlen sich dabei weniger angenommen (M = 4; SD = 0,75) als Jugendliche, die zwar in Österreich/Italien geboren sind, deren Eltern aber aus dem Ausland stammen (M = 4,1; SD = 0,75). Und beide Gruppen unterscheiden sich diesbezüglich von den Jugendlichen, die in Österreich/Italien geboren sind und einheimische Eltern haben (M = 4,2; SD = 0,71; p<.001).
Die Ergebnisse zeigen, dass sich innerhalb der Euregio durchaus (signifikante) Unterschiede zwischen den Regionen erkennen lassen, die zumeist verdeutlichen, dass sich Jugendliche im italienischen Schulsystem (Südtirol, Trentino) Fragen der Inklusion gegenüber zumeist aufgeschlossener einschätzen als Jugendliche im noch immer separierenden Schulsystem Österreichs. Aufgrund der großen Stichprobengröße fallen hierbei zwar auch geringe Unterschiede bereits ins Gewicht, aber die hieraus erkennbaren Tendenzen sind durchaus bemerkenswert. Interessant ist darüber hinaus auch, dass es zu einigen Fragen keine eindeutigen Unterschiede zwischen den Ländergrenzen gibt, sondern dass zumeist ein Nord-Süd-Gefälle entsteht und Südtirol somit eine Zwischenposition zwischen Tirol und dem Trentino einnimmt. Die Gründe hierfür können in der vorliegenden Studie nicht näher analysiert werden. Denkbar wäre jedoch, dass diese auch aus der engen traditionellen und kulturellen Verbundenheit zwischen Nord- und Südtirol resultieren und Südtirol somit einerseits kulturell noch immer durch Tirol geprägt sein könnte, andererseits das italienische Schulsystem seine Spuren in den Strukturen und Einstellungen der Südtiroler*innen ebenfalls hinterlässt.

2 Künstlerische Zugänge Jugendlicher zum Thema „Ausgeschlossen sein – dazugehören“

Die in der quantitativen Erhebung gewonnenen Ergebnisse machen bereits deutlich, dass das Erleben von „ausgeschlossen sein“ oder „dazugehören“ für Jugendliche ein ganz wesentliches Thema darstellt. Deshalb wurden darüber hinaus, für die Veranschaulichung der quantitativen Ergebnisse, Schüler*innen u. a. der Sekundarstufe II des Sozialgymnasiums Mals (Südtirol) gebeten, ihre Überlegungen zum Thema „Ausgeschlossen sein – dazugehören“ kreativ zu Papier zu bringen.

doi.org/10.35468/5993-14

In diesem Zusammenhang beschäftigten sich die Schüler*innen im Kunstunterricht zunächst mit dem Thema der Ablehnung und der Zugehörigkeit in der Gesellschaft. Hierzu wurden im theoretischen Rahmen die Begrifflichkeiten reflektiert und ein- und ausgrenzende Mechanismen diskutiert. Die Schülerinnen und Schüler beschäftigten sich mit folgenden Fragestellungen: Was bedeutet es für dich, ausgeschlossen zu sein oder einer Gruppe anzugehören? Ist es für dich immer wichtig, Teil einer Gruppe zu sein und wenn ja, warum? Herausgekommen sind dabei viele sehr persönliche und beeindruckende Bilder, die sich auf unterschiedliche Weise dem Beitragsthema nähern. Viele Jugendliche wählen als Zugang zur Fragestellung den Begriff des Ausgeschlossen-Seins, der für viele greifbarer erscheint. Sie berichten mit ihren Zeichnungen und Bildern von den Gefühlen, die diese Erfahrung auslösen kann, und die Folgen und Konsequenzen, die der Ausschluss nach sich ziehen kann.

So macht z. B. **Simone** sehr deutlich, dass Ausgrenzung Menschen kaputtmachen und zerstören kann. Die Blumen auf ihrem Bild sind eingegrenzt von einer Dornenranke und die erste Blume in der Mitte geht bereits ein. Simone schreibt, dass es für die Opfer oft schwierig ist, aus dieser Ausgrenzung wieder herauszukommen.

Abb. 1: Simone

doi.org/10.35468/5993-14

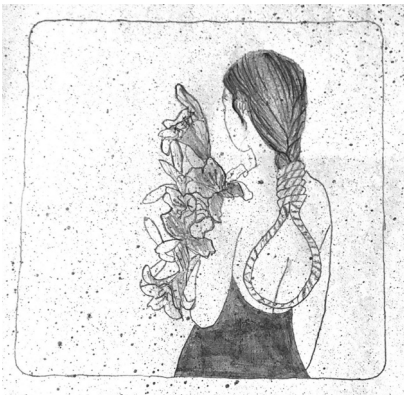

Abb. 2: Valentina

Valentina konkretisiert die möglichen Folgen, wenn sie in ihrem Bild eine junge Frau darstellt, die zwar nach vorne hin einen wunderschönen Strauß Blumen trägt, verdeckt hinter ihrem Rücken jedoch ein Zopf sichtbar ist, der zugleich wie der Strick eines Galgens an ihr hängt. Und sie schreibt dazu, dass „Ausgrenzung zu psychischen Problemen (…) führen kann, die zusätzlich zu Suizidversuchen/-fällen führen können."

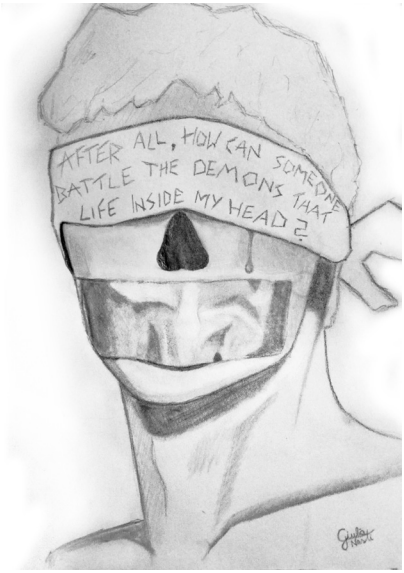

Abb. 3: Giulia

Giulia berichtet sehr persönlich von eigenen Erfahrungen des Ausgeschlossen-Seins und was das mit ihr gemacht hat. Zu ihrem Bild einer Person, die auf verschiedene Weise all ihrer Sinne beraubt ist, schreibt sie:

„Es ist meiner Meinung nach ein sehr heikles Thema, über das man sehr viel schreiben könnte. Ich glaube, dazuzugehören ist für einen Menschen, vor allem uns Jugendliche, sehr wichtig, vor allem wenn wir kein Selbstwertgefühl haben. Durch das Ausgeschlossen sein, wenn es sich lange hinzieht, schließen sich die Menschen auch von sich selbst aus. Sie sehen nicht mehr, wie sie Dinge vielleicht gemacht haben, als sie noch dazugehörten. Man hat viel mehr Schwierigkeiten wieder irgendwo dazuzugehören und verschließt sich selbst auch in negativen Gedanken, wie z. B.: „Bin ich gut genug?", „Es ist meine Schuld" etc. Deshalb habe ich entschieden, diese Zeichnung zu machen, weil ich das „AUSGESCHLOSSEN SEIN" *als sehr schlecht empfunden habe, da nicht ich Abstand gesucht habe. Sondern andere haben mich immer verletzt, mein Selbstwertgefühl ist verloren gegangen. Mein Mut zu reden und Hilfe zu suchen ist, durch dieses kleine, aber tiefernste Wort, verloren gegangen und ich habe immer noch Schwierigkeiten, mit allem, was mich ausmacht, dazuzugehören und das zu sagen, was mir durch den Kopf geht."*

doi.org/10.35468/5993-14

Mirjam wählt hingegen einen anderen Zugang zu der Fragestellung. Sie rückt die Bedeutung der Gemeinsamkeit in den Mittelpunkt ihres Bildes, auf welchem vier Mädchen gemeinsam ein sich ergänzendes Puzzleteil in die Luft halten. So ist sie der Ansicht, „dass es sehr wichtig ist, sich gegenseitig weiterzuhelfen. Jeder trägt zum Ganzen bei und hilft demjenigen weiter, der etwas nicht versteht."

Abb. 4: Mirjam

Katharina bringt mit ihrem Bild eines unvollständigen Puzzles die Studienergebnisse zur Inklusion, mit Blick auf die Einstellung gegenüber ausgegrenzten Personen, die Bedeutung des eigenen Dazugehörens und die Frage nach dem eigenen Handeln, sehr gelungen zum Ausdruck. Sie selbst schreibt dazu:

> „Der Begriff ‚ausgeschlossen' spielt in unserer Gesellschaft eine große Rolle. Ich persönlich war noch nie in so einer Lage, aber ich sehe immer wieder Personen, vor allem Kinder, die ausgegrenzt werden. Wenn ich dies als Außenstehende sehe, macht es mich traurig. Da will ich helfen, aber dies braucht oftmals auch großen Mut."

Ob „Ausgeschlossen sein" oder „Dazugehören" ist immer eine Frage der Perspektive und des Umfelds: Ist das Puzzleteil ausgeschlossen oder ist es das eine fehlende, aber dazugehörende Stück, welches das Puzzle erst vollständig macht?

doi.org/10.35468/5993-14

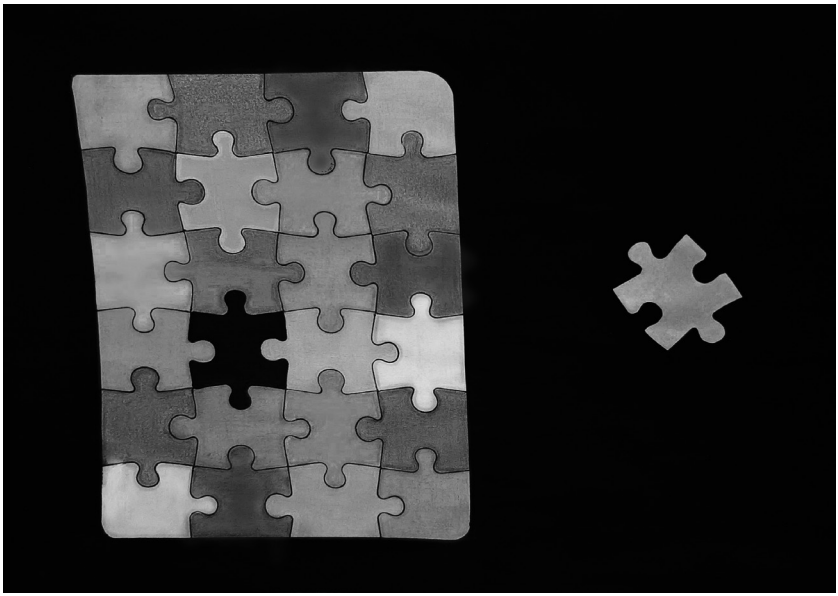

Abb. 5: Katharina

3 Dazugehören. Macht. Inklusion

Auch wenn Abgrenzung und Grenzüberschreitungen Teil der Lebensphase der Jugend sind (vgl. u. a. Keupp 2008, 2009; Calmbach et al. 2016), so zeigen die vorliegenden quantitativen Ergebnisse und die Bilder und Kommentare der Jugendlichen, wie wichtig es für sie ist, dazuzugehören. Insbesondere die Bilder weisen aber auch darauf hin, dass viele Jugendliche bereits Erfahrungen damit gemacht haben, ausgeschlossen zu werden, oder dass sie dies zumindest schon als außenstehende Person beobachten konnten. Gerade diese Bilder machen deutlich, dass sie sich durchaus bewusst sind, welche fatalen Folgen ein sozialer Ausschluss oder die Erfahrung von Mobbing für die betroffenen Personen haben kann.
Die Jugendlichen, die sich im Rahmen der Lebenswelten-Studie intensiv kreativ mit dem Thema „Ausgeschlossen sein – Dazugehören" auseinandergesetzt haben, zeigen sich sehr sensibel für den Schmerz, den ein sozialer Ausschluss verursachen kann, und weisen zugleich darauf hin, wie wichtig es für *alle* Jugendlichen ist, dazuzugehören, sich angenommen zu fühlen und ein aktiver Teil des eigenen sozialen Umfelds zu sein.

doi.org/10.35468/5993-14

Auf der emotionalen Ebene, so machen es die Bilder deutlich, ist die Bedeutung von „Inklusion" für viele Jugendliche bereits sehr klar. Die quantitativen Daten der Lebenswelten-Studie zeigen aber auch, dass auf der Umsetzungsebene diesbezüglich Unterschiede existieren, die möglicherweise auch mit der politischen Positionierung zur Inklusion – insbesondere im schulischen Kontext – zusammenhängen können: So beschreiben sich die Jugendlichen in den italienischen Regionen insgesamt sozial und empathisch handelnder und auch Menschen mit Beeinträchtigungen gegenüber aufgeschlossener als Jugendliche in Tirol. Der nach wie vor bestehende schulische Ausschluss und die damit einhergehende strukturelle Ausgrenzung und Besonderung im österreichischen Schulsystem trägt sicherlich seinen Teil dazu bei, dass das Verhältnis gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen distanzierter erlebt und die Bedeutung der eigenen Handlung als weniger wichtig und relevant für ein gelungenes Miteinander im Sinne der Inklusion verstanden wird. Die Antworten der Jugendlichen aus Südtirol und dem Trentino, die strukturell über regelmäßigere und z. T. auch intensivere Kontakte zu u. a. Menschen mit Beeinträchtigungen verfügen, zeigen auf, wie wichtig diese Alltäglichkeit von Heterogenität im schulischen Kontext für ihre Einstellung und ihr prosoziales Verhalten ist.

Literatur

Bogardus, E. S. (1925): Social distance and its origin. Journal of Applied Sociology 9, 216–226.

Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I. Thomas, P. M. & Flaig, B. B. (2016): Wie ticken Jugendliche 2016? Berlin, Heidelberg.

Cloerkes, G. (1997): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg.

Hoffmann, M., Ciociola, F. & Pisanu, F. (2022): Inklusion in der EUREGIO. In: N. Janovsky & P. Resinger (Hrsg.): Lebenswelten Jugendlicher in der EUREGIO Tirol, Südtirol und Trentino. Innsbruck.

Hoffmann, M. & Pisanu, F. (2022): Ausgeschlossen sein – dazugehören. Jugend und Inklusion in der EUREGIO. In: EVTZ Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino (Hrsg.): Lebenswelten der Jugendlichen in der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino 2021. EVTZ.

Keupp, H. (2008): Identitätskonstruktion in der spätmodernen Gesellschaft. Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, 7, 291–308.

Keupp, H. (2009): Die (Un-)Möglichkeit, erwachsen zu werden. Ergebnisse der Jugendgesundheitsforschung. Vortrag bei der Tagung „‚Denn sie wissen nicht, was sie tun'. Jugendliche zwischen Autonomie und Verführbarkeit" der Evangelischen Akademie Arnoldshain am 18. November 2009.

Vollmer, C., Koller, M. & Hoffmann, M. (2022): Methodenbericht. In: N. Janovsky & P. Resinger (Hrsg.): Lebenswelten Jugendlicher in der EUREGIO Tirol, Südtirol und Trentino. Innsbruck.

doi.org/10.35468/5993-14

Rouven Seebo

#disabledandproud – Die Thematisierung von Behinderung als biographisches und kollektives Ereignis auf Instagram

1 Selbstdarstellungen von Menschen mit Behinderungen auf Social Media

Repräsentationen von Menschen mit Behinderungen in den Massenmedien waren im Allgemeinen bis ins 20. Jahrhundert noch durch Darstellungen von Bildern des „Grotesken" und „Abweichenden" gekennzeichnet (vgl. Schleugl & Adanos 1974; Mürner 2003). Aktuelle Praktiken der Selbstdarstellungen in Social Media werfen die Frage auf, ob sich im digitalen und virtuellen Raum neue Bilder von Menschen mit Behinderungen finden lassen, die einen selbstbestimmten Blick auf Behinderung ermöglichen. Social Media zeichnet sich dadurch aus, dass Beiträge mit anderen geteilt und dem Urteil Anderer ausgesetzt werden können. Selbstdarstellungen in Social Media müssen einem visuellen Diskurs zugehörig und als diesen prägend verstanden werden (vgl. Traue 2013). Beiträge stehen somit nicht für sich, sondern sie werden einer wertenden und urteilenden Öffentlichkeit ausgesetzt. Dadurch werden Erwartungen an bestimmte Ausdrucksweisen vorgeprägt, welche für Anerkennung oder Ablehnung sorgen können (vgl. Reichert 2008). Reaktionen in Form von Kommentaren loten den weit gefassten Rahmen aus, in dem sich Andere über die geteilten Inhalte austauschen können. Das gewählte mediale Format entscheidet über die Ausdrucksmöglichkeiten und damit über den medialen Rahmen, in welchem sich Erfahrungen, Erlebnisse und die eigene Lebensgeschichte erzählen lassen. Die hierzu verwendeten Medien können unterschiedlich sein, so kann es sich um Fotos, Filme, Texte und (Schrift-)Sprache handeln. Audio-visuelle Selbstdarstellungen verweisen auf eine Wirklichkeit, welche medial hervorgebracht und vermittelt wird und dementsprechend erfahren werden kann. Autobiographische Erzählungen mithilfe von Bildern bieten Möglichkeiten des Erinnerns (vgl. Barthes 2019, 95), und in autobiographischen Erzählungen können Behinderungserfahrungen visuell vermittelt und reflexiv erfahren werden (vgl. Mitchell & Snyder 1997, 9). Erfahrungen des Behindert-Werdens schreiben sich jedoch nicht individualisiert in die Biografien einzelner Menschen

doi.org/10.35468/5993-15

ein, sondern was unter einer Behinderung verstanden wird, ist sozial sowie kulturell vermittelt. Diskursive und gesellschaftlich institutionalisierte Zuschreibungen werden als Kategorisierung und Stigmatisierung des Selbst wirksam (vgl. Goffman 2012; Pfahl 2011). Dementsprechend lässt sich Behinderung verstehen als

> „ein sozial und kulturell dynamisches Phänomen, das im Zusammenhang mit gesellschaftlichen und individuellen Konstruktionen und Rekonstruktionen bzw. Diskursen Bedeutsamkeit erlangt. Träger und Vermittler dieser Re-Konstruktionen sind unterschiedliche innere, äußere und reale Bilder und Repräsentationen." (Schönwiese 2012: 273)

Bilder von Menschen mit Behinderungen bilden sich in Repräsentationen ab. Sie sind relational, da sie erst in ihren jeweiligen Kontexten entstehen. Neben Repräsentationsweisen sind auch die jeweiligen Blicke für Definitionen von Behinderungen entscheidend (vgl. Deutsches Hygienemuseum 2001: 186; Schönwiese 2007), da die Betrachtenden in der Wahrnehmung und Deutung der Bilder deren symbolischen Gehalt reproduzieren. Autobiographische Selbsterzählungen von Menschen mit Behinderungen können bisherige Vorstellungen bestätigen und damit festigen oder jene durch neue Formen der Darstellung erschüttern (vgl. Becker et al. 2016).

2 #disabledandproud – ein Beispiel von Instagram

Im Anschluss an die bisherigen Überlegungen soll exemplarisch ein audio-visueller Beitrag[1] von dem Instagram-Account der Influencerin Chelsie Hill näher betrachtet werden. Sie ist Gründerin der Tanzgruppe *rollettes* und mit einer Reichweite von 184.000 Follower*innen auf Instagram relativ erfolgreich und einflussreich. Beiträge auf Instagram müssen stets auf der linken Seite über Bilder oder Videoclips verfügen. Daneben finden sich auf der rechten Seite der Begleittext sowie die darunterliegende Kommentarspalte. Instagram-Beiträge tauchen streng chronologisch geordnet in Bildkacheln auf und sind dadurch in eine zeitliche und räumliche Ordnung eingelassen, welche über die künstlerische Ausgestaltung entscheidet und neben den technischen Bedingungen der Bild-, Video- und Textproduktion die Grenzen der Möglichkeiten der audiovisuellen Selbstdarstellung zieht.
Der hier exemplarisch besprochene und mit einem Screenshot in Abbildung 1 sichtbare Beitrag setzt sich aus einem wenige Sekunden dauernden Videoclip und einem Begleittext mit der Ausssage „You never know how strong you are until being strong is the only chance you have" zusammen.

1 Das Beispiel ist auf Instagram auffindbar unter dem Hashtag #disabledandproud und direkt abrufbar unter: [Online] https://www.instagram.com/reel/CMpbrFCpH0Z/?utm_source=ig_web_copy_link (letzter Zugriff: 15.06.2022)
Der hier abgebildete Screenshot zeigt die letzte Einstellung des Videoclips.

doi.org/10.35468/5993-15

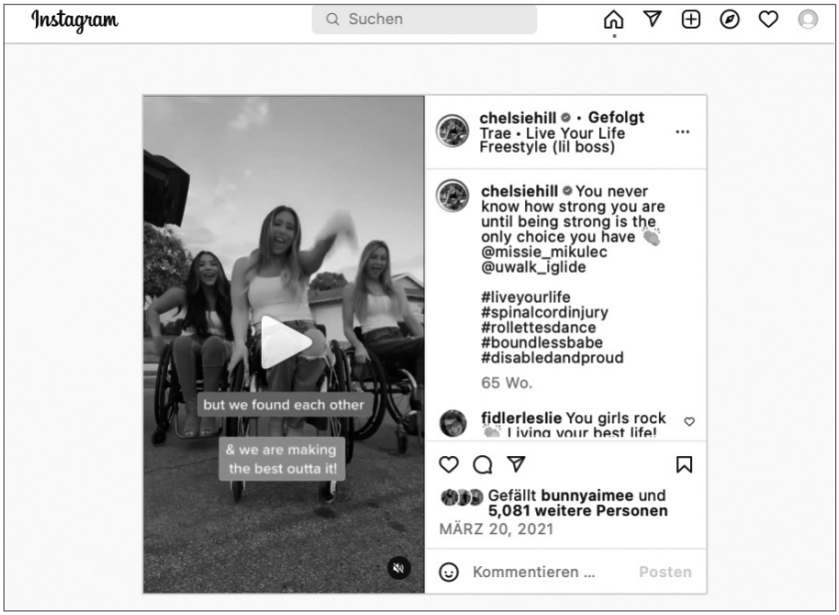

Abb. 1: https://www.instagram.com/reel/CMpbrFCpH0Z/?utm_source=ig_web_copy_link (letzter Zugriff: 15.06.2022)

Es folgen Verlinkungen auf die Instagram-Profile @missie_mikulec @uwalk_iglide, und unter dem Begleittext befindet sich die Kommentarspalte. Der Beitrag lässt sich damit auf einer auditiven, visuellen und textsprachlichen Ebene beschreiben und interpretieren.

Sichtbar sind in dem Videoclip drei Personen ungefähr im selben Alter, die sich zu einem Playback-Song rhythmisch im Rollstuhl sitzend auf einer Straße am Tag bewegen. Die ähnliche Kleidung der drei Personen in Form von weißen Tops und hellblauen Jeans erzeugt den Eindruck von Zugehörigkeit zueinander. Die Kleidung wirkt sommerlich, alltagstauglich und damit passend zu der im gesamten Videoclip gezeigten Straße innerhalb eines Wohngebiets angemessen. Die Position der Kamera liegt ungefähr auf Höhe der Räder der Rollstühle. Die drei Personen lassen sich aufgrund ihres Aussehens als junge Frauen bezeichnen. Der Videoclip ist aus verschiedenen einzelnen Clips zusammengeschnitten. Zu Beginn wird die sich wiederholende Abfolge der drei genannten Personen gezeigt, dann in einer Darstellung bei der ersten Person verharrt, und am Schluss werden wieder alle drei zusammen gezeigt. Die Personen bewegen sich nicht durch das Bild, sondern sie werden an ihren Positionen im Rollstuhl sitzend gefilmt. Alle drei Personen werden aus der

doi.org/10.35468/5993-15

gleichen Perspektive gezeigt. In ihren Bewegungen interagieren und posieren sie für die Kamera. Es ist nicht erkennbar, wer das Geschehen filmt.
Hörbar ist das dem Videoclip durchgängig unterlegte Musikstück „Live Your Life Freestyle (lil boss)" des Musikers „*treabn*". Die Musik verbindet die Einzelfilme wie ein auditives Band miteinander und erzeugt den Eindruck eines Musikvideos. Der Videoclip wirkt insgesamt nicht spontan aufgenommen, sondern aufgrund der erkennbaren Choreografie in der Abfolge der Bilder, der Komposition der stilistischen filmischen und ästhetischen Mittel und den zum Soundtrack passenden Bewegungen inszeniert und geplant.
Schriftsprachliche Anteile finden sich im Video, im Begleittext und der Kommentarspalte. Im Video werden beschriftete Rechtecke über das Bild geblendet, auf denen steht: „You'll never know when life is gonna throw you a curve ball. All of us were not born with our disability but we found each other & were making the best outta it." Die Geburt wird frei von jeglicher Beeinträchtigung und Behinderung benannt. Das Erwerben der körperlichen Beeinträchtigung wird metaphorisch als *curve ball*, der einem zugeworfen wird, bezeichnet. Behinderungen werden mithilfe dieser Sportmetapher in ihren Auswirkungen auf den Lebensverlauf als ein nicht planbares Ereignis von vielen möglichen beschrieben, welche unerwartet über einen hereinbrechen und nach einer Handlung oder zumindest einem Umgang damit verlangen. In dem Beispiel liegen die Bewältigungsstrategien in einem sportlichen Umgang mit den Erfahrungen des Behindert-Werdens und im kollektiven Zusammenschluss als Gruppe. Die Zusammenstellung der einzelnen Clips verdeutlicht visuell die textsprachliche Aussage des Sich-Findens innerhalb der Gruppe als Prozess, da sie erst im letzten Bild alle gemeinsam gezeigt werden.
Der Begleittext „You never know how strong you are until being strong is the only choice you have" mit anschließenden Verlinkungen auf die Instagram-Accounts der neben Chelsie Hill im Bild abgebildeten Personen *@missie_mikulec* und *@uwalk_iglide* verstärkt die Aussage des Videos mit den übergeblendeten schriftsprachlichen Anteilen und betont die Wahl der Stärke als einzige Option der Bewältigung. Unter dem Begleittext finden sich die Hashtags #liveyourlife #spinalcordinjury #rollettesdance #boundlessbabe #disabledandproud. Der Hashtag *#liveyourlife* kommt auch in der Hintergrundmusik vor. Er kann sowohl einen Ratschlag beinhalten, er könnte aber auch ein Slogan sein, der eine Einstellung gegenüber anderen Personen kennzeichnet, welche die eigenen Bedürfnisse und Wünsche in den Vordergrund rückt und sich von Ereignissen oder anderen Meinungen in Entscheidungen und in der Selbstverwirklichung im Laufe des Lebens nicht beirren lässt. Der Hashtag *#spinalcordinjury* bedeutet übersetzt „Rückenmarksverletzung". Diese medizinische Diagnose kann eine körperliche Beeinträchtigung und Behinderung hervorrufen. Mit dem Hashtag *#rollettesdance* verweist sie auf die von ihr gegründete Tanzgruppe von jungen Frauen, die im Rollstuhl sitzend tanzen. Der Hashtag *#boundlessbabe* ist zusammengesetzt und meint übersetzt so viel wie ein entfesseltes, entgrenztes „Baby"

doi.org/10.35468/5993-15

oder Kindlein. Ebenso könnte eine verniedlichende Bezeichnung von Mädchen oder Frauen gemeint sein. Er wird auf Instagram vermehrt für Verweise auf Beiträge, die in Bezug zur Tanzgruppe *Rollettes* stehen, verwendet. Der Hashtag *#disabledandproud* verweist auf die Behindertenbewegung und spricht einen Stolz an, der sich durch oder trotz der Behinderung ergibt. Die Hashtags wiederholen die Aussagen des Beitrags und offenbaren erst die medizinische Diagnose der Beeinträchtigung. Die Aussagen werden auch durch die Hintergrundmusik ergänzt. Der Songtext entspricht in etwa der Aussage in dem Begleittext, den Hashtags sowie den eingeblendeten Schriftteilen und unterstreicht damit neben der visuellen Ebene auch auf einer textsprachlichen die Aussage. Es ist eine kongruente und damit stringente Thematisierung von körperlicher Beeinträchtigung auf der auditiven, visuellen und textsprachlichen Ebene des Beitrags erkennbar. Die Kommentare sind überwiegend direkt zum Zeitpunkt der Veröffentlichung entstanden und sie erstrecken sich über einen Zeitraum von wenigen Monaten. Die Dargestellten erhalten breite Zustimmung und Lob für die Aussage des Beitrags.

Die Thematisierung von Behinderung bleibt in dem Beispiel in der Exklusivität der Gruppenzugehörigkeit gefangen. In Bezug auf den Normierungsdruck in Social Media zeigen die Dargestellten, wie sie ein bestimmtes Schönheitsideal verkörpern. Aufgrund der Ähnlichkeit der drei abgebildeten Personen in ihrer Wahl der Kleidung und ihres Aussehens schreiben sie sich in einen normativen Diskurs von Schönheit ein. Behinderungserfahrung, die Verkörperung eines Schönheitsideals sowie das Frau-Sein scheinen Bedingungen für die Gruppenmitgliedschaft zu sein. Diese drei Eigenschaften lassen sich als Merkmal der Zugehörigkeit zueinander ausmachen, als das gemeinsam Geteilte. Thematisierungen des Körpers rücken in den Blick, da Behinderungen meistens als vom Körper ausgehende Beeinträchtigungen gedacht werden und da „behinderte Körper" im Hinblick auf Repräsentationsweisen aufgrund ihrer Sichtbarkeit zum Ort von Selbst- und Fremdzuschreibungen werden. Zentral ist in dem Beitrag die Thematisierung der Versehrtheit des Körpers, denn die damit einhergehenden Behinderungen haben eine in der Beeinträchtigung liegende Ursache, die sich medizinisch diagnostizieren lässt. Der Körper wird als Dreh- und Angelpunkt der Behinderungserfahrung und der performativen Hervorbringung von Behinderung bestimmt. Das Erwerben der körperlichen Beeinträchtigung in Form der Rückenmarksverletzung wird als Diagnose und in biographischer Hinsicht als das gemeinsam Verbindende dargestellt. Es wird somit auf die medizinische Diagnose der Rückenmarkverletzung als körperliche Beeinträchtigung verwiesen, auch auf die daraus folgenden Konsequenzen auf die Gestaltung des Lebens und den Umgang damit. Die Rollstühle verweisen auf Beeinträchtigungen des Körpers, doch es sind erst die visuellen und auditiven Ebenen sowie die schriftsprachlichen Anteile des Beitrags, welche den Bezug zu der autobiographischen Dimension der Erzählung von Behinderung herstellen und damit den Sich-Darstellenden ihre eigene Geschichte mit Bildern und Texten erzählen lassen.

doi.org/10.35468/5993-15

3 Schlussbemerkung

Resümierend lässt sich im Anschluss sowohl an die theoretischen Überlegungen als auch die nähere Betrachtung des empirischen Beispiels festhalten, dass es einer Bildgeschichte und -theorie von Behinderung bedarf, um Behinderungen in ihren kulturellen und damit auch symbolischen Dimensionen verstehen zu können. Ebenso sollte deutlich werden, dass Selbstdarstellungen auf Social Media aufschlussreich sein können, wenn es darum geht, Bilder als eine narrative Bilderzählung über und mit Behinderung zu begreifen, die diskursiv vermittelt und geprägt ist. Bilder in Social Media stehen nicht für sich, sondern sie werden kommentiert, durch Hashtags verortet und auffindbar gemacht. Die Sich-Darstellenden zeigen sich einer Öffentlichkeit und setzen sich dieser aus oder werden durch Weiterleitungen dieser ausgesetzt. Es sollte somit weiter erforscht werden, welche Blicke auf Behinderung durch die hervorgebrachten Bilder möglich werden und ob Selbstdarstellungen durch Social Media neue und selbstbestimmte Bilder von Behinderung hervorbringen.

Literatur

Barthes, R. (2019): Die helle Kammer. Bemerkungen zur Photographie. Frankfurt am Main.

Becker, C. & Knöppchen, F. & Pfahl, L. (2016): 'The world's first amputee pop artist'. Darstellung von Behinderung in Viktoria Modestas ‚Prototype'. Berlin.

Deutsches Hygiene-Museum; Deutsche Behindertenhilfe – Aktion Mensch e. V. (2001) (Hrsg.): Der [im-]perfekte Mensch. Vom Recht auf Unvollkommenheit. Ostfildern-Ruit.

Goffman, E. (2012): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main.

Mitchell, D. T; Snyder, S. L. (1997): Introduction: Disability Studies and the Double Bind of Representation. In: Mitchell, D. T; Snyder, S. L. (Hrsg.): The Body and Physical Difference. Discourses of Disability. Michigan, 1–34.

Mürner, C. (2003): Medien- und Kulturgeschichte behinderter Menschen. Sensationslust und Selbstbestimmung. Weinheim; Basel; Berlin.

Pfahl, L. (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript.

Reichert, R. (2008): Das narrative Selbst. Erzählökonomie im Web 2.0. In: Gächter, Y. et al. (Hrsg.): Erzählen – Reflexionen im Zeitalter der Digitalisierung. Innsbruck, 202–225.

Scheugl; A. (1974): Show Freaks & Monster. Sammlung Felix Adanos. Köln: Du Mont.

Schönwiese, V. (2007): Vom transformatorischen Blick zur Selbstdarstellung. Über die Schwierigkeit der Entwicklung von Beurteilungskategorien zur Darstellung von behinderten Menschen in Medien. In: Flieger, P. & Schönwiese, V. (Hrsg.): Das Bildnis eines behinderten Mannes. Bildkultur der Behinderung vom 16. bis ins 21. Jahrhundert. Wissenschaftlicher Sammelband. Neu-Ulm, 43–64.

Schönwiese, V. (2012): Behinderung als Schicksals-Konstruktion. Zur Analyse von öffentlichen Darstellungen behinderter Menschen. In: Virus, Beiträge zur Geschichte der Sozialmedizin, Nr. 11, 2012. Wien 11–26. Online unter: http://bidok.uibk.ac.at/library/schoenwiese-schicksalskonstruktion.html (letzter Zugriff: 23.06.2022)

Traue, B. (2013): Visuelle Diskursanalyse. Ein programmatischer Vorschlag zur Untersuchung von Sicht- und Sagbarkeiten im Medienwandel. Weinheim

doi.org/10.35468/5993-15

Theresa M. Straub

Inklusions-, Exklusions- und Behinderungserfahrungen Studierender zwischen Familie, Schule und Hochschule – eine Narrationsanalyse biographischer Erzählungen zu Barrieren in tertiären Bildungsräumen

Behinderte Menschen[1] haben deutlich seltener einen Bildungsabschluss, der ihnen den Zugang zu Universitäten und Hochschulen ermöglicht, als Menschen ohne Behinderungserfahrungen. Obwohl dies im Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention als ein Menschenrecht verankert ist. Auch durch die Pandemie zeigt sich eine erhebliche Verschärfung der Bildungsbenachteiligung je nach Erfahrung von Beeinträchtigungen, die eine Behinderung verstärkt oder gemindert haben könnten. Um dieser entgegenzuwirken, Teilhabe (wieder) zu eröffnen, inklusive Hochschulräume zu schaffen und zu erhalten, ist ein Blick auf die biographische Verwobenheit von Inklusions-, Exklusions- und Behinderungserfahrung im Lebensverlauf von Studierenden relevant.

Der Beitrag möchte die Erfahrungen von Studierenden, denen im Lebensverlauf eine Behinderung zugeschrieben wird oder die sich selbst als beeinträchtigt verstehen, anhand von Auszügen aus narrativ-biographischen Interviews (vgl. Schütze 1983) beleuchten. Durch eine Narrationsanalyse der einzelnen Erfahrungen soll verdeutlicht werden, unter welchen Bedingungen die Subjekte ihre Bildungswege gestalten können. Hierbei soll es darum gehen, welche Erfahrungen des Ausschlusses, der Ablehnung und Veränderung, aber auch der persönlichen Stärkung und Teilhabe ihre individuellen Subjektpositionen in Institutionen einerseits und Personengefügen andererseits biographisch geprägt haben, welche Handlungspositionen sie im Kontext von Familie, Schule und Hochschule einnehmen können und konnten. Welche Behinderungserfahrungen beschreiben sie in Bezug auf ihre Sozialisati-

1 Die Autorin selbst geht davon aus, dass eine Behinderung erst durch strukturelle Benachteiligung bzw. aus der Kombination einer Beeinträchtigung in Wechselwirkungen mit gesellschaftlichen Barrieren entsteht. Insofern wird die Behinderung als gesellschaftlich hergestellt verstanden, das heißt, Menschen werden erst behindert bzw. an Teilhabe gehindert. So wird hier die begriffliche Wahl „Behinderte Menschen“ getroffen, denn erst, wenn sich eine Person selbst als behindert wahrnimmt und sich mit ihrer zugeschriebenen Situation auseinandersetzt, greift diese Formulierung.

doi.org/10.35468/5993-16

on in der Familie, welche Inklusions- und Exklusionsmechanismen sind ihnen in der Schule begegnet und welchen Einfluss hatten diese auf die Möglichkeit, sich Zugang zur Hochschule und damit zu tertiärer Bildung zu verschaffen?
Abschließend sollen aus den in Österreich und Deutschland länderübergreifend erhobenen Daten erste konkrete Handlungsanweisungen an Universitäten aufgezeigt werden, die sich aus den Interviews generalisieren lassen, um eine barrierefreiere und inklusionssensible Hochschullandschaft – aus studentischer Sicht – zu gestalten.

1 Ausgangssituation in Österreich und Deutschland

Die Situation behinderter Studierender in Österreich ist quantitativ im Bildungsbericht des IHS[2] 2019 wie folgt erfasst. 12 Prozent der Studierenden leben mit „studienerschwerender Beeinträchtigung" (vgl. IHS 2020). Mehr als ein Viertel ist stark im Studium beeinträchtigt. 70 Prozent geben an, dass die Einschränkung nicht auf Anhieb erkennbar ist. Nur 0,6 Prozent haben einen Behindertenpass[3]. Einschränkungen sind also kaum erfasst. In Deutschland zeigt die BEST[4]-Studie aus 2017 folgendes Bild: 11 Prozent der 2,8 Millionen Studierenden gelten als beeinträchtigt (vgl. DSW 2017, 2–3). Nur 4 Prozent der Beeinträchtigungen sind sofort erkennbar. Annähernd 90 Prozent haben Schwierigkeiten bei der Durchführung des Studiums. Die Hälfte der betroffenen Personen organisiert sich Hilfe bzw. Assistenz privat (vgl. ebd). Doch wie gestaltet sich der Zugang zu Bildung, der Weg in die Universität bzw. ein erfolgreiches Studium in Österreich und Deutschland für behinderte Menschen in ihren biographischen Erfahrungen? Um diesen Fragen nachzugehen, werden hier nun drei Personen mit ihren biographischen Aussagen vorgestellt.

2 Marias Erfahrung: Chronische Erkrankung[5] und das Studium als eigener Umgang mit der Beeinträchtigung

Maria lebt seit ihrer Schulzeit mit Beeinträchtigungen wie Schwindel und Sehstörungen. Zum Zeitpunkt der Erhebung ist die Promovendin in einem geisteswissenschaftlichen Fach 30 Jahre alt. Vier Jahre zuvor, während des Masterstudiums

2 Institut für Höhere Studien Wien.
3 Dokument, das den medizinischen Grad der Behinderung in Prozent angibt und ggf. die Berechtigung, eine Begleitperson mitzunehmen, oder andere Nachteilsausgleiche beinhaltet.
4 Qualitative Studie des Deutschen Studentenwerks mit Erhebungen aus den Jahren 2011 und 2017 „beeinträchtigt studieren" BEST I und II.
5 Selbstbezeichnung Marias und damit Thematisierung der Auseinandersetzung mit der Erfahrung von Ablehnung in der Familie durch ein medizinisches Verständnis einer Behinderung. In den Erzählungen wird ihre gefühlte Aufgabe deutlich, sich als leistungsstark „trotz" ihrer Erkrankung zu zeigen.

doi.org/10.35468/5993-16

in Großbritannien, traten erste deutliche Symptome – chronische Ermüdung und Gleichgewichtsstörungen – auf, welche erst nach Monaten der Unsicherheit diagnostiziert wurden. Mit den neuen, schweren Symptomen der chronischen Erkrankung umzugehen, wird für Maria, so führt sie aus, vor allem durch Reaktionen im familiären Umfeld massiv erschwert.

> „[E]s gibt natürlich auch noch die Seite – das ist von meiner väterlichen Seite aus – das ist überhaupt eine ganz komplizierte Geschichte (…) weil (…) für sie ist eine chronische Erkrankung eigentlich eine Schande, das muss man dazu sagen, die haben noch wirklich (…), wo die dann glauben: ‚na ja so jemand wollen wir nicht in der Familie haben'" (Maria, 30, chronische Erkrankung)

Sie beschreibt einerseits, dass sie direkt im Anschluss an die Diagnose durch einen Schub beeinträchtigt für ein Jahr zu ihrer Mutter und ihrem Bruder nach Hause zurückkehrte, um den Schock zu verarbeiten, aber auch pflegerisch versorgt zu sein. Ihr direktes Umfeld nimmt sie zwar auf, dennoch stößt sie – und auch ihre Unterstützer*innen – auf direkte, offene und persönliche Ablehnung. Ihr wird deutlich gemacht, mit Beeinträchtigung in Teilen der Familie unerwünscht zu sein. Hier wird ihr die Schuld an ihrer Körperlichkeit zugewiesen. Der sehr medizinische Blick auf Behinderung ist bei dieser Erfahrung thematisch offener und an den Wert eines Menschen durch Arbeitsfähigkeit, Leistungsfähigkeit und (Nicht-)Können geknüpft. So ist es auch nachvollziehbar, dass Maria textlich evaluiert, wie viel Wert sie für sich selbst in der Entscheidung für ein Doktorats-Studium sieht:

> „Im Master, ja also hat es angefangen (…) irgendwas stimmt jetzt wirklich nicht mehr (…) bis ich mich dann doch hier an der Uni beworben habe ein Doktor-Studium zu machen, weil das war mir dann doch noch wichtig" (Maria, 30, chronische Erkrankung)

„Das war mir dann doch noch wichtig" deutet darauf hin, dass Maria im Studium eine Möglichkeit sieht, ihren Beitrag in der Gesellschaft zu leisten, etwas zu erreichen, das von ihr nicht erwartet wird, einen Weg findet, mit der Beeinträchtigung ihre Selbstbestimmtheit im Leben zu erhalten. Ihre Erfahrung im Studium selbst beschreibt sie in der Interaktion mit ihrem Betreuer als passend, unterstützend und ermöglichend. Im persönlichen Austausch benennt sie das richtige Maß an Verständnis und Raum für ihre individuelle Situation durch die Erkrankung, aber auch eine Fokussierungshilfe die „Krankheit nicht zu sehr in den Fokus" zu nehmen, die Dissertation zu bearbeiten.

> „[Z]umindest mein Professor, der mich betreut, ist sehr verständnisvoll. Der sagt zwar immer wir wollen die Krankheit jetzt nicht zu sehr in den Fokus nehmen (…) aber da kommt es einem nicht so vor als wäre man jetzt ganz auf sich gestellt. Also da kann man auch mal schreiben ich hab diese Termine oder ich hab einen Medikamentenwechsel" (Maria, 30, chronische Erkrankung)

doi.org/10.35468/5993-16

Im studentischen Alltag nennt Maria Barrieren, die sie durch die Gleichgewichtsstörungen hat, wenn es um Weg zur Universität geht, aber vor allem auch die Schwierigkeit, auf plötzliche Müdigkeit reagieren zu müssen, um die Aufgaben des Studiums zu erfüllen. Sie habe wenig Anschluss zu anderen Studierenden – könne aber auch im Notfall eine Person um Hilfe bitten, wenn es um die Bewältigung von Heimwegen ginge. An ihren Ausführungen zeigt sich, dass ihr aktuelles Studium als eine Art der persönlichen Bestärkung gezeigt wird, wodurch sie einen Möglichkeitsraum der Handlung für sich nutzen kann. Dieser steht deutlich im Kontrast zum familiären Umfeld, das Maria abwertet und ihre Behinderung deutlich hervorhebt. Schulische Erfahrung wird nicht genannt.
Ein starkes Moment der Ausschließung lässt in Marias biographischen Ausführungen mit der Diagnosestellung identifizieren, welche Maria in der Folge innerfamiliäre Ablehnung erleben lässt. Diese Situation prägt zunächst ihre (Un-) Möglichkeit, sich konstruktiv mit der neu entstehenden Beeinträchtigung auseinanderzusetzen. Im Gegensatz dazu wird für sie nach einer akuten Krankheits- und Abhängigkeitsphase das aktive Beginnen eines weiteren Studiums zu einem Moment der Kraft, der Weg Selbst-Achtung und Anerkennung für ihre Leistung – und somit ihre Chance, sich (noch) innerhalb der Gesellschaft teilhabend zu erleben. Die Interaktion mit ihrem Professor beschreibt sie als stärkend, während sie mit wenigen Mitstudierenden Kontakt hat, sich also eher isoliert wahrnimmt. Im Studium erlebt sie also sowohl Teilhabe als auch Ausschluss.

3 Annas Trauma und der Umgang mit ihrer psychischen Erkrankung als Weg zur Selbstanerkennung

Anna, zum Zeitpunkt der Erhebung 28 Jahre alt, studiert zwei parallele Masterstudiengänge an einer österreichischen Universität. In ihren Ausführungen nennt sie als Auslöser für ihre psychischen Beeinträchtigungen – manische Depressivität und Posttraumatische Belastungsstörung – den plötzlichen Unfalltod ihres Vaters in ihrer Jugend. Traumatische Erlebnisse wurden im Anschluss zwischen ihr und ihrer Mutter tabuisiert. Anna entwickelt schulische Auffälligkeiten und Schwierigkeiten in Mathematik. Die schulischen Noten wurden vom pädagogischen Personal am Ende der Hauptschulzeit argumentativ als Grundlage genutzt, Anna, wie sie sagt, von einer höheren Berufsschule abzuraten.

> „[I]ch wollte unbedingt Grafiker werden und mein Plan dazu war, dass ich die [FOS/BHS] besuchen wollte, wo mir dann aber tatsächlich von meinen Lehrern abgeraten worden ist (…) weil sie glauben, dass ich dem Druck nicht stand halte und den Anforderungen, die quasi eine Hochschule mit sich bringt und ich soll bestenfalls eine Lehre machen und quasi damit glücklich werden.“ (Anna 28, PTBS)

doi.org/10.35468/5993-16

Durch eine mündliche Nachprüfung in Mathematik erreicht sie schließlich aus eigenem Antrieb den Abschluss und besteht die Aufnahmeprüfung an einer höheren Schule, an der sie die Ausbildung zur Grafikerin macht. Nach einem Praktikum in diesem Berufsfeld kann sie von diesem Betrieb nicht übernommen werden. Um drohender Arbeitslosigkeit zu entgehen, entschließt sie sich folglich zunächst für ein Bachelorstudium der Geschichte und Ethnologie. Aktuell studiert sie im Master Ethnologie. Dabei entdeckt sie unerwartete Fähigkeiten und das Studium als Möglichkeit der eigenen Entfaltung. Hier entsteht für Anna ein Handlungsraum, sich entgegen der Zuschreibungserfahrung aus dem familiären Umfeld und Schule zu entziehen und sich als fähiges Subjekt zu erleben.

> „[D]as lief die ersten zwei Semester unheimlich gut (…) war tatsächlich leicht manisch, also war ich total übermotiviert und hab zum Teil vierzehn Vorlesungen in einer Woche gehabt. Also ich war zwei Semester früher fertig in beiden Fächern, hab damals die Bachelorarbeit noch nicht starten können (…) – und vor ungefähr einem Jahr bin ich wieder eben in die Depression abgerutscht tatsächlich relativ extrem“ (Anna, 28, PTBS)

Diese Passage zeigt den direkten Einfluss Annas psychischer Beeinträchtigung auf ihre Studierfähigkeit. Darüber hinaus wird aber ein strukturelles Moment des Studierens deutlich: Die Modulisierung der Abläufe im Studium verhindert eine individuelle Wahl des Studientempos, was in beide Richtungen – sowohl bei Verlängerung der Studienzeit als auch bei schnellerem Arbeiten – eine starke Barriere aufzeigt. Das „Abrutschen“ in Depressionen ist nicht allein kausal zu dieser Situation lesbar. Eine sprachlich-textliche Verbindung der beiden Ereignisse, wie sie hier von Anna vorgenommen wird, verstärkt jedoch die Deutlichkeit solcher Barrieren. Gerade dann, wenn Beeinträchtigungen zeitlich variabel sind und in Zusammenhang mit äußeren Ereignissen zu abrupten Wechseln in der psychischen Gesundheit führen können.

> „[U]nd dann war dann eigentlich auch irgendwann der Punkt, wo mein Professor auf mich zugekommen ist (…) ‚du was ist los, ich hab drei Monate nix von dir gehört, wie schaut es mit der Arbeit aus?‘ (…) Ich hab ihm halt dann die Situation erklärt (…) dass es mir momentan einfach nicht gut geht, ja und auf das hin hat er mir dann die psychologische Studentenberatung empfohlen. Ja, ich war zweimal da zur Sitzung, bin aber mit der Therapeutin überhaupt nicht zusammen gekommen“ (Anna, 28, PTSD)

Hier thematisiert Anna die Erfahrung bei der Erstellung einer Abschlussarbeit. Ihr betreuender Professor habe bei ihr nachgefragt, woran es läge, dass er mehrere Monate nichts von ihr gehört habe, und nach der Öffnung des Themas psychische Gesundheit sei sie an die psychologische Studentenberatung verwiesen worden. Sie betont allerdings, dass diese Hilfe für sie nicht gegriffen habe, da sie mit der beratenden Person nicht arbeiten konnte. Was sich im weiteren Verlauf jedoch zeigt, ist, dass Anna sich im Anschluss privat eine spezielle Form der Therapie

doi.org/10.35468/5993-16

suchte und durch diese Arbeit an der eigenen Biografie – wie sie sagt – in der Lage war, oben genannte Arbeit in zwei Monaten erfolgreich zu beenden. Auch hier wird ihr durch persönliches Nachfragen nach Bedarfen ein Weg aufgezeigt, Herausforderungen des Studiums in Erfolg umzuwandeln. Bedeutend ist jedoch, dass erst außeruniversitäre, individuelle Begleitung einen Umgang mit der Situation ermöglichte.

Anna spürt ihre Beeinträchtigung deutlich im Zusammenhang mit schulischen Erfahrungen und Erwartungen, die sie – so wird ihr von Seiten der Lehrpersonen verdeutlicht – nicht erfüllen könne, sowie durch das Tabu, über die Erfahrung des plötzlichen Todes des Vaters nicht sprechen zu können. Sie erkämpft sich dennoch Zugang zum Studium und erlebt dieses als sehr bestärkend, zeitweise als Raum, sich selbst anzuerkennen, sich als erfolgreich zu erleben, handelnd aktiv zu sein. In einer folgenden depressiven Phase ist für sie der inklusive Raum nicht mehr nutzbar, löst also (Selbst-)Ausschluss und Rückzug aus. Es dauert Monate, bis sie ihr betreuender Professor unterstützend anspricht und sie zur studentischen psychologischen Beratung verweisen kann. Diese Form der universitären Hilfe greift nicht. Es ist Anna überlassen, sich passende Therapie zu suchen und in ein erfolgreiches Studieren zurückzufinden.

4 Das Trilemma der Inklusion: Selbstverständnisse (nicht-) behinderter Menschen und sprachlich gezeigte Positionen der Studierenden

Zur thematischen Einordnung dient hier Bogers Modell der trilemmatischen Inklusion (vgl. Boger 2018, 2020), welches sich als typographische Karte möglicher Subjektpositionen behinderter Individuen versteht. Aussagen über sich selbst können diskriminierte, stigmatisierte Subjekte demnach nur zwischen diesen hier gezeigten drei Punkten: Normalität, Empowerment und Dekonstruktion vollziehen, jedoch nie alle drei Teile des Dilemmas benennen. Dadurch ergeben sich die folgenden Achsen: A) Strategisch-essentialistische Andersheit. Dabei geht es um das Recht auf Teilhabe an Normalität und barrierefreie Zugänge, welches vorrangig thematisiert wird. B) Dekategorisierende Individualität. Dabei zeigen Individuen sprachlich auf, wie sie behindert werden, nicht jedoch, wie sie behindert sind. Der Fokus liegt dabei also auf Barrieren, und eine individuelle Zuschreibung der negativen Andersartigkeit wird abgelehnt. C) Widerständige fundamentale Andersheit: Hier wird eine kollektive Erfahrung des Andersseins, der Behinderung betont, welche als positiv verstanden wird.

doi.org/10.35468/5993-16

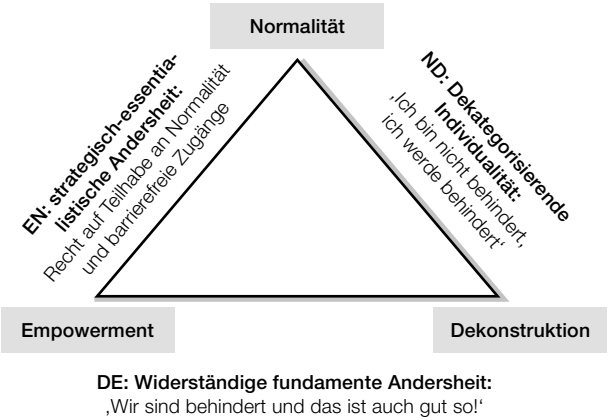

Abb. 1: Das Trilemma der Inklusion: Selbstverständnisse (nicht-)behinderter Menschen (vgl. Boger 2020, 41; Boger 2018, 6,7)

Diese Blickrichtung auf die Möglichkeiten, sich selbst sprachlich zu positionieren, ist grade bei der Nutzung von Narrationen als Material von Bedeutung, um die Ausgangssituationen behinderter Menschen, die an Universitäten agieren, deutlicher zu beachten – und ihnen so passgenaueren Zugang zu ermöglichen, der auch strukturelle Erfahrungen mit einbezieht. Denn nur in diesem Kontext können auch Prozessstrukturen der Erfahrungsaufschichtung, wie biographische Handlungsschemata, institutionelle Ablaufmuster, Wandlungsprozesse und Verlaufskurven, in Biografien dargestellt werden (vgl. Schütze 1984).

Würden nun die Personen anhand der Interviews zu einer überwiegenden Achse zugeordnet, so fände sich auf EN mit Tendenz zu Normalisierung Maria. Sie möchte in der Zeit vor einer Verschlechterung ihrer körperlichen Situation der Gesellschaft dienlich sein. Anna, der ihre „Hinderung an Selbst-Achtung" (vgl. Straub 2019, 232) vor allem in der Schule widerfährt, verortet sich auf ND.

Robert, ein gehörloser Medizinstudent, der von seiner Familie immer Unterstützung erhielt, in Gebärdensprache sozialisiert wurde und der Lautsprache als Zweitsprache durch das Tragen von Hörprothesen mächtig ist, positioniert sich in seinen Ausführungen deutlich auf ED.[6] Er formuliert seine ermöglichte Teilhabe am Studium vor allem durch die Unterstützung seiner Eltern und innerhalb der Gehörlosen-Community. Die Erfahrung, zunächst von der Universität abgelehnt zu werden, da ihm aktiv vom Studium der Medizin abgeraten wird, kann er für sich nutzbar gestalten. Die unbedingte Anerkennung, die er aus seinem privaten Umfeld erfährt, stärkt ihn. So kann er auch auf dem Recht beharren, studieren zu

6 Ausführlich dazu: vgl. Straub, T. M. 2020, Straub, T, M./Pfahl, L. 2022.

doi.org/10.35468/5993-16

dürfen, ein Menschenrecht auf Bildung durchsetzen, auch wenn ihm im studentischen Alltag viele Barrieren begegnen – gerade im Hörsaal. Er betont:

> „ich werde von meinen Eltern ziemlich gut unterstützt (…) mehr oder weniger in all dem was ich mache, wofür ich auch sehr dankbar bin und ohne sie würde ich das Studium oder generell auch das nicht schaffen“ (Robert, gehörlos)

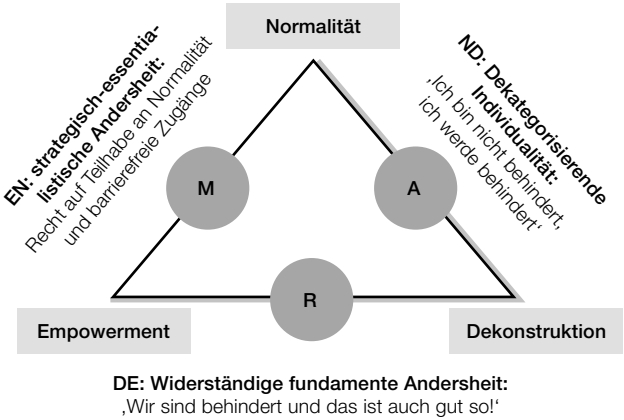

Abb. 2: Das Trilemma der Inklusion: Personen und Geschichten (vgl. Boger 2020, 41; Boger 2018, 6,7)

In aller Kürze wurde hier versucht, drei Personen vorzustellen, die mit unterschiedlichsten Beeinträchtigungen leben und studieren. Ihre Handlungsmöglichkeiten als Subjekte im Raum Universität differieren deutlich schon mit Beginn des Studiums, denn die Vorerfahrungen in Schul- und Familienstrukturen brachten sie mit einer bestimmten Prägung zu sich selbst in Bezug zu ihrer Beeinträchtigung in der Gesellschaft hervor.

5 Teilhabe durch Anerkennung der biographisch-strukturellen Position im hochschulischen Beziehungs- und Raumgefüge

Die Positionen im Trilemma führen dazu, ein „anderes oder verandertes“ Subjekt in der Universität dazustellen, sofern der Zugang dorthin und der Verbleib darin gelingt. Die Aufgabe der Universität muss deshalb sein, Studierenden stärkere Teilhabe zu ermöglichen. Teilhabe wird dabei unabhängig von der Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen als **Möglichkeit der biographischen Selbst-Achtung** im Studium verstanden.

doi.org/10.35468/5993-16

Konkrete Handlungsaufgaben für die Universitäten zur Umsetzung von Recht auf Teilhabe an Bildung sind die unmittelbare Folge. Teilhabe braucht, so zeigt sich im Material der gesamten Dissertationsforschung,

- **Werkzeuge**, die individuelle Bedarfe der Studierenden mit Beginn des Studiums erfassen für die Bereiche Lehre, Prüfungen, Studienalltag.
- Barrierefreie, individuelle **Peer-Beratung**, die strukturell vernetzt sein muss mit Entscheidungsträgern der Hochschulverwaltung.
- **Anerkennung von Diversität** im Raum Universität und eine Kultur der offenen Kommunikation über Bedarfe wie Nachteilsausgleiche in der Lehre sowie Gewährung dieser.
- Zugängliche Informationen zu Möglichkeiten, den **Studienverlauf** jenseits von Modul-Plänen freier zu **gestalten,** um Abbrüche zu vermeiden und Studium weiter zu ermöglichen.

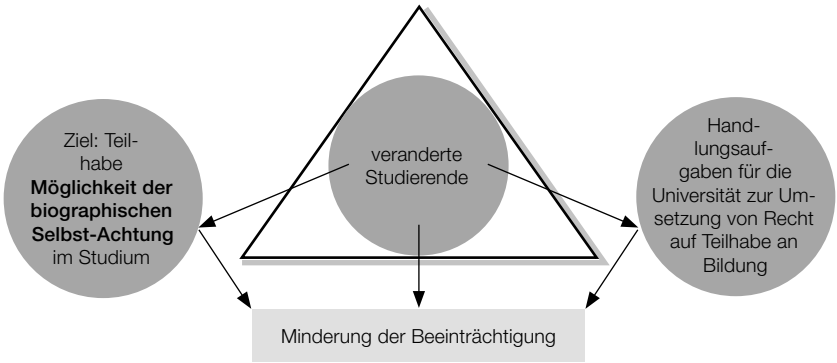

Abb. 3: Teilhabe durch Anerkennung der Position im hochschulischen Beziehungs- und Raumgefüge (vgl. Straub 2019, 232)

Nur das kann zu Minderung von Beeinträchtigung auch unabhängig von Individuen führen und somit die Institution diverser gestaltend öffnen. Voraussetzung hierfür ist allerdings auch, dass sich Hochschulen darüber bewusst werden, wie sie durch „meritokratisch-unternehmerische Logik“ (vgl. Przytulla 2022, 46) die Produktion von Behinderung unterstützen und Ausgrenzung stabilisieren, indem das Studium einer „kognitiven Landkarte“ mit folgenden Elementen folgen muss: Individualisierung und Konkurrenz, reibungslose Aufnahme von Wissensinhalten, fehlerfreie Wiedergabe und Anwendung des Wissens, Schnelligkeit und Effizienz (vgl. ebd., 45).

Wenn es Universitäten gelingt, die Studierenden als Subjekte ihrer Vorerfahrung und biographischen Position in Institutionen anzuerkennen und ihnen Rahmen-

doi.org/10.35468/5993-16

bedingen zu ermöglichen, in denen sie Selbstachtung erlebend den Lebens- und Kommunikationsraum der Hochschule partizipativ gestalten können, eröffnen sie die Möglichkeit zu Bildung als Menschenrecht und eine neue Positionierung – im Sinne einer Stärkung – der Studierenden, welche Ablehnung, Barrieren und Behinderungserfahrungen in Familienstrukturen und vorherigen Bildungsinstitutionen erfahren haben.

Literatur

Boger, M.-A. (2019): Subjekte der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitfühlen. Münster.

Boger, M.-A. (2020): Mad Studies und/in/als Disability Studies. Eine Verhältnisbestimmung. In: D. Brehme, S. Köbsell, P. Fuchs & C. Wesselmann (Hrsg.): Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Weinheim, Basel, 41–55.

Deutsches Studentenwerk (Hrsg.) (2018): beeinträchtigt studieren BEST2.

Griesehop, H.-R., Rätz, R. & Völter, B. (2012): Grundlagen, Arbeitsschritte und Praxisrelevanz. In: Griesehop, H. R., Rätz, R. & Völter, B. (Hrsg.): Biografische Einzelfallhilfe Methoden und Arbeitstechniken. Weinheim und Basel, 46–82.

Institut für höhere Studien (Hrsg.) (2020): Zur Situation behinderter, chronisch kranker und gesundheitlich beeinträchtigter Studierender. Wien.

Przytulla, V. N. (2022): Inklusives Studieren und UN-Behindertenrechtskonvention – was braucht es wirklich für ein diversitätsoffenes Studium. In: Hildegardis-Verein (Hrsg.): Fachkolleg Inklusion an Hochschulen – gendergerecht – Hochschule ohne Hindernisse. Aufgaben, Beispiele, Chancen. Bonn, 44–47.

Schütze, F. (1983): Biografieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 3, 283–294.

Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiografischen Stehgreiferzählens. In: M. Kohli & G. Robert: Biographie und Soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart, 78–117.

Schütze, F. (2016): Biografieforschung und narratives Interview. In: Ders.: Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Opladen, 55–74.

Straub, T. M. (2019): Persönliche Assistenz: Biografische Erfahrungen – Ein Beitrag zum rekonstruktiven Verständnis unterstützender Arbeit mit behinderten Menschen. Barbara Budrich Verlag, Opladen.

Straub, T. M. (2020): Hochschule inklusiv – Biografische Erfahrungen behinderter Studierender: Von individuellen Handlungsmöglichkeiten und strukturellen Bedingungen im universitären Raum. In: D. Brehme, S. Köbsell, P. Fuchs & C. Wesselmann (Hrsg.): Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Weinheim und Basel, 253–259.

Straub, T. M. & Pfahl, L. (2022): Kampf um Teilhabe an Hochschulbildung. Erfahrungen der Behinderung von Studierenden in Österreich & Deutschland. Blogbeitrag. Online unter: https://fuqsblog.com/2022/05/03/kampf-um-teilhabe-an-hochschulbildung (letzter Zugriff: 14.11.2022)

doi.org/10.35468/5993-16

Ulrike Barth und Angelika Wiehl

Wahrnehmungsvignetten als Grundlage einer pädagogischen Haltungsentwicklung

Wahrnehmungsvignetten erschließen pädagogische und didaktische Fragestellungen. Dieses phänomenologische und forschungsmethodologische Format loten wir mit Blick auf die Ausbildung von Bachelor- und Masterstudierenden der (Waldorf-)Pädagogik aus. Der Nachvollzug des Entstehungs- und Reflexionsprozesses der Wahrnehmungsvignetten verdeutlicht den Lernweg einer Haltungsentwicklung durch unvoreingenommenes Wahrnehmen und fokussierendes Beobachten. Diese Fähigkeiten bilden die Grundlage für das Verstehen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, um eine ableismussensible Haltung für inklusive (pädagogische) Prozesse auszubilden.

1 Einleitung

> „‚Klara, was ist heute für ein Tag?', frage ich, bevor wir mit dem Aufschreiben anfangen. ‚Januar!', rufst du begeistert mit weit geöffneten Augen. ‚Nein, Januar ist ein Monat.' Du überlegst angestrengt und kommst zu dem Entschluss: ‚Montag.' ‚Nein, nicht einfach raten, Klara.' Etwas niedergeschlagen schaust du auf dein leeres Blatt und dann aus dem Fenster. Einige Momente vergehen und ich warte. ‚Mittwoch', sagst du dann hoffnungsvoll. ‚Gestern war Mittwoch und nach Mittwoch kommt?' Du schaust mich mit einem leeren Gesichtsausdruck an. ‚Montag, Dienstag …' Du fängst an, mit mir mitzusprechen. ‚Mittwoch?' Nach einer kurzen Pause sagst du entschlossen: ‚Donnerstag', und strahlst mich an." (Studentin 2021)

Diese Begebenheit zwischen einer jungen Frau mit Assistenzbedarf und der sie begleitenden Studentin stammt – wie die im Folgenden zitierten Beispiele – aus ihrem Praktikumsbericht im zweiten Bachelorstudienjahr der Waldorfpädagogik und enthält Merkmale, die als Lernweg für eine pädagogische Haltungsentwicklung gedeutet werden. Der Dialog mit Klara macht deutlich, dass ihre Antworten den Erwartungen der Studentin nicht entsprechen und es einige Mühe kostet, bis die korrekte Bezeichnung des Wochentages gefunden ist. Die Ableismus-Diskussion schenkt den Beurteilungen solcher Situationen Aufmerksamkeit, „so dass Befähigung mehr als vielgestaltiges relationales Phänomen denn als binäre

doi.org/10.35468/5993-17

Opposition zwischen Normalität und Behinderung sichtbar wird" (Buchner et al. 2015, o. S.). Eine entsprechende ableismussensible Auseinandersetzung kann anhand solcher, zunächst gewöhnlich erscheinender, aber doch asymmetrischer Verhältnisse wie jenem zwischen Klara und der Studentin stattfinden und neue Interpretations- und Verständigungsräume öffnen.
Wahrnehmungsvignetten als phänomenologisch forschungsmethodologisches Format im Pädagogikstudium zu implementieren, war und ist für uns als Lehrende und Forschende mit einem ständigen Prozess des achtsamen Beobachtens der Arbeitsweisen und -ergebnisse Studierender sowie der Auseinandersetzung mit ähnlichen Texten, z. B. Vignetten und Erinnerungsbildern, verbunden. Wahrnehmungsvignetten dienen einerseits dem Verstehen der Potenziale und Bedürfnisse der beobachteten Menschen, andererseits um pädagogische Haltungen und Handlungen sowie ihre Folgen differenzierter einschätzen und für eine an Inklusion ausgerichtete Pädagogik verändern zu lernen. Unsere Forschungsfragen richten sich auf ihren Entstehungs- und Reflexionsprozess, die darin enthaltenen Widerfahrnisse als Orientierung gebende Inhalte sowie auf die Reflexion für eine diversitäts- und ableismussensible Haltung inklusiven pädagogischen Handelns (Barth & Gloystein 2021; Barth & Wiehl 2021; Wiehl 2021; Wiehl & Barth 2021). Wir sehen in der Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten einen möglichen Weg zu einer pädagogischen Haltungsentwicklung (Buchner et al. 2015).

2 Forschungsmethodologie und Format der Wahrnehmungsvignetten

Die Methodologie der Wahrnehmungsvignetten wurde von uns in Anlehnung an die Vignettenforschung des Netzwerks VignA (Agostini 2020; Agostini et al. 2018) für die pädagogischen Praxisphasen des Bachelorstudiums entwickelt und mittlerweile auch in den Masterstudiengängen erprobt. Vignetten entstehen aus der Perspektive und der Feder der Forscher*innen, die vor Ort ihren Blick auf das Was und Wie lenken, eine miterfahrende statt distanzierte Forschungshaltung einnehmen, ein Erfahrungsprotokoll als Erstfassung schreiben und dieses anschließend im Forschungsteam sprachlich und inhaltlich präzisieren (Schratz et al. 2012, 34ff.). Wahrnehmungsvignetten hingegen werden während oder meist unmittelbar nach einer Begegnung mit einem Kind, einer/einem Jugendlichen oder Erwachsenen von Studierenden geschrieben, die sowohl die pädagogischen Akteur*innen als auch die Beobachter*innen sein können (Barth & Wiehl 2021; Wiehl & Barth 2021). Als kurze Narrationen vollziehen sie besondere Momente nach. Da ihre Inhalte zeitnah zum Geschehen aus der Erinnerung geschöpft werden, ähneln sie den Erinnerungsbildern insbesondere der kunstpädagogischen Forschung, die weiter zurückliegende bildende Erfahrungen vergegenwärtigen,

doi.org/10.35468/5993-17

durch die sich „nicht nur ein Sinn, sondern auch eine eigenständige Orientierung entwickeln kann“ (Engel 2020, 114).
Wahrnehmungsvignetten zeichnen sich durch Nähe und Beziehung zu den mit unvoreingenommener, offener Haltung beobachteten Menschen aus. Oftmals formulieren Studierende sie in spontaner, z. T. poetischer Sprache und in der Ich-Du-Perspektive. Wie das einleitend zitierte Beispiel belegt, halten sie affizierende, erstaunende oder irritierende Momente so fest, dass die Verbundenheit mit dem Geschehen, aber auch das persönlich Bedeutsame oder Verstörende zum Ausdruck kommen. Maßgeblich für die Forschungsmethodologie ist, ob die Wahrnehmungsvignetten Fragen auslösen, Sinn oder Sinnhaftigkeit zeigen, eine Veränderung der Haltung und des Handelns veranlassen und sich daher als Material einer phänomenologisch hermeneutischen Forschung für inklusive pädagogische Prozesse eignen.

3 Wahrnehmen, Staunen und Beobachten

Die Teilnehmende Beobachtung gilt als eine zentrale sozialwissenschaftliche Methode der Ethnographie (Knoblauch & Vollmer 2019, 599) und „kann nur funktionieren, wenn eine Teilnahme an den Geschehnissen gegeben ist, die den Beobachtern Zugang zu Bedeutungen ermöglichen“ (Beck & Scholz 2012, 94). Sie lenkt das Forschungsinteresse auf das Andere und Fremde, hingegen zeichnen sich Wahrnehmen und Beobachten in der pädagogischen Praxis und in der Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten gerade durch die Nähe der Beobachtenden zu ihrem Beobachtungsgegenstand aus. Wir verstehen Wahrnehmen als offenes und Beobachten als intensives Hinwenden (Reh 2012, 3ff.), Staunen als „ästhetische Emotion“ (Gess 2019, 15) und – ähnlich wie bei der Vignettenforschung (vgl. Schwarz 2020, 59) – als grundlegend für das „Miterfahren“ im pädagogischen Handlungsfeld.
Dieses unvoreingenommene und empathische Erkunden bedarf des bewussten Einlassens auf die Aufgabe. Insbesondere in der sozialen oder pädagogischen Arbeit kommt es darauf an, nicht nur zu agieren, sondern innezuhalten und Umfeld, Verhalten, Tätigkeiten, Interaktionen, Äußerungen und Wünsche einer Person zu bemerken, sie ganzheitlich in den Blick zu nehmen und dabei Erwartungen oder (Vor-)Urteile zurückzustellen. Das intensive Wahrnehmen mit allen Sinnen ist noch keine fokussierende Beobachtung, sondern eine Suchbewegung (Reh 2012, 4), durch die wir in Beziehung zu anderen und zur Umwelt gelangen und die gewonnenen Eindrücke als Empfindungen erleben. „Gegenüber dem üblichen Wahrnehmen ist das beobachtende Verhalten planvoller, selektiver, von einer Suchhaltung bestimmt und von vornherein auf die Möglichkeit der Auswertung des Beobachteten im Sinne der übergreifenden Absicht gerichtet. Im alltäglichen Verhalten gehen Wahrnehmen und Beobachten oft unmerklich ineinander über.“ (Graumann 1966, 86)

doi.org/10.35468/5993-17

Die Aufmerksamkeit wird zunehmend von Ereignissen und Begebenheiten angezogen, die sich von bekannten oder vertrauten Eindrücken abheben. Besonderes fällt ins Auge, lässt verweilen, um Neues aufzunehmen. Je überraschender oder ungewöhnlicher sich eine Person verhält, desto mehr erregt sie Erstaunen, Irritation oder Verwunderung. Jeder Mensch verfügt über die ursprüngliche Fähigkeit des Staunens; es wird „ausgelöst durch Momente, die die Grenzen des Gewöhnlichen in Richtung des Unerwarteten […] überschreiten" (Gess 2019, 15) – wie in dieser Wahrnehmungsvignette:

> „Ich schreibe dir die Anleitung zum Filzen vor und Buchstabe für Buchstabe schreibst du sie ab. Erst guckst du und überlegst, sprichst den Buchstaben aus und schreibst ihn auf. Dann wiederholst du diesen Vorgang. Es dauert sehr lange für dich, einen Satz aufzuschreiben und dabei konzentriert zu bleiben. Du wirkst sehr angestrengt. Als ich dich zum Schluss frage, wie das Schreiben für dich ist, antwortest du: ‚Ja, leicht.' Da muss ich schmunzeln." (Studentin 2021)

Wahrnehmungsvignetten halten solche überraschenden Äußerungen und Begebenheiten fest. Durch emotionales Berührtsein verändert sich die Beziehungsqualität zwischen den Beteiligten sowie der Blick auf die erfahrene Situation. Das zunehmend aufmerksame Beobachten führt zur Sensibilisierung für die Bedürfnisse einer Person und zu Abwägungen in der pädagogischen Praxis. Die Beobachtungsinhalte werden in der Wahrnehmungsvignette dokumentiert, ihrem Sinngehalt nach erkundet und reflektiert.

4 Entstehungsprozess von Wahrnehmungsvignetten

Das Schreiben der Wahrnehmungsvignetten erfolgt nicht vor Ort bzw. im Moment der pädagogischen oder sozialen Arbeit. Daher ist es möglich, in begleitenden Seminaren an der Hochschule entsprechende Übungen durchzuführen. In der Anfangsphase findet eine Besinnung statt, um die Begegnung mit dem Kind und besondere Moment wachzurufen, in Skizzen oder Stichworten festzuhalten und darüber der Gruppe zu erzählen. Das Wachrufen solcher Momente führt oft zu Aha-Erlebnissen. Durch diese zweite Fokussierung gewinnt das Besondere an persönlicher Bedeutsamkeit.

> „Heute beim Filzen der Wärmflaschenhülle wiederholst du die ganze Zeit deine Wörter oder kurze Sätze. ‚Meins', sagst du bestimmt. ‚Schön geworden, oder?', fragst du uns […] ‚Fussel drauf', beschwerst du dich immer wieder aufs Neue. Ich finde das sehr anstrengend und schlage vor, 10 Minuten in Stille zu filzen. Fünf Minuten kriegen wir hin."

In dieser Wahrnehmungsvignette nimmt sich die Studierende als Handelnde genauso in den Blick wie ihr Gegenüber. Unser Anliegen, vor allem das Wahrnehmen und Beobachten der anderen Person zu schulen, erfordert sensibles Üben,

doi.org/10.35468/5993-17

um persönliche Annahmen, Gefühle und Befindlichkeiten zugunsten der Phänomene, die eine zu beobachtende Person und deren Umfeld betreffen, erkennen zu lernen. In ihren Reflexionen der Wahrnehmungsvignetten bevorzugen die Studierenden dieses kreative Medium (Wiehl 2021) als Dokumentationsform. Die Analyse des Entstehungsprozesses ergibt, dass er in vier Phasen verläuft, die Graham Wallas (1926/2014) formulierte und auf die sich die Kreativitätsforschung beruft (Krampen 2019):

1. *Vorbereitung* des Schreibens der Wahrnehmungsvignetten: sich empathisch wahrnehmend auf ein Kind/eine Person/eine Gruppe einlassen
2. *Inkubation* oder Eingebung: Phase des Loslassens und Vergessens
3. *Einsicht*: Erinnerung an den beobachteten Moment wachrufen
4. *Verarbeitung*: Schreiben der Wahrnehmungsvignette – Austausch und Reflexion (vgl. Wiehl & Barth 2021, 200)

5 Reflexion von Wahrnehmungsvignetten

Reflexion wird in der Pädagogik mit Professionalisierung verbunden und bedeutet „Rückwendung", die als „Erkenntnisquelle" fungieren kann (Kuckuck 2022, 11f.). Bei der Reflexion der Wahrnehmungsvignetten spielt vorrangig das Verstehen einer Person eine Rolle, um durch die Blicklenkung Aufschluss über individuelle Bedürfnisse und Potenziale zu erlangen. Die Reflexionsphase mit Studierenden bedarf einer angeleiteten Vorgehensweise und des geschützten Raums, um beispielsweise vier Blickrichtungen einzunehmen, Bedeutungsebenen zu erkunden und Erkenntnisse zu gewinnen:

1. Erschließen oder Bewusstmachen des Wahrnehmungsinhalts bzw. der Aussage
2. Herstellen von Bezügen zu anthropologischen, entwicklungspsychologischen und anderen Kenntnissen
3. Bilden von Begriffen und Verstehen des Kindes, der/des Jugendlichen oder Erwachsenen
4. Reflektieren der eigenen Haltung und Handlungsweise (Wiehl & Barth 2021, 200)

Der zugrunde liegende Praktikumsbericht mit den zitierten Wahrnehmungsvignetten und einer Reflexion trägt den Titel „Entdeckung der Langsamkeit" (Studentin 2021), denn „die einzelnen Tage mit Klara und die Arbeit der Vignetten haben meine Wahrnehmung verfeinert und mein Handeln entschleunigt" (Studentin 2021):

> „Zunächst hatte ich also Schwierigkeiten damit und eine Hemmung, auch nicht zufriedenstellende Situationen zu beschreiben. Nach und nach mit mehr Übung und einer größeren Vertrautheit mit dem Schreiben der Vignetten merke ich, wie ich die vielleicht auch negativen Situationen am besten und ohne Vorwurf durch die Vignette darstellen

doi.org/10.35468/5993-17

> kann. Ich beobachte, schreibe in Ich-Botschaften, wie ich es empfunden habe. So spüre ich eine Entlastung (auch in meiner Haltung Klara gegenüber), da ich die Momente, die mich anstrengen, zu Papier bringen darf und sie nicht mehr mit mir herumtragen muss. Es tut mir gut, dieses Medium zu haben, um meine Enttäuschungen, Ungeduld und Unverständnis aufzuschreiben und loszulassen. Ich kann diese Gefühle dadurch genau beobachten und durch das Aufschreiben verarbeiten und in Betracht ziehen, ob sie angemessen sind.“ (Studentin 2021, Auszug)

Neben kognitiven Erkenntnissen bringt die Reflexion emotionale und soziale Dimensionen zum Ausdruck, die jede pädagogische Haltung begleiten und von spürbaren Resonanzen, Schwierigkeiten und eigenen Belastungsgrenzen zeugen. Die Vergegenwärtigung ermöglicht das Abwägen der eigenen Lage und jener der beobachteten Person, um sich der pädagogischen Aufgabe erneut zu stellen.

6 Ableismussensibler Blick für die Haltungsentwicklung. Ausblick

Durch die Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten werden nah am Geschehen miterfahrene Beobachtungen verdichtet und so reflektiert, dass der Verstehensprozess den Bedürfnissen einer Person, aber auch der Haltungsentwicklung gewidmet ist. Jedoch erfordert diese Nähe auch das Reflektieren mit verschiedenen „Brillen“, damit anthropologische und entwicklungspsychologische Erkenntnisse in Bezug zu Können und Wirksamkeiten von Bedeutung werden. Die eigene Haltung steht im Zentrum der Reflexion: Was traue ich Personen zu? Mit welcher Haltung trete ich der Person gegenüber? Inwiefern wird diese Haltung hinterfragt und abgeglichen mit dem sich Zeigenden? Personen beziehen sich oft „auf ein kulturelles Wissen […], das über Behinderung und Nichtbehinderung in der Welt existiert“ (Maskos 2015, o. S.), und wenden es unhinterfragt an. „Annahmen über behinderte Menschen und ihr Leben sind vielfältig und folgen doch oft einem ähnlichen Denkmuster“ (ebd.). Das Wort „able“ bedeutet in der englischen Alltagssprache „fähig“, „befähigt“ sein und Ableismus „nimmt die normative Einteilung in Behinderung und Nichtbehinderung in den Blick“ (ebd.). Ableismus entstammt einem ähnlichen Vorgehen wie Sexismus oder Rassismus, mit denen wir uns allerdings besser auszukennen meinen (Buchner et al. 2015). Solche Zuschreibungen durch Hinterfragen der eigenen Gedanken und des eigenen Handelns erkennen zu lernen, initiiert die Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten im geschützten Rahmen der Hochschulseminare.

doi.org/10.35468/5993-17

Literatur

Agostini, E. (2020): Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln. Innsbruck.

Agostini, E., Schratz, M. & Risse, E. (2018): Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule. Hamburg.

Barth, U. & Gloystein, D. (2021): Divers denken – Resonanz erzeugen. Handlungsperspektiven für die Ausbildung von Pädagog*innen. In: Stoltz, T. & Wiehl, A. (eds.): Education – Spirituality – Creativity. Reflections on Waldorf Education. Wiesbaden, 435–453.

Barth, U. & Wiehl, A. (2021): Wahrnehmungsvignetten als Basis einer an Inklusion orientierten pädagogischen Haltung. Ein Beitrag zu einer vorurteilsbewussten Beobachtungsschulung/Perception vignettes as the basis of an inclusion-oriented educational approach. An article regarding prejudice-conscious observation training. In: Anthroposophic Perspectives in Inclusive Social Development. Zweisprachige Zeitschrift, Nr. 2/2021, 4–15.

Beck, G. & Scholz, G. (2012): Die Schule als Beobachtungsfeld. In: de Boer, H. & Reh, S. (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden, 85–114.

Brinkmann, M. (2019) (Hrsg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie. Wiesbaden.

Buchner, T., Pfahl, L. & Traue, B. (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. In: Zeitschrift für Inklusion, 01/2015. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273/256, ISSN 1862-5088 (Abruf: 2.3.2022).

Engel, E. (2020): Ästhetische Wahrnehmung und Reflexion. Erinnerungsbilder im Modus einer (selbst)reflexiven Aufmerksamkeit in der kunstpädagogischen Qualifizierung. In: Engel, B., Loemke, T., Böhme, K., Agostini, E. & Bube, A. (Hrsg.): Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen. Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung. München, 103–120.

Gess, N. (2019): Staunen. Eine Poetik. Göttingen.

Gloystein, D. & Barth, U. (2022): Divers denken und handeln! – Theoretische Orientierungen und Handlungsperspektiven für die Lehrkräftebildung. In: Schimek, B., Kremsner, G., Proyer, M., Grubich, R., Paudel, F. & Grubich-Müller, R. (Hrsg.): Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Bad Heilbrunn, 238–245.

Graumann, C. F. (1966): Grundzüge der Verhaltensbeobachtung. In: Meyer, E. (Hrsg.): Fernsehen in der Lehrerbildung. Neue Forschungsansätze in Pädagogik, Didaktik und Psychologie. Reihe: Pädagogik – Didaktik Methodik, Bd. 7. München, 86–107.

Knoblauch, H. & Vollmer, T. (2019): Was ist Ethnographie? In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, 599–617.

Krampen, G. (2019): Psychologie der Kreativität. Divergentes Denken und Handeln in Forschung und Praxis. Göttingen.

Kuckuck, K. (2022): Reflexion zu inklusiver Unterrichtspraxis. Eine qualitative Studie mit Textvignetten im Setting des forschenden Lernens. Bad Heilbrunn.

Maskos, R. (2015): Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Inklusion, (2). www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277 (Abruf: 28.2.2022).

Reh, S. (2012): Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen. Aspekte einer Geschichte des Beobachtens. In: de Boer, H. & Reh, S. (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden, 3–26.

Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (Hrsg.) (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck.

doi.org/10.35468/5993-17

Schwarz, J. F. (2020): Erfahrungen wahrnehmen – Wahrgenommener Erfahrung zum Ausdruck verhelfen. In: Peterlini, H. K., Cennamo, I. & Donlic, J. (Hrsg.): Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotung einer phänomenologisch orientierten Bildungsforschung. Innsbruck, 49–64.

Wallas, G. (1926/2014): The art of thought. Tunbridge Wells.

Wiehl, A. (2021): Die Ausbildung pädagogischer Beobachtung und Reflexion durch die Integration kreativer Übungen in das wissenschaftliche Studium. In: Stoltz, T. & Wiehl, A. (eds.): Education – Spirituality – Creativity. Reflections on Waldorf Education. Wiesbaden, 221–244.

Wiehl, A. & Barth, U. (2021): Wahrnehmungsvignetten als pädagogisches Reflexionsmedium. Ein Beitrag zur inklusiven und innovativen Pädagogik des Bewegten Klassenzimmers. In: Auer, W.-M. & Wiehl, A. (Hrsg.): Bewegtes Klassenzimmer. Innovative und inklusive Pädagogik an Waldorfschulen. Weinheim, 189–212.

doi.org/10.35468/5993-17

Robert Langnickel und Pierre-Carl Link

Inklusive pädagogische Räume – Psychoanalytische Pädagogik im Feld einer Inklusiven Bildungspraxis

1 Physische Räume können helfen, psychische Räume zu strukturieren

Für die inklusive Pädagogik wurde seitens der Autoren anthropologisch der Begriff eines „gespaltenen Subjekts" (Langnickel & Link 2019) herausgearbeitet, der die Wirkungen des Unbewussten im pädagogischen Alltag anerkennt. Unbewusste Prozesse im Subjekt und zwischen Menschen haben einen Einfluss auf die pädagogische Praxis und Beziehungsgestaltung. Als Pädagogik, die die Effekte der Affekte respektive psychodynamisch-unbewusste Prozesse berücksichtigt, ist die Pädagogik des gespaltenen Subjekts – in der Tradition der französischen strukturalen Psychoanalyse – eine Möglichkeit, Institutionalisierungsprozesse, psychosoziale Entwicklungen, innerpsychische Notwendigkeiten und Beziehungsdynamiken professionell in den Blick zu nehmen. Die Psychoanalyse eignet sich deshalb besonders als Bezugswissenschaft für eine inklusive Pädagogik, die physische und psychische Räume zum Gelingen von Inklusionsprozessen berücksichtigen möchte. Dieses aus dem Grund, weil sie den Zusammenhang von physischen und psychischen Räumen in mehrfacher Weise thematisiert.

Der erste Zusammenhang von Psychoanalyse und Raum ist bereits dadurch gegeben, dass Freud die Psyche in architektonischen Metaphern beschreibt. So schreibt er vom Haus der Seele (1917) und erläutert innerpsychische Vorgänge anhand verschiedener Räume (Freud 1916–17, 305). Hinsichtlich der Existenz des Unbewussten konstatiert Freud, „dass das Ich nicht Herr sei im eigenen Haus" (1917, 11). Freud begreift die Psyche als *res extensa*, als etwas räumlich Ausgedehntes.

Zweitens ist die Frage nach dem Innen und Außen in der Psychoanalyse eine grundlegende, welche das Innerpsychische mit der Mitwelt verknüpft (Ambass 2021, 86). Praxisorte, welche die Beeinflussung der Psyche durch Gestaltung von physischen Orten wesentlich konzeptuell berücksichtigt haben, gibt es schon seit den Anfängen der Psychoanalytischen Pädagogik. Beginnend mit dem Kinderheim Baumgarten von Bernfeld bei Wien (Barth 2010), der Maison Verte, einem

doi.org/10.35468/5993-18

1979 gegründeten Begegnungstreff für kleine Kinder und ihre Begleitpersonen in Paris, und der 1969 gegründeten inklusiven École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne und seit 1990 in Rottenburg in der Wohngruppe Hagenwört des Vereins für Psychoanalytische Sozialarbeit, welcher sich explizit auf das Konzept von Mannoni bezieht (Fuchs, Goudriaan, Maas, Nonnenmann 1993).
Leitend für diesen Beitrag ist die Grundannahme, dass physische Räume helfen können, psychische Räume zu strukturieren. Einerseits kann man dies in Triangulierungs- und Trennungsprozessen in der Entwicklung sehen (Langnickel, Ambass & Link 2022). Andererseits können Raumkonstellationen inklusionsbegünstigend oder exklusionsfördernd sein. Eine Aufgabe inklusiver Pädagogik ist, die erziehungswissenschaftlichen Disziplinen wieder subjektfähig zu machen. Die psychoanalytisch-pädagogische Konturierung dieses Beitrags stellt ein interdisziplinäres Unterfangen dar, die inklusive Pädagogik dahingehend zu unterstützen – sie dient der Unterstützung der Subjektwerdung.
Insgesamt fokussiert der Beitrag auf die Wechselbeziehungen zwischen inneren psychischen und äußeren Räumen im Kontext von Bildung und Erziehung. Der innere psychische Raum wird dabei zunächst mit Freud als dezentriert und gleichzeitig, wenn auch nur retrospektiv und partiell als reflexiv betretbar beschrieben. Im Beitrag wird die These entwickelt, dass das gespaltene Subjekt ein offenes und dennoch zu befragendes Gegenüber benötigt, welches einen Raum gestaltet, in dem es das Unbewusste und den Mangel des Subjekts als konstitutiv gegenüber Autonomie und Kompetenz sieht. Die Ausführung der Möglichkeiten in pädagogischen Institutionen werden aufgrund des zur Verfügung stehenden Rahmens und eines supportiven Blicks auf inklusive Bildung primär positiv entwickelt.

2 Psychoanalytisch-Pädagogische Räume zwischen exklusiven und inklusiven Dynamiken – Analyse eines Dispositivs

Am Beispiel der struktural psychoanalytisch arbeitenden Tagesklinik für Kinder und Jugendliche École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne werden Elemente von pädagogisch-therapeutischen Räumen dispositivanalytisch herausgearbeitet, die es ermöglichen sollen, die psychischen Räume der Subjekte zu strukturieren. Dabei sind Ideen der aus der Antipsychiatriebewegung entstandenen Bildungs-, Therapie- und Erziehungseinrichtung leitend. Die architektonische Gestaltung von Räumen wird damit als ein Ausdruck pädagogischer Gestaltbarkeit von Beziehungen und Erziehungsverhältnissen beschrieben. Im Zentrum des vorliegenden psychoanalytisch-pädagogischen Raumbegriffs steht damit ein Ort der Gestaltung von Beziehungen zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, der damit auch die Gestaltung des Selbstverhältnisses des Individuums und der Gruppe ermöglicht. Bonneuil ist ein inklusiver Ort, da er sich nicht gegenüber dem gesellschaftlichen

doi.org/10.35468/5993-18

Umfeld abschirmt, sondern durchlässig ist und mit der Gemeinde Teil eines Netzwerks, das behinderte und psychisch kranke Kinder zu inkludieren im Stande ist. Die Schule von Bonneuil „empfängt Kinder *in* Schwierigkeiten" (Geoffroy 2003, 51). Diese Formulierung ist deshalb relevant, weil Mannoni davon ausging, dass es sich bei den Schwierigkeiten, genauer bei den Störungsbildern nur um vorübergehende Zustandsbeschreibungen handelt. In Bonneuil werden Kinder und Jugendliche im Alter von sechs bis 20 Jahren aufgenommen. Das gemeinsame Merkmal dieser ist, dass sie ihre Beziehungen zur Familie und Schule als blockiert erleben. Bei der Aufnahme werden sie intern folgenden Kategorien zugeteilt, die Dekategorisierungsbemühungen inklusiver Pädagogik zunächst widerstreben dürften:

- ⅓ Kinder und Jugendliche mit Psychosen (einschließlich Autismus),
- ⅓ Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung sowie
- ⅓ neurotische Kinder und Jugendliche mit Störungen der Persönlichkeitsentwicklung, Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten.

Diese drei Gruppen sollen möglichst im gleichen Verhältnis bleiben, damit gewisse Symptome nicht zu dominant werden und Symptome sich nicht verdoppeln, da das in Bonneuil praktizierte mimetische Lernen auch kontraproduktiv sein kann, wenn Kinder zu Beispiel ihre symptomatischen Verhaltensweisen gegenseitig nachahmen (Mannoni 1987; Geoffroy 2019, 594). Die Kategorisierungen sollen im pädagogischen Alltag und für die Bildungsziele keine Rolle spielen, da die pädagogische Beziehungsarbeit möglichst unvoreingenommen gestaltet werden sollte (Geoffroy 2019, 87) und alle Kinder gemeinsam in der im Selbstverständnis nach „nicht-segregative[n] Versuchsschule" (Mannoni 1973, 236) leben und lernen. In Bonneuil gibt es weder eine Hierarchisierung von Hand- und Kopfarbeit, noch sollen die Tätigkeiten von Kindern und Jugendlichen nur therapeutische Tätigkeiten erfüllen. Vielmehr sollen die Tätigkeiten der Kinder und Jugendlichen einen Sinn für sie selbst und für die Erwachsenen darstellen. Weshalb z. B. bei den „travail à l'extérieur" die Kinder und Jugendlichen echte Tätigkeiten vollziehen und nicht Arbeiten erledigen, die für den Betrieb irrelevant sind.

Fraglich bleibt jedoch, ob es im pädagogischen Alltag möglich ist, die erwähnten Kategorisierungen zu überwinden, oder ob diese innere Widersprüchlichkeit bleibt. Immerhin erfolgt keine Zuschreibung von Förderbedarfen, welche mit den Forderungen von Wocken (2011) im Inklusionsdiskurs konsistent sind. Gerade die ordnende und strukturierende Funktion der Kategorisierung in Hinblick auf Machtdynamiken darf nicht verleugnet werden (Link 2022a).

Zur Architektur: Bonneuil besteht aus drei Häusern und einem großen Garten. Außer den Räumlichkeiten für den Unterricht sind hier die Verwaltung, Küche, Aufenthaltsräume und die Ateliers untergebracht. Auf dem ganzen Gelände gibt es keine Gitter. Das Leben in der Schule findet zwischen 8:30 Uhr und 17:00 Uhr statt. Der Tagesablauf ist zweigeteilt: morgens die Versammlungen und der

doi.org/10.35468/5993-18

Unterricht, nachmittags die Workshops in den Ateliers; dazwischen finden ein gemeinsames Mittagessen und die Pause statt.

Dieser inklusiven Einrichtung liegt das Konzept der gesprengten Institution zugrunde, welche die Einwirkung des physischen Raumes auf den psychischen Raum, genauer auf das Unbewusste, konzeptuell berücksichtigt (Langnickel 2020; Link 2020). Zum einen soll eine inklusive Schule für die Kinder und Jugendlichen ein geschützter Rückzugsort sein, an dem sie vor Problemen mit der sie stigmatisierenden Umwelt geschützt werden. Zum anderen ist es das Ziel, dass sie möglichst autonom ihr eigenes Leben führen können, weshalb die Trennung von der Organisation und von dem familialen Milieu von Anfang an mitgedacht wird. Explizit wird eine inklusive Schule als „lieu de passage" (Übergangsort) charakterisiert. Mannoni kritisiert an pädagogischen Organisationen, dass diese zu Wiederholungen und Permanenz neigen, einen Zustand, den sie als „Sklerose" bezeichnet (1987, 39) und den es zu vermeiden gilt. Explizit beruft sich Mannoni auf die Anti-Psychiatrie und weist darauf hin, dass Bonneuil ein Ort sein soll, an dem die Kinder gerade nicht an einer „Anpassungsnorm zerbrachen" (Mannoni 1973, 238). Und im Gegensatz zu Zwangskontexten in der Psychiatrie kann das Kind, wenn es deutlich macht, dass es gehen will, die Organisation verlassen. Unter Sprengung einer Institution kann die „Entschleierung von pathologisierenden und sklerotisierenden Funktionen" (Geoffroy 2003, 7) einer Organisation verstanden werden. In einem zweiten Schritt impliziert Sprengung einer Institution auch, dass diese durchlässig bzw. ein Durchgangsort sein muss. Aus diesem Grund gibt man den Kindern und Jugendlichen von Bonneuil die Möglichkeit, sich in Krisen von der Organisation zu trennen und Aufenthalte bei Aufnahmefamilien, häufig in der Landwirtschaft, zu ermöglichen. Ebenfalls ist der Ort der Therapie bzw. der Kinderanalyse ein anderer Ort als jener der Bildung. Diese Trennung der Orte mit ihren Funktionen (Langnickel, Ambass & Link 2022) ist aus dem Grund relevant, damit es keine Übertragungsphänomene der Kinderanalyse auf Bonneuil gibt, die möglicherweise ein freies Sprechen verhindern würden. Es gehört ferner zum Konzept der Durchlässigkeit, dass der Ort der Arbeit für Kinder und Jugendliche häufig ein Ort *außerhalb* der Institution ist. Mannoni charakterisiert Bonneuil als *Durchgangsort*, als einen Ort, „der zurückgewiesen und ausgespuckt werden" muss (1978, 20) und somit einer symbiotischen Verschmelzung der Kinder und Jugendlichen mit diesem Ort entgegensteht. Dieses leitet über zum Phänomen des Schnitts, d. h. der wichtigen Möglichkeit des Kindes, sich von einer gesprengten Institution zu trennen (ebd., 49).

Kinder in Bonneuil werden als Subjekte mit einem eigenen Begehren adressiert. Dies dient dem Ziel, die inklusive Pädagogik subjektfähig zu machen, ein Versuch, der über Anleihen oder mit der Psychoanalytischen Pädagogik unterstützt wird. Dederich (2013) prognostiziert ein Verschwinden des Menschen in der Inklusion und Link (2022b) konstatiert, dass der Trend weg vom Subjekt gehe.

doi.org/10.35468/5993-18

Schüler*innen als Subjekte mit eigenem Begehren anzuerkennen impliziert, dass man ihnen das „Recht auf Verweigerung" (Mannoni 1983, 240) der Teilnahme am Unterricht oder anderer Aktivitäten zubilligt. Wenn Kinder oder Jugendliche nicht an Aktivitäten teilnehmen möchten, besteht für sie die Möglichkeit, sich an verschiedenen Orten aufzuhalten. In Bonneuil ist die Küche bspw. ein zentraler Ort, der als Durchgangsort konzipiert worden ist. Dort kann man am Vormittag bei der Essenszubereitung helfen oder dabei zuschauen. Ein anderer Rückzugsort ist der große Garten oder die Treppen und Ecken im Haus. Die Küche, die Treppen, Ecken und Flure sowie der Garten dienen als Zwischenräume. Entscheidend ist, dass die Kinder und Jugendlichen sich nicht allein an diesen Orten aufhalten, sondern dass Erwachsene anwesend sind und ihnen zuhören, die Anwesenheit derjenigen, die ihr Ohr verleihen, ist erforderlich, damit ein Raum zum Zwischenraum, ein anderer Ort zum Andersort wird. So bekommen die Affekte der Kinder wie z. B. Angst durch die anwesenden Erwachsenen einen Raum, in dem sie auch ausgedrückt werden können. An Nachmittagen engagieren sich die Kinder freiwillig in Ateliers, welche auch als Phantasieräume bzw. Möglichkeitsräume fungieren, da in der Realität ein Ort geschaffen wird für den produktiven Unsinn. In diesen Räumen wird der Phantasie und dem Spiel viel Raum gegeben, damit die Wünsche des Kindes aufkommen können. Gesamthaft sollen diese Räume helfen, dass das Subjekt selbst zur Sprache kommt. Diese dynamischen Räume werden an die Menschen angepasst und nicht die Menschen an die Räume. Am Beispiel der Schule von Bonneuil wurde gezeigt, wie verschiedene Arten von Räumen inkludierend wirken können. Dies, indem Kinder und Jugendliche ihr eigenes Begehren, ihre Wünsche in die Sprache bringen können, ohne hierfür verurteilt oder gar pathologisiert zu werden. Diese Räume sind zugleich entstigmatisierend gedacht, da der gesellschaftlichen Ausgrenzung des sog. „Wahnsinns" oder herausfordernden Verhaltens Einhalt geboten wird und den unsinnigen Produktionen des Unbewussten, die wir alle produzieren, Raum gegeben wird.

Limitierend muss festgehalten werden, dass sich der vorliegende Beitrag auf die Raumdimension beschränkt, weswegen auf die Relevanz der Zeit und deren Verbindung zu pädagogischen Raumkonzepten wird an anderer Stelle eingegangen werden müssen.

So viel möchte aber festgehalten werden: Die Dimension der Zeit und der Zeitlichkeit erhält in der Moderne eine gleichzeitig beschleunigende und regulierende Funktion. Umso wichtiger erscheint uns die Eigenzeit der Subjekt- und Entwicklungslogik und die *andere* Zeit der äußeren Räume, die mit den inneren Räumen des Subjekts korrespondieren. Die andere Zeit in den Ateliers ist die Zeit des Subjekts und nicht die Uhrzeit. Zeit ist ein pädagogisches Element der Gestaltung. Einerseits wird der Übergang als wichtige Perspektive der Loslösung beschrieben und andererseits die Notwendigkeit der Ausdehnung von Zeit für die eigene Reflexion der psychischen Bedürfnisse.

doi.org/10.35468/5993-18

3 Räume der Psychoanalytischen Pädagogik als Unsinns-Orte der Subjektwerdung

„Erst das pädagogische Konzept, dann die Architektur!" (Schöning 2018, 125).

Unter Zuhilfenahme der *Pädagogik des gespaltenen Subjekts* wurde ein Konzept aufgezeigt, dass einen Beitrag zur Gestaltung pädagogischer Räume bietet, die inklusive Bildungsprozesse gerade bei Kindern und Jugendlichen mit psychosozialen Beeinträchtigungen supportiv begleiten soll. Zudem bietet dieser Zugang auch eine Möglichkeit, die für die psycho-soziale Entwicklung anthropologisch konstitutive Verbindung von physischen und psychischen Räumen zusammen zu denken. Die pädagogischen Fachpersonen, das Schulhaus, aber auch die Kinder und Jugendlichen als Peers werden so als Resonanzraum verstanden, der auch Konflikthaftes und die Widersprüchlichkeit und Ambivalenz der pädagogischen Situation und des Lebens an sich aushaltbar und für eine konstruktive Entwicklung transformieren kann.

Auch aus anthropologisch-pädagogischer Sicht appelliert Schöning (2018, 108) „Wider die Raumvergessenheit der Pädagogik". Er zeigt auf, welche Relevanz dem Schulraum im Kontext inklusiver Bildungsbemühungen zukommt. Schöning zeigt weiterhin die Angewiesenheit des Menschen und seiner Entwicklung von räumlichen Gegebenheiten auf und reflektiert entsprechende Gestaltungsmöglichkeiten. Im Sinne des „spatial turns" in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften, aber auch in deren durch die Psychoanalytische Pädagogik erweiterten praxeologischen Sicht wird ein Beitrag geleistet zur Anthropologie des inklusiven Schulraums (Schöning 2018, 115–118). Die eingangs erwähnte Anthropologie der Pädagogik des gespaltenen Subjekts, die das unbewusste, den Mangel und die Vulnerabilität des Subjekts anerkennt und als konstitutiv gegenüber Autonomie, Resilienz und Kompetenz sieht, bietet eine aus unserer Sicht vielversprechende Sicht auf den Menschen, die das Leid und das Realitätsprinzip anerkennt (Langnickel 2022).

Mit Schöning (2018, 124) „ist festzuhalten, dass es ein einheitliches „Raummuster" nicht geben darf, wenn sich die Schule an die „Merkmale der jeweiligen Schülerschaft anpasst". Man muss deshalb nicht alle Schulen neu bauen, sondern das Vorhandene nutzen und neue (auch innerpsychische) Möglichkeitsräume in den Blick nehmen. Die Psychoanalytische Pädagogik in ihrer französischen Tradition, wie sie aktuell im Konzept der Pädagogik des gespaltenen Subjekts Gestalt annimmt, kann helfen, Möglichkeitsräume, aber auch Grenzen in den Blick zu nehmen und Schulen ein Konzept und eine Sicht auf inklusive Bildung zu offerieren, die neben einer sonderpädagogischen auch eine sozial- und entwicklungspsychologische Perspektive interdisziplinär anzubieten vermag. Wenn Schöning postuliert, dass jede einzelne Schule ihr eigenes Raumangebot brauche

doi.org/10.35468/5993-18

(ebd.), dann wurde eine Antwortmöglichkeit aufgezeigt, die sich aus Sicht der strukturalen Psychoanalytischen Pädagogik geben lässt. Denn, „ob der Schulraum eine verbaute, zu Stein erstarrte Pädagogik oder aber freilassend, anregend, bildend und entwicklungsförderlich ist, hängt letztlich aber von den kollektiven Einstellungen, Normen, Werten und Regeln des jeweiligen Lehrerkollegiums ab" (Schöning 2018, 124). Der hier vorgelegte psychoanalytisch-pädagogische Blick adressiert diese Dimensionen inklusiver Pädagogiken. Die in diesem Beitrag für die Subjekt- und Entwicklungslogik herausgearbeitete positive, da ermöglichende Relevanz von Räumen für eine inklusive psychoanalytisch-pädagogische Institution am Beispiel von Bonneuil, einer pädagogischen Umsetzung der 1968er- und Antipsychiatriebewegung, eignet sich nun in weiteren Studien vor allem auch dazu, Grenzen und Widersprüche zu besprechen, was aufgrund des vorgegebenen Rahmens in diesem Artikel vorerst offenbleiben muss.

Literatur

Ambass, D. (2021): Insideout – und dazwischen die Angst? Journal für Psychoanalyse, (62), 86–106.

Barth, D. (2010): Kinderheim Baumgarten. Siegfried Bernfelds „Versuch mit neuer Erziehung" aus psychoanalytischer und soziologischer Sicht. Gießen.

Dederich, M. (2013): „Inklusion und das Verschwinden der Menschen. Über Grenzen der Gerechtigkeit". In: Behinderte Menschen, H. 1, 33–42.

Ellinger, S. & Kleinhenz, L. (2022): Soziale Benachteiligung und Resonanzerleben: Entfremdungsprozesse in der Schule. Stuttgart.

Ellinger, S. & Hechler, O. (2021): Entwicklungspädagogik. Erzieherisches Sehen, Denken und Handeln im Lebenslauf (2. Aufl.). Stuttgart.

Fuchs, K., Goudriaan, A., Maas, M. & H. Nonnenmann (1993): Von der Konstruktion äußerer Orte zur Bildung innerer Strukturen. Anmerkungen zum Aufbau einer „Gesprengten Institution" = Die Wohngruppe „Hagenwört" für junge Erwachsene. In: Verein für psychoanalytische Sozialarbeit (Hrsg.) Innere Orte – Äußere Orte. Die Bildung psychischer Strukturen bei ich-strukturell gestörten Menschen. Tübingen, 33–66.

Freud, S. (1913): Zur Einleitung der Behandlung. GW VIII, 454–478.

Freud, S. (1916–17): Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. GW XI.

Freud, S. (1917): Eine Schwierigkeit der Psychoanalyse. GW XII, 3–12.

Geoffroy, M. A. (2003): Die „gesprengte Institution" als „Fort-Da-Spiel". Von Jacques Lacan zum Konzept der „gesprengten Institution" der École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne. Psychoanalyse, 7 (1), 51–77.

Geoffroy, M. A. (2019): „Gesprengte Institution" in der Bredouille. Gießen.

Langnickel, R., Ambass, D. & Link, P.-C. (2022): Père-version – mère-version: Überlegungen zur Vater- und Mutterfunktion bei getrennten Paaren im Kontext von Elternberatung. In: KJP – Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. Zeitschrift für Psychoanalyse und Tiefenpsychologie. 196 (4), 443–460.

Langnickel, R. & Link, P.-C. (2019): Strukturale Psychoanalyse und Inklusion: Zur Frage der Inkludierbarkeit eines gespaltenen Subjekts. In: von Stechow, E., Hackstein, P., Müller, K., Esefeld, M. & Klocke, B. (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Bad Heilbrunn, 83–90.

doi.org/10.35468/5993-18

Langnickel, R. (2022): Bildung zwischen der zweckrationalen Logik des Marktes und der Logik des Unbewussten – wie wird ein sonderpädagogisch-psychoanalytischer Bildungsbegriff greifbar? In: ESE IV, 28–43.

Link, P.-C. (2020): Andersorte als „gesprengte Institutionen"? Befreiungstheologische Lesarten der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen. In: ESE II, 46–59.

Link, P.-C. (2022a): „verhaltensgestört – verhaltensauffällig – verhaltensoriginell" – Verhalten als schwieriger, aber notwendiger disziplinärer Begriff. In: T. Müller, D. Capovilla, C. Ratz, C. Lütke & R. Stein (Hrsg.): Sonderpädagogik zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung. Bad Heilbrunn, 173–184.

Link, P.-C. (2022b): „Seiner selbst mächtig zu bleiben" (Adorno) – Bildung bei Beeinträchtigungen der sozio-emotionalen Entwicklung. Konturen eines konstellativen Bildungsbegriffs. In: ESE IV, 96–106.

Mannoni, M. (1973): Der Psychiater, sein Patient und die Psychoanalyse. Olten.

Mannoni, M. (1978): Ein Ort zum Leben. Die Kinder von Bonneuil, ihre Eltern und das Team der Betreuer. Frankfurt/M.

Mannoni, M. (1983): Der Psychiater, sein Patient und die Psychoanalyse. Frankfurt/M.

Mannoni, M. (1987): „Scheißerziehung". Von der Antipsychiatrie zur Antipädagogik. Königstein/T.

Schöning, W. (2018): Müller, K. & Gingelmaier, S. (Hrsg.): Kontroverse Inklusion – Anspruch und Widerspruch in der schulpädagogischen Auseinandersetzung. Weinheim/Basel, 108–126.

Wocken, Hans (2011): Sonderpädagogische Diagnostik auf dem langen Marsch zur inklusiven Pädagogik. Sonderpädagogische Förderung heute, 56 (1), 94–98.

doi.org/10.35468/5993-18

IV Raumproduktion und Raumgestaltung

Jens Geldner-Belli und Steffen Wittig

Die Universität als demokratischer, pädagogischer und inklusiver Raum? Irritationen zur Rolle universitärer Lehre

1 Hinführung

Wir beschäftigen uns im Folgenden mit der Frage, was es heißen kann, Universität im Allgemeinen und universitäre Lehre im Besonderen als demokratische Räume zu verstehen.

Wir gehen nicht davon aus, dass die Universität demokratisch *ist*. Die Universität ist ein hoch exklusiver Raum der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit (vgl. Biemüller et al. 2021). Gleichzeitig aber ist es ihr Ideal, demokratisch zu sein. Der universitäre Raum scheint sich so in einem Spannungs- oder Konfliktfeld zu eröffnen: zwischen dem demokratischen Selbstverständnis und den hiermit konfligierenden sozialen Bedingungen (von Forschung, Lehre und Selbstverwaltung). Deshalb erscheint uns der Begriff der *Demokratisierung* angemessener als derjenige der Demokratie, um den Raum der Universität zu vermessen.

Dieser Anspruch der Demokratisierung artikuliert sich u. a. als eine Forderung an die Universität, sich gegenüber der Gesellschaft und deren Problemen zu öffnen. Dies zeigt sich z. B. an Diskussionen um die ‚third mission', die neben Forschung und Lehre das „aktive Wirken von Hochschulen in die Gesellschaft" (Graf et al. 2021, 323) als gesellschaftliche „Verantwortung der Hochschulen" (ebd., 325) definiert. Hochschule soll „außeruniversitäre Adressaten* einbeziehen, gesellschaftliche Entwicklungsinteressen bedienen und dabei Ressourcen aus Forschung und Lehre nutzen" (ebd., 323).

Eine ähnliche Rhetorik der Öffnung der Universität artikuliert sich im Zusammenhang mit Forderungen nach einer „inklusiven Hochschule". Hier sind es die aus der UN-BRK erwachsenden Ansprüche der gleichberechtigten Teilhabe, vor deren Hintergrund gefordert wird, „die Lebenswelten, spezifischen Belange und Sichtweisen von Menschen mit Behinderungen in den Mainstream der Aus- und Weiterbildung" (Institut für Inklusive Bildung, 5) – eben auch der universitären – zu integrieren. So verbindet sich mit Projekten der „Bildungsfachkräfte"/„Bildungs- und Inklusionsreferent*innen" dann auch die Hoffnung, deren Expertise in die Uni-

doi.org/10.35468/5993-19

versität einbringen zu können, diesen einen Zugang zum tertiären Bildungsraum zu ermöglichen und zugleich neue Beschäftigungsmöglichkeiten für Menschen mit Lernschwierigkeiten zu etablieren (vgl. ebd., 3).
Vor dem Hintergrund solcher Selbstbeschreibungen verstehen wir Einsätze für „inklusive Universitäten/Lehre" also als spezifische Artikulationen der Forderung einer Demokratisierung der Universität durch deren gesellschaftliche Öffnung. Zu diesen möchten wir uns in unserem Beitrag nochmals in ein kritisches Verhältnis setzen, indem wir nach unterschiedlichen Perspektiven auf das Verhältnis von Universität, Demokratie und Pädagogik fragen. So wollen wir andeuten, welche Fragen sich stellen, wenn der Anspruch der „inklusiven Universität" in einen (bildungs-, erziehungs- und politik-)philosophischen Diskurs um die Spezifität der Universität eingewoben wird. Hierbei hilft uns auch die Metapher des Raums.

2 Universität als verschränkter Raum

Einen ersten Hinweis auf einen Zusammenhang von Universität und Demokratie finden wir bei Prado, der sich während des Konflikts um die neoliberalen französischen Universitätsreformen Anfang der 2000er Jahre mit dem „Prinzip Universität" auseinandergesetzt hat (Prado 2010). Dieses Prinzip qualifiziert er durch fünf Kernelemente:

a) unbedingte Unabhängigkeit;
b) freie, öffentliche Ausübung des Denkens;
c) kritischer Aufruhr als Verantwortung vor der Zukunft;
d) sich Zeit zum Verlernen geben;
e) das Universitätsprinzip als Widerstandsprinzip (vgl. ebd., 7).

Hier deuten sich u. E. wichtige Spannungsfelder der Debatten um die Bedeutung der Universität in der Demokratie an, die ihren Ausgangspunkt in der Autonomie derselben nehmen. So konstatiert Prado: (a) „Es gibt keine Universität ohne einen ersten grundlegenden Bezug zu einem Prinzip von Unabhängigkeit" (ebd., 8). Und zwar einer „Unabhängigkeit des Denkens", einer „*autonomia*", in der *nur* das Denken sich „sein eigenes Gesetz (*nomos*) gibt" (ebd., 8). Es soll „keiner äußeren Macht und keiner äußeren Zweckmäßigkeit […] unterworfen […] sein" (ebd., 8). Diese Autonomie gilt es (b) zugleich in und vor der Öffentlichkeit auszuüben. Hier artikuliert sich also eine „Öffnung der Universität […] für die Allgemeinheit" in der Praxis der „Veröffentlichung" der Dispute (ebd., 13). Mit dieser wird ein „Zeit-Raum der Diskussion und der Reflexion […] *eröffnet*" (ebd., 13; Herv. i. Orig.), in dem einem jeden die Möglichkeit der Kritik von allem (vgl. ebd., 15) gewährt sein muss. Diese öffentliche Ausübung der Autonomie dient jedoch nicht nur der Wissenschaft. Vielmehr sei sie (c) im kritischen Aufruhr der

doi.org/10.35468/5993-19

Zukunft gerade deshalb verpflichtet, weil sie sich mit dem Anspruch verbindet, „einen Bildungsprozess der Gemeinschaft der Bürger in Gang zu setzen, nämlich den Emanzipationsprozess“ (ebd., 20).

Universität artikuliert sich hier also zunächst als ein *imaginärer Raum* der unbedingten Autonomie, die sich jenseits gesellschaftlicher Positioniertheit und Machtverhältnisse in der freien Ausübung des Denkens vollzieht und so Emanzipation ermöglicht.

Ein solcher Einsatz für Autonomie als Bedingung der Universität findet sich auch bei Derrida: „Was diese Universität beansprucht, ja erfordert und prinzipiell genießen sollte, ist über die sogenannte akademische Freiheit hinaus eine unbedingte Freiheit der Frage und Äußerung […]“ (Derrida 2012, 9f.). Diese Freiheit artikuliert sich bei Prado nun als Widerstandsprinzip (e). Und auch Derrida setzt die Universität in Opposition zur Staatsmacht, zu ökonomischen Mächten und zu „medialen, religiösen und kulturellen Mächten etc., kurzum: zu allen Mächten, welche die kommende und im Kommen bleibende Demokratie einschränken“ (ebd., 14). Dies ist der Punkt, an dem die Frage nach der Universität der Demokratie bzw. in der Demokratie nicht weiter im imaginären Raum aufgeht, der von sozialen Positionierungen abstrahiert. Vielmehr verweist dieser gerade auf den symbolischen Raum, *gegen* den sich das universitäre Denken richtet. So scheint die Universität als kritisch-aufrührerischer Raum der Infragestellung sowohl *imaginär* in einem Raum des Denkens als auch *symbolisch* auf der Ebene sozialer Praktiken einen Raum des politischen Dissenses zu eröffnen (vgl. Butler 2010). Demokratie muss im Anschluss an Derrida dabei aber unbestimmt bleiben, um ihrem eigenen Anspruch gerecht zu werden (vgl. Derrida 2006) – und das gilt gewissermaßen auch für die Universität. Demokratisches – ergo: wissenschaftliches – Denken zeichnet sich gerade durch die Infragestellung gegebener Ordnungen und die Öffnung des Denkens hin zu einer im Kommen bleibenden Demokratie aus (vgl. Flügel-Martinsen 2019). Der Raum dieses kritischen Aufruhrs bzw. des politischen Dissenses verweist so nicht auf einen „im Voraus begründete[n] Anspruch“ (Butler 2010, 307). Vielmehr, so unsere These, artikuliert sich dieser „kritische Raum des Aufruhrs“ erst in Konfrontation mit dem Unbestimmten. Dies erfordert eine dauerhafte Offenheit gegenüber dem, was Demokratie und Universität noch nicht sind – eine Denkfigur, die u. E. auf eine dritte Dimension des universitären Raums verweist: *das Reale*.

Folgt man diesen Ausführungen, dann ließe sich im Anschluss an das Lacan'sche Begriffsrepertoire sagen: Die Universität lässt sich als ein dreidimensionaler Raum oder ein Raum dreier Register fassen: Sie ist ein *imaginärer Raum* des widerständigen Denkens, der gerade über das Moment der Widerständigkeit an eine Auseinandersetzung mit dem *symbolischen Raum* gebunden ist und damit zugleich stets die Grenzen *hin zum Realen* bearbeitet.

doi.org/10.35468/5993-19

Diese Verschränkung von imaginärem, symbolischem und realem Raum wird von Prado u. E. allerdings dort nicht angemessen berücksichtigt, wo er (d) mit Bezug auf das vierte Prinzip (sich Zeit zum *Verlernen* geben) von der antiken shkolé spricht und das rationale Subjekt als Zentrum des Autonomiestrebens ausmacht, das dem universitären Ethos gleichsam außerhalb sozialer Verhältnisse nachkommt. So verbleibt seine Argumentation hier auf der Ebene des Imaginären und macht die Vorstellung eines Subjekts geltend, das längst nicht mehr unhinterfragter Bezugspunkt bildungstheoretischer Überlegungen ist (vgl. Thompson 2009). Als Gegenentwurf zu einer solchen subjekttheoretisch fundierten Lesart universitärer Lehre wenden wir uns in einem nächsten Schritt deshalb einem Zugang zu, der es erlaubt, die Universität gerade als pädagogischen Raum der (Ent-)Subjektivierung aufzurufen und zu kartografieren.

3 Universität als Raum der (Ent-)Subjektivierung

a) Universität als „pädagogische Form"

Für Masschelein/Simons (2016) artikulieren sich Universitäten als „pädagogische[…] Formen sui generis" (ebd., 40), d. h. nicht nur als Institutionen, sondern v. a. als praktische, „revolutionäre Formen der Muße" (ebd., 37). Das zuvor skizzierte Spannungsfeld von Imaginärem, Symbolischem und Realem findet sich hier in einer spezifischen „pädagogischen" Lektüre der Arbeiten Hannah Arendts wieder, die sie gegen eine neoliberale Universität in Stellung bringen: *Erstens* artikuliert sich „die pädagogische Form" demnach über den Anspruch, „dass jede ankommende Generation sich als neue Generation erfahren kann, und deshalb die Chance hat, die Gesellschaft zu erneuern und sich selbst zu bestimmen" (Masschelein/Simons 2010, 40) – was eben auch die Möglichkeit der Infragestellung der pädagogischen Form selbst impliziert. Die pädagogische Form ist deshalb, *zweitens*, immer schon mit der unmöglichen Aufgabe der permanenten Infragestellung ihrer eigenen Bestimmungen konfrontiert. „Pädagogische Formen" artikulieren sich als kontingente „historische Erfindungen", die ihre eigene „Suspendierung" „implizieren" (ebd.). So haben „pädagogische Formen", *drittens*, „einen radikalen und revolutionären Charakter", da sie als Sphäre der Suspendierung auch „immer erneut die bestehende gesellschaftliche Ordnung, und die dazu gehörenden sozialen, kulturellen und ökonomischen Ungleichheiten, aufs Spiel setzen können" (ebd.).

Masschelein/Simons bedienen sich also jener imaginären Prinzipien der *autonomia*, des öffentlichen Gebrauchs der Vernunft und des kritischen Aufruhrs, die auch Prado anführt. Jedoch erlauben sie eine Berücksichtigung der Register des Symbolischen und des Realen. *Autonomia* ist nicht „Idee oder Ideal" (ebd., 40), sondern versuchte Ermöglichung eines „Zeitraum-Arrangements, verbunden mit

doi.org/10.35468/5993-19

bestimmten Praktiken und Technologien, die Menschen und Dinge versammeln" und so die Möglichkeit „kritischen Aufruhrs" in Relation zu Praktiken der machtvollen Unterwerfung (ebd., 37) vorstellbar machen.

b) „Wegstrecken" als Praxis der Des-Identifikation

Mit Masschelein und Simons lässt sich Universität aber nicht nur als eine pädagogische Form artikulieren, die sich in der Verschränktheit von imaginären, symbolischen und realen Bezugspunkten aufspannt. Sie bieten in ihren eher hochschuldidaktischen Arbeiten auch Ideen an, wie dieser Anspruch für Experimente in und mit dem universitären Raum genutzt werden könnte.

Raum wird hier mit de Certeau (1988) im Gegensatz zum Ort aufgerufen: Während der Ort als „eine momentane Konstellation von festen Punkten" und damit als eine Ordnung erscheint, bezeichnet „Raum" einen „Ort, mit dem man etwas macht" (ebd., 345). Räume konstituieren sich also erst durch die in ihnen stattfindenden symbolischen Praktiken und lassen sich deshalb nicht einfach „mappen" (vgl. Masschelein 2010, 280). Von Orten können Karten angefertigt, Ordnungen und Schwellen (machtvoll) beschrieben werden; in Räumen, die sich qua symbolischer Praxis hervorbringen, können demnach lediglich „Wegstrecken" (Certeau 1988, 347) der Erschließung skizziert werden.

Masschelein fragt deshalb: „what is experienced when we are attentive or when we are ‚present in the present'" (Masschelein 2010, 276)? In einem hochschuldidaktischen Experiment fordert er Student*innen während einer Seminarexkursion in „post-conflict cities (Sarajevo, Belgrade […])" dazu auf „to walk day and night along arbitrary lines drawn on city maps". Hierbei sollten sie nur wenige Fragen beantworten: „What have you seen? What have you heard? What do you think about it? What do you make of it?" (ebd., 288) Diese Fragen dienten dabei dem Verfolgen der Frage, wovon der Blick der Subjekte angezogen und was dadurch als relevant hervorgebracht wird.

Der „Gang" die Straße entlang unterwirft den Gehenden der „Herrschaft" des „Geländes". Er wird mit der Erfahrung der Hindernisse, die in diesem Gelände subjektiv erfahren werden, konfrontiert. Der Gang „is about physically delivering oneself, embarking to follow an arbitrary line i. e. the road […] and ex-posing oneself to its command" (ebd., 279). Die Konfrontation mit dem Hindernis liefert uns dem Kommando desselben aus und unterwirft uns den Befehlen der Wegstrecke. An erfahrenen Hindernissen verfangen sich unser Blick und die Bewegung unseres (Gedanken-)Ganges. Die Erfahrung des Hindernisses zwingt uns zu einer exponierenden Selbstverhältnissetzung. Gleichsam verrückt diese Exposition „one's gaze so that one can see differently, can see what is visible" (ebd., 278). Woran sich dieser Blick als Hindernis verfängt, artikuliert what „becomes evident and ‚commands our soul'" (ebd., 279). Masschelein geht es hier also nicht nur um materielle Barrieren. Es geht ihm um Grenzen symbolischer Ordnungen

doi.org/10.35468/5993-19

und die Dezentrierung des Subjekts in dem Moment, in dem sich dieses an den Grenzen stößt.
Aus unserer Perspektive erscheint eine solche Auseinandersetzung nun in zweifacher Weise von Interesse. 1. erscheint uns eine Begehung und Kartografierung des universitären Raums und dessen Barrieren möglich. 2. ließe sich in der Lehre ein dissensueller Raum rund um die Frage eröffnen, in welcher Weise ein Hindernis den Blick und den Gang verrückt. Wir wollen in einem letzten Schritt danach fragen, inwiefern dies ein Ausgangspunkt für Auseinandersetzungen um die inklusive Hochschule sein kann.

4 Zum Anspruch „inklusiver Hochschule“

Der Diskurs um die „inklusive Hochschule“ adressiert aktuell Fragen bezüglich grundlegender „strukturelle[r] Änderung[en] der Zugänge zum tertiären Bildungsbereich, der Grundhaltung der Hochschulakteur*innen sowie der konkreten Gestaltung von Hochschulangeboten in allen Wirkungsbereichen“ (Schuppener et al. 2020, 108).
Einen besonderen Stellenwert nehmen hierbei Projekte mit bzw. der sogenannten „Bildungsfachkräfte“/„Inklusionsreferent*innen“ ein. Beispiele hierfür sind das Institut für Inklusive Bildung (Stiftung Drachensee und Universität Kiel); das QuaBIS-Projekt (Universität Leipzig und TU Dresden); das Annelie-Wellensiek-Zentrum (Pädagogische Hochschule Heidelberg). Bei allen Unterschieden zwischen den Projekten eint diese, dass sie Menschen mit Lernschwierigkeiten in mehrjährigen Ausbildungen dazu qualifizieren, u. a. in der Lehrer*innenbildung als Expert*innen in eigener Sache zu lehren. Als Beitrag zur Demokratisierung werden die Projekte insbesondere unter Verweis auf die UN-Behindertenrechtskonvention aufgerufen. Mit van Essen (2017) geht es 1. um eine qualitativ hochwertige Ausbildung von Menschen mit Lernschwierigkeiten [Art. 24 UN-BRK: Ausbildung]. 2. dienen die Projekte der Vermittlung von (inklusiven oder Heterogenitäts-)Kompetenzen an Lehramtsstudierende [Artikel 8: Bewusstseinsbildung]. 3. dienen sie der Ermöglichung der Teilhabe am Arbeitsmarkt [Art. 27].
Ein solcher Ansatz wirft vielfältige Fragen auf, die hier nicht alle diskutiert werden können. Wir wollen einige Aspekte herausgreifen, die entlang der zurückliegenden Überlegungen zur Universität geschärft werden können. (1.) Zunächst ließe sich problematisieren, dass hier politische Programme zu universitären Zielen gemacht werden. So ließen sich die aufgerufenen Anliegen der Projekte gerade nicht als universitäre Zielstellungen sensu stricto verstehen, sondern als eine kritiklose Übernahme sozialpolitischer Programmatiken. Eine solche Kritik befände sich in kritischer Distanz zur „third mission“ der Universität und verstünde diese als Eingriff in die Autonomie derselben – als eine illegitime Neufassung des Verhältnisses

doi.org/10.35468/5993-19

von Öffentlichkeit und Universität, weil Letztere gerade nicht mehr die Funktion erfüllte, Erstere kritisch zu befragen (vgl. Weingart 2015).
(2.) Eine weitere mögliche Kritik richtet sich gegen die Legitimierung der Projekte unter Verweis auf die „Expertise im Umgang mit exklusiven Bildungs- und Gesellschaftsstrukturen" (Schuppener et al. 2020, 109) der Beteiligten, die eine authentische Vermittlung dieser Erfahrungen ermöglichen sollen. Unter Verweis auf die Selbstbetroffenheit setzen sich solche Projekte dem politischen und erkenntnistheoretischen Repräsentationsproblem aus. Von hier aus lässt sich die Befürchtung artikulieren, dass die Projekte unterschwellig dazu beitragen, „hegemoniale Strukturen zu verfestigen und von Behinderung betroffene Menschen erneut auf ‚ihre' Behinderung zu reduzieren" (Homann & Bruhn 2020, 82).
Solche Kritiken befinden sich auf einer Linie mit den skizzierten Überlegungen Prados zum Prinzip der Autonomie. Universität soll sich demnach durch eine *autonomia* auszeichnen, indem sie sich (1.) von gesellschaftlichen Anforderungen frei macht und (2.) von sozialen Positionierungen abstrahiert. Es wäre demnach geradezu der Auftrag der Universität, sich gegen solche Anmaßungen und den damit verbundenen Repräsentationsansprüchen zu distanzieren. Die Universität ist hier weder der Ort für Identitätspolitik noch für eine Kommodifizierung sozialwissenschaftlichen Wissens in Form von social innovations.
Masschelein/Simons hingegen eröffnen eine andere, u. E. differenziertere Lesart der Projekte, weil mit ihnen nicht nur der imaginäre Raum der Universität geltend gemacht wird, sondern sich dieser gerade in der Praxis der Auseinandersetzung mit symbolischen Räumen und einer Aufmerksamkeit für das Reale eröffnet. Hier ist der Raum der Universität nie losgelöst zu betrachten von sozialen Bedingungen und Machtverhältnissen. Das Imaginiäre der Universität richtet sich nicht auf das Ideal eines macht- und repräsentationsfreien Raums, sondern auf mögliche Konfliktlinien in der Topografie vorhandener Macht- und Repräsentationsverhältnisse, die eine Öffnung hin zu einer zukünftigen, einer anderen Universität ermöglichen.
Eine solche Perspektive auf die Universität stellt die Projekte u. E. nicht grundsätzlich in Frage. Vielmehr wirft sie die Frage auf, ob/wie es hier möglich wird, den mehrdimensionalen Raum der Universität und den eigenen Einsatz in diese kritisch zu befragen. Der Fokus bzw. die „Evaluation" eines solchen Projekts richtet sich dann gerade nicht auf die Frage einer erfolgreichen Vermittlung von „Heterogenitätskompetenz" auf Seiten der Studierenden oder auf die erfolgreiche Arbeitsmarktbeteiligung der Personen. Geht man mit Masschelein/Simons davon aus, dass sich Räume und damit verbundene Subjektpositionen erst durch spezifische Praktiken der (Er-)Schließung konstituieren, wäre gerade danach zu fragen, welche Räume die benannten Projekte allen Beteiligten eröffnen (sollen), mit welchen Hindernissen sie hierbei konfrontiert werden und welche Artikulationen von Universität damit vorstellbar werden, aber auch verstellt sind.

doi.org/10.35468/5993-19

Die gemeinsame Begehung und Kartografierung des universitären Raums wäre u. E. ein spannendes Experiment in diesem Sinne. Insofern bleibt in den Worten Algermissens/Hausers/van Leddens (2020, 1) gespannt abzuwarten, welche „Widersprüche und Diskurse [hier] deutlich [werden], die geeignet sind, um über Hochschulkulturen und -praxen neu nachzudenken".

Literatur

Algermissen, P., Hauser, M. & van Ledden, H. (2020): Inklusion ist (k)eine Frage der Persönlichkeit – Inklusive Kompetenzen institutionell verankern! In: Qualifizierung für Inklusion, 2, H1. Online unter: https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/23/31 (letzter Zugriff: 03.01.2022).

Biemüller, R., Froebus, K., Schröder, S. (2021): Who cares about Übergänge? (online first). In: Debatte, 4, H. 1, 1–7. DOI: 10.3224/debatte.v4i1.08.

Butler, J. (2010): Kritik, Dissens, Disziplinarität. In: Unbedingte Universitäten (Hrsg.): Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität. Zürich: diaphanes, 307–309.

Certeau, M. (1988): Kunst des Handelns. Berlin: Merve-Verlag.

Derrida, J. (2006): Schurken. Zwei Essays über die Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Derrida, J. (2012): Die unbedingte Universität. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Flügel-Martinsen, O. (2019): Jacques Derrida. In: Comtesse, D., Flügel-Martinsen, O. & Martinsen, F. (Hrsg.): Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch. Berlin: Suhrkamp, 275–284.

Graf, D., Schober, B., Jordan, G. & Spiel, Christiane (2021): Third Mission. In: Schmohl, T. & Philipp, T. (Hrsg.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld: transcript, 323–332.

Homann, J. & Bruhn, L. (2020): Wer spricht denn da? Kritische Anmerkungen zum Konzept der Selbstbetroffenheit. In: Brehme, D., Fuchs, P., Köbsell, S., Wesselmann, C. (Hrsg.): Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 82–88.

Institut für Inklusive Bildung: Jahresbericht 2019. Online unter: https://inklusive-bildung.org/sites/default/files/Jahresbericht%202019 %20Institut%20f%C3 %BCr%20Inklusive%20Bildung_0.pdf (letzter Zugriff: 17.10.2022).

Masschelein, J. (2010): The Idea of Critical E-ducational Research—E-ducating the Gaze and Inviting to go Walking. In: Gur-Ze'ev, I. (Hrsg.): The Possibility/Impossibility of a New Critical Language in Education. Boston: BRILL, 275–291.

Masschelein, J. & Simons, M. (2017): Die Schule und die Universität reklamieren. Pädagogische Annäherungen an eine Katastrophe. In: Wigger, L, Platzer, B., Bünger, C. (Hrsg.): Nach Fukushima? Zur erziehungs- und bildungstheoretischen Reflexion atomarer Katastrophen: internationale Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 37–53.

Prado, P. (2010): Das Prinzip Universität (als unbedingtes Recht auf Kritik). Zürich: diaphanes.

Schuppener, S., Goldbach, A., Leonhardt, N., Langner, A. & Mannewitz, K. (2020): Inklusion inklusiv vermittelt: Menschen mit Behinderungserfahrungen als Lehrende an der Hochschule. In: Schneider-Reisinger, R., Oberlechner, M. (Hrsg.): Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis. Utopien, Ansprüche und Herausforderungen. Opladen: Barbara Budrich, 108–117.

Thompson, C. (2009): Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie. Paderborn: Schöningh.

van Essen, F. (2017): Menschen mit Lernschwierigkeiten gestalten Lehre: Inklusive Hochschulbildung. In: Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 40, H. 1, 41–47.

Weingart, P. (2015): Die Wissenschaft der Öffentlichkeit. Essays zum Verhältnis von Wissenschaft, Medien und Öffentlichkeit. 3. Aufl. Weilerswist: Velbrück Wiss.

doi.org/10.35468/5993-19

Jana York und Yvonne Wechuli

Ungleichheiten in akademischen Räumen: Behinderte Akademiker*innen zwischen atypischer Beschäftigung und Offenbarungs-Dilemmata

Der vorliegende theoretisch-konzeptionelle Beitrag versteht den Hochschulsektor im Sinne eines relativen Raumverständnisses, als sozialen Raum, welcher je nach sozialer Positionierung unterschiedlich erlebt wird (vgl. Löw 2012). Für behinderte Akademiker*innen potenzieren sich in diesem von Ungleichheit geprägten sozialen Raum Unsicherheitserleben und Einschränkungen ihrer Verwirklichungschancen.
Im Folgenden werden zunächst aktuelle Beschäftigungsrealitäten im Hochschulsektor expliziert (1), um dann in Rückgriff auf den Diskurs über Ableismus in akademischen Räumen (2) auf Offenbarungs-Dilemmata (3) einzugehen, welche von behinderten Akademiker*innen verhandelt werden müssen. Der Beitrag schließt mit einem Fazit (4).

1 Beschäftigungssituation in akademischen Räumen

Akademische Räume nehmen mit einem hohen Bestand an atypischen Beschäftigungsverhältnissen seit langem eine Sonderrolle in der deutschen Beschäftigungslandschaft ein (vgl. Gassmann 2020; Konsortium Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs 2021; Seils & Baumann 2019). Das Konstrukt atypische Beschäftigung fokussiert die Abweichung von Normalitätsstandards der Erwerbsarbeit durch Unterschreitung und die damit einhergehenden Benachteiligungen für atypisch Beschäftigte (vgl. York 2019). Normalarbeitsverhältnisse, das heißt unbefristete, abhängige Beschäftigung bei Vollzeittätigkeit und umfänglicher Einbindung in die Systeme der sozialen Sicherung in Form der Arbeitslosen-, Kranken-, Pflege- und Rentenversicherung (vgl. Keller & Seifert 2009), finden sich im Wesentlichen nur in Form der allzeit raren Professuren. Jenseits der Professuren

doi.org/10.35468/5993-20

dominieren in der Beschäftigtengruppe des wissenschaftlichen Nachwuchses heterogene, atypische Beschäftigungsverhältnisse, wie befristete Arbeitsverhältnisse, Beschäftigungsverhältnisse in Teilzeit oder Selbstständigkeit (vgl. Konsortium Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs 2021).
Die Rekrutierung des wissenschaftlichen Nachwuchses erfolgt regelhaft zum einen informell über die Besetzung von Stellen, die zur Ausstattung einer Professur gehören, und zum anderen hochformalisiert über die Vergabe von Stipendien (vgl. Kuhnke, Diehl & York 2016). Beide Vergabeverfahren müssen sich nicht negativ auf die Chancengleichheit von Nachwuchswissenschaftler*innen auswirken. Brüche in der Bildungs- und Erwerbsbiographie, beispielsweise bedingt durch familiale Sorgearbeit oder längere Krankheits- und Rehabilitationsphasen, können jedoch Wettbewerbsnachteile begründen (vgl. Dobusch, Hofbauer & Kreissl 2012).
Wissenschaftliche Karrieren sind dabei mit einem erheblichen Unsicherheitspotenzial verknüpft, spielen doch sogenannte Normalarbeitsverhältnisse traditionell in der nicht-professoralen Statusgruppe eine eher untergeordnete Rolle. Befristung, welche in der ersten Phase der Berufstätigkeit mit langen Qualifizierungsphasen und häufigem Arbeitsplatzwechsel begründet wird, stellt in der Wissenschaft jedoch keinen Übergangs-, sondern einen Dauerzustand bis zum Antritt einer regulären Professur dar.

> „Aus der Sicht der Betroffenen stellt sich die Befristungspraxis dann häufig als persönliches Planungsproblem dar. Für vergleichbare Gruppen außerhalb der öffentlichen Wissenschaftseinrichtungen selbstverständliche Lebensentscheidungen (z. B. Familie, Berufs- und Karriereplanung, Altersvorsorge), verlangen in der öffentlichen Wissenschaft nach einer deutlich höheren Risikobereitschaft“ (Banscherus, Dörre, Neis & Wolter 2009, 31).

Aktuell sind etwa neun von zehn Nachwuchswissenschaftler*innen in einem befristeten Beschäftigungsverhältnis mit einer durchschnittlichen Vertragslaufzeit von etwa zwei Jahren tätig, wobei die Befristungsquote bei Personen unter 35 Jahren mit 98 % höher liegt als bei Personen zwischen 35 und 45 Jahren mit 77 %. Über ein Drittel der Nachwuchswissenschaftler*innen (37 %) sind in Teilzeit beschäftigt (vgl. Konsortium Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs 2021).
Zumeist verbeamtete Professor*innen und unbefristet beschäftigte Wissenschaftler*innen sind gegenüber den atypisch Beschäftigten deutlich privilegiert. So gehen mit atypischen Beschäftigungskonstruktionen Benachteiligungen in ökonomischen, sozialen und gesundheitlichen Verwirklichungschancen einher (vgl. York 2019). Eine derartige Zusammensetzung von hochqualifizierten Beschäftigten mit einem deutlichen „Prekaritätsgefälle“ (Dörre & Neis 2008, 37) findet sich ansonsten nicht in der deutschen Arbeitswelt.

doi.org/10.35468/5993-20

> „Die gut geschützten Arbeitsverhältnisse auf der anderen Seite der ‚Prekaritätsscheide' Dauerbeschäftigung wirken so als zusätzliche Hürden für die Befristeten, denn sie können nicht mit hoher Fluktuation außerhalb der Alterszyklen der Wiederbesetzung rechnen. Es stehen also nur sehr wenige, immer enger werdende Kanäle des Übergangs in gesicherte Beschäftigung zu Verfügung; diese sind chronisch verstopft" (ebd., 137).

Neben strukturellen Aspekten der Beschäftigung im akademischen Räumen sind auch kulturelle Aspekte zu berücksichtigen, die hier als endemischer Ableismus diskutiert werden.

2 Ableismus in akademischen Räumen

Im Anschluss an einen wachsenden Diskurs über Ableismus im Hochschulwesen, welcher sich bisher vor allem auf den anglophonen Kontext der Vereinigten Staaten und des Vereinigten Königreiches konzentriert (vgl. Price 2011; Brown 2020), versteht der vorliegende Beitrag Ableismus (vgl. Campbell 2019) in akademischen Räumen als endemisch (vgl. Dolmage 2017; Brown 2020; Campbell 2020).
Schließlich ist Mehrarbeit normalisiert und eine damit zusammenhängende Überlastung wird in Kauf genommen bis erwartet (vgl. Andrews 2020; Leigh & Brown 2020). Die Präferenz außergewöhnlicher Leistungen erzeugt eine Wettbewerbsspirale beispielsweise in Bezug auf Publikationen, Wissenschaftspreise oder Drittmitteleinwerbungen (vgl. Griffiths 2020), von der vermutet werden kann, dass sie sich durch den oben beschriebenen „Flaschenhals" im Zugang zu Normalarbeitsverhältnissen weiter verstärkt. "Achievement is no longer 'bankable'; it is now (almost instantly) reframed as the new baseline for which more or different achievement is urgently required" (ebd., 137).
Eine starke Wettbewerbsorientierung produziert dabei unvermeidlich Erfahrungen des Scheiterns (vgl. Andrews 2020) bis hin zum sogenanntem „Imposter Syndrom": Viele Wissenschaftler*innen beginnen an ihren eigenen Fähigkeiten zu zweifeln und stellen in Frage, ob ihre Leistungen ausreichen, in diesem wettbewerbsorientierten Raum mitzuhalten (vgl. Leigh & Brown 2020). Dem akademischen Feld kann man darüber hinaus einen starken Fokus auf Kopfarbeit unterstellen, der wenig Raum für körperliche Bedürfnisse lässt (vgl. Andrews 2020; Brown 2020), wie auch eine Ergebnis- statt Prozessorientierung (vgl. Leigh & Brown 2020). Schließlich ist oft nicht die Arbeit an einem bestimmten Thema von Interesse, sondern abgeschlossene Projekte, Veröffentlichungen und erlangte Bildungsabschlüsse bzw. Titel.
Nach der Betrachtung von Beschäftigungssituationen und endemischem Ableismus in akademischen Räumen sollen zuletzt Offenbarungsdilemmata beschrieben werden, mit denen behinderte Akademiker*innen konfrontiert werden.

doi.org/10.35468/5993-20

3 Offenbarungsdilemmata

Die meisten Beeinträchtigungen können nicht ohne Weiteres durch Dritte wahrgenommen werden (vgl. DSW 2018) bzw. haben unsichtbare Anteile (vgl. Osborne 2019). Dies führt dazu, dass die Frage, ob eigene Beeinträchtigungen einem differenzblinden Umfeld mitgeteilt werden sollen, ständig mitschwingt. Gemeinhin wird Nichtbehinderung antizipiert, bis anderslautende Informationen geteilt werden. Eine Offenbarung nicht-sichtbarer Beeinträchtigungen ist daher als fortlaufender Prozess, nicht als singuläres Ereignis zu verstehen (vgl. Kerschbaum, Eisenman & Jones 2017).

Für atypisch beschäftigte Wissenschaftler*innen sind mit einer Offenbarung zusätzliche Risiken in Form von Karrierenachteilen verbunden (vgl. Brown 2020). Es ist nicht verwunderlich, dass nur wenige behinderte Akademiker*innen ihre Beeinträchtigung öffentlich machen, sofern sie dazu die Wahl haben (vgl. Campbell 2020). Neben Karrierenachteilen antizipieren sie auch herausfordernde Interaktionen und wägen konstant ab, ob die erwarteten Kosten den gewünschten Nutzen mit sich bringen (vgl. Brown 2020). "What do we do when we feel a moral imperative to stand up and act as a role model, and yet are not ready to do so on a personal level?" (Leigh & Brown 2020, 176).

Für Hochschulen im anglophonen Raum ist eindrücklich beschrieben, wie behinderte Akademiker*innen selbst für Barrierefreiheit und angemessene Vorkehrungen eintreten müssen und in diesem Prozess mit ablehnenden Reaktionen auf ihre Forderungen konfrontiert werden. Ansprüche auf angemessene Vorkehrungen geltend zu machen ist daher nicht nur mit einem erheblichen zeitlichen Aufwand verbunden, sondern auch mit hohen emotionalen Kosten (vgl. Inckle 2018; Price 2021). Die hiermit zusammenhängende Emotionsarbeit (vgl. Hochschild 2012) sollte als zusätzlich unbezahlte Arbeit (vgl. Inckle 2018) und somit strukturelle Benachteiligung anerkannt werden (vgl. Wechuli im Review), welche Zeit und Energie bindet, die behinderte Akademiker*innen auch anderweitig investieren könnten, z. B. in ihre eigene Weiterqualifizierung (vgl. Osborne 2019).

Behinderte Akademiker*innen wenden unterschiedliche Strategien an, um mit Offenbarungsdilemmata umzugehen. Antizipiert konflikthaften Situationen physisch fernzubleiben kann in einen Selbstausschluss münden (vgl. Finesilver, Leigh & Brown 2020) – beispielsweise, wenn behinderte Akademiker*innen Nachteilsausgleiche, welche ihnen eigentlich zustehen, nicht einfordern (vgl. Campbell 2020). Die eigenen Herausforderungen oder dadurch verletzte Gefühle nicht öffentlich zu verhandeln, entlässt nichtbehinderte Kolleg*innen, Vorgesetzte oder Studierende aus der Verantwortung. Sich aktiv gegen eine ungerechte und ungleiche Behandlung zu wehren, kann jedoch ebenfalls erschöpfen (vgl. Inckle 2018).

doi.org/10.35468/5993-20

Welche Zusammenhänge lassen sich zwischen atypischer Beschäftigung, endemischem Ableismus und Offenbarungsdilemmata erkennen? Die folgende Diskussion versucht sich an einer Synthese.

4 Diskussion

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass atypische Beschäftigungsstrukturen und struktureller Ableismus in akademischen Räumen miteinander verschränkt sind und diese Verschränkung Benachteiligungen für behinderte Akademiker*innen potenziert.

Der vorliegende theoretisch-konzeptionelle Beitrag versteht Ableismus im wettbewerbsorientierten Sektor Wissenschaft[1] als endemisch (vgl. Dolmage 2017; Brown 2020; Campbell 2020). Nach Fiona Kumari Campbell (2019) zeichnet sich Ableismus durch zwei Merkmale aus: Vorstellungen darüber, was vermeintlich *normal* ist, und über eine vermeintlich eindeutige Grenze zwischen *normal* und *nicht normal* bzw. Behinderung und Nicht-Behinderung.

Durch ihre starke Wettbewerbsorientierung setzen akademische Räume permanente Leistungsfähigkeit als Norm. Wer dieser Norm nicht entspricht, riskiert als nicht legitime Wissenschaftler*in wahrgenommen zu werden. Dabei belastet endemischer Ableismus auch nichtbehinderte Akademiker*innen. Schließlich können verschiedene Lebensumstände (z. B. familiäre Sorgeaufgaben) die geforderte normalisierte Mehrarbeit verunmöglichen. Gerade im Hinblick auf den Flaschenhals im Zugang zu Normalarbeitsverhältnissen müssen es sich Akademiker*innen leisten können, dieses unsichere Spiel mitzuspielen, was aus verschiedensten Gründen nicht der Fall sein kann.

Der hohe Bestand an atypischen Beschäftigungsverhältnissen und das permanente Bedrohungsszenario, nicht mithalten zu können und deshalb arbeitslos zu werden, führt nicht nur dazu, dass Wissenschaftler*innen sich selbst in Frage stellen. Auch Offenbarungsdilemmata für Akademiker*innen mit unsichtbaren Beeinträchtigungen werden so intensiviert. Auf diese Weise behindern unsichere Arbeitsverhältnisse wie auch die vorherrschende akademische Kultur eine Einforderung von angemessenen Vorkehrungen und die Inanspruchnahme von Nachteilsausgleichen. Die Verhandlung von Offenbarungsdilemmata bindet dabei genauso Zeit und Energie wie die ständige Sorge über auslaufende Arbeitsverträge und die Suche nach Anschlussfinanzierung – statt diese in die eigene Weiterbildung oder das berufliche Fortkommen zu investieren.

1 Der vorliegende Beitrag fokussiert die Beschäftigungssituationen behinderter Akademiker*innen. Passungsprobleme zwischen universitären Strukturen und den Bedürfnissen einer heterogenen Studierendenschaft haben wir an anderer Stelle bereits herausgearbeitet (vgl. Kuhnke, Diehl & York 2016).

doi.org/10.35468/5993-20

Um die skizzierte Situation von (behinderten) Akademiker*innen nachhaltig zu verbessern, bedarf es neben einem grundlegenden Wandel des Beschäftigungssystems auch eines Kulturwandels im wissenschaftlichen Raum. Beide Wandlungsprozesse sind dabei höchst voraussetzungsvoll und durch die Inklusionsforschung nur in Teilen beeinflussbar. In unserem Verständnis kann Inklusionsforschung jedoch auf einer Organisations- oder Institutionsebene Wirkungsmacht entfalten, beispielsweise in der Erarbeitung von Betriebsvereinbarungen, Leitbildern oder Bedarfsabfragen sowie in der Herstellung empowernder Strukturen und Austauschformate. Denkbar sind auch niedrigschwellige Beratungsstrukturen für behinderte Akademiker*innen, ähnlich wie es sie für Studierende mit Behinderung beispielsweise an der TU Dortmund mit dem Bereich „Behinderung und Studium" (DoBuS) gibt.

Akademische Räume können auch als Motor für gesellschaftliche Innovationsprozesse fungieren, wenn sie beispielsweise Erfahrungsräume für Inklusion bereitstellen (vgl. Kuhnke, Diehl & York 2016). Neben strukturellen Anpassungen im Beschäftigungsgefüge erfordert es eine offene Kommunikationskultur über heterogene Bedürfnislagen aller Beschäftigten, um ableistische akademische Strukturen aufzubrechen.

Literatur

Andrews, A. (2020): Autoimmune actions in the ableist academy. In: Brown, N. & Leigh, J. (Hrsg.): Ableism in Academia. Theorising experiences of disabilities and chronic illnesses in higher education. London, 103–123.

Banscherus, U., Dörre, K., Neis, M. & Wolter, A. (2009): Arbeitsplatz Hochschule. Zum Wandel von Arbeit und Beschäftigung in der „unternehmerischen Universität". Memorandum des Arbeitskreises. Bonn.

Brown, N. (2020): Disclosure in academia. A sensitive issue. In: Brown, N. & Leigh, J. (Hrsg.): Ableism in Academia. Theorising experiences of disabilities and chronic illnesses in higher education. London, 51–71.

Campbell, F. K. (2020): The violence of technicism: Ableism as humiliation and degrading treatment. In: Brown, N. & Leigh, J. (Hrsg.): Ableism in Academia. Theorising experiences of disabilities and chronic illnesses in higher education. London, 202–224.

Campbell, F. K. (2019): Precision ableism: A studies in ableism approach to developing histories of disability and abledment. In: Rethinking History, 23, H. 2, 138–156.

Dobusch, L., Hofbauer, J. & Kreissl, K. (2012): Behinderung und Hochschule: Ungleichheits- und interdependenztheoretische Ansätze zur Erklärung von Exklusionspraxis. In: Klein, U. & Heitzmann, D. (Hrsg.): Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme. Weinheim, 69–85.

Dörre, K. & Neis, M. (2008): Forschendes Prekariat? Mögliche Beiträge der Prekarisierungsforschung zur Analyse atypischer Beschäftigungsverhältnisse in der Wissenschaft. In: Klecha, S. & Krumbein, W. (Hrsg.): Die Beschäftigungssituation von wissenschaftlichem Nachwuchs. Wiesbaden, 127–142.

Dolmage, J. (2017): Academic Ableism: Disability and Higher Education. Ann Arbor.

doi.org/10.35468/5993-20

DSW – Deutsches Studentenwerk (2018): beeinträchtigt studieren – best2. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2016/17. Online unter: https://www.studentenwerke.de/de/content/beeintr%C3%A4chtigt-studieren-%E2%80%93-best2 (letzter Zugriff: 26.9.2021)

Finesilver, C., Leigh, J. & Brown, N. (2020): Invisible disability, unacknowledged diversity. In: Brown, N. & Leigh, J. (Hrsg.): Ableism in Academia. Theorising experiences of disabilities and chronic illnesses in higher education. London, 143–160.

Gassmann, F. (2020): Das Wissenschaftszeitvertragsgesetz. Eine erste Evaluation der Novellierung von 2016. Online unter: https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Hochschule_und_Forschung/Broschueren_und_Ratgeber/Evaluation-WissZeitVG-AV-final.pdf (letzter Zugriff: 10.09.2021)

Griffits, E. (2020): "But you don't look disabled": Non-visible disabilities disclosure and being an "insider" in disability research and "other" in the disability movement and academia. In: Brown, N. & Leigh, J. (Hrsg.): Ableism in Academia. Theorising experiences of disabilities and chronic illnesses in higher education. London, 124–142.

Hochschild, A. (2012): The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling. Berkeley.

Inckle, K. (2018): Unreasonable adjustments. The additional unpaid labour of academics with disabilities. In: Disability & Society, 33, H. 8, 1372–1376.

Keller, B. & Seifert, H. (2009): Atypische Beschäftigungsverhältnisse: Formen, Verbreitung, soziale Folgen, In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 27, 40–46.

Kerschbaum, S., Eisenman, L. & Jones, J. (2017): Introduction: Disability, Disclosure, and Diversity. In: Kerschbaum, S., Eisenman, L. & Jones, J. (Hrsg.): Negotiating Disability: Disclosure and Higher Education. Ann Arbor, 1–12.

Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2021): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Online unter: https://www.buwin.de/(letzter Zugriff: 10.09.2021)

Kuhnke, Y., Diehl, L. M. & York, J. (2016): Mehr DOMOkratie wagen: Möglichkeiten und Grenzen inklusiver(er) Seminargestaltung. In: Dannenbeck, C., Dorrance, C., Moldenhauer, A., Oehme, A. & Platte, A. (Hrsg.): Inklusionssensible Hochschule: Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung, Bad Heilbrunn, 237–252.

Leigh, J. & Brown, N. (2020): Internalised ableism: Of the political and the personal. In: Brown, N. & Leigh, J. (Hrsg.): Ableism in Academia. Theorising experiences of disabilities and chronic illnesses in higher education. London, 164–181.

Löw, M. (2012): Raumsoziologie. 7. Aufl. Frankfurt am Main.

Osborne, T. (2019): Not lazy, not faking: Teaching and learning experiences of university students with disabilities. Disability & Society, 34, 228–252.

Price, M. (2011): Mad at School. Rhetorics of Mental Disability and Academic Life. Ann Arbor.

Price, M. (2021): Time Harms. In: South Atlantic Quarterly, 120, H. 2, 257–277.

Seils, E. & Baumann, H. (2019): Trends und Verbreitung atypischer Beschäftigung. Eine Auswertung regionaler Daten. In: Policy Brief, 34, 1–16.

Wechuli, Y. (im Review): Behindernde Affekte im Hochschulkontext: Ungleich geteilte Emotionsarbeit in einer ableistischen Akademie. In: Leinfellner, S. Thole, F., Simon, S. & Julian Sehmer, J. #acertaindegreeofflexibility: Bedingungen der Wissensproduktion zwischen Qualifizierung, Selbstoptimierung & Prekarisierung. Opladen.

York, J. (2019): Arbeitsweltbezogene Gesundheitspolitik bei atypischer Erwerbsarbeit. Eine Rekonstruktion von Gestaltungschancen zur Reduzierung von Ungleichheit im Arbeitsleben. Wiesbaden.

doi.org/10.35468/5993-20

Wolfgang Brunthaler, Christiane Löper, Johannes Müller und Nicole Osimk

Platz schaffen. Inklusive Workshops und Peer-Mediation als Beiträge zur Gewaltprävention in Institutionen. Erfahrungen aus der Praxis

1 Einleitung

Aktuelle Forschungsergebnisse aus Österreich machen deutlich: Menschen mit Behinderungen[1], die in Tagesstrukturen arbeiten und in Wohneinrichtungen leben, sind besonders von verschiedenen Gewaltformen betroffen (siehe Kapitel 1). Regeln und Strukturen dieser Einrichtungen, welche die selbstbestimmte Gestaltung des Lebens einschränken, bedingen dabei auch das Erleben von struktureller Gewalt. Infolge dieser Abhängigkeit von Institutionen sprechen Kaselitz und Lercher (2002) von institutioneller Gewalt, die den Alltag von Menschen mit Behinderungen vielfach prägt. Oftmals fehlte es ihnen in Bezug auf erlebte Gewalt und Konfliktsituationen an neutralen, außenstehenden Ansprechpersonen sowie an Wissen zu externen Anlaufstellen. Letzteres ist auch für das in Einrichtungen tätige Fachpersonal der Fall.

Seit Herbst 2019 arbeiten die Mitarbeiter*innen des Projekts Agentur Sonnenklar und Drehscheibe Peer-Streitschlichtung in Wien daran, genau diese Angebote zu schaffen: Inklusiv gestaltete Workshops sensibilisieren zum Thema institutionelle Gewalt und schaffen Raum zum Austausch von Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten. Die Streitschlichter*innen bieten ein niederschwelliges, auf dem Peer-Ansatz basierendes Mediationsangebot zur unmittelbaren Unterstützung bei auftretenden Konflikten. Finanziert vom Fonds Soziales Wien und durchgeführt von der Schulungs- und Beratungs GmbH equalizent verstehen sich die Angebote als Beitrag zur Gewaltprävention für Kund*innen und Mitarbeiter*innen in Tagesstrukturen und Wohneinrichtungen.

1 Das für diesen Artikel vorliegende Verständnis des Begriffs Menschen mit Behinderungen basiert auf der Definition der UN-Behindertenrechtskonvention.

doi.org/10.35468/5993-21

Dem inklusiven Ansatz folgend wurde auch dieser Artikel im Team verfasst, um fachliche Expertise, eigene Erfahrungen und Betroffenheit zu kombinieren. Die Autor*innen bieten eine praktische und erfahrungsbasierte Perspektive auf das Thema Gewaltprävention und möchten die wissenschaftliche Leser*innenschaft zu weiteren Forschungen zu dieser anregen.

2 Ein Blick in die Forschung

Laut einer weltweiten systematischen Studie der WHO ist das Gewaltrisiko von Menschen mit Behinderungen generell 1,5-mal höher als bei Menschen ohne Behinderungen (vgl. Hughes, Bellis, Jones, Wood, Bates, Eckley, McCoy, Mikton, Shakespeare, Officer 2012). Frauen mit psychischen Erkrankungen sowie Frauen mit Lernschwierigkeiten sind laut Schröttle und Hornberg (2014) die Gruppe, die das höchste Risiko aufweist, Gewalterfahrungen zu machen (vgl. ebd. 2014). Ein erhöhtes Gewaltrisiko betrifft aber auch Männer mit Behinderungen, vor allem hinsichtlich ihrer Betroffenheit von körperlicher Gewalt (vgl. Schröttle & Hornberg 2013). Diese Studien liefern keine Daten zu nicht-binären oder Transpersonen mit Behinderungen – hier ist zu hoffen, dass diese Gruppe explizite Berücksichtigung in zukünftigen Forschungsarbeiten zu finden wird.
Eine im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (BMASGK) durchgeführte Studie in Österreich verdeutlicht, dass Menschen mit Behinderungen in Institutionen in höherem Maße von Gewalt betroffen sind als Menschen außerhalb von Institutionen (vgl. BMASGK 2019). Dazu kommt, dass sie strukturell über weniger Zugang zu Gewaltschutz verfügen (vgl. Schröttle, Puchert, Arnis, Hafid, Sarkissian, Lehmann, Thümmel 2021). Das Forschungsteam rund um Hemma Mayrhofer befragte im Rahmen der Studie des BMASGK sowohl Bewohner*innen von Wohneinrichtungen und Kund*innen (in der Studie als Nutzer*innen bezeichnet) von Tagesstrukturen als auch Expert*innen u. a. aus Selbstvertretungsorganisationen. Mit Referenz auf die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) werden darin zwei Ebenen benannt, die für das Verständnis von struktureller Gewalt im Projekt Agentur Sonnenklar wesentlich sind: „Strukturelle Gewalt erwies sich als zweidimensional, zum einen als Gewalt an sich in Form von Verletzung der Würde von Menschen mit Behinderungen, ihrer Privatsphäre und gravierenden Einschränkungen von Selbstbestimmung bzw. Autonomie (Art. 3, UN-BRK) und zum anderen als verstärkendes Element, das interpersonale Gewalt (physische/psychische/sexuelle) fördert und zum Teil erst möglich macht“ (BMASGK 2019, 407). Wesentliche Punkte, die das Forschungsteam zur Gewaltprävention und -reduktion nennen, sind unter anderem Mitbestimmungsmöglichkeiten bezüglich der Mitbewohner*innen, die Möglichkeiten ausreichender Privatsphäre und Rückzugsmöglichkeiten sowie

doi.org/10.35468/5993-21

eine flexible Anwendung von Regeln und Strukturen des Zusammenlebens, die möglichst partizipativ erarbeitet wurden und insbesondere auch Wahlfreiheiten in Bezug auf unterstützende Personen eröffnen (vgl. ebd. 2019).
Die Ergebnisse einer auf Deutschland bezogenen empirischen Studie mit Fokus auf Gewaltschutzstrukturen zeigen auf, dass sich darüber hinaus sowohl eine trägerübergreifende Vernetzung von Tagesstrukturen und Wohneinrichtungen als auch eine systematische Kooperation von Einrichtungen mit externen Fachstellen positiv auf den Gewaltschutz auswirken, da Strategien und Expertise ausgetauscht werden können (Schröttle et al. 2021). Zudem machen sie deutlich, dass das Wissen über und der Zugang zu externen Beratungsangeboten bei Kund*innen und Fachpersonal oft mangelhaft ist – auch hier muss Gewaltprävention ansetzen (vgl. ebd. 2021). Auch gesetzliche Rahmenbedingungen, die ein selbstbestimmtes Leben strukturell sichern, sind vielfach nicht vorhanden oder lückenhaft. Viele Menschen mit Behinderungen sind daher auf Institutionen angewiesen und haben einen sehr begrenzten Entscheidungsspielraum in der Auswahl ihrer Unterstützungspersonen.
Was bedeutet es konkret, wenn Menschen institutionellen Risikostrukturen ausgesetzt sind? Wie wirkt sich die Abhängigkeit innerhalb institutioneller Gegebenheiten und pädagogischer Machtverhältnisse auf die Kund*innen aus? Im Folgenden möchten wir mehrere Beispiele aus unserem Arbeitsalltag und/oder unserem Umfeld vorstellen, damit der komplexe Begriff der institutionellen Gewalt konkreter fassbar wird.

3 Institutionelle Gewalt im Lebensalltag – Praxisbeispiele

Die folgenden Beispiele wurden uns von Bewohner*innen und Mitarbeiter*innen von Tagesstrukturen und Wohneinrichtungen erzählt. Sie zeigen verschiedene Aspekte struktureller Gewalt im institutionellen Alltag auf.

Beispiel 1: Assistenz und Unterstützung im institutionellen Wohnen
Unterstützungsleistungen werden zwar im betreuten Wohnen angeboten und wahrgenommen, das Eingehen auf individuelle Wünsche, Bedürfnisse und Interessen der Kund*innen kann aufgrund von strukturellem Personalmangel aber nicht immer ausreichend gewährleistet werden.
Ein Praxisbeispiel soll diese Abhängigkeit verdeutlichen: Eine Kundin ist auf Unterstützung bei der Körperpflege, insbesondere beim Duschen, angewiesen. Es ist sowohl personal- als auch zeitabhängig, wann der/die Betreuer*in die notwendige Unterstützung leisten kann. Das bedeutet konkret, dass der/die Kund*in sich nicht darauf verlassen kann, dass er/sie duschen kann, wann er/sie es möchte und braucht. Die Unterstützung bei der Erfüllung eines Grundbedürfnisses ist nicht

doi.org/10.35468/5993-21

gewährleistet und von finanziellen Bedingungen, geringen Gestaltungsspielräumen und Personalknappheit unter den Mitarbeiter*innen abhängig, was unter diesen auch zu Überforderung und Frustration führt. Dies hat sich insbesondere in Zeiten der Pandemie verstärkt und es für Kund*innen, die dieses Dilemma unmittelbar erleben, noch schwieriger gemacht, die notwendige Unterstützung einzufordern.

Beispiele 2 und 3: Eigene Wünsche und Interessen – Mitgestaltung in der Arbeit
Auch im Arbeitsalltag in Tagesstrukturen stellt sich die Frage, inwiefern für die Interessen und persönlichen Entwicklung der Kund*innen Platz ist.
Im ersten Beispiel spricht eine Kundin, wir nennen sie hier Silvia, mit der Betreuerin, wir nennen sie hier Maja. Es entsteht folgender Dialog:

Silvia: „Maja, kann ich mit dir sprechen?“
Maja: „Ja, bitte.“
Silvia: „Maja, ich habe da ein Problem.“
Maja: „Nicht schon wieder.“
Silvia: „Das mit dem Stricken, das möcht ich nicht mehr machen.“
Maja: „Und was soll ich jetzt da machen?“
Silvia: „Das weiß ich nicht.“
Maja: „Wenn du das nicht weißt, dann musst du damit leben.“
Silvia weint.
Maja gibt ihr ein Taschentuch und sagt:
„Schau, jetzt ist eh schon halb zwölf, dann ist Pause und morgen sieht es für dich wieder besser aus.“
Silvia beruhigt sich, doch bleibt weiterhin traurig. Sie sieht sich einfach machtlos!

Im folgenden Beispiel ändern sich Namen und Verlauf der Szene. Die Kundin heißt nun Petra, und der Betreuer heißt Willi.

Petra: „Du Willi, ich habe da eine Frage.“
Willi: „Ja, bitte.“
Petra: „Mir wird das mit dem Stricken zu viel.“
Willi: „Okay. Dann machen wir uns für heute Nachmittag einen Termin aus, wo wir darüber reden, welche Tätigkeiten dir wieder Freude machen würden.“
Petra: „Ja, super.“
Willi: „Schaffst du es heute Vormittag noch, oder willst du einstweilen aufhören und dich derweilen im Ruheraum ausrasten?“
Petra: „Nein ist ok, es ist eh nur noch eine halbe Stunde. So lange kann ich da noch weitermachen.“
Willi: „Gut, dann reden wir im Büro, nach dem Essen, darüber, was dich interessiert.“
Petra: „Fein, bis dann.“
Willi: „Bis dann.“

doi.org/10.35468/5993-21

Mit Blick auf diese Beispiele kommen folgende Fragen auf: Inwiefern hat die Kundin eine Wahl? Kann sie auf Unterstützung zählen? Hat sie das Recht, sich in ihrem Arbeitsalltag gestaltend einzubringen? Wird ihre Meinung gehört? Und haben die Betreuer*innen die Möglichkeit und die Fähigkeiten, zuzuhören und Wünsche ernst zu nehmen?
Diese Fragen zu stellen und Machtverhältnisse zu überdenken, braucht Raum und Zeit, die oftmals in Institutionen fehlen. Die Auseinandersetzung mit Routinen und dem Spannungsfeld von Fremd- und Selbstbestimmung kommt grundsätzlich zu kurz und während Mitarbeiter*innen zumindest in Teamsitzungen und Supervisionen diese Reflexion ermöglicht wird, ist für Kund*innen ein solcher unabhängiger Raum strukturell nicht vorgesehen. Zudem gibt es selten Besprechungen, an denen Kund*innen, Mitarbeiter*innen und Leiter*innen gleichermaßen teilnehmen und sich über ihren Arbeits- und Lebensalltag austauschen.

4 Gewaltprävention durch inklusive Workshops und Peer-Mediation

Die Angebote der Agentur Sonnenklar und Drehscheibe Peer-Streitschlichtung zielen seit 2019 darauf ab, diesen bisher fehlenden Raum zur Reflexion und Auseinandersetzung mit institutioneller Gewalt zu schaffen und damit einen Beitrag zur Gewaltprävention zu leisten. Sie bieten die Basis, Regeln und Strukturen als wandelbare soziale Konstruktionen verstehen zu lernen, was gerade für Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen, die sich durch ein starkes hierarchisches Machtgefälle, wie eine generelle Starrheit auszeichnen (vgl. Kaselitz & Lercher 2002), notwendig und hilfreich für Veränderungen erscheint.
Da das Thema institutionelle Gewalt mehrdimensional und komplex ist, werden verschiedene Themenschwerpunkte in den inklusiven Workshops für Kund*innen, Mitarbeiter*innen und Leiter*innen von Tagesstrukturen angeboten, um eine praxisnahe und verständliche Vermittlung zu gewährleisten. Während in einem Workshop beispielsweise der Fokus auf der Frage liegt, wie Informationen in der Tagesstruktur unter Kund*innen und Mitarbeiter*innen weitergegeben werden, geht es in einem anderen Workshop um Möglichkeiten der Mitbestimmung und des Mitentscheidens im Arbeitsalltag. Die Moderator*innen der Workshops stellen zum Beispiel diese Fragen: Zu welchen Themen können Kund*innen ihre Meinung sagen, wer hört ihnen zu? Wer wird in welche Entscheidungen eingebunden? Was müssen Leiter*innen beachten, damit Entscheidungen von Mitarbeiter*innen und Kund*innen nachvollzogen werden können? Ein wesentliches Element der Workshops ist ihre inklusive Gestaltung, welche sich auf mehreren Ebenen abbildet: Kund*innen, Mitarbeiter*innen und Leiter*innen nehmen gemeinsam an diesen teil, außerdem kommen sie aus unterschiedlichen Standorten der Träger-

doi.org/10.35468/5993-21

organisationen. Damit wird ein neutraler Raum des Austausches über Hierarchieebenen hinweg geschaffen – etwas, was für viele Teilnehmer*innen eine neue Erfahrung darstellt. Des Weiteren besteht das Moderationsteam der Workshops aus angestellten Trainer*innen und ehrenamtlichen Peer-Streitschlichter*innen, die ihre Erfahrungsexpertise aus dem Lebensalltag mit Behinderung und den erlebten Barrieren einbringen. Ebenso werden die Workshops zielgruppenspezifisch und methodisch vielfältig gestaltet: Die Verwendung von einfacher Sprache und Visualisierungen sowie das Arbeiten mit Musik und die Kooperation mit Dolmetscher*innen stellen Versuche dar, die Sensibilisierung für institutionelle Gewalt bedarfsgerecht für die Teilnehmer*innen zu ermöglichen. Die Methoden werden ständig weiterentwickelt, um den Fähigkeiten und Interessen der Teilnehmenden zu begegnen.

Die Grenzen des Workshop-Angebots zeigen sich darin, dass die Sensibilisierung für institutionelle Gewalt diese in Einrichtungen nicht zur Gänze abschafft. Sie kann sogar dazu führen, dass den Teilnehmer*innen schmerzlich die eigene Hilflosigkeit und die Grenzen ihrer Handlungsspielräume bewusst werden. Sie erweitert aber auch den Blick: für bislang unentdeckte Handlungsspielräume, für die Möglichkeiten, ernsthafter zuzuhören, über erlernte institutionelle Grenzen hinauszudenken und sich zu trauen, eigene Bedürfnisse stärker einzufordern. Die Workshops führen auch zu einer Wissenserweiterung: Das Wissen darum, dass Gewaltformen miteinander zusammenhängen – und dass es sich lohnt, institutionelle Gewalt zu reflektieren, um psychische oder sexuelle Gewalt zu verringern. Auch das Wissen darum, welche Beratungs- und Hilfsangebote in Wien zur Verfügung stehen, kann die Teilnehmer*innen bestärken, weitere Schritte zu setzen und mit persönlichen wie strukturellen Problemen nicht allein zu bleiben.

Ein solches Hilfsangebot stellt die Peer-Streitschlichtung dar, welche von Kund*innen und Mitarbeiter*innen im Falle von Konflikten in Einrichtungen angefragt werden kann. Eine Gruppe aus 10 Menschen mit Behinderungen wurde in einem eineinhalbjährigen Lehrgang von der SWZ Soziales Wien zu Peer-Streitschlichter*innen ausgebildet. Die Streitschlichter*innen sind unabhängig von Institutionen und ihr Handeln unterliegt somit keinen institutionellen Logiken und Vorgaben. Die Erfahrung zeigt, dass hinter den Themen vieler Konflikte, die an die Peers herangetragen werden, oft tiefer sitzende strukturelle Probleme liegen. Durch das individuelle Erfahrungswissen der Streitschlichter*innen mit Institutionen werden diese Themen und Probleme überhaupt erst sichtbar und für Kund*innen besprechbar. Während die inklusiven Workshops als Bildungsangebot zur Sensibilisierung und Wissenserweiterung dienen, geht es bei der Peer-Streitschlichtung also darum, von außenstehenden Personen in der Problemlösung begleitet zu werden und neue Handlungsoptionen zu entdecken.

Menschen mit Behinderungen werden durch die Angebote des Projekts insgesamt darin bestärkt, sich mitzuteilen und außerhalb von Institutionen Gehör und

doi.org/10.35468/5993-21

Unterstützung zu finden. Dies kann mit einer Stärkung der eigenen Handlungsmacht und Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten einhergehen und in Folge zur Reduktion von institutioneller Gewalt führen, da die Abhängigkeit zu Institutionen und ihren Vorgaben zunehmend mehr in Frage gestellt wird. Aufgrund der geschilderten Starrheit von Institutionen benötigte es seit 2019 für die Etablierung der Angebote der Agentur Sonnenklar und Drehscheibe Peer-Streitschlichtung viel Zeit und Ausdauer seitens aller Mitarbeiter*innen des Projekts. Auch die Umstände der Corona-Pandemie verzögerten den Etablierungsprozess bis heute, während sich gleichzeitig die Notwendigkeit der Angebote zunehmend mehr zeigte. Zum Abbau von möglichen Ängsten und Barrieren entwickelte das Projektteam auch umfangreiches analoges sowie digitales Informationsmaterial und führte Kennenlerntermine in Einrichtungen durch, um eine Vertrauens- und Gesprächsbasis mit Interessent*innen zu schaffen. Die Erfahrungen zeigen, dass es vor allem für Kund*innen erst durch diese Termine zur Option wurde, mit der Agentur Sonnenklar und Drehscheibe Peer-Streitschlichtung in Kontakt zu treten und Angebote in Anspruch zu nehmen.

5 Zusammenfassung und Schluss

In diesem Beitrag wurden zunächst ausgewählte aktuelle Ergebnisse aus Forschungsprojekten zur Gewaltprävention in Institutionen thematisiert. Anschließend folgte die Beschreibung von konkreten Beispielen für institutionelle Gewalt im Alltag in Einrichtungen, die den Autor*innen dieses Beitrags aufgrund ihrer Tätigkeit und aus dem eigenen Umfeld bekannt sind. In Folge wurden die seit 2019 entwickelten Angebote der Agentur Sonnenklar und Drehscheibe Peer-Streitschlichtung vorgestellt, die sich als Beitrag zur Gewaltprävention verstehen. Die Schaffung eines Raums zur Reflexion und Auseinandersetzung mit institutioneller Gewalt gilt als zentrales Anliegen der inklusiven Workshops der Agentur Sonnenklar, die methodisch vielfältig und an den Bedürfnissen der Teilnehmer*innen orientiert sind. Dadurch sollen neue Handlungsoptionen im Alltag für alle Teilnehmer*innen sichtbar werden. Im Sinne der nachhaltigen Verankerung von Gewaltprävention werden im Rahmen des Projekts nicht nur Weiterbildungen zur Sensibilisierung angeboten, sondern mit der Peer-Streitschlichtung auch ein konkretes Unterstützungsangebot auf individueller Ebene.
Die bisherige Arbeit im Projekt machte deutlich: Gute institutionelle Bedingungen und Unterstützungsleistungen sind nicht nur im Interesse der Kund*innen, sondern auch – gerade in Zeiten der Pandemie – im Interesse der Mitarbeiter*innen und Leiter*innen. In diesem Sinne möchten wir die wissenschaftliche Leser*innenschaft einladen und bestärken, das Feld Gewaltprävention – Institution – Leben mit Behinderung intensiver zu beforschen. Anknüpfend

doi.org/10.35468/5993-21

an die Ergebnisse der begleitenden Evaluation des Projekts durch das Institut Queraum für Kultur und Sozialraumforschung, wäre es beispielsweise sinnvoll, wissenschaftlich zu erheben, inwiefern die Workshops einen Beitrag für eine langfristige Organisationsentwicklung der Tagesstrukturen anstoßen. Inklusive, partizipative Forschung, die in einfacher Sprache geführt wird, könnte außerdem neue Ergebnisse zur Wirksamkeit von Peer-to-Peer-Angeboten liefern. In diesem Sinne freuen wir uns auf weitere Diskussionen, das Teilen von Erfahrungen und intersektionalen Perspektiven.

Literatur

Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (2019): Erfahrungen und Prävention von Gewalt an Menschen mit Behinderungen. Wien.

Hughes, K., Bellis, M., Jones, L., Wood, S., Bates, G., Eckley, L., McCoy, E., Mikton, C., Shakespeare, T. & Officer, A. (2012): Prevalence and risk of violence against adults with disabilities: a systematic review and meta-analysis of observational studies. Lancet.

Kaselitz, V. & Lercher, L. (2002): Gewalt in der Familie – Rückblick und neue Herausforderungen. Wien.

Schröttle, M. & Hornberg, C. (2013): Lebenssituation und Belastung von Männern mit Behinderungen und Beeinträchtigungen in Deutschland – Haushaltsbefragung. Im Auftrag des Deutschen Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bielefeld.

Schröttle, M. & Hornberg, C. (2014): Gewalterfahrungen von in Einrichtungen lebenden Frauen mit Behinderungen – Ausmaß, Risikofaktoren, Prävention. Forschungsbericht im Auftrag des Deutschen Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bielefeld.

Schröttle, M., Puchert, R., Arnis, M., Hafid, A., Sarkissian, A. H., Lehmann, C. & Thümmel, I. (2021): Gewaltschutzstrukturen für Menschen mit Behinderungen – Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Berlin.

doi.org/10.35468/5993-21

Tomke S. Gerdes

Machtvolle Räume – Räume für Inklusion und Teilhabe am Arbeitsmarkt, reflektiert vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheitslagen

Der kapitalistisch geprägte Arbeitsmarkt ist ein machtvoller Raum, zu dem nicht alle Menschen gleichermaßen Zugang haben, sondern aufgrund von sozialen Merkmalen Benachteiligung erfahren, z. B. aufgrund einer Beeinträchtigung bzw. Behinderung[1] (Bundesministerium für Arbeit und Soziales – BMAS 2021, 215f.). Die soziale Strukturkategorie Behinderung[2] wirkt – in Intersektionen mit weiteren Kategorien wie z. B. Geschlecht, Alter, Herkunft oder Klasse – ungleichheitsgenerierend (vgl. Schildmann & Schramme 2018). Die Intersektionalitätsforschung analysiert die durch die Gesellschaftsverhältnisse entstehenden sozialen Ungleichheitslagen in ihren Verschränkungen und Wechselwirkungen aus einer macht- und herrschaftskritischen Perspektive heraus (vgl. Walgenbach 2015, 121) und hat damit Relevanz für die Inklusions- und Teilhabeforschung.
Dieser Beitrag betrachtet exemplarisch die Teilhabesituation psychisch beeinträchtigter Frauen und Männer mittleren Alters im Arbeitsmarktsektor der öffentlichen Verwaltung und rückt damit die Kategorien Behinderung, Geschlecht und Alter in den Fokus.

1 Arbeitsmarkt und psychische Beeinträchtigung

Der Arbeitsmarkt befindet sich im Wandel und ist u. a. charakterisiert durch Megatrends der Globalisierung und Digitalisierung (vgl. Helmrich, Hummel & Neuber-Pohl 2015). Damit gehen veränderte Beschäftigungsformen mit zunehmender Prekarisierung einher (vgl. Castel & Dörre 2009; Keller & Seifert 2014,

1 „Beeinträchtigung“ und „Behinderung“ werden entsprechend der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) definiert, siehe BMAS 2021, 21.

2 Der Begriff „Behinderung“ wird in diesem Beitrag für die Bezeichnung des gesellschaftlichen Strukturierungsmerkmals verwendet, wie er auch in Sozialstatistiken (noch) üblich ist. Wird nicht die soziale Strukturkategorie angesprochen, sondern auf die hier untersuchte Gruppe psychisch beeinträchtigter Menschen verwiesen, wird der Begriff „beeinträchtigt“ als umfassender bevorzugt (ausführlich dazu siehe Gerdes 2019, 22ff.).

doi.org/10.35468/5993-22

633). Als Folgen für Beschäftigte sind steigende Anforderungen zu nennen, u. a. hinsichtlich des Qualifikationsprofils und der Selbstorganisation (vgl. z. B. Mönnig 2015). Der durch die COVID-19-Pandemie bewirkte Digitalisierungsschub ist zu spüren, wie z. B. die Steigerung des Anteils der Beschäftigten im Home-Office belegt (vgl. Ahlers, Mierich & Zucco 2021, 4). Das Arbeiten von zuhause aus ging mit entgrenzten Arbeitszeiten, in Familien vor allem bedingt durch gleichzeitig zu leistende Kinderbetreuung – in der Mehrheit von Frauen übernommen – und psychischer Überlastung einher, ggf. aber auch mit Vereinsamung (vgl. ebd. 12, 20f., 29).

Die genannten Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt bedeuteten – bereits vor der Pandemie – ein Ausschlussrisiko für Menschen, die diesen Anforderungen nicht entsprechen. Ersichtlich ist dieses z. B. in der höheren Arbeitslosenquote bei anerkannt schwerbehinderten Menschen im Vergleich zur allgemeinen Arbeitslosenquote wie auch ihre durchschnittlich länger andauernde Arbeitslosigkeit (vgl. BMAS 2021, 216). Psychisch beeinträchtigte Menschen stoßen beim Eintritt in Erwerbsarbeit und dem Verbleib auf dem Arbeitsmarkt häufig auf Barrieren, was sich u. a. an dem hohen Anteil dieser Gruppe unter den Arbeitslosen ablesen lässt (vgl. BMAS 2021, 259).

Laut einer 2020 durchgeführten Erhebung der Deutschen Vereinigung für Rehabilitation erwarten Dienste und Rehabilitationseinrichtungen sowie betriebliche Akteur*innen für behinderte und chronisch erkrankte Menschen verschlechterte Vermittlungschancen auf dem Arbeitsmarkt bedingt durch die Pandemie. Auch geht ein Großteil der Befragten von erschwerten Rückkehrmöglichkeiten an den bisherigen Arbeitsplatz aus (vgl. Buschmann-Steinhage 2021).

Die o. g. Ausschlussrisiken werden durch die Pflichtquote zur Beschäftigung schwerbehinderter Menschen und diverse Förderleistungen der Sozialleistungsträger nur geringfügig gemildert. Öffentliche Verwaltungen beschäftigen seit Jahren im Vergleich zur Privatwirtschaft einen größeren Anteil schwerbehinderter Menschen (vgl. BMAS 2021, 244) und spielen eine wichtige Rolle für berufliche Teilhabe. Die Arbeitsbelastungen in der öffentlichen Verwaltung sind entgegen anderslautender Vermutungen jedoch recht hoch. So ist auf Basis der Erwerbstätigenbefragung des Bundesinstituts für Berufliche Bildung und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BiBB/BAuA) 2018 eine hohe Arbeitsintensität zu verzeichnen. Die Beschäftigten fühlen sich in mehrfacher Hinsicht stark psychisch belastet, partiell sogar stärker als in anderen Wirtschaftszweigen (vgl. Hünefeld 2020).

Bei der Betrachtung der Gruppe schwerbehinderter Menschen fällt auf, dass körperliche Ursachen überwiegen, jedoch der Anteil psychisch bedingter Schwerbehinderung in den letzten Jahren steigt. In der Altersgruppe der 25- bis 65-Jährigen lag er 2019 zwischen 13,5 % und 17,7 %. Damit ist ein gewichtiger Anteil an Menschen in einer für die Erwerbsarbeit zentralen Altersphase betroffen (Statis-

doi.org/10.35468/5993-22

tisches Bundesamt 2020). Psychische Beeinträchtigungen sind für die längsten Fehlzeiten verantwortlich (vgl. z. B. Techniker Krankenkasse – TK 2021, 13) und dominieren das Geschehen des Eintritts in die Erwerbsminderungsrenten (mit einem höheren Anteil weiblicher als männlicher Personen; vgl. Deutsche Rentenversicherung 2021, 101ff.). Dass aktuelle Daten gesetzlicher Krankenkassen eine Verschlechterung der psychischen Gesundheit anzeigen, kann als Pandemie-Folge gewertet werden (vgl. z. B. TK 2021, 50ff.).
Angesichts der Bedeutungszunahme psychischer Beeinträchtigungen sowie des hohen Ausschlussrisikos psychisch beeinträchtigter Menschen aus dem Arbeitsmarkt ist die Untersuchung der beruflichen Teilhabe dieser Gruppe relevant.

2 Studie zur Erforschung von Ungleichheitslagen im Teilhaberaum Arbeitsmarkt

Um Einflussfaktoren auf die berufliche Teilhabe bei psychischer Beeinträchtigung genauer zu ermitteln und um aus den subjektiven Perspektiven Erkenntnisse auch zu strukturellen Teilhabebedingungen zu erfahren, wurden im Rahmen einer qualitativen Studie insgesamt 35 Leitfadeninterviews mit Personen aus vier Statusgruppen in öffentlichen Verwaltungen durchgeführt (vgl. Gerdes 2019, 75ff.). Die Auswertung erfolgte inhaltsanalytisch und themenzentriert (vgl. Mayring 2015; Kuckartz 2016). Befragt wurden in Nordrhein-Westfalen/Deutschland:

- Frauen und Männer mit diagnostizierter psychischer Störung nach der internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD-10) sowie amtlich anerkannter (Schwer-)Behinderung, n = 9 (fünf Frauen, vier Männer), mehrheitlich im Alter von 45 bis 57 Jahren, in unterschiedlichen Berufen einer Kommunalverwaltung,
- Schwerstbehindertenvertretungen, n = 12,
- Beauftragte für Betriebliches Eingliederungsmanagement (BEM), n = 5, sowie
- Führungskräfte, n = 8 (ausführlich siehe Gerdes 2019, 85ff.).

Aufgedeckt wurden vielseitige Einflussfaktoren auf individueller, sozialer und struktureller Ebene sowie ihre Wechselwirkungen. Im Folgenden werden wesentliche Ergebnisse vorgestellt, die die Bedeutung der Strukturkategorien und ihre Intersektionen für berufliche Teilhabe beleuchten.

2.1 Ergebnisse der Studie

Die Auswertungsergebnisse auf Basis der Interviews mit allen vier Statusgruppen lassen – wie bei einem Puzzle – ein Gesamtbild erkennen.
Auf der *individuellen Ebene* der beeinträchtigten Person kommt eine Vielzahl an Faktoren zum Tragen. Als Schlüsselfaktor lässt sich die von außen als angemessen

doi.org/10.35468/5993-22

bewertete Erbringung von Leistung identifizieren. Beeinträchtigung der Leistung tritt damit als strukturell hervorgerufenes, jedoch individualisiertes Problem auf. Dazu ein Zitat eines BEM-Beauftragten:

> „Diese berühmt berüchtigte Leistungsverdichtung und gepaart mit finanziellen Nöten der eigenen Bereiche führt dazu, dass die Schwächsten im Prinzip immer die Leidtragenden sind" (Gerdes 2019, 108).

Diese Aussage enthält nach Ansicht der Autorin mehrere Erkenntnisse: Die veränderten Arbeitsbedingungen bewirken eine Verdichtung der Leistungsanforderungen, u. a. deshalb, weil die Abteilungen unter finanziellem Druck stehen. Diejenigen, die hier als „Schwächste" bezeichnet werden, sind Beschäftigte mit geringer Leistungsfähigkeit, die das „Leid tragen", also aufgrund für sie ungünstiger Rahmenbedingungen von Ausschluss bedroht sind.
Auf der *sozialen Ebene* ist das direkte soziale Umfeld besonders einflussreich: Vorgesetzte und Kolleg*innen sowie deren Wissen über psychische Beeinträchtigungen und ihre sozialen Kompetenzen im Umgang mit betroffenen Menschen. Als Schlüsselfaktoren gelten hier Akzeptanz sowie Unterstützung durch das soziale Umfeld, zudem ausreichende Ressourcen, um zu unterstützen und Vertretungsaufgaben zu übernehmen. Sind Kolleg*innen mit den anfallenden Aufgaben selbst überfordert, schränkt sich die Hilfe deutlich ein. Dabei wird von den Interviewten nicht reflektiert, ob die Geschlechtszugehörigkeit der beeinträchtigten Person eine Rolle spielt (vgl. ebd., 137ff.).
Wie relevant die Geschlechtszugehörigkeit tatsächlich ist, offenbart sich an einigen Beispielen, die beeinträchtigte Frauen berichten. Es finden sich Hinweise darauf, dass Geschlechterrollenbilder und ein Ausbrechen aus diesen Rollen Konfliktpotenzial bergen. Eine Befragte wechselte innerhalb der – traditionell männlich dominierten – Bauverwaltung in eine Führungsposition und traf auf einen Kollegen, der die Vorstellung hatte, Frauen sollten sich Familienaufgaben anstatt beruflicher Führungsaufgaben widmen:

> „Und der hat mich dann auflaufen lassen. Der hätte mich auch einarbeiten sollen, weil der vorher den Job gemacht hat und der hat mich nicht eingearbeitet. Immer, wenn ich was gefragt hab, dann wusste er das gerade auch nicht und irgendwie so. Und diese Ablehnung, das war was, was ich damals nicht gut ausgehalten hab […]" (ebd., 126).

Sie sieht diesen Konflikt zusammen mit weiteren privaten Faktoren als verantwortlich für den Ausbruch einer Depression (vgl. ebd.). Dieses Beispiel zeigt, welche gesundheitlichen Folgen geschlechterbezogene Machtverhältnisse am Arbeitsplatz haben können.
Auf der *strukturellen Ebene* (der betrieblichen Rahmenbedingungen) sind besonders wirkmächtige Faktoren zu finden. Äußerst einflussreich sind die Arbeitsbedingungen. Von Befragten aller Statusgruppen wird die allgemeine Arbeitsverdich-

doi.org/10.35468/5993-22

tung bemängelt. Beispielhaft dazu die Aussage einer Schwerbehindertenvertreterin mit fast 40 Jahren Verwaltungszugehörigkeit:

> „Die Arbeitsbelastung […] wird einfach immer größer, die Fallzahl steigt, es wird an allen Ecken Personal eingespart und es wird einem immer mehr aufgebürdet, es ist einfach so" (ebd., 173).

Die Auswertung weiterer Faktoren der strukturellen Ebene lässt den Schluss zu, dass die Rahmenbedingungen verantwortlich für die hohen Leistungsanforderungen sind, die Entfaltung des sozialen Potenzials erschweren und die Teilhabe der Individuen begrenzen. Bedingt durch das in die Strukturen eingeschriebene Leistungspostulat kommt es somit zum Ausschluss beeinträchtigter Menschen aus dem Arbeitsmarkt. Notwendig für die Öffnung von Teilhaberäumen sind

- verminderte Leistungsanforderungen und gute finanzielle Strukturen,
- eine teilhabeförderliche Organisationkultur und
- funktionierende Unterstützungsinstrumente (u. a. Schwerbehindertenvertretung, BEM).

Diese Faktoren weisen auf außerbetriebliche, begünstigende Strukturen hin, u. a. das gesellschaftliche Klima und gesetzliche Vorgaben. Eine teilhabeförderliche Ausgestaltung betrieblicher Instrumente lebt zudem vom Engagement der Akteur*innen, wobei v. a. Personen in hierarchiegehobenen Positionen großen Einfluss ausüben (vgl. ebd., 221ff.).

2.2 Intersektionen sozialer Ungleichheitslagen im beruflichen Teilhaberaum

Die verschiedenen untersuchten Strukturkategorien in ihren Wechselwirkungen offenbaren hinsichtlich des Einflusses auf berufliche Teilhabe unterschiedliche Bedeutung, wie nachfolgend auf Basis der Studienergebnisse interpretativ herausgearbeitet wird.

Die Kategorie Behinderung wirkt aufgrund der Betonung des Leistungsanspruchs sehr stark auf die berufliche Teilhabesituation. Aus normalismustheoretischer Perspektive ist Behinderung gekennzeichnet durch geringer bewertete Leistung im Vergleich zu einer gesellschaftlich definierten Norm (vgl. Schildmann 2004, 69). Dieses Ergebnis passt zur Struktur des Arbeitsmarkts, da dieser das gesellschaftliche Feld der Leistung schlechthin repräsentiert (vgl. Gerdes 2019, 215ff.). Die Kategorie Behinderung muss jedoch in ihren Intersektionen mit den Kategorien Geschlecht und Alter betrachtet werden.

Der Einfluss der Kategorie Geschlecht zeigt sich in zwei Aspekten, die nach Ansicht der Autorin Verwobenheiten mit der Kategorie Behinderung deutlich machen. Je nach Situation können sich für Zugehörige einer Geschlechtergruppe Vor- oder Nachteile entwickeln. 1. Die Entstehung einer Beeinträchtigung kann mit der Geschlechtszugehörigkeit im Zusammenhang stehen, wie beim in Abschnitt 2.1

doi.org/10.35468/5993-22

genannten Beispiel bedingt durch Konflikte aufgrund von Geschlechterrollenbildern zu erkennen ist. Da es hier sowohl um einen männlich dominierten Tätigkeitsbereich als auch um eine üblicherweise männlich besetzte Führungsrolle geht und die zitierte Mitarbeiterin psychisch erkrankt, ist zu schlussfolgern, dass sich hier der machtvolle Raum des Arbeitsmarktes besonders deutlich zeigt. Um die Wirkmechanismen gezielter zu untersuchen, bedarf es weiterer Analysen. 2. Die Geschlechtszugehörigkeit kann den Zugang zu Gesundungsressourcen – damit zur Wiedererlangung von Leistungsfähigkeit – steuern. In einigen Interviews wird beschrieben, dass Frauen aus familiären und finanziellen Gründen seltener eine stationäre, längere Rehabilitation nutzen. Dieses Ergebnis kann wie folgt interpretiert werden: Das gesellschaftliche Arrangement der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung bewirkt eine Beeinflussung der Inanspruchnahme von Rehabilitationsmaßnahmen aufgrund des Einkommens und des Arbeitszeitumfangs. Einige Interviewpartner*innen stellen fest, dass Männer oftmals später als Frauen ärztliche Hilfe suchen und eher von Chronifizierung der Erkrankung betroffen sind (vgl. Gerdes 2019, 125ff.). Hier wird sichtbar, dass Geschlechterstereotype den Zugang zu Beratung und Rehabilitation steuern können.
Das Lebensalter wird in den Interviews kaum reflektiert, ebenso wenig werden Bezüge zwischen Lebensalter und Geschlechtszugehörigkeit hergestellt. Wenn in den Interviews mit Befragten der verschiedenen Statusgruppen das Lebensalter überhaupt Erwähnung findet, dann am ehesten als Ziel bzw. Notwendigkeit einer bis zum Renteneintritt anhaltenden Leistungsfähigkeit (vgl. ebd., 216ff.). Folglich ist hier erneut die hohe Relevanz der Leistung auf dem Feld der Erwerbsarbeit zu erkennen. Weitere Forschung zur Bedeutung der Kategorie Alter in Intersektion zu Behinderung und Geschlecht kann bezüglich Normalitätsvorstellungen von Erwerbsarbeit und (sich verändernder) Leistung über die Lebensspanne Aufschluss geben.

3 Fazit

Der Beitrag hebt zwei zentrale Aspekte für die Ausgestaltung von Teilhaberäumen auf dem Arbeitsmarkt hervor: 1. Die auszugsweise vorgestellten Studienergebnisse zeigen die Bedeutung der individuellen, sozialen und strukturellen Faktoren sowie die Wechselwirkungen zwischen diesen drei beschriebenen Ebenen. Geöffnete oder verschlossene Teilhaberäume sind als Ergebnisse dieser Wechselwirkungen zu verstehen. Die wirkmächtige strukturelle Ebene, v. a. das Leistungsgebot auf dem Arbeitsmarkt, limitiert Teilhaberäume und produziert soziale Ungleichheitslagen, indem sie auf die anderen Ebenen mittelbar oder unmittelbar einwirkt (vgl. Gerdes 2019, 215ff.). 2. Es wurde im Beitrag dargelegt, dass Behinderung in Verwobenheit mit Geschlecht und Alter zu sozialer Ungleichheit in der be-

doi.org/10.35468/5993-22

ruflichen Teilhabe führt. Dies geschieht vor allem deshalb, weil die Leistung des Individuums über Teilhabe am Arbeitsmarkt entscheidet. Das Zusammentreffen von Geschlecht und Behinderung beeinflusst Zugänge zu gesellschaftlichen Teilsystemen und damit individuelle (Berufs-)Biographien. Es droht der Ausschluss bei Abweichungen vom „allgegenwärtige[n] Leistungsgebot wirtschaftlicher Verwertungslogik im kapitalistischen System" (Saulheimer, Tan, Schramme & Gerdes 2021, 47f.). Die sichtbar werdenden Folgen der COVID-19-Pandemie auf dem Arbeitsmarkt lassen vermuten, dass Teilhaberäume in Zukunft enger werden. Um Änderungen in Richtung gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe anstoßen zu können, bedarf es einer weiteren kritisch-reflektierten Auseinandersetzung mit Fragen der Entstehung und Auflösung sozialer Ungleichheiten in den ihnen zugrundeliegenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen aus intersektionaler Perspektive (vgl. ebd.). Wenn der Intersektionalitätsansatz in die (berufliche) Teilhabeforschung eingeflochten wird, sind differenziertere Ergebnisse und Ansatzpunkte für eine verbesserte Teilhabeforschung und -praxis zu erwarten.

Literatur

Ahlers, E., Mierich, S. & Zucco, A. (2021): Homeoffice. Was wir aus der Zeit der Pandemie für die zukünftige Gestaltung von Homeoffice lernen können. In: WSI Report, Nr. 65. Düsseldorf.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2021): Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Bonn.

Buschmann-Steinhage, R (2021): Die Corona-Pandemie und die Teilhabe am Arbeitsleben von Menschen mit Behinderungen – Ergebnisse einer Online-Befragung der DVfR. Vortrag auf dem 30. Rehabilitationswissenschaftlichen Kolloquium, 22.–25. März 2021.

Castel, R. & Dörre, K. (Hrsg.) (2009): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt/Main.

Deutsche Rentenversicherung (2021): Rentenversicherung in Zeitreihen. DRV-Schriften, Bd. 22. Berlin.

Gerdes, T. S. (2019): Psychische Beeinträchtigung und Erwerbsarbeit. Eine qualitative Studie zu Frauen und Männern mittleren Alters in der Öffentlichen Verwaltung. Bad Heilbrunn.

Helmrich, R., Hummel, M. & Neuber-Pohl, C. (2015) (Hrsg.): Megatrends. Relevanz und Umsetzbarkeit in den BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen. Bonn.

Hünefeld, L. (2020): Öffentlicher Dienst: hohe Arbeitsintensität, starke Belastung. BIBB/BAuA-Faktenblatt 32. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.

Keller, B. & Seifert, H. (2014): Atypische Beschäftigungsverhältnisse im öffentlichen Dienst. In: WSI-Mitteilungen, H. 8, 628–638.

Kuckartz, U. (Hrsg.) (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Basel.

Mayring, Ph. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.

Mönnig, A. (2015): Industrie 4.0. In: Helmrich, R., Hummel, M. & Neuber-Pohl, C. (Hrsg.): Megatrends. Relevanz und Umsetzbarkeit in den BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen. Bonn, 24–27.

Saulheimer, S., Tan, A. E., Schramme, S. & Gerdes, T. S. (2021): Quo Vadis: Perspektiven auf Gegenwart und Zukunft der Forschung über Verhältnisse zwischen Behinderung und Geschlecht. In: Journal Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW, Nr. 48, 42–50.

doi.org/10.35468/5993-22

Schildmann, U. (2004): Normalismusforschung über Behinderung und Geschlecht. Opladen.
Schildmann, U. & Schramme, S. (2018): Zur theoretischen Verortung der Kategorie Behinderung in der Intersektionalitätsforschung. In: Schildmann, U., Schramme, S. & Libuda-Köster, A.: Die Kategorie Behinderung in der Intersektionalitätsforschung. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Bochum/Freiburg, 43–100.
Statistisches Bundesamt (2020): Statistik der schwerbehinderten Menschen 2019. Kurzbericht. Wiesbaden.
Techniker Krankenkasse (2021): Ein Jahr Coronapandemie: Wie geht es Deutschlands Beschäftigten? Hamburg.
Walgenbach, K. (2015): Intersektionalität – Impulse für die Sonderpädagogik und Inklusive Pädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 60, H. 2, 121–136.

doi.org/10.35468/5993-22

Jana York und Jan Jochmaring

Möglichkeitsräume eines digitalisierten Arbeits- und Gesundheitsschutzes in der Werkstatt für behinderte Menschen

Laut der 2006 verabschiedeten UN-Behindertenrechtskonvention haben Menschen mit Behinderung einen Anspruch auf sichere und gesunde Arbeit (United Nations 2006). App-basierte Elemente des Arbeits- und Gesundheitsschutzes eröffnen neue Zugangschancen zu einem systematischen und partizipativen Arbeits- und Gesundheitsschutz, der gesunde und sichere Arbeitsbedingungen zum Ziel hat.
Vorgestellt wird zunächst das ambivalente Setting Werkstatt für behinderte Menschen als (Verun-)Möglichkeitsraum (1), bevor digitale Inklusions- und Exklusionsmechanismen diskutiert (2) und ein Pilotprojekt zum App-basierten Arbeits- und Gesundheitsschutz skizziert werden (3). Der Beitrag schließt mit einer Diskussion (4).

1 Werkstätten für behinderte Menschen als (Verun-)Möglichkeitsräume

Die Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) ist ein ambivalenter Raum (vgl. Jochmaring & York 2022) der Inklusionsvermittlung und Exklusionsverwaltung (vgl. Schreiner & Wansing 2016), respektive ein Möglichkeitsraum und gleichsam ein (Verun-)Möglichkeitsraum.
Angelehnt an Bourdieu (1982, 2000) sind unter einem Möglichkeitsraum dabei die Handlungsoptionen einer Person innerhalb einer objektiven Klasse zu verstehen. „Möglichkeitsfelder“ (Bourdieu 1982, 188) oder „Möglichkeitsräume“ (Bourdieu 2000, 58) beruhen auf geteilten, ähnlichen Existenzbedingungen von Akteur*innen. Individuellen Lebensverlaufskonstruktionen wird dabei ein vorab strukturierter Rahmen entgegengesetzt, innerhalb dessen mögliche Spielräume begrenzt bleiben (vgl. Bourdieu 1982, 2000). So nimmt dieses Denkmodell die Grenzen der individuellen Lebensgestaltung in den Blick (vgl. van Essen 2013).

doi.org/10.35468/5993-23

Die Werkstätten leisten mit über 700 Hauptwerkstätten an ca. 2.850 Standorten einen wichtigen Beitrag zur Sicherung der Teilhabe am Arbeitsleben (vgl. BAG WfbM 2021). Seit Jahren expandieren die Werkstätten: So arbeiten aktuell über 320.000 Menschen in diesem Setting, damit hat sich die Zahl in den letzten 20 Jahren annähernd verdoppelt (vgl. BAG WfbM 2021). Im Sinne eines Möglichkeitsraums inkludieren Werkstätten zwar immer mehr Menschen mit Behinderungen in Arbeitsgelegenheiten, obgleich jedoch in Arbeit in einem segregierenden, exkludierenden Sondersystem. Der Ausschluss von Menschen mit Behinderungen vom allgemeinen Arbeitsmarkt wird legitimiert mit Argumenten einer nicht ausreichenden Arbeitsfähigkeit, also einer fehlenden Passung von individuellem Leistungsvermögen und den Ansprüchen eines zunehmend komplexer werdenden Arbeitsmarktes (vgl. BMAS 2021; Jochmaring & York 2022; York & Jochmaring 2021).

Das systeminhärente spezifische Tripelmandat der Werkstätten aus Rehabilitation, Inklusion und Wirtschaftlichkeit (vgl. Richter 2019) befeuert eine berufliche Inklusion im Sondersystem bei gleichzeitiger Exklusion vom allgemeinen Arbeitsmarkt. So muss die WfbM eine effiziente Produktion von Waren und Dienstleistungen gewährleisten, eine individuelle Fürsorge ihrer Mitarbeiter*innen betreiben und gleichzeitig die Vermittlung auf den ersten Arbeitsmarkt vorbereiten (vgl. Richter 2019). Werkstätten verunmöglichen dabei – auch bedingt durch das spezifische Eigeninteresse, leistungsfähigere Beschäftigte zu halten – systematisch eine Teilhabe am ersten Arbeitsmarkt. In der Konsequenz verhindern sie mehr reguläre Beschäftigungsverhältnisse für Menschen mit Behinderung und exkludieren somit von qualifizierter Erwerbsarbeit, indem sie durch ihre segregierende Wirkung Menschen vom ersten Arbeitsmarkt absorbieren und in der Werkstatt „festhalten“ (vgl. Jochmaring & York 2022).

Das Sondersystem WfbM wird aktuell mit neuen Herausforderungen konfrontiert, die sich aus einem Wandel der Arbeitswelt ergeben (vgl. York & Jochmaring 2021). Insbesondere die fortschreitende Digitalisierung verändert – wenn auch nur langsam – die Arbeitswirklichkeiten in der WfbM. Nachfolgend wird zunächst Digitalisierung auf neuartige Inklusions- und Exklusionsmechanismen hin untersucht, bevor ein Projekt vorgestellt wird, das sich digitale Technologien zur Vermittlung von Wissen zum Thema Arbeit und Gesundheit im Raum Werkstatt zunutze macht.

2 Digitale Inklusions- und Exklusionsmechanismen

Digitalisierung verstehen wir als einen sozialen Transformations- und Innovationsprozess (vgl. Pelka & Kaletka 2010). Die anhaltende Digitalisierung produziert Gewinner*innen, die von diesem Veränderungsprozess profitieren, gleichwohl

doi.org/10.35468/5993-23

aber auch Verlierer*innen, die in ihren (arbeits-)gesellschaftlichen Teilhabechancen beschnitten sind. Die digitalen Verlierer*innen können dabei weder in aktuellen digitalen Räumen partizipieren noch die digitalen Räume von morgen aktiv mitgestalten (vgl. Pelka 2018). Es droht eine „Vererbung" von Barrieren „[in] einer nicht-inklusiven digitalen Welt" (Pelka 2018, 59). Im Zuge der Digitalisierung entwickeln sich neuartige gesellschaftliche Exklusions- und Inklusionsmechanismen, die ungleichheitsgenerierende Faktoren wie Alter, Bildungsstand oder berufliche Qualifikation durchdringen und flankieren (vgl. Pelka 2018, 2020).
Menschen mit Behinderung, insbesondere Menschen mit Lernschwierigkeiten, haben ein besonders hohes Risiko für digitale Exklusion (vgl. Bosse & Hasebrink 2016). Dies liegt unter anderem daran, dass Einrichtungen der Behindertenhilfe und der beruflichen Rehabilitation bislang wenig an Digitalisierungsprozessen beteiligt sind (vgl. Heitplatz & Sube 2020). Weiter fehlt es häufig an der technischen Ausstattung, die nicht oder nur unzureichend vorhanden und barrierefrei nutzbar ist (vgl. Bosse & Haage 2020; Bosse & Hasebrink 2016). Ebenso sind Berührungsängste oder Ablehnungshaltungen der Mitarbeiter*innen in der Behindertenhilfe und Technikskepsis beziehungsweise fehlende Akzeptanz gegenüber neuen Technologien vorzufinden (vgl. Pelka 2020; Bosse & Haage 2020).
Auf der anderen Seite können gerade auch Einrichtungen der Behindertenhilfe mit dem Einsatz neuer Technologien digitale Inklusionschancen für Menschen mit Behinderung generieren, wie es das nachfolgend skizzierte Projekt „App-basierter Arbeits- und Gesundheitsschutz" zeigt.
Die digitale Ansprache von Menschen mit Behinderung im Bereich des Arbeits- und Gesundheitsschutzes hat bedeutende Vorteile gegenüber herkömmlichen Kommunikations- und Vermittlungsstrategien. Sie ermöglicht eine adressat*innengerechte Vermittlung von Inhalten des Arbeits- und Gesundheitsschutzes über auditive oder visuelle Medien und kann so neue Zugangschancen zu einem systematisierten Arbeits- und Gesundheitsschutz eröffnen (vgl. York 2022) sowie bestehende gesundheitliche Ungleichheitslagen reduzieren (vgl. Frings 2019).

3 App-basierter Arbeits- und Gesundheitsschutz

Es ist von einem hohen Bedarf an Interventionen des Arbeits- und Gesundheitsschutzes für Menschen mit Lernschwierigkeiten als Kernadressat*innen der Werkstätten auszugehen (vgl. Frings 2019). Zwar ist die Datenlage zum Gesundheitszustand von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Deutschland lückenhaft (vgl. BMAS 2021; Burtscher et al. 2017), dennoch gibt es Hinweise für eine zwei- bis dreifach höhere Krankheitshäufigkeit sowie für schwerere und längere Krankheitsverläufe mit vermehrten Komorbiditäten (vgl. Haveman & Stöppler

doi.org/10.35468/5993-23

2014). Internationale Befunde belegen darüber hinaus eine vorzeitige Mortalität von Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Heslop et al. 2014; LeDeR 2019; Mencap 2007). Feststellbar sind neben gesundheitlichen Ungleichheitslagen auch Diskriminierungen im Gesundheitswesen (vgl. BMAS 2021; Schülle 2016).
Im Sinne des Gesetzes über die Durchführung von Maßnahmen des Arbeitsschutzes zur Verbesserung der Sicherheit und des Gesundheitsschutzes der Beschäftigten bei der Arbeit (Arbeitsschutzgesetz) sollten Arbeitsplätze – und damit auch Werkstätten für behinderte Menschen – so gestaltet sein, dass sie die Gesundheit der Beschäftigten nicht gefährden, sondern wenn möglich sogar fördern (vgl. Bundesministerium für Justiz 1996). Insbesondere bei der Verhütung von Arbeitsunfällen scheint es im Setting WfbM deutlichen Nachholbedarf zu geben (vgl. BGW 2018; Burtscher et al. 2017).
Die Themen „Sicherheit und Gesundheit in der Arbeitswelt" werden in Deutschland mit engem betrieblichem Bezug mit den etablierten Instrumenten des Arbeitsschutzes bearbeitet (vgl. Bundesministerium für Justiz 1996) und zunehmend von Strategien der Betrieblichen Gesundheitsförderung flankiert (vgl. Badura et al. 2010; Bamberg et al. 2011). Das Arbeitsschutzgesetz ist dabei auch für Beschäftigte in der WfbM bindend.
Mittels eines partizipativen Forschungsansatzes in Anlehnung an die International Collaboration for Participatory Health Research (vgl. Cock 2016; Wright 2020) wurde das Thema Arbeits- und Gesundheitsschutz in den Einrichtungen der Recklinghäuser Werkstätten GmbH bearbeitet. Neben einer Sensibilisierung für die Themen Arbeit und Gesundheit und dem Aufbau eines lokalen Wissenspools in der WfbM wurde eine Implementierung von adressat*innengerechten Inhalten des Arbeits- und Gesundheitsschutzes mit Hilfe der Arbeitsschutz-App sam® anvisiert.
Der partizipative Forschungsprozess orientierte sich an folgenden Fragestellungen:

1. Welche Ansichten über Gesundheit sowie Krankheit und welche Kenntnisse über Maßnahmen des Arbeits- und Gesundheitsschutzes haben Beschäftigte und Mitarbeitende der WfbM?
2. Wie schätzen die Beschäftigten und Mitarbeitenden der WfbM ihre digitalen Kompetenzen ein?
3. Wie können Inhalte des Arbeits- und Gesundheitsschutzes in der App sam® barrierearm aufbereitet werden?

Im Forschungsprozess wurde sich der Methodik Fokusgruppen bedient. In zwei Fokusgruppen wurden Themen des Arbeits- und Gesundheitsschutzes erarbeitet und in einer dritten Fokusgruppe die ersten Arbeitsergebnisse reflektiert. Die Fokusgruppen zur Themenerarbeitung bestanden jeweils aus fünf Mitarbeitenden sowie drei Beschäftigten der WfbM. Die Moderation der Fokusgruppen erfolgte

doi.org/10.35468/5993-23

in leichter Sprache mit Hilfe von Visualisierungsmaterial durch Studierende der TU Dortmund. Die Audiomitschnitte der Fokusgruppen wurden anschließend transkribiert und mit einer Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Entgegen der ursprünglichen Forschungsplanung kam es auf Grund von Werkstattschließungen und Kontaktbeschränkungen im Zuge der Corona-Pandemie zu einer veränderten Zusammensetzung der dritten Fokusgruppe. Diese bestand aus Mitarbeitenden der Geschäftsführung, zugeordneter Referate und Arbeitsschutzexpert*innen und hatte die Aufgabe, erste Arbeitsergebnisse zu evaluieren. Es fand eine Videoaufzeichnung per Zoom statt und die zentralen Ergebnisse wurden protokolliert.
Neben der gemeinsamen Erarbeitung von Inhalten des Arbeits- und Gesundheitsschutzes, welche in die App sam® eingespeist worden sind, wurden Chancen und Grenzen für digitale Teilhabeprozesse ausgelotet. Entwickelt wurde eine Handreichung zur barrierearmen Anpassung und Gestaltung der App sam®. Zusammengestellt wurden darin Hinweise zur sprachlichen, inhaltlichen und graphischen Gestaltung von Lerninhalten. Darüber hinaus wurden technische Anforderungen und rechtliche Voraussetzungen umrissen. Auch wurden erste Arbeits- und Gesundheitsschutzinhalte für die App erarbeitet (vgl. Sube et al. 2021).

4 Diskussion

Digitale Medien, hier die angepasste Arbeitsschutz-App sam®, leisten einen Beitrag zur Entwicklung eines qualitativ hochwertigen, adressat*innengerechten Arbeits- und Gesundheitsschutzes. Die gemeinsame Aneignung von Wissen zum Themenbereich „Arbeit und Gesundheit“ geht mit einer Sensibilisierung aller Beteiligten für eben diese Thematik einher und generiert einen passgenauen lokalen Wissenspool. Durch die digitale Umsetzung des Arbeits- und Gesundheitsschutzes eröffnen sich darüber hinaus neue digitale Teilhabechancen für die Beschäftigten und Mitarbeitenden der WfbM. Nicht zuletzt leistet der App-basierte Arbeits- und Gesundheitsschutz einen Teilbeitrag zur Verbesserung des gesetzlich vorgegebenen Arbeits- und Gesundheitsschutzes. Er führt zu einer Reduktion ungleicher Zugangschancen zu gesundheitsrelevanten Informationen und vermag es, gesundheitliche Ungleichheitslagen einzuebnen.
Ausblickend soll noch auf den weiteren Forschungsbedarf hingewiesen und mögliche Desiderata benannt werden: Hier stellt sich vor allem die Frage, inwiefern die Inklusionsforschung zukünftig auf die Kreierung digitaler Möglichkeitsräume im segregierenden System WfbM hinwirken sollte. Dies berührt die grundsätzliche „Gretchenfrage“, nämlich welchen Wert Arbeits- und Gesundheitsschutz im Sondersystem WfbM hat. Ist die WfbM – überspitzt formuliert – wegen ihrer Exklusivität ein Raum, der „krank“ macht, und werden damit gesundheitliche Risikolagen und Gefährdungen fortgeschrieben? Oder führen digitale Innovationen zu einer Schaffung neuer

doi.org/10.35468/5993-23

gesundheitsfördernder Möglichkeitsräume im (Verun-)Möglichkeitsraum WfbM? Oder, anders formuliert: Ist es legitim, personelle und wissenschaftliche Ressourcen in Projekten zu binden, die in Systemen eingebunden sind, die als abschaffungswürdig konnotiert werden?

Literatur

Badura, B., Walter, U. & Hehlmann, T. (Hrsg.) (2010): Betriebliche Gesundheitspolitik. Der Weg zur gesunden Organisation. Berlin.

Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten für behinderte Menschen (2021): Jahresbericht 2020 der BAG WfbM. Online unter: https://www.bagwfbm.de/file/1437/ (letzter Zugriff: 07.09.2022).

Bamberg, E., Ducki, A. & Metz, A.-M. (Hrsg.) (2011): Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement in der Arbeitswelt. Ein Handbuch. Göttingen.

Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege (2018): Gefahrtarif der Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege. Online unter: https://www.bgw-online.de/resource/blob/8492/d227ab39e2e4dd6ed69955b81f6e5c7d/fuenfter-gefahrtarif-ab-2019-data.pdf (letzter Zugriff: 07.09.2022).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2021): Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Online unter: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-21-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=6

Bundesministerium für Justiz (1996): Gesetz über die Durchführung von Maßnahmen des Arbeitsschutzes zur Verbesserung der Sicherheit und des Gesundheitsschutzes der Beschäftigten bei der Arbeit. Arbeitsschutzgesetz.

Bourdieu, P. (2000): Die biographische Illusion. In: E. M. Hoerning (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart, 51–61.

Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.

Bosse, I. & Haage, A. (2020): Digitalisierung in der Behindertenhilfe. In: Kutscher, N., Ley, T., Seelmeyer, U., Stiller, F., Tillmann, A. & Zorn, I. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim, 529–539.

Bosse, I. & Hasebrink, U. (2016): Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen. Forschungsbericht. Online unter: https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user_upload/die_medienanstalten/Publikationen/Weitere_Veroeffentlichungen/Studie-Mediennutzung_Menschen_mit_Behinderungen_Langfassung.pdf (letzter Zugriff: 07.09.2022).

Bundesministerium für Justiz (12.04.2022): Gesetz über die Durchführung von Maßnahmen des Arbeitsschutzes zur Verbesserung der Sicherheit und des Gesundheitsschutzes der Beschäftigten bei der Arbeit (ArbSchG). Online unter: https://www.gesetze-im-internet.de/arbschg/ (letzter Zugriff: 07.09.2022).

Burtscher, R., Allweiss, T., Perowanowitsch, M. & Rott, E. (2017): Gesundheitsförderung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. Leichter lernen mit dem Projekt GESUND! Eine Praxishilfe für Werkstätten für Menschen mit Behinderungen. Berlin.

Cock, T. (2016): Qualität sichern: Zentrale Merkmale der partizipativen (Gesundheits-)Forschung. Online unter: http://www.icphr.org/uploads/2/0/3/9/20399575/2016-07-30_qualita%CC%88tskriterien_pgf_dt._fassung.pdf (letzter Zugriff: 07.09.2022).

Dengler, K. & Matthes, B. (2021): Folgen des technologischen Wandels für den Arbeitsmarkt: Auch komplexere Tätigkeiten könnten zunehmend automatisiert werden. In: IAB-Kurzbericht, 13, 1–8.

Frings, S. (2019): Gesundheitsförderung in Werkstätten für Menschen mit Behinderung (WfbM). In: Walther, K. & Römisch, K. (Hrsg.): Gesundheit inklusive. Wiesbaden, 297–312.

doi.org/10.35468/5993-23

Haveman, M. & Stöppler, R. (2014): Gesundheit und Krankheit bei Menschen mit geistiger Behinderung. Stuttgart.

Heitplatz, V. & Sube, L. (2020): „Wir haben Internet, wenn das Wetter schön ist!". Internet und digitale Medien in Einrichtungen der Behindertenhilfe, In: Teilhabe, 59, H. 1, 26–31.

Heslop, P., Blair, P. S., Fleming, P., Hoghton, M., Marriott, A. & Russ, L. (2014): The Confidential Inquiry into premature deaths of people with intellectual disabilities in the UK population-based study, In: The Lancet, 383, No. 9920, 889–895.

Jochmaring, J. & York, J. (2022): Dilemmata einer inklusiven Arbeitswelt. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusionspotenzialen neuer Arbeitsrealitäten und exklusionsverwaltenden Organisationen. In: Onnen, C., Stein-Redent, R., Blättel-Mink, B., Noack, T., Opielka, M. & Späte, K. (Hrsg.): Organisationen in Zeiten der Digitalisierung. Wiesbaden, 141–154.

Mencap (2007): Death by Indifference. Online unter: https://www.mencap.org.uk/sites/default/files/2016-06/DBIreport.pdf (letzter Zugriff: 07.09.2022).

Pelka, B. (2020): Digitalisierung als soziale Innovation verstehen und umsetzen. In: Ückert, S., Hansan, S. & Diesel, G. (Hrsg.) (2020): Digitalisierung als Erfolgsfaktor für das Sozial- und Wohlfahrtswesen. Baden-Baden, 263–278.

Pelka, B. (2018): Digitale Teilhabe: Aufgaben der Verbände und Einrichtungen der Wohlfahrtspflege. In: Kreidenweis, H. (Hrsg.): Digitaler Wandel in der Sozialwirtschaft, 57–77.

Pelka, B. & Kaletka, C. (2010): Web 2.0 zwischen technischer und sozialer Innovation: Anschluss an die medientheoretische Debatte. In: Howaldt, J. & Jacobsen, H. (Hrsg.): Soziale Innovation. Wiesbaden, 143–161.

Richter, C. (2019): Digitalisierung und Teilhabe an Arbeit. In: Arbeit, 28 (4), 363–379.

Schreiner, M. & Wansing, G. (2016): Gleiches Recht auf Arbeit? Werkstätten für behinderte Menschen zwischen Exklusionsverwaltung und Inklusionsvermittlung. In: Inklusive Bildung. Region und Inklusion: Theoretische und praktische Perspektiven, 67–85.

Schülle, M. (2016): Barrieren der Barrierefreiheit. Gesundheitsversorgung für Menschen mit geistiger und mehrfacher Behinderung. Teil 1 – Empirische Erkenntnisse. Online unter: https://www.reha-recht.de/fachbeitraege/beitrag/artikel/beitrag-d33-2016/ (letzter Zugriff: 07.09.2020).

Sube, L., Bröhl, J., Kadatz, L., Klose, I., Frings, S. & York, J. (2021): Gesundheit – digital und inklusiv: eine Lernsoftware barrierearm gestalten. In: Prävention und Gesundheitsförderung.

The Learning Disabilities Mortality Review (LeDeR) Programme (2019): Annual Report 2018. Bristol.

United Nations (2006): United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Online unter: https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf (letzter Zugriff: 07.09.2022).

van Essen, Fabian (2013): Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler. Wiesbaden.

Wright, M. T. (2020): Partizipative Gesundheitsforschung: Ursprünge und heutiger Stand. In: Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz, H. 64, 140–145.

York, J. & Jochmaring, J. (2021): Dilemmata einer inklusiven Arbeitswelt – Menschen mit Behinderung zwischen Sondersystemen und Gestaltungschancen einer Arbeitswelt 4.0?! In: Schimek, B., Kremsner, G., Grubich, R., Paudel, F., Proyer, M. & Grubich-Müller, R. (Hrsg.): Grenzen.Gänge. Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn, 84–91.

York, J. (2022): App-basierter Arbeits- und Gesundheitsschutz in Werkstätten für Menschen mit Behinderung, In: Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management, 7, 1–2022, 73–76.

doi.org/10.35468/5993-23

Katrin Schrooten, Tristan Gruschka und Imke Niediek

Raum für Teilhabe – Verstehen, Verhandeln und Aneignen des Raumes bei sogenannter geistiger Behinderung

Für Menschen mit Behinderung beinhalten Wohnräume und ihre Umgebungen zahlreiche Wechselwirkungsprozesse zwischen materiellen und sozialen Faktoren, die einen hohen subjektiven Bedeutungsgehalt z. B. bei der Mitgestaltung eines privaten Wohnraumes haben. Dennoch wird die Konstitution von Raum als soziales Phänomen innerhalb von Studien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderung bisher vernachlässigt. Im Folgenden werden konzeptionelle Überlegungen aus zwei Forschungsprojekten vorgestellt, die räumliche Aneignungsprozesse als relationale Phänomene der Beziehungen von Menschen und Dingen betrachten. Zum einen wird der Blick auf das Wohnen in besonderen Wohnformen, zum anderen auf die Mobilität im näheren Wohnumfeld gerichtet. Beiden Lebensbereichen kommt eine hohe mehrdimensionale Bedeutung zu. Wohnen verbindet die Erfüllung von Grundbedürfnissen eng mit gesellschaftlichen Ideen und Normvorstellungen, materieller Wohnbeschaffenheit, emotionaler Verbundenheit und anderem (vgl. Meuth 2017). Mobilität stellt eine Voraussetzung zur Ergründung der Umwelt, Identifikation von Entfaltungsmöglichkeiten, z. B. bei der Freizeitgestaltung, und dient der sozialen Teilhabe (vgl. Stöppler 2018). Ziel des Beitrages ist es anhand zweier Forschungsprojekte, beispielhaft das Spannungsfeld von Öffentlichkeit und Privatheit innerhalb institutioneller Teilhabemöglichkeiten zu beleuchten und dabei räumlich-materiell-soziale Austauschprozesse aus einer Aneignungsperspektive sichtbar zu machen. In der Ergebnisbetrachtung werden Fragen danach, wie die Räume wahrgenommen werden und welche Bedeutung(en) sie innehaben, diskutiert.

1 Forschungsstand

In konzeptionellen Ansätzen umfassen gemeinschaftliche Wohnformen das konstitutive Moment der Privatheit. Gleichzeitig zeigen Studien, dass die Struktur des Unterstützungsarrangements die individuelle Lebensqualität auf unterschied-

doi.org/10.35468/5993-24

liche Weise negativ beeinflussen (vgl. Beck & Franz 2019). So fokussieren die Hilfen zum Wohnen vorrangig die Sicherung des Unterstützungsbedarfs (vgl. Schuck 2016). Speziell institutionelle Vorgaben und alltägliche Bedingungen verringern Handlungsspielräume und Einflussmöglichkeiten. In der Folge prägen und gestalten rechtliche Vorschriften die Wohnräume (vgl. Franz & Beck 2015). Zudem haben die Wohnenden wenig Möglichkeit, gestaltend Einfluss auf ihr Wohnumfeld zu nehmen (vgl. Schäfers 2008; vgl. Seifert 2006). In der Folge entsprechen institutionalisierte Wohnformen häufig nicht einem „lebenspraktischen normalen Zuhause" (Trescher 2017, S.197) und führen z.T. zu „Exklusionssphären" (Reichstein 2021, 6).
Praktiken der Raumaneignung werden vor allem über bauliche Bedingungen des Zugangs (vgl. BMAS 2021) sowie Barrierefreiheit diskutiert. Gleichzeitig zeigen Studien, dass es nicht ausreichend ist, einen Ort physisch zu erreichen (vgl. Trescher & Hauck 2020), sondern dass für eine teilhabende Aneignung von Räumen ebenfalls emotionale Aspekte mitbedacht werden müssen (Vgl. Diebäcker & Reutlinger 2018, S. 171). Grundvoraussetzungen und Bedingungen der Mobilität von Menschen mit Behinderungen stellen eine Forschungslücke dar (vgl. Tillmann 2015).

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Relationales Raumverständnis

Theoretischer Hintergrund beider Forschungsvorhaben ist ein relationales Raumverständnis, bei dem Raum als soziales Phänomen verstanden wird, welches im Umgang mit den Dingen, dem Handeln und Erleben entsteht. Vertreter des relationalen Raumverständnisses – wie bspw. Lefèbvre – beschäftigen sich verstärkt mit dinglich-materialistischen raum(re)produktionstheoretischen Positionen. In dem Verständnis wird Raum dreifach differenziert: Der *wahrgenommene Raum* bezieht sich auf die materielle Dimension und somit auf den praktisch-sinnlich wahrgenommenen Raum. Der *vorgestellte Raum* ist der Raum der administrativen Planung und organisationalen Entwicklung. Die Dimension des *erlebten Raums* verweist auf die Erfahrungen und meint, dass sich das Verhalten der Nutzenden in die Räumlichkeit *einschreibt* (bspw. durch Abnutzungsspuren) (vgl. Schmidt 2010).
Löw folgend ist Raum „eine relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten" (Löw 2001, 224). Die Konstitution von Raum vollzieht sich auf zwei Ebenen. Einerseits durch Spacing, welches das „Plazieren von Gütern und Menschen […], um Ensembles von Gütern und Menschen als solche kenntlich zu machen" (Löw 2001, 158), meint. Zum anderen durch Syntheseleistungen. Dabei wird davon ausgegangen, dass durch Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse „Güter und Menschen zu Räumen zusammengefaßt" (ebd., 159) werden.

doi.org/10.35468/5993-24

2.2 Territoriale Aneignung

Die Perspektive der (Raum-)Aneignung im sozialwissenschaftlichen Sinne sieht den Menschen als aktiv handelnd (vgl. Hüllemann, Reutlinger & Deinet 2019). Beispielsweise um Mobilitätspraxen oder die Aneignung von institutionellen (Wohn-)Räumen sichtbar und erklärbar zu machen. In Praktiken, Interaktions- sowie (Aus-)Handlungsprozessen entstehen und verändern sich relationale Räume. Handlungsspielräume und subjektive Sinnverständnisse werden sichtbar (vgl. Löw 2001; vgl. Reutlinger 2017).
Somit umfasst Aneignung den lokalisierbaren Ort und seine „konkrete Inbesitznahme" (vgl. Deinet 2020, S. 1), aber auch soziale und gestalterische Prozesse, die in dieser Perspektive anhand einzelner Faktoren als wirkmächtiger und wechselseitiger Prozess zwischen Mensch und Raum beschrieben werden.
Dem Territorium als konkret erfassbarem Raum (vgl. Richter & Christl 2016) respektive dem Territorialverhalten des Menschen wird die Funktion zugesprochen, der „*Zugangskontrolle* gegenüber Außenstehenden" sowie „*Verhaltenskontrolle* gegenüber Innenstehenden" (ebd. S. 237) zu dienen. So kann zwischen drei Typen menschlicher Territorien differenziert werden: *Primäre Territorien* befinden sich in der exklusiven Nutzung einer Person und bieten ein hohes Maß an Intimität. In *sekundären Territorien* werden die Orte zeitweise von Personengruppen genutzt, bei denen die entsprechende Verfügungsgewalt liegt. *Öffentliche Territorien* bezeichnen vorübergehend genutzte Räume (ebd., unter Bezugnahme auf Altmann 1972).

3 Einblick in die empirischen Daten

Hier werden die vorausgegangenen theoretischen Überlegungen auf die empirischen Untersuchungen übergeleitet. Dabei werden ausgesuchte Zwischenergebnisse der jeweiligen Themen vorgestellt. Im Mittelpunkt stehen zwei Situationen, die im Hinblick auf individuelle Aneignungspraxen betrachtet werden.

3.1 Zur Aneignung des unmittelbaren Wohnumfeldes

Im ersten Beispiel sollen Zusammenhänge zwischen Freizeitmobilität im näheren Wohnumfeld anhand von subjektiven Orientierungen untersucht werden. Es entstand innerhalb des vom BMBF geförderten Projekts PAGAnInI, innerhalb dessen Tristan Gruschka zu mobilitätsrelevanten Orientierungen in Wohn- und Werkstätten für Menschen mit Lernschwierigkeiten in Ostwestfalen-Lippe und im Siegerland forscht. Die in Einzelinterviews und Gruppenbegehungen erhobenen Daten werden mit der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2013) ausgewertet.

doi.org/10.35468/5993-24

Die Interviewpartnerin Frau Allstadt ist Anfang 40 und lebt seit etwa 5 Jahren in der Wohnstätte. Bei einem Walking-Interview im näheren Umfeld wurden ihre orts- und nutzungsbezogenen Gewohnheiten thematisiert.

I: Jetzt haben wir den Discounter und damit das erste Ziel erreicht. Und wissen Sie schon, wie es von hier aus zum Einkaufszentrum geht?

Frau A.: (atmet hörbar laut und schwer) Ja, da her. (längere Pause) Ich glaube mir können wieder. Der Discounter ist für mich ein Geschäft, wo ich mich auch auskenn' tu, weil ich oft hier einkaufen gehe …, weil der Weg … mir … gezeigt wurde, da war auch (meine Betreuerin) bei. Der Weg zum Einkaufszentrum glaube ich noch nicht, kann mich nicht dran erinnern. Darum kauft (mein Freund) mir Bücher.

I: Aber Sie würden die sonst gerne auch selbst kaufen?

Frau A.: Ja, wenn ich den Weg (zum Einkaufszentrum) wüsste, alleine, alleine weiß ich den ja nicht so gut. Und wenn ich zum Einkaufszentrum gehe, ist das meistens mit mein' Freund. (längere Pause) Und wenn ich mit mein Freund einkaufen geh', dann setzen wir uns meistens erstmal ins Café und trinken Kakao, kann man auch Kaffee trinken und Kuchen essen. Mit meinem Freund geh ich zum Einkaufszentrum aber alleine halt nicht, weil ich das alleine noch nicht … mit anderen ja, aber alleine hab ich mir den … Weg nie … (Pause) getraut.

Die Interviewsequenz zeigt Hinweise auf aneignungsfördernde und hemmende Orientierungspräferenzen. Der Discounter wurde, im Gegensatz zum Einkaufszentrum, von Frau Allstadt in das Repertoire gewohnheitsbedingter Handlungen aufgenommen (vgl. Löw 2001) und als Grenze des selbsttätig routinierten Aktionsraumes, also des Raumes, der an die relevante Aktion gebunden ist (vgl. Meyer 2010), abgesteckt. Die Aneignung über diese Schwelle hinaus findet in Gruppen- und Geselligkeitskontexten statt. In Begleitung eignet sie sich das Café zeitweise und ritualisiert, also in sekundärer Territorialisierung (vgl. Richter & Christl 2016) an und verhandelt sich einen neuen Aktionsraum.

Ein Auslöser dieses Aushandlungsprozesses zwischen Mensch und Raum ist hier der Wunsch, Bücher zu kaufen, bei gleichzeitiger Angst, den Weg körperlich und kognitiv nicht bewältigen zu können. Als Handlungsoptionen zur Erfüllung des Wunsches ergeben sich für Frau Allstadt die Wahl des kürzesten Weges, die Aneignung des Weges durch Peer-Begleitung, aber auch die Abnahme von Wegen durch Personen aus dem Umfeld.

Die Betrachtung des Mobilitätsverhaltens im relationalen Raumverständnis und des daran anknüpfenden Aneignungskonzeptes sensibilisiert für Orientierungspunkte und eröffnet Handlungsspielräume zur gelingenden Aneignung in informellen Freizeitsettings. Durch die Identifikation persönlicher ortsgebundener Bedeutungen können Bedürfnisse, Unsicherheiten und Ängste aufgegriffen und bei der Zielaushandlung berücksichtigt werden.

doi.org/10.35468/5993-24

3.2 Zur Aneignung von Wohnräumen

Das Forschungsvorhaben von Katrin Schrooten fokussiert räumliche Verhältnisse innerhalb des Wohnens von Menschen mit komplexer Behinderung. Im Rahmen von ethnographischen Fallstudien werden die wechselseitige Beeinflussung von räumlichen Gegebenheiten und sozialen Praktiken untersucht. Das Wechselspiel zwischen öffentlichen und privaten Räumlichkeiten führt zu einem Spannungsverhältnis, das nicht aufgelöst werden kann. Der nachfolgende Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll veranschaulicht dies:

> „Im Zimmer von Frau Rosenfeld fallen die vielen Bilder, Bilderrahmen und Fotobücher auf Fotoleisten von unterschiedlichen Personen auf. Die Fotorahmen auf den Bilderleisten sind nicht so sortiert, dass alle Bilder gut sichtbar sind. Teils stehen mehrere Rahmen hintereinander und verdecken andere. […] Die Mitarbeitende sagt, sie haben seit einiger Zeit die Bilderleisten, da nicht so viele Nägel angebracht werden dürfen. […] Frau Rosenfeld räume die Fotos regelmäßig um. Allerdings nicht so, wie sie als Mitarbeitende es schön fänden, sondern in ihrer Ordnung. […] Neben dem Fenster steht ein großer, einladender, gelber Sessel mit einem Kissen. Der Sessel ist in einem guten Zustand, ich kann kaum Abnutzungsspuren entdecken. Es sieht nach einer gemütlichen Ecke zum Zurückziehen aus. […] Die Mitarbeiterin berichtet: Vor zwei Jahren haben sie das Zimmer gemeinsam mit Frau Rosenfeld umgestaltet und sie als Mitarbeiter haben überlegt, dass hier ein schöner Platz ist, sodass Frau Rosenfeld dort in Ruhe sitzen, ausspannen und ihre Kataloge schauen kann. Frau Rosenfeld nutzt den Platz aber nicht. Er sieht vielmehr schön aus. Frau Rosenfeld hat unten auf dem Sofa nach wie vor ihren Stammplatz."

Anknüpfend an Lefèbvre werden Räume bereits im Prozess der Planung als öffentlich bzw. privat konzipiert, sodass das physische Fundament schon vor der Erbauung als öffentlicher oder privater Raum gedacht wird. Die Szene verdeutlicht, dass es Aushandlungs- und Konstruktionsleistungen bedarf, um privaten Raum herzustellen. Im Sinne des *vorgestellten Raums* kommen gestaltungsbestimmende, organisational vorgegebene Absicherungen hinzu. Die Gestaltung des Zimmers wird durch physische bauliche Begrenzungen oder soziale Aushandlungsprozesse behindert. So wurde während der gemeinsamen Zimmergestaltung ein Sessel angeschafft und eine gemütliche Ecke zum Zurückziehen eingerichtet. Nichtsdestotrotz nutzt Frau Rosenfeld die Sofaecke im Wohnzimmer. Durch das Umsortieren und Arrangieren von Bildern sowie das Weiternutzen *ihrer* Sofaecke bewahrt sich Frau Rosenfeld Souveränität über die gestalterischen Eingriffe der Mitarbeitenden. Sie unterstreicht ihre bisherigen Gewohnheiten und Vorlieben, grenzt sich von den Handlungen der Mitarbeitenden ab und bringt ihre Möglichkeiten der Raumaneignung zum Ausdruck. Die suchende Annäherung an Privatheit führt zu dessen symbolischen Markierungen innerhalb der Einrichtung: Hier fällt Frau Rosenfelds Sofaecke ins Auge, auf der eine Zeitschrift liegt. In Orientierung an Löws theoretische Überlegungen bezüglich Spacing wird, mithilfe von Gütern, signifikanter Zeichen oder Symbolen gekennzeichnet, dass dieser Ort im *Besitz*

doi.org/10.35468/5993-24

desjenigen ist. Diese Praktiken können als sekundäre Territorialisierung gedeutet werden. Ausgehend davon, dass Territorialität „*Zugangskontrolle* gegenüber Außenstehenden“ und „Verhaltenskontrolle gegenüber Innenstehenden“ (Richter & Cristl 2016, 237) bezweckt, wird auch in Abwesenheit von Frau Rosenfeld die Sofaecke als *ihr* Raum erkannt. Dennoch bleiben die persönlichen Räume fragil, wie die nachfolgende Beobachtungsszene exemplarisch zeigt:

> „Herr Said steht angespannt auf. Er nimmt sich die Zeitschrift von Frau Rosenfelds Sofaplatz und knickt diese. Der Mitarbeiter sieht dies, geht zu ihm, nimmt ihm die Zeitschrift ab und steckt diese hinter die Lehne des Sofas – an die Stelle, an der Frau Rosenfeld für gewöhnlich sitzt.“

Der Ausschnitt verdeutlicht, dass sich Frau Rosenfeld im Rahmen ihrer Möglichkeiten einen relationalen Raum des Privaten aneignet, in dem sie mitsamt ihren individuellen Lebensweisen anerkannt wird. Dennoch ist ihre räumliche Privatheit kontinuierlich auszuhandeln. Letztlich ist sie auf den respektvollen Umgang von Seiten der Mitarbeitenden angewiesen. Trotz der baulichen Begrenzung erweist sich Privatheit als prekär und das Wohnen in Wohneinrichtungen erscheint durch die Verschränkung von öffentlichen und privaten Anteilen geprägt. Die Mitarbeitenden haben potenziell Zugang zu dem Zimmer und dessen Gestaltung. Speziell bei Personen mit komplexer Behinderung überlappen sich deren privater Raum und Arbeitsraum der Fachkräfte. Dilemmata des professionellen Handelns am Wohnort spitzen sich dadurch zu. Fraglich ist, inwieweit es den Wohnenden gelingt, die Räume durch subjektive Wahrnehmungs-, Deutungs- und Aneignungsstrategien zu privatisieren.

4 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass es für das Wohnen und die Mobilität gleichsam unzureichend ist, wenn Räume baulich vorhanden und physisch zugänglich sind: Das Vorhandensein eines eigenen Zimmers stellt nicht automatisch Privatheit her und die physische Möglichkeit, einen Ort zu erreichen, bedeutet nicht, dass dieser auch eigenständig erschlossen werden kann. Die Aneignung von Räumen ist vielmehr als kontinuierlicher Prozess anzusehen. Dabei kommt nicht nur der physischen, sondern auch der sozialen Umwelt eine besondere Bedeutung zu.
Sich einen Lebensraum zu erschließen, sich *zu eigen* zu machen, stellt in beiden Beispielen ein zentrales Element der Betrachtungen dar. *Wohnen* vollzieht sich nicht nur durch den Aufenthalt an einem Ort, sondern beinhaltet auch eine emotionale Verbundenheit und Zugehörigkeit zu einem Ort (vgl. Hasse 2009), der auch das Wohnumfeld und den sozialen Nahraum einschließt.

doi.org/10.35468/5993-24

Das relationale Raumverständnis ermöglicht es darüber hinaus, die Verwerfungen von individuell gestalteter Lebenspraxis in institutionalisierten Unterstützungsstrukturen aufzudecken. Das Beispiel von Frau Allstadt verweist auf die begrenzte Wirkung eines Wegetrainings: Vielmehr erschließt sie sich über die gemeinsame Freizeitgestaltung mit ihrem Partner eigene Aktionsräume, die ihr eine Orientierung entlang gefühlsmäßiger Kategorisierungen ermöglichen. Frau Rosenfeld ist im zweiten Beispiel dagegen darauf angewiesen, dass die von ihr selbst etablierten Territorien von Mitarbeitenden der Wohneinrichtung anerkannt und bewahrt werden. Die Beispiele verweisen damit in unterschiedlicher Weise auf die komplexe Bedeutung professionellen Handelns in der Unterstützung der Person als Gestalterin ihrer Lebenspraxis jenseits von Kompetenzzuschreibungen.

Literatur

Beck, I. & Franz, D. (2019): Personorientierung bei komplexer Beeinträchtigung: Herausforderungen für Handlungsspielräume und bedarfsgerechte Unterstützungssettings. In: Teilhabe, Jg. 58 (2019), Heft 4, 146–152.

BMAS. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2021): Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigung. Online unter: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-21-teilhabebericht.pdf%3Bjsessionid=33047E84BCB52D7B4AA28FF1C77DE6F9.delivery1-replication?__blob=publicationFile&v=4 (letzter Zugriff: 14.09.2022)

Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., akt. Aufl. Wiesbaden.

Deinet, U. (2020): Das Aneignungskonzept als Praxistheorie für die Soziale Arbeit | sozialraum.de. Online unter: https://www.sozialraum.de/das-aneignungskonzept-als-praxistheorie-fuer-die-soziale-arbeit.php (letzter Zugriff: 14.09.2022).

Deinet, U. & Reutlinger, C. (Hrsg.) (2014): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. Wiesbaden.

Diebäcker, M. & Reutlinger, C. (2018): Soziale Arbeit und institutionelle Räume. Wiesbaden.

Franz, D. & Beck, I. (2015): Evaluation des Ambulantisierungsprogramms in Hamburg.

Hasse, J. (2009): Unbedachtes Wohnen. Lebensformen an verdeckten Rändern der Gesellschaft. Unter Mitarbeit von Jessica Witan. Bielefeld.

Hüllemann, U., Reutlinger, C. & Deinet, U. (2019): Aneignung. In: Kessl, F., Reutlinger, C. (Hrsg.) (2019): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden, 381–398.

Jaewoo, P. (2022): Selbstbestimmtes Leben für Menschen mit geistiger Behinderung im betreuten Wohnen.

Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main.

Meuth, M. (2017): Theoretische Perspektiven auf Wohnen: Ein mehrdimensionales Wohnverständnis in erziehungswissenschaftlicher Absicht. In: Miriam Meuth (Hrsg.): Wohn-Räume und pädagogische Orte. Wiesbaden, 97–122.

Reichstein, M. F. (2021): Leben in Exklusionssphären: Perspektiven auf Wohnangebote für Menschen mit komplexem Unterstützungsbedarf. Wiesbaden.

Reutlinger, C. (2017): Soziale Arbeit und Wohnen: Gefangen in einer funktional-industriekapitalistischen Raumordnung und darüber hinaus blind für Praktiken pädagogischer Ortsgestaltung? Eine sozialgeographische Spurensuche. In: Meuth, M. (Hrsg.): Wohn-Räume und pädagogische Orte. Wiesbaden, 59–96.

doi.org/10.35468/5993-24

Richter, P. G. & Christl B. (2016): Territorialität und Privatheit. In: Richter, P. (Hrsg.): Architekturpsychologie. Eine Einführung. 4. überarb. Aufl. Lengerich, 235–260.
Schäfers, M. (2008): Lebensqualität aus Nutzersicht. Wie Menschen mit geistiger Behinderung ihre Lebenssituation beurteilen. Wiesbaden.
Schmid, C. (2010): Stadt, Raum und Gesellschaft. Henri Lefèbvre und die Theorie der Produktion des Raumes. 2. Aufl. Stuttgart.
Schuck, H. M. (2016): Subjektive Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung in der Lebensphase Alter. Gießen. Online unter: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2016/11884/ (letzter Zugriff: 06.06.2019).
Seifert, M. (2006): Lebensqualität von Menschen mit schweren Behinderungen. Forschungsmethodischer Zugang und Forschungsergebnisse. In: Inklusion-online (2).
Tillmann, V. (2015): Teilhabe am Verkehrssystem. Wiesbaden.
Trescher, H. (2017): Wohnräume als pädagogische Herausforderung. Lebenslagen institutionalisiert lebender Menschen mit Behinderung. 2. Aufl. 2017. Wiesbaden.
Trescher, H. & Hauck, T. (2017): Raum und Inklusion: Zu einem relationalen Verhältnis. In: ZfI.

doi.org/10.35468/5993-24

Muriel Schilling

Zwischenmenschliche Beziehungen von Bewohner*innen gemeinschaftlicher Wohnformen in Zeiten von Corona

1 Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen in der Corona-Pandemie

Seit Beginn der Corona-Pandemie wurden in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) immer wieder neue Schutzmaßnahmen wie Kontaktbeschränkungen, Maskenpflicht, Quarantäne oder Schließungen von Einrichtungen veranlasst, um die Dynamik der Virusausbreitung zu verlangsamen und besonders gefährdete Personen zu schützen (vgl. Habermann-Horstmeier 2020). Erwachsene Menschen mit Behinderungen, die in gemeinschaftlichen Wohnformen[1] der Eingliederungshilfe leben, waren und sind während der Pandemie in besonderem Maße von Reglementierungen betroffen: Das Leben in institutionellen Verhältnissen sowie eine, im Vergleich zur Allgemeinbevölkerung, zum Teil erhöhte Gefährdung für einen schweren Krankheitsverlauf führten dazu, dass Bewohner*innen gemeinschaftlicher Wohnformen pauschal zur Risikogruppe gezählt wurden (vgl. Trescher & Nothbaum 2021; Habermann-Horstmeier 2021). Zum Schutz vor einer Infektion wurden während der Lockdowns in der BRD somit viele Wohneinrichtungen über Allgemeinverfügungen vorübergehend für Außenkontakte vollständig oder teilweise geschlossen (vgl. Boehle, Buschmann-Steinhage, Schmidt-Ohlemann, Seidel & Warnach 2021b; Ponader & Wölfl 2021) und Abstands- sowie Hygienevorschriften beeinflussten fortan das alltägliche Zusammenleben inner- und außerhalb der Wohngruppen (vgl. Habermann-Horstmeier 2020). Diese Schutzmaßnahmen führten zu einer verstärkten Isolation der Bewohner*innen und hatten oft negative Folgen u. a. für ihre psychische Gesundheit (vgl. Rathmann, Vockert, Bernhard, Galm, Kogel, László, Rama, Steeb & Ulrich 2021; Boehle,

1 Es wird der Begriff *gemeinschaftliche Wohnformen* anstelle der sich etablierten Bezeichnung *besondere Wohnformen* genutzt, um (teil-)stationäre Einrichtungen der Eingliederungshilfe zu beschreiben. Die Hervorhebung der Besonderheit dieser Wohnangebote kann nach Auffassung der Autorin negative Assoziationen hervorrufen und potenzielle Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderungen verstetigen.

doi.org/10.35468/5993-25

Buschmann-Steinhage, Schmidt-Ohlemann, Seidel & Warnach 2021a). Die von ihnen häufig als stark belastend wahrgenommene Lebenssituation wurde in der öffentlichen Wahrnehmung jedoch vernachlässigt und Inklusion und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen gerieten verstärkt aus dem Blick (vgl. Boehle et al. 2021a & 2021b; Ponader & Wölfl 2021).

Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf Fallbeispiele aus einem Pretest von Schilling (2021) und werden durch weitere Studien ergänzt, in denen jeweils Menschen mit Behinderungen zur Corona-Pandemie befragt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Pandemie und die damit einhergehenden allgemeingültigen sowie einrichtungsinternen Schutzmaßnahmen die Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen von Bewohner*innen gemeinschaftlicher Wohnformen beeinflusst haben. Weiter bieten sie Grundlage zu diskutieren, welchen Einfluss der gemeinschaftliche Wohnraum mit seinen bestehenden Macht- und Abhängigkeitsstrukturen auf die Inklusion und Teilhabe der Bewohner*innen zu nehmen scheint.

2 Zwischenmenschliche Beziehungen während der Corona-Pandemie

2.1 Zur Promotion und Stichprobe

Im Rahmen einer Promotion zum Erleben und Gestalten der sexuellen Selbstbestimmung von erwachsenen Menschen mit Behinderungen, die in gemeinschaftlichen Wohnformen der Eingliederungshilfe leben, wurden im Zuge eines Pretests von August bis September 2021 vier Interviews mit Bewohner*innen durchgeführt sowie in Form von member checks kommunikativ validiert (vgl. Schilling 2021).[2] Bei den Interviewten handelt es sich um zwei Männer und zwei Frauen mit Lernschwierigkeiten von Mitte 20 bis ins Rentenalter. Alle leben zum Erhebungszeitpunkt seit mindestens zwei Jahren in einer gemeinschaftlichen Wohnform der Eingliederungshilfe in der Stadt oder dem Landkreis Osnabrück mit einer Haushaltsgröße von fünf bis zehn Personen. Drei Personen wohnen in Komplexeinrichtungen.

In den Interviews von Schilling (2021) wird das Thema Corona nicht explizit erhoben. Dennoch zeigt sich ein entscheidender Einfluss der Coronamaßnahmen auf die Gestaltung sozialer Kontakte – insbesondere durch das Wohnsetting.

2 Alle personenbezogenen Daten der Befragten und von ihnen genannten Personen sind anonymisiert bzw. pseudonymisiert. Es werden im Folgenden ausschließlich für das vorliegende Thema relevante Auszüge aus dem Pretest zugrunde gelegt und nur solche Informationen gegeben, die keinen Rückschluss auf die Interviewten zulassen. Um die informierte und freiwillige Einwilligung sicherzustellen sowie Ein- und Ausschlusskriterien zu überprüfen, wurde mit allen Personen ein Vorgespräch geführt. Zudem waren die Befragten der Forscherin bekannte Personen, sodass sie in den Interviews geduzt wurden.

doi.org/10.35468/5993-25

2.2 Erste Ergebnisse

Besuchs- und Kontaktbeschränkungen sowie Schließung der Einrichtungen. Jessika Freeh (JF) berichtet im Interview, dass sie sich seit Beginn der Pandemie an verschiedene Regeln halten müsse, die sie in ihrer Lebensgestaltung und ihren Möglichkeiten der Pflege sozialer Kontakte zum Teil stark einschränken. Sie erzählt, ihren Geburtstag im Jahr 2021 nicht so gefeiert zu haben, wie sie es sich gerne gewünscht hätte. Die wohnheiminternen Coronamaßnahmen ließen eine Einladung von mehr als zwei externen Personen nicht zu. Herauszustellen ist, dass es zum Zeitpunkt ihres Geburtstags in der BRD viele Lockerungen der Kontaktbeschränkungen gab und der Allgemeinbevölkerung private Treffen mit mehr als zwei Personen erlaubt waren.

Darüber hinaus führt sie an, dass es für sie schwierig sei, Zeit allein mit ihrem Partner zu verbringen. Jessika Freeh sieht ihn zwar täglich in der Werkstatt für Menschen mit Behinderungen (WfbM), jedoch sind darüber hinausgehende Besuche nach der Arbeit bzw. am Wochenende erschwert und finden zum Erhebungszeitpunkt nicht statt. Dies sei jedoch nicht nur aufgrund der Coronaregeln der Fall, sondern auch weil sie Treffen mit ihrem Partner nicht selbstständig organisieren könne und Assistenz benötige, um ihren Freund mit den öffentlichen Verkehrsmitteln zu besuchen. Hierbei fehle es ihr an Unterstützung seitens der Fachkräfte. Zweisamkeit und Intimität in ihrer Partnerschaft seien aktuell nur sehr schwer möglich, weil sich die Kontakte mit ihm auf die Zeit in der WfbM beschränken und die dortigen Hygienekonzepte das dauerhafte Tragen einer Maske vorsehen. Dies verdeutlichen folgende Interviewzitate:

„I: Und was bedeutet kuscheln für dich?
JF: In den Arm nehmen.
I: Genau und ist das, ist das was Schönes? Ist das was Schlechtes?
JF: Ich finde das schön.
I: Und das machst du mit deinem Freund auch manchmal?
JF: Ja. Ja. Mit Maske aber.“ (ebd., Probe_INT_3, Z. 610–615)

„I: […] Und ihr küsst euch auch manchmal oder immer wenn ihr euch seht oder?
JF: Ne, wir machen nur Luftkuss.“ (ebd., Probe_INT_3, Z. 283–285)

Wie in dem Fallbeispiel von Jessika Freeh beschreibt auch Uta Fink (UF) Einschränkungen in ihrem Lebensalltag durch die Pandemie. Vor allem private Treffen außerhalb der Einrichtung, aber auch wohngruppenübergreifend seien nicht bzw. nur sehr erschwert möglich. Zudem fehle es ihr an Möglichkeiten, ihre Freizeit abwechslungsreich zu gestalten. Sie berichtet von häufiger Langeweile. Die genannten Aspekte werden öfter von der Befragten im Interview angesprochen und vereinen sich im folgenden Interviewausschnitt:

doi.org/10.35468/5993-25

„UF: […] Und meine Schwester wird schon 70 und weiß noch nicht, ob sie mich einladen kann, wegen den Coronazahlen.
I: Coronazahlen, ja. (..) Hat sich denn hier viel verändert für dich durch Corona?
UF: Ach, eigentlich nichts, aber (.)
I: Eigentlich nicht so viel?
UF: Naja wenn das immer halt so ist, man kann nicht wegfahren, man kann nichts machen, ne. Ist schon (..)
I: Ist schon blöd, ne?
UF: Ja, man kann nicht zu Konrad Gust nicht hin, obwohl der Geburtstag hat." (ebd., Probe_INT_2, Z. 158–167)

Der hier angesprochene Konrad Gust ist Bewohner einer anderen Wohngruppe der Einrichtung und guter Freund von Uta Fink. Um Infektionsketten zu unterbrechen, wurden lange Zeit wohngruppenübergreifende Kontakte nicht gestattet, obwohl es in der BRD grundsätzlich Lockerungen bei der Gestaltung sozialer Kontakte gab.

Auch Sebastian Luft ist von den Schutzmaßnahmen betroffen: Er macht im Interview seinen Wunsch nach einer neuen Partnerin deutlich. Aktuell sei es ihm jedoch nur schwer möglich, potenzielle Partnerinnen kennenzulernen. War er vor der Pandemie noch regelmäßig zum Flirten in die Diskothek gegangen, habe er dies aufgrund der Schließung der Disko schon länger nicht mehr tun können. Da er keine anderen Wege zum Kennenlernen einer neuen Freundin kenne, würde er sich hierbei mehr Unterstützung seiner Assistent*innen wünschen (vgl. ebd.).

Weitere Studienergebnisse zeigen als Folge der Kontakt- und Besuchsbeschränkungen bzw. Schließungen der Einrichtungen auf, dass Menschen mit Behinderungen auf ihr sowieso schon z. T. sehr kleines soziales Netzwerk nicht mehr zurückgreifen können (vgl. Ponader & Wölfl 2021) und sich zunehmend (sozial) ausgegrenzt fühlen (vgl. Boehle et al. 2021a & 2021b). Als besonders einschneidendes Erlebnis wurde von Bewohner*innen gemeinschaftlicher Wohnformen die zu Beginn der Pandemie bis zu sieben Wochen andauernde vollständige Schließung der Wohneinrichtungen wahrgenommen. Zusätzlich zu den Schließungen waren an COVID-19 erkrankte Bewohner*innen von weiteren Einschränkungen betroffen: Infizierte Personen mussten in der Regel die Quarantäne von zwei Wochen allein in ihrem Zimmer verbringen (vgl. Ponader & Wölfl 2021). Während der Lockdowns schlossen neben Wohneinrichtungen auch WfbM als für viele Bewohner*innen wichtige Orte zur Teilhabe am Arbeitsleben. Soziale Kontakte, die sonst in den WfbM gepflegt wurden, fielen häufig vollständig weg. Die veränderte Arbeitssituation und der neue Alltag in den Wohngruppen wurden von den meisten Bewohner*innen als Belastung erlebt (vgl. Habermann-Horstmeier 2021).

Mangelnde Kommunikations- und Informationsmöglichkeiten. Die Ergebnisse von Ponader und Wölfl (2021) sowie Habermann-Horstmeier (2020) zeigen, dass

doi.org/10.35468/5993-25

während der Kontaktbeschränkungen einige Bewohner*innen gemeinschaftlicher Wohnformen Telefonanrufe oder digitale Möglichkeiten nutzten, um den Kontakt zu Angehörigen, Freund*innen oder Partner*innen aufrechtzuerhalten. Dies ersetzte in den Augen der Betroffenen jedoch nicht hinreichend persönliche Kontakte, da über diese Kommunikationswege keine körperliche Nähe, wie eine einfache Umarmung, möglich war. Ebenfalls stieß diese Form der Kommunikation in einigen Wohnformen aufgrund der fehlenden medialen Ausstattung an ihre Grenzen. Von den von Schilling (2021) Interviewten hatten nur zwei der vier Personen ein Handy, Laptop und/oder Internetzugang. Die anderen beiden Personen mussten für bspw. (Video-)Anrufe das Büro der Mitarbeitenden nutzen. Dies erforderte wiederum Absprachen unter den Bewohner*innen und mit den Mitarbeitenden (vgl. ebd.; Habermann-Horstmeier 2020).

Unzureichende Medienkompetenzen einzelner Menschen mit Lernschwierigkeiten erfordern zudem eine Assistenz. Jedoch fehlten oftmals personelle Ressourcen zur Unterstützung (vgl. Boehle 2021a & 2021b). Die mangelnde digitale Ausstattung in den Wohneinrichtungen hatte zudem zur Folge, dass Informationsmöglichkeiten über die Pandemie häufig auf die Nachrichten im Fernsehen oder Radio beschränkt waren oder die Menschen sich auf Auskünfte der gerade zu Beginn oftmals selbst verunsicherten Assistenzen verlassen mussten (vgl. Habermann-Horstmeier 2021). Selbst bei vorhandenem Zugang zu digitalen Medien mangelte es an Informationen bspw. in Leichter bzw. Einfacher Sprache. Menschen mit Lernschwierigkeiten konnten die Gesamtsituation somit nicht immer für sich zufriedenstellend nachvollziehen. Ebenso wurden sie meist nicht an der Entwicklung einrichtungsinterner Coronamaßnahmen beteiligt, was häufig die Unsicherheit und Unzufriedenheit der Bewohner*innen verstärkte (vgl. Ponader & Wölf 2021).

Abstands- und Hygienevorschriften. Zusätzlich zu den oben aufgeführten Barrieren galt es Abstands- und Hygienevorschriften zu beachten. Ponader und Wölfl (2021) machen deutlich, dass die Vorschriften epidemiologisch zwar nachvollziehbar waren, eine Vermittlung der Regeln an Menschen mit Lernschwierigkeiten sich jedoch nicht immer einfach gestaltete. Auch hier fehlte es an geeigneten Verständnishilfen wie Übersetzungen in Leichte Sprache oder anschauliches Bild- oder Videomaterial. „So trafen die Regeln oft auf Unverständnis, ihre Einhaltung wurde in Einzelfällen als auch eine Art Liebesentzug interpretiert. Andere hingegen achteten umso genauer auf ihre Einhaltung und formulierten dies im Sinne des Eigenschutzes auch dem Fachpersonal gegenüber sehr deutlich“ (ebd., 24). Rathmann et al. (2021) konstatieren, dass eine häufige Änderung der Abstands- und Hygienevorschriften sowie weiterer Kontaktbeschränkungen im Pandemieverlauf erschwerend hinzukam. Folglich mussten die einrichtungsinternen Schutzkonzepte angepasst werden und sich die Bewohner*innen auf neue Regeln einstellen.

doi.org/10.35468/5993-25

Die Bedeutung des Eigenschutzes aus Angst vor einer Infektion wird auch von Stefan Durr (SD) im Interview formuliert (vgl. Schilling 2021). Für ihn ist die Einhaltung der Abstands- und Hygienevorschriften sehr wichtig, um sich nicht anzustecken. Aus diesem Grund vermeidet er zum Erhebungszeitpunkt Körperkontakt zu anderen Menschen, was folgende Aussagen unterstreichen::

„SD: Kuss nicht. Verboten. Corona." (ebd., Probe_INT_5, Z. 68)

„SD: Nicht kuscheln. Verboten. Nein." (ebd., Probe_INT_5, Z. 485)

Nach Rückfrage der Interviewerin macht Stefan Durr deutlich, dass er vor der Pandemie gerne gekuschelt habe und dies für ihn grundsätzlich etwas Schönes sei, der Schutz vor einer Infektion für ihn jedoch Priorität habe (vgl. ebd.).
Auswirkungen auf das psychische Befinden. Die Ergebnisse der Referenzstudien zeigen deutlich, dass mit den zuvor beschriebenen Coronamaßnahmen häufig Einsamkeit, Isolation und der Verlust des sozialen Lebens einhergingen. Die von Schilling (2021) Interviewten gaben alle an, sehr traurig über die starke Reduktion ihrer zwischenmenschlichen Kontakte zu sein. Bei immer mehr Bewohner*innen traten psychische Belastungen neu auf oder bereits bestehende psychische Erkrankungen verschärften sich. Viele zeigten vermehrt Symptome wie depressive Stimmungen, Angst oder Unruhezustände (vgl. Habermann-Horstmeier 2021; Ponader & Wölfl 2021; Rathmann et al. 2021; Boehle et al. 2021b). Weiter führt Habermann-Horstmeier (2020) an, dass fehlende persönliche Kontakte zu wichtigen Bezugspersonen bei Menschen mit Lernschwierigkeiten das Risiko einer Traumatisierung erhöhen können, da sie zum Teil weniger Resilienzfaktoren besitzen, um einschneidende Erlebnisse zu verarbeiten – gerade dann, wenn sie die Situation nicht ausreichend nachvollziehen können.

3 Corona als Brennglas

Auch wenn die dargestellten Pretestergebnisse nur einen kleinen Ausschnitt aus der Lebensrealität von vier Menschen widerspiegeln und das Erleben der Pandemie immer sehr individuell war bzw. ist, deutet sich durch die Hinzunahme der weiteren Studienergebnisse eine Betroffenheit der Bewohner*innen gemeinschaftlicher Wohnformen der Eingliederungshilfe von verschiedenen Reglementierungen an, die z. T. über die für die Allgemeinbevölkerung geltenden Schutzmaßnahmen hinausgingen und hierdurch die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen massiv beeinflusst wurde. Eingeschränkter Kontakt und mangelnde Kommunikationsmöglichkeiten mit wichtigen Bezugspersonen oder unzureichende barrierefreie bzw. -arme Informationen über das Pandemiegeschehen hatten negative Auswirkungen auf ihr psychisches Befinden.

doi.org/10.35468/5993-25

Die Gefahr eines sozialen Ausschlusses prägt nicht erst durch die coronabedingten Schutzvorkehrungen das Leben von Bewohner*innen gemeinschaftlicher Wohnformen – sie ist durch die Pandemie jedoch verstärkt zum Vorschein gekommen. Corona zeigt, dass Inklusion und Teilhabe sowie Partizipationsmöglichkeiten von Menschen mit Behinderungen in der BRD noch nicht selbstverständlich und in Krisenzeiten leicht angreifbar sind. Unter dem Vorhalten eines besonderen Schutzbedürfnisses der Menschen sind sie während der Pandemie wieder stark aus dem Blick geraten (vgl. Grams 2021; Trescher & Nothbaum 2021). Es zeichnet sich zudem ab, dass sich der Personalmangel in der Eingliederungshilfe während der Pandemie weiter zuspitzte, sodass Assistenz für die Gestaltung zwischenmenschlicher Kontakte oftmals fehlte (vgl. Boehle 2021a & 2021b; Habermann-Horstmeier 2020).

Abschließend lässt sich resümieren: Corona hat wie ein Brennglas gewirkt. Das Leben in gemeinschaftlichen Wohnformen scheint weiterhin geprägt von Macht- und Abhängigkeitsstrukturen auf verschiedenen Ebenen zu sein und sich repressiv auf die Inklusion und Teilhabe der Bewohner*innen auszuwirken (vgl. Grams 2021; Trescher & Nothbaum 2021, o. S.).

Literatur

Boehle, M., Buschmann-Steinhage, R., Schmidt-Ohlemann, M., Seidel, M. & Warnach, M. (2021a): Abschlussbericht. Sicherung der Teilhabe während und nach der Pandemie: Problemlagen, Herausforderungen, Handlungsoptionen. Corona-Konsultationsprozess der Deutschen Vereinigung für Rehabilitation „Teilhabe und Inklusion in Zeiten der SARS-CoV-2-Pandemie – Auswirkungen und Herausforderungen“. Online unter: https://www.dvfr.de/fileadmin/user_upload/DVfR/Downloads/Projektberichte/Konsultationsprozess-Berichte-6-2021/Abschlussbericht_bf.pdf (letzter Zugriff: 19.09.2021).

Boehle, M., Buschmann-Steinhage, R., Schmidt-Ohlemann, M., Seidel, M. & Warnach, M. (2021b): Ergebnisse. Themenfeld 4: Soziale Teilhabe – Spezielle Aspekte. Corona-Konsultationsprozess der Deutschen Vereinigung für Rehabilitation. Online unter: https://www.dvfr.de/fileadmin/user_upload/DVfR/Downloads/Projektberichte/Konsultationsprozess-Berichte-6-2021/4_Teilbericht_Soziale_Teilhabe_bf.pdf (letzter Zugriff: 19.09.2021).

Grams, F. (2021): Corona wirkt wie ein Brennglas – Teilhabe und Ausgrenzung von Menschen mit Behinderungen. In: Forum Wissenschaft 1/2021, 49–52.

Habermann-Horstmeier, L. (2020): Die Situation von Menschen mit geistiger Behinderung in Zeiten der COVID-19-Pandemie aus Sicht der Betroffenen, ihrer Angehörigen und Betreuungskräfte. Ergebnisse einer qualitativen Public-Health-Studie. Villingen Institute of Public Health (VIPH).

Habermann-Horstmeier, L. (2021): Menschen mit geistiger Behinderung in Zeiten der COVID-19-Pandemie. In: Public Health Forum 2021, 29 (1), 64–67.

Ponader, C. & Wölfl, F. (2021): Inklusion unter Corona-Bedingungen im Landkreis Tirschenreuth: Situationen – Erfahrungen – Folgerungen. Inklusion im Corona-Stresstest stark gefährdet. 12 Schlussfolgerungen. Eine Studie des Netzwerks Inklusion Landkreis Tirschenreuth. Online unter: https://www.inklusion-tirschenreuth.de/files/inkl-tir/daten/ver%C3%B6ffentlichungen-und-downloads/Studie2020_ges.pdf (letzter Zugriff: 16.09.2021).

doi.org/10.35468/5993-25

Rathmann, K., Vockert, T., Bernhard, V., Galm, N., Kogel L. M., László, E., Rama, A., Steeb, N., Ulrich, M. (2021): Teilhabe an Gesundheit von Menschen mit Beeinträchtigung während der Corona-Pandemie (TaG-Co-Studie) – Ergebnisbericht. Online unter: https://fuldok.hs-fulda.de/opus4/files/898/Rathmann+et+al.+2021_Bericht_Teilhabe+an+Gesundheit_Ergebnisse+TaG-Co-Studie.pdf (letzter Zugriff: 16.09.2021).

Schilling, M. (2021): Sexuelle Selbstbestimmung von erwachsenen Menschen mit Behinderungen in gemeinschaftlichen Wohnformen der Eingliederungshilfe. Ergebnisse des Pretests. Nicht veröffentlichte Studie.

Trescher, H. & Nothbaum, P. (2021): Corona, Institution und Inklusion. Institutionalisierte Lebensbedingungen von Menschen mit geistiger Behinderung während Corona. Zeitschrift für Inklusion. Online unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/603 (letzter Zugriff: 26.04.2022).

doi.org/10.35468/5993-25

Susanne Leitner

„Warum muss mein Kind hin?“ Macht und Selbstermächtigung in bei der Adressierung von Eltern*[1] im Kontext von Flucht und Migration

Dieser Beitrag befasst sich mit der Aushandlungspraxis von Deutungshoheit um die angemessene Förderung von geflüchteten Kindern zwischen deren Eltern* und Vertreter*innen pädagogischer Institutionen. Das Hauptaugenmerk wird darauf gelegt, wie Eltern* adressiert werden und wie diesen Räume des selbstermächtigten Sprechens verschlossen oder eröffnet werden. Zunächst wird der theoretische Rahmen dieser Überlegungen umrissen. Anschließend folgt die Analyse einer Interviewsequenz, bevor beide Stränge in einem Fazit zusammengeführt werden.

1 Zusammenarbeit von Vertreter*innen pädagogischer Institutionen und Eltern*

Die Zusammenarbeit von Vertreter*innen pädagogischer Institutionen und den Eltern* der dort befindlichen Kinder findet in den letzten Jahren vermehrt Beachtung (vgl. Künzle 2022) und wird als „grundsätzlich nicht nur sinnvoll, sondern unabdingbar notwendig“ (Dusolt 2018, 11) bezeichnet. Im Zentrum steht dabei oft der gegenseitige Austausch von Informationen und Erwartungen (vgl. ebd.). Killus und Paseka (2020) unterscheiden zwischen zwei bedeutsamen Termini: Die *Eltern*arbeit* bezeichne als Sammelbegriff alle Formen der systematisierten Zusammenarbeit von Lehrer*innen und Eltern*, wobei die Initiative von Ersteren auszugehen habe. Die *Erziehungs- und Bildungspartner*innenschaft* hingegen zeichne sich durch Gleichberechtigung und Partnerschaftlichkeit zwischen beiden Seiten aus. Erziehungs- und Bildungspartner*innenschaften werden als Zusammenarbeit bezeichnet, bei der „Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte sich gegenseitig ergänzende, unterstützende und bereichernde Konstrukteure kindlicher Bildungsbiografien“ (Roth 2014, 15) sein sollen. Roth (2014) erkennt in

1 Im vorliegenden Beitrag wird das Wort „Eltern“ mit einem Diversitätssternchen markiert, um daran zu erinnern, dass sich Eltern*schaft nicht auf heteronormative Familienkonstellationen mit genetischer Abstammung beschränken muss.

doi.org/10.35468/5993-26

diesem Begriff gegenüber der *Eltern*arbeit* einen Zugewinn der Betonung von Respekt, Augenhöhe und Gleichberechtigung. Gleichzeitig bemerkt sie aber auch:

> „Eine unreflektierte Verwendung dieses Begriffs verkennt, dass Eltern sich nicht gleich als Partner der pädagogischen Fachkräfte sehen können. Partnerschaft muss erst – auf der Basis einer guten Zusammenarbeit – wachsen. So wird mit ‚Partnerschaft' schnell ein moralischer Anspruch verbunden" (Roth 2014, 17).

Auch Killus und Paseka (2020) zeigen auf, dass die Erziehungs- und Bildungspartner*innenschaft ein kontrovers diskutierter Begriff ist. Häufig werde sehr affirmativ auf die Chancen und Potenziale hingewiesen, die vor allem in verschiedenen Aspekten des Aufholens oder Vermeidens von antizipierten Defiziten und Benachteiligungen von Kindern, die in belasteten Familien aufwachsen, gesehen werden. Andere Publikationen, so tragen die Autorinnen zusammen, problematisierten das Konzept angesichts der Gefahr, dass durch die Rhetorik einer *Partner*innenschaft* bestehende Ungleichheits- und Machtstrukturen verschleiert werden können (vgl. Killus & Paseka 2020). Insgesamt lässt sich festhalten, dass der Begriff der Partner*innenschaft bereits mehrfach problematisiert wurde (vgl. Thon 2022) und daher nicht unreflektiert verwendet werden sollte.

2 Zusammenarbeit mit Eltern*, die als *Migrationsandere* markiert werden

Hertel, Hartenstein, Sälzer & Jude (2019) sehen eine gesteigerte Bedeutung der seit jeher zum Schulalltag gehörenden Zusammenarbeit mit Eltern*, die sie mit gesellschaftlichen Veränderungen, darunter auch „der Integration von Familien unterschiedlicher Herkunftsländer" (S. 358) begründen. Wie Thon (2022) feststellt, brachten Studien zur Zusammenarbeit zwischen Kitas und Eltern* die Erkenntnis hervor, dass Erzieher*innen verandernde und teils defizitäre Bilder von den Erziehungsidealen migrantisch gelesener Eltern* haben (Thon 2022, 22). Auch Steinbach (2022) kann in ihrem empirischen Material Hinweise für eine „[…] hierarchisierende Konstruktion und Gegenüberstellung zwischen der „empathischen", wohlmeinenden Lehrer*in [ergänzen ließen sich andere Professionen im Kontext von Pädagogik, SL] und den naturgemäß „kulturell anderen" Eltern* nachweisen. Zudem werde

> „[…] explizit markiert, dass für ‚diese Eltern' spezifische An-Sprachen und damit eine Art Sonderbehandlung durch die schulischen Akteur*innen notwendig wird. Diese Sonderbehandlung kann auch als eine Art Inszenierung vermeintlicher interkultureller Kompetenzen von Lehrer*innen gedeutet werden" (Steinbach 2022, 98).

Im Handbuch Elternarbeit (Roth 2014) findet sich etwa ein Hinweis zum Umgang mit Eltern* aus sogenannten *anderen* Kulturen. Statt einer Auseinanderset-

doi.org/10.35468/5993-26

zung damit, was genau mit *anders* und damit auch: was *nicht-anders* – ergo: normal und im Sinne der critical whiteness studies (vgl. Riegel 2016) mutmaßlich: *weiß* – gemeint sein mag, folgen Bemerkungen über Deutschland als Einwanderungsland. Daran schließt der Appell an, das *Andere* als Bereicherung zu lesen. „So sind pädagogische Fachkräfte einmal mehr Schatzsucher, die nicht nur die Fähigkeiten und Ressourcen der Kinder entdecken und fördern, sondern auch die Vielfalt der Kulturen und ihre Reichtümer zum Gewinn der Einrichtungsgemeinschaft werden lassen“ (Roth 2014, 119). Dass dabei bei aller Ressourcenorientierung aber auch eine Exotisierung von Eltern*, die als *anders* gelesen werden, stattfindet – das Wort „Schatzsucher“ evoziert Bilder aus Abenteuerromanen, in denen (europäisch-*weiße*) Entdecker in entlegenen und unwirtlichen Regionen nach verborgenem Gold schürfen –, wird dabei ausgeblendet. Dusolt (2018) beschreibt insbesondere „Migrantenfamilien, die vornehmlich aus südosteuropäischen Staaten kommen“, pauschalisierend als Problemfall. Haltungen, Bildungsverständnis und Geschlechterrollen seien bei diesen Familien grundlegend *anders*, was zu innerer Zerrissenheit und Ängsten führe. Für Pädagog*innen (die hier unausgesprochen als *weiß*-deutsch gelesen werden dürften) ergibt sich Dusolt zufolge daraus die Anforderung, diesen Familien das Gefühl zu vermitteln, dass sie „auch in ihrer Andersartigkeit“ akzeptiert würden (Dusolt 2018, 118). In solchen wohlmeinenden Überlegungen zeigt sich, wie Foitzik (2017) betont, die unausgesprochene Epistemik eines hegemonialen *weißen* Wissens:

> „Es ist ein unausgesprochener Grundkonsens unserer Gesellschaft, besser zu wissen, was für die angeblich ‚unterentwickelten‘ Länder oder eben auch für die Menschen aus diesen Ländern gut ist, als sie selbst. Dieses ‚Entwicklungshilfedenken‘ prägt auch unsere Kontakte in der Elternarbeit. Die Eltern erfahren dies als eine sich ständig wiederholende Abwertung“ (Foitzik 2017, 157).

Die Aushandlung zwischen derartigem Entwicklungshilfedenken einerseits und der Ermächtigung von als *migrationsanders* markierten Eltern* als Erziehungspartner*innen auf Augenhöhe andererseits soll an nachfolgendem Fallbeispiel nachgezeichnet werden.

3 *Muss das Kind in die Frühförderung?* Die Aushandlung hegemonialen Wissens um das *Beste für das Kind*

Die nachfolgenden Überlegungen beziehen sich auf eine Gesprächssequenz mit einer ehrenamtlichen Multiplikatorin in der interkulturellen Eltern*bildung, die hier Frau B. genannt sei. Das Interviewgespräch im Rahmen eines qualitativen Forschungsprojekts zur pädagogischen Adressierung von Eltern* im Kontext von Flucht und Migration aus postkolonialer Perspektive an der Pädagogischen Hoch-

doi.org/10.35468/5993-26

schule Ludwigsburg fand auf Wunsch von Frau B. hin in den Büroräumen eines an eine kommunale Stabsstelle für Gleichstellung angeschlossenen Projektes und in Anwesenheit der Projektleitung statt. Frau B. gibt sich als Schwarz gelesene Mutter dreier Kinder, geschulte interkulturelle Multiplikatorin und ehrenamtliche Übersetzerin zu erkennen. Im Rahmen ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit, so erzählt sie, sei sie zur Unterstützung einer geflüchteten Familie, die sie als ihre „Heimatleute" identifiziert, gerufen worden. Zunächst sei es darum gegangen, dass das jüngste Kind der Familie im Alter von zwei Jahren in den Kindergarten, den die älteren beiden Kinder bereits besuchten, aufgenommen werden sollte. In diesem Zusammenhang mussten Formulare ausgefüllt werden, wobei Frau B. behilflich sein sollte. In diesem Kontext zeigte sich jedoch schnell ein Thema, das Frau B. als Problem beschreibt.

> „Dann ging es um ähm (..) dann sollten die Kinder (.) Frühförderung, sprachliche Frühförderung bekommen. Das war schon am Laufen und das war für die Eltern* unverständlich am Anfang (.) warum müssen die Kinder in die Frühförderung, also Sprachförderung. Das haben die aber, weil das vom Kindergarten organisiert wurde (.) haben die das mitgemacht. Und irgendwann haben die verstanden: „Warum muss mein Kind hin?" Ja (.) das war ein Problem für die Eltern* und plötzlich hatten wir ein Problem eigentlich. Ähm (..) also das große Kind war in der Frühförderung und dann sollte das zweite Kind mit anschließen in die Frühförderung. Das ist dann auch mitangemeldet worden in der Frühförderung, das heißt das Kindergarten meldet das Kind ähm (…) es war so, mit der Frühförderungsstelle, die organisieren das alles. Und von dem ganzen System wissen die Eltern* gar nichts."

Offenbar erhielt das älteste Kind zu Beginn der Begleitung durch Frau B. bereits Frühförderung, um (deutsch-)sprachliche Defizite auszugleichen, und auch das zweite Kind sollte von dieser Förderung profitieren. Der Anmeldeprozess schien von Fachkräften reibungslos und unkompliziert in die Wege geleitet worden zu sein, was positiv als niederschwelliger Zugang zur maximalen Ausschöpfung von Fördermöglichkeiten gelesen werden könnte. Intention und Procedere dieser Maßnahme war den Eltern* aber offenbar nicht vollständig transparent und rief somit Unverständnis und Angst hervor, wie Frau B. verdeutlicht:

> „Und von dem ganzen System wissen die Eltern* gar nichts. Die wissen nicht (.) warum muss jetzt mein Kind (.) (unv.) das entwickelt sich doch normal (.) es ist nicht zurückgebildet. Und so fangen bei den Eltern* irgendwie die Ängste an. Was passiert da?"

Frau B. beschreibt weiterhin, dass sie die Ängste der Eltern* wahrgenommen habe und sie daraufhin weiter unterstützt habe. Sie habe sie in die Frühförderstelle begleitet, bei Gesprächen übersetzt und das System der Frühförderung erklärt. Dies hatte zur Folge, dass die Eltern* einerseits ein tieferes Verständnis gewannen und sich andererseits gestärkt und ermächtigt fühlten, ihre Meinung und ihren Willen zur Frühförderung ihrer Kinder zu äußern:

doi.org/10.35468/5993-26

„[…] Wissen Sie die Eltern* sagen das und das: Mein Kind hat das gar nicht. Mein Kind ist so. Wieso muss es jetzt diese Stunden hier sitzen. Und ähm (.) da ist ein bisschen, ganz viel (..) Konflikt da, wo die Eltern* nicht verstehen, warum ist das Kind dort. Und dass Kindergarten das einfach laufen lässt zum Beispiel. Ähm dann sollte das dritte Kind, das kleine (.) was jetzt drei geworden ist, auch in diese Frühförderstelle. Das ist natürlich gut gemeint, damit die Kinder schnell in die Sprache reinkommen. Ähm (..) was jetzt kein Nachteil ist für das Kind eigentlich, aber für die Eltern* war es eine große Belastung damit zu leben, weil die gedacht haben die Kinder sind irgendwie zurückgeblieben oder warum müssen die jetzt diese Stelle besuchen.“

Was Frau B. eingangs noch als „Problem“ beschrieben hatte, entwickelt sich in ihrer Rekonstruktion der Situation zu „ein bisschen, ganz viel (..) Konflikt“ und in ihrer Wahrnehmung für die Eltern* zu einer „großen Belastung“. Die andere, offenbar wenig offen besprochene Seite neben der „gut gemeinten“ Ressource intensiver Förderung ist die damit verbundene Stigmatisierung durch sonderpädagogischen Zugriff. Wie Frau B. weiter ausführt, nahmen die Eltern* ihre Kinder insgesamt nicht als „zurückgebildet“, sondern vielmehr als altersangemessen entwickelt wahr. Die Sprachentwicklung in der Familiensprache beschreiben sie als „total weit entwickelt“. Einen langsamen Erwerb der Zweitsprache Deutsch verstehen sie nicht als Entwicklungsdefizit, sondern führen sie darauf zurück, dass die Sprache neu ist. Als Antwort darauf wünschen sie sich ein inklusives Spielsetting, Zeit und Vertrauen. Die Eltern*, so Frau B., fragen sich in Bezug auf ihren jüngsten Sohn:

„[…] Und warum muss es jetzt? Es hat doch Zeit, es kann doch seine Zeit auch haben. Da sind so ein bisschen (.) und da wissen die Eltern* meistens nicht, dass die jetzt auch mal sagen können: Nein wir wollen das nicht. Mein Kind soll einfach mal jetzt ganz normal wie die anderen Kindern, mit den anderen Kindern und die Sprache kommt noch.“

Diesen Wunsch, so Frau B., hätten die Eltern* jedoch noch nicht laut geäußert, da sie Sorge um mögliche negative Konsequenzen durch Behörden hätten:

„Die bekommen dann sofort Angst, wenn die jetzt dagegen irgendwas sagen, dass sich irgendein Amt sich anmeldet. Da sind so viele Ängste und so viele Missverständnisse. Und den Eltern* ging es wirklich sehr schlecht damit. Wirklich, die Mutter hat dann das gar nicht mehr verstanden.“

Frau B. macht deutlich, dass die Eltern* nicht nur über das Fördersystem schlecht informiert, sondern auch unzureichend über ihre Rechte aufgeklärt worden waren. So konnte sich beinahe ein Automatismus entwickeln, der alle Kinder der Familie mit Eintritt in den Kindergarten auch unter sonderpädagogischen Zugriff stellte. Die Eltern* wären, vollumfänglich informiert, damit zwar nicht einverstanden gewesen, hätten sich aber ohne die Vermittlung der Multiplikatorin jedoch nicht getraut, ihren Eltern*willen auszusprechen.

doi.org/10.35468/5993-26

Interessant ist, dass dieser Fall nicht, wie es nun scheinen mag, in ein Gegeneinander von Eltern* und Erzieher*innen oder einer „demonstrativen Verweigerung", wie sie Künzle (2022) beschreibt, mündete. In mehreren Gesprächen konnten die Eltern* schließlich ihre Haltung zum Ausdruck bringen. Dabei stellte sich heraus, dass die Fachkräfte in der Kita die Skepsis der Eltern* gegenüber der Indikation von Frühförderung in diesem Fall durchaus teilten. Auch sie befürworteten nicht, dass die Kinder stundenweise aus der Spielgruppe herausgenommen und damit markiert werden sollten.

> „[…] weil der Kindergarten auch dann sagt, das ist besser, wenn das hier ist (.) das Kind im Kindergarten, weil es spielerisch auch die Sprache lernt, ja. Das Kind muss nicht in diese Frühförderung. Diese eine Stunde, die belastet die Eltern*, belastet das Kind (.) das wird rausgeholt aus dem Kindergarten und in dieser Sprachförderung (..) ähm das ist alles, das hätte nichts Positives für das Kind gebracht."

Es zeigte sich, dass die Idee der Frühförderung wohl auf die Initiative eines wohlmeinenden Kinderarztes zurückging, dem es jedoch nicht gelungen war, einen echten *informed consent* bei den Eltern* zu erlangen.

> „Und Unterstützung vom Kindergarten haben die Eltern* trotzdem gehabt. Das wussten sie aber nicht, weil die Sprachbarriere da war. Die wussten nicht, dass der Kindergarten hinter der Mutter und dem Vater steht und diese Frühförderung für die Kinder nicht verstanden haben, warum das jetzt angezettelt wurde."

Im Einvernehmen ließ sich die Lösung finden, dass die Frühförderung eingestellt wurde. Das älteste Kind wurde in eine Grundschulförderklasse[2] eingeschult, um noch etwas Zeit für den Zweitspracherwerb zu gewinnen. Die beiden anderen Kinder verblieben ohne Frühförderung im Kindergarten und konnten später regulär eingeschult werden.

4 Fazit

In der vorgestellten Interviewsequenz wird deutlich, wie zunächst ein Entwicklungshilfedenken (vgl. Foitzik 2017) das Funktionieren pädagogischer Systeme dominiert und in Form hegemonialen Wissens über das *best interest* des Kindes beinahe automatisiert sonderpädagogischen Zugriff auf als migrationsanders gelesene Kinder legitimiert, ohne dass ein echter *informed consent* der Eltern* vorläge. Wie wichtig dieser jedoch für die Zusammenarbeit zwischen Eltern* und pädagogischen Institutionen ist, lässt sich auch in den Novellen im Rahmen des

2 Grundschulförderklassen sind im Bundesland Baden-Württemberg Übergangsklassen, deren Aufgabe es ist, schulpflichtige, aber vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder zur Grundschulfähigkeit zu führen. Sie sind an Grundschulen angesiedelt und *nicht* im Rahmen einer Sonderbeschulung organisiert (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 1998).

doi.org/10.35468/5993-26

Kinder- und Jugend-Stärkungsgesetzes (KJSG) ablesen, die an mehreren Stellen ausdrücklich Aufklärung und Beratung fordern, die für die Eltern* in einer „verständlichen, nachvollziehbaren und wahrnehmbaren Form“ (SGB VIII §36 Abs.1 Satz 2) zu erfolgen hat.
Während Chamakalayil, Ivanova-Chessex, Leutwyler & Scharathow (2022) feststellen, dass Agency von migrantisierten Eltern*, sofern sie sich jenseits der durch Institutionen avisierten Wege bewegt, „eher selten eine nachhaltige Wirkung zugunsten von Bildungsbiographien der Kinder“ (S. 176) zeitigt, findet in diesem Fall ein Umdenken statt. Mithilfe der ehrenamtlichen Multiplikatorin, die die Sorgen der Eltern* wahrnimmt und ernstnimmt, kann den Eltern* ein Raum eröffnet werden, indem diese ihr Eltern*recht wahrnehmen, als gleichberechtigt kompetente Partner*innen in Erscheinung treten und eine selbstbestimmte Entscheidung für ihre Kinder – in diesem Fall zugunsten eines inklusiven Settings – treffen können. Was die Multiplikatorin hier also leistet, ist die Vernetzung der Akteur*innen, die ein gleichberechtigtes Sprechen ermöglicht. Damit erfüllt sie, was Foitzik (2017) als zentrales Ziel der Zusammenarbeit zwischen Pädagog*innen und Eltern* formuliert, nämlich „die Eltern zu befähigen, sich zurechtzufinden mit den Einrichtungen und Angeboten, und ihnen die Informationen zur Verfügung zu stellen, die sie brauchen, um Entscheidungen für und mit ihren Kindern treffen zu können“ (Foitzik 2017, 157).

Literatur

Chamakalayil, L; Ivanova-Chessex, O., Leutwyler, B. & Scharathow, W. (2022): Auf unwegsamen Pfaden: Elterliche Handlungsfähigkeit, Othering und Schule. In: dies. (Hrsg.): Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven. 1. Aufl. Weinheim, Basel, 163–180

Dusolt, H. (2018): Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich. 4., überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel.

Foitzik, A. (2017): Eine Frage der Haltung – Grundsätze der Eltern(bildungs)arbeit im Migrationskontext. In: Aich, G., Kuboth, C., Gartmeier, M. & Sauer, D. (Hrsg.): Kommunikation und Kooperation mit Eltern. Weinheim, 155–165.

Hertel, S., Hartenstein, A., Sälzer, C. & Jude, N. (2019): Eltern. In: M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster, 358–368

Killus, D. & Paseka, A. (2020): Kooperation zwischen Eltern und Schule. Eine kritische Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim.

Künzle, S. (2022): „Demonstrative Verweigerung“ – die Rekonstruktion der Elternsicht auf konfliktreiche Interaktionsgeschichten in der Schule. In: Chamakalayil, L., Ivanova-Chessex, O., Leutwyler, B. & Scharathow, W. (Hrsg.): Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven. 1. Aufl. Weinheim, Basel, 129–145.

Riegel, C. (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld.

Roth, X. (2014): Handbuch Elternarbeit. 1. Aufl. Freiburg im Breisgau.

doi.org/10.35468/5993-26

Steinbach, A. (2022): „Da muss von den Eltern auch wesentlich mehr Initiative kommen." Diskursive Wissensordnungen zu ‚Eltern mit Migrationshintergrund'. In: Chamakalayil, L., Ivanova-Chessex, O., Leutwyler, B. & Scharathow, W. (Hrsg.): Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven. 1. Aufl. Weinheim, Basel, 91–108.

Thon, C. (2022): Kindertagesstätte als pädagogische Sphäre und Familie als ihr konstitutives Außen. In: Chamakalayil, L., Ivanova-Chessex, O., Leutwyler, B. & Scharathow, W. (Hrsg.): Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven. 1. Aufl. Weinheim, Basel, 20–36.

Thümmler, R. (2020): Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 65, H. 2, 120–121.

Weinert Portmann, S. (2009): Familie – ein Symbol der Kultur. Perspektiven sozialpädagogischer Arbeit mit Familien. Wiesbaden. Darin: Kap. III A: „Eine Formanalyse. Familie als Kulturgestalt", 57–75.

Gesetzestexte

Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG) vom 3. Juni 2021. Online unter: http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl121s1444.pdf

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (1998): Öffentliche Grundschulförderklassen. Verwaltungsvorschrift vom 6. Juli 1998. Az.: III/2-6411-11/409. Online unter: https://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/page/bsbawueprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=1&fromdoctodoc=yes&doc.id=VVBW-VVBW000002316&doc.part=F&doc.price=0.0&doc.fnopen=pz- (letzter Zugriff: 30.07.2022).

Sozialgesetzbuch (SGB) Achtes Buch (VIII) Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII), neugefasst durch B. v. 11.09.2012 BGBl. I S. 2022; zuletzt geändert durch Artikel 32 G. v. 05.10.2021 BGBl. I S. 4607 Geltung ab 01.01.2007; FNA: 860-8 Sozialgesetzbuch. Online unter: https://www.buzer.de/gesetz/7514/a147944.htm (letzter Zugriff: 25.02.2022).

doi.org/10.35468/5993-26

Ramona Thümmler

Zwischen Anerkennung und Marginalisierung – Perspektiven von Lehrkräften der Förderschule auf die Zusammenarbeit mit Eltern aus benachteiligten Lebenslagen

1 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Seit einigen Jahren wird der Begriff Erziehungs- und Bildungspartnerschaft für die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern verwendet. Das damit beschriebene Konzept suggeriert ein gemeinsames, partnerschaftliches Arbeiten auf Augenhöhe; Eltern und Lehrkräfte sollen dabei als Expert*innen adressiert werden (Dusolt 2018). Drei Aspekte sind bei der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Bedeutung. *Erstens:* Gemeinschaft als Umsetzung einer Willkommens- und Wohlfühlkultur, damit sich Eltern wertgeschätzt und als Teil der Institution wahrnehmen. *Zweitens:* Kooperation als gelingender Informationsaustausch zwischen Eltern und Fachkräften bzw. der Institution mit dem gemeinsamen Ziel, die Kinder in ihrer Entwicklung zu fördern. *Drittens:* Mitsprache und Beteiligung als rechtlich geregelte Möglichkeit für Eltern, an Prozessen und Abläufen der Institution mitzuwirken.

Durch eine verstärkte und verbesserte Zusammenarbeit mit Eltern sollen Bildungsungerechtigkeiten verringert werden, um Kindern so bessere Chancen im Bildungssystem einzuräumen (Betz 2015). Dahinter steht die Idee, dass eine verbesserte Vernetzung mit den Eltern das Lernen des Kindes fördert, indem Eltern unterstützen, die Kinder motivieren und anleiten, aber auch Eltern Unterstützung von Seiten der Schule erhalten.

Insgesamt wird die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern in ihrer Wirkweise durch die Fachkräfte als grundsätzlich positiv dargestellt (vgl. ebd.). Betrachtet man die Zusammenarbeit zwischen der Institution Schule und den Eltern allerdings genauer, fällt auf, dass Zusammenarbeit häufig vor allem Abstimmung organisatorischer Aspekte heißt: Der Schulalltag soll reibungsloser verlaufen. Beteiligung von Eltern findet häufig nur in Randbereichen wie der Organisation von Festen statt. Einbezug von Eltern in beispielsweise Konzeptentwicklung ist äußerst selten.

doi.org/10.35468/5993-27

> „Die Umsetzung der Zusammenarbeit ist zudem mit Hürden verbunden: Lehrkräfte beklagen, dass Eltern schwer erreichbar seien. Allerdings stellt sich die Frage, wer schwer erreichbar ist: Mitunter sind es nicht die Eltern, sondern die Institution, die ihr Angebot häufig an der durchschnittlichen Mittelschichtfamilie ausrichtet und wenig Perspektive für die Vielfalt der Familienformen einnimmt" (Thümmler 2020, 120).

Dass diese Sichtweise auf Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften unzureichend ist, wird deutlich, wenn wir uns die Strukturen des Systems Schule näher anschauen. Schule ist ein machtvolles System, in dem sich Lehrkräfte ganz selbstverständlich mit vielen ihnen zugesprochenen Rechten bewegen. Eltern hingegen waren selbst einmal Schüler*innen, kennen also eine weniger machtvolle Position, und sind nun als Eltern ebenfalls wieder Personen mit deutlich weniger Macht und weniger Rechten in diesem System als die Lehrkräfte. Insofern rahmen diese strukturellen Gegebenheiten Begegnungen zwischen Eltern und Lehrkräften. Die Ausgestaltung der Zusammenarbeit findet also vor dem Hintergrund dieser äußerst unterschiedlichen Positionen statt.

> „Insofern ist das im Begriff enthaltene Moment der ‚Partnerschaftlichkeit' sehr kritisch zu sehen: Es findet keine Arbeit auf Augenhöhe statt, sondern Menschen in ungleichen Positionen treffen aufeinander: Professionelle als Angehörige einer öffentlichen Institution und Privatpersonen als ‚Laien' mit emotionaler Bindung zum Kind. Machtverhältnisse können nicht aufgelöst oder nivelliert werden, sondern prägen die Interaktion" (Thümmler 2020, 221).

Insgesamt liegen zur Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern wenige forschungsbasierte Erkenntnisse vor. Veröffentlichungen sind meist praxisorientiert und zu großen Teilen wird der Bereich der frühkindlichen Bildung fokussiert. Im Bereich Sonderpädagogik liegt eine Studie zur Zusammenarbeit von Eltern und heilpädagogischen Fachkräften vor (Kern, Sodogé & Eckert 2012). Ein Großteil der befragten Eltern zeigt sich in dieser Untersuchung zufrieden mit der Ausgestaltung der Zusammenarbeit. Speziell im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung gibt es keine Erhebungen. Die Schullaufbahn von Kindern, die in Deutschland diesem Förderschwerpunkt zugeordnet sind, ist von Ablehnung, Ermahnungen und vielfachen Schulwechseln gesäumt. Die Familien wohnen nicht selten in benachteiligten Stadtquartieren und haben mit vielfältigen Herausforderungen in ihrem Alltag zu tun (Lutz 2014).
Die vorliegende Studie greift die Thematik „Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung" auf und fragt nach Merkmalen der Zusammenarbeit, gelingenden und misslingenden Strukturen sowie Veränderungen durch die COVID-19-Pandemie. Dabei liegt ein Fokus auf der professionellen Haltung der Lehrkräfte, die sie gegenüber den Eltern einnehmen und die sich in ihrem beschriebenen Handeln abbildet. Zugleich

doi.org/10.35468/5993-27

ist die Frage, inwieweit Eltern beteiligt werden und welche Maßnahmen oder Interaktionen von Seiten der Lehrkräfte zur Beteiligung beitragen. Wie bei vielen anderen Studien muss hier kritisch angemerkt werden, dass die Erkenntnisse vor allem auf Selbstauskünften der Lehrkräfte basieren – Eltern wurden auch hier nicht beteiligt. Die Beteiligung von Eltern an künftigen Erhebungen durch die Erfassung ihrer Sichtweise stellt ein unabdingbares Desiderat für weitere Studien dar. Die hier erfassten Daten lassen hingegen Aussagen zu Einstellungen und Haltungen von Lehrkräften sowie deren Praktiken zu.

2 Anerkennung

In den letzten Jahren wurde die Theorie der Anerkennung (Honneth 1992) viel beachtet. Für den pädagogischen Bereich hat Annedore Prengel in ihrem Buch „Pädagogik der Vielfalt" (Prengel 2019a) und später in „Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz" (Prengel 2019b) das Konzept beschrieben, untersucht und ausgeführt. Anerkennung stellt ein zentrales Erklärelement für gesellschaftliche Prozesse dar. Honneth selbst unternimmt mit seinen verschiedenen Texten zur Anerkennung den Versuch, eine kritische Theorie zu entwickeln, die gesellschaftliche Prozesse erklären kann. Anerkennung und Missachtung rücken dabei sowohl für Individuen als auch für Gruppen in den Fokus. Ohne die Theorie weiter ausführen zu können, hebe ich kurz die drei Anerkennungsweisen hervor: emotionale Zuwendung, kognitive Achtung und soziale Wertschätzung. Weiter werden Anerkennungsformen, praktische Selbstbeziehung und verschiedene Missachtungsformen beschrieben. Anerkennung hat einen direkten Einfluss auf unsere Interaktionen und kann stärken oder bei Ausbleiben verletzen.

> „Die lebenswichtige Anerkennung, die mir von anderen widerfährt, geschieht personell und kulturell konkret in bestimmten Formen, darum nährt, erweitert, gestaltet, begrenzt und bindet sie zugleich. Die Anerkennung, die ich gebe, erfahre ich als entgrenzendes Glück oder als beeinträchtigenden Schmerz, denn sie kann Resonanz betonend erweitern oder aber Differenz betonend begrenzen" (Prengel 2019b, 33).

In einer umfangreichen Sammlung pädagogischer Feldvignetten und deren anschließender Auswertung zeigte sich, dass etwa ein Drittel aller pädagogischen Interaktionen zwischen Lehrkräften oder pädagogischen Fachkräften und Kindern als verletzend eingestuft werden können (Prengel 2019b). Dabei finden verletzende und anerkennende Interaktionen in derselben Schule Tür an Tür statt. Der Rahmen spielt zwar schon eine Rolle, allerdings ist es trotz machtvollem Rahmen möglich, anerkennend miteinander umzugehen.

doi.org/10.35468/5993-27

Nachfolgend soll nun die Frage aufgegriffen werden, ob sich intersubjektive Anerkennungspraktiken in unseren Interviews zeigen. Dabei ist die Frage, wie anerkennend Lehrkräfte über die Zusammenarbeit mit Eltern berichten. Dafür greife ich auf Analysen unserer Studie zur Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung zurück.

3 Die Studie

Da zum Startzeitpunkt des Projektes keine Forschungsdaten zum Feld vorlagen, wurde ein exploratives Mixed-Methods-Forschungsdesign gewählt. Im ersten Schritt wurde eine Online-Fragebogenerhebung durchgeführt, bei der alle Förderschulen des Förderschwerpunktes soziale und emotionale Entwicklung im Bundesland Nordrhein-Westfalen angeschrieben wurden. Im zweiten Schritt wurden qualitative Expert*inneninterviews mit Lehrkräften geführt. Die Interviewpartner*innen wurden durch die Fragebogenstudie gewonnen, an deren Ende die Bereitschaft für ein weiterführendes Interview erfragt wurde. 39 Personen hinterließen ihre E-Mail-Adresse und wurden einige Monaten später per E-Mail für ein Interview angefragt. Insgesamt konnten 19 Interviews per Zoom durchgeführt werden. Bis auf eine Person haben alle Lehrkräfte ein sonderpädagogisches Lehramtsstudium absolviert und arbeiteten zum Zeitpunkt des Interviews an Förderschulen im Förderschwerpunkt ESE. Die Themenblöcke der Interviews sind die Ausgestaltung der Zusammenarbeit, die Beschreibung der Elternschaft, positive und negative Erlebnisse mit Eltern, Umgang mit Konflikten und die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie. Analysiert wurden die Interviews mit dem Verfahren der rekonstruktiven Interviewanalyse (Kruse 2015). Nach einer inhaltlichen Sichtung des Materials wird dabei anhand einer genauen Analyse auf sprachlicher Ebene nach sogenannten zentralen Motiven gesucht, „welche es ermöglichen, die spezifische performative Strukturierung eines sozialen Phänomens verstehend nachvollziehbar zu machen“ (ebd., 534).
Nachfolgend beschreibe ich zwei Motive, die aus den Analysen der Interviews entstanden sind. Dabei spielt die Theorie der Anerkennung als Interpretationsfolie eine Rolle.

4 Ergebnisse
Zwei Perspektiven: Klaviatur der Methoden und Unverständnis

In der Zusammenarbeit mit Eltern ist eine grundlegende Erkenntnis, dass vielfältige familiäre Lebenslagen unterschiedliche Unterstützungsbedarfe nach sich ziehen. Eine bedeutsame Frage ist dabei, wie es Lehrkräften gelingt, die Perspektive

doi.org/10.35468/5993-27

der Eltern oder eine Sichtweise *mit* den Eltern einzunehmen. Eine Haltung der Anerkennung kann die Zusammenarbeit entscheidend tragen. In einigen Interviews werden hingegen unhinterfragte Maßstäbe und damit verbunden strenge Haltungen vorgetragen, die auf die Kinder und ihre Familien übertragen werden. Dabei können die eigenen, als selbstverständlich geltenden und unhinterfragten Maßstäbe für die Zusammenarbeit mit Eltern, die ja aus ganz verschiedenen Milieus kommen und somit auch ganz verschiedene Werte und Maßstäbe mitbringen, hinderlich sein. Es stellt sich die Frage, ob und wie ein Weg zu einem gemeinsamen Verständnis gefunden werden kann.

Im ersten Motiv zeigt sich, dass einige Lehrkräfte eine *Klaviatur der Methoden und Möglichkeiten* spielen können. Ihnen stehen vielfältige Optionen zur Ausgestaltung der Zusammenarbeit zur Verfügung und sie nutzen diese vor einer Folie der Anerkennung. Es handelt sich hierbei um erfahrene Lehrkräfte, wobei alle Lehrkräfte des Samplings mindestens elf Jahre im Beruf tätig sind und somit wohl keine als unerfahren gelten kann. Sie beschreiben ihr Handeln als ein Auswählen aus unterschiedlichen „Techniken". Man könnte meinen, sie begeben sich in einen Tanz mit den Eltern: Wenn der Zeitpunkt gekommen ist, wagen sie sich vor. Wenn sie merken, es war für das Arbeitsbündnis zu viel, treten sie einen – oder mehrere – Schritte zurück oder greifen auf eine andere Methode zurück, die Eltern einzubinden. Sie zielen auf eine gelingende Zusammenarbeit mit den Eltern, anerkennen dabei die Lage, die Optionen, die Praxen der Eltern. Sie verbinden ihre Kompetenz (vielfältige Methoden) mit einer anerkennenden Haltung. Nachfolgendes Zitat verdeutlicht dies. Die Lehrerin Frau G. beschreibt die Anfangssequenz der Zusammenarbeit mit Eltern. Sie erlebt die Eltern als äußerst belastet durch vorherige Erfahrungen mit Lehrkräften. Diese signalisierten den Eltern zumeist, dass ihr Kind nicht in Ordnung sei und dies die Schuld der Eltern sei. Sie beschreibt die ersten Gespräche als „wie auf rohen Eiern". Die Lehrerin ist sich bewusst, wie schnell das Arbeitsbündnis zerbrechen kann, wenn sie zu stark vorprescht. Die „Eier" könnten brechen und sie würde die Eltern verlieren. Sie schiebt die Erklärung nach, indem sie deutlich macht, dass sie die aus vorhergehenden Erfahrungen aufgebaute Haltung und Empfindsamkeit der Eltern nachvollziehen kann. Zugleich verdeutlicht sie, dass sich für sie die Schuldfrage nicht stellt und keinen Fokus in ihrer Arbeit einnimmt.

> Frau G: „Naja, der KLASSIKER ist natürlich, dass man, dass sie sich, dass man SEHR gut aufpassen muss, dass es die ersten Gespräche sind wie auf rohen Eiern, weil die sich schnell angegriffen fühlen, weil die halt schon ganz viel negative Rückmeldung bekommen haben. Und weil die das Gefühl haben, aber jeder sagt den nur: „mein Kind ist nicht in Ordnung und das ist auf jeden Fall meine Schuld". [I: Mhm] Also da muss man ja erstmal hinkommen, dass Eltern das ähm verstehen, dass es einem darum eben NICHT geht." (Z. 134–147, Int. 7)

doi.org/10.35468/5993-27

Die Lehrkräfte, die dieser Haltung und diesem Vorgehen zugeordnet werden können, sprechen in ihren Ausführungen mit einer zugewandten Art über die Eltern und versuchen einen Teil dazu beizutragen, den Eltern (mehr) Beteiligung zu ermöglichen und so gegen eine weitere Marginalisierung einzutreten. Betrachten wir die verschiedenen Anerkennungsweisen, finden wir diese in Handlungen der Lehrkräfte wieder. Sie zeigen Anerkennung über emotionale Zuwendung. Eine Lehrkraft beschreibt beispielsweise, wie sie einer Mutter eine Sprachnachricht ihres Kindes zusendet, um die Mutter an einer witzigen Situation in der Schule teilhaben zu lassen.
Einen Gegenpol stellen die Lehrkräfte dar, die eher dem Bereich *Unverständnis* zuzuordnen sind. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie zwar vermeintlich verständnisvoll über einen gewissen Teil der Elternschaft sprechen, zugleich aber Eltern als unverantwortlich, desinteressiert und erziehungsunfähig markieren. Im nachfolgenden Interviewauszug berichtet Frau B. von Eltern, die nicht präsent seien, sich nicht für ihre Kinder interessierten und sich nicht verantwortlich zeigten. Sie spricht den Eltern die Erziehungsfähigkeit ab und markiert diese deutlich als die Eltern, die tatsächlich die „Schuld" an der Lage des Kindes tragen. Aus ihren Worten liest sich eine gewisse Resignation heraus, wenn sie betont, dass Eltern überhaupt erst einmal „ansprechbar" sein und „Interesse an dem Kind haben" sollten.

> Frau B.: „((denkt nach)) Also es ist ja eine heterogene Gruppe, das muss man ja sagen, sonst tut man auch Eltern unrecht. Und trotzdem gibt es ja doch Häufungen ähm im Bereich der mangelnden Erziehungsfähigkeit. Dass Eltern selber aus ganz unterschiedlichen Gründen das nicht gut hinbekommen, sich verantwortungsvoll um ihre Kinder zu kümmern. Und das schon über einen längeren Zeitraum, sonst würden die gar nicht erst zu uns kommen. Also da ist das Kind schon in den Brunnen gefallen. Das gilt aber nicht für ALLE Eltern." (Z. 52–58)

> Hmm… Mir ist wichtig, dass sie ähm PRÄSENT sind und äh INTERESSE daran haben, was aus ihren Kindern wird. Das ist so die Basis. Wenn sich Eltern dafür gar nicht interessieren (..) und das ist (…) ja eigentlich, dass sie VERANTWORTUNG übernehmen (.) und HILFEN auch dann annehmen und dass es einen Dialog gibt und nicht so eine SCHULDZUWEISUNG (.) Ähm also so ihr als Schule sagt, dass alle sind schuld und es, also manchmal sind wir schon die fünfte Schule, dann wird auch erzählt, was in den anderen vier Schulen schon alles äh schiefgelaufen ist. Also das, das ist mir wichtig. Erstmal, dass sie, dass sie DA sind, dass sie ANSPRECHBAR sind, dass sie Interesse an dem Kind haben ähm (..) das ist so die Basis. (Z. 286–294)

Hier wird deutlich, dass die soziale Wertschätzung als Teil der Anerkennung gegenüber den Eltern gering ausfällt. Es findet gar eine Entwürdigung der Eltern statt, indem ihnen die Erziehungsfähigkeit und das Interesse an ihrem Kind abgesprochen wird. Hier tritt eine Missachtungsform als Teil fehlender Anerkennung gegenüber den Eltern zutage. Die Lehrkraft urteilt machtvoll aus ihrer privilegierten Position heraus ohne großes Verständnis für die Lebenslagen der jeweiligen Eltern. Die Tatsache, dass bereits mehrere Schulen besucht wurden, wird als

doi.org/10.35468/5993-27

Fehler der Familie gewertet und nicht, wie im Zitat davor, als Verletzung, die es professionell in der Interaktion zu beachten, und evtl. sogar zu bearbeiten, gilt.

5 Diskussion der Ergebnisse

Anerkennung scheint ein Schlüssel für gelingende Zusammenarbeit mit Eltern zu sein. In dem Maße, wie Lehrkräfte Eltern über die verschiedenen Anerkennungsweisen (emotionale Zuwendung, soziale Wertschätzung oder kognitive Achtung) Anerkennung entgegenbringen, scheint eine reibungslosere bzw. *gemeinsame* Zusammenarbeit möglich. Es stellt sich also die Frage, wie eine Zusammenarbeit mit Eltern auf einer anerkennungstheoretischen Basis aussehen kann. Da bisher eine umfangreiche theoretische und empirische Fundierung für das Konzept der Zusammenarbeit mit Eltern noch aussteht, wäre dies ein zu integrierender Aspekt.
Eine Annäherung verschiedener Perspektiven kann über die Reflexion der eigenen Herkunft mit den damit verbundenen Einstellungen, Haltungen und Annahmen über die Welt erfolgen (Thümmler 2022). Unhinterfragte Annahmen, geprägt durch die eigene Herkunft und bisherige Erfahrungen im Leben, wirken stark in das pädagogische Handeln hinein. Sie können mitunter die Zusammenarbeit mit Eltern erschweren, da ein gemeinsames Verständnis schwerer herzustellen ist. Intensive gesellschafts- und sozialisationskritische Reflexionen unter Beachtung machtkritischer Aspekte, des eigenen Gewordenseins können dazu beitragen, die Perspektive der Eltern ein Stück mehr nachvollziehen zu können. Gelingende Zusammenarbeit braucht differenziertere Zugänge zu Familien aus unterschiedlichen Lebenskontexten. Die Lehrkräfte, die in der Lage sind, ihre zur Verfügung stehende Klaviatur an Methoden und Möglichkeiten in der Zusammenarbeit mit Eltern vor dem Hintergrund gelebter intersubjektiver Anerkennung den Eltern gegenüber einzusetzen, wirken erfolgreicher und zufriedener. Die „unverständigen“ Lehrkräfte verweigern den Eltern gegenüber Anerkennung und gehen stattdessen in die Missachtung dieser und ihrer Handlungen.

> „Auf dem Weg zu einer ‚Caring Democracy‘, in der Bildungseinrichtungen als ‚Caring Communities‘ fungieren, tragen intersubjektive Anerkennungspraktiken zu gelingenden Interaktionen bei“ (Prengel 2019a, XX).

Literatur

Betz, T. (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh. Online verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/Graue-Publikationen/Studie_WB__Bildungs-_und_Erziehungspartnerschaft_2015.pdf

Dusolt, H. (2018): Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich (Vol. 4). Weinheim: Beltz.

doi.org/10.35468/5993-27

Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Kern, M., Sodogé, A. & Eckert, A. (2012): Die Sicht der Eltern von Kindern mit besonderem Förderbedarf auf die Zusammenarbeit mit den heilpädagogischen Fachpersonen. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 18, 36–42.
Lutz, R. (2014): Soziale Erschöpfung. Kulturelle Kontexte sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Beltz.
Prengel, A. (2019a): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS.
Prengel, A. (2019b): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz (Vol. 2). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
Thümmler, R. (2020): Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 65 (2).
Thümmler, R. (2022): Habitussensibilität und Subjektive Theorien im Kontext (sonder-)pädagogischer Interaktionen. In: R. Thümmler & S. Leitner (Hrsg.): Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veranderung in der Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa 218–231.

doi.org/10.35468/5993-27

Melanie Knaup, Andreas Rupprecht und Nils Seibert

Gedenkstättenpädagogik als Pädagogik im historischen Raum

1 Zum historisch-politischen Lernen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Die nationalsozialistischen „Euthanasie"-Verbrechen sind im sonderpädagogischen Bildungsbereich ein eher randständiges Thema des (Geschichts-)Unterrichts. Historisches Lernen ist nach Musenberg und Pech eine „fachdidaktische Leerstelle" (vgl. Musenberg & Pech 2011, 230). Oftmals wird Lernenden des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung eine Überforderung im Hinblick auf historisches Lernen attestiert. Rein (vgl. 2021, 256) führt an, dass Menschen mit geistiger Behinderung „lange als gegenwartsverhaftet" angesehen wurden. Infolgedessen seien sie oftmals von der Auseinandersetzung mit historischen Inhalten ausgeschlossen. Als mögliche Gründe für die Vernachlässigung des Faches benennt Schäfer u. a., dass Geschichte entweder

- „als vermeintlicher Gegensatz zum ‚Postulat lebenspraktisch orientierter Bildung'" gelte (vgl. Schäfer 2019, 515 mit Verweis auf Musenberg & Pech 2011, 2017),
- „Geschichtsbewusstsein als Überforderung" (vgl. Schäfer 2019, 515) von Menschen mit geistiger Behinderung betrachtet werde,
- Lehrpläne geschichtsdidaktische Impulse bisher wenig berücksichtigt haben (vgl. ebd.)
- und dass das Fach Geschichte keine Ausformulierung in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) findet (vgl. ebd.).

Ein Blick in diverse Richtlinien im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zeigt jedoch, dass Themenbereiche gelistet werden, die sich auf politische Bildung, gesellschaftliche und soziale Teilhabe beziehen. Dazu gehören u. a. Menschenwürde, das Recht auf Bildung und Partizipation am gesellschaftlichen Leben sowie an der sozialen Gemeinschaft, die Wahrnehmung der Rolle als Staatsbürger*in sowie das Recht auf Entwicklung der individuellen Persönlichkeit. Nach George (vgl. 2008, 62) seien Angebote zur politischen Bildung wichtig, um ein Verständnis

doi.org/10.35468/5993-28

für Staat und Gesellschaft zu entwickeln. Sie verweist im Zuge dessen darauf, dass eine „gewisse Informiertheit […] die aktive Teilhabe an Gesellschaft“ gestatte und „zu gewollter Integration“ führe (vgl. ebd.).

2 Funktionen historischer Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung

Lindmeier und Schomaker (vgl. 2014a, 2) betonen, dass „die Auseinandersetzung des Umgangs mit Menschen mit Behinderungen während der Zeit des Nationalsozialismus zu aktuellen ethischen Fragestellungen der Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung“ führe. Da Menschen mit geistiger Behinderung in ihrem Alltag häufig Diskriminierung erfahren und unter Stigmatisierungen leiden, merkt George an, dass historische und politische Bildungsarbeit von großer Bedeutung für das Bewusstsein über und den Umgang mit Diskriminierungen von Menschen mit (geistiger) Behinderung sei (vgl. George 2008, 66). Ausgehend von der Hypothese, dass politische Bildungsarbeit auch den Umgang mit Rassismus, Antisemitismus und Ableismus einschließt, verweisen Broden, Hößl und Meier (vgl. 2017, 9f.) darauf, dass die gegenwärtigen Formen von Diskriminierung und Rassismus in historische Zusammenhänge eingeordnet werden müssen, da rassistische Formen und Strukturen sowohl vor als auch nach der Zeit des Nationalsozialismus existier(t)en. Ergänzend dazu betont der Historiker Rüsen den Zweck des historischen Lernens dahingehend, dass es der kulturellen Orientierung diene (vgl. Rüsen 2013, 41).

Gerade die Studien Georges zum kollektiven Gedächtnis von Menschen mit geistiger Behinderung u. a. als Adressaten einer Gedenkstätte (vgl. 2008) macht deutlich, dass dieser Themenbereich selbst zum Gegenstand historischer Lernprozesse werden sollte, da sich dadurch neue Perspektiven auf das Selbstverständnis von Menschen mit geistiger Behinderung ergeben; insbesondere wenn es um „Empathie für bzw. Identifikation mit den Opfern, Gefühle der Trauer, Einschätzungen der sogenannten Lebensrecht-Debatte, ethisch-moralische Einschätzungen der Geschehnisse […], gezogene Schlüsse aus der Geschichte, Übertragungen auf die aktuelle Situation, Ideologie/Propaganda“ (vgl. George 2008, 190) gehe.

Barsch (vgl. 2009) weist darauf hin, dass eine dringende Notwendigkeit bestünde, adaptierte Materialien zur politischen, historischen und kulturellen Bildung bereitzustellen, die an die Bedürfnisse von Menschen mit geistiger Behinderung angepasst seien (vgl. ebd., 8). Er fordert einen interdisziplinären Ansatz, in dem sich die Wissenschaftsdomäne der Förderpädagogik anderen Forschungsdisziplinen annähere und somit Erkenntnisse und Methoden anderer Wissenschaftsdisziplinen zur Entwicklung von Materialien zur politischen und historischen Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung angewendet werden können (vgl. ebd., 8f.).

doi.org/10.35468/5993-28

Die in den vergangenen Jahren entwickelten Bildungsangebote für Menschen mit geistiger Behinderung – u.a. in Gedenkstätten wie Hadamar, Brandenburg/Havel oder Flossenbürg – legen den Fokus zum einen darauf, eine „Parteilichkeit mit den Opfern" (vgl. Lutz 2013, 374) herzustellen und andererseits eine „Auseinandersetzung mit den Tätern" (vgl. ebd., 375) anzuregen; beides mit dem Ziel, über eine Auseinandersetzung mit dem historischen Ort, Bezüge zur Gegenwart aufzuzeigen.
Prinzipiell sollte ein Gedenkstättenbesuch immer *freiwillig* sein. Niemand, insbesondere Gruppierungen, die in der NS-Zeit zu den Verfolgten gehörten, sollten ungefragt und unvorbereitet in Gedenkstätten gebracht werden. In diesem Zusammenhang müssen insbesondere schulische Exkursionen ausreichend vorbereitet werden und es muss während des Besuchs gewährleistet werden, dass die Schüler*innen sich zurückziehen können.
Gedenkstättenpädagogik ist keine systematisierte Form der pädagogischen Arbeit. Die Formen und Ausprägungen der Gedenkstättenpädagogik sind heterogen und auf die jeweiligen historischen Orte zugeschnitten (vgl. Meseth 2015, 98f.; Rechberg 2020, 49). Nichtsdestotrotz wurde und wird versucht, normative Selbstzuschreibungen zu erarbeiten. Verschiedene „[…] Versuche, Aufgaben und Ziele von Gedenkstättenpädagogik zu systematisieren […]" (vgl. Haug 2015, 68), werden von Haug (2015) auf Gemeinsamkeiten überprüft und zusammengestellt. Durch diese Zusammenstellung wird ein Überblick über die Tätigkeitsfelder der Gedenkstättenpädagogik ermöglicht.

2.1 Erklären und Wissen vermitteln

Der historische Raum der Gedenkstätten ist für die Vermittlung von Wissen und Erklärungen von besonderer Bedeutung. Sie werden als sog. „steinerne Zeugen" bezeichnet, die Auskunft über ihre Vergangenheit geben sollen, also den Besuchenden erklärt und zugänglich gemacht werden (vgl. Haug 2015, 70). Durch die besondere Struktur der Gedenkstätten fallen *historischer Ort*, *Gedenkort* und *Friedhof* zusammen. Dadurch komme nach Haug (2015) der Erläuterung eines solchen historischen Ortes immer eine dreifache Bedeutung zu (vgl. ebd., 70):

1. „Was ist hier zu sehen?"
   a. Phänomenologische Ausgestaltung
   b. Mediales Bild ≠ Ausgestaltung der Gedenkstätte vor Ort[3]
   c. Wichtigste Referenz: der historische Ort
2. Was ist hier passiert?
   a. Historisches Wissen und Geschichtsverständnis zur NS-Zeit
   b. Multiperspektivität

3 Gegenstände, die heute alltäglich erscheinen, können im Kontext der Konzentrationslager negativ belastetet sein, bspw. die persönliche Essensschüssel, deren Besitz bei Häftlingen über Leben und Tod entscheiden konnte.

doi.org/10.35468/5993-28

3. Wie verhält man sich hier?
   a. Verhaltensregeln
   b. Aufklärung und Vorbereitung vor dem Besuch einer Gedenkstätte

Durch diese dreifache Bedeutung in der Vermittlung von Wissen und der Erklärung des Unerklärlichen können Gedenkstätten sich ebenfalls auf heterogene Gruppen einstellen. Hierbei gilt es, immer individuell auf die einzelnen Gruppen eingehen zu können.

2.2 Lernen und Gedenken ermöglichen

Die Vermittlung der Perspektive der Opfer des Nationalsozialismus ist eine zentrale Aufgabe der Gedenkstätten. Hierbei soll eine empathische Beziehung zu dieser Personengruppe hergestellt werden. Wichtig ist, dass keine direkte Identifikation mit den Verfolgten angestrebt wird, sondern eine distanzierte Perspektivübernahme. Wie genau diese Empathie, das Gedenken, stattfinden soll, darüber herrscht Uneinigkeit. Haug (2015) zählt zwei Konzepte auf, die unterschiedliche Ansätze verfolgen. Zum einen kann durch gezielte Nachverfolgung des Weges der Häftlinge durch das Lager (bspw. in der Gedenkstätte Dachau) Empathie für die Verfolgten erzeugt werden. Zum anderen werden assoziative Perspektivübernahmen (bspw. Fritz Bauer Institut ‚Konfrontationen') genutzt, um Diskriminierung und Verfolgung in alltäglichen Situationen der damaligen Zeit offenzulegen (vgl. ebd., 77).

3 Praktische Implikationen für eine inklusive Gedenkstättenpädagogik

In den Ausstellungen der Gedenkstätten sind in der Regel historische Objekte und Gegenstände aus der Lagerzeit ausgestellt. Oftmals sind diese Objekte in den Ausstellungen hinter Glas verstaut und dürfen nicht angefasst werden, um einem frühzeitigen Verschleißen, Zerstören oder Vandalismus der Ausstellungsstücke vorzubeugen. Doch gerade Schüler*innen möchten die Geschichte „erfassen" und dazu auch die Ausstellungsstücke berühren. Hirte (vgl. 2015) bezeichnet diese Methoden als „Ding-Pädagogik" (vgl. Hirte 2015, 212f.). Durch eine handlungsorientierte Didaktik an Gedenkstätten können insbesondere Menschen mit geistiger Behinderung profitieren (vgl. Pitsch & Thümmel 2011, 66). Gerade die schier unvorstellbaren Verbrechen, die in Gedenkstätten thematisiert werden, drohen durch das Wegschließen der historischen Gegenstände zu einer nicht greifbaren und surrealen Geschichte zu werden, die für viele Besuchende nicht imaginierbar erscheinen und wenig Implikationen auf die heutige Lebensrealität zulassen. Es gibt Konzepte, die dem entgegenwirken sollen, beispielsweise sogenannte *Museumskoffer*. In diesen Koffern werden Ausstellungsstücke repliziert bzw. auch Originale

doi.org/10.35468/5993-28

verwendet. Diese Gegenstände können von den Besuchenden in die Hand genommen und genauer inspiziert werden. In der Gedenkstätte Buchenwald gibt es den sogenannten *Fundstückkoffer*.
An dem Fundstückkoffer der Gedenkstätte Buchenwald orientiert sich ein inklusives Projekt der Gedenkstätte Flossenbürg. Das Projekt „Geschichte zum Anfassen" wurde im Jahr 2017/18 erstmals erprobt. Es basiert auf einem Materialienkoffer, der ausschließlich aus Repliken von Fundstücken aus der Dauerausstellung besteht. Der Materialienkoffer wird durch Informationen in Leichter Sprache in Text- und Audioformaten unterstützt. Zwar ist diese Methode zunächst für Menschen mit geistiger Behinderung entwickelt worden, doch heute findet er insbesondere in heterogenen Gruppen und inklusiven Begegnungstagen seine Anwendung (vgl. Grandke & Rittner 2019).
Die Auseinandersetzung im Rahmen der Forschungswerkstatt zum Thema „Zukunft braucht Erinnerung – Erinnerung braucht Raum" und der damit verbundenen intensiven Diskussion zur Notwendigkeit einer Inklusionsorientierten Gedenkstättenpädagogik wirkt nachhaltig inspirierend. Den Auftrag in der Auseinandersetzung im Kontext politischer und geschichtlicher Bildung sehen wir sowohl in Adornos Diktum „dass Auschwitz nicht noch einmal sei" (vgl. Adorno 1966, 92) als auch in der UN-Behindertenrechtskonvention erteilt und dadurch als oberste Prämisse für eine kritische Zielbestimmung für die institutionelle Bildungspraxis verstanden.

4 Reflexion

Die Etablierung einer inklusiven Gedenkstättenpädagogik in die Lehramtsausbildung ergibt sich aus den oben genannten Anforderungen an die Begleitung von Lernenden. Die wichtigsten Gründe sind dabei nicht nur der obengenannte universelle Bildungsauftrag, sondern auch die spezielle Vor- und Nachbereitungsnotwendigkeit eines Gedenkstättenbesuchs im Rahmen *inklusiver* Gedenkstättenpädagogik. Die Entwicklungen in den Gedenkstätten im Hinblick auf eine inklusive Gestaltung von Ausstellungen und Materialien ist zu begrüßen, befreit aber die Schule als Institution nicht davon, ihre Schüler*innen zu begleiten. Das ist höchst voraussetzungsvoll und erfordert Kompetenzen, die den schmalen Grat zwischen Empowerment und psychisch-belastender Konfrontation mit großer Sensibilität beschreiten lässt. Eine Etablierung inklusiver Gedenkstättenpädagogik in die Curricula der Lehramtsstudiengänge erscheint dabei als eine wichtige Säule, diese Kompetenzen flächendeckend zu entwickeln. Das Besuchen einer Gedenkstätte vor Ort gibt die Möglichkeit, in den Diskurs zu gehen und nachzuvollziehen, welche Parallelen auch heute noch die Existenz von Menschen bedrohen. Mit einem Verständnis von Raum *als drittem Pädagogen* (vgl. Dahlinger 2009) wirkt die Ge-

doi.org/10.35468/5993-28

denkstätte während des Besuchs, aber eben auch noch darüber hinaus nach. Das führt dazu, dass die begleitende Lehrkraft eine Transitionskompetenz benötigt, die neben den inhaltlichen Aspekten auch psychosoziale Aspekte beinhaltet. Die konkrete Rolle bezieht sich dann vor allem auch auf eine *Übersetzungstätigkeit*, die dazu verhilft, die Schüler*innen in ihrer Partizipation zu bekräftigen und im Sinne einer Codierung-Dekodierung (vgl. Freire 1973) dazu beizutragen, etwaige „Grenzsituationen" im Alltag (vgl. ebd., 82f.) aufzudecken und nachhaltig zu verändern, indem das Lernziel eine erhöhte Sensibilisierung gegenüber Diskriminierung im Umfeld der Schüler*innen bewirkt und den Schüler*innen Worte und Mut ermöglicht, Nein! zu sagen. Inklusive Pädagogik, die zu Empowerment und Partizipation führen soll, führt mit Scherr (vgl. 2013) zur „Entwicklung von Selbstwahrnehmung, Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmungsfähigkeit" (vgl. ebd., 29), wenn diese sich an der Anerkennung des Subjekts orientiert. Menschen mit geistiger Behinderung sind lange aus Bildungsprozessen, die nach wie vor sehr eindimensional kognitiv belastet sind, ausgeschlossen gewesen. Wird Brumliks (vgl. 2013) „pädagogische Ethik der Anerkennung" wahrgenommen, bedeutet dies für das Selbstverständnis einer Lehrkraft, advokatorisch (vgl. ebd., 17) für die Lernenden einzutreten, indem die oben angesprochene Rolle der *Übersetzer*in* um die der *Anwält*in* erweitert wird. Der Diskurs um die Teilhabe von Menschen und gesellschaftliche Parallelen zu damals, die zu Diskriminierung führ(t)en, kann mutig und selbstbewusst geführt werden. Die Erweiterung eines kognitiven Bildungsverständnisses um soziale und emotionale Komponenten führt zu mehr Inklusion und damit zum eigentlichen Zweck der Gedenkstätte – jegliche Exklusionstendenzen jetzt und in der Zukunft zu beenden. Jede einzelne Lehrkraft ist dabei wichtig.

Literatur

Adorno, T. W. (1966): Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, T. W. (1970): Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969. Herausgegeben von Gerd Kadelbach. Frankfurt am Main, 92–109.

Barsch, S. (2009): Kulturelle und politische Wertvorstellungen von Menschen mit geistiger Behinderung in Ost- und Westdeutschland. Online unter: http://www.avbstiftung.de/fileadmin/uploads/media/LP_AvB_Barsch__Sebastian_01.pdf (letzter Zugriff: 14.01.2022).

Barsch, S. & Barte, B. (2020): Historisches Denken von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Einblicke in die Forschung. In: Barsch, S.; Degner, B.; Kühberger, C. & Lücke, M. (Hrsg.): Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt/M., 118–201.

Barsch, S. (2016): Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen denken historisch. Einblicke in die empirische Forschung. In: Alavi, B. & Lücke, M. (Hrsg.): Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts., 71–84.

Broden, A. et al. (2017): Antisemitismus, Rassismus und das Lernen aus Geschichte(n). Hinführung und Überblick. In: Broden, A., et al. (Hrsg.): Antisemitismus, Rassismus und das Lernen aus Geschichte(n). Weinheim, 7–17.

doi.org/10.35468/5993-28

Brumann, C., Katheter, D. & Reuter, U. (2014): „Endlich – ich weiß jetzt Bescheid!“ Lernen zum Nationalsozialismus in leichter Sprache am historischen Ort. In: Lernen konkret, H. 3, 33. Braunschweig, 10–13.

Brumlik, M. (2013): Anerkennung als pädagogische Idee. In: Hafeneger, B. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung: Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts., 13–25.

Dahlinger, S. (2009): Der Raum als dritter Pädagoge. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen, H. 6, 37/28. Baltmannsweiler, 247–250.

Freire, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten – Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek bei Hamburg.

George, U. (2008): Kollektive Erinnerung bei Menschen mit geistiger Behinderung. Das kulturelle Gedächtnis des nationalsozialistischen Behinderten- und Krankenmordes in Hadamar – eine erinnerungssoziologische Studie. Bad Heilbrunn.

Grandke, S.; Rittner, M. (2019): Geschichte zum Anfassen – Ein inklusives Vermittlungsformat der KZ-Gedenkstätte Flossenbürg. In: Gedenkstättenrundbrief, 196, . Berlin, 3–28.

Haug, V. (2015): Am „authentischen“ Ort. Paradoxien der Gedenkstättenpädagogik. Metropol Verlag.

Hirte, R. (2015): Dinge als Zeugnisse des Vergangenen. In: Gryglewski, E. (Hrsg.): Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen. Berlin: Metropol, 207–220.

Kaiser, W. (2001): Bildungsarbeit in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. In: Gedenkstättenrundbrief, 100. Berlin, 105–111.

Lindmeier, B. & Schomaker, C. (2014a): „Was wäre mit mir passiert, wenn ich damals gelebt hätte?“. Fachdidaktische Grundlagen eines inklusiven Studienprojekts zum Umgang mit Menschen mit Behinderungen während der NS-Zeit. In: www.widerstreit-sachunterricht.de. Online-Publikation Open Access, 20.

Lindmeier, B. & Schomaker, C. (2014b): „Gut, dass wir damals nicht gelebt haben, sonst wären wir alle schon tot!“. Inklusive historische Bildung zum Thema der NS-Euthanasie-Verbrechen. In: Sonderpädagogische Förderung heute, H. 1, 59. Weinheim Basel, 73–91.

Lutz, T. (2013): Lernort Gedenkstätte und zeithistorisches Museum. In: Rathenow, H.-F., Wenzel, B. und Weber, N.-H. (Hrsg.): Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. Schwalbach/Ts., 367–382.

Meseth, W. (2015): Gedenkstättenpädagogisches Handeln. In: Gryglewski, E. (Hrsg.): Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen. Berlin, 98–110.

Musenberg, O. (2014): Zur Notwendigkeit historischer Bildungsangebote und Möglichkeiten historischen Lernens im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Barsch, S. & Hasberg, W. (Hrsg.): Inklusiv – Exklusiv. Historisches Lernen für alle. Schwalbach/Ts., 60–79.

Musenberg, O. & Pech, D. (2011): Geschichte thematisieren – historisch lernen. In: RATZ, C. (Hrsg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen. Oberhausen, 217–240.

Pitsch, H.-J.; Thümmel, I. (2011): Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit geistig Behinderten. 4., überarbeitete und erweiterte Aufl. Oberhausen.

Rechberg, K.-H. (2020): Täterschaft in der Gedenkstättenpädagogik. Empirische Rekonstruktion der Auseinandersetzung von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden.

Reeken, D. von (2012): Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht. Baltmannsweiler.

Rein, F. (2021): Historisches Lernen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Sinnbildung über die eigene Biografie? In: Musenberg, O. et al. (Hrsg.): Historische Bildung inklusiv. Zur Rekonstruktion, Vermittlung und Aneignung vielfältiger Vergangenheiten. Bielefeld, 255–271.

Rüsen, J. (2013): Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln.

Schäfer, H. (2019): Historisches Lernen – Geschichte unterrichten. In: Schäfer, H. (Hrsg.): Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Weinheim Basel, 515–530.

Scherr, A. (2013): Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über „soziale Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ als pädagogische Grundbegriffe. In: Hafeneger, B. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung: Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts., 26–44.

doi.org/10.35468/5993-28

V Bildungsräume zwischen Exklusion und Inklusion

Thomas Hoffmann, Vera Moser und Christian Stöger

Räume des „Anderen“ im (sonder-)pädagogischen Diskurs 1860 – 1880 – 1940

Die Konstruktion des „Anderen“ ist Ergebnis einer an Normalität ausgerichteten diskursiven wie räumlichen Ordnung. Räume können im soziologischen Sinne als konkrete Orte der Anerkennung mit je unterschiedlichen symbolischen Konnotationen und Machtverhältnissen begriffen werden. Sie sind durch je eigene Zugänglichkeitsbedingungen (Reichtum, Wissen, Rang und Assoziation/Mitgliedschaft) begründet und diskursiv gerahmt (vgl. Löw 2001). Der vorliegende Beitrag ist die verschriftlichte Form des gemeinsamen Symposiums von Christian Stöger, Vera Moser und Thomas Hoffmann im Rahmen der IFO 2022. Diskutiert wurden die Grenzziehungen des Normalen und des „Anderen“ im Hinblick auf die räumlich-institutionelle (Anstaltsfürsorge, Armen-, Volks- und Hilfsschulen) und diskursive Verortung im deutschsprachigen (sonder-)pädagogischen Fachdiskurs am Beispiel des „Hilfsschulkindes“ in Abgrenzung zum „Idioten“ auf der einen Seite und dem „Volksschulkind“ auf der anderen zu drei historischen Zeitpunkten: 1860, 1880 und 1940. Die zentrale Forschungsfrage dabei lautet: Wie zeigen sich Konstruktionen des „Anderen“ im Kontext zeitgenössischer sonderpädagogischer Diskurse?

1 Die urbane Hilfsschule als Ort der Anderen – die 1880er Jahre (Vera Moser)

Im Rahmen des DFG-Projekts „Profession und normative Ordnungen in der Entstehung der urbanen Hilfsschule: Die Modernisierung der Regierung des Sozialen“ (2017–2021) wurde die Wissensproduktion über das Hilfsschulkind entlang von Publikationen der Lehrer*innenverbände, von Magistratsprotokollen, statistischen Datenerhebungen, Personalbögen und weiteren Dokumenten (als „Räume des Wissens“) auf nationaler und lokaler Ebene rekonstruiert. Es konnte gezeigt werden, dass das Hilfsschulkind als eine neue „soziale Tatsache“ (Durkheim 1894) aus einem Netz von Aktivitäten (Wissenspraktiken) von *pressure groups* im Kontext des Er-

doi.org/10.35468/5993-29

scheinens neuer Expert*innen, sozialer Ordnungsanstrengungen, armenrechtlicher Ambitionen, statistischer Erhebungen und pädagogischer Ideen hervorgeht.
Kulturell gerahmt ist dieser Prozess durch die Drohkulisse einer moralisch und sozial zerfallenden Gesellschaft im Ausgang des 19. Jahrhunderts. Disziplinäre Bezüge zu Pädagogik, Psychiatrie und Medizin verleihen der hierfür entwickelten Hilfsschulpädagogik diskursiv eine spezifische Kontur (Wissensordnung), welche mit ihrer Präsentation auf der „Internationalen Hygieneausstellung" 1911 ihren vorläufigen Abschluss findet (vgl. Moser & Frenz 2022).
Dabei ist festzustellen, dass die Entstehung des Hilfsschulkindes sich nicht vorherrschend im Kontext der Schulpädagogik, sondern im Kontext der nationalen und lokalen Bearbeitung von Folgeproblemen der Industrialisierung ereignet (Soziale Frage, Hygiene, Durchsetzung der Schulpflicht, „Degeneration" als zentrales Bild des *Fin de siècle*). Zentrale Referenzwissenschaft ist hier die Psychiatrie – analog zum zunehmenden Einfluss der Psychiatrie in der Gerichtsbarkeit des 19. Jahrhunderts zur Feststellung moralischer Mängel im Individuum, welches korrigiert, angepasst und wieder eingegliedert werden muss: „Die Figur des monströsen Kriminellen, die Figur des Sittenmonsters, schießt plötzlich gegen Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts mit Urgewalt aus dem Boden." (Foucault 2003, 106) Es dient der „Verteidigung der Gesellschaft gegen die ihr von innen drohenden Gefahren" (ebd., 417). Insofern war auch Moralität ein zentrales schulpädagogisches Thema, denn nicht Leistung, sondern Nationalgesinnung und die Durchsetzung neuer Normativitätsansprüche (Sittlichkeit, Disziplin) erscheinen als die zentralen Aufgaben der Volksschule („Erziehungsschule", vgl. Kuhlemann 1992; Geißler 2011) – auch „Idiotie" wurde daher im 19. Jahrhundert nicht als Mangel an Intelligenz, sondern als Mangel an Willenskraft verstanden (vgl. Hoffmann 2013).
In Anlehnung an damals bereits bestehende psychiatrisch-medizinische Begutachtungsverfahren entwickelte sich der Personalbogen im Kontext der Hilfsschulgründungen als Erfassungs- und Dokumentationsinstrument der Hilfsschulkinder Ende des 19. Jahrhunderts. Damit konnte der nicht abzuschließende Diskurs, was genau die Merkmale des Hilfsschulkindes seien, durch ein Formular ersetzt werden. Denn die Form des Bogens mit seinen Rubriken erzeugte erst das Hilfsschulkind unter Einbezug von psychiatrisch-medizinischem (Schularzt) und pädagogischem (Hilfsschullehrer) Wissen (vgl. Garz 2022).
Diese Wissenspraktik, die zum Dispositiv „Hilfsschulkind" beiträgt, findet auf lokaler Ebene ihre Ergänzung: Ausgelöst durch die Frage, welche Kinder armenrechtlich in Anstalten finanziert werden, obgleich sie schulfähig seien, fanden statistische Erhebungen potenzieller Hilfsschüler*innen auch in den Volksschulen statt – dies kann zeitlich parallel im ausgehenden 19. Jahrhundert für die Städte Frankfurt/Main und Berlin nachgezeichnet werden (vgl. Moser & Frenz 2022). Die Gesellschaft des ausgehenden 19. Jahrhunderts wird hier als Entität gedacht, „die sich messen und formen ließ", auf der Grundlage vermessbarer Territorien so-

doi.org/10.35468/5993-29

wie hier zugeordneter Personen im Sinne „kartographierter Quantitäten“ (Maier 2012, 171f.). Auf diese Weise entstehen *soziale Tatsachen*. Dabei hängt die „Frage nach der Realität […] mit der Solidität dieses Netzes“ an Daten und dem hiermit verknüpften Wissen zusammen: „Je umfassender und dichter dieses Netz ist, desto realer ist es“ (Deroisière 2005, 3).
Durchgesetzt werden konnte dieses neue Netz an Wissen deshalb, weil der Aufbau des modernen Verwaltungsstaats Expertise benötigte. Die hier organisierten Interessen „standen sogleich parat, waren nicht nur mit Blick auf den unmittelbaren wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Konkurrenzkampf, sondern von vornherein auch als politische *pressure groups*, als Vereinigungen organisiert worden, die den Staat veranlassen sollten, die jeweiligen Rahmenbedingungen zugunsten der von ihnen vertretenen Interessen zu verändern bzw. zu erhalten“ (Gall 2009, 84). Den Gestaltungsspielraum solcher *pressure groups* nutzte auch der Verband der Hilfsschullehrer Deutschlands (gegründet 1898), wie der Zeitzeuge Henze berichtet:

> „Eine sehr wohlwollende Stellung zu der Hilfsschule nahmen von Anfang an die Unterrichtsbehörden und die städtischen Verwaltungen ein. Von besonderer Wichtigkeit ist es für die Hilfsschule gewesen, daß erstere ihr völlig freie Bahn verstatteten und allgemeine Grundsätze für Einrichtung und Unterrichtsbetrieb der Hilfsschule sich aus der Praxis entwickeln ließen“ (Henze 1912, 245).

Das Dispositiv des Hilfsschulkindes entsteht also im Kontext der Dominanz psychiatrischen Wissens zur Regulation neuer Ordnungen durch Regulation der individuellen Moral mit Hilfe psychiatrischer Wissenspraktiken (Personalbogen) zur Erfassung der Persönlichkeit. Dies ist zeitlich gerahmt durch den Diskurs um Degeneration am *Fin de siècle* und dem hier diskutierten Zerfall tradierter Institutionen (Familie, Kirche, Gefängnis, Polizei etc.). Die armenrechtlichen Prüfungen kostenintensiver Anstaltsunterbringung lösen statistische Erhebungen sogenannter Hilfsschüler*innen auf lokaler Ebene aus und tragen hiermit zur Schaffung neuer sozialer Tatbestände, der Existenz von Hilfsschulkindern bei. Orchestriert wird dies auch durch die nationalen Aktivitäten des 1898 gegründeten Verbandes der Hilfsschullehrer Deutschlands, der als neue *pressure group* auftritt. Damit wird ein besonderes Schulkind als anormales erschaffen, das im Foucault'schen Sinne als „*Sittenmonster*“ und als eine Wächterfigur zwischen Normalität (Volksschule) und Anormalität (Anstalt) (Moser 2016) im ausgehenden 19. Jahrhundert markiert wird.

2 Zur Relevanz der 1860er Jahre für die Geschichte der Hilfsschule (Christian Stöger)

Die vorangehend von Moser vorgestellten Forschungsergebnisse lassen es problematisch erscheinen, bereits die 1860er Jahre als hilfsschulgeschichtlich relevant, nämlich als Zeitraum auszuweisen, in dem die Idee eines „neuen“ Anderen, des

doi.org/10.35468/5993-29

sogenannten schwachbefähigten Schulkindes, im Milieu der deutschen Schulmänner nachhaltig geformt und prozessiert wurde. Ich stütze mich in meiner Argumentation auf noch unpublizierte Ergebnisse eines von der DFG getragenen Forschungsprojekts („Das pädagogische Experiment der Levana (1856–1866)"; Projektnummer: 392229516), muss aber einräumen, dass sich meine These auf ein Zeitfenster bezieht, für das insgesamt kaum erst Quellen bekannt sind, weshalb sich mein diesbezügliches Plädoyer für die 1860er Jahre möglicherweise dem Verdacht aussetzt, jene einst einflussreiche Form sonderpädagogischer Historiographie (Max Kirmsse, Franz Frenzel) zu revitalisieren, die von der vermeintlichen *Entdeckung* sogenannter „schwachsinniger" Kinder durch heilpädagogische Pioniere und Wohltäter zu berichten weiß und hierfür bevorzugt auf das Jahr 1864 verweist. Damit ist auf die in diesem Jahr erschienene Schrift „Schulen für schwachbefähigte Kinder" angespielt, mit der ihr Autor, der Leipziger „Taubstummenlehrer" Heinrich Ernst Stötzner (1832–1910), zum „Vater der deutschen Hilfsschulen" (Kirmsse 1911, 1659) avancierte, weil er gemäß dieser Lesart erstmals den Lösungsvorschlag einer schulischen Trennung in die Diskussion brachte, um der unterstellten Notlage „schwachsinniger" Kinder in der Volksschule des 19. Jahrhunderts entgegenwirken zu können. Zurecht ist jede in diesem Sinn erfolgende Bezugnahme auf Stötzners Schrift für hilfsschulgeschichtliche Argumentationen obsolet.

Mosers Kritik nimmt sich allerdings nicht solche Varianten sonderpädagogischer Geschichtsschreibung vor, sondern richtet sich gegen einen fest verankerten, sozialhistorisch orientierten Erklärungsansatz, für den Stötzners Publikation von 1864 ebenso unverzichtbar ist, um die Schaffung eines neuen Schultyps für sogenannte „schwachsinnige" Kinder, die der Volksschullehrerschaft zur Last gefallen wären, plausibel zu machen. In diesem Ansatz wird Stötzners Schrift als Indikator für Modernisierungseffekte aufgefasst und das scheinbar plötzliche Auftreten des „schwachsinnigen" Kindes als Resultat der durchgesetzten allgemeinen Schulpflicht und gestiegener schulischer Leistungsanforderungen interpretiert (vgl. z. B. Myschker 1983, 131).

Leider lässt sich Mosers schlagende Kritik an dieser verbreiteten, weithin selbstverständlich gewordenen Auffassung und ihre Aufdeckung erstaunlicher Unklarheiten und Widersprüche hier nur andeuten: Ihr erster Einwand gegen die Behauptung, Hilfsschulgründungen seien als Antwort auf strukturelle Veränderungen im deutschen Schulsystem zu verstehen, weist überzeugend darauf hin, dass die ins Treffen geführten Bedingungen (allgemeine Durchsetzung der Schulpflicht und gestiegene Leistungsanforderungen) im Volksschulwesen der 1860er Jahre überwiegend noch gar nicht gegeben waren. Ebenso fehlten bislang Belege für die oft behauptete Belastung der Volksschullehrerschaft durch schulschwache Kinder, weshalb Moser die bisherigen Erklärungsansätze zurückweist (vgl. Moser 2013, 87–91) und ihrerseits eine Interpretation der Hilfsschulgeschichte vorschlägt, die

doi.org/10.35468/5993-29

statt der 1860er Jahre den Zeitraum ab 1880 als entscheidend einstuft und die bislang dominierende Binnensicht, in der die Hilfsschulfrage als rein (schul-)pädagogisches Problem abgehandelt wird, verabschiedet.
Zweifellos ist mit der einleitend angesprochenen sonderpädagogischen „Hagiographie“ auch die sozialhistorische Erklärung der Hilfsschulentwicklung als Resultante einer zur Mitte des 19. Jahrhunderts in den deutschen Staaten nicht gegebenen gesellschaftlich-schulischen Gesamtstruktur und -dynamik gescheitert. Das zeigt sich auch an dem von Moser eindrucksvoll nachgewiesenen „Kronzeugenstatus“, den Stötzners „Schulen für schwachbefähigte Kinder“ in verschiedenen und durchaus konkurrierenden Varianten sonderpädagogischer Historiographie besitzt, der aber lediglich verdeckt, dass für den Zeitraum zwischen 1860 und 1880 kaum erst einschlägige Quellen erschlossen sind, mit denen sich die Relevanz pädagogischer bzw. schulischer Faktoren für die Hilfsschulentwicklung nachweisen ließe: Statt einer Entsorgung Stötzners und der 1860er Jahre schlage ich allerdings eine Rekonstruktion jener (lokalen) Diskussions- und Aktionsräume vor, in denen Fragen der Volksschulreform und gleichermaßen der Status schulschwacher Kinder, deren Existenz für die Volksschullehrerschaft nie *entdeckt* werden musste, virulent geworden war. Zu diesen Orten zählte Stötzners berufliches und publizistisches Wirkungsfeld Leipzig, das in den 1860er Jahren bereits eine Reihe jener Bedingungen erfüllte, die Moser für ein sinnvolles Sprechen über die Genese der Hilfsschule als notwendig erachtet. Die Durchsetzung der Schulpflicht z. B., die deutschlandweit erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts gelang, war in Leipzig zu Stötzners Zeit schon erreicht: Die Schulbesuchsquote lag bereits 1849 über 99 % (vgl. Moderow 2007, 281). Die Investitionen in das Volksschulwesen verdoppelten sich zwischen 1850 und 1864 (vgl. ebd., 335). Bildungspolitische Debatten intensivierten sich seit 1860, was u. a. auf das Wiedererstarken bürgerlicher Öffentlichkeit und die Agitation liberaler Lehrervereine zurückzuführen ist (vgl. ebd., 329ff.), die in ihren Petitionen mehr verlangten als nur das Ende der kirchlichen Schulaufsicht. Stötzner war Teil dieser „freisinnigen“ Lehrerbewegung:
Wenn Stötzner 1864 von den „Aufgaben der Gegenwart“ spricht und festhält, dass die Volksschule „andere Aufgaben zu lösen“ habe „als sich mit geistig Schwachen und Stumpfsinnigen herumzumühen“ (Stötzner 1864, 8), gewinnt diese bislang unklare Aussage inhaltliche Fülle, wenn sie im Kontext der leitenden zeitgenössischen nationalpolitischen Programmatik gelesen wird. Auch soziale Folgeprobleme der Industrialisierung artikulieren sich in Stötzners Schrift, die an einem ihrer frühen Zentren entstand. Die Leipziger Armenschulen wurden im engsten zeitlichen Umfeld der Veröffentlichung der „Schulen für schwachbefähigte Kinder“ umstrukturiert (vgl. Moderow 2011, 171f.). Stötzner stellt seine Reformvorschläge unzweifelhaft in den Kontext einer Regulierung von Armut, wenn er seine Zielgruppe den „unteren Volksschichten“ zuordnet, „wo es oft an

doi.org/10.35468/5993-29

zweckmäßiger Ernährung, gesunder Wohnung, sorgfältiger Erziehung der Kinder“ fehle (Stötzner 1864, 9).
Es kann hier vorläufig die These formuliert werden, dass dieser oft vereinnahmte „Klassiker“ nicht das wirkungslose Elaborat eines Einzelnen war. Stötzners Entwurf zur Errichtung von „Schulen für schwachbefähigte Kinder“ ist aus Debatten in Leipziger Lehrervereinen erwachsen, war von energischen Umsetzungsversuchen begleitet (Petitionen der Leipziger Schuldirektoren, mediale Berichterstattung und Auseinandersetzung, statistische Erhebungen, Gutachten und Akzeptanz des Stadtrats) und ist erst auf der Zielgeraden am Widerstand der Stadtverordneten gescheitert (vgl. Richter 1893). Es war demzufolge eine pädagogische *pressure group* am Werk, die bereits in den 1860er Jahren Motive, Redefiguren, Ordnungsvorstellungen, Widersprüche und Hypotheken des späteren Hilfsschulwissens entfaltete, in Bewegung setzte und am Laufen hielt. Bemerkenswert ist hierbei, dass die dem Fortschritt verpflichteten Schulmänner an dieser pädagogischen Neuordnung von Klientel und Raum arbeiteten, ohne dabei, wie es scheint, unter dem Einfluss oder gar unter der Dominanz psychiatrischen Wissens gestanden zu haben.

3 „Denken Sie nur: Unser Fritz soll in die Hilfsschule!“ – Die 1940er Jahre (Thomas Hoffmann)

Unabhängig davon, ob man mit Moser die Abgrenzung eines sonderpädagogischen Raums des „Anderen“ mit der Entstehung des Dispositivs des „Hilfsschulkindes“ als Schwellenfigur zwischen Normalität und Anormalität gleichsetzt, oder ob man mit Stöger die ersten Fokussierungen des „schwachbefähigten Schulkindes“ als Effekt lokaler bildungs- und nationalpolitischer Bestrebungen liberaler Lehrervereine und anderer reformorientierter *pressure groups* begreift: Spätestens in der Zeit des Nationalsozialismus wird die allgemeine Durchsetzung und Anerkennung der sonderpädagogischen Raumordnung des „Anderen“ durch die diskursive Konstruktion der Figur des „Hilfsschulkindes“ überdeutlich. Vor dem Hintergrund der zur Staatsdoktrin erhobenen Ideologie der Rassenhygiene, die von einem Großteil der Hilfsschullehrerschaft geteilt wird (siehe auch den Beitrag von Hänsel, 58–62, in diesem Band), bedarf dessen Pathologisierung und Verurteilung als „Sittenmonster“ durch die Pädagogik kaum noch einer expliziten Begründung. Im Hinblick auf die Anerkennungs- und Machtverhältnisse im sozialen Raum werden weniger die Grenzziehungen selbst problematisiert, sondern es sind vor allem die Übergänge zwischen den Institutionen, die Abgrenzung von Zuständigkeiten, deren Allgemeinheit oder Reichweite sowie die verfahrensmäßige Operationalisierung dieses Raumes. Im Kern zeichnet sich dabei in den sonderpädagogischen Diskursen der 1940er Jahre verstärkt eine ableistische Perspektive

doi.org/10.35468/5993-29

auf Normalität/Anormalität entlang der Kategorie einer auf die ökonomische Verwertung des Individuums reduzierten „Brauchbarkeit“ ab.

Am 20. Januar 1940 beginnt in Grafeneck bei Gomadingen die erste von sechs Vernichtungsanstalten auf dem Gebiet des damaligen Deutschen Reichs mit der systematischen Ermordung von Menschen mit Behinderung oder psychischer Erkrankung. Unter dem Tarnnamen „Aktion T4“ fallen dem sogenannten „Euthanasie“-Programm innerhalb von zwei Jahren über 70.000 Menschen zum Opfer. Die ideologischen Wurzeln dieses ungeheuerlichen Verbrechens reichen bis in das 19. Jahrhundert zurück: Unmittelbar vor der NS-Zeit finden sich Gedankenspiele dazu unter anderem auch bei Gustav Lesemann, dem letzten Vorsitzenden des Hilfsschullehrerverbands in der Weimarer Republik, der in einem Vortrag aus dem Jahr 1929 nicht nur für die Asylierung und Sterilisierung der „Schwachsinnigen“ plädiert, sondern auch die „Frage nach der Abtötung lebensunwerten Lebens“ zumindest „anregen“ möchte, „ohne sie zu beantworten“ (Lesemann 1929, 478).

Hilfsschulfunktionäre wie Lesemann versuchen sich damit bereits vor 1933 an die Spitze der sogenannten „eugenischen Bewegung“ zu setzen, deren zentrales Auslesekriterium (später auch Tötungskriterium) weniger eine bestimmte medizinische oder psychologische Diagnose und auch nicht zwingend der schulische Erfolg oder Misserfolg sind, sondern die individuelle „Brauchbarkeit“, gemessen an der „Bildungsfähigkeit“ und der zu erwartenden Arbeitsleistung der Betroffenen (vgl. Fuchs 2010; Rauh 2010). Für die ideologische Durchsetzung und Rechtfertigung sowie die „begrifflich-paradigmatische Modernisierung“ (Hänsel 2006, 47) dieser (dis)ableistischen Perspektive spielen die Institution der Hilfsschule und die als völkische Sonderpädagogik sich neuformierende Hilfsschulpädagogik als *pressure group* eine wichtige Rolle, die bis heute nur unzureichend historisch aufgearbeitet worden ist (siehe Hänsel 2006; Brill 2011).

Die Aufgabe der Hilfsschule, die eugenischen Maßnahmen des „Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ (GzVeN) vom 14. Juli 1933 zu unterstützen und daran mitzuwirken, erhält mit der „Allgemeinen Anordnung über die Hilfsschule in Preußen“ vom 27. April 1938 offiziell Gesetzeskraft. Eine zentrale Figur ist in diesem Zusammenhang der Magdeburger Hilfsschulrektor und spätere Schulrat in Berlin, Karl Tornow, der ab 1934 als Hauptschriftleiter der Zeitschrift „Die Deutsche Sonderschule“ und ab 1939 als Leiter der „Reichsfachschaft V (Sonderschulen)“ im NSLB sowie als Berater für das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und Referent im Rassenpolitischen Amt der NSDAP, „Referat für negative Schülerauslese und Sonderschulfragen“, durch seine Publikations- und Fortbildungstätigkeit sowie seine Mitarbeit an verschiedenen Gesetzesvorlagen der wohl einflussreichste Sonderpädagoge der NS-Zeit und darüber hinaus wird.

doi.org/10.35468/5993-29

Im Jahr 1940 veröffentlicht Tornow eine kleine Broschüre mit dem Titel: „Denken Sie nur unser Fritz soll in die Hilfsschule!“, die 1944 und 1955 in zwei weiteren Auflagen erscheint (siehe Hänsel 2008, 100–113). Zielgruppe der ursprünglich 23-seitigen Broschüre sind die Eltern und Familienangehörigen von Hilfsschulkindern. Tornow wirbt darin für die Institution der Hilfsschule und die freiwillige Sterilisierung „erbkranker“ Hilfsschulkinder: „Die Hilfsschule ist keine Dummenschule, sondern sie ist die Schule für das geistig geschädigte Volksglied, das in ihr zur Brauchbarkeit innerhalb der Volksgemeinschaft erzogen wird.“ (Tornow 1940, 23) Anders als bei dem von Moser beschriebenen „Dispositiv des Hilfsschulkindes“ stehen in Tornows Schrift nicht so sehr die medizinisch-pathologischen oder sittlich-moralischen Qualitäten des Hilfsschulkindes im Mittelpunkt, sondern eben dessen „Brauchbarkeit“ und die dafür vorausgesetzten Fähigkeiten und Fähigkeitserwartungen, die überwiegend ökonomisch begründet werden. Es scheint so, als ob Tornow jeden Hinweis auf die in der NS-Propaganda sonst durchaus gängige (historische) Figur des „Sittenmonsters“ unbedingt vermeiden will, indem er sich bemüht, die durch das GzVeN legalisierte Zwangssterilisierung nicht als Strafe darzustellen, sondern als „leichten und ungefährlichen ärztlichen Eingriff“ sowie als notwendiges „Opfer, das der einzelne seinem Volke bringt, wofür er als Geschenk des Volkes seine besondere Ausbildung in der Hilfsschule in Empfang nimmt“ (Tornow 1940, 19).

Umso deutlicher erfolgt Tornows Abgrenzung zwischen Hilfsschule, Normalschule und der Heil- und Pflegeanstalt. In dichotomen Schnitten werden räumlich-institutionelle und ableistische Einteilungen einander gegenübergestellt – ein Argumentationsmuster, dem Tornow auch in seinem 1942, zusammen mit Herbert Weinert, publizierten rassenhygienischen Lehrbuch „Erbe und Schicksal“ folgt. Die Position des „Monsters“ wird nun durch die der „Schwerschwachsinnigen“ und „Idioten“ besetzt, „die damals auf dem Schulwege schon von weitem auffielen“ (Tornow 1940, 6). Sie gelten Tornow als „bildungs- und erziehungsunfähig“ und seien als lediglich „pflegefähig“ der öffentlichen Fürsorge oder privaten Betreuung in Heil- und Pflegeanstalten zu überlassen, „denn die Idioten gehören gar nicht in die Hilfsschule“ (ebd.). Daher sei auch das Vorurteil vieler Eltern falsch, dass die Hilfsschule eine „Idiotenschule“ sei, denn eine solche dürfe es gar nicht geben.

Auch wenn in der dritten Auflage der Elternbroschüre von 1955 die Abschnitte zur Sterilisation und Rassenhygiene verschwunden und einzelne Begriffe von Tornow ausgewechselt worden sind (an die Stelle des „Führers“ tritt nun der „Bundespräsident“ und statt von „Kriegsdienstfähigkeit“ ist nurmehr von „Erwerbsfähigkeit“ die Rede), bleiben die diskursiven und institutionellen Grenzziehungen, die den Raum des „Anderen“ begründen, beinahe unverändert: Im Unterschied zur Pathologisierung und Moralisierung des Hilfsschulkindes als „Sittenmonster“ erscheint das Kriterium der (mangelnden) Bildungs- und Arbeitsfähigkeit auch in

doi.org/10.35468/5993-29

der Nachkriegszeit als eines der Kernelemente sonderpädagogischen Denkens und Handelns (siehe auch Pfahl 2011). Die Räume des „Anderen“ schließen damit in einer flexibilisierten Weise all jene Schüler*innen aus, die hinter den gesellschaftlichen und kulturellen Leistungserwartungen zurückbleiben. Die Sonderpädagogik erscheint dadurch auch nach 1945 anschlussfähig für die sich wandelnden Leistungsnormen der Gegenwartsgesellschaft.

Literatur

Baginsky, A. (1877): Handbuch der Schulhygiene. Berlin.

Brill, W. (2011): Pädagogik der Abgrenzung. Die Implementierung der Rassenhygiene im Nationalsozialismus durch die Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn.

Deroisière, A. (2005): Die Politik der großen Zahlen. Berlin, Heidelberg.

Durkheim, E. (1967) [1894]: Les règles de la methode sociologique. 16. Aufl. Paris.

Foucault, M. (2003): Die Anormalen. Vorlesungen am Collège de France 1974/1975. Frankfurt a. M.

Fuchs, P. (2010): Zur Selektion von Kindern und Jugendlichen nach dem Kriterium der „Bildungsunfähigkeit“. In: M. Rotzoll u. a. (Hrsg.): Die nationalsozialistische „Euthanasie“-Aktion „T4“ und ihre Opfer. Paderborn, 287–296.

Gall, L. (2009): Europa auf dem Weg in die Moderne 1850–1890. München.

Garz, J. (2022): Zwischen Anstalt und Schule. Eine Wissensgeschichte der Erziehung „schwachsinniger“ Kinder in Berlin, 1845–1914. Bielefeld.

Geißler, G. (2011): Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Frankfurt a. M.

Georgens, J. D. & Deinhardt, H. M. (1861/1863): Die Heilpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Idiotie und Idiotenanstalten. 2 Bde. Leipzig.

Gerhardt, J. P. (1904): Zur Geschichte und Literatur des Idiotenwesens in Deutschland. Hamburg.

Hänsel, D. (2006): Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer. Bad Heilbrunn.

Hänsel, D. (2008): Karl Tornow als Wegbereiter der sonderpädagogischen Profession. Bad Heilbrunn.

Heese, G. (1963) [1864]: Heinrich Ernst Stötzner (1832–1910). In: H. E. Stötzner: Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben. Vollständiger Nachdruck der Original-Ausgabe von 1864. Berlin, 34–39.

Henze, A. (1912): Entwicklung und gegenwärtiger Stand des Hilfsschulwesens im In- und Ausland. In: H. Vogt & M. Weigandt (Hrsg.): Handbuch der Erforschung und Fürsorge des jugendlichen Schwachsinns unter Berücksichtigung der psychischen Sonderzustände im Jugendalter, 2. Heft, Jena, 241–366.

Hoffmann, T. (2013): Wille und Entwicklung. Problemfelder – Konzepte – Pädagogisch-psychologische Perspektiven. Wiesbaden.

Kielhorn, H. (1887): Schule für Schwachbefähigte Kinder (Verhandlungen der 27. Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung zu Gotha). Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, 32, 307–313

Kirmsse, M. (1911): Stötzner, Heinrich Ernst. In: A. Dannemann, H. Schober & E. Schulze (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. Halle, 1659–1661.

Kuhlemann, F.-M. (1992): Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794–1872. Göttingen.

Lesemann, G. (1929): Alkohol und Hilfsschule. Die Hilfsschule, 22 (8), 449–481.

Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a. M.

Maier, C. S. (2012): Leviathan 2.0. Die Erfindung moderner Staatlichkeit. In: A. Iriye & J. Osterhammel (Hrsg.): Geschichte der Welt. 1870–1945 Weltmärkte und Weltkriege. München.

doi.org/10.35468/5993-29

Moderow, H.-M. (2007): Volksschule zwischen Staat und Kirche. Das Beispiel Sachsens im 18. und 19. Jahrhundert. Köln.

Moderow, H.-M. (2011): Das Leipziger Volksschulwesen im 19. Jahrhundert. In: D. Döring & J. Flöter (Hrsg.): Schule in Leipzig. Aspekte einer achthundertjährigen Geschichte. Leipzig, 163–179.

Moser, V. (2013): Kontroversen behindertenpädagogischer Geschichtsschreibung. In: O. Musenberg (Hrsg.): Kultur Geschichte Behinderung. Oberhausen, 83–99.

Moser, V. (2016): Die Konstruktion des Hilfsschulkindes – ein modernes Symbol zur Regulation des Sozialen? In: C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.): Bildung und Differenz. Wiesbaden, 255–276.

Moser, V. & Frenz, S. (2022): Profession und normative Ordnungen in der Entstehung der urbanen Hilfsschule. In: V. Moser & J. Garz (Hrsg.): Das (A)normale in der Pädagogik. Wissenspraktiken – Wissensordnungen – Wissensregime. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17–50.

Myschker, N. (1983): Lernbehindertenpädagogik. In: S: Solarová, (Hrsg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart, 120–166.

Pfahl, L. (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld.

Rauh, P. (2010): Medizinische Selektionskriterien versus ökonomisch-utilitaristische Verwaltungsinteressen. In: M. Rotzoll u. a. (Hrsg.): Die nationalsozialistische „Euthanasie"-Aktion „T4" und ihre Opfer. Paderborn, 297–309.

Richter, K. (1893): Die Leipziger Schwachsinnigenschule nach ihrer Geschichte und Entwicklung. Leipzig.

Stötzner, H. E. (1864): Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben. Leipzig.

Tornow, K. (1940): „Denken Sie nur: Unser Fritz soll in die Hilfsschule!" München. [2. Aufl., München 1944; 3. Aufl., Kassel 1955]

Tornow, K. & Weinert, H. (1942): Erbe und Schicksal. Von geschädigten Menschen, Erbkrankheiten und deren Bekämpfung. Berlin.

doi.org/10.35468/5993-29

Timo Finkbeiner und Susanne Eibl

Gemeinsames Handeln und Problemlösen im technikbezogenen Unterricht der Primarstufe

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt Kooperatives Lernen im inklusiven Unterricht ‚KoLiTec' (KPH Wien/Krems/PH Oberösterreich) zielt auf eine unterrichtsentwicklungsrelevante Integration allgemein- und sonderpädagogischer sowie fachdidaktischer Aspekte im Kontext technikbezogenen Unterrichts der Primarstufe.
Auf Basis von Beobachtungen und Aufzeichnungen gemeinsamer Problemlösesituationen im technikbezogenen Unterricht orientiert sich die Studie im Rahmen einer Voruntersuchung am Verfahren der Videointeraktionsanalyse (vgl. Knoblauch 2004), um Mikroprozesse (vgl. Sujbert, Sunnen, Arend & Fixmer 2014) gemeinsamen Handelns und Problemlösens zu identifizieren.
Der Beitrag skizziert wesentliche Aspekte des Forschungsgegenstandes und gibt einen Einblick in das methodische Vorgehen der Studie. Erste Ergebnisse der Voruntersuchung finden im weiteren Forschungsprozess ihre Berücksichtigung und können als impulsgebend im Hinblick auf fachdidaktische Fragen und Herausforderungen betrachtet werden.

1 Ansatzpunkte

Entwickelnder Unterricht als Vermittlungsform von Lernen und Entwicklung (vgl. Siebert 2010) in der Relation interpsychisch-intrapsychisch (vgl. Vygotskij 2003) vollzieht sich als kooperativer und gemeinschaftlicher Prozess (vgl. Siebert 2010, 129).
Die Zugänglichkeit des Problem- und Lerngegenstandes auf möglichst allen für eine Lerngruppe relevanten Aneignungs- und Darstellungsniveaus auf Basis der bislang aufgebauten Sinn- und Bedeutungsstrukturen (vgl. Manske 2010) kann als eine Voraussetzung gemeinsamer Handlungs- und Problemlöseprozesse (im Fach) gelten. Entwicklung ist damit als abhängig „primär vom Komplexitätsgrad des jeweils anderen und erst in zweiter Linie von den Mitteln und Fähigkeiten des eigenen Systems" (vgl. Feuser 1995) anzusehen.

doi.org/10.35468/5993-30

Die technikbezogene Unterrichtspraxis erscheint demgegenüber aktuell geprägt von vereinzelnden Aufgabenstellungen, welche sich häufig auf Fertigung und Dekoration beschränken. Nennenswerte Möglichkeiten zum technischen Problemlösen in gemeinsam geteilten motivgebenden Situationen bieten sich den Lernenden dabei kaum.
Obgleich die Bedeutung einer frühen technischen Bildung und dahingehend die Ausbildung kindlichen technischen Handelns und Problemlösens gegenwärtig vermehrt in den Fokus technikdidaktischer Forschung rücken (vgl. Wyss 2016; Greinstetter, Fast & Bramberger 2018; Binder 2014), scheint auch die Forschungspraxis vorläufig überwiegend die kognitive Dimension formalen Problemlösens, Wissens- bzw. Kompetenzzuwächse und individuelle Leistungen Einzelner zu berücksichtigen. Die Vielfalt kindlicher Lern- und Entwicklungswege wird in ihrer Bedeutung für die Schaffung von Möglichkeitsräumen (vgl. Feuser 2019) gemeinsamer und individueller Lern- und Entwicklungsprozesse damit bislang vernachlässigt.
Empirische Studien mit einem Fokus auf kooperatives technisches Problemlösen im Bereich schulischen Unterrichts stellen ein Desiderat dar (vgl. Beinbrech 2003, 202).

2 Technik im Kontext von Handeln und Denken

Technik zeigt sich uns nicht allein in Dingen und Artefakten, sondern insbesondere in den Handlungen, die damit verbunden sind (vgl. Ropohl 2009, 31).
Technik als immanenter Teil menschlicher Kultur (vgl. Wiesmüller 2006) eröffnet sich Schüler*innen zumeist auf einer unmittelbaren Ebene. Wenngleich eine zunehmend komplexer werdende Lebenswelt die Begegnung mit Technik vor Herausforderungen stellt und eine konkret handelnde Auseinandersetzung keine Selbstverständlichkeit darstellt, ergeben sich dennoch im schulischen Alltag, aber auch in der Freizeit Gelegenheiten, technisch geprägte Dinge, Phänomene oder Abläufe zu erleben. Im Rahmen einer frühen technischen Bildung in der Primarstufe zeigt sich das insbesondere auf Basis einer handelnden Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, welche ein Wahrnehmen, Gestalten und Reflektieren von Technik durch die Schüler*innen berücksichtigt, dies vor dem Zielhorizont der Ausbildung einer technikbezogenen „Orientierungs-, Handlungs- und Urteilsfähigkeit“ (vgl. Schlagenhauf 2003, 47).
Eine wesentliche Grundlage bietet sich Kindern dabei im unmittelbaren Manipulieren von Gegenständen. Dieses in der Entwicklung früh beobachtbare Merkmal manuellen Erkundens kann bereits als technische Handlung verstanden werden, die in weiterer Folge dazu dient, die eigenen Fähigkeiten kennenzulernen und damit die Möglichkeit, mit anderen in Verbindung zu treten bzw. sich abzugrenzen (vgl. Binder 2014).

doi.org/10.35468/5993-30

> „Im technischen Handeln entsteht ein Sinnzusammenhang zwischen der handelnden Person, den Mitteln, die sie nutzt, und dem Handlungsumfeld, das aus Personen, sozialen Systemen, der dinglichen und natürlichen Umwelt besteht“ (ebd., 385).

Technisches Handeln ist somit, auch auf Unterricht bezogen, nicht als singuläres Ereignis, denn vielmehr als gemeinsamer Prozess zu verstehen, wie er etwa im Ansatz des Design Thinking (vgl. Clarke 2020; Dekker 2021) vorgestellt wird. Einen zentralen Stellenwert nimmt dabei die Berücksichtigung sowohl kognitiver als auch handelnder sowie emotionaler Aspekte ein. Dem kooperativen Problemlösen wird eine wesentliche Bedeutung zugeschrieben. Die Teamleistung im Design-Thinking-Prozess ist in allen Phasen von hoher Relevanz, wobei explizit auf die Bedeutsamkeit gemeinsamer, aber auch individueller Arbeitsschritte hingewiesen wird.

> „Cooperation in a design thinking context does not always mean that everything is a group effort. By working separately on a regular basis, everyone can contribute their own specialized subject matter expertise and unique qualities to the design process“ (vgl. Dekker 2021, 33).

Ausgehend davon eröffnen sich den Kindern gemeinsame Möglichkeiten einer probierenden Umsetzung, in der sich eigene Ideen und Vorstellungen materialisieren. Im Zuge der Reflexion darauf ergeben sich für die Beteiligten wiederum Impulse für weitere problemlösende Prozesse.

3 Design der Vorstudie

Als prozessimmanente Phase des Forschungsvorhabens zielt die Vorstudie des aktuellen Projekts darauf ab, im Rahmen eines formativen Evaluationsprozesses wesentliche Ergebnisse, etwa mit Blick auf das Forschungsdesign und die unmittelbare Umsetzung, mit den Lernenden in die nachfolgende Hauptstudie einzubinden.

In Orientierung auf das gemeinsame Forschungs- und Entwicklungsinteresse wurde dementsprechend ein mehrphasiges problemorientiertes Unterrichtsbeispiel in einer Lerngruppe der 3. Schulstufe einer innerstädtischen öffentlichen Schule im Technischen Werkunterricht durchgeführt, videografiert und evaluiert. Die zentrale Problemstellung war es, ein Modell für ein reales Spielgerät für das Freigelände des Schulstandortes zu entwickeln und herzustellen, damit das Spielgerät so oder so ähnlich auf Basis der ermittelten Bedarfe und Möglichkeiten angeschafft werden kann. Den Schüler*innen boten sich somit zum einen Anknüpfungspunkte an das Thema Spiel als ein bedeutsamer Aspekt ihrer Lebenswelt und Entwicklung und die Herausforderung, sich mit grundlegenden Voraussetzungen der Aufgabe auseinanderzusetzen.

doi.org/10.35468/5993-30

So wurde die Entwicklung des Spielgeräts an Bedingungen geknüpft, welche die Problemstellung für die Kinder spezifisch erweitern:
Das Spielgerät sollte
- allen Schüler*innen des Schulstandortes zur Verfügung stehen
- die bereits vorhandenen Spielgeräte bewusst ergänzen
- zugleich interessant und herausfordernd, aber auch sicher und zuverlässig sein.

Ein damit bewusst verbundener und realitätsnaher Anspruch von Sicherheit vs. Spielfreude kann als mit der Lebenswelt der Kinder verknüpftes, realistisches Dilemma verstanden werden.
Der praktischen Umsetzung im Rahmen des Technischen Werkunterrichts (2 x 2 UE im Abstand von einer Woche) ging eine gemeinsame Vorbesprechung (1 UE) voraus. Den Abschluss bildete eine gemeinsame Reflexion (1 UE). Die Lerngruppe bestand aus 21 Kindern und einer Lehrperson. Teambildung bzw. Konstellation der Kleingruppen, die sich aus zwei bis fünf Kindern zusammensetzten, innerhalb der videografierten Einheiten im Werkunterricht in der Phase der Umsetzung, wurde von den Schüler*innen selbst bestimmt.

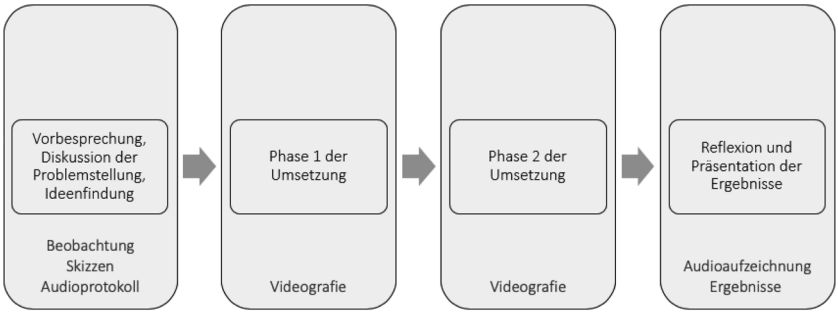

Abb. 1: Ablauf des Unterrichtsbeispiels

Unter den Bedingungen pandemiebedingt kurzfristiger Umsetzungsmöglichkeiten[1] erwiesen sich für die Vorstudie zunächst folgende Fragen als forschungsleitend:
- Welche gemeinsamen und individuellen Handlungen sind beobachtbar?
- Wie konstruieren die Kinder ihre interaktiv-kooperativen Handlungen in der Lerngelegenheit?
- Welche Ressourcen setzen die Kinder dabei ein?

1 Dem Forscher*innenteam bot sich coronabedingt erst zum Schuljahresende ein erster und lediglich kurzer Zeitraum, in dem es möglich war, die videogestützte Beobachtung im Rahmen der Lerngelegenheit durchzuführen.

doi.org/10.35468/5993-30

Um die Komplexität kooperativer technikbezogener Lernsituationen zu erheben, orientiert sich das Studiendesign am Verfahren der videogestützten Beobachtungen (vgl. Wyss 2016; Greinstetter, Fast & Bramberger 2018). Der Fokus der Untersuchung richtet sich auf die Erfassung und Analyse von Mikroprozessen (vgl. Sujbert, Sunnen, Arend & Fixmer 2014) gemeinsamen Lernens als kleinste Konfigurationen sozialen Handelns im System Schule (vgl. Heinzel 2010).
Mit der Videointeraktionsanalyse (vgl. Knoblauch 2004) wird es möglich, über ein sequenzielles Vorgehen diesbezüglich neben sprachlichen insbesondere die sozialen Situationen in den Fokus zu nehmen. „Das Grundprinzip der Interpretation besteht darin, den intrinsischen Zusammenhang der Interaktionen zu verstehen und dieses Verstehen zu rekonstruieren" (ebd., 129).
Das entstandene Videomaterial wurde dementsprechend von den Forschenden in gemeinsamen Datensitzungen zeitnah zur Erhebung gesichtet und im Zuge der Anfertigung von Verlaufsprotokollen thematisch protokolliert. In darauffolgenden Arbeitsschritten vertieften sich die sequenziellen Analysen mit Blick auf gemeinsam hervorgebrachte und geordnete Strukturen (vgl. Ayass 2005, 416) der Interagierenden, wie sie sich auch in der ethnomethodologischen Konversationsanalyse zeigen.
Zu Beginn der sequenziellen Interpretation galt es daher eine erste Ordnung zu finden, die von den Forschenden als Hinweis auf das Handeln zu verstehen war. Diese waren jedoch nicht isoliert zu betrachten, sondern wurden als Folgeäußerung oder -handlung verstanden. Dies bot die Möglichkeit, sequenzübergreifend weitere Kontrastfälle und Muster zu identifizieren.
In den dafür entwickelten Transkripten wurden alle in den Sequenzen erkennbaren Handlungen durchgehend beschrieben sowie jeweils um die audiotranskribierten Aussagen ergänzt. Fotogramme begleiten die entsprechenden Sequenzabschnitte, um eine nachvollziehbare und dynamische Beschreibung zu gewährleisten.

4 Erste Ergebnisse

Im Rahmen einer Forschungswerkstatt wurden erste Ergebnisse der Vorstudie mit einem Fokus auf die gemeinsam konstruierten Handlungen der Kinder vorgestellt und diskutiert. Exemplarisch dargestellt an den problemlöseorientierten Interaktionen der Mitglieder eines der selbstgebildeten Kinderteams in den videografierten Phasen der Umsetzung zeigen sich erste Hinweise auf gemeinsam hervorgebrachte strukturierte Ordnungen eines kooperativen Vorgehens. Das Team bestand in der Phase 1 der Umsetzung aus drei Schülern und reduzierte sich in Phase 2 krankheitsbedingt auf zwei Schüler.
Zu Beginn von Phase 1 setzen sich die Schüler intensiv mit der Problemstellung auseinander. Die Ideenfindung ist geprägt von den jeweiligen Vorstellungen der Beteiligten und der Suche nach einem gemeinsamen Gedanken. Das Gemeinsa-

doi.org/10.35468/5993-30

me findet sich als Ergebnis einer ersten Aushandlung im Begriff des Monkiparks[2] wieder. Damit wurde von den Lernenden ein konsensuales Ziel bestimmt, welches jedoch, und dies zeigt sich im Verlauf der Umsetzung deutlich, von den jeweils subjektiven Auffassungen aller Teammitglieder bestimmt wird. Das Vorgehen der Kinder kann als wechselseitig in Form von Aushandlung und individuellem Tun beschrieben werden. Das unmittelbare Hantieren mit den Materialien wird der verbalen Sprache zumeist vorgezogen.

Die im Prozess der Umsetzung aufeinander bezogen technischen Handlungen können als entscheidend für die Konstruktion einer sozialen Wirklichkeit verstanden werden. Dies zeigt sich u. a. in den Anfangssequenzen der ersten Phase. Der Kompromiss Monkipark wird zur verbindlichen Grundlage für alle Beteiligten, bietet jedoch Freiraum, diesen in Form der jeweils eigenen Ideen und damit verbundenen Teilaufgaben zu gestalten. Zudem lässt sich, und dies kann als zentrales Moment beobachtet werden, eine zunehmende Anerkennung der jeweils anderen Tätigkeiten beobachten. Den Schülern gelingt es dabei, das eigene Vorhaben den jeweils anderen Vorgaben anzupassen. Dies ist insofern von Bedeutung, als dass es sich zu diesem Zeitpunkt noch um keine vollständig ausgehandelte Zielvorstellung handelt, das kollektiv definierte Gemeinsame dennoch als verbindend wahrgenommen wird. Das gleichsame Arbeiten an den jeweils individuellen Teilaufgaben, getragen von den subjektiven Vorstellungen und Voraussetzungen ist daher kein Widerspruch zum kooperativen Handeln der Lernenden – im Gegenteil. Gerade weil, so ist anzunehmen, die Lernenden die jeweilige Bearbeitung der Aufgabe in hohem Maße selbst bestimmen und ihren Vorstellungen, aber auch ihren Fertigkeiten und Fähigkeiten anpassen dürfen, wird ein kooperatives Lernen erst ermöglicht.

In Phase 2 schließen die (verbliebenen) Schüler unmittelbar an die erste Phase an, indem sie sich die vormals ausverhandelten Rollen noch einmal bestätigen und zunächst mit rollenkonformen und im Verlauf mit rollenerweiternden Arbeitsschritten individuell erfüllen. Das abwesende Kind wird mentalisiert und mehrfach verbal darauf Bezug genommen, was es getan hätte bzw. was seine Meinung gewesen wäre. Kennzeichnend für den weiteren Verlauf ist, dass das in Phase 1 noch als Idee vage definierte Gemeinsame nun inhaltlich und methodisch immer mehr bestimmt und gefüllt wird. Dies wiederum in wechselseitiger Bezugnahme auf die verbalen Äußerungen bzw. nonverbalen Handlungen und Zeichen des Gegenübers in Ausrichtung auf konkrete Gegenstände. Die Idee des Monkiparks wird konkretisiert und in Form der Konstruktion einer Schaukel materialisiert. Die Kinder erweitern damit gemeinsam ihr Vorhaben aus der ersten Phase auf Basis der unmittelbar über die konkreten Handlungen am Material individuell und gemeinsam gewonnenen Erkenntnisse im Sinne eines handlungsbegleitenden wechselseitigen Weiterplanens. Im Anschluss an die zunehmende Anerkennung

2 Ein bei Kindern bekannter Indoorspielplatz in Wien. Online unter: https://www.monkipark.at

doi.org/10.35468/5993-30

der Tätigkeit des anderen in seiner angenommenen Bedeutung in Phase 1 lässt sich als zentrales Moment in Phase 2 eine Weiterentwicklung der Interaktionen an neu auftretenden Problemstellen innerhalb des Problemlöseprozesses beobachten. Die Kinder setzen an diesen – das weitere Vorgehen und das erfolgreiche Bewältigen der Problemstellung für alle potenziell gefährdenden – Problemstellen gezielt aufeinander bezogen Handlungen des Helfens und vor allem des Informierens, dies auch im Wechsel der Darstellungsebenen. Eine gemeinsam geteilte Intentionalität zeichnet sich ab, grundgelegt durch ein Interesse und ein gemeinsames Lernen am anderen und dessen Fähigkeiten und Möglichkeiten.

5 Ausblick

Mit Blick auf die kommende Hauptuntersuchung werden von den Autor*innen insbesondere drei erweiternde Aspekte als bedeutsam erachtet und in den laufenden Forschungsprozess implementiert.
So wird zum einen die bislang weniger fokussierte Position der Lehrperson aufgegriffen, da die Lehrperson neben den Lernenden und dem Lerngegenstand eine wesentliche Funktion einnimmt.
Damit einher gehen zudem Überlegungen, welche die Gestaltung des Unterrichts im Verhältnis von Strukturierung und Offenheit und dahingehend mögliche Auswirkungen auf die Aushandlungsprozesse der Kinder betreffen.
Darüber hinaus soll neben der Rekonstruktion der sozialen Situationen insbesondere vertiefend der Frage nachgegangen werden, wie sich fachliche Austausch- und Erweiterungsprozesse im Zuge der problemlöseorientierten Schüler*inneninteraktionen konstruieren und welche Ein- bzw. Ausschlussmomente sich diesbezüglich gegebenenfalls ausmachen lassen.
In Vernetzung von Fachbereich und Entwicklungsbereichen zielt die Studie schließlich darauf ab, praxisrelevante Impulse für die Planung, Umsetzung und Adaptierung von Unterricht (im Fach) zu geben, welcher eine Auseinandersetzung mit einem gemeinsamen Lerngegenstand und miteinander „in der angemessenen Komplexität“ (Menthe, Düker & Hoffmann 2019, 87) zu vermitteln vermag.

Literatur

acatech (2011): Monitoring von Motivationskonzepten für den Techniknachwuchs (MOMOTECH). Berlin.

Ayass, R. (2005): Konversationsanalyse. In: Mikos, L. & Wegener, C. (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz, 416–424.

Beinbrech, C. (2003): Problemlösen im Sachunterricht der Grundschule. ([Electronic ed.].). urn:nbn:de:hbz:6-85659527270.

Clarke, Rachel Ivy (2020): Design Thinking. ALA Neal-Schuman.

doi.org/10.35468/5993-30

Dekker, Teun den (2021): Design Thinking. Routledge.
Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt.
Feuser, G. (2019): Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand. In: Behrendt, A, Heyden, F. & Häcker, T. (Hrsg.): „Das Mögliche, das im wirklichen (noch) nicht sichtbar ist …". Düren, 5–30.
Greinstetter, R., Fast, M. & Bramberger, A. (2018): Technische Bildung im fächerverbindenden Unterricht der Primarstufe. Forschung – Technik – Geschlecht. Baltmannsweiler.
Heinzel F. (2010): Ethnographische Untersuchung von Mikroprozessen in der Schule. In: Heinzel, F., Thole W., Cloos P., Köngeter, S. (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain". Online unter: https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-531-92138-9_3.
Knoblauch, H. (2004): Die Video-Interaktions-Analyse. Sozialer Sinn, 5 (1), 123–138.
Manske, C. (2010): Gemeinsames Lernen aller Kinder: Die Differenz ist anerkannt. In: Siebert, B. (Hrsg.): Integrative Pädagogik und die Kulturhistorische Theorie. Frankfurt am Main, 215–222.
Menthe, J., Düker, P. & Hoffmann, T. (2019): Gemeinsam Chemie lernen: Inklusiver Chemieunterricht zwischen Fachlichkeit und Entwicklungslogik. In: Behrendt, A., Heyden, F. & Häcker, T. (Hrsg.): „Das Mögliche, das im wirklichen (noch) nicht sichtbar ist …". Düren, 79–96.
Ropohl, G. (2009): Allgemeine Technologie: Eine Systemtheorie der Technik. (Bd. DOI: https://doi.org/10.5445/KSP/1000011529). Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.
Schlagenhauf, W. (2003): Technik und Bildung. Technische Bildung als substanzieller Teil einer allgemeinen Bildung. LOG IN, 46–48.
Schulte, F., Kurnitzki, S., Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2019): Mikroprozesse im inklusionsorientierten Sachunterricht: Gemeinsamkeit herstellen und den Lerngegenstand fokussieren. In: Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (Hrsg.): Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung. Bad Heilbrunn, 21–35.
Siebert, B. (2010): Entwickelnder Unterricht und integrative Pädagogik. In: Siebert, B. (Hrsg.): Integrative Pädagogik und Kulturhistorische Theorie. Frankfurt am Main, 103–133.
Sujbert, M., Sunnen, P., Arend, B. & Fixmer, P. (2014): Mit Video einen mikroanalytischen Blick auf gemeinsam konstruierte Lernprozesse von Kindern richten. In: Kopp, B., Martschinke, S., Munser-Kiefer, M., Haider, M., Kirschhock, E.-M. & Ranger, G. (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung. Bd. 17. Wiesbaden, 182–185.
Vygotskij, L. (2003): Unterricht und geistige Entwicklung im Schulalter. In: Lompscher, J. (Hrsg.): Lew Vygotskij. Ausgewählte Schriften. (Bd. 2). Berlin, 287–306.
Wiesmüller, C. (2006): Schule und Technik. Die Technik im schultheoretischen Denken. Hohengehren.
Wyss, B. (2016): Gestalterisch-konstruktives Problemlösen von Sechs- und Achtjährigen. Theoretische Grundlagen und empirische Studie zur Technischen Gestaltung in Kindergarten und Unterstufe. München. Online unter: https://opus.bibliothek.uniaugsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/37902/file/Wyss_Dissertation.pdf.

doi.org/10.35468/5993-30

Silvia Greiten, Silke Trumpa und Marcel Veber

Durch unterrichtsbezogene Diagnostik Raum für Inklusion und Umgang mit Heterogenität schaffen – eine Projektskizze

1 Problem und Projektkontext

Für nachhaltiges schulisches Lernen von Schüler*innen bedarf es u. a. der Passung zwischen individuellen Voraussetzungen, Lernbedingungen und unterrichtlichen Anforderungen. Lehrkräfte stehen dabei in der Verantwortung, Unterricht so zu gestalten, dass er curriculare Anforderungen erfüllt und alle Schüler*innen bestmöglich dort partizipieren können (Trumpa & Franz 2014). Insbesondere für inklusiven Unterricht ergeben sich dazu Fragen zur Professionalisierung von Lehrkräften in Bezug auf theoretische Grundlagen, Bedingungen und schulpraktische Realisierbarkeit adaptiv gestalteter Lehr-Lernprozesse, die förderbezogene Diagnostik und binnendifferenzierende Maßnahmen verbinden. Dafür notwendige Kompetenzen sind bei Lehrkräften meist gering ausgebildet (Grausam 2018). Zudem stehen Lehrkräften nur wenige Planungsmodelle für inklusiven Unterricht und nur vereinzelte unterrichtsbezogene diagnostische Zugänge für Unterrichtsplanung zur Verfügung (Greiten, Reichert & Eßer 2022).
Das Projekt DiaGU[1] (Förderbezogene Diagnostik zur Gestaltung inklusiver, binnendifferenzierter, adaptiver Unterrichtssettings für die Primarstufe, Sekundarstufe I und Berufsfachschule) fokussiert daher die Entwicklung, Erprobung und Implementierung förderbezogener diagnostischer Zugänge, die Lehrkräfte für die Planung binnendifferenzierter Unterrichtsreihen in verschiedenen Bildungsgängen zur Gewinnung von Erkenntnissen über Lernprozesse von Schüler*innen nutzen. Die Erkenntnisse fließen in die weitere Unterrichtsplanung und -durchführung ein, um die Adaptivität von Lehr-Lernprozessen zu erhöhen. Damit soll der Raum für inklusiven Unterricht erweitert werden. Wie diese Entwicklung gelingen könnte, wird nachfolgend mit der Darstellung des Forschungsdesigns in DiaGU vorgestellt und mittels Überblicks über den Forschungsstand gerahmt.

1 Förderung durch das BMBF (2021–24); Förderkennzeichen: 01NV2111A_B_C

doi.org/10.35468/5993-31

2 Forschungsstand

International wird im Zusammenhang mit inklusiver Lehrer*innenbildung wiederkehrend darauf hingewiesen, dass Lehrkräfte Wissen und Kompetenzen zur individuellen Förderung und diagnostisch orientierte Unterrichtsentwicklung benötigen (Lindmeier 2018; Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann 2015). Für Deutschland ist festzuhalten, dass Diagnostik und Gestaltung von Binnendifferenzierung als zentrale Kompetenzen inklusiver Unterrichtsplanung zu wenig ausgebildet sind (Heinrich, Urban & Werning 2013; Letzel, Otto & Schneider 2019).

Unterrichtsplanung allgemein ist wenig beforscht (Scholl, Küth, Flath, Hertema, Schwarz, Wolters, Rheinländer & Schüle 2020); inklusive Unterrichtsplanung stellt nahezu ein Desiderat dar (Mannes, Trautmann & Greiten 2020). Dabei ist eine förderbezogene Diagnostik in der Unterrichtsplanung und -durchführung zweifach verortet und dadurch von besonderem Erkenntnisinteresse: Zum einen geht es darum, Prozesse so zu gestalten, dass sie diagnostischen Erkenntnisgewinn erlauben, und zum anderen bergen diese Kenntnisse das Potenzial, sie für individuelle Förderung zu nutzen. Kognitionspsychologisch betrachtet ist Unterrichtsplanung ein mentales Handeln (Kiper 2016), das sich berufsbiographisch verfestigt, in der Lehrer*innenausbildung tradiert wird (Greiten & Trumpa 2017) und als schwer modifizierbar gilt (Blömeke & König 2011). Zur Unterrichtsplanung für inklusive Lerngruppen stehen zu wenige didaktische Modelle zur Verfügung, die geeignet sind, Bildungsstandards und förderbedarfsspezifische Ziele zusammenzubringen (Greiten 2017). Hinzu kommt, dass in Regelschulen traditionelle Planungen von linear konzipierten Einzelstunden mit Phasenrasterungen dominieren (Arnold & Koch-Priewe 2010), was binnendifferenziertes Arbeiten im inklusiven Unterricht erschwert (Greiten, Müller, Trautmann & Mays 2019), Weiterentwicklungen zeichnen sich ab (Zierer 2014).

Inklusiver Unterricht, der sich im doppelten Spannungsfeld zwischen Offenheit und Strukturierung sowie Individualisierung und Gemeinsamkeit bewegt (Lütje-Klose 2011), ist ohne Binnendifferenzierung und Diagnostik nicht denkbar (Veber 2015). Formen von Binnendifferenzierung sind mit Hinweisen zur Gruppenbildung, Selbststeuerung, Lernbegleitung usw. vielfach beschrieben (Bönsch 2015). Sie bieten auch diagnostisches Potenzial, wenn sie Adaptivität fokussieren (Beck, Baer, Guldimann, Bischoff, Brühwiler, Müller, Niedermann, Rogalla & Vogt 2008). Für die Planung und Durchführung diagnostisch nutzbarer Unterrichtssettings bedarf es der Feststellung individueller Voraussetzungen von Schüler*innen sowie geeigneter unterrichtlicher Bedingungen (Helmke 2017). Diskutiert werden dazu v. a. der Einsatz verschiedener Lern- und Leistungsformate (Kleinknecht, Bohl, Maier & Metz 2013), wenngleich konkrete Unterrichtsdiagnostik aktuell noch wenig im Blick ist. Die Verbindung förderbezogener

doi.org/10.35468/5993-31

Diagnostik und Unterrichtsplanung i. S. didaktischer Diagnostik zur Gestaltung inklusiven Unterrichts wird gefordert (Prengel 2016) und zugleich werden fehlende Anschlüsse zu Fachdidaktiken und Partizipation kritisch betrachtet (Veber 2019).
Für verschiedene Schulstufen sind inklusiver Unterricht, Binnendifferenzierung und diagnostische Kompetenzen different beforscht: Im Primarbereich wird individuelle Förderung mit binnendifferenzierenden, individualisierenden Konzepten variantenreich umgesetzt und gilt als gut beforscht (z. B. Mathematikunterricht: Dexel 2020). In der Sekundarstufe I ist inklusiver Unterricht kaum untersucht, obwohl mit dem Fachlehrerprinzip und eingeschränkten Kooperationsmöglichkeiten zwischen Fachlehrkräften und Sonderpädagog*innen besondere Herausforderungen erwartbar sind (Greiten u. a. 2019). Zur adaptiven Unterrichtsgestaltung in Berufsfachschulen existieren kaum Studien (Gillen & Wende 2017). In dieser Schulform wird Diagnostik primär auf berufliche Eignungs- und Kompetenzdiagnostik fokussiert (Amt für Arbeitsförderung Offenbach a. M. 2012; Lipowsky, Kaak & Kracke 2016) sowie auf Ausbildungsabbrüche (Baumeler, Ertelt & Frey 2012) und Lesekompetenzdiagnostik Auszubildender (Balkenhol 2015). Ein Desiderat ist die Diagnostik zur Förderung allgemeinbildender schulischer Fähigkeiten für den Übergang Schule und berufliche Ausbildung. Eine besondere Problematik im berufsbildenden Bereich ist, dass mit dem Transitionsprozess von der Sekundarstufe I in die berufliche Bildung die Beschreibung sonderpädagogischer Förderbedarfe schulrechtlich nicht vorgesehen ist. Entsprechend erhalten Schulen der beruflichen Bildung nicht zwangsläufig Kenntnis über Unterstützungsbedarfe ihrer Schüler*innen.
Aus den dargestellten Zusammenhängen zeigt sich ein Mehrwert der schulformübergreifenden Anlage des DiaGU-Projektes: Schulbiographien von Schüler*innen und die Gestaltung von Transitionsprozessen werden berücksichtigt und Ansatzpunkte für eine inklusionssensible Lehrer*innenaus- und -weiterbildung in allen Schulstufen erforscht und schulpraktisch erprobt.

3 Forschungsdesign

Das DiaGU-Projekt führt förderbezogene Diagnostik, binnendifferenzierende Unterrichtsplanung und -durchführung zusammen: Im qualitativ-empirischen, explorativen Forschungsdesign werden mit Lehrkräften aus drei Grundschulen, zwei Sekundarschulen und drei Schulen des beruflichen Übergangs Zugänge förderbezogener Unterrichtsdiagnostik entwickelt, erprobt und evaluiert. Lehrkräfte sollen aus diagnostisch angelegten Unterrichtssettings Erkenntnisse über Lernprozesse von Schüler*innen gewinnen und diese zur binnendifferenzierenden adaptiven Unterrichtsplanung nutzen. Folgende Forschungsfragen werden untersucht:

doi.org/10.35468/5993-31

- Wie können förderbezogene diagnostische Kompetenzen von Lehrpersonen zur Planung inklusiver, binnendifferenzierter, adaptiver Unterrichtssettings identifiziert, konzeptualisiert und weiterentwickelt werden?
- Welche Instrumente und Settings eignen sich für eine praxistaugliche adaptive Unterrichtsdiagnostik für den Einsatz in Grundschulen, Sekundarstufen und Berufsfachschulen?
- Wie können Lehrpersonen Erkenntnisse aus diagnostisch gestalteten Unterrichtssettings zur Planung und Durchführung inklusiven Unterrichts und zur Weiterentwicklung entsprechender diagnostischer und planerischer Kompetenzen nutzen?

Das DiaGU-Projekt fokussiert die Entwicklung von Verfahren zur binnendifferenzierten Unterrichtsplanung mit Nutzung diagnostischer Zugänge. Diese sollen Lehrkräften ermöglichen, Adaptivität als Kriterium in den Prozess der Unterrichtsplanung einzubinden und binnendifferenzierende Settings so zu gestalten, dass sie zugleich diagnostische Informationen erlauben. Einen besonderen Schwerpunkt erhält die Lernendenperspektive (Greiten, Trautmann, Mays, Mannes, Müller, Schneider & Riederer 2022): Schüler*innen geben Lehrkräften Rückmeldungen zu Lernsituationen, Arbeitsmaterialien und diagnostischen Aufgaben. Als diagnostische Zugänge werden u. a. Gespräche zwischen Lehrkräften, diagnostisch orientierte Planungsgespräche, fachbezogene Lehrer*innen-Schüler*innen-Gespräche für konkrete Lernphasen, diagnostische Unterrichtsbeobachtungen, schriftliche und kommunikative Evaluation der Förderung sowie Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen entwickelt, erprobt und erforscht.
Je Projektschule bilden zwei bis vier Lehrkräfte ein Planungsteam. Jede Lehrkraft der Primarstufe und der Sekundarstufe I benennt eine inklusive Lerngruppe, in der sie die geplanten Interventionen durchführt. In ihnen liegt ein Fokus auf je zwei bis sechs Schüler*innen mit spezifischen Bedarfen in den Bereichen Lernen, sozial-emotionale Entwicklung sowie Sprache und Kommunikationen, bei denen die Adaptivität der Unterrichtssettings individuell untersucht wird. In den Berufsfachschulen, in denen für Schüler*innen kein attestierter sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt, wählen die Lehrkräfte nach kollegialer Rücksprache jene Schüler*innen aus, die das Lern- und Leistungsspektrum möglichst maximal kontrastierend abbilden. Um ein Zusammenspiel von Forschung und Intervention zu erreichen, ist das DiaGU-Projekt als Zyklus von Intervention und Evaluation in Bezug auf Adaptivität der Unterrichtsplanung und der Praxistauglichkeit im Schulalltag konzipiert.
Auf Basis fachlicher Inputs, die für die teilnehmenden Lehrkräfte auf schulformspezifischen Netzwerktagungen und Workshops angeboten werden, planen und erproben die Lehrenden pro Halbjahr exemplarisch eine Unterrichtsreihe für förderdiagnostisch angelegte Unterrichtssettings. Je nach Lerngruppenzusammen-

doi.org/10.35468/5993-31

setzung fokussieren sie zwei bis sechs Schüler*innen mit spezifischen Bedarfen, die möglichst weit kontrastieren. Die Lehrkräfte gestalten mit Unterstützung des Projektteams für ihre Lerngruppe diagnostisch relevante Lernsituationen, die in der Unterrichtsreihe in binnendifferenzierende adaptive Lernsituationen umgesetzt werden.

In der Schulpraxis werden Daten erhoben, die sich an den jeweils aktuellen Situationen orientieren: Unterrichtsbeobachtungen, Einschätzungsbögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung, Kurznotizen von Schüler*innen zu den ausgewählten Lernsituationen, Dokumentationen der Unterrichtsplanung von Lehrkräften, Mitschnitte von Planungsgesprächen und Interviews mit Lehrkräften zu ihren Vorstellungen über Unterrichtsplanung. Die Auswertung erfolgt mit der Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018), der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014) und Formen der Dokumentenanalyse (Hofmann 2017). Aus den Interventionen auf Tagungen und Workshops werden gemeinsam mit den beteiligten Lehrpersonen Fragen zur förderbezogenen Unterrichtsplanung systematisch abgeleitet, die zur Vorbereitung von Inhalten nachfolgender Netzwerktagungen und Coachings dienen.

4 Ausblick

Mit dem Forschungs- und Interventionsdesign sowie den beschriebenen diagnostischen Zugängen intendiert das Projekt, die förderdiagnostischen Kompetenzen der teilnehmenden Lehrkräfte, deren individuelle Unterrichtsplanung und auch die Kooperation von Lehrkräften konsequent weiterzuentwickeln. Die in der realen Schulpraxis verortete Entwicklung und Erforschung von Planungsprozessen in Verbindung mit unterrichtsbezogener Diagnostik zur Planung und Gestaltung binnendifferenzierter adaptiver Unterrichtssettings setzt durch die Evaluation der teilnehmenden Lehrkräfte auf Praxistauglichkeit. Erprobte und evaluierte Konzepte werden zum Projektende in einer Lehrer*innenfortbildung weiterentwickelt. Sie bietet Potenzial, Räume für den Umgang mit Heterogenität zu erschließen und zu gestalten, die eng mit der Kernaufgabe der Unterrichtsplanung verwoben sind.

Literatur

Amt für Arbeitsförderung Offenbach am Main (Hrsg.) (2012): Berufsorientierung und Kompetenzen. Methoden – Tools – Projekte. Gütersloh.

Arnold, K.-H. & Koch-Priewe, B. (2010): Traditionen der Unterrichtsplanung in Deutschland. In: Bildung und Erziehung, 63 (4), 401–416.

Balkenhol, A. (2015): Lesen im beruflichen Handlungskontext. Anforderungen, Prozess und Diagnostik. Technische Universität Darmstadt. Online unter: https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/5209/1/Lesen%20im%20beruflichen%20Handlungskontext.pdf (letzter Zugriff: 22.04.2022)

doi.org/10.35468/5993-31

Baumeler, C., Ertelt, B. & Frey, A. (Hrsg.) (2012): Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung. Landau.

Beck, E., Baer, M., Guldimann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008): Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster.

Blömeke, S. & König, J. (2011): Profile im Professionswissen zur Unterrichtsplanung bei Sekundarstufenlehrkräften. Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, 11–30.

Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen, 9. Aufl.

Bönsch, M. (2015): Binnendifferenzierung – Ein entscheidendes Merkmal guten Unterrichts. In: Wirtschaft & Erziehung, 67 (8), 292–296.

Dexel, T. (2020): Diversität im Mathematikunterricht der Grundschule: Theoretische Grundlegung und empirische Untersuchungen zu Gelingensbedingungen inklusiven Mathematiklernens. Münster.

Gillen, J. & Wende, J. (2017): Inklusion in der beruflichen Bildung: Status Quo, Konsequenzen und Potenziale für Forschung und Lehre. Zeitschrift für Inklusion, 3. Online unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/445/330. (letzter Zugriff: 20.04.2022)

Grausam, N. (2018): Diagnosekompetenz von Lehrpersonen als Voraussetzung individueller Förderung im Bereich „Texte schreiben". Eine empirische Studie am Beispiel einer neu eingeführten integrierten Schulform. Münster & New York.

Greiten, S. (2017): Konzeptveränderungen zur Unterrichtsplanung durch inklusiven Unterricht in der Sekundarstufe I. In: Wernke, S. & Zierer, S. (Hrsg.): Die Unterrichtsplanung – Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Bad Heilbrunn, 224–235.

Greiten, S. & Trumpa, S. (2017): Co-Peer-Learning in Praxisphasen. Ein Ausweg aus der „Tradierungsfalle" didaktischer Konzeptionen zur Unterrichtsplanung. Lehrerbildung auf dem Prüfstand. In: Sonderheft Empirische Pädagogik, 63–79.

Greiten, S., Reichert, M. & Eßer, S. (2022 i. D.): Guter inklusiver (Fach-)Unterricht als Brückenschlag zwischen zentralen Entwicklungsbereichen und Bildungsstandards. Planungsmodelle zur Unterstützung professionellen Lehrkräftehandelns. In: Veber, M., Gollub, P., Odipo, T. & Greiten, S. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität: Chancen und Herausforderungen für schulpraktische Professionalisierung. Bad Heilbrunn.

Greiten, S., Müller, F., Trautmann, M. & Mays, D. (2019): Welche Planungssituationen und Planungsmittel beschreiben Sonderpädagoginnen, Sonderpädagogen und Fachlehrkräfte, die im inklusiven Unterricht kooperieren? – Ausgewählte Ergebnisse einer Interviewstudie. In: Ehmke, T., Kuhl, P. & Pietsch, M. (Hrsg.): Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung. Weinheim, 292–302.

Greiten, S., Trautmann, M., Mays, D., Mannes, N., Müller, F., Schneider, L. & Riederer, L. (2022): IKU – Interprofessionelle kooperative Unterrichtsreihenplanung in der Sekundarstufe I: Kooperation von Sonderpädagog:innen und Fachlehrkräften als Brücke zur Unterrichtsplanung für inklusive Lerngruppen. In: D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.): Qualifizierung für Inklusion: Sekundarstufe. Münster, 147–162.

Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster, 69–133.

Helmke, A. (2017): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 7. Aufl. Seelze.

Hoffmann, N. (2017): Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung. Weinheim u. a.

Kiper, H. (2016): Planung und Analyse von Unterricht. Bedingungen – Möglichkeiten – Konzepte. In: Porsch, R. (Hrsg.): Einführung in die Allgemeine Didaktik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Münster, 373–399.

doi.org/10.35468/5993-31

Kleinknecht, M., Bohl, T., Maier, U. & Metz, K. (Hrsg.) (2013): Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht: Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse: Bad Heilbrunn.

Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Weinheim.

Letzel, V., Otto, J. & Schneider, C. (2019): „Ich hoffe, dass ich treffsicher bin." Eine qualitative Studie zu Diagnosekriterien und Differenzierungsmaßnahmen der Lehrkräfte. In: Knauder, H. & Reisinger, C.-M. (Hrsg.): Individuelle Förderung im Unterricht. Empirische Befunde und Hinweise für die Praxis. Münster, 69–84.

Lindmeier, C. (2018): Implikationen der internationalen Fachdiskussion über einen „Twin-Track Approach" der inklusiven Erziehung und Bildung. Zeitschrift für Heilpädagogik, 69 (4), 156–166.

Lipowsky, F., Kaak, S. & Kracke, B. (2016): Individualisierung von schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen – ein praxisorientiertes diagnostisches Verfahren zur Erfassung von Berufswahlkompetenz. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. Spezial 12.

Lütje-Klose, B. (2011): Müssen Lehrkräfte ihr didaktisches Handwerk verändern? Inklusive Didaktik als Herausforderung für den Unterricht. Lernende Schule, 14 (55), 13–15.

Mannes, N., Trautmann, M. & Greiten, S. (2020): Orientierungen von Lehrkräften zur kooperativen Planung von Unterricht für inklusive Lerngruppen. Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, 10, 108–122.

Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015): Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. Erziehungswissenschaft, 26 (51), 61–80.

Prengel, A. (2016): Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrerarbeit – „Formatives Assessment" im inklusiven Unterricht. In: Amrhein, B. (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn, 49–63.

Scholl, D., Küth, S., Flath, M., Hertema, H., Schwarz, B., Wolters, P., Rheinländer, K. & Schüle, C. (2020): Zum Konstrukt der Planungskompetenz in allgemein- und fachdidaktischen Ansätzen. Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Baltmannsweiler.

Trumpa, S. & Franz, E. (2014): Inklusion: Aktuelle Diskussionslinien auf Makro-, Meso- und Mikroebene des Bildungssystems. In: Franz, E., Trumpa, S. & Esslinger-Hinz, I. (Hrsg.): Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik. Bd. 11. Baltmannsweiler, 12–23.

Veber, M. (2015): Potenzialorientierte Diagnostik in und für heterogene Lerngruppen: Grundlagen und Anwendungsbeispiele. In: Fischer, C. (Hrsg.): (Keine) Angst vor Inklusion: Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule. Münster, 91–104.

Veber, M. (2019): Potenzialorientierung, Partizipation und Fachlichkeit – eine reflexive Verortung. In: Veber, M., Benölken, R. & Pfitzner, M. (Hrsg.): Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken. Münster, 15–41.

Zierer, K. (Hrsg.) (2014): Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule. Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, Baltmannsweiler.

doi.org/10.35468/5993-31

Bettina Amrhein, Benjamin Badstieber, Mareike Müller-Cleve, Cathrin Reisenauer und Malte Thiede

„(Er)kenne Dich selbst" – Eine Initiative zur inklusionsorientierten Professionalisierung von (sonder-)pädagogischen Lehrkräften im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung

1 Ausgangslage: (Un-)mögliche Perspektiven auf Verhalten in der Schule

Eine Diskrepanz zwischen den von Schüler*innen gezeigten Handlungsweisen und den an sie von Seiten der Institution Schule und ihren Vertreter*innen herangetragenen Erwartungen stellt seit jeher ein Exklusions-, Stigmatisierungs- und Marginalisierungsrisiko für Schüler*innen dar (Stechow 2015). In unserem Bildungssystem sind besonders die Schüler*innen von Benachteiligung und Ausgrenzung bedroht, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung bzw. eine „Verhaltensstörung" zugesprochen wird.
Ein kritisch-distanzierter Blick auf die schulischen Logiken im Umgang mit Verhalten zeigt dabei eine deutliche Fokussierung und Verlagerung von Problemlagen in Bildungs- und Erziehungsprozessen auf die individuellen Dispositionen der Schüler*innen (Badstieber & Amrhein 2022). Geraten der Unterricht und das Schulleben nach einer von den Kindern und Jugendlichen gezeigten Handlungsweise ins Stocken, werden vielfach vor allem die Schüler*innen zunächst als „Störende" identifiziert. Der Weg in der schulischen Praxis (und in der Wissenschaft) führt in dieser Perspektive zu der Idee, es gehe darum, die Schüler*innen „integrationsfähig zu machen" (Willmann 2015). In der Wissenschaft werden diese Prozesse vor allem mit den Begriffen der Individualisierung, Biologisierung und Pathologisierung kritisch reflektiert (Störmer 2013).
Dieser vorherrschende Umgang mit Konflikten in der Schule widerspricht nicht nur den Grundannahmen schulischer Inklusion bzw. inklusionspädagogischer Perspektiven auf Lehr-/Lernprozesse (Florian & Black-Hawikins 2011), sondern erweist sich langfristig auch als wenig zielführend.

doi.org/10.35468/5993-32

Ziel unserer Arbeit ist es, vor diesem Hintergrund neue inklusionspädagogische Perspektiven auf den Umgang mit sogenannten verstörenden Verhaltensweisen aufzuzeigen und Wege zu erschließen, um insbesondere auch nach der Corona-Pandemie inklusive Beziehungsräume in der Schule (wieder) zu eröffnen. Der vorliegende Beitrag gibt einen Einblick in die BMBF-geförderten Forschungsprojekte – RAISE („Restorative Approaches in School Environments“) & InDiD („Inklusive Diagnostik im Dialog“) – und möchte damit dabei die Perspektive von der Feststellung und Bearbeitung des verstörenden Verhaltens der Schüler*innen hin zur beziehungsbasierten Unterstützung von Schüler*innen im Dialog und der Reflexion des „Self in Teaching“ (Ergas & Ritter 2020) wenden.

2 Erfahrungen: Der Umgang mit verstörendem Verhalten im als inklusiv bezeichneten Unterricht – empirische Betrachtungen im Forschungsprojekt RAISE

In dem vom BMBF geförderten Forschungsprojekt RAISE (2018–2021) wurde pädagogisches Personal in einem halbjährlichen Qualifizierungsprogramm in den Restorative Practice Approach eingeführt. Mit Hilfe dieses international bekannten Ansatzes wurden sie in ihrer Professionalisierung unterstützt, um den Umgang mit verstörendem Verhalten in einer wiedergutmachenden Perspektive ausgestalten zu können. Im Zentrum des Ansatzes und Projektes stand dabei nicht die sanktionierende, exkludierende und verhaltensmodifizierende Bearbeitung von als störend wahrgenommenen Handlungsweisen, sondern die (Wieder-)Herstellung von Beziehungen und wertschätzenden Gemeinschaften (vgl. Hendry 2009). Der Ansatz eröffnet damit eine in deutschen Schulen vielfach neuartige Perspektive auf den Umgang mit verstörendem Verhalten und Konflikten (Amrhein, Badstieber & Weber 2023, i. V.).

Der empirische Blick auf die Erfahrungen der Praktiker*innen zeigt dabei die Notwendigkeit der Unterstützung der Akteur*innen. Hier wurden u. a. 21 (sonder-)pädagogische (Lehr-)Kräfte allgemeinbildender Schulen mit sogenanntem Gemeinsamen Lernen zu ihrem Umgang mit Konflikten und verstörenden Verhaltensweisen vor der Durchführung der Qualifikationsmaßnahme interviewt und die codierten Textpassagen des Datenmaterials mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Aussagen der Lehrkräfte machen dabei deutlich,

- dass die Konflikte in Unterricht und Schule vorrangig als Probleme der Schüler*innen identifiziert werden und die Reflexion eigener Anteile häufig vernachlässigt wird.
- dass die Praxis zumeist von dem Versuch gekennzeichnet ist, Konflikte durch verhaltensmodifizierende Maßnahmen zu unterbinden und eine verstehensorientierte Betrachtung des Verhaltens eher ausbleibt.

doi.org/10.35468/5993-32

- dass verhaltensmodifizierende Maßnahmen insbesondere vor dem Hintergrund der Lehrer*innenbelastung und dem Wunsch nach einem ausgeglichenen und störungsfreien Unterrichtsgeschehen umgesetzt werden.
- dass sich ebenjene Maßnahmen, die Kolleg*innen in paradoxe Anforderungskonstellationen und damit ungesunde Bewältigungsstrategien bringen, vielfach aus Sicht der Akteur*innen als unwirksam erweisen und sie letztlich häufig zu Gefühlen von Unwohlsein bis hin zu Resignation führen. Ihr Selbstwirksamkeitserleben sinkt nach eigener Auskunft in dieser Situation stetig.
- dass diese Maßnahmen sich mit dem Selbstverständnis und Anspruch einer inklusiven Schule kaum vereinbaren lassen.
- dass dennoch eine stabile Beziehung zu einem*r Schüler*in grundsätzlich für sie von hoher Relevanz im Umgang mit herausforderndem Verhalten erscheint und so ein Bedürfnis nach und eine Notwendigkeit für die Implementierung beziehungsorientierter Qualifikationsprogramme besteht.

Stellvertretend für einen Großteil der im Projekt gewonnenen Daten berichtet eine Lehrkraft eine als belastend wahrgenommene Situation mit einer Schülerin:

Ari versuchte hartnäckig, sich meiner Anweisung zu widersetzen. Und daraufhin blieb ich aber auch hartnäckig und habe gesagt, „nein, du setzt dich an deinen Platz zurück". Und das Gespräch drehte sich weiter und weiter und sie wollte immer weiter diskutieren und wurde immer lauter und hitziger und dann sagte ich, „komm doch mal bitte zu mir". Und bin dann zum Lehrerpult gegangen. Und dann habe ich nochmal mit ihr gesprochen und ich habe gesagt, „ich möchte jetzt mit dir nicht in dieser Stunde argumentieren, bitte setze dich an deinen Platz". „Nein, nein, ich will jetzt". Auch ein gutes Beispiel für einen Mangel an emotionaler Kontrolle, sie wurde immer aufgeregter, bestand darauf, „ich will das aber jetzt diskutieren", und so weiter.

Wie in vielen anderen Beispielen wird hier deutlich, dass aus der Perspektive der Lehrkraft fehlende Kompetenzen der Emotionsregulation der Schüler*innen als Begründungslinie für den eskalierenden Konflikt herangezogen werden. Eine Reflexion möglicher eigener Anteile am Konfliktgeschehen von Seiten der Lehrkraft findet nicht statt. Die eigene Wahrnehmung und Praxis im Konflikt bleiben hier unhinterfragt. Vielmehr zeigt sich ein starker Fokus auf sanktionierende Konsequenzen des Schüler*innenverhaltens mit dem Kernziel, einen möglichst störungsfreien Unterricht zu gewährleisten. Gleichzeitig wird in dem Beispiel stellvertretend für viele weitere schulische Konflikte, die uns berichtet wurden, die vermeintliche Ausweglosigkeit der Situation sowie die große Professionalisierungslücke erkennbar. Die meisten der teilnehmenden Lehrkräfte gaben an, sich der Bedeutung des Themas Emotionen in der Schule in nicht bewusst zu sein, geschweige denn theoretische Modelle zur Verfügung zu haben, die es ihnen ermöglichen würden, professionelle Distanz zum Konfliktgeschehen einzunehmen.

doi.org/10.35468/5993-32

Im Projekt RAISE ist es uns vielfach gelungen, mit den Praktiker*innen weiterführende Möglichkeiten zu finden, wie schulische Konflikte beziehungsorientiert und nachhaltig bearbeitbar werden können. Die Ergebnisse sind und werden an anderer Stelle veröffentlicht (Amrhein, Badstieber & Weber 2023, i. V., Badstieber & Amrhein 2022; Badstieber, Thiede & Amrhein 2023 i. V.).

3 Neuausrichtung: Alternative Wege zur Professionalisierung von pädagogischem Personal

Die Erfahrungen und empirischen Auswertungen des Projektes RAISE zeigen die Notwendigkeit, weiterführend neue Wege und Perspektiven im Umgang mit Konflikten und als störend wahrgenommenem Schüler*innenverhalten zu erschließen. Mit dem Titel „(Er)kenne Dich selbst“, in Anlehnung an den prominenten Ausspruch aus der griechischen Mythologie[1], wollen wir dabei einen Perspektivwechsel fortsetzen, in dem wir nicht das Verhalten der Schüler*innen, sondern die (sonder-)pädagogische (Lehr-)Kraft und ihr Verhältnis zu diesem in den Blick nehmen. Für einen professionellen Umgang mit verstörendem Verhalten und Konflikten, so unsere These, ist es für Pädagog*innen wichtig, sich des eigenen Nichtwissens und Nicht-Verstehens des schülerseitigen Verhaltens bewusst zu werden. Reiser (2005, 135) hält passend dazu in Anlehnung an Wimmer (1996, 431) fest, dass „der professionelle Pädagoge im Unterschied zum Laien, der in der Regel glaubt zu wissen, wer der singuläre Andere ist und was wie zu tun ist, (wissen muß), dass er es nicht weiß und wissen kann“. So scheint es, wie auch das obige Zitat der Lehrkraft exemplifiziert, gerade für die Unterstützung von Schüler*innen, „für deren Verhalten wir keine gängigen Erklärungsmuster zur Hand haben“ (Reiser 2005, 135), notwendig, sich der eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster und insbesondere auch der eigenen Emotionalität in Konflikten bewusst zu werden, um nicht die Schüler*innen und ihr Verhalten abwerten und kurzfristig verändern zu wollen, sondern es verstehen und neue Handlungsalternativen anbieten zu können (Ergas & Ritter 2020).
Dies ist der Professionalisierungsansatz, den wir für eine neue Lehrer*innenbildung im Förderschwerpunkt ESE ausarbeiten (Badstieber & Amrhein 2022). Dabei unternehmen wir mit unseren Partner*innen vielfältige Suchbewegungen, um bestehende Konzepte mit Blick auf die Professionalisierung weiterzuentwickeln

1 „Erkenne Dich selbst“. Als Urheber der Aufforderung zu menschlicher Selbsterkenntnis galt in der Antike der Gott Apollon. Der Ausspruch formuliert ursprünglich zur Einsicht in die *Begrenztheit* und *Hinfälligkeit* des Menschen (im Gegensatz zu den Göttern). In zahlreichen Texten der griechischen Klassik findet sich die Deutung, dass sich der Mensch bewusst sein solle, sterblich, unvollkommen und begrenzt zu sein. Für Platon jedoch stand der Aspekt im Vordergrund, dass der Mensch *Wissen um das eigene Nichtwissen* erlangen soll (Platon, Apologie 23b), damit er dann nach rechter Einsicht strebt und dadurch auch seinen Charakter veredeln könne.

doi.org/10.35468/5993-32

und damit zur (Re-)Konstruktion des sogenannten sonderpädagogischen Förderschwerpunktes Emotionale und Soziale Entwicklung beizutragen (Boger 2018).
Vielversprechend zeigen sich auf dieser Suche aktuell der Restorative Practice Approach (Amrhein, Badstieber & Weber 2023, i. V.), die mentalisierungsbasierte Pädagogik (Gingelmaier & Kirsch 2020; Gingelmaier, Taubner & Ramberg 2018), die psychoanalytische (Fonagy 2020) und die achtsamkeitsbasierte Pädagogik (Jennings 2017). So beschreibt beispielsweise Jennings (2017, 63) Unterrichten als „emotionale Kunst", da sich im Klassenzimmer „intrapersonelle[n] Erfahrungen ([…] die im Lehrer und in jedem Schüler und jeder Schülerin stattfinden) und interpersonelle[n] emotionale[n] Erfahrungen ([…] die zwischen Mitschülern, der Lehrkraft und jedem Schüler und als soziales Erlebnis von Gruppenemotionen stattfinden)" vermischen. Deshalb ist es für pädagogische (Lehr-)Kräfte insbesondere in Konflikten entscheidend, ihre eigenen (negativen) Emotionen im Blick zu haben und Konflikte achtsam zu bearbeiten.
Hilfreich könnte auch der Versuch von Sellmann & Amrhein (2022) sein, die Schnittmenge von Mindfulness und des Restorative Approaches ausfindig zu machen. Dabei geht es zunächst darum, die Aufmerksamkeit auf die eigenen Gedanken, Gefühle, Körperempfindungen und die Umwelt zu legen (Attending-In), bevor im Attending-Out dieses „Bewusstwerden" nach außen deutlich wird. Die psychoanalytische Pädagogik hebt die Wichtigkeit der Prozesse hervor – sowohl beim Kind/dem Jugendlichen als auch bei den Erwachsenen (Figdor 1993). Die mentalisierungsbasierte Pädagogik baut diesen Gedanken weiter aus und betont: „Im Idealfall nimmt jeder Interaktionspartner auf mentale Zustände Rücksicht, das heißt, er beachtet oder bedenkt die innere Verfassung seines Gegenübers und seine eigenen" (Allen 2020, 29).

4 Fortführung und Vertiefung: Das Projekt InDiD

In unserem Projekt InDiD möchten wir gemeinsam mit unseren Partner*innen aus der Praxis den Blick auf eine inklusionsorientierte Diagnostik in Bezug auf Verhalten werfen. Dabei stellen nicht die Verhaltensmodifikation oder Unterdrückung verstörender Verhaltensweisen das Ziel einer zu etablierenden inklusiven Diagnostik und Unterstützung dar, sondern „die veränderte Wahrnehmung und Deutung eines zuvor als unverständlich erlebten Verhaltens und damit die Schaffung neuer pädagogischer Handlungs- und Bedeutungsräume" (Hoffmann 2020, 246). Der Erhalt der Dialogfähigkeit auch in Krisensituationen soll ermöglicht und ein Bruch in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, wie er durch die derzeitigen Kulturen, Strukturen und Praktiken im Umgang mit Konflikten und verstörenden Verhaltensweisen vielfach vollzogen wird, durch eine entsprechende Diagnostik und inklusionsorientierte Unterstützung vermieden werden. Zentral erscheint,

doi.org/10.35468/5993-32

sich systematisch und mehrperspektivisch auf den Weg des Verstehenwollens zu machen (Baumann, Bolz & Albers 2021, 31). Im Zentrum eines dialogischen Vorgehens stehen neben der Berücksichtigung des aktuellen emotionalen Erlebens, der Biografie und der Lebenswelt der Schüler*innen auch eine methodisch-kontrollierte Selbstreflexion der Rolle und Person des Diagnostizierenden im Zentrum (Eggert-Schmid Noerr, Finger-Trescher, Gstach & Katzenbach 2017).

Ausgehend von der in Kapitel 3 skizzierten Bewusstheit über die Begrenztheit verhaltensbezogener (diagnostischer) Urteile wird es auch um die Selbsterkenntnis gehen, welche Rolle vor allem auch die emotionalen Anteile der (Lehr-)Kraft in auftretenden Konflikten spielen.

Unser übergeordnetes Ziel ist es, einen Beitrag zur Gestaltung von Schule als einem emotional sicheren (Lebens-)Raum für Schüler*innen *und* Lehrer*innen zu leisten. Wir möchten die Akteur*innen aus Bildungspraxis, -politik und -administration, der Zivilgesellschaft und Wissenschaft einladen, unsere in diesem Beitrag sichtbar gewordenen Suchbewegungen mitzugestalten und gemeinsam Schule neu zu denken. Mit diesem Ziel bauen wir aktuell das internationale „Learning Network for Emotional Safety in Education“ auf und sind dafür mit diversen internationalen Netzwerkpartner*innen im Gespräch.

Diese Plattform für Austausch, Zusammenarbeit und Vernetzung soll eine nachhaltige Weiterentwicklung der Praxis und des wissenschaftlichen Diskurses zum Nutzen der Adressat*innen von Bildungsforschung – der Schüler*innen und der multiprofessionellen Schulteams – ermöglichen und durch die gemeinsame Arbeit zu einer Harmonisierung zwischen der bestehenden schulischen Praxis im Förderschwerpunkt ESE und den durch die UN-BRK formulierten inklusionspädagogischen Anforderungen beitragen.

Literatur

Allen, J. G. (2020): Mentalisieren in der Praxis. In: Allen, J. G. & Fonagy, P. (Hrsg.): Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis. 4. Aufl. Stuttgart, 23–61.

Amrhein, B. (Hrsg.) (2016): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn.

Amrhein, B., Badstieber, B., Vereenooghe, L. & Weber, C. (2023, Draft): Neue Wege zur Gestaltung schulischer Inklusion im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung – Sich auf Konflikte in Schule und Unterricht einlassen. Weinheim.

Amrhein, B., Badstieber, B., Weber, C. & Vereenooghe, L. (2022): Wenn die Lehrkräfte sich ändern, ändert sich alles?! Lehrer:innen lernen neue Wege im Umgang mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung & Konflikten in der Schule. In: Lutz, D., Becker, J., Buchhaupt, F., Katzenbach, D., Strecker, A. & Urban, M. (Hrsg.): Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe. Münster, 219–232.

Badstieber, B. & Amrhein, B. (Hrsg.) (2022, in Druck): (Un-)mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung. Weinheim, Basel.

doi.org/10.35468/5993-32

Baumann, M., Bolz, T. & Albers, V. (2021): Verstehende Diagnostik in der Pädagogik. Verstörenden Verhaltensweisen begegnen. Weinheim.

Boger, M.-A. (2018): Depathologisierung – Diagnostik der emotionalen und sozialen Entwicklung im inklusiven Kontext. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 3.

Eggert-Schmid Noerr, A., Finger-Trescher, U., Gstach, J. & Katzenbach, D. (Hrsg.) (2017): Zwischen Kategorisieren und Verstehen. Diagnostik in der psychoanalytischen Pädagogik. Gießen.

Ergas, O. & Ritter, J. K. (2020): Introduction: Why Explore Self in Teaching, Teacher Education, and Practitioner Research. In: Ergas, O. & Ritter, J. K. (Hrsg.): Exploring Self Toward Expanding Teaching, Teacher Education and Practitioner Research. Bingley, 1–16.

Figdor, H. (1993): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, M. & Trescher, H.-G. (Hrsg.): Grundlagen der psychoanalytischen Pädagogik. 2. Aufl. Mainz, 63–99.

Fonagy, P. (2020): Soziale Entwicklung unter dem Blickwinkel der Mentalisierung. In: Allen, J. G. & Fonagy, P. (Hrsg.): Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis. 4. Aufl. Stuttgart, 89–152.

Gingelmaier, S. & Kirsch, H. (Hrsg.) (2020): Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik. Göttingen.

Gingelmaier, S., Taubner, S. & Ramberg, A. (Hrsg.) (2018): Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik. Göttingen.

Hendry, R. (2009): Building and Restoring Respectful Relationships in Schools. A Guide to Using Restorative Practice. London, New York.

Hoffmann, T. (2020): Verstehende Diagnostik. Pädagogische Erfahrungen mit Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Erkrankungen im Kontext von Schule und Behinderung. In: Schwarz, J. & Symeonidis, V. (Hrsg.): Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren. Potenzial und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen. Innsbruck, 239–254.

Jennings, P. (2017): Achtsamkeit im Klassenzimmer. Mit einfachen Strategien eine gute Lernatmosphäre schaffen. Freiburg im Breisgau.

Reiser, H. (2005): Professionelle Konzepte und das Handlungsfeld Sonderpädagogik. In: Horster, D., Hoyningen-Süess, U. & Liesen, C. (Hrsg.): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. Wiesbaden, 133–150.

Sellman, E. M. & Amrhein, B. (2022, in Druck): Attending In and Out: Synergising mindful and restorative practice. In: Badstieber, B. & Amrhein, B. (Hrsg.): (Un-)mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung. Weinheim, Basel.

Stechow, E. von (2015): Von Störern, Zerstreuten und ADHS-Kindern. Eine Analyse historischer Sichtweisen und Diskurse auf die Bedeutung von Ruhe und Aufmerksamkeit im Unterricht vom 16. bis zum 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn.

Störmer, N. (2013): Du störst! Herausfordernde Handlungsweisen und ihre Interpretation als „Verhaltensstörung“. Berlin.

Willmann, M. (2015): Emotional-soziale Schwierigkeiten und Verhaltensstörungen. Diagnostik und Assessment in der inklusiven Schule. In: Schäfer, H. & Rittmeyer, C. (Hrsg.): Handbuch Inklusive Diagnostik. Weinheim, Basel, 419–432.

Wimmer, M. (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, 404–447.

doi.org/10.35468/5993-32

Mishela Ivanova

Online-Praktika als Raum für den Erwerb von Differenzfähigkeit seitens der Lehramtsstudierenden

1 Hintergrund und Genese der Fragestellung

Bei der Bestrebung nach schulischer Inklusion, die der Kluft zwischen Schüler*innen aus privilegierten und benachteiligten Lebenslagen entgegenwirken will, wird in den Prozess der Professionalisierung der Lehrenden viel Hoffnung gesetzt (vgl. Fraundorfer 2011). Was pädagogische Professionalität ausmacht, lässt sich wiederum aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven bestimmen, die je nach Zugang strukturelle Aspekte des Bildungssystems, Merkmale der Lehrpersonen oder die Wirkung und die Eingebundenheit des pädagogischen Handelns stärker in den Vordergrund rücken. Eines der Konzepte, das sowohl die Systemperspektive als auch die individuelle Schwerpunktsetzung zu vereinen strebt, ist das EPIK-Modell (vgl. Schratz, Schrittesser, Forthuber, Pahr, Paseka & Seel 2008; Schrittesser 2011). Dieses betrachtet die pädagogische Hinführung der Heranwachsenden zu Autonomie und Mündigkeit als zentrales Bildungsziel und hebt Differenzfähigkeit als eine von fünf zentralen Domänen von Lehrer*innen-Professionalität hervor. Sie ist relevant, wenn es darum geht, unterschiedliche Bedürfnisse, Interessen und Voraussetzungen der Schüler*innen wahrzunehmen und diese pädagogisch produktiv zu nutzen, anstatt sie zu nivellieren, zu ignorieren oder zu sanktionieren (vgl. Fraundorfer 2011).

> „‚Differenzfähigkeit' erfordert Wissen, wie man mit unterschiedlichen Lern-, Kommunikations- und Integrationsschwierigkeiten umgeht und die Fähigkeit – wo sinnvoll und notwendig – individualisierende und differenzierende Unterrichtsmaßnahmen anzubieten und selbstorganisierte Lernprozesse zu initiieren, die es ermöglichen, individuelle Lernwege zu gehen oder inhaltliche Schwerpunkte zu setzen" (Schratz et al. 2011, 134).

Wesentliche Voraussetzungen für den produktiven Umgang mit Unterschieden bestehen diesem Modell zufolge auch darin, Differenzen stehen lassen zu können und zu erkennen, wo eine zu starke Differenzierung mit Blick auf die Gruppe oder einzelne Schüler*innen eher kontraproduktiv ist. In diesem Sinne stellen die bewusste Wahrnehmung und das Nachdenken über Differenzmerkmale, Normalitätsvor-

doi.org/10.35468/5993-33

stellungen, Differenzverhältnisse und den schulischen Umgang mit Heterogenität wichtige Momente im Prozess der pädagogischen Professionalisierung dar.
Einen der Lehr-Lern-Räume, der zur pädagogischen Professionalisierung von Lehramtsstudierenden beitragen und sie auf die zukünftigen beruflichen Anforderungen vorbereiten soll, stellt im Lehramtsstudium das Schulpraktikum dar (vgl. Bach 2013). Aufgrund der Nähe des schulischen Unterrichts zu divergierenden Lernprozessen und ungleichen sozialräumlichen Kontexten ist davon auszugehen, dass Lehramtsstudierende im Rahmen von Schulpraktika neben anderem dazu angeregt werden, sich mit verschiedenen Differenzaspekten auseinanderzusetzen. Ein Blick auf die typischen schulpädagogischen und didaktischen Aufgaben in Schulpraktika (vgl. Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Patry & Rahm 2011 oder Cohen, Hoz & Kaplan 2013) lässt aber auch die Annahme zu, dass solche Auseinandersetzungen von der Lehrer*innen-Bildung nicht systematisch veranlasst oder begleitet werden. Auch die Praktikumsforschung beschäftigt sich verhältnismäßig selten oder nur am Rande mit dem Erwerb von Differenzfähigkeit im Rahmen von Schulpraktika (Ausnahmen finden sich bspw. bei Liegmann, Racherbäumer & Do 2016 oder bei König, Darge, Klemenz & Seifert 2018). Die Studienergebnisse diesbezüglich zeigen, dass schulische Kontexte sehr unterschiedliche Bedingungen aufweisen, „um eine an verschiedenen Differenzmerkmalen orientierte Handlungspraxis im Rahmen von Praxisphasen zu beobachten, zu reflektieren und gegebenenfalls in Form von eigenen Unterrichtsversuchen umzusetzen" (Liegmann et al. 2016, 197). Es ist davon auszugehen, dass insbesondere die Entwicklung und Erprobung reflexiver Handlungsstrategien im Umgang mit Heterogenität (z. B. individuelle Förderung) oft nicht in ausreichendem Ausmaß erfolgt, da die Studierenden eine solche Praxis in den Praktikumsschulen häufig nicht vorfinden und aufgrund nicht vorhandener eigener Handlungsroutinen lediglich die Praxis ihrer Betreuungslehrpersonen imitieren (ebd.).
Nun erlebte der Schul- und Hochschulraum im Zuge der COVID-19-Pandemie eine abrupte Änderung seiner gewöhnlichen Unterrichtspraktiken. Da aufgrund der pandemiebedingten Schulschließungen Schüler*innen und/oder Lehramtsstudierende an vielen Orten nicht oder nur teilweise die Schulgebäude betreten durften, wurden Schulunterricht und Schulpraktika vielerorts über mehrere Monate hinweg im Distance-Modus, teilweise über digitale Formate abgewickelt.[1] Dadurch ergaben sich neue Formen von Ausschluss und Einbeziehung der Lernenden. Für die Lehramtsstudierenden wurden durch die erzwungenen Online-Praktika verschiedene professionsrelevante Erfahrungen, die sie unter regulären Praktikumsbedingungen machen, verunmöglicht oder durch neue Lerngelegen-

1 In einer Studie der Universität Salzburg konnten in Abhängigkeit vom Schulstandort und Ampelphase vier unterschiedliche Formate identifiziert werden: „synchroner Unterricht", „asynchroner Unterricht", „Videoschaltung ins Klassenzimmer" oder „Praktika ohne eigenen Unterricht/nur Aufgaben für die Betreuungslehrperson" (vgl. Ivanova et al., 2022).

doi.org/10.35468/5993-33

heiten ersetzt (vgl. Ivanova, Bach, Hagenauer, Carmignola, Hofmann & Martinek, 2022). Es ist davon auszugehen, dass Studierende in den veränderten Lehr-Lern-Räumen im Rahmen der Online-Praktika neue Einblicke in Differenzaspekte gewinnen konnten und neuartige Gelegenheiten zum Ausbau ihrer Differenzfähigkeit bekommen haben. Einsichten über den veränderten Praktikumsraum und seine Auswirkungen auf die Professionalisierung der Studierenden könnten deshalb wertvolle Schlussfolgerungen für die Ausgestaltung von Praxisphasen in der (inklusionsorientierten) Lehrer*innenbildung auch für die Zeit nach dem coronabedingt „erzwungenen" Distanzunterricht erlauben. Vor diesem Hintergrund stellt sich als Erstes die Frage, welche Aspekte die Studierenden selbst in diesem Zusammenhang als relevant identifizieren:

- Was zeichnet die studentische Wahrnehmung von Differenzaspekten im Rahmen von Online-Praktika in der Krisenzeit der coronabedingten Schulschließungen aus?
- Welche pädagogischen Handlungsnotwendigkeiten und Handlungsmöglichkeiten für den Umgang mit Heterogenität konnten sie erkennen?
- Welche Praktikumsaspekte und -aufgaben im Kontext von Online-Praktika haben sich für die bewusste Wahrnehmung von Differenzaspekten und die Reflexion von pädagogischen Handlungsmöglichkeiten in ihren Augen als hilfreich erwiesen?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden offene schriftliche Befragungen von Studierenden über ihre Lernerfahrungen unter den veränderten Praktikumsbedingungen im Rahmen des „erzwungenen" Fernunterrichts aus dem Wintersemester 2020/21 einer strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) unterzogen (N = 64). Die ausgewählten Textpassagen über Lernerfahrungen im Rahmen der Online-Praktika stammen von Bachelor-Studierenden für das Lehramt Sekundarstufe, die zum Erhebungszeitpunkt ihr zweites verpflichtendes Unterrichtspraktikum an der Universität Salzburg absolvierten. Die Auswertung erlaubt keine repräsentativen Aussagen über die Entwicklung von Differenzfähigkeit seitens der Lehramtsstudierenden, ermöglicht aber Einblicke in die Online-Praktika als Raum für Sensibilisierung für verschiedene Differenzaspekte und Sichtbarmachung von Möglichkeiten des schulischen Umgangs mit Heterogenität.
Entlang der drei Fragestellungen soll in Folge nun ein kurzer Einblick in ausgewählte Ergebnisse geboten werden. Zur Veranschaulichung einzelner Kategorien werden ausgewählte studentische Zitate herangezogen.

2 Wahrnehmung von Lerndifferenz und Bildungsungleichheit

In ihren Schilderungen von Lernerfahrungen im Rahmen von Online-Praktika heben die befragten Studierenden verschiedene Eindrücke und Erkenntnisse in Zusammenhang mit Fragen der Bildungsungleichheit oder Lerndifferenz hervor –

doi.org/10.35468/5993-33

unter anderem das Erkennen von lernrelevanten Unterschieden auf Seiten der Schüler*innen oder von unterrichtsrelevanten Schul- und Klassenspezifika oder Einblicke in milieuspezifische Bildungsungleichheiten bzw. in unterschiedliche häusliche Lernbedingungen. Manche dieser Eindrücke und Erkenntnisse scheinen erst durch den Online-Unterricht oder die spezifischen Online-Formate (jedenfalls in diesem Ausmaß) ermöglicht worden zu sein.
Ein wichtiger Aspekt in diesem Sinne sind Einblicke in unterschiedliche häusliche Lernbedingungen der Schüler*innen, wie bspw. beengte Wohnverhältnisse, fehlende technische Ausstattungen, unzureichende Kontrolle und Lernunterstützung seitens der Eltern. Bewusstsein über die Ungleichheit häuslicher Lernbedingungen ist auch für den Präsenzunterricht von Bedeutung, für den Distanzunterricht hat sich aber noch viel dringender die Frage gestellt, ob die Lernenden die räumlichen und technischen Möglichkeiten haben, um am Unterricht teilnehmen zu können.

> Die wichtigsten Lernerfahrungen waren, dass man im Online-Unterricht immer die persönliche Situation und Umgebung der Kinder im Hinterkopf haben muss, denn diese haben in dieser Form des Unterrichtens einen viel größeren Einfluss als im Präsenzunterricht. (162w_bu_s)

Während beim Präsenzunterricht die ungleichen häuslichen Bedingungen meist im Verborgenen bleiben, hat die Verlegung des Unterrichtes in die privaten Wohnräume der Schüler*innen den Studierenden Einblicke erlaubt, die sie ohne die Online-Praktika nicht bekommen hätten.
Ein weiterer wichtiger Aspekt bezieht sich auf die Notwendigkeit der Einschätzung der Schüler*innen-Kompetenzen als unentbehrliche Bedingung dafür, angemessene Aufgaben für den Unterricht zu formulieren oder geeignete Materialien auszuwählen oder zu erstellen.

> Ich habe gelernt, dass auch über das „Online-Format" vieles möglich ist. Allerdings habe ich für mich persönlich gemerkt, dass es wichtig wäre, seine Schüler*innen gut zu kennen und zu wissen, was ihnen schwer oder leicht fällt. Dadurch, dass ich die Klasse nie gesehen habe oder persönlich kennengelernt habe, fiel es mir anfangs schwer, geeignete Materialien zu erstellen. (186w_gw_ip)

Möglicherweise gerade dadurch, dass die Lehramtsstudierenden in den Online-Praktika nur eingeschränkt Möglichkeit hatten, Informationen über die oder von den Schüler*innen zu erhalten, scheint sich ihr Bewusstsein über die Bedeutung solcher Informationen erhöht zu haben.
Bei vielen studentischen Zitaten, die in Zusammenhang mit der Einschätzung des Kompetenzniveaus der Schüler*innen stehen, ist jedoch auch auffallend, dass die Studierenden „Kompetenzniveau" als ein Merkmal der Klasse, der Jahrgangsstufe oder des Schultyps und nicht als ein individuelles Merkmal diskutieren. In Zusammenhang mit Erfordernissen nach Individualisierung und Personalisierung des Unterrichtes könnte dieser Aspekt aus inklusionspädagogischer Perspektive

doi.org/10.35468/5993-33

deshalb auch kritisch betrachtet werden. Andererseits wirkt es nicht überraschend, dass sich Lehrpersonen bei der Planung und Gestaltung des *Klassen*unterrichtes nicht auf einzelne Schüler*innen, sondern auf die gesamte Klasse konzentrieren. Dadurch wird jedenfalls sichtbar, dass Schulunterricht im Spannungsfeld zwischen der Orientierung auf einzelne Schüler*innen und der Orientierung auf die gesamte Klasse erfolgt. Studierende, die im Rahmen des Online-Praktikums mit der Betreuung von einzelnen Schüler*innen oder von kleinen Lerngruppen beauftragt gewesen sind, neigen eher dazu, Kompetenzniveau auf Ebene einzelner Lernender und nicht als Klassenmerkmal zu thematisieren.

3 Wahrnehmung von pädagogischen Handlungsnotwendigkeiten und Handlungsmöglichkeiten

Für die pädagogische Praxis ist die Wahrnehmung von Lerndifferenz und Bildungsungleichheit nur dann von Relevanz, wenn sie mit Fragen nach den pädagogischen Handlungsmöglichkeiten einhergeht. Die befragten Studierenden thematisieren eine Reihe pädagogischer Handlungsmöglichkeiten, welche sie im Rahmen der Online-Praktika als eine Lerngelegenheit für sich wahrgenommen haben, oder Möglichkeiten, die sie durch die umgesetzten Online-Formate vermisst haben und deshalb ein höheres Bewusstsein über ihre Bedeutung erlangt haben.
Ein wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang bezieht sich auf die Erreichbarkeit der Schüler*innen. Auch im Präsenzunterricht stellt sich für die Lehrpersonen die Frage, ob sie die Schüler*innen erreichen, ob sie das Thema interessiert, ob sie zuhören und verstehen. Im Distanzunterricht hat sich diese Frage zunächst auf einer grundlegenderen Ebene gestellt: Sind die Schüler*innen am anderen Ende der Leitung überhaupt körperlich anwesend? Erst wenn dies der Fall ist, stellt sich die Frage, ob sie zuhören, mitarbeiten, die Inhalte verstehen usw.
Eng verbunden mit der Frage der Erreichbarkeit der Lernenden steht die nach der angemessenen Adaption des Unterrichtes, um die Schüler*innen besser einzubinden. Die befragten Studierenden berichten in diesem Zusammenhang, dass sie sich im Online-Unterricht noch mehr überlegen mussten, wie sie Aufgaben formulieren, wie sie sich ausdrücken und erklären, wann sie den nächsten Arbeitsschritt anleiten usw. Das durch den Online-Modus verursachte Fernbleiben der nonverbalen Kommunikationssignale der Schüler*innen scheint auf der Erfahrungsebene der Studierenden ihr Bewusstsein über die Bedeutung solcher Rückmeldungen erhöht zu haben:

> Ein erschwerender Faktor beim Unterrichten war, dass man die Schüler*innen nicht sehen bzw. wahrnehmen kann. Dadurch fallen die nonverbalen Kommunikationssignale vollkommen weg. Deshalb fiel es mir viel schwerer einzuschätzen, ob das Thema jetzt verstanden wurde oder allgemeine Verwirrung in der Klasse herrscht. (187w_d_f)

doi.org/10.35468/5993-33

Trotz oder eben durch die Online-Formate haben einige Studierende verschiedene Annahmen über förderliche Lernmaßnahmen für sich gefunden oder bestätigt gesehen. Sie thematisieren diesbezüglich vor allem die Notwendigkeit der Aktivierung der Schüler*innen, Möglichkeiten, die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schüler*innen zu fördern, die Unabdingbarkeit einer strukturierten Vorgehensweise, das Erfordernis nach Klarheit der Aufträge im Rahmen des Online-Unterricht sowie die Dringlichkeit auf die persönlichen Bedürfnisse der Schüler*innen einzugehen, ihnen Wertschätzung zu signalisieren und individuelle Unterstützung zu bieten.

4 Förderliche Praktikumsaspekte und Aufgaben

Rückblickend auf die umgesetzten Online-Praktika heben die befragten Studierenden einige Praktikumsaspekte und Aufgaben hervor, die ihnen geholfen haben, einen vertieften Einblick in das individuelle Lernen der Schüler*innen zu gewinnen und sie beim Lernen zu unterstützen. Eines dieser Aufgabenformate ist die bereits oben geschilderte Einzelbetreuung von Lernenden. Korrekturarbeit ist eine weitere Aufgabe, die den studentischen Berichten zufolge aufgrund des Online-Modus erhöht Anwendung gefunden und ihnen geholfen hat, Einblick in das Lernen der einzelnen Schüler*innen zu gewinnen, besseren Bezug zur Klasse herzustellen und eine Rückmeldung über die Angemessenheit und Sinnhaftigkeit der eingesetzten Unterrichtsaufgaben zu erhalten.

> … und so bekamen wir einen Eindruck, den wir in „normalen“ Zeiten möglicherweise nicht bekommen hätten – wir durften Korrigieren … (50w_gpb_e)

> Auch wenn ich nicht persönlich mit ihnen in Kontakt gekommen bin, konnte ich doch auch einen Bezug zur Klasse und den Lernenden herstellen. (205w_d_pp)

Eine weitere Aufgabe, mit der Lehramtsstudierende im Rahmen von Präsenzpraktika selten beauftragt werden, die sich aber in ihren Augen im Rahmen der Online-Praktika gut bewährt hat, ist das Geben von Feedback an die Schüler*innen. Die Praktikant*innen, die über solche Erfahrungen berichten, schildern, dass sie dadurch den Eindruck erhalten haben, intensiv mit Schüler*innen in Kontakt zu sein und einen unmittelbaren Einfluss auf ihr Lernen nehmen zu können.

> Das individuelle Feedback kommt beim Präsenzunterricht meistens zu kurz bzw. ist kaum möglich. Hier hatte ich die Möglichkeit, den Kindern zu jeder Arbeitsaufgabe ein individuelles Feedback zu geben, was zwar mehr Arbeitsaufwand für mich bedeutet hat, jedoch können, meiner Meinung nach, die Schüler*innen mehr davon mitnehmen. (87w_d_gpb)

doi.org/10.35468/5993-33

5 Fazit

Der vorliegende Beitrag setzte sich das Ziel, Online-Praktika als Raum für den Erwerb von Differenzfähigkeit seitens der Lehramtsstudierenden zu erkunden. Hinsichtlich der Wahrnehmung von Aspekten der Lerndifferenz und Bildungsungleichheit sowie in Bezug auf die Hinwendung zu pädagogischen Handlungsnotwendigkeiten und Handlungsmöglichkeiten konnte festgestellt werden, dass Online-Praktika, möglicherweise gerade durch die erschwerten Unterrichtsbedingungen, das Potenzial haben, die Sensibilität der Studierenden für unterschiedliche Differenzaspekte (bspw. ungleiche Lehrbedingungen und -voraussetzungen) zu schärfen und ihre Aufmerksamkeit auf Handlungspraktiken im schulischen Umgang mit Heterogenität (bspw. in Bezug auf individuelle Förderung) zu lenken. Insbesondere Praktikumsaufgaben, bei denen die Studierenden einzelne Lernende betreuen mussten oder mit Korrekturarbeiten und/oder Formulieren von Feedback beauftragt waren, haben ihnen im Rahmen der Online-Praktika Gelegenheit geboten, einen vertieften Einblick in das individuelle Lernen der Schüler*innen zu gewinnen und in Interaktion mit ihnen zu treten. Für die Gestaltung von Praxisphasen in der (inklusionsorientierten) Lehrer*innenbildung empfiehlt es sich daher, auch für die Zeit nach dem coronabedingt „erzwungenen" Distanzunterricht solche Aufgabenformate zu etablieren.

Literatur

Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011): Empowerment durch Schulpraktika: Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.

Bach, A. (2013): Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen. Münster.

Cohen, E., Hoz, R. & Kaplan, H. (2013): The Practicum in Preservice Teacher Education: A Review of Empirical Studies. In: Teaching Education, 24, H. 4, 345–380.

Fraundorfer, A. (2011): Differenz und Professionalität: Vom prekären zum produktiven Umgang mit Differenz in Schule und Unterricht. In: Schratz, M., Paseka, A. & Schrittesser, I. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien, 218–252.

Ivanova, M., Bach, A., Hagenauer, G., Carmignola, M., Hofmann, F. & Martinek, D. (2022): Schulpraktika während der COVID-19-Pandemie – Aufgaben, Formate und studentische Lernerfahrungen. In: HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 5, H. 1, 277–295. https://doi.org/10.11576/hlz-5964

König, J., Darge, K., Klemenz, S., Seifert, A. (2018): Pädagogisches Wissen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester: Ziel schulpraktischen Lernens? In: König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden, 287–323.

Liegmann, A. B., Racherbäumer, K., Do, M.-L. (2016): „Also man hat ungefähr ein deutsches Kind pro Klasse." – Zugänge zu Differenzmerkmalen im Rahmen des Praxissemesters. In: Košinár, J.,

Leineweber, S. & Schmid, E. (Hrsg.): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster, 187–201.
Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Aufl. Weinheim.
Schratz, M., Schrittesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2008): Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In: Kraler., C. & Schratz, M. (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster, 123–137.
Schrittesser, I. (2011): Professionelle Kompetenzen: Systematische und empirische Annäherungen. In: Schratz, M., Paseka, A. & Schrittesser, I. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien, 95–122.

doi.org/10.35468/5993-33

Robert Kruschel, Saskia Schuppener und Nico Leonhardt

Eltern als Bildungspartner*innen inklusiver Schulen – Familienorientierte Zusammenarbeit in Stadtvierteln in herausfordernder Lage

1 Elternrolle im Kontext inklusiver Schule

„Nicht nur die Aufgaben von Eltern sind zunehmend anspruchsvoller geworden, sondern auch die Anforderungen an schulisches Lernen und die Schule als allgemeinbildende Institution" (Walper 2021, 343). Um der damit verbundenen gewachsenen Komplexität an Kompetenzentwicklung gerecht zu werden, ist eine konstruktive, alltagsnahe Vernetzung verschiedener Akteur*innen im Sozialraum erforderlich. Die Rolle von Eltern ist hierbei zentral, was nicht zuletzt durch die Corona-Pandemie-bedingte Sichtbarkeit der „Abhängigkeit von familialen Ressourcen" (Huebener, Schmitz, Spiess & Zinn 2021, 182) und der damit verbundenen Verstärkung von Bildungsungleichheiten zwischen Schüler*innen (ebd.) deutlich hervorgetreten ist.

Besonders in Stadtteilen in herausfordernder Lage gibt es jedoch häufig Eltern, die „mit ihren Ängsten und Sorgen nicht ausreichend wahrgenommen [werden]" (Paseka & Killus 2021, 180) sodass kaum Austausch und Kommunikation zwischen Schule und Eltern stattfindet. Das wirft die grundlegende Frage auf, ob und inwiefern „Eltern als Ressource im Inklusionsprozess" (Blatter, Schriber, Wolfisberg & Kaba 2022, o. S.) wertgeschätzt und damit zusammenhängend auch (mit Kooperationsangeboten) adressiert werden.

Blickt man auf die Rahmenbedingungen des ‚Elternseins', ist einerseits sowohl eine *zunehmende Diversität von Familien* (BMFSFJ 2021) zu konstatieren – strukturell und soziokulturell (Walper 2021) – als auch andererseits die nach wie vor bestehende Benachteiligung von Familien mit „niedrigem Sozialstatus" (ebd.). Das bedingt auch, dass „ressourcenärmere Eltern" (ebd., 339) sich einer kausalen Negativ-Spirale gegenübersehen: Sie werden weniger als Ressource erkannt und damit wenig(er) aktiv einbezogen in schulische (Entwicklungs-)Prozesse. Gleichzeitig haben sie auch selbst weniger Ressourcen, um sich (eigen)aktiv einzubringen. Diese Problematik spitzt sich gerade in Stadtvierteln in herausfordernder Lage nochmals zu, da die Wahrnehmung von Schüler*innen und Eltern in diesen

doi.org/10.35468/5993-34

Räumen eher problemorientiert als anerkennend und wertschätzend ist (vgl. exempl. Fölker & Hertel 2015). Zudem kommt gerade hier häufiger keine Kooperation zwischen Schule und Eltern zustande (vgl. Eiden 2021).
Im Sinne einer Anerkennung der grundsätzlichen „*sozialen Situiertheit* von Erfahrungen, Entscheidungen und Handlungen" (Hackbarth 2022, o. S.; Herv. d. A.) im Kontext schulischer Inklusion bleibt es jedoch unverzichtbar, Eltern als *Ressource* – oder gar als Partner*innen – wahrzunehmen und Wege für eine *vertrauensvolle Kooperation* zwischen Schule und Eltern zu finden. Wir möchten im Folgenden anhand von zwei nationalen Schulbeispielen in herausfordernder Lage Ansätze wertschätzender Elternkooperation aufzeigen und reflexiv einordnen.

2 Projekt InSide

Das Forschungsprojekt „Inklusion im Sozialraum – Partizipative kinderrechtsbasierte Schulentwicklung durch Schüler*innenaktive Forschung" (InSide)[1] verfolgt das übergreifende Ziel, die Gelingensbedingungen inklusiver Schule mit expliziter Sozialraumorientierung am Beispiel eines Stadtteils in herausfordernder Lage zu untersuchen und die Erkenntnisse in Form von allgemeinen Handlungsempfehlungen aufzubereiten. Dieser Beitrag konzentriert sich auf empirisches Material[2] aus zwei Fallstudien, in denen Expert*inneninterviews mit schulischen und außerschulischen Akteur*innen in Stadtvierteln in herausfordernder Lage geführt wurden: das Projekt „INFamilie" (Grundschule Kleine Kielstraße, Dortmund) und die „Elternmentor*innen" (Schule an der Burgweide – Grundschule, Hamburg). Bei letzterem waren im Gegensatz zum ersten Projekt auch Eltern als Gesprächspartner*innen anwesend.

3 Eltern als Bildungspartner*innen

3.1 INFamilie

Eine Reihe sozialraumorientierter Ansätze, um Eltern dauerhaft als Partner*innen für Bildungsprozesse zu gewinnen, sind im Kontext des Projekts *INFamilie*[3] in Dortmund zu beobachten. Ziel dieser lokalen Bildungskooperationen ist es, „angemessene Startchancen in Schule und Beruf zu ermöglichen und möglichst früh passgenaue, unterstützende Angebote bis hin zu Präventionsketten anzubieten" (Das Deutsche Schulportal 2022). Einer der Gründungsakteure der aus über 60 Akteur*innen bestehenden Initiative ist die *Grundschule Kleine Kielstraße* in der

1 www.inside-projekt.de
2 Die transkribierten Daten wurden mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz 2014) ausgewertet.
3 Mehr Informationen: infamilie.dortmund.de

doi.org/10.35468/5993-34

Dortmunder Nordstadt. Der die Schule umgebende Raum zählt zu den sozialräumlich am stärksten benachteiligten Gebieten der Stadt.
Die Partner*innenschaft mit Eltern wird hier bereits sehr früh geknüpft: Nach Geburt besuchen Mitarbeiter*innen des Familienbüros die Familien, um Informationen über das Bildungssystem, aber auch alltagsbezogene Hilfen (Sprachkurse mit Kinderbetreuung, Sozialkaufhaus etc.) in einem Gespräch zu übermitteln. Um Barrieren zu reduzieren, finden Angebote dabei in Räumen statt, die die Eltern kennen – z. B. dem Schulhaus.
Auf Initiative der Schule hin wurden sogenannte „Kinderstuben" im Stadtteil eingerichtet, die inzwischen als Modell auch in andere Stadtteile übernommen wurden (vgl. exempl. Möller-Dreischer 2019). Vier Tagesmütter wurden in der Nähe zur Schule in einer Wohnung untergebracht, um dort Kinder aus der unmittelbaren Nachbarschaft aufzunehmen und so eine qualitativ hochwertige pädagogische Begleitung in der Nähe der Eltern zu leisten.
Diese Institution ist gedacht als erstes Glied einer „Bildungskette", die zum Ziel hat, die Unterstützungsbedarfe der Kinder möglichst früh zu lokalisieren und entsprechende Angebote in geographischer Nähe der Familien zu entwickeln. Gerade in Stadtvierteln in herausfordernder Lage ist eine im Vergleich geringere Mobilität festzustellen (vgl. Friedrichs & Triemer 2009, 8ff.), weswegen eine Unterstützung in unmittelbarer Nachbarschaft erfolgen muss, wenn sie erfolgversprechend sein soll. Diesem Prinzip folgend existiert mit der „Erdmännchen-Gruppe" in den Räumen der Schule ein vorschulisches Sprachförderungsangebot, das die Kinder zwei Jahre vor Schuleintritt „in ein Sprachbad" (SM1)[4] tauchen soll. Verbindlich ist dabei ein Elterngesprächskreis, bei dem ein Elternteil einmal pro Woche erscheinen *muss*. Dort werden lockere Gespräche geführt, über Bildungsfragen informiert, aber auch darüber hinaus beraten. Im Vorfeld der Einschulung erfolgt ein 20-minütiges Gespräch zwischen Eltern und Schulleitung. Dort werden die Eltern für die Schulzeit

> „unwiderstehlich zum [schulischen] Elterngesprächskreis ein[geladen], der einmal im Monat […] stattfindet. Da geht es um Themen, wie welche Ängste und Sorgen habe ich selber, weil viele [der] Eltern haben wenige bis gar keine bis schlechte eigene Schulerfahrungen gemacht. […] Das Schulsystem ist gänzlich anders, als das, was sie eventuell kennengelernt haben. […]." (SM1)

In Elternbriefen werden Unterstützungsmöglichkeiten im Stadtteil skizziert. Das tradierte Konzept der Elternsprechtage wurde grundlegend überarbeitet. Es geht nicht darum, die Eltern zu informieren, sondern diese als primäre Bezugspersonen der Kinder ernst zu nehmen und dabei zu fragen: „Was ist Ihnen besonders wichtig, was wir über Ihr Kind wissen sollten?" Mit diesem Perspektivwechsel ist die Einnahme eines positiven Blicks auf Kind und Eltern verbunden. In einer

4 Die Angaben beziehen sich auf Interviewtranskripte.

doi.org/10.35468/5993-34

Erziehungsvereinbarung wird unterstützend schriftlich fixiert, welche Aufgaben Eltern und welche Schule übernehmen.
Ein weiteres niedrigschwelliges Kontaktangebot ist das Elterncafé der Schule, in dem Einzelfallberatung, Qualifizierungsangebote und phasenweise Kontakte zu Lehrkräften zu finden sind.
Generell verfolgt die Schule in der Unterstützung der Kinder und ihrer Familie einen Ansatz, bei dem sie versucht, Lücken in der Versorgung und Unterstützung im Quartier zu lokalisieren und diese mit sozialraumbezogenen „Brückenprojekten" in- oder außerhalb der Schule zu füllen. Die Schwierigkeit besteht hier selbstredend darin, entsprechende Ressourcen zu akquirieren.
Die Schulakteur*innen versuchen Eltern – so wie sie sind – als Partner*innen im Bildungs- und Erziehungsprozess der Kinder zu gewinnen, um so schlussendlich *gemeinsam* die Bildungschancen aller zu erhöhen: „Die Einbindung der Mütter und Väter unterstützt die Förderung der Kinder, erleichtert es aber auch den Eltern, in Deutschland anzukommen" (Das Deutsche Schulportal 2022).

3.2 Elternmentor*innen

Auch an der *Schule an der Burgweide* in Hamburg wurden gemeinsam mit Eltern Strukturen, Kulturen und Praktiken entwickelt, welche die Lebenswelt(en) der Eltern einbeziehen sollen. So kommen neben einem Elterncafé und dem Elternrat auch sogenannte Elternmentor*innen zum Einsatz (Burgweide o. J.), die im Rahmen des ESF-geförderten Projektes „Schulmentoren – Hand in Hand für starke Schulen" (Schulmentoren 2015) mit dem Ziel ausgebildet wurden, Eltern in herausfordernden Lebenslagen stärker in die Kooperation einzubeziehen und ihnen konkrete Unterstützungsmaßnahmen anzubieten.
Der umliegende Ortsteil ist von vielfältigen Lebenswelten geprägt: Sowohl Familien in sozial schwachen als auch in vermögenderen Umständen leben hier, sodass eine sehr heterogene Gesamtsituation entsteht. Die Schule hat sich dieser Situation gestellt und sich systematisch dem Aufbau einer gelingenden Elternkooperation gewidmet. Unter der Frage „Wie verbindet man die zwei Welten miteinander?" wurden konkrete Praktiken entwickelt, die Eltern als Bildungspartner*innen einbeziehen sollen. Dabei wurde auch eine „Kultur [entwickelt], die Eltern, die hier arbeiten [, als] Teil vom Kollegium" betrachtet (SM2). Und es wurde reflektiert: „Was bedeutet denn bildungsfernes Elternhaus, warum ist das Elternhaus bildungsfern, wie kommt es dazu, wie viele Chancen haben die Eltern hier eigentlich im Stadtteil" (SM2)? Kooperation mit Eltern versteht sich dabei weniger als hierarchisches Gefüge, in dem es um Verpflichtungen und Informationsweitergabe geht. Vielmehr wird sie im Sinne einer inklusionsorientierten Zusammenarbeit verstanden, die Eltern in die schulische „Beziehungs- und Kommunikationskultur" (Werning & Avci-Werning, o. J.: o. S.) einbezieht. Eine zentrale Rolle kommt dabei den Elternmentor*innen zu, die von einer Vertreterin wie folgt beschrieben werden:

doi.org/10.35468/5993-34

„Das sind Ehrenamtliche, die halt ne kleine Aufwandsentschädigung bekommen und verschiedene Projekte an der Schule begleiten können. Wie zum Beispiel Elterncafé, Elternberatung und die lernen dann diesen Begleiter […] ‚Schule in Deutschland verstehen'. […] In verschiedenen Modulen können sie Eltern berichten, was ist wichtig, woran müssen Eltern denken [so ganz niedrigschwellige Sachen, wie funktioniert das Schulsystem]." (SM2)

Sie schlagen damit eine Brücke zwischen Schule und Eltern, die auf einen sensiblen Umgang mit der Lebenswelt der Familien ausgerichtet ist. Eltern, denen bisher der Einblick in die Institutionslogik und die Strukturen der Schule verborgen geblieben ist, erhalten so konkrete Unterstützungsmöglichkeiten. Dies sind niedrigschwellige Beratungsangebote (z. B. im Rahmen eines Elterncafés), Unterstützung bei Antragsstellungen, Sprachübersetzungen bei wichtigen (Entwicklungs-) Gesprächen oder Fortbildungen. Die Schulleitung betont: „Das Entscheidende ist das Wort Vertrauen. Und da haben wir das Riesenglück als Schule, dass wir engagierte Eltern haben, die das aufbauen" (SM3). Die Elternmentor*innen werden dabei auch von der Schulleitung als vermittelnde Instanz gesehen, die gleichzeitig die Leitung entlastet, aber den Eltern die Möglichkeit gibt, sich Schule als Institution (angstfrei und) niedrigschwellig anzunähern, sodass „Schule auch nicht als komischer Ort angesehen wird" (SM3). Die Elternmentor*innen verstehen sich dabei als „Ansprechpartner*innen" und Netzwerkende zugleich, denen es auch darum geht, die „Kultur" der Eltern zu verstehen (SM2). Netzwerkbildung findet dabei auf verschiedenen Ebenen statt:

- Als Vertretung der Eltern in Gruppen/Gremien nach außen, um „miteinander im Stadtteil präsenter" zu sein (SM2),
- und teils, um Schüler*innen zusammenzubringen, z. B. indem Kontakte zwischen Eltern hergestellt werden[5].

Fortbildungsangebote[6] werden auf die Lebenswelten der Eltern abgestimmt. So finden beispielsweise Veranstaltungen bewusst innerhalb der Schule statt, da die Mobilität der Eltern (z. B. familienbedingt) im Ortsteil stark eingeschränkt ist. Solche Angebote finden nicht nur statt, um Wissen (z. B. über Schule) zu vermitteln, sondern auch, um es Eltern zu ermöglichen, ihre eigenen Kinder in ihrem Lernweg zu unterstützen.
Dem von El-Mafalani (2020) beschriebenen Phänomen der Distanzierung durch Bildungsaufstieg (der Schüler*innen) wird somit durch eine habitussensible Elternkooperation versucht entgegenzuwirken.

5 Hierzu wurde das Beispiel beschrieben, dass einige Eltern aus sozial schwachen Familien Mitschüler*innen aus Scham ungern zu sich einladen und die Elternmentor*innen hier vermitteln (vgl. SM2).

6 z. B. Deutschkurse, Fortbildungen zu digitalen Lernformaten oder Lese- und Schreibkurse (für Analphabeten) oder Angebote, um schulische Abschlüsse nachzuholen (Elternschule) und Ausbildungen anzustreben, „wenn man es sich zutraut" (SM2).

doi.org/10.35468/5993-34

4 Fazit: Reflexion von Elternkooperation in herausfordernden sozialräumlichen Lagen

Im Kontext der Diskussion um „Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität" (Paseka & Killus 2021, 172) werden nach wie vor primär Lehrer*innen oder schulinterne Akteur*innen adressiert und fokussiert. *Elterliche* Kompetenzen werden hier u. U. bislang noch zu wenig erkannt und als Ressource genutzt. Dabei nehmen Entwicklungen in der Kooperationsgestaltung, die die Passung zwischen Gestaltungsprozessen und Kontextbedingungen an Schulen in herausfordernden Lagen fokussieren, „zum Ausgangspunkt, dass Wahrnehmungen, Deutungen und Strategien differenten, milieuspezifischen Normalitätsannahmen, Ressourcen und Potenzialen unterliegen" (Eiden 2021, 316). Im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Kontextgefüge von Schulen in herausfordernder Lage werden Eltern jedoch häufig eher als „Problem" oder „Herausforderung" identifiziert (vgl. exempl. Racherbäumer & van Ackeren 2015, 204). Die zwei skizzierten Beispiele zeigen, dass Eltern *auch* in solchen Räumen als Ressource gesehen und adressiert werden können (vgl. Muijs, Chapman, Stoll & Russ 2004). Im Hinblick auf diese Beispiele bleibt Folgendes kritisch anzumerken: Im Projekt INFamilie ist die Umsetzung an einen hohen Ressourcenaufwand gekoppelt, der auf Dauer gerade Lehrkräfte herausfordern kann. Unklar bleibt auch, wie stark die Verbindlichkeit der Kooperation mit den Eltern punktuell von diesen möglicherweise auch als bevormundend bzw. fremdbestimmend empfunden wird. Der Ansatz, Eltern vor Ort zu unterstützen, erscheint logisch, doch wird damit die Erschließung des erweiterten Sozialraums möglicherweise behindert. Bei den Basler Elternmentor*innen ist hingegen die langfristige Zuverlässigkeit des Projekts ungewiss. Sobald die Finanzierung fällt, scheint keine Kooperation mehr gesichert zu sein, gerade da anscheinend keine schulstrukturellen Veränderungen vorgenommen werden.

Alle differenten und divergenten Elternsituationen anzuerkennen und anzurufen, sollte ein Grundanspruch schulischer Inklusion sein, denn Eltern können mit ihren unterschiedlichen Perspektiven ein wichtiger Motor für die Etablierung von *Heterogenitätssensibilität* sein (vgl. Paseka & Killus 2021). Schlussendlich ist trotz der aufgezeigten Handlungsperspektiven darauf hinzuweisen, dass selbst vermeintlich „funktionierende" Adressierungsstrategien und Unterstützungssysteme, welche die persönlichen Herkunfts- und Lebenskontexte berücksichtigen, immer wieder neu auf ihre Passung zum Kontext zu reflektieren und zu verändern sind.

doi.org/10.35468/5993-34

Literatur

Blatter, V., Schriber, S., Wolfisberg, C. & Kaba, M. (2022): Die Rolle der Eltern bei der schulischen Inklusion – Erwachsene Kinder mit motorischen Beeinträchtigungen berichten retrospektiv. In: Zeitschrift für Inklusion. Online: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/646 (letzter Zugriff: 29.04.2022).

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2021): Eltern sein in Deutschland – Ansprüche, Anforderungen und Angebote bei wachsender Vielfalt. Empfehlungen für eine wirksame Politik für Familien. 9. Familienbericht. Berlin.

Burgweide (o. J.): Elternberatung. Online: www.burgweide.de/eltern-elternberatung.html (letzter Zugriff: 04.04.2022).

Das Deutsche Schulportal (2022): INFamilie. Sozialräumliche Verankerung im Stadtteil. Online: https://deutsches-schulportal.de/schule-im-umfeld/infamilie-sozialraeumliche-verankerung-einer-schule-im-stadtteil/ (30.12.2022).

Eiden, S. (2021): Normalitätserwartungen von Lehrkräften in der Kooperation mit unterschiedlich privilegierten Eltern. In: van Ackeren, I., Holtappels, H.-G., Bremm, N. & Hildebrand-Petri, A. (Hrsg.): Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr: das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken". 1. Aufl. Weinheim & Basel, 301–319.

El-Mafalani, A. (2020): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln.

Fölker, L. & Hertel, Th. (2015): Differenz und Defizit. Rekonstruktionen zu pädagogischen Orientierungen und Praktiken der Klientelkonstruktion an zwei segregierten Großstadtschulen. In: Fölker, L., Hertel, Th. & Pfaff, N. (Hrsg.): Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation. Opladen; Berlin; Toronto, 105–122.

Friedrichs, J. & Triemer, S. (2009): Gespaltene Städte? Wiesbaden.

Hackbarth, A. (2022): „wir machen das Kind so behindert, wie die Schule es braucht". Erfahrungen von Eltern mit Barrieren schulischer Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion. Online: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/647 (letzter Zugriff: 29.04.2022).

Huebener, M., Schmitz, L., Spiess, C. K. & Zinn, S. (2021): Familiale, individuelle und institutionelle Einflussfaktoren auf Bildungsungleichheiten. In: Dohmen, D. & Hurrelmann, K. (Hrsg.): Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden. Weinheim, 165–185.

Kuckartz, U. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2. durchgesehene Aufl. Weinheim & Basel.

Möller-Dreischer, S. (2019): Kinderstube Märchenwald. Dokumentation und Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts zur Erprobung der Zusammenarbeit zwischen Kinderstuben und Jugendhilfedienst (ASD). Hochschule Nordhausen.

Muijs, D., Harris, A., Chapman, Ch., Stoll, L. & Russ, J. (2004): Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas? A Review of Research Evidence. In: School Effectiveness and School Improvement, 149–175.

Paseka, A. & Killus, D. (2021): Die Sicht von Eltern auf den Umgang mit Heterogenität an Schulen. Empirische Befunde und Konsequenzen für eine heterogenitätssensible Schulentwicklung. In: Resch, K., Lindner, K.-Th., Stresse, B., Proyer, M. & Schwab, S. (Hrsg.): Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster, 172–181.

doi.org/10.35468/5993-34

Racherbäumer, K. & van Ackeren, I. (2015): Was ist eine (gute) Schule in schwieriger Lage? Befunde einer Studie im kontrastiven Fallstudiendesign an Schulen in der Metropolregion Rhein-Ruhr. In: Fölker, L., Hertel, Th. & Pfaff, N. (Hrsg.): Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation. Opladen, Berlin & Toronto, 189–208.

Schulmentoren (2015): Über das Projekt. Aufbau und Ziele. Online: www.hamburg.de/schulmentoren/4588204/ueberdasprojekt/ (letzter Zugriff: 04.04.2022).

Walper, S. (2021): Eltern und Schule – Chancen der Zusammenarbeit besser nutzen! Die deutsche Schule, 113, 336–347.

Werning, R. & Avci-Werning, M. (o. J.): Mit Eltern kooperieren. Elterneinbindung in inklusiven Schulen. Online: www.friedrich-verlag.de/schulleitung/inklusion/elterneinbindung-in-inklusiven-schulen/ (letzter Zugriff: 07.10.2021).

doi.org/10.35468/5993-34

Anna Schwermann und Simone Seitz

Handlungsspielräume und Rollen von Eltern in der Begabungs- und Leistungsförderung

1 Einleitung

Der Beitrag erkundet die Handlungsspielräume von Eltern in der Begabungs- und Leistungsförderung und beleuchtet diese hinsichtlich ihrer machtbezogenen Verstrickungen. In diesem Zusammenhang wird nach fallübergreifenden Rollen gefragt, die Eltern im Kontext von Begabungs- und Leistungsförderung spielen (vgl. Goffman 2021), und danach, wie sie sich mit den angenommenen Rollen im „Machtraum" Begabungsförderung bewegen. Die dargestellten Ergebnisse stammen aus einer sich im Abschluss befindenden Studie mit wissenssoziologischem (vgl. Knoblauch 2014) und machtkritischem Zuschnitt (vgl. Bourdieu 2000; Foucault 2005) bezüglich der handlungsleitenden Orientierungen von Eltern. Die Erforschung ebenjener Elternperspektiven begründet sich in der Relevanz von Eltern für den (schulischen) Bildungsverlauf ihrer Kinder (vgl. Helsper, Kramer & Tiersch 2014). Die Studie ist an das Forschungsprojekt „Leistung macht Schule" („LemaS" 2018–2023) angegliedert, in dem am Projektstandort Paderborn die Perspektiven (außer-)schulischer Akteur*innen beforscht werden, um differenzsensible Räume der Schulentwicklungsberatung gestalten zu können (vgl. Kaiser, Friedberger, Horst, Schwermann & Seitz 2022; Friedberger, Kaiser, Kottmann & Schwermann 2023, i. D.).

2 Relevanz

Auf bildungspolitischer Ebene erfolgte eine entscheidende Relevanzsetzung des Themenfeldes auf nationaler Ebene durch den KMK-Beschluss zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler (2016), infolgedessen die länderübergreifende Initiative „Leistung macht Schule" gegründet wurde. Die Initiative überschneidet sich zeitlich mit den Rezeptionsdynamiken um die internationale Inklusions-Agenda, u. a. getragen durch die UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. United Nations 2006). Auf Diskursebene bewegt sich die Studie zwischen den Aspekten der Talententfaltung (vgl. Zieg-

doi.org/10.35468/5993-35

ler & Stern 2021), der Inklusion (vgl. Pfahl & Seitz 2014; Seitz, Pfahl, Lassek, Rastede & Steinhaus 2016; Steenbuck, Quitmann & Esser 2011) und der Bildungsgerechtigkeit (vgl. Gomolla & Radtke 200;, Horvath 2021; Stamm 2014, 2019), wobei sich die Diskursfelder z. T. überlagern oder sich im Widerstreit um die Aushandlung von Begabungs- und Leistungsförderung befinden.

Ausgehend von der Tatsache, dass Kinder und Jugendliche, die aus weniger begünstigten Familien stammen, in Maßnahmen zur Begabungs- und Leistungsförderung weitestgehend unterrepräsentiert sind (vgl. Seitz et al. 2016), müssen sich der Diskurs und die Praktiken um Begabungs- und Leistungsförderung mit dem Vorwurf auseinandersetzen, zur Reproduktion von Bildungsungleichheit beizutragen (vgl. Horvath 2021). Im Feld der Begabungsförderung scheint sich damit zuzuspitzen, was allgemein im Kontext von Bildungsungleichheit mehrfach gezeigt wurde, nämlich eine besonders enge Korrelation zwischen dem sozio-ökonomischen Kapital und dem Bildungserfolg von Kindern im deutschen Bildungssystem (vgl. Sedmak & Kapferer 2021; Riefling & Koop 2018). Unter Rückgriff auf soziologische Erklärungsansätze werden diesbezüglich vor allem Passungsprobleme zwischen dem institutionellen Habitus der Schule und dem familiären Habitus von Schüler*innen als ausschlaggebend betrachtet (vgl. Bourdieu 1979; Helsper et al. 2014), die mit den Erwartungen von Schule an Entwürfe von Elternschaft sowie deren Auf- und Abwertung zusammenhängen. Auch sekundäre Herkunftseffekte in Bezug auf bildungsbezogene Aspirationen und Entscheidungen von Eltern (vgl. Kottmann 2022), die es Kindern und Jugendlichen aus Familien mit geringem Kapital zu erschweren scheinen, als „(hoch-)begabte" Schüler*innen wahrgenommen zu werden, werden in diesem Kontext relevant gemacht. Ungeachtet der hier deutlich werdenden zentralen Bedeutung von Eltern für den Bildungsverlauf ihrer Kinder wurden sie bislang jedoch nur unzureichend als heterogene Gruppe von Seiten der Schule adressiert (vgl. Betz 2015; Seitz et al. 2016) und als handelnde Akteur*innen in der Begabungs- und Leistungsförderung wahrgenommen (vgl. Schwermann & Seitz 2023, i. D.).

Für die nähere Bearbeitung auf einer konzeptionellen Ebene ist dabei zu bedenken, dass zum Begabungsbegriff keine einheitliche Definition vorliegt (vgl. Rost 2009) und dieser, bei gleichzeitiger Wirkmächtigkeit als Differenzmarker in der Praxis, insofern ein vieldeutiges Konstrukt darstellt, das aufs Engste mit dem Leistungsbegriff verflochten ist (vgl. Wollersheim 2021). Davon ausgehend, dass alle Kinder und Jugendlichen (sowie Erwachsenen) über ihnen eigene Potenziale und in diesem Sinne verstandene Begabungen verfügen (vgl. Seitz et al. 2016), eröffnet sich die Frage nach einer inklusiven und differenzsensiblen Begabungs- und Leistungsförderung, die Räume, in denen Begabungs- und Leistungsförderung als exklusive Erfahrungsräume für vermeintlich „(hoch-)begabte" und für als „besonders leistungsfähig" angesehene Kinder und Jugendliche stattfindet, kritisch hinterfragt und die Macharten ebenjener Räume auf ihre Durchlässigkeit und Funktion hin überprüft.

doi.org/10.35468/5993-35

3 Anlage und Ziel der Studie

Die Studie zielt auf Erkenntnisse zu übergeordneten handlungsleitenden Orientierungen im Umgang mit Begabung und Leistung sowie zur praktischen Ausformung des Diskurses um Begabungs- und Leistungsförderung. Für den vorliegenden Beitrag erweisen sich in erster Linie folgende Teilfragen als relevant: *Welche Vorstellungen von Normalität und Differenz gehen mit der Zuschreibung von „Begabung" und „(Hoch-)Leistung" einher? Welche Rolle spielen Eltern?* (in Anlehnung an Goffman 2021). Durch das entworfene Studiendesign wird ein differenzsensibler und machtkritischer Blick auf die praktische Ausformung des Diskurses um Begabungs- und Leistungsförderung gelegt, der danach fragt, wie in der Praxis die Label „begabt" und „leistend" zugewiesen werden und wie sich Eltern als Akteur*innen im Handlungsspielraum der Begabungs- und Leistungsförderung bewegen. Allgemein ist die Studie der rekonstruktiv-qualitativen Sozialforschung zuzuordnen (vgl. Döring & Bortz 2016). Methodologisch wird die Praxeologische Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2017) für die Entwicklung des Studiendesigns herangezogen. Vor diesem Hintergrund wurden zwanzig narrative Einzelinterviews (vgl. Nohl 2017) mit Eltern von Schüler*innen aus Grundschulen und Sekundarschulen (unterschiedliche Schulformen) in Nordrhein-Westfalen geführt, die an dem Projekt „LemaS" teilnehmen. Die theoretische Sättigung wurde nach n = 10 Fällen erreicht. Bei der Interpretation mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2017, Nohl 2017) bildet ein narratives Einzelinterview mit jeweils einer Mutter oder einem Vater als Interviewpartner*in einen zu interpretierenden Fall. Anknüpfend an das oben ausgeführte Begabungsverständnis setzt sich das Sample aus einer möglichst diversen Gruppe von Eltern zusammen, bei denen das eigene Kind nicht zwangsläufig als „(hoch-)begabt" gelabelt sein musste, um eine Teilnahme an den Interviews zu ermöglichen.

4 Typisierungsmomente

Die vorgenommenen Rekonstruktionen verweisen auf eine Typologie entlang von drei Typiken der Begabungs- und Leistungsverständnisse von Eltern. Allen Typiken ist dabei im Sinne der Basistypik gemeinsam, dass sie sich am Wohlbefinden des eigenen Kindes orientieren. Die erste Typik zeichnet sich hierbei durch eine Differenzsetzung zwischen „normalen" und abweichenden Schüler*innen aus, die sich hierarchisch entlang ihrer gezeigten Leistung anordnen, mit dem Ziel, homogene Gruppen zu konstruieren. Kinder werden anhand ihrer vermeintlichen Intelligenz und damit verbundener Leistung normalisiert oder der der Typik inhärenten Logik entsprechend nach oben (Forderbedarf) oder unten (Förderbedarf)

doi.org/10.35468/5993-35

„besondert", indem sie von scheinbar „normalen" Kindern unterschieden werden, so wie es am Beispiel von Herrn Main ersichtlich wird:

> „Bei uns ist das Thema Leistungsförderung relativ wenig präsent im Schulalltag, weil wir ein normales Kind haben, bei dem […] weder ein gesteigerter Förderbedarf vorhanden ist noch irgendwo jetzt bisher das Thema der besonderen Begabungsförderung ein Thema war." (Herr Main, Z. 7–10)

Die zweite Typik versucht demgegenüber, Differenzen, die durch Begabungs- und Leistungszuschreibungen zugewiesen werden, unter der Prämisse der Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen an Bildung sowie an der Schulgemeinschaft, in ein gemeinsames Miteinander zu überführen, sowieVerbesonderung einen negativen Gegenhorizont bildet. Allen Fällen der zweiten Typik ist gemeinsam, dass sie sich auf gesellschaftliche Teilhabe sowie soziale Eingebundenheit fokussieren, wie auch im Fall von Frau Neckar:

> „Madita hat teilweise Kinder in ihrer Klasse, die zwei-, dreimal pro Woche zusätzlich zum Nachhilfeunterricht gehen, die zwei verschiedene Sportarten haben, am besten noch ein Musikinstrument und dann sieht man hinten rum, wie das Verhalten dieser Kinder ist. Also, dass sie vorne rum bei den Erwachsenen schon als Musterschüler und als besonders begabt gelten und hinten rum merkt man eigentlich, wie unglücklich sie sind." (Frau Neckar, Z. 143–152)

Die dritte Typik stellt das Kind als Individuum in den Fokus und verweist auf die Einzigartigkeit des eigenen Kindes oder der eigenen Kinder. Diese Typik hebt die Singularität des Kindes hervor, in deren Folge es sich aus den Differenzzuschreibungen „normal" und „besonders" herauslöst. Das eigene Kind kann durch den sozialen Vergleich nicht verortet werden, so wie bei den Typiken I und II. Vielmehr wird das eigene Kind als singulär wahrgenommen, sodass die individuelle Bezugsnorm prioritär herangezogen werden muss. Dies löst eine anhaltende Handlungsunsicherheit in Bezug auf das Wohlbefinden des Kindes einerseits und andererseits auf die Rolle als Elternteil aus. Um dieser Unsicherheit zu begegnen, wird eine Praktik entwickelt, bei der sich der Elternteil am Kind orientiert und durch das Kind über das Kind lernt, wie dies bei Frau Mosel der Fall ist:

> „Das sind ja sehr unterschiedliche Ansätze der einzelnen Kinder, wie sie mit diesen Herausforderungen umgehen. […] Das sieht man eher ein bisschen im Nachgang, wenn man das eben im Rückblick auch so sehen kann, wie sich das entwickelt hat. Das ist für mich der (kurzes Auflachen) interfamiliäre Lehrgang (kurzes Auflachen)." (Frau Mosel, Z. 489–496.)

Gleichzeitig ist bei der dritten Typik ein Erstaunen über die Individualität des Kindes festzuhalten, das bei einem Fall einen Kipppunkt zwischen Typik III und Typik I bildet, sodass eine Mischform zwischen den beiden genannten Typiken entsteht.

doi.org/10.35468/5993-35

5 Konstitution von Rollen und Praktiken

Insgesamt verweist die Studie auf drei Typiken und ihre jeweiligen Orientierungen, die den Eltern je eigene Handlungsspielräume und Rollen in der Begabungs- und Leistungsförderung eröffnen. So zeichnet sich die Rolle von Eltern der ersten Typik durch das Beschützen ihrer Kinder vor vermeintlich anderen Kindern aus, was Eltern der zweiten Typik durch die Betonung eines gemeinsamen Miteinanders von „normalen" und „besonderen" Kindern durch dekonstruierende Strategien zu unterlaufen versuchen. Unabhängig von den beiden ersten Typiken, die die eigenen Kinder im sozialen Vergleich zu anderen Kindern beschreiben, jedoch zu unterschiedlichen Konklusionen kommen, eröffnet die (re-)konstruierte Einzigartigkeit der Kinder der dritten Typik den jeweiligen Eltern die Möglichkeit, ihre Handlungen ganz auf das Kind sowie im Widerstreit zu Differenzkategorien und in der Anerkennung des einzelnen Kindes zu entwickeln.
Die Rolle der Eltern konstituiert sich zusammenfassend (je nach Typik) anhand von zwei Entscheidungsstufen. Im ersten Schritt werden „normale" und „besondere" Kinder konstruiert. Typik III verweigert sich dieser Entscheidung und entwickelt entsprechende singularisierende Praktiken, da sich das eigene Kind jedem Vergleich zu entziehen scheint. Im zweiten Schritt, den Typik I und II gehen, erfolgt eine Hierarchisierung der konstruierten Gruppen. Eltern der Typik I verwenden differenzierende Praktiken, um die Homogenität der konstruierten Gruppen zu erhalten. Typik II versucht wiederum die Hierarchisierung zu dekonstruieren und erkennt die Verschiedenheit der Gruppen an, bei gleichzeitiger Konzentration auf soziale Eingebundenheit. Die Rollen der Typiken I und II können somit als Gegenspieler interpretiert werden, deren Praktiken sich gegenüberstehen, wobei die segregierenden Praktiken der ersten Typik an entsprechendes Kapital gebunden sind und die Praktiken der Typik II u. a. als Resilienzstrategien interpretiert werden können, da sie kein oder wenig finanzielles Kapital voraussetzen. Typik III entzieht sich dem Spannungsfeld von Typik I und II und kann dementsprechend als eine Rolle betrachtet werden, die, anstelle eines Spannungsfeldes zwischen scheinbar „normalen" und „besonderen" Kindern, ein entwicklungsoffenes Spektrum an Begabungspotenzialen im eigenen Kind nach und nach entdeckt.

6 Erkenntnisse und Limitationen

Die Studie zeigt über die im vorliegenden Beitrag fokussierten Aspekte hinaus, wie die Zuschreibung von Begabung und Leistung durch Expert*innen im schulischen Alltag erfolgt, und verdeutlicht gleichzeitig die Abhängigkeit der Kinder und Jugendlichen mit ihren Familien von Expert*innenurteilen bei der Zuschreibung von „(Hoch-)Begabung" und „(Hoch-)Leistung".

doi.org/10.35468/5993-35

Begabungsförderung zeigt sich somit als ein machtvoller Raum, in dem sich Eltern als vermeintlich „gute Eltern" („doing good parent") zeigen, die in erster Linie am Wohlbefinden ihrer Kinder interessiert sind. Denn mit der Zuweisung des Labels „(hoch-)begabt" gehen u. a. spezifische Ressourcen (z. B. exklusive Praktiken der Begabungsförderung) einher, womit Bildungsmöglichkeiten machtvoll unterschiedlich verteilt werden.

Forschungsbezogen bestehen Limitationen der Studie darin, dass es sich bei den Interviewpartner*innen um Personen handelt, deren Kinder Projektschulen besuchen und die (je nach vermeintlicher Schulkultur) in ihren Rollen als Repräsentant*innen der Schule agieren können.

Dies wäre auch bedeutungsvoll im Hinblick auf die oben aufgezeigten habituellen Verstrickungen von Labeling-Praktiken im Feld von Begabung und Leistung. Ungeachtet dieser Limitation können die Ergebnisse der Studie durchaus als machtkritische Anfrage an den Diskurs um Bildungsgerechtigkeit gelesen werden. Denn genauer zu ergründen wäre, wie Elternschaft im Kontext von Begabungs- und Leistungsförderung normiert wird, mit welchen normalitätsbezogenen Konstruktionen pädagogische Akteur*innen ihr diesbezügliches Handeln hinterlegen und in welche Diskurspraktiken beides verstrickt ist.

Literatur

Betz, T. (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Bielefeld.

Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen.

Bourdieu, P. (2020): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 27. Aufl. Frankfurt a. M.

Döring, N. & Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Aufl. Wiesbaden.

Foucault, M. (2005): Analytik der Macht. 8. Aufl. Frankfurt a. M.

Friedberger, V., Kaiser, M., Kottmann, B. & Schwermann, A. (2023, i. D.): Fallbezogene Reflexion von Haltung. Professionalisierung pädagogischer Akteur*innen im Kontext begabungs- und leistungsfördernder Schulentwicklung.. In: Fischer, C. et al. (Hrsg.): Potenziale erkennen – Talente entwickeln – Bildung nachhaltig gestalten. Kongressband zum 7. Münsterschen Bildungskongress. Münster.

Goffman, E. (2021): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. 19. Aufl. München.

Gomolla, M. & Radtke F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in Schule. Wiesbaden.

Helsper, W., Kramer, R.-T. & Tiersch, S. (2014) (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden.

Horvath, K. (2021): Elite, Begabung und soziale Ungleichheit – ungelöste Gerechtigkeitsfragen. In: Müller-Oppliger, V. & Weigand, G. (Hrsg.): Handbuch Begabung. Weinheim/Basel, 77–87.

Kaiser, M., Friedberger, V., Horst, L., Schwermann, A. & Seitz, S. (2022): Professionelle pädagogische Haltung und Kasuistik. Begabungs- und Leistungsförderung im Dazwischen von Theorie und Praxis. In: Weigand, G., Fischer, C., Käpnick, F., Perleth, C., Preckel, F., Vock, M. & Wollersheim, H.-W. (Hrsg.): Dimensionen der Begabungs- und Begabtenförderung (2. LemaS-Sammelband). Oberhausen, 67–80.

doi.org/10.35468/5993-35

Knoblauch, H. (2014): Wissenssoziologie. 3. Aufl. Konstanz und München.
Koop, C. & Seddig, N. (2021): Frühes Erkennen von hohen Begabungen. In: Müller-Oppliger, V. & Weigand, G. (Hrsg.): Handbuch Begabung. Weinheim/Basel, 260–274.
Kottmann, B. (2022): Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule als (Soll-)Bruchstelle des Gemeinsamen Lernens? In: Schimek, B., Kremsner, G., Proyer, M., Grubich, R., Paudel, F. & Grubich-Müller, R. (Hrsg.): Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Tagungsband der Inklusionsforscher*innentagung in Wien 2020. Bad Heilbrunn, 165–172.
Kultusministerkonferenz (KMK) (2016): Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.11.2016. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/2016-11-28_Gem.Initiative_Leistungsstarke-Beschluss.pdf.
Nohl, A.-M. (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5. Aufl. Wiesbaden.
Pfahl, L. & Seitz, S. (2014): Inklusive Schulentwicklung als Impuls für die Begabungsförderung. In: Hackl, A., Imhof, C., Steenbuck, O. & Weigand, G. (Hrsg.): Begabung und Traditionen. Frankfurt a. M., 46–57.
Riefling, M. & Koop, C. (2018): „Elitekind" und „Kopftuchmädchen". Perspektiven der Begabungsförderung im Lichte der Rationalen Pädagogik. In: Böker, A. & Horvath, K. (Hrsg.): Begabung und Gesellschaft. Wiesbaden, 263–284.
Rost, D. (2009): Grundlagen, Fragestellungen, Methode. In: Ders. (Hrsg.): Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Projekt. 2. Aufl. Münster, 1–91.
Sedmak, C. & Kapferer, E. (2021): Begabtenförderung und Bildungsgerechtigkeit. In: Müller-Oppliger,V. & Weigand, G. (Hrsg.): Handbuch Begabung. Weinheim/Basel, 65–76.
Schwermann, A. & Seitz, S. (2023, i. D.): „Weil wir ein normales Kind haben" Subjektivierungen von Eltern in Relation zu schulischer Begabungs- und Leistungsförderung. In: Beier, F., Epp, A., Hinrichsen, M., Kollmer, I., Lipkina, J. & Vehse, P. (Hrsg.): (Neue) Normalitäten? Erziehungswissenschaftliche Auslotungen, Kontextualisierungen und Explikationen. Weinheim/Basel.
Seitz, S., Pfahl, L., Lassek, M., Rastede, M. & Steinhaus, F. (2016): Hochbegabung inklusive. Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen. Weinheim/Basel.
Stamm, M. (2014): Minoritäten als Begabungsreserven. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik. Bern, 375–384.
Stamm, M. (2009): Begabte Minoritäten. Wiesbaden.
Steenbuck, O., Quitmann, H. & Esser, P. (2011): Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung. Weinheim/Basel.
United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). Online unter: https://refworld.org/docid/4680cd212.html.
Wollersheim, H.-W. (2021): Plurale Gesellschaft, Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. In: Müller-Oppliger, V. & Weigand, G. (Hrsg.): Handbuch Begabung. Weinheim/Basel, 88–103.

doi.org/10.35468/5993-35

Dorothea Junk und Michael Wutzler[1]

Dialogischer Wissenstransfer in der frühen Bildung: Kindergärten als Orte diversitätssensibler Pädagogik gestalten

Infolge des russischen Angriffskriegs auf die Ukraine und der Millionen Geflüchteten stehen Institutionen der frühen Bildung vor der Herausforderung, eine hohe Anzahl geflüchtete Kinder und Fachkräfte aufzunehmen. Dies verstärkt den (Professionalisierungs-)Druck, der auf Kitas bereits besteht (vgl. Blatter & Schelle 2022, 5): bspw. als Räume der Inklusion zu fungieren. Der Anspruch an die Qualität in der frühen Bildung ist immens gewachsen und damit der Druck auf Kitas, die eigenen Strukturen permanent zu optimieren. Um dies zu unterstützen, entstanden in den letzten Jahrzehnten mehr und mehr Forschungsvorhaben, Evaluationen und Institutsgründungen im Bereich der frühen Bildung.

Empirisch gewonnenes und theoretisch gefasstes Wissen muss seine Tragfähigkeit praktisch messen lassen (vgl. Göbel et al. 2020, 186; Thompson 2017). „Für die frühe Bildung wird die Forderung nach einer Anwendbarkeit empirischer Erkenntnisse in außerwissenschaftlichen Bereichen verstärkt formuliert", halten Blatter und Schelle (2022, 5) fest. Ein empirisch fundierter Wandel der Praxis setzt anwendungsorientierte Forschung voraus. Der Transfer von wissenschaftlichen Konzepten in die Praxis und politische Entscheidungsprozesse kann nicht mehr derart verstanden werden, dass wissenschaftliches Wissen und Empfehlungen einseitig-linear übertragen und praktisch umgesetzt werden (vgl. Sehmer et al. 2019, 259; Thompson 2017, 232). Ein solches Verständnis schürt Vorbehalte sowie Missverständnisse und verbaut hierarchisierend wechselseitig den Zugang zu Perspektiven und Erfahrungen. Für den Transfer von Wissen werden vermehrt interaktiv-dialogische Formen des multidirektionalen Austausches gefordert, um abstrakt-theoretisches, empirisch-fundiertes und erfahrungsbasiert-praktisches Wissen kooperativ als gleichrangig zusammenzuführen (vgl. Blatter & Schelle 2022; Sehmer et al. 2020a, 2019; Göbel et al. 2020).

1 Das Panel wurde gemeinsam mit Lorena Oppelt, Susanne Zeltwanger, Nadia von Heyden, Therese Herold, Julia Bartholome und Stephan Langenhahn organisiert. Wir danken zudem Barbara Lochner und den anonymen Gutachter*innen für die wertvollen Hinweise zum Manuskript.

doi.org/10.35468/5993-36

Es ist festzustellen, dass „kaum […] Erkenntnisse zum Transfer in der frühen Bildung vorliegen“ (ebd., 6). In der an der FH Erfurt (FHE) angesiedelten Begleitung des Modellprojekts „Vielfalt vor Ort begegnen“ (WisBeV) nehmen wir uns der Herausforderung an, Kitas als heterogene Lebenswelten und Räume der Inklusion in einem dialogischen Prozess mit Fachkräften, Fachberater*innen und der Politik zu unterstützen, diese zu diversitätssensiblen Orten eines inklusiven Aufwachsens zu entwickeln. Dadurch wird den Praktiker*innen, als die vor Ort den Wandel gestaltenden Subjekte, nicht nur dialogisch-partizipativ begegnet, sondern sie werden über gemeinsame Positionierungen in der inklusiven Gestaltung von Kitas gestärkt. Derart ist es möglich, nicht nur forschend zu wirken, sondern aus den Kooperationen Erkenntnisse zu Wissenstransferprozessen zu generieren.
Wir werden die Grundlagen des Projekts skizzieren (1), die Handlungsfelder eines dialogischen Wissenstransfers aufarbeiten (2), aufzeigen, wie wir Transfer im Projekt WisBeV initiieren (3) und Herausforderungen und Grenzen festhalten (4).

1 Aufbau des Projekts „Vielfalt vor Ort begegnen“

Differenzkategorien prägen die Praxis in Kitas, beeinflussen die kindliche Entwicklung und werden in (pädagogischen) Praktiken reproduziert (vgl. Amirpur & Platte 2017; Wagner 2017). Eine wesentliche Herausforderung besteht darin, dass diversitätssensible Pädagogik nicht nur mit der Anerkennung von Individualitäten sowie dem Abbau von Benachteiligungen einhergeht, sondern der Bezug auf Differenzkategorien die Gefahr birgt, Ungleichheiten und Machtverhältnisse aufrechtzuerhalten (vgl. Riegel 2016). Eine inklusive Pädagogik verstehen wir als Orientierungshaltung und Handlungspraktiken, welche die Aufnahme aller Kinder mit ihren individuellen Bedürfnissen sowie die uneingeschränkte Teilhabe und Gemeinsamkeit innerhalb der Einrichtung vorsehen (vgl. Prengel 2014, 18). Durch „Vielfalt vor Ort begegnen“ sollen Thüringer Kitas in die Lage versetzt werden, Handlungsanforderungen zu identifizieren, um einen inklusiven Handlungsplan zu entwerfen. Pädagog*innen werden unterstützt, diskriminierungskritische Analyse-, Handlungs- und Reflexionskompetenzen zu entwickeln (vgl. Sulzer & Wagner 2011, 58). Die Qualitätsentwicklung soll sich jedoch nicht nur auf die Fachkräfte beschränken, sondern auch die Organisationsstrukturen und Teamkulturen voranbringen (vgl. ebd., 60).
Gefördert durch das Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS) werden den achtzig teilnehmenden Kitas finanzielle Mittel für inklusive Projekte und Materialien sowie Personal bereitgestellt. Über Steuerungsteams, die aus zwei Fachkräften bestehen, sollen die Ideen des Projekts in die Einrichtungen getragen und umgesetzt werden. Zusätzlich wurden prozessbegleitend Fachberatungen zur Unterstützung der Kitas eingerichtet. Die wissenschaftliche Begleitung

doi.org/10.35468/5993-36

sensibilisiert Pädagog*innen für die Herausforderungen einer diversitätsbewussten Praxis und stärkt sie in ihrer fachlichen Handlungskompetenz. Einerseits sollen unintendierte Praktiken der Herstellung von Differenz und Nicht-Zugehörigkeit offengelegt werden, um deren problematischen Charakter aufarbeiten zu können. Andererseits werden über die praxisfundierte Fortbildung sowie Vernetzungs- und Beratungsangebote die Fachkräfte dabei unterstützt, Hindernisse, die die Teilhabe von Kindern erschweren, zu erkennen und zu beseitigen.
Dies umfasst drei Auftragsschwerpunkte. a) Forschung: Es werden empirische Ergebnisse zur Entwicklung der Thüringer Kitas im Themenfeld Heterogenität und Inklusion generiert; b) Fortbildung: Es wird ein Qualifikationsprogramm zur Entwicklung von Diversity-Reflexivität konzipiert und durchgeführt; c) Vernetzung und Beratung: Pädagog*innen und Fachberatungen werden in der Etablierung inklusiver Kulturen und Strukturen unterstützt. Zudem wird ein öffentlicher Infopool mit Arbeitsgrundlagen, Informationsmaterialien und Handlungsempfehlungen entwickelt (Lochner et al. 2022).

2 Transformationsraum frühe Bildung

In Anlehnung an Cooper et al. (2020) entwerfen Blatter und Schelle (2022) das „Modell eines Transformationsraums für die frühe Bildung“ (ebd., 50). Dadurch sollen Handlungsfelder identifiziert werden, über die man „die unterschiedlichen Wissensformen in den Dialog“ (ebd., 49) bringt, um ko-konstruktiv neues Wissen zu ermöglichen, das wechselseitig anknüpfungsfähig ist (ebd., 48). Erst im Dialog können symmetrische Prozesse der Anerkennung, des Verstehens und der Verständigung initiiert werden (vgl. Sehmer et al. 2020, 175). Da dialogisch Wissensbestände modifiziert, neu generiert und Wissen auch verworfen wird oder wechselseitige Bildungsprozesse provoziert werden, sollte Sehmer et al. (2020b, 174) sowie Blatter und Schelle (2022, 48) zufolge besser von Wissens*transformation* gesprochen werden.
Akteur*innen der frühen Bildung bilden drei wesentliche Schnittstellen des Wissenstransfers zwischen den Bereichen Praxis, Politik und Wissenschaft (siehe Abbildung 1). An den Schnittstellen sollte Wissenstransfer zunächst derart stattfinden, dass andere Bereiche so informiert sind, dass sie das Wissen im eigenen Bereich der frühen Bildung nachhaltig einbringen und wirksam integrieren können (Stufe des Transfers). Um – Stufe der Transformation – gemeinsame Ko-Konstruktionen von Wissen zu ermöglichen, braucht es darüber hinaus Räume für Vernetzung, Austausch und Kooperation: einen dialogischen Raum der Wertschätzung, Offenheit und gemeinsamen Selbstwirksamkeit. Dies bezeichnen Blatter und Schelle als *Transformationsraum der frühen Bildung*. Transformationsprozesse benötigen vermittelnde Instanzen: Intermediaries (ebd., 50), die die Initiierung, Begleitung und Unterstützung des Austauschs übernehmen.

doi.org/10.35468/5993-36

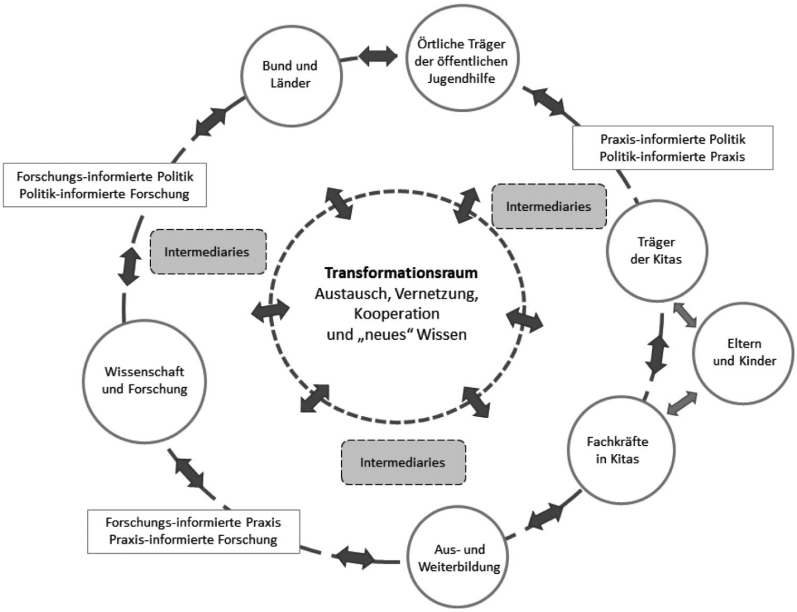

Abb. 1: Transformationsraum für die frühe Bildung (Blatter & Schelle 2022, 50)

Die Gestaltung eines Transformationsraumes birgt Herausforderungen, die Blatter und Schelle (2022, 53–61) in Handlungsfeldern zusammenfassen. Das erste Handlungsfeld umfasst die Bereitstellung der *Ressourcen Zeit, Personal und Geld*, welche für die Vorbereitung, das Entstehen und die prozessualen Anforderungen unumgänglich sind. So werden oft erst durch Projektmittel die zeitlichen Freiräume oder die personelle Flexibilität geschaffen, um inklusive Strukturen und diversitätssensible Praktiken in Kitas voranzubringen. Auch die finanzielle Förderung von Funktionsstellen oder Koordinator*innen in der Praxis sind Ansatzpunkte. In der Wissenschaft kann eine nachhaltige Sicherstellung von Ressourcen bspw. mittels einer dauerhaften Förderung von Landesinstituten bewerkstelligt werden, die eine koordinierende Rolle einnehmen können (ebd., 50). An der FHE wurde ein interdisziplinäres Team zusammengestellt und 2021 ein Institut für frühe Bildung ins Leben gerufen.

Das zweite Handlungsfeld beschreibt *die Motivation und Kompetenzen* der Beteiligten. Motivation muss auf struktureller wie individueller Ebene gedacht werden. Eichrodt (2017) unterscheidet hinsichtlich transformativer Prozesse drei generelle motivationale Handlungsorientierungen: Gestaltungswille, Neugierde und Resistenz. Die individuelle Haltung ist von den Bedingungen abhängig, die durch die Kulturen und Strukturen in den Kitas sowie den bildungspolitischen Rahmen vorgegeben sind. Sinell (2017) hält fest, dass wissenschaftliche Karrieren über andere Faktoren (u. a.

doi.org/10.35468/5993-36

Publikationen, Drittmittel) vorangebracht werden und Transferprozesse sowie dialogische Kooperationen tendenziell weniger Wertschätzung erfahren. Übergreifend fehlen die Anreizstrukturen, sich auf zeitintensive dialogische Prozesse einzulassen, welche die „professionelle[.] Kompetenz" (Blatter & Schelle 2022, 54) stärken, und damit einhergehen, das eigene Wissen zu hinterfragen. Nicht zuletzt setzt ein dialogisches Miteinander Kommunikationskompetenzen, Kompetenz im Umgang mit unterschiedlichen Wissensformen und Reflexionsfähigkeit voraus (ebd., 55).
Im dritten Handlungsfeld geht es im Kontext von *Dialog und Vernetzung* um konzeptionelle Ideen für eine nachhaltige Zusammenarbeit. Eine sich über dauerhafte Projekte aufbauende Partnerschaft von Praxis, Politik und Wissenschaft, die Herausforderungen der Praxis bearbeitet und partizipativ forschend produktiv ist, wird von Blatter und Schelle (2022, 53) hervorgehoben. Neben der Vernetzung und Vermittlung sind Intermediaries, die verschiedene Schnittstellen verknüpfen oder moderieren, elementar für einen tiefgehenden Dialog (ebd., 57ff.). Projektübergreifend braucht es Räume, in denen Akteur*innen der frühen Bildungen in den Austausch kommen und kooperativ voneinander lernen.
Das vierte Handlungsfeld umfasst den Bereich *Forschung und Evaluation*. Veränderungsprozesse müssen empirisch über die Kooperation unterschiedlicher Disziplinen initiiert und mittels partizipativer Verfahren fundiert werden (ebd., 59). Im Bereich der frühen Bildung gibt es bisher nur vereinzelt interdisziplinäre Projekte, bei denen Fachkräfte zugleich als Expert*innen des Feldes eingebunden sind. Dafür bedarf es Praktiken der Übersetzung zwischen konzeptionellen Orientierungen und den oft prekären pädagogischen Handlungen (vgl. Thompson 2017, 234). Ein dialogischer Prozess anerkennt, dass die Wissenschaft nicht der einzige Ort ist, an dem Wissen geschaffen wird, und nimmt Dissens produktiv ernst (vgl. Sehmer 2020a, 5). Über die wechselseitige Anknüpfung kann die Praxisrelevanz und der Praxistransfer verbessert, aber auch Herrschaftswissen vorgebeugt werden (Thompson 2017, 232). Punktuell ermöglicht dies Resonanzräume (Wutzler 2018) der Begegnung und Anverwandlung, in denen Beteiligte voneinander lernen, Wissen mobilisieren sowie reinterpretieren und transformativ zusammenwirken.
Im Projekt „Vielfalt vor Ort begegnen" arbeiten Wissenschaft, Praxis und Politik auf unterschiedliche Weise zusammen, darüber können das komplexe Zusammenspiel des Wissenstransfers aufgezeigt sowie Möglichkeiten der kooperativen Gestaltung inklusiver Räume verdeutlicht werden.

3 Dialogische Prozesse im Projekt „Vielfalt vor Ort begegnen"

Regelmäßig kommen die Projektbeteiligten in verschiedenen Konstellationen direkt zum Austausch und zur Planung zusammen. Die Kitas sind in Verbünden zusammengeschlossen, die sich quartalsweise organisiert durch die Fachbe-

doi.org/10.35468/5993-36

ratungen und Wissenschaftler*innen treffen. Neben Austausch und Inputs stehen die Bedürfnisse der Fachkräfte im Mittelpunkt. Darüber hinaus bieten die Fachberater*innen und die FHE Beratungen an. Einmal im Projektverlauf hospitieren die Wissenschaftler*innen und die Fachberater*innen ca. alle acht Wochen in jeder Kita. Aufgrund der intensiven Begleitung sind die Fachberatungen als *Intermediaries* zu verstehen. Quartalsweise finden Vernetzungstreffen der Fachberater*innen statt, bei denen die FHE eingeladen ist. Es werden durch die FHE vier Tagungen organisiert, auf denen sich alle Projektbeteiligten einbringen können und externe Kooperationspartner*innen geladen sind. Als Medium des Austausches fungieren zudem der Newsletter und die Homepage, auch sie sind *Intermediaries*. Diese stellen Information über die Projektteilnehmenden, aus der Forschung und Themen zu den Vielfaltskategorien sowie zur Intersektionalität bereit. Zudem gibt es Rubriken für das Ministerium, lokale Vereine und Projekte, die zu Inklusion und Diversität aktiv sind, aber auch für Praxisbeispiele aus den Kitas, und einen Beitrag der Kinder. Als Multiplikator*innen sind zudem die Pädagog*innen der Steuerungsteams als *Intermediaries* zu verstehen.

Über qualitative und quantitative Erhebungen werden Erkenntnisse zum Umgang mit und Deutungen von Inklusion und Heterogenität in Kitas generiert. Quantitativ werden über Onlinefragebögen 1) zu Beginn des Projekts die Ausgangssituation in den Kitas erhoben, 2) im Verlauf die konzipierten Fortbildungen und 3) der Projektverlauf evaluiert. Qualitativ werden 4) über ethnographische Feldexplorationen in Beobachtungsprotokollen der Alltag in den Einrichtungen erfasst, 5) eine auf Fallvignetten basierte und 6) zum Projektende eine evaluierende Gruppendiskussion durchgeführt.

Die Einstiegsbefragung richtete sich als online-gestützte Fragebogenerhebung an alle Fachkräfte der beteiligten Kitas. Ziel war es, die Teilnahmemotivation, Akzeptanz des Projekts und die Ausgangslage hinsichtlich inklusiver Praxen zu erheben, um Potenziale und Hürden in den Kitas auszuloten. Die Fragen fokussierten die Wahrnehmung, den Umgang und die Bedarfe in Bezug auf Vielfaltsthemen. Unter den Befragten herrscht eine hohe Bereitschaft, inklusive Räume zu etablieren. Einige erste Ergebnisse sind: Allgemein wird für die meisten Vielfaltsaspekte die eigene Kompetenz hoch eingeschätzt. In 8 von 12 abgefragten Vielfaltsdimensionen schätzen sich mehr als 60 % als ziemlich oder sehr kompetent ein. Auch die Kompetenz der Kolleg*innen wird gewürdigt, wobei sie sich selbst i. d. R. etwas besser einschätzen und häufiger angegeben wurde, dass die Fremdeinschätzung nicht getroffen werden kann („weiß ich nicht"). Neben Gewalt an und Vernachlässigung von Kindern erleben die Fachkräfte Fluchterfahrungen sowie den Umgang mit politischen Einstellungen der Eltern als besonders herausfordernd. Diese Themen gehen für sie im erhöhten Maß mit Anspannungsgefühlen einher und sie schätzen sich im Umgang damit weniger kompetent ein (ziemlich oder sehr kompetent fühlen sich 46 % in Bezug auf Fluchterfahrungen und 31 % in Bezug auf

doi.org/10.35468/5993-36

politische Einstellungen der Eltern). Unterstützungsbedarfe konzentrieren sich insgesamt vorrangig auf die Vermittlung pädagogischer Methoden und Materialien. Auch die fachliche Vernetzung und der kollegiale Erfahrungsaustausch werde als hilfreich erachtet. Im Bereich des Kinderschutzes zeigen die Fachkräfte einen erhöhten Bedarf an theoretischem und rechtlichem Wissen an.

Ausgangspunkt der ethnographischen Feldexplorationen war die Frage, inwiefern in den Kitas inklusive Räume geschaffen werden bzw. wodurch dies blockiert ist. Damit sollten Einblicke in die routinisierten pädagogischen Praktiken der Inklusion gewonnen werden. Bspw. konnten Beobachtungen zum inklusiven und exkludierenden Umgang mit Artefakten und Materialien, das Spannungsfeld von Repräsentation und Besonderung sowie zur Teamkultur festgehalten werden.

Die Ergebnisse wurden bspw. über Fallbeispiele oder praktische Inhalte in die Fortbildungen und Vernetzung eingebracht. Aus den ethnographischen Begehungen wurde praxisorientiert eine Vignette für die Gruppendiskussionen erarbeitet und ein offenes Gespräch darüber ermöglicht, um kollektive Orientierungsmuster der Fachkräfte hinsichtlich inklusiver Praktiken und Strukturen rekonstruieren zu können. Im Moment werden diese mittels der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Sowohl die Ethnografie als auch die Gruppendiskussionen bieten ein besonderes dialogisches Potenzial, vor allem durch den „alltagsnahen, verstehenden und beobachtenden Zugang zum Feld“ (Sehmer 2020b, 176). Dies gilt für die Erhebungsform und auf Basis der gewonnenen Daten: „Ihre Form als subjektiv interpretierte Daten […] verwehrt die Einnahme der Machtposition einer vermeintlich wissenschaftlichen Objektivität und kann so die Voraussetzungen für einen symmetrisch strukturierten Dialog […] schaffen“ (ebd.). Über die ethnographischen Begehungen sind Artefakte der Praxis und Praktiken unmittelbar beobachtbar und die Gelegenheit gegeben, sowohl mit den Fachkräften als auch Kindern ins Gespräch zu kommen (ebd., 177).

Durch die Einbindung der Gruppendiskussionen in die Fortbildung konnte die Reflexion der Vignette zugleich vertieft werden. Praxisbeispiele waren für die Fortbildung elementar. Deren Konzipierung basierte praxisorientiert auf den erhobenen Daten und den Vernetzungstreffen. Über Reflexionsübungen und Brückenaufgaben wurden die Fachkräfte motiviert, persönliche Erfahrungen und Fragen einzubringen. Die Umsetzung der Fortbildungen durch die Wissenschaftler*innen bietet zudem die Möglichkeit des direkten Austausches.

Über die Fortbildung wird ein gemeinsames Grundverständnis aller Projektbeteiligten erarbeitet, um kollektiv „pädagogischen Sinn zu bilden“ (Thompson 2017, 260). Dafür werden Anreize gesetzt, um zugänglich gemachtes Wissen und erprobte Methoden in der Praxis reflektiert anzuwenden.

Es zeigen sich insgesamt vielfältige Räume, in denen eine gemeinsame Haltung und Motivation entfaltet werden. Über das Miteinander können inklusive Prak-

doi.org/10.35468/5993-36

tiken gelebt werden, die die Individualitäten sowie Herausforderungen aller anerkennen und gleichwertig einbinden.

4 Herausforderungen und Grenzen

Neben den im Projekt etablierten Arenen des Dialogs zeigen sich Herausforderungen und Grenzen. Die Fachkräfte vor Ort sind in der Umsetzung von Ideen oder in ihrer Teilnahme vom jeweiligen Träger abhängig, der Kontakt zwischen Trägern und der FHE ist jedoch nicht obligatorisch. Der Kontakt zu Eltern ist für die wissenschaftliche Begleitung kaum und zu den Kindern nur zeitweise (ethnographische Begehungen) oder indirekt möglich.

Mit der Vielzahl an Projektmitwirkenden erwächst eine Komplexität, die nicht immer für alle zu überblicken ist. Bspw. fungiert die FHE als Koordinationsstelle, bei Zuwendungsfragen müssen sich Kitas jedoch an das TMBJS wenden. Die Schaffung einer projektspezifischen Fachberatung zusätzlich zu bestehenden Fachberatungen ermöglicht projektspezifische Förderung, führt aber zu Herausforderungen in der Abstimmung. Die Steuerungsteams stehen bezüglich der Transferaktivitäten und als Multiplikator*innen vor der Herausforderung, dass aufgrund ihrer Position als Projektbeschäftigte, für die die Gruppenarbeit mit den Kindern nicht die Regel ist, es Vorbehalte gibt oder als Mehrarbeit fürs Team angesehen wird. Zwar wird in den Fortbildungen die Teamarbeit behandelt, hilfreich wäre dennoch eine intensive Zusammenarbeit mit den gesamten Kita-Teams, um die Ideen des Projekts kooperativ für die gesamte Einrichtung verbalisieren zu können.

Insgesamt geht mit den Dialogformaten ein hoher Koordinationsaufwand der FHE einher. Zugleich geht die Arbeit der Wissenschaftler*innen über Forschungstätigkeiten hinaus.

Zwar sind vielfältige Räume des praxisorientierten Austauschs etabliert, aber kein partizipatives Forschen vorgesehen. Die Offenheit für Dialog musste bei manchen Beteiligten erst erarbeit werden, teilweise gab es grundlegende Vorbehalte gegenüber der FHE oder dem TMBJS. Die Projektzeit ist mit zwei Jahren (2021–2023), insbesondere hinsichtlich der Dreifachaufgabe der wissenschaftlichen Begleitung, knapp bemessen.

Über „Vielfalt vor Ort begegnen“ konnten Ansätze für einen Transformationsraum in der frühen Bildung etabliert werden. Im Dialog eröffnen sich Möglichkeiten, praxisorientiert den Wandel zu inklusiven Strukturen nachhaltig zu implementieren und Impulse in den Steuerungsteams zu setzen. Ein Vorgehen, bei dem unterschiedliche Perspektiven wertgeschätzt werden und man miteinander wächst, ist für inklusive Prozesse elementar und kann im Projekt als kooperative Haltung (vor-)gelebt werden. Zugleich besteht weiteres Entwicklungspotenzial,

doi.org/10.35468/5993-36

bspw. über partizipatives Forschen, über das auch Familien und Kinder einbezogen werden können. Grundlegend ist eine dauerhafte Finanzierung und breitere Anerkennung, um Nachhaltigkeit zu sichern und generiertes Wissen, etablierte Netzwerke und Vertrauensbeziehungen nicht verloren gehen zu lassen.

Literatur

Amirpur, D. & Platte, A. (2017): Handbuch Inklusive Kindheiten. Leverkusen.

Blatter, K. & Schelle, R. (2022): Wissenstransfer in der frühen Bildung: Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen. München.

Cooper, A., Rodway, J., MacGregor, S., Shewchuk, S. & Searle, M. (2020): Knowledge brokering: "not a place for novices or new conscripts". In: Malin, J. & Brown, C. (Hrsg.): The role of knowledge brokers in education. Connecting the dots between research and practice. London/New York, 90–107.

Eichrodt, A. (2017): Wissenstransfer an der Schnittstelle von Individuum und Organisation. Qualitative Untersuchung von Handlungsorientierungen unter Beachtung der organisationalen Rahmenbedingungen. Ein Beitrag aus dem elementaren Bildungsbereich. Hamburg.

Göbel, S., Kaul, I. & Schmidt, D. (2020): Möglichkeitsräume dialogischer Wissenstransformation. In: Cloos, P., Lochner, B. & Schoneville, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession. Wiesbaden, 185–198.

Lochner, B., Wutzler, M., Rißmann, M. & Rehklau, C. (2022): „Vielfalt vor Ort begegnen" – wissenschaftliche Begleitung eines Modellprojekts zum professionellen Umgang mit Heterogenität in Kindertageseinrichtungen in Thüringen (WisBeV). In: Soziale Passagen, 2022. (online first).

Prengel, A. (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. München.

Riegel, C. (2016): Bildung. Intersektionalität. Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld.

Sehmer, J., Marks, S. & Thole, W. (2019): Wissen im Dialog. In: Sozial Extra, 43, H. 4, 259–262.

Sehmer, J., Gumz, H., Marks, S. & Thole, W. (2020a): Dialog statt Transfer. Dialogische Transformationen von Wissen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als Herausforderung für Praxis, Forschung und Theorie. In: Corax, 2020, H. 3, 13–16.

Sehmer, J., Gumz, H., Marks, S., Prigge, J., Rohde, J., Schildknecht, L. & Simon, S. (2020b): Dialogische Wissenstransformation. Zum Beitrag qualitativ-rekonstruktiver Forschung für das Projekt der Sozialen Arbeit. In: Cloos, P., Lochner, B. & Schoneville, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession. Wiesbaden, 171–184.

Sinell, A. (2017): Das Transfer Strategy Framework. Ein Tool zur Entwicklung passgenauer Transferstrategien. In: Wissenschaftsmanagement, 23., H. 4, 36–41.

Sulzer, A. & Wagner, P. (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. München.

Thompson, C. (2017): Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis. In: Jergus, K. & Thompson, C. (Hrsg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden, 231–265.

Wagner, P. (Hrsg.) (2017): Handbuch Inklusion – Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg u. a.

Wutzler, M. (2018): Sorge um Kinder und Resonanz oder die Entfaltung von Resonanzsensibilität in resonanten Sorgebeziehungen. In: Neue Praxis, 48, H. 6, 525–546.

doi.org/10.35468/5993-36

Heike Henning und Katharina Streicher

Raum. Macht. Inklusion? Musikschule als Bildungsort für alle!

Öffentliche Musikschulen in Österreich sind zentrale Räume für musikalische Bildung (vgl. KOMU o. J.b). Sie sollen laut öffentlichem Bildungsauftrag allen Bevölkerungsgruppen offenstehen und Inklusion verwirklichen (vgl. KOMU 2007). Ein kritischer Blick auf Musikschulschüler*innen zeigt jedoch, dass bestimmte Bevölkerungsgruppen kaum vertreten sind oder gar gänzlich fehlen. Warum bildet sich die Diversität der Gesellschaft in Musikschulen nicht ab? Ausgehend von dieser Frage beleuchtet der Beitrag zum einen bestehende Barrieren, welche eine inklusive Musikschule verhindern, zum anderen wird die Vision einer inklusiven Musikschule beschrieben.

1 Der Lebens- und Bildungsraum Musikschule

In Österreich findet das Lernen eines Instruments bzw. von Gesang überwiegend an Musikschulen statt (vgl. KOMU 2007). Die Musikschulen sind föderalistisch organisiert und unter dem Dachverband *Konferenz österreichischer Musikschulwerke* (KOMU) seit 1979 zusammengefasst (vgl. KOMU o. J.a). Musikschulen verfolgen einen allgemeinen Bildungsauftrag, der über die Vermittlung künstlerischer Fertigkeiten hinaus einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leisten soll. Sie werden als Orte kultureller Begegnung mit „nachhaltiger Wirkung in Städten und Gemeinden“ (KOMU 2007, o. S.) definiert, was sie eigentlich für Inklusion prädestinieren würde. Dennoch haben aufgrund von vorhandenen Barrieren und Ausschlussverfahren nicht alle Personen gleichermaßen Zugang zum Lebens- und Bildungsraum Musikschule. Das wird im Rahmen dieses Beitrags exemplarisch am Beispiel des Tiroler Musikschulwerkes (TMSW) aufgezeigt und kritisch hinterfragt. Dieses bekennt sich im Organisationsstatut zu Diversität, Partizipation und Inklusion. Träger der Tiroler Landesmusikschulen ist das Land Tirol (vgl. Amt der Tiroler Landesregierung Abteilung Landesmusikdirektion (LMD) 2020).

doi.org/10.35468/5993-37

Sind Musikschulen wirklich ein Ort für alle? Bekommen sämtliche Menschen an Musikschulen einen *chancengerechten*[1] Zugang zu musikalischer und kultureller Bildung? Um diesen Fragen nachzugehen, wird im Folgenden das Statistische Jahrbuch der Tiroler Landesmusikschulen und des Tiroler Landeskonservatoriums 2020/21 auf Inklusions- bzw. Exklusionsmechanismen hin analysiert (vgl. ebd. o. J.). Das TMSW möchte mit diesem Jahrbuch den „Fleiß und den Erfolg der 27 Landes- und der 3 Gemeindemusikschulen […] unter Beweis" (Atlalmd o. J., 3) stellen.
Im Schuljahr 2020/21 haben in Tirol insgesamt 18.233 Schüler*innen Musikschulunterricht in Anspruch genommen, hiervon waren knapp 87 % unter 25 Jahre alt. Die in den Statuten postulierte Offenheit für alle Altersgruppen ist auf Basis dieser Altersverteilung kritisch zu hinterfragen. Bei näherer Betrachtung unterliegt die Offenheit für Altersdiversität und verschiedene musikbezogene Entwicklungstempi bestimmten Einschränkungen: Im Lehrplan der Landesmusikschulen wird zwar festgehalten, dass Musikschulen Schüler*innen „aller Altersstufen und unabhängig von bestimmten Lernvoraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten" (LMD 2020, § 5 Abs. 1) offenstehen, doch wird das gleich durch Aufnahmereihungen konterkariert. Wenn zu viele Anmeldungen bestehen, werden die Schüler*innen durch „a) das Alter, [und] b) die Einschätzung der individuellen Entwicklungsmöglichkeiten" (ebd., § 9 Abs. 3) gereiht.
Die Leistungsorientierung in Musikschulen spiegelt sich u. a. in immens intensiven und aufwändigen Prüfungsaktivitäten wider, die der Leistungsdokumentation und -erhebung[2] dienen. So gab es im Schuljahr 2020/21, in dem zahlreiche Restriktionen durch die Corona-Pandemie in Kauf genommen werden mussten, nur 1.118 Veranstaltungen. Hingegen fanden jedoch 2.774 Übertrittsprüfungen statt (vgl. LMD o. J.)[3].

2 Ableismus. Macht. Leistungsorientierung

Die Leistungsorientierung fußt auf dem Konzept des Ableismus (engl. Ableism), der nach Maskos (2011) wie folgt definiert werden kann. Ableismus ist

> „die Beurteilung von Körper und Geist anhand von Fähigkeiten – die Bewertung eines Menschen entscheidet sich dabei danach, was sie oder er ‚kann' oder ‚nicht kann'. Da-

1 In Sachen Vielfalt und Inklusion kann nicht von Gleichheit bzw. Chancengleichheit gesprochen werden. Durch Chancengerechtigkeit bekommt jeder Mensch eine individuelle Perspektive (vgl. Stiftung Bildung 2022).

2 Merkt (2014) betont aber, dass es gerade in der Arbeit mit Menschen mit Be_Hinderungen andere Leistungskriterien braucht als das Bestehen einer bestimmten Prüfung zu einer gewissen Zeit.

3 Schüler*innen müssen nach Beendigung eines Ausbildungsabschnittes (Unter-, Mittel- und Oberstufe) laut Statuten verpflichtend Übertrittsprüfungen ablegen, die nur von der Direktion der jeweiligen Musikschule erlassen werden können (vgl. LMD 2020).

doi.org/10.35468/5993-37

mit ist […] Ableism eine Form des Biologismus, ein Bewertungsmuster anhand einer erwünschten biologischen (körperlichen oder geistigen) Norm. Der Mensch wird reduziert auf und gemessen an seiner körperlichen oder geistigen Verfassung." (ebd., o. S.)

Eine Befragung von Lehrpersonen zeigt, dass Ableismus auch an der Institution Musikschule wiederzufinden ist: In einer qualitativen Untersuchung wurden Lehrpersonen des TMSW zu Barrieren an Musikschulen befragt (vgl. Streicher 2021). Eine Lehrperson meinte, dass manche Kinder am Unterricht nicht teilnehmen dürfen, weil sie eine Lernschwierigkeit haben und dem Unterricht nicht adäquat folgen können (vgl. ebd.). Wolbring (2008) spricht hier von „certain cognitive abilities" (ebd., 255), die Menschen haben müssen, um bestimmte Rechte, wie hier den Zugang zu Unterricht, zu erhalten. In Bezug auf den Musiktheorieunterricht[4] äußern sich Lehrpersonen kritisch zur Umsetzbarkeit beim Fehlen bestimmter Voraussetzungen (vgl. Streicher 2021). Ableismus wird aber auch in der generellen Leistungsorientierung deutlich, wenn bei Vorspielen bspw. nur fortgeschrittene Schüler*innen spielen dürfen. Teilweise werden Lehrpersonen mit Vorgaben der Musikschulleitung konfrontiert und müssen einer Leistungsorientierung folgen, hinter der sie selbst nicht stehen (vgl. ebd.). Auch die in der Regel verpflichtenden Übertrittprüfungen können mit Ableismus in Verbindung gebracht werden: Nur die Schüler*innen, die gut mit Stress und Druck umgehen können, erhalten weiterhin Musikschulunterricht (vgl. ebd.). Es ist kritisch zu hinterfragen, ob an Orten musikalischer oder kultureller Bildung Denkstrukturen des Ableismus wie Konkurrenzfähigkeit und Produktivität (vgl. Wolbring 2008) überhaupt angebracht sind. Neira-Zugasti (2015) betont die Bedeutung der persönlichen Erfülltheit, Schaffensfreude und Sinnhaftigkeit für den Musikschulunterricht. Leistung darf nicht davon abgekoppelt betrachtet und ausschließlich mit Kompetenzerwerb verbunden werden. Für ein gemeinsames Miteinander und für die Durchsetzung gleicher Rechte für *alle* braucht es Fähigkeiten wie Mitgefühl, Solidarität und Verlässlichkeit (vgl. ebd.). Genau diese Werte könnten im Zentrum musikunterrichtlichen Handelns stehen und als wesentliche Leitziele von Musikschulen fungieren. Eine Musikschule kann erst dann als inklusiv bezeichnet werden, wenn alle Menschen mit ihren unterschiedlichsten Fähigkeiten in ihr Platz finden (vgl. ebd.). Gerade Verschiedenheit darf kein Ausschließungsmerkmal sein (vgl. u. a. Hieltscher 2015).

3 Barrieren im Musikschulwesen

Einer inklusiven, von Diversität geprägten Musikschule stehen (noch) unterschiedliche Widerstände entgegen: Neben der vordergründigen Leistungsorientierung sind auch andersartige Barrieren, z. B. in der Organisation des Musikschul-

4 Musikkundeunterricht ist am TMSW verpflichtend neben dem Instrumental- bzw. Gesangsunterricht zu besuchen. Eine Befreiung kann nur die jeweilige Direktion veranlassen (vgl. LMD 2020).

doi.org/10.35468/5993-37

wesens, zu finden. Wie eingangs erwähnt, ist im Lehrplan einerseits festgehalten, dass Schüler*innen verschiedenen Alters und verschiedener Entwicklungsstufen einen Platz in der Musikschule haben sollten, auf der anderen Seite stellen Kinder und Jugendliche unter 25 Jahre den überwiegenden Anteil der Schüler*innen dar und werden bevorzugt aufgenommen. In diesem Zusammenhang können auch die verpflichtenden Übertrittsprüfungen (je nach Instrument und Alter vier bis sechs Jahre nach Beginn an der Musikschule) genannt werden (vgl. LMD 2020). Diese können Inklusion verhindern, da sie in der Regel standardisierten Beurteilungen folgen und von einigen Schüler*innen abgelehnt werden, welche Musizieren als Ausgleichs- und Entspannungstätigkeit ansehen. Für eine inklusive Musikschule braucht es alternative Lernwege und die verstärkte Anerkennung individueller Fortschritte oder Zielsetzungen. Hierfür müssen breit gefasste Ziele gesetzt werden (vgl. CRPD 2016). Wagner (2015) spricht diesbezüglich vom „spielerischen Musizieren […] [als] Ziel der Musikschule" (ebd., 8). Musizieren auch als Selbstzweck sozusagen, als autotelisches Erlebnis (vgl. Csikszentmihalyi 2000).

4 Ist die Musikschule ein Bildungsort für alle?

Diese Frage wird beispielhaft auf den zwei Ebenen Altersverteilung (siehe Abbildung 1) und *Be_Hinderungen* an den öffentlichen Musikschulen des TMSW beantwortet.

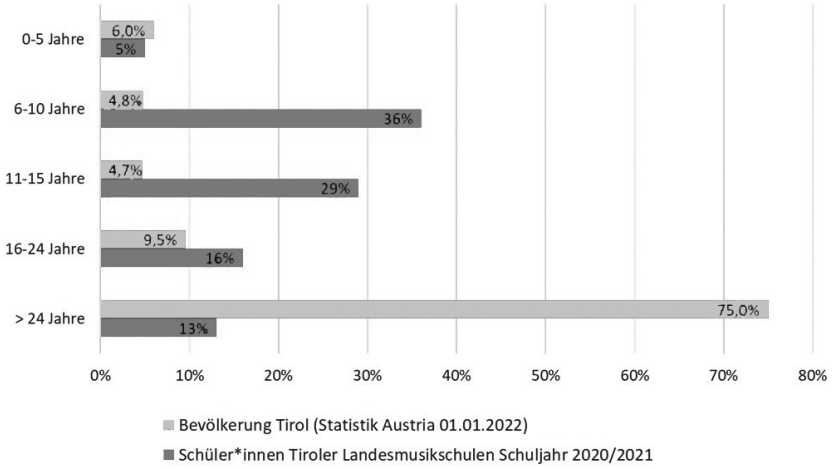

Abb. 1: Vergleich der Altersverteilung in Tirol und an Tiroler Landesmusikschulen

doi.org/10.35468/5993-37

Während die größte Bevölkerungsgruppe in Tirol älter als 24 Jahre ist (75 %, hellgrauer Balken), machen diese nur 13 % der Musikschulschüler*innen aus (dunkelgrauer Balken). Im Gegensatz dazu sind 36 % der Schüler*innen zwischen sechs und zehn Jahren alt, während das nur 4,7 % der Gesamtbevölkerung entspricht (vgl. Bevölkerung Tirol Statistik Austria 01.01.2022; LMD o. J.). In diesem Vergleich wird ersichtlich, dass die Tiroler Landesmusikschulen für einen Teil der Bevölkerung bevorzugt zugänglich sind und von diesem hauptsächlich aufgesucht werden (können). Auch in Bezug auf Menschen mit Be_Hinderungen kann diese These aufgestellt werden. Oft werden Personen damit konfrontiert, dass Kunst für sie eine therapeutische Maßnahme darstellt (vgl. Merkt 2012). Einige der befragten Lehrpersonen sprechen vom Unterricht an der Musikschule als Therapieunterstützung (vgl. Streicher 2021). Es gilt aber kritisch zu hinterfragen, ob Pädagog(*inn)en überhaupt therapeutisch arbeiten dürfen und sollen. Während in der Musiktherapie die Behebung von bekannten Defiziten im Vordergrund steht, sollten im Musikschulunterricht die Freude an der Musik und die persönliche Entwicklung in verschiedenen Zielbereichen (bspw. persönlichkeitsbildend, affektiv, sozial, musikbezogen) zentral sein. Es gilt also, Musizierunterricht verstärkt an diesen Zielbereichen auszurichten. Oft wird damit argumentiert, dass Lehrpersonen nicht dazu ausgebildet sind, Menschen mit Be_Hinderungen zu unterrichten (vgl. u. a. Streicher 2021). Dem widerspricht Merkt (2014) grundlegend: „Kinder wie auch Erwachsene mit Behinderung brauchen keinen besonderen Unterricht – sie brauchen nur einen besonders guten Unterricht. Das ist alles." (ebd., 36)

Laut Welte (2017) ist es Aufgabe der Hochschulen und Konservatorien, die angehenden Lehrkräfte auf eine inklusive Musikschulpraxis vorzubereiten, in der Vielfalt wertgeschätzt wird (vgl. ebd.) und Ziele des Unterrichts individuell determiniert und verhandelt werden. Die Frage nach der *Musikschule für alle* ist natürlich umfassender zu diskutieren, als es hier exemplarisch erfolgt ist (z. B. kulturelle Vielfalt, Sprach- oder ökonomische Barrieren).

Die Umsetzung einer *Musikschule für alle* hängt davon ab, wie Musikschulen sich künftig im Kern definieren und wie Diversität gelebt und gefördert wird. Die grundsätzliche Frage, ob Musikschulen inklusiv sein wollen, verbietet sich in Anbetracht der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention. Da sowohl inklusive Bildung als auch die Teilhabe am kulturellen Leben Teil der Konvention (vgl. UN-BRK 2016, Art. 24 und 30) sind, sollte der Zugang zum öffentlichen Musikschulwesen gewährleistet sein. Laut Pfahl (2020) sind Musikschulen dazu aufgefordert, „sich zu öffnen, den Zugang zu Angeboten möglichst barrierefrei zu gestalten und durch ein annehmbares, vielfältiges und attraktives Angebot Personen mit unterschiedlichsten Bedürfnissen zu erreichen, um gesellschaftliche Inklusion voranzutreiben" (ebd., 21). Auch in den dort vorherrschenden Unterrichtsformen ergeben sich Vorteile, da der Musikschulunterricht großteils in

doi.org/10.35468/5993-37

Kleingruppen oder im Einzelunterricht stattfindet. Hier lassen sich individuelle Anpassungen leichter vornehmen (vgl. Streicher 2021). Diese Meinung vertreten auch Busch und Metzger (2016), wenn sie davon sprechen, dass Lehrpersonen im Einzelunterricht von der Planung abweichen und auf die Bedürfnisse der Schüler*innen direkt reagieren können und sollen.

5 Schlussfolgerung

Musik und Musizieren ist eine Universalie und für viele Menschen von großer Bedeutung: Zahlreiche Studien belegen positive Wirkungen, die von der Musik auf Menschen ausgehen. In diversen Studien konnten beispielsweise gesundheitsfördernde, soziale, kommunikative oder persönlichkeitsbildende Effekte beim Musizieren festgestellt werden (vgl. u. a. Clift, Hancox, Morrison, Hess, Kreutz & Stewart 2010; Bernatzky und Kreutz 2015; Irons und Hancox 2021; Henning 2015). Eine Mitwirkung in einer Musikgruppe kann soziale Kompetenzen stärken (vgl. Irons und Hancox 2021). Als Begründung für das Singen in Chören nennen Sänger*innen beispielsweise soziale und emotionale Aspekte noch vor musikbezogenen (vgl. Henning und Vigl 2021). Aufgrund der großen Bedeutung des Musizierens für den Menschen sollte Musikunterricht grundsätzlich allen Menschen zur Verfügung stehen und nicht auf den Erwerb musikpraktischer Kompetenzen reduziert werden. Er bietet nämlich nicht nur die Möglichkeiten, ein Instrument oder das Singen zu erlernen und gemeinsam zu praktizieren, sondern öffnet zugleich einen spezifischen Raum für gemeinsame Erfahrungen, die für Inklusion relevant sein könnten. Um eine *Musikschule für alle* zu realisieren, müssen sich die entsprechenden Institutionen weiter öffnen, denn kulturelle Bildung darf sich nicht nur auf die Rezeption von Musik beschränken, sondern sollte auch Möglichkeiten für eine selbstständige Ausübung beinhalten (vgl. Merkt 2012). In einer *Musikschule für alle* muss „ability diversity“ (Wolbring 2008, 252f.) ein Qualitätskriterium sein und das klassische Leistungsdenken überwunden werden.

Literatur

LMD (Amt der Tiroler Landesregierung Abteilung Landesmusikdirektion) (Hrsg.) (o. J.): Statistisches Jahrbuch der Tiroler Landesmusikschulen und des Tiroler Landeskonservatoriums Schuljahr 2020/2021. Innsbruck.

LMD (Amt der Tiroler Landesregierung Abteilung Landesmusikdirektion) (Hrsg.) (2020): Organisationsstatut der Tiroler Landesmusikschulen. Innsbruck.

Bernatzky, G. & Kreutz, G. (2015): Musik als Wohlbefinden – ein dynamisch wachsendes Forschungsgebiet. In: Bernatzky, G. & Kreutz, G. (Hrsg.): Musik und Medizin. Chancen für Therapie, Prävention und Bildung. Wien, 7–16.

doi.org/10.35468/5993-37

BMSGPK (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz) (2016): UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls. Online unter: https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19 (letzter Zugriff: 27.04.2022).

Busch, B. & Metzger, B. (2016): Sozialformen. In: Busch, B., Altenmüller, E. & Dartsch, M. (Hrsg.): Grundwissen Instrumentalpädagogik: Ein Wegweiser für Studium und Beruf. Wiesbaden, 218–231.

Clift, S.; Hancox, G.; Morrison, I.; Hess, B.; Kreutz, G. & Stewart, D. (2010): Choral singing and psychological wellbeing: Quantitative and qualitative findings from English choirs in a cross-national survey. In: Journal of Applied Arts & Health, 1 (1), 19–34.

CRPD (2016): General Comment on Article 24. Online unter: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en (letzter Zugriff: 27.04.2022).

Csikszentmihalyi, M. (2000): Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. 8. Aufl. Stuttgart.

Henning, H. & Vigl, J. (2021): Erwachsene und Jugendliche Chorsingende im deutschsprachigen Raum. In: Henning, H. (Hrsg.): Chorpraxis, Studien zum Chorsingen und Chorleiten. Münster, 87–134.

Hieltscher, S. (2015): Gemeinsames Musizieren und voneinander Lernen. In: Hennenberg, B. (Hrsg.): Inklusive Musik(schul)Pädagogik in Wien: Zum zehnjährigen Jubiläum. Wien, 12–13.

Irons, J.Y. & Hancox, G. (2021): Overcoming Barriers to Singing. In: Irons, J.Y. & Hancox, G. (Hrsg.): Singing (Arts for Health). Emerald Publishing Limited, 83–105.

KOMU (Konferenz österreichischer Musikschulwerke) (2007): Lehrplan für Musikschulen. Online unter: https://www.komu.at/files/komu_lehrplan_druckversion_2007.pdf (letzter Zugriff: 27.04.2022).

KOMU (Konferenz österreichischer Musikschulwerke) (o. J.a): Über die KOMU. Online unter: https://www.komu.at/ueber-die-komu (letzter Zugriff: 27.04.2022).

KOMU (Konferenz österreichischer Musikschulwerke) (o. J.b): Die gesellschaftliche Wirkung der Musikschulen. Online unter: https://www.komu.at/schwerpunkte/schwerpunkt-institutionen (letzter Zugriff: 27.04.2022).

Maskos, R. (2011): Bist Du behindert oder was? Behinderung, Ableism und souveräne Bürger_innen. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Jenseits der Geschlechtergrenzen" der AG Queer Studies und der Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte!? Perspektiven der Disability Studies". Universität Hamburg, 14.12.2011. Online unter: http://bidok.uibk.ac.at/library/maskos-behindert.html (letzter Zugriff: 27.04.2022).

Merkt, I. (2012): Kulturelle Bildung, Musik und Inklusion. In: Greuel, T. & Schilling-Sandvoß, K. (Hrsg.): Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung: GMP-Symposium „Soziale Inklusion". Aachen, 23–39.

Merkt, I. (2014): Musikkultur inklusiv: Eine Qualitätsdiskussion. In: Merkt, I. (Hrsg.): Musikkultur inklusiv: 10 Jahre Förderpreis InTakt der miriam-stiftung. Dortmund, 25–36.

Neira-Zugasti, H. (2015): Inklusion. Wen geht das wirklich etwas an?. In: Hennenberg, B. (Hrsg.): Inklusive Musik(schul)Pädagogik in Wien: Zum zehnjährigen Jubiläum. Wien, 14–17.

Pfahl, L. (2020): Zur gesellschaftlichen Inklusion kulturell-künstlerischer Repräsentationen von Behinderung. In: Henning, H. (Hrsg.): All inclusive?!: Aspekte einer inklusiven Musik- und Tanzpädagogik. Münster, 17–24.

Statistik Austria (2022): Bevölkerung am 1.1.2022 nach Alter und Bundesland – Insgesamt. Online unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_alter_geschlecht/index.html (letzter Zugriff: 27.04.2022).

Stiftung Bildung (2022): Chancengerechtigkeit in der Bildung. Online unter: https://www.stiftung-bildung.org/chancengerechtigkeit/#more-15165 (letzter Zugriff: 27.04.2022).

Streicher, K. (2021): Inklusion von Menschen mit Behinderungen an den Tiroler Landesmusikschulen. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.

doi.org/10.35468/5993-37

Wagner, R. (2015): Inklusion einfach machen. Auf den Spuren einer Musikschule für alle. In: Hennenberg, B. (Hrsg.): Inklusive Musik(schul)Pädagogik in Wien: Zum zehnjährigen Jubiläum. Wien, 6–9.

Welte, A. (2017): Für eine Musikschule der Vielfalt ausbilden – Überlegungen, Empfehlungen, Fragen. In: Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): Spektrum Inklusion – wir sind dabei!: Grundlagen und Arbeitshilfen: Wege zur Entwicklung inklusiver Musikschulen. Bonn, 78–81.

Wolbring, G. (2008): The Politics of Ableism. In: Development, 51, 252–258.

doi.org/10.35468/5993-37

Marcus Kohnen

Kritisches Denken in Lehr-Lernsettings: praxisorientierte Ansätze und Beispiele zum kritischen Denken im Kontext demokratischer Mitgestaltung in Schule

1 Einleitung

Kritisches Denken unterliegt nicht nur im Alltag einem mehrdeutigen Begriffsverständnis, auch im wissenschaftlichen Kontext gibt es unterschiedliche Ansätze, was unter kritischem Denken gefasst wird. Trotz dieser Unterschiede wird das kritische Denken besonders fokussiert, wenn es um Fragen von Nachhaltigkeit in einer komplexen, vernetzten und globalisierten Welt geht. Dies gilt gerade auch dann, wenn kritisches Denken im Sinne inklusiver Bildung ausgestaltet werden soll, mit dem Ziel, allen Schüler*innen Perspektiven zu geben, selbst kritische Denker*innen werden zu können. In diesem Beitrag werden zwei Verständnislinien zum kritischen Denken entfaltet, welche anschließend beispielhaft an zwei praxisorientierten Ansätzen für Schule konkretisiert werden.

2 Kritisches Denken

Kritisches Denken wird international als bedeutender Aspekt schulischer Bildung benannt, jedoch lässt sich im deutschsprachigen Raum kaum eine curriculare Berücksichtigung in Schule feststellen (Rafolt, Kapelari & Kremer 2018). Bspw. gibt es in den USA einen ausgeprägten Diskurs zum kritischen Denken, verbunden mit einer Reihe schulischer Programmatiken. Kritisches Denken orientiert sich hier vermehrt an den *Critical Thinking Skills*, die sich in einer APA-Delphi-Studie herausgebildet haben (Facione 1990) und (meta-)kognitive Strategien wie beispielsweise Logik, Analyse und Argumentation fokussieren (Ennis 1964; Paul 1989; Astleitner 1998). Entsprechend bilden jene *Critical Thinking Skills* eine wesentliche Grundlage für schulische Kontexte (Abrami, Bernard, Borokhovski, Waddington, Wade & Persson 2015; Stobaugh 2013).
In Anbetracht der vielfältigen und komplexen Problemstellungen in einer globalisierten Welt könnte jedoch die reine Vermittlung und Übung dieser Strategien für

doi.org/10.35468/5993-38

Schüler*innen unzureichend sein, um sie auf eine Mitgestaltung der Welt vorzubereiten. Unter einer philosophischen, pädagogischen Perspektive wird kritisches Denken stattdessen als zentrales Motiv des Handelns adressiert (Dewey 1910; Dewey 1933; Pfister 2020; Biesta & Stams 2001), welches die spezifischen Verbindungen zwischen dem, was wir tun, und den sich daraus ergebenden Konsequenzen zu entdecken versucht (vgl. Dewey 1916, 186). Daraus leitet sich ab, dass Denken und Handeln eine Einheit bilden und nicht einem dichotomen Begriffsverständnis unterliegen. Stattdessen kann kritisches Denken als sinnstiftender Prozess verstanden werden, in dem Erfahrungen und die Interaktion mit anderen eine besondere Bedeutung haben (Rodgers 2002). Diese Perspektive erweitert das Verständnis von kritischem Denken, in dem u. a. Normen, Werte, Haltung, Emotionen, Ambiguitätstoleranz und Motivation einen Einfluss auf das Denken respektive Handlungen haben können. Diese pragmatistische Blickrichtung fokussiert damit kritisches Denken als interaktiven Prozess, mit dem auch Normen und Werte zu entdecken sind, die aber auch als veränderbare Größen erkannt werden können. Hier liegt auch ein grundlegender Unterschied zur kritisch-konstruktiven Didaktik (Klafki 2007), welche u. a. von humanistischen (Bildungs-) Idealen ausgeht, die z. B. in Schule vermittelt werden sollten, aber nicht „neu" entdeckt werden müssen. In der kritischen Reflexion wird sodann der Abgleich von Handlungen mit den grundlegenden Idealen angestrebt.
An die pädagogische Perspektive knüpft sich die Frage an, wie kritische und reflektive Denk- und Handlungsprozesse in Schule initiiert werden können. Dewey adressiert eindeutig Lehrpersonen für diese Aufgabe: „What will happen if teachers become sufficiently courageous and emancipated to insist that education means the creation of a discriminating mind, a mind that prefers not to dupe itself or to be the dupe of others?" (Dewey 1921/1922, p. 334/335) Welches Verständnis Lehrpersonen zu kritischem Denken einnehmen und wie sie dessen Umsetzung in Schule einschätzen, war Gegenstand einer eigenen explorativen Befragung von Lehrpersonen (Rott & Kohnen 2021). Hier hat sich zeigt, dass der Bewältigung dieser Aufgabe nur unzureichend nachgegangen wird, obwohl die Lehrpersonen das kritische Denken als besonders wichtigen Aspekt für Schule und Unterricht betonen. Trotzdem sind die Rückmeldungen zur Realisierung mit Themen, Anlässen und Fächern sehr heterogen. Mehrheitlich wird angegeben, dass zu wenig Zeit und zu wenige unterrichtliche Gelegenheiten zum kritischen Denken vorhanden seien.

3 Demokratische Mitgestaltung und Partizipation

Die Interaktion, insbesondere die kommunikative Auseinandersetzung mit anderen prägt Deweys Demokratieverständnis, in dem sich erst im Austausch miteinander Gemeinsamkeiten herausbilden können (Biesta 2013). Hier verknüpft

doi.org/10.35468/5993-38

sich die individuelle Selbstverwirklichung mit der gesellschaftlichen Pluralität (Bohnsack 2003), woraus sich Partizipation ableitet. Dabei ist weniger bedeutsam, ob es sich um institutionalisierte Formen der Partizipation handelt, vielmehr ist die Qualität der Partizipation entscheidend für einen demokratischen Prozess (Biesta 2013). Eine hohe Qualität ist z. B. durch flache hierarchische Strukturen und Gleichberechtigung der Subjekte, die in Kommunikations- und Entscheidungsprozessen sichtbar werden, charakterisiert. Die Verwirklichung einer möglichst qualitativ hohen Partizipation zwischen Erwachsenen und Schüler*innen strebt die OECD in ihrem Lernkompass 2030 (OECD 2020) mit dem Modell der Partizipationsleiter an. In diesem Modell werden auf der Stufe 1 Kinder von den Erwachsenen bei Entscheidungsfindungen manipuliert, während auf Stufe 8 Entscheidungen gemeinsam und partnerschaftlich getroffen werden, was auch bedeutet, dass Kinder respektive Schüler*innen bspw. Projekte selbst initiieren und leiten sollen.

Studien zeigen, dass die schulische Praxis diesbezüglich jedoch überwiegend in pseudo-partizipativen Strukturen verbleibt (Hedtke 2016; Reisenauer 2020). Reiz (2020) kritisiert, dass Mitwirkungsmöglichkeiten in Schule wie Streitschlichtung oder Schülerzeitungen eher Dienstleistungen durch Schüler*innen seien und damit ein Mittel zum Zweck darstellten. Nicht zuletzt scheint das Schulsystem selbst nicht an hoher Qualität von Partizipation und einem ausgeprägten kritischen Denken interessiert zu sein, da sonst auch die Funktionsbestimmung von Schule in Frage gestellt werden könnte (Tiedeken 2020). Dies wird am *Schülerhabitus der souveränen und lässigen Leistungsexzellenz* (Helsper et al. 2018) sichtbar: Dieser Habitustyp darf auf Schule eine kritische Sicht äußern, aber er zeichnet sich zugleich dadurch aus, dass die Funktionsbestimmung von Schule internalisiert wurde. Bei anderen Habitustypen wird dagegen keine Kritik von schulischer Seite toleriert (ebd.).

Wie kann eine hohe Qualität von Partizipation im Sinne von Gleichberechtigung gelingen, insbesondere wenn individuelle Voraussetzungen z. B. in der Kommunikationsfähigkeit unterschiedlich angelegt sind? Wie können kommunikative und kollaborative Prozesse gestaltet werden, in denen gemeinsame Interessen sichtbar werden? Dabei bezieht sich Partizipation in Schule nicht nur auf das Verhältnis Schüler*innen und Lehrerpersonen, sondern auch auf die Ausgestaltung der Prozesse zwischen den Schüler*innen selbst. Kritisches Denken unterstützt diesen sozialen Prozess, insbesondere wenn Grundbedürfnisse wie Anerkennung und Beteiligung einen hohen Stellenwert einnehmen (Nussbaum 2015).

Im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung wird das Zusammenspiel von kritischem Denken und Partizipation hervorgehoben (Rychen 2005; Rieckmann 2016; Strakova & Cimermanová 2018), um Menschen zu befähigen, den komplexen Herausforderungen in einer globalisierten Welt gestalterisch begegnen zu können. Für Schüler*innen sind diese Herausforderungen authentisch und

doi.org/10.35468/5993-38

wichtig, was sich an Initiativen wie *Fridays for Future* ablesen lässt. In den folgenden Absätzen werden daher zwei Praxisansätze vorgestellt, in denen das kritische Denken bzw. die Partizipation für Schule aufgegriffen werden.

4 Einsatz von Dilemmata

Ein exemplarischer Baustein zur Übung kritischen Denkens in Schule ist der Einsatz von Dilemmata. Dilemmata sind dadurch charakterisiert, dass sie komplexe und lebensnahe Probleme darstellen, die nicht eindeutig zu beantworten sind (De Haan 2001). Sie lassen unterschiedliche, oft gegensätzliche Perspektiven auf die Probleme bzw. ihre Lösungsmöglichkeiten zu. Daher sind Schüler*innen gefordert, sich mit Hilfe von Argumenten zu positionieren, um dann eine Entscheidung verantworten zu können. Dass dabei kein direkter Handlungsdruck vorliegt, ist zunächst ein Vorteil, weil damit ausreichend Zeit zur Verfügung gestellt werden kann, wodurch sich die Schüler*innen in die beschriebenen Situationen hineinversetzen und sich mit den Protagonist*innen identifizieren können. In der Reflexion der individuellen Entscheidungen könnte ein Aushandeln einer kollektiven Entscheidung erfolgen und kritisch diskutiert werden. Dilemmata zeigen daher ähnliche Eigenschaften wie Fallvignetten auf (Rott 2017).

Insbesondere Kontexte aus den Sustainable Development Goals der UN-Agenda 2030 (United Nations o. J.) bieten sich für Dilemmata an, z. B. als Socio-Scientific Issues, welche eine ethische Bewertung naturwissenschaftlicher Sachverhalte im gesellschaftlichen Zusammenhang darstellen (Wilhelm, Rehm & Reinhardt 2011; Dittmer, Gebhard, Höttecke & Menthe 2016).

Ein selbst entwickeltes Beispiel für ein Dilemmata ist der „Slowenische Grottenolm“, bei dem der Interessensgegensatz von wirtschaftlichem Wohlstand gegenüber dem Interesse am Naturschutz aufgegriffen wird:

Der slowenische Grottenolm

Im südeuropäischen Land Slowenien wurde in den Gewässern von tiefen Höhlen ein einmaliges Tier entdeckt, der slowenische Grottenolm (Proteus anguinus). Die Grottenolme leben in den Höhlengewässern, da sie hier ihre Nahrung finden. Der Olm wurde zufällig gefunden, als Experten auf der Suche nach Bodenschätzen waren. In den Höhlen wurde tatsächlich ein seltenes Metall gefunden, was einfach abzubauen wäre, wenn man das Wasser aus den Höhlen herauspumpt. Mit dem Metall könnte in der slowenischen Region eine Möglichkeit für die Herstellung von Computern geschaffen werden, was den Menschen viele Arbeitsplätze bringen würde. Kim lebt in der slowenischen Region und Kims Eltern sollen in einer Abstimmung mitentscheiden, ob das Metall abgebaut werden soll. Kim soll seinen Eltern einen Ratschlag geben, wie sie abstimmen sollen.

doi.org/10.35468/5993-38

Der Arbeitsauftrag, der sich an die dargestellte Situation anknüpft, lautet: *Wie könnte Kims Ratschlag aussehen?*
Dieses Beispiel wurde bisher verschiedenen Schüler*innengruppen in unterschiedlichen Konstellationen (Fragebogen/Gruppendiskussion) zur Bearbeitung vorgelegt, um die möglichen Entscheidungen für einen Ratschlag einerseits und Argumentationsstränge zu den Entscheidungen andererseits zu beobachten. Exemplarisch lässt sich aufführen, dass bei den Schüler*innen sowohl die Entscheidung für den Naturschutz, aber auch für Arbeitsplätze genannt werden. Ein Teil von Schüler*innen versuchen eine einseitige Entscheidung zu vermeiden, indem Vorschläge erfolgen, mit denen der Schutz des Grottenolms (bspw. über eine Umsiedlung) und die Möglichkeit zur Schaffung von Arbeitsplätzen erfolgt. Hier zeigen sich auch vermehrt komplexere Abwägungen von Argumenten. Wenn auch selten, gibt es Schüler*innen, welche versuchen, eine Entscheidung bzw. Verantwortung zu delegieren, indem sie äußern, dass Kim keinen Ratschlag geben sollte, da es sich um eine Herausforderung für die Eltern handelt.
Solche Dilemmata bieten eine gute Gelegenheit, Elemente des kritischen Denkens wie Argumentationen oder das Hineinversetzen in andere Personen zu üben. Im Miteinander in den Lerngruppen können die Schüler*innen ihre unterschiedlichen Perspektiven einbringen und kooperativ weiterentwickeln. Dies kann auch helfen, widerlaufende Argumentationsmuster kennenzulernen und zu verstehen. Jedoch unterbleibt in der Bearbeitung der Dilemmata wie in dem oberen Beispiel durch den hypothetischen Charakter eine wirkliche Konsequenz aus den Entscheidungen. Es ist daher fraglich, welchen Einfluss dieser Ansatz auf das kritische Denken in realen Situationen hat. Ein anderer Ansatz plädiert daher dafür, dass in Schule grundsätzlich reale, authentische Situationen (Care & Kim 2018) geschaffen werden müssen, in denen Schüler*innen kritisch denken respektive Entscheidungen treffen müssen und damit Konsequenzen aus ihren Handlungen erleben können. Entsprechend gilt diese Forderung für die schulische Umsetzung von Partizipation. Während die Dilemmata einen klaren Fokus auf das Erlernen von argumentativen Kommunikationsformen legt, können in ganzheitlichen Angeboten schneller alle Schüler*innen eingebunden werden. Wichtig ist hier, dass Kommunikationsformen gefunden werden, die eine echte Teilhabe aller ermöglichen und nicht exkludierend wirken.

5 Projekte zur nachhaltigen Zukunftsgestaltung

In Schulprojekten zur nachhaltigen Zukunftsgestaltung (Kohnen, Fischer & Fischer-Ontrup 2021) erhalten Schüler*innen weitgehende freie Entscheidungsmöglichkeiten, Aktionen und Kampagnen im Kontext der Sustainable Development Goals der UN-Agenda 2030 selbstgesteuert und autonom zu gestalten. Das bedeu-

doi.org/10.35468/5993-38

tet, hier können Schüler*innen ihre Projektideen selbst initiieren, leiten und durchführen. Exemplarisch zeigt sich aus der Begleitforschung (u. a. aus Interviews, Unterrichtsbeobachtungen, Selbstwirksamkeitstests), dass Schüler*innen erfolgreich die Möglichkeitsräume zur Projektgestaltung zu nutzen wissen. Das lässt sich z. B. bei Kampagnen auf dem Rathausplatz festmachen, jedoch insbesondere im Projektprozess. Hier werden Strukturen des kritischen Denkens sichtbar, wenn bspw. die Schüler*innen untereinander aushandeln, welche Nachhaltigkeitsziele ihnen als Gruppe wichtig sind oder wenn die Schüler*innen in den Austausch mit Erwachsenen treten. Für die Lehrpersonen stellen sich in der Begleitung dieser Projekte Herausforderungen im Spannungsfeld von lenkungsfreier Unterstützung und Bevormundung. Hier müssen insbesondere die eigene Rolle und die eigenen Praktiken in Bezug auf eine hohe Qualität der Partizipation selbstreflektiert und gegebenenfalls verändert werden.

6 Fazit

Beide Ansätze sind erste Schritte, das kritische Denken, auch im Hinblick auf eine demokratische Mitgestaltung, zu fördern. Jedoch verbleiben diese Ansätze bisher nur auf einer exemplarischen Ebene, aus der sich perspektivisch eine (Schul-)Kultur entwickeln sollte, in der kritisches Denken und Partizipation alltägliche Praxis werden. Dazu bedarf es vor allem weiterer Ansätze der Unterrichts- und Schulentwicklung, die eine partizipative Schulkultur fokussieren.

Literatur

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A. & Persson, T. (2015): Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. In: Review of Educational Research, 85 (2), 275–314.

Astleitner, H. (1998): Kritisches Denken: Basisqualifikation für Lehrer und Ausbilder. 1. Aufl., Innsbruck.

Biesta, G. J. J. (2013): The Beautiful Risk of Education. Boulder.

Biesta, G./Stams, G. (2001): Critical Thinking and the Question of Critique: Some Lessons from Deconstruction. In: Studies in Philosophy and Education, 20, 57–74.

Bohnsack, F. (2003): Demokratie als erfülltes Leben. Bad Heilbrunn.

Care, E. & Kim, H. (2018): Assessment of Twenty-First Century Skills: The Issue of Authenticity. In: Care, E., Griffin, P. & Wilson, M. (Hrsg.): Assessment and Teaching of 21st Century Skills, Educational Assessment in an Information Age. Wiesbaden, 21–39.

De Haan, J. (2001): The Definition of Moral Dilemmas: A Logical Problem. In: Ethical Theory and Moral Practice 4 (3), 267–284.

Dewey, J. (1910): How we think. Boston.

Dewey, J. (1916): Democracy and Education. New York.

Dewey, J. (1921/1922): Education as Politics. In: The Middle Works of John Dewey, 1899–1924. 13, 1921–1922. The Collected Works of John Dewey, 1882–1953. (2nd Release). Electronic Edition.

doi.org/10.35468/5993-38

Dewey, J. (1933): How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston, New York & London.

Dittmer, A., Gebhard, U., Höttecke, D. & Menthe, J. (2016): Ethisches Bewerten im Naturwissenschaftlichen Unterricht: Theoretische Bezugspunkte. ZfDN, 22, 97–108.

Ennis, R. H. (1964): A definition of critical thinking. In: The Reading Teacher, 17 (8), 599–612.

Hedtke, R. (2016): Partizipation als politisches und pädagogisches Problem. In: Friedrichs, W. & Lange, D. (Hrsg.): Demokratiepolitik. Bürgerbewusstsein. Wiesbaden.

Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2018): Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Wiesbaden.

Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 6. Aufl. Weinheim.

Kohnen, M., Fischer C. & Fischer-Ontrup, C. (2021): Enrichmentprojekte zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. MNU 74 (05), 360–364.

Nussbaum, M. (2015): Fähigkeiten schaffen. Freiburg.

OECD (2020): OECD Lernkompass 2030. Online unter: https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf (letzter Zugriff: 20.12.2021).

Paul, R. W. (1989): Critical thinking in North America: A new theory of knowledge, learning, and literacy. In: Argumentation, 3 (2), 197–235.

Pfister, J. (2020): Kritisches Denken. Stuttgart.

Rafolt, S., Kapelari, K. & Kremer, K. (2019): Kritisches Denken im naturwissenschaftlichen Unterricht – Synergiemodell, Problemlage und Desiderata. In: ZfDN, 25, 63–75

Reisenauer, C. (2020): Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld – 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In: Gerhartz-Reiter, S. & Reisenauer, C. (Hrsg.): Partizipation und Schule. Wiesbaden.

Reiz, S. (2020): Das Recht auf Partizipation – menschenrechtliche Handlungsnotwendigkeiten im Bildungsbereich. In: Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.): Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Basel.

Rieckmann, M. (2016): Kompetenzentwicklungsprozesse in der Bildung für nachhaltige Entwicklung erfassen: Überblick über ein heterogenes Forschungsfeld. In: Barth, M. & Rieckmann, M. (Hrsg.): Empirische Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – Themen, Methoden und Trends. Schriftenreihe Ökologie und Erziehungswissenschaft der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der DgfE. Opladen.

Rodgers, C. (2002): Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. The Teachers College Record, 104 (4), 842–866.

Rott, D. (2017): Die Entwicklung der Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden in der Individuellen Begabungsförderung. Forschendes Lernen aufgezeigt am Forder-Förder-Projekt Advanced. Münster.

Rott, D. & Kohnen, M. (2021): Critical Thinking: Teachers Perspectives, Its Meaning for School and Their Assessment of Students. ECER Conference Abstracts.

Rychen, D. S. (2008): OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen – ein Überblick. In: de Haan, G. & Bormann, I. (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden.

Stobaugh, R. (2013): Assessing Critical Thinking in Middle and High Schools. New York.

Straková, Z. & Cimermanová, I. (2018): Critical Thinking Development—A Necessary Step in Higher Education Transformation towards Sustainability. In: Sustainability, 10 (10).

Tiedeken, P. (2020): Inklusion und Partizipation. Oder: Von der Unmöglichkeit mitzumachen, ohne sich vereinnahmen zu lassen. In: Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.): Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Basel.

United Nations (o. J.): Sustainable Development Goals. Online unter: https://sdgs.un.org/goals (letzter Zugriff: 20.03.2021).

Wilhelm, M., Rehm, M. & Reinhardt, V. (2011): Urteilen in Dilemmasituationen, Nature of Science und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: Unterricht Chemie, Nr. 18/119, 89.

doi.org/10.35468/5993-38

David Furtschegger

Inklusion als Eigenleistung? Lernende Selbstverhältnisse an der Schnitt- und Bruchstelle gesellschaftlicher Ansprüche

Individualisierte Unterrichtsformen werden gegenwärtig als Lösungsformel für inklusive und ökonomische Herausforderungen positioniert. Durch eine Destandardisierung der Lernprozesse sollen alle Schüler*innen unabhängig von herkunftsbedingten Ungleichheiten gerechte Bildungschancen erhalten, ihre Leistungen verbessern und die in sich schnell wandelnden Wissensökonomien erforderliche Fähigkeit zur selbstverantwortlichen Kompetenzaneignung erlernen (Miller & Oelkers 2021). Auch wenn die mit dieser Idealisierung in Verbindung stehenden Widersprüche und Risiken bereits thematisiert wurden (Dammer 2015; Klomfaß & Moldenhauer 2018), sind ihre konkreten Auswirkungen in Bezug auf inklusive Bildungsansprüche bislang keiner genaueren Untersuchung unterzogen worden. Im Gegensatz zu den verheißungsvollen Diskurspositionierungen legt dieser Beitrag den Fokus auf zumeist unterrepräsentierte Problemdimensionen. Demzufolge gilt es in einer praxeologischen Perspektive zu untersuchen, inwiefern und über welche Prozesse ungleich verteilte Selbstverantwortungsfähigkeiten (Bourdieu & Passeron 1971) zu Überforderungserscheinungen (Altrichter, Trautmann, Wischer, Sommerauer & Doppler 2009) führen sowie eine Asynchronisierung der Lerntempos und -gegenstände die (Re-)Produktion von individuellen und geteilten Sinnstrukturen verhindert.

Ein solches Vorhaben geht somit über das individualtheoretische Erziehungsverständnis der Schulpädagogik hinaus und begreift Individualisierung als grundlegende „Sozialform" (Ricken 2016). Demnach weisen insbesondere soziologische Theorien auf die Risiken (Beck 1986) oder die Totalität (Foucault 2004) von Individualisierungstendenzen hin, während die Dethematisierung dieser Ambivalenzen die Positionierung und Diskussion von individualisierten Lernformen als „Königsweg" (Rabenstein & Wischer 2016) erst ermöglicht.

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Artikel zuerst der method(olog)ische Zugang ausgeführt. In einer an Macht- und Lebenswelttheorien orientierten ethnographischen Perspektive werden am Beispiel der Neuen Mittelschule (NMS) in Österreich sowohl institutionell regulierte Praktiken als auch Dimensionen der Sinnemergenz

doi.org/10.35468/5993-39

und sozialen Integration erfasst. Im Hauptteil illustrieren zwei Ausschnitte aus Unterrichtsbeobachtungen die praktischen Mechanismen, durch die eine Teilhabe an Prozessen des Kompetenzaufbaus, der Sinnstiftung und Bedeutungsaushandlung von einer voraussetzungsreichen Entsprechung zur neuen Selbstständigkeitsnorm abhängig wird und sozial-räumliche Exklusionseffekte hervorgerufen werden. Im letzten Abschnitt fasst der Beitrag die entsprechenden Konsequenzen als eine Verstärkung von Bildungsungleichheiten und eine Fragmentierung von Sinn- und Solidarbeständen zusammen und sucht nach Möglichkeiten, wie sich eine individualisierte Unterrichtsgestaltung von einseitigen Formalisierungsdiskursen lösen kann.

1 Method(ologi)e

Für das Untersuchungsziel, die Auswirkungen von lernindividualisierenden Reformprogrammatiken *in situ* zu erfassen, lässt sich in der wissenssoziologischen Diskursethnographie ein passender Zugang finden (Elliker 2017). Diese Perspektive baut auf der Vorstellung von Berger und Luckmann auf, dass gesellschaftliche Wirklichkeit sinnhaft konstruiert wird, und erweitert dieses Konzept um ein an Foucault anlehnendes Verständnis, das auch institutionelle Machtkomplexe miteinbezieht (Traue, Pfahl & Schürmann 2014). Dadurch können sowohl *diskursanalytisch* die institutionellen Wissensordnungen als auch *ethnographisch* die interaktiven Konstruktionsprozesse in den Bick genommen werden.

Der vorliegende Beitrag basiert auf einer solchen diskursethnographischen Studie (Furtschegger 2023), konzentriert sich in den Darstellungen aber auf Ausschnitte aus den Feldbeobachtungen und setzt diese in kontrastierenden Bezug zu diskursiven Idealisierungsdimensionen. Für die interpretative Einordnung bedeutet dies, dass individualisierte Lernformen einerseits mit Foucault als wettbewerbsstaatliche Regulationsprinzipien analysierbar werden, die institutionelle Ansprüche an individuelle, sich selbst steuernde Einheiten transferieren (Pongratz 2014). Andererseits ermöglicht der Zugang, dass dezentrierte Unterrichtsformate in ihren lebensweltlichen Fördermöglichkeiten erfasst werden können, d. h. inwiefern die Lernarrangements an (inter-)subjektive Sinndimensionen und Geltungsansprüche (Habermas 1988) gebunden werden.

Als Untersuchungsfeld stellte sich die Neue Mittelschule (NMS) in Österreich als geeignet heraus. Die NMS ist 2008 als Modellversuch gestartet und hat seit 2018 die Hauptschule als Regelschule abgelöst. Zunächst verkörpert ihr Zielbild, über lernindividualisierende Maßnahmen eine Förderung von leistungs- und inklusionsbezogenen Bildungsinhalten zu verfolgen (Westfall-Greiter, Schratz & Hofbauer 2015), den gesellschaftlichen Doppelcharakter des Reformdiskurses. Zudem ermöglicht das Fallbeispiel, innerhalb eines Schultyps unterschiedliche strukturelle Voraussetzungen in die Analyse miteinzubeziehen. Da die NMS im zweigliedri-

doi.org/10.35468/5993-39

gen Sekundarsystem der Unterstufe des Gymnasiums untergeordnet ist, sind im städtischen Bereich viele Mittelschulen mit einem hohen Schüler*innen-Anteil aus benachteiligten Schichten festzumachen (Petrovic, Pieslinger & Svecnik 2015). Angesichts der zu untersuchenden Überforderungsrisiken wurden deshalb eine „städtische" und eine „gesamtschulähnliche" NMS ausgewählt, um die Varianz mit Blick auf unterschiedliche Heterogenitäts-Zusammensetzungen zu vergrößern. Dabei wurden in jeder Schule über jeweils zwei Wochen unterschiedliche Klassenstufen besucht und 40 Protokolle zusammengetragen (Furtschegger 2023).

2 Inklusion als Eigenleistung

Im folgenden Abschnitt wird anhand zweier Analysebeispiele gezeigt, dass die Implementierung individualisierten Lernens mit einer Disparität an Chancen verbunden ist, sinnstiftende Lerngelegenheiten wahrnehmen und entsprechende Kompetenzverbesserungen erzielen zu können. Darüber hinaus wird deutlich, wie kompetitive Vereinzelungstendenzen den Austausch über gemeinsame Sinnzusammenhänge verhindern und entsprechende Ausschließungsprozesse evozieren.

2.1 Autonomisierte und atomisierte Selektivität

Das erste Analysebeispiel ist durch ein Setting gekennzeichnet, in dem Individualisierungsprozesse über digitale Lernformen praktiziert werden. Die Schüler*innen (1b-Klasse, NMS-Stadt) und die Englischlehrerin (Frau Lechner, ca. 45 Jahre alt) haben sich dafür in den Computerraum der Schule begeben:

> Aufgrund meiner beruflichen Erfahrung als Lernunterstützung bittet mich die Lehrperson, auf die Schüler*innen achtzugeben, da sie etwas mit zwei anderen Schülern besprechen müsse. Im Raum stehen 15 Computer auf Tischen in Richtung der Fenster und Wände positioniert, sodass man alle gleichzeitig im Blick hat. Die Schüler*innen schalten die Computer ein, loggen sich auf einer Internetseite ein, auf der sie mit Kopfhörern verschiedene Übungen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen absolvieren können, und scheinen in Ruhe und konzentriert zu arbeiten. Auffallend ist, dass Francesca besonders schnell voranzukommen scheint. Ich habe wie in der vorigen Stunde den Eindruck, als wäre für sie im individualisierten Unterricht ein Starttor geöffnet worden und dass sie zum ersten Mal richtig gefordert ist. Ich gehe durch die Reihen und schaue, ob jemand Hilfe benötigt. Maria hat Probleme mit der technischen Steuerung. Bei Yusuf merke ich, dass er ohne Hilfestellungen nicht zurechtkommt, selbst auch nicht um Unterstützung bittet und zudem einen sehr hohen Schwierigkeitsgrad ausgewählt hat.

Im Gegensatz zum diskursiven Individualisierungsideal kann in dieser Situation eine Kluft der Selbstständigkeit festgemacht werden. Auf der einen Seite haben

doi.org/10.35468/5993-39

die individualisierten Arbeitsgeschwindigkeiten und -aufgaben eine Aktivitäts- und Motivationssteigerung bei Francesca zur Folge. Auf der anderen Seite sind neue Subjektanforderungen zu beobachten, die sich in fortschreitenden und zunächst unerkannten Überforderungshandlungen und Unterstützungsbedarfen bemerkbar machen. Neben der selbstverantwortlichen Beschaffung, Erfassung und Durchführung der Übungen ist auch die Kompetenz der Computer-Steuerung erforderlich, die beispielsweise den Lernfortschritt von Maria beeinträchtigt. Hinzu kommt, dass die Auswahl der unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade an eine realistische Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit gebunden ist. Bei Yusuf wurde eine Diskrepanz im leistungsbezogenen Selbstverhältnis nur durch die Irritation ersichtlich, dass ich als Hilfesteller die Aufgabe nicht lösen konnte. Das Klassenzimmer tritt dadurch als ein aus Starttoren und Falltüren bestehender Raum in Erscheinung, dessen Selektionsmechanismus über die Entsprechung zur neuen Selbstständigkeitsnorm reguliert wird.[1]

In diesem Rahmen legt das Raumarrangement einen Vergleich zur Panoptikum-Interpretation von Foucault (2004, 102f.) nahe. Die zentrale Positionierung einer hierarchisch höher gestellten Person ermöglicht in Kombination mit der Anordnung der Bildschirme eine effizientere Überwachung individueller Aktivitäten. Die Simultanität von beobachtbaren Arbeitsflächen und die verringerte Ablenkung durch einander weniger sehender (reduziertes Sichtfeld) und hörender (Kopfhörer) Schüler*innen beinhaltet eine Steigerung von selbst- und fremdgesteuerten Kontrollfunktionen. Entgegen der Bezeichnung von digital strukturierten Handlungszusammenhängen als *Netzwerkräume* (Löw, Saymann, Schwerer & Wolf 2021) hat die Mediatisierung in diesem Fall eine Verstärkung der Mobilitäts- und Kommunikationsgrenzen und eine entsprechende Minimierung der Interaktionen zur Folge. Somit offenbart sich eine Atomisierungstendenz, die zu einer Selektion von sinnstiftenden und autonomiefördernden Lernmöglichkeiten führt. Der schulische Lebensraum kann somit das Reservoir, aus dem die Schüler*innen mit Werten, Zielen und Deutungen versorgt werden sollen, nicht mehr für jene aktualisieren, die den Standards individualisierter Lernformen nicht gerecht werden.

2.2 Das Klassenzimmer als Wettbewerbsöffentlichkeit

Das zweite Beobachtungsbeispiel stammt aus einer Mathematikstunde der 4A-Klasse in der NMS-Gesamtschule.[2] Herr Falch (ca. 40 Jahre alt) und Herr Kaiser (ca. 35 Jahre alt) halten im Team-Teaching diese Einheit, in der sich die neuge-

1 Auch in vielen anderen Situationen konnte eine große Verstärkung des Unterstützungsbedarfs beobachtet werden. Dieser Umstand trat in beiden untersuchten Schulen hervor, in der städtischen NMS aber in dramatisierter Form (Furtschegger 2023).

2 In diesem Klassenraum bilden das Pult und die Tafel das vordere Zentrum, während die Schulbänke in Reihen angeordnet sind.

doi.org/10.35468/5993-39

ordnete Selektivität in Form eines Bewerbungsraums mit radikalisierten kompetitiven Strukturen deutlich macht:

*Am Ende der Klasse hängen einige Zettel, an denen die Lernziele der aktuellen Themengebiete von „Grundlegend", „Vertiefend" bis „Vortrefflich" [entsprechend den unterschiedlichen Lehrplänen von NMS bis Gymnasium] aufgelistet sind. Alle Schüler*innen haben eine Namens-Klammer, die von ihnen an der Stelle ihres Lernstandes aufgehängt wurde. Die Aufgaben, Lösungen und Merkblätter liegen auf Stationen verteilt. Die Schüler*innen arbeiten selbstständig. Herr Kaiser gibt Unterstützungshilfen. Herr Falch korrigiert am Pult die abgegebenen Übungen und ruft nacheinander die Schüler*innen zu sich heraus. Zu einem sagt er: „So gut wie alles falsch. Und das hier, das ist peinlich." Christoph: „Hab das verwechselt." Herr Falch: „Nein, das hast du nicht verwechselt." Christoph: „Kann ich es nochmal machen?" Herr Falch: „Ja, aber das muss von dir kommen." Dann sagt er zu Johannes: „Was ist los? Du streunst herum."*

Das zentrale *Thema* dieser Einheit stellt das Individualisierungsdispositiv der namentlich aufgehängten Lernstände dar. Durch das Anbringen der Klammern auf den nach Mittelschul- und Gymnasiumlehrplänen differenzierten Feldern „Grundlegend", „Vertiefend" und „Vortrefflich" wird sowohl der individuelle Lernfortschritt als auch die Differenz zu den Lernzielen und den Leistungsständen anderer Klassenmitglieder ersichtlich. Auf diese Weise wird eine Konkurrenzsituation erzeugt, die sich für die Schüler*innen der unterschiedlichen Leistungsniveaus sowohl motivierend als auch demotivierend auswirken könnte. Dabei kann auf die Problematik der ambivalenten Diskursanrufungen verwiesen werden, nach denen über individualisierte Settings effizienzsteigernde Motivationsstrukturen und destigmatisierende Lernpraktiken zugleich verfolgbar sein sollen (Westfall-Greiter, Schratz & Hofbauer 2015). Auf der einen Seite setzt diese Situation an jenen Heterogenitätsdiskursen an, die über wechselseitig-kompetitive Anreizstrukturen und die Sichtbarmachung von Lernprozessen leistungssteigernde Effekte in Aussicht stellen (Hattie 2011). Auf der anderen Seite ist die Gefahr von Stigmatisierungs- oder Demotivationseffekten gegeben, die mit der visuellen Veröffentlichung einer großen oder sich vergrößernden Differenz zu anderen Schüler*innen oder Lernzielen verbunden sein könnte. Damit befinden sich die Lernenden in einer noch stärker individualisierten Form eines Panoptikums, da die hierarchische Kontrollinstanz auf eine inter- und introspektive Kontrollfähigkeit ausgeweitet wird. Darin erhält jede*r Kenntnis über die unterschiedlichen Platzierungen und begibt sich zu anderen und sich selbst in eine beobachtende und beobachtbare Position. Bringt man diesen Umstand mit den nach Lehrplänen differenzierten Schwierigkeitsstufen in Verbindung, wird zugleich ein Bewusstsein über bildungsbezogene Lebensverläufe generiert und das Klassenzimmer als Bewerbungsraum für zu verteilende Zukunftschancen versinnbildlicht.

doi.org/10.35468/5993-39

Treten zu dieser Ausgangssituation entwertende Lehrpersonen-Praktiken hinzu, können sich exklusive Effekte potenzieren. Mit den von Herrn Falch geäußerten Etikettierungen ist eine Negation lebensweltlicher Geltungsansprüche verbunden. Zum einen ist eine verpasste Möglichkeit festzumachen, auf die Ursachen von aufgetretenen Fehlern einzugehen und darauf aufbauende Lösungsstrategien zu entwickeln. Zum anderen wird eine normabweichende Leistungsfähigkeit mit der Anrufung eines zu empfindenden Schamgefühls verbunden. Dadurch wird eine Rückbindung an individuelle Sinnstiftungsprozesse verhindert und eine Entwertung der Persönlichkeitsebene verursacht. Gleichzeitig werden Subjektpositionen hervorgebracht, die in Form des adressierten „Herumstreunens" selbstverantwortliche Mobilitätserfordernisse spezifizieren und ineffiziente Bewegungen sanktionieren.

3 Fazit

Die dargelegten Beispiele zeigen, wie individualisierte Lernsettings – entgegen ihrer diskursiven Idealisierung – zu einer Verstärkung von Bildungsungleichheiten führen können. Im Klassenraum wird zwischen Schüler*innen ein Selektionsgefälle beobachtbar, durch das inklusive Entwicklungschancen in die Abhängigkeit der sozialisationsbedingten Kompetenz selbstverantwortlicher Standarderfüllung geraten. Dieser Umstand verweist auf die Problematik, wenn divergierende Strategien und Ziele von sozialintegrativen und ökonomischen Individualisierungsansprüchen ausgeklammert werden und individualisiertes Lernen an der Schnittstelle gesellschaftlicher Anforderungen für inklusive Anliegen zur Bruchstelle wird. Demnach werden lebensweltliche Fördermöglichkeiten vor dem Hintergrund der Dominanz von Zielstandardisierungen erschwert und daran anschließende Problemlösungsstrategien auf ein Zufallsprodukt unterschiedlicher Lehrpersonen-Orientierungen reduziert (vgl. 2.2).
Darüber hinaus verhindert die Tendenz zur isolierten Aufgabenerledigung einen gemeinsamen Gegenstandsbezug und eine Verständigung über unterschiedliche oder geteilte Bedeutungs- und Wissensinhalte. In Anbetracht gegenwärtiger gesellschaftlicher Spaltungstendenzen erfordert ein pädagogischer Umgang mit postfaktischen Wahrheits- und kulturellen Wertekonflikten gerade eine synchrone Bezugnahme sowie die vermittelnde Leitung einer sozial- und fachkompetenten Lehrperson. Demzufolge gilt es die Bedingungen zu untersuchen, unter denen Formalisierungsdiskurse an Bedeutung verlieren und inklusive Potenziale in zentrierten wie dezentrierten Settings verfolgbar werden.
Auf theoretischer Ebene ist dafür ein Erziehungsverständnis erforderlich, das über subjektzentrierte Vorstellungen hinausgeht. Das bedeutet zum einen, schulische Problemdimensionen und Lösungsmöglichkeiten nicht vordergründig im Individuum zu verorten und sich von einem Förderbegriff als defektorientierte Kompensationsstrategie zu trennen. Zum anderen trägt eine sozialtheoretische

doi.org/10.35468/5993-39

Individualisierungskonzeption dem Umstand Rechnung, dass auch schulische Vergesellschaftungsprozesse von individuellen Bedürfnissen abstrahieren müssen. Gleichzeitig kann aber der dabei praktizierte und rechtlich abgesicherte Rückbindungsgrad an individuelle Geltungsaspekte als zentrales Kriterium für eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildungsprozessen festgemacht werden.

Literatur

Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009): Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotential von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht 2009: Bd. 2. Graz, 341–360.

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.

Dammer, K.-H. (2015): Gegensätze ziehen sich an. Gemeinsamkeiten und Synergieeffekte zwischen Inklusion und Neoliberalismus. In: Jahrbuch für Pädagogik, H. 1, 21–39.

Elliker, F. (2017): A Sociology of Knowledge Approach to Discourse Ethnography. In: Zeitschrift für Diskursforschung, 5, H. 3, 249–276.

Foucault, M. (2004): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Frankfurt a. M.

Furtschegger, D. (2023): Individualisiert – idealisiert – instrumentalisiert. Lebenswelt Schule in Erosion. Weinheim.

Habermas, J. (1988): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a. M.

Hattie, J. (2011): Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning. New York.

Klomfaß, S. & Moldenhauer, A. (2018): Kontrollierte Freisetzung? Eine Diskursanalyse von Darstellungen individualisierten Unterrichts aus der Zeitschrift PÄDAGOGIK. In: Rabenstein, K., Kunze, K., Martens, M., Idel, T.-S. & Proske, M. (Hrsg.): Individualisierung von Unterricht. Transformationen – Wirkungen – Reflexionen. Bad Heilbrunn, 214–230.

Löw, M., Saymann, V., Schwerer, J. & Wolf, H. (2021): Am Ende der Globalisierung. Über die Refiguration von Räumen. Bielefeld.

Miller, D. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2021): Selbstgesteuertes Lernen: Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts. Weinheim.

Petrovic, A., Pieslinger, C. & Svecnik, E. (2015): Gestaltung der Praxis: Laufende Befunde aus dem Evaluationsverbund. In: Eder, F., Altrichter, H., Hofmann, F. & Weber, C. (Hrsg.): Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Graz, 97–112.

Pongratz, L. A. (2014): Selbst-Technologien und Kontrollgesellschaft. Gouvernementale Praktiken in pädagogischen Feldern. In: Bublitz, H., Kaldrack, I., Röhle, T. & Zeman, M. (Hrsg.): Automatismen – Selbst-Technologien. München, 221–235.

Rabenstein, K. & Wischer, B. (Hrsg.) (2016): Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg? Seelze.

Ricken, N. (2016): Die Sozialität der Individualisierung – Einführende Bemerkungen. In: Ricken, N., Casale, R. & Thompson, C. (Hrsg.): Die Sozialität der Individualisierung. Paderborn, 7–17.

Traue, B., Pfahl, L. & Schürmann, L. (2014): Diskursanalyse. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, 493–509.

Westfall-Greiter, T., Schratz, B. & Hofbauer, C. (2015): Gute Schule. Neue Mittelschule: Grundlagen für einen förderlichen Diskurs. Innsbruck. Online unter: https://www.lernende-schulen.at/mod/resource/view.php?id=1468

doi.org/10.35468/5993-39

Autor*innen

Amrhein, Bettina, Prof. Dr., Institut für Inklusive Pädagogik und Diversität, Universität Duisburg-Essen, Deutschland. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Inklusion und Diversität; International Perspectives on Inclusive Education; Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung; Inklusion und Profession. amrhein@uni-due.de

Badstieber, Benjamin, Dr., Universität Duisburg-Essen, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Transformationsforschung in Schule unter Berücksichtigung von Heterogenität und Differenz; professionelle Rollen in inklusionsorientierter Schul- und Unterrichtsentwicklung. benjamin.badstieber@uni-due.de

Barth, Ulrike, JProf. Dr. phil., Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität, Alanus Hochschule am Standort Mannheim, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik; Heilpädagogik; Fragestellungen von Diagnostik; Schulentwicklung; Forschung mit Wahrnehmungsvignetten. ulrike.barth@alanus.edu

Boban, Ines, bis 2017 Institut für Rehabilitationspädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung, vor allem in der Lehrer*innenbildung und im internationalen Kontext; Inklusive Schulentwicklung; Zukunftsplanung. ines.boban@posteo.de

Brunthaler, Wolfgang, Agentur Sonnenklar, Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Klientenvertreter Pro-Mente Wien, Peer-Streitschlichter und Workshop Moderator im Projekt „Agentur Sonnenklar Drehscheibe Peer-Streitschlichtung“. streitschlichtung@agentur-sonnenklar.at

Buchner, Tobias, HS-Prof. Dr., Institut für Inklusive Pädagogik, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik; Raum; Ableism; Curriculum Studies und Partizipatorische Forschung. tobias.buchner@ph-ooe.at

Ciociola, Francesco, Department Erziehungswissenschaft, Universität Siegen, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Psychische Grundbedürfnisse Jugendlicher im interkulturellen Vergleich, Resilienz im Jugendalter, Inklusive Berufspädagogik. francesco.ciociola@uni-siegen.de

Doblmair, Michael, Zentrum für Lehrer*innenbildung, Universität Wien, Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik; Bildungsphilosophie; (Critical) Participatory Action Research. michael.doblmair@univie.ac.at

Eibl, Susanne, Institut für Inklusive Pädagogik, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik; Inklusive Didaktik und Fachdidaktik. susanne.eibl@ph-ooe.at

Finkbeiner, Timo, Institut für Ausbildung Krems, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/ Krems, Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik und Didaktik; Lehrer*innenbildung; Technik und Design; Digitale Bildung. timo.finkbeiner@kphvie.ac.at

Furtschegger, David, Ph.D., Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Innsbruck, Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung; Praxistheoretische Unterrichtsforschung; Methodologie qualitativer Sozialforschung. david.furtschegger@uibk.ac.at

*Gabriel, Sabine, Dr., Zentrum für Lehrer*innenbildung, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Deutschland.* sabine.gabriel@paedagogik.uni-halle.de

Geldner-Belli, Jens, Dr. phil., Institut für Rehabilitationspädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (politik-)theoretische Fragen der Teilhabe an Bildung und Arbeit; Theorien des Politischen; Methoden der qualitativen Sozialforschung. jens.geldner@paedagogik.uni-halle.de

Gerdes, Tomke S., Dr., Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Technische Universität Dortmund, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: berufliche Rehabilitation und Teilhabe beeinträchtigter Menschen; betriebliche Wiedereingliederung und Gesundheitsförderung; Verknüpfung von Inklusions- und Intersektionalitätsforschung. tomke.gerdes@tu-dortmund.de

Greiten, Silvia, Prof. Dr., Institut für Erziehungswissenschaft, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenprofession alisierung; Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext von Heterogenität; Inklusion; Hochbegabung. greiten@ph-heidelberg.de

Gruschka, Tristan, Institut für Sonderpädagogik, Leibniz Universität Hannover und Fachbereich Sozialwesen, FH Bielefeld, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Orientierungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten bei der Mobilitätsbildung. tristan.gruschka@fh-bielefeld.de

Hager, Barbara, Zentrum für Lehrer*innenbildung, Universität Wien, Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Deaf Studies; Gebärdensprachpädagogik; Inklusive Pädagogik. barbara.hager@univie.ac.at

Hänsel, Dagmar, Univ.-Prof.in Dr., Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schultheorie; Historische Bildungsforschung zur Sonderschule und Sonderpädagogik; Professionsforschung. dagmar.haensel@uni-bielefeld.de

Henning, Heike, Univ.-Prof. Dr., Department für Musikpädagogik Innsbruck, Universität Mozarteum Salzburg, Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Leiterin des Zentrums für chorpädagogische Forschung und Praxis; Chorpädagogik; inklusive und interkulturelle Musikpädagogik; instrumental- und vokaldidaktische Entwicklungsforschung. heike.henning@moz.ac.at

Hinz, Andreas, Univ.-Prof. Dr., Institut für Rehabilitationspädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung, vor allem in der Lehrer*innenbildung und im internationalen Kontext; Inklusive Schulentwicklung; Zukunftsplanung. andreas.hinz@paedagogik.uni-halle.de

Hirschberg, Marianne, Prof. Dr., Institut für Sozialwesen, Universität Kassel, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Leitung des Fachgebiets Behinderung, Inklusion und Soziale Teilhabe; Menschenrechtsperspektiven und Dekoloniale Studien in den Disability Studies; Emanzipation jüdischer behinderter Menschen im Nationalsozialismus. hirschberg@uni-kassel.de

Hoffmann, Mirjam, Prof. Dr., Institut für Lehrer*innenbildung, Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein, Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik; Jugendforschung; Inklusion und Religion; Inklusion im Übergang Schule-Beruf; Internationale inklusive Kulturarbeit. mirjam.hoffmann@kph-es.at

Hoffmann, Thomas, Univ.-Prof. Dr., Institut für Lehrer*innenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck, Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie; entwicklungsorientierte (Fach-)Didaktik; Bildung, Erziehung und Rehabilitation bei intellektueller Behinderung/Lernschwierigkeiten; Disability History. thomas.hoffmann@uibk.ac.at

Ilg, Yvonne, Deutsches Seminar, Universität Zürich, Schweiz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Linguistik und Medizin/Psychiatrie; Gesprächsanalyse/Konversationsanalyse; linguistische Kulturanalyse. yvonne.ilg@ds.uzh.ch

Ivanova, Mishela, Ph.D., Fachbereich Erziehungswissenschaft, Abteilung Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis, Universität Salzburg, Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Migrationspädagogik; Demokratieerziehung; Bildungsforschung; Lehrer*innenbildungs- und Professionsforschung. mishela.ivanova@plus.ac.at

Jochmaring, Jan, Dr., Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Technische Universität Dortmund, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachgebiet Rehabilitationssoziologie; Transitions- und Ungleichheitsforschung; Soziologie der Behinderung; Teilhabe am Arbeitsleben von Menschen mit Behinderung. jan.jochmaring@tu-dortmund.de

Jugendbeirat für den Tiroler Monitoring-Ausschuss: Emily Bair, Jasmin Elshahawy, Daniela Klausner, Christina Lackner, Laura Moser, Rafaela Schmidle und Elias Steger; Unterstützer*innen: Petra Flieger, Elisabeth Paget. servicestelle.gleichbehandlung@tirol.gv.at

Junk, Dorothea, Thüringer Institut für Kindheitspädagogik, Fachhochschule Erfurt, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildung; frühkindliche Bildung; Systemische Beratung; Bildungsmanagement. dorothea.junk@fh-erfurt.de

Kinne, Tanja, Dr.in, Institut für Rehabilitationspädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Deutschland. tanja.kinne@paedagogik.uni-halle.de

Kleinlein, Eva, Zentrum für Lehrer*innenbildung, Universität Wien, Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik; Inklusive Diagnostik; Transkulturelle und Internationale Inklusionsforschung. eva.verena.kleinlein@univie.ac.at

Knaup, Melanie, Dr., Institut für Förderpädagogik und inklusive Bildung, Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kulturelle Teilhabe; inklusive Museumspädagogik und Ausstellungsgestaltung; intersektionale Erinnerungskultur. melanie.knaup@erziehung.uni-giessen.de

Kohnen, Marcus, Dr., Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: LemaS NRW; BNE; Kritisches Denken; Digitalisierung. m.kohnen@uni-muenster.de

Kruschel, Robert, Dr., Institut für Förderpädagogik, Universität Leipzig, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Schulentwicklung und Sozialraumorientierung; Governance und Steuerung von Inklusion im Bildungssystem; demokratische und menschenrechtsbasierte Bildung. robkru@icloud.com

Langnickel, Robert, Dr., PH Ludwigsburg, Deutschland und PH Luzern, Schweiz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: internalisierende und externalisierende Störungsbilder; Allgemeine Heil- und Sonderpädagogik; Psychoanalytische Pädagogik; reflexive Professionalisierung durch Kasuistik; Inklusive Bildung. robert.langnickel@ph-ludwigsburg.de; robert.langnickel@phlu.ch

Leitner, Susanne, JProf.in Dr., Fakultät für Sonderpädagogik, PH Ludwigsburg, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionspädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung; Diskriminierungskritische Perspektiven auf die pädagogische Arbeit mit jungen Menschen in belasteten Lebenssituationen. susanne.leitner@ph-ludwigsburg.de

Leonhardt, Nico, Institut für Förderpädagogik, Universität Leipzig, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Schulentwicklung und Sozialraumorientierung; Inklusionssensible Hochschulentwicklung; Leichte Sprache; Ableismus und Habitus-Sensibilität; partizipative Forschung und Lehre. nico.leonhardt@uni-leipzig.de

Link, Pierre-Carl, Prof., Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich, Schweiz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik bei Verhaltensstörungen; Allgemeine Heilpädagogik; Gruppen- und Psychoanalytische Pädagogik; reflexive Professionalisierung durch Kasuistik. pierre-carl.link@hfh.ch

Löper, Christiane, Agentur Sonnenklar und Kinderschutzzentrum Wien, Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozialwissenschafterin und Psychotherapeutin in Ausbildung unter Supervision; ehemalige Trainerin und stellvertretende Projektleitung bei der Agentur Sonnenklar, im Kinderschutzzentrum Wien und in freier Praxis tätig. christiane.loeper@posteo.at

Lux, Hendrik, Department Heilpädagogik und Rehabilitation, Universität zu Köln, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung (vor allem im Globalen Süden); internationale Entwicklungszusammenarbeit im Bildungssektor; Inklusion und Digitalität. hendrik.lux@uni-koeln.de

Maatz, Anke, Dr. med., Psychiatrische Universitätsklinik Zürich, Schweiz. anke.maatz@pukzh.ch

Moser, Vera, Prof. Dr., Kathrin und Stefan Quandt Stiftungsprofessur für Inklusionsforschung, Institut für Sonderpädagogik, Goethe-Universität Frankfurt, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion in Bezug auf Unterrichts-, Professions- und Organisationsentwicklung; Historische Bildungsforschung zur Geschichte der Sonderpädagogik. v.moser@em.uni-frankfurt.de

Müller-Cleve, Mareike, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld, Deutschland. mareike.mueller-cleve@uni-bielefeld.de

Müller, Johannes, Agentur Sonnenklar, Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Selbstvertreter, Peer-Streitschlichter und Workshop-Moderator im Projekt „Agentur Sonnenklar Drehscheibe Peer-Streitschlichtung". streitschlichtung@agentur-sonnenklar.at

Müller, Norina, Zentrum für Lehrer*innenbildung, Universität Wien, Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik; Inklusive und Demokratische Schulentwicklung; Kritische Bildungs- und Gesellschaftstheorie. norina.mueller@univie.ac.at

Niediek, Imke, Prof. Dr., Institut für Sonderpädagogik, Leibniz Universität Hannover, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung und Behinderung; Unterstützte Kommunikation; Interaktion und Partizipation; Organisationsentwicklung in außerschulischen Handlungsfeldern. imke.niediek@ifs.uni-hannover.de

Obermayr, Tina, Zentrum für Lehrer*innenbildung, Universität Wien, Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik (spezifisch: Schmerz und Schmerzbegleitung im Kontext Inklusiver Pädagogik). tina.obermayr@univie.ac.at

Osimk, Nicole, Agentur Sonnenklar. Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungswissenschafterin, Projektleiterin im Projekt „Agentur Sonnenklar Drehscheibe Peer-Streitschlichtung". nicole.osimk@agentur-sonnenklar.at

Paudel, Florentine, Dr.in, Büro für Inklusive Bildung, Pädagogische Hochschule Wien, Österreich. Arbeits-und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik und Didaktik; Schrift- und Spracherwerb. florentine.paudel@phwien.ac.at

Pfahl, Lisa, Univ.-Prof. Dr., Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Innsbruck, Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Disability Studies und Inklusive Bildung; soziale Ungleichheit und Exklusion; Wissen und Subjektivierung; Menschenrechte und zivilgesellschaftliche Bewegungen. lisa.pfahl@uibk.ac.at

Proyer, Michelle, Assoz. Prof.in Dr.in, Zentrum für Lehrer*innenbildung/Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien, Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik; Didaktik und Schulentwicklung; Nexus Behinderung und Kultur. michelle.proyer@univie.ac.at

Rasell, Michael, Dr., Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Innsbruck, Österreich. michael.rasell@uibk.ac.at

Reisenauer, Cathrin, Dr.in, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Duisburg-Essen, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik; pädagogische Diagnostik, insbesondere im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. cathrin.reisenauer@uibk.ac.at

Richter, Hendrik, Institut für Lehrer*innenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck, Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion und Exklusion; soziale Ungleichheit; Armut und Klassenzugehörigkeit; Intersektionalität. hendrik.richter@uibk.ac.at

Rupprecht, Andreas, Institut für Förderpädagogik und Inklusive Bildung, Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Übergänge im (inklusiven) Bildungssystem; Multiprofessionalität in der Inklusiven Schule. andreas.rupprecht@erziehung.uni-giessen.de

Schilling, Muriel, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Selbstbestimmung und Sexualität von Menschen mit Behinderungen; Inklusive Bildung. franekmu@hu-berlin.de

Schneider-Reisinger, Robert, Univ.-Prof. Dr., Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien, Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: allgemeinpädagogische Grundlegung inklusiver Bildung; materialistische (Behinderten-)Pädagogik; Inklusion und Dekolonisierung – Mad Studies. robert.schneider-reisinger@univie.ac.at

Schönwiese, Volker, a.o. Univ.-Prof. i.R. Dr., Universität Innsbruck, Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik und Disability Studies; Projekte zu Disability History, wie zu Bildkultur im 16. Jahrhundert und Geschichte der Behindertenrechtsbewegung; Teil der internationalen Selbstbestimmt Leben Bewegung. volker.schoenwiese@uibk.ac.at

Schrooten, Katrin, Fakultät Bildung – Architektur – Künste, Universität Siegen, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wohnen von Menschen mit komplexer Behinderung. katrin.schrooten@student.uni-siegen.de

Schubert, Sophie, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Innsbruck, Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Disability Studies; Disability History; Historische Bildungsforschung; Bildungsphilosophie. sophie.schubert@uibk.ac.at.

Schuppener, Saskia, Prof.in Dr.in, Institut für Förderpädagogik, Universität Leipzig, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionssensible Hochschulentwicklung; inklusive Schulentwicklung und Sozialraumorientierung; inklusive Diagnostik; herausforderndes Verhalten; strukturelle Gewalt; Leichte Sprache und Barrierefreie Kommunikation; Kunst und Kreativität. schupp@uni-leipzig.de

Schwermann, Anna, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Paderborn, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Perspektiven von Eltern; schulische Inklusion; Begabungs- und Leistungsförderung; Schulentwicklungsberatung. anna.schwermann@upb.de

Seebo, Rouven, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Innsbruck, Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Disability Studies; Inklusive Pädagogik und Anthropologie; Forschungsarbeiten zu Inklusion im Musikunterricht und zu Repräsentationen von Menschen mit Behinderungen in Social Media (Dissertationsprojekt). rouven.seebo@uibk.ac.at

Seibert, Nils, Institut für Förderpädagogik und inklusive Bildung, Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Social Media-Nutzung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung; inklusive Gedenkstättenpädagogik; Unterstützte Kommunikation. nils.seibert@erziehung.uni-giessen.de

Seitz, Simone, Univ.-Prof. Dr., Fakultät für Bildungswissenschaften/Kompetenzzentrum für Inklusion in der Bildung, Freie Universität Bozen, Italien. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Ganztags-)Schulentwicklung, Professionalisierung und Kindheitsforschung bezogen auf die Primarstufe; Forschung zur Frühen Bildung; International vergleichende Forschung. simone.seitz@unibz.it

Sonntag, Miriam, Institut für Lehrer*innenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck, Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik und Didaktik; Arbeit in multiprofessionellen Teams und Lehrer*innenkooperation; Lehr-Lern-Labor und Lernwerkstatt. miriam.sonntag@uibk.ac.at

Stöger, Christian, HS-Prof. Dr., Institut für Lehrer*innenbildung, Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein, Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik; Historische Forschung zu Heilpädagogik, Reformpädagogik und demokratischer Schulpädagogik. Christian.stoeger@kph-es.at

Straub, Theresa M., Universität Innsbruck, Österreich und Rosa-Luxemburg-Stiftung, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungswissenschaften; Bildung als Menschenrecht; Biographieforschung und Praxisforschung in der Sozialen Arbeit. post@theresastraub.de

Streicher, Katharina, Department für Musikpädagogik Innsbruck, Universität Mozarteum Salzburg, Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Inklusive Musikpädagogik. katharina.streicher@stud.moz.ac.at

Tappeiner, Marika, Institut für Städtebau und Raumplanung, Universität Innsbruck, Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Dissertantin; Lehrperson Sekundarstufe, Fach Kunst, Südtirol, Italien. mar.tappeiner@gmail.com.

Thiede, Malte, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Duisburg-Essen, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: AG Inklusive Pädagogik und Diversität; Diagnostik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung; Geschlechterforschung mit dem Fokus Männlichkeiten und Intersektionalität; (sozial-)pädagogische Beratung. malte.thiede@uni-due.de

Thümmler, Ramona, Dr., Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Technische Universität Dortmund, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Aufwachsen unter erschwerten Bedingungen; Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte für Flucht; Interprofessionelle Kooperation. ramona.thuemmler@tu-dortmund.de

Trumpa, Silke, Prof. Dr., Fachbereich Gesundheitswissenschaften, Hochschule Fulda, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Umgang mit Heterogenität; Fachdidaktik Gesundheit; berufliche Bildung. silke.trumpa@gw.hs-fulda.de

Veber, Marcel, JProf. Dr., Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Osnabrück, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik; pädagogische Diagnostik; schulpraktische Studien. marcel.veber@uos.de

Wagner, Josefine, Ph.D., Institut für Lehrer*innenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck, Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik; Bildungsanthropologie und ethnographische Forschung zu Policy und UN-BRK. josefine.wagner@uibk.ac.at

Wechuli, Yvonne, Institut für Sozialwesen, Universität Kassel, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theoretisierung von Gefühlen in den Disability Studies; Postkoloniale, Dekoloniale und Indigene Studien in den Disability Studies; Inklusion und Partizipation in Forschung, Gesundheitswesen und Hochschule. wechuli@uni-kassel.de

Wiehl, Angelika, Dr. phil., Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität, Alanus Hochschule am Standort Mannheim, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: anthropologische Grundlagen der Waldorfpädagogik; Jugendpädagogik, Medienästhetik und Pädagogik; Wahrnehmungsvignetten. angelika.wiehl@alanus.edu

Wiemer, Henrike, Psychiatrische Universitätsklinik Zürich, Schweiz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erfahrungswissen; partizipative Forschung; psychische Gesundheit. henrike.wiemer@gmx.ch

Wittig, Steffen, Dr. phil., Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Kassel, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Systematische Problematisierung erziehungs- und bildungstheoretischer Theorien und Grundbegriffe (insbesondere Teilhabe, Exklusion und Gleichheit); theoretische wie qualitative Erforschung von „Bildungsregimes“. steffen.wittig@uni-kassel.de

Wutzler, Michael, Dr. phil., Thüringer Institut für Kindheitspädagogik, Fachhochschule Erfurt, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindheits-, Familien- und Paarsoziologie; Qualitative Sozialforschung; Geschlechterforschung; Transferforschung. Michael.Wutzler@fh-erfurt.de

York, Jana, Dr., Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Technische Universität Dortmund, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachgebiet Rehabilitationssoziologie; Teilhabe am Arbeitsleben von Menschen mit Behinderung; Arbeitsweltbezogene Gesundheitspolitik; Inklusion und Partizipation in Forschung, Gesundheitswesen und Hochschule. jana.york@tu-dortmund.de

klinkhardt

Der Band „Raum. Macht. Inklusion.“ versammelt ausgewählte Vorträge der 35. Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen (IFO), die vom 23. bis 25. Februar 2022 durch die Universität Innsbruck in Kooperation mit der KPH Edith Stein ausgerichtet worden ist. Unter dem Eindruck der sich durch die COVID-19-Pandemie verschärfenden globalen Krisen, richtete die Tagung den Blick auf die Bedeutung gesellschaftlicher Räume und machtvoller sozialer Ordnungen für die Inklusionsforschung. Exklusion kann in diesem Zusammenhang als Enteignung von Räumen und deren hegemoniale Besetzung verstanden werden; Inklusion hingegen als deren Aneignung, radikale Demokratisierung und Befreiung. Die Beiträge zeigen auf, wie exklusive oder inklusive Räume in aktuellen Forschungsvorhaben theoretisch konzipiert, empirisch untersucht und praktisch weiterentwickelt werden können.

Die Herausgeber*innen

Mirjam Hoffmann, Professorin für Inklusive Pädagogik an der KPH Edith Stein.

Thomas Hoffmann, Professor für Inklusive Pädagogik an der Universität Innsbruck.

Lisa Pfahl, Professorin für Disability Studies und Inklusive Pädagogik an der Universität Innsbruck.

Michael Rasell, Hendrik Richter, Rouven Seebo, Miriam Sonntag und **Josefine Wagner** sind wissenschaftliche Mitarbeiter*innen am Institut für Erziehungswissenschaft und am Institut für Lehrer*innenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck.

978-3-7815-2551-1

9 783781 525511