

Schönwiese, Volker; Wagner, Josefine

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

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, S. 30-42



Quellenangabe/ Reference:

Schönwiese, Volker; Wagner, Josefine: Zurück zu den Wurzeln inklusiver Forschung. Regionale und internationale Verortungen. Ein Dialog der Generationen - In: 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, S. 30-42 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-266703 - DOI: 10.25656/01:26670; 10.35468/5993-03

<https://doi.org/10.25656/01:26670>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

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

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 Adriano 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 iatrogenen 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.

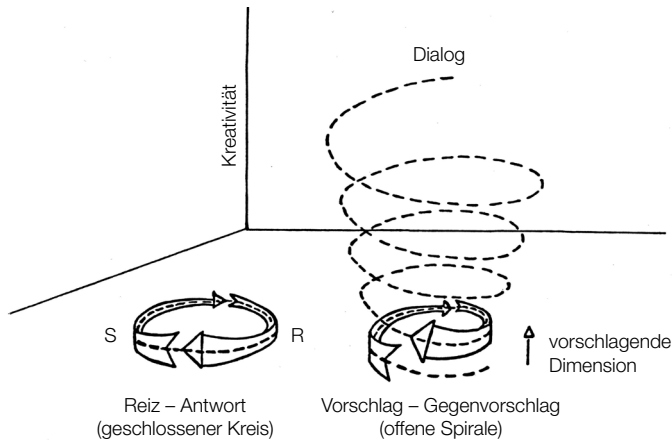


Abb. 1: Entwicklungsspirale beim Dialogaufbau (vgl. Milani-Comparetti & Roser 1987)

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 eingengt, 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-

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-

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 Inklusionsverständnis, 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

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-

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

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 einführendes 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 anti-hegemoniale 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 Widerständigkeit immer produktiven Charakter haben, aber das heißt, dass Machtverhältnisse wandelbar sind (vgl. Richter 2022).

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-, Mathematikanklässe schaffen lassen, um das Allerwichtigste zu erhalten: den Spaß, nicht nur am Verständnis, 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“*.

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-

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&download=> (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: *Re&F-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.

- 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=EBYLq8CdVs> (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., Thümmel, R. (Hrsg.): *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik*. Weinheim, 165–178.

- 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 Schonraum-falle. 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)