



Elisabeth von Stechow / Philipp Hackstein /
Kirsten Müller / Marie Esefeld /
Barbara Klocke (Hrsg.)

Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität

Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung

von Stechow / Hackstein / Müller /
Esefeld / Klocke

**Inklusion im Spannungsfeld von
Normalität und Diversität
Band I**

Elisabeth von Stechow
Philipp Hackstein
Kirsten Müller
Marie Esefeld
Barbara Klocke
(Hrsg.)

Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität

Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

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>.

2019.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Covergrafik: © Elisabeth von Stechow, Gießen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2287-9

Inhaltsverzeichnis

<i>Marie Esefeld, Kirsten Müller, Philipp Hackstein, Elisabeth von Stechow und Barbara Klocke</i> Zur Inklusion von Widersprüchen	9
--	---

Kapitel 1: Grundfragen der Inklusion

<i>Kerstin Rabenstein</i> Inklusion und Differenz – Zum Gebrauch sozialwissenschaftlicher Begriffe in der qualitativen Unterrichtsforschung zu Unterricht im Anspruch von Inklusion	21
<i>Mishela Ivanova</i> Inklusive Pädagogik zwischen Überwindung schulischer Normalitätsvorstellungen und Sicherstellung pädagogischer Normativitätsbestrebungen	32
<i>Ulrike Schildmann</i> Inklusive Pädagogik zwischen flexibelnormalistischen und transnormalistischen (Diskurs-)Strategien. Normalismustheoretische Analyse gesellschaftlicher Entwicklungen	40
<i>Sebastian Möller-Dreischer</i> Zur Möglichkeit des Verzichts auf Normalitätskonstruktionen – Transnormalistische Strategien im Kontext Inklusiver Pädagogik	48
<i>Robert Schneider-Reisinger</i> Mit Fremdheit Dichotomien überwinden!?! – Erinnerung an und Plädoyer für eine antiquierte Denkfigur	57

Kapitel 2: Subjekttheoretische Perspektiven im Rahmen der Inklusion

<i>Nicole Balzer</i> Eine Pädagogik der wohlkalkulierten Anerkennung: Zum ‚Umgang mit Differenz‘ im erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs	69
<i>Robert Langnickel und Pierre-Carl Link</i> Strukturelle Psychoanalyse und Inklusion: Zur Frage der Inkludierbarkeit eines gespaltenen Subjekts	83
<i>Susanne Imholz und Christian Lindmeier</i> Wie Hybridität im Kontext Nicht/Behinderung hegemoniale Repräsentationen übersteigt und zu Diversitätsbewusstsein führt	91

Kapitel 3: Pädagogik und Bildung aus menschenrechtlicher und demokratischer Perspektive

Ines Boban und Andreas Hinz

Zwischen Normalität und Diversität – Impulse aus der Perspektive

Demokratischer Bildung 101

Annedore Prengel und Anne Piezunka

Zur inklusiven und ethischen Qualität pädagogischer Beziehungen:

Zwischen individuellen, kollektiven und universellen Perspektiven 114

Reimer Kornmann

Entwicklung als pädagogische Kategorie zur Überwindung von

Inklusionsbarrieren 123

Oskar Dangl

Bildung im Horizont von Inklusion – Zum Bildungsverständnis der

UN-Behindertenrechtskonvention 126

Nadine Dziabel

Normalisierung durch Wechselseitigkeitsansprüche

Reziprozität, Behinderung und Gerechtigkeit – ein Spannungsverhältnis 134

Kapitel 4: Mechanismen der Exklusion und Inklusion

Tobias Buchner und Gertraud Kremsner

Behinderung als Normalität – Normalität als Behinderung 145

René Schroeder

„Da ist es gar nicht so einfach zu sagen, hat der jetzt ES“ –

die Konstruktion von Normalität und Abweichung im Förderschwerpunkt

emotionale und soziale Entwicklung im Gemeinsamen Unterricht 157

Martin Giese und Sebastian Ruin

In shape or out? Zur (sport-)pädagogischen Relevanz exkludierender

Momente in gegenwärtigen Körperkulturen 166

Julia Heusner, Rita Bretschneider und Saskia Schuppener

„Es passiert viel und niemand bekommt es mit...“ – Zur Exklusion in

Institutionen der sogenannten Behindertenhilfe: Autonomieverlust und

Freiheitsentzug 175

Michelle Proyer

„Die Guten ins Töpfchen, die Schlechten ins Kröpfchen“ –

Von willkürlichen Demarkationen, Grenzziehungen und Zuordnungen

in der Integration/Inklusion 184

Kapitel 5: Inklusive Schulentwicklung*Fabian Dietrich*

Inklusion und Leistung – Rekonstruktionen zum Verhältnis von
Programmatik, gesellschaftlicher Bestimmtheit und Eigenlogik
des Schulischen 195

Stephan Ullrich

Organisationen als Normierungsrahmen von Diversität 206

Andrea Meyer, Sandra Grüter, Birgit Lütje-Klose und Till-Sebastian Idel

Schulentwicklungsprozesse in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I
in Bremen 214

Simone Seitz und Gabriele Weigand

Warum eine inklusive Schule eine leistungsförderliche Schule ist 223

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 231

*Marie Esefeld, Kirsten Müller, Philipp Hackstein,
Elisabeth von Stechow und Barbara Klocke*

Zur Inklusion von Widersprüchen

Der vorgelegte Sammelband greift das Thema der 32. Tagung der Inklusionsforscher*innen unter dem Titel „Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität“ auf. Vergangene Tagungen thematisierten die Herausforderung einer Inklusion innerhalb der Leistungsgesellschaft sowie das Spannungsfeld von Akteur*innen inklusiver Prozesse und Institution, Person und Profession. An diese problematisierenden Zugänge anknüpfend möchte dieser Band den Blick auf grundlegende Hürden bei der Verwirklichung inklusiver Kulturen und Strukturen richten. So verweist der Fokus *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität* sowohl auf solche Hürden, die außerhalb des originär-inklusive Diskurses zu verorten sind, als auch auf die Notwendigkeit eines Blickes nach innen. Hierzu gehört die gründliche Reflexion (manchmal vermeintlich) emanzipatorischer Begrifflichkeiten und Praxis, um nicht zu vergessen, was das eigene inklusive Tun bewirkt (vgl. Dreyfus & Rabinow 1987, 219).

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs verweist nun der Begriff *Inklusion* im Anschluss an die UN-Behindertenrechtskonvention auf die Überwindung von Benachteiligung und Behinderung und geht somit über das Verständnis hinaus, dass Schüler*innen, die zuvor von Exklusion betroffen waren, wieder in die Regelschule inkludiert werden (vgl. Sturm & Wagner-Willi 2018, 8). Es entsteht ein Konflikt zwischen dem Universalismus eines allgemeingültigen inklusiven Bildungsanspruchs, der Betonung der Eigenheiten und Bedürfnisse der einzelnen Individuen und der Differenz als soziales Zugehörigkeits- und Ordnungsschema (vgl. Budde 2018, 45). Inklusion ist somit niemals jenseits von Widersprüchen, sondern nur in deren Bearbeitung zu verwirklichen. Das bedeutet, dass die Beeinträchtigungen von Schüler*innen nicht länger nur als persönliche Eigenschaft verstanden werden können, der Blick richtet sich viel mehr auf die Behinderung von Teilhabe- sowie Lern- und Bildungsprozessen (vgl. Seitz 2011, 1). Eine Dimension von Behinderung wird somit als „Ergebnis von Zuschreibungs- und Verwaltungspraktiken“ (Pfahl 2011, 239) verstanden. Dabei sollen niemals die individuell erfahrenen Widrigkeiten marginalisiert, sondern vielmehr betont werden, dass die Hervorbringung dieser individuellen Widrigkeiten mit normalisierend-diskriminierenden Machtverhältnissen verflochten ist.

Die Ausdifferenzierung des Diversitätsbegriffes ist stark vorangeschritten. Der gemeinsame Nenner der unterschiedlichen Verständnisse kann durch ein Interesse, das „empirisch und theoretisch auf die Analyse der Vielzahl von Identitäts- und Zugehörigkeitskategorien und ihrem Zusammenspiel“ (Mecheril & Plößer 2011, 278) verweist, ausgemacht werden. Herauszustellen sind Differenzkategorien wie *race*, *class*, *gender* oder *disability*, die – wie die intersektionale Sichtweise offenbart – miteinander verwoben sind und sich gegenseitig beeinflussen. Eine Anerkennung von und die Auseinandersetzung mit Differenz als sozialer Konstruktion verweist so wiederum stets auch auf Machtverhältnisse und Konstruktionen von Normalität und Abweichung. Normalisierungen, als quasi-technische Kategorien, dienen – über die Bedeutung für das Individuum hinaus – als Regulative in gesamtgesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskursen. Somit ist die Schwerpunktsetzung des Sammelbandes dem Anliegen geschuldet, eben diese Wirksamkeit als Regulativ in allen Diskurssträngen (daher auch selbstreferentiell) transparent zu machen.

Link unterscheidet hierbei für die sozialen Felder zwischen den frühen, aber immer noch existenten proto-normalistischen und modernen flexibel-normalistischen Strategien (vgl. Link 1999, S. 202). Im Protonormalismus werden die Normalfelder maximal komprimiert: Was als normal gilt, wird mittels präexistenter Normen festgelegt. Im flexiblen Normalismus muss sich die*der Einzelne stets selbst an der Mitte orientieren. Grenzen sind jedoch sowohl für den Protonormalismus wie auch für den flexiblen Normalismus absolut kategorisch. So gilt, dass „auch der Flexibilitätsnormalismus lieber irgendeine als gar keine Grenze festsetzen wird“ (Link 1999, 340). Jenseits der Normalitätsgrenzen beginnt die Abweichung, die auch räumliche Exklusion nach sich ziehen kann, wenn die Verwahrung der *Anormalen* in *Sonderterritorien* (wie z.B. dem Gefängnis, Psychatrien, in Sonder- oder Förderschulen, Heimen und Erziehungs- und Pflegeanstalten) stattfindet. Auch Untersuchungen Foucaults über die Bedeutung von Normalisierungen in der bürgerlichen Gesellschaft verweisen auf pädagogische Praktiken der Disziplinierung, die er unter dem Oberbegriff ‚Disziplinen des Körpers‘ zusammenfasst (vgl. Foucault 1994, 175f). Gemeint sind jene Technologien, Institutionen und Praktiken, die auf das Individuum gerichtet sind und deren Aufgabe es ist, gelehrige, produktive, disziplinierte und auf soziale Erfordernisse abgestimmte Subjekte zu produzieren (vgl. Sohn 1999, 15). Gerade in der Institution Schule können klassische Normalisierungstechnologien beobachtet werden: die Homogenisierung, die Klassifizierung, die Ordnung nach Rängen, Durchschnittsermittlung und die Feststellung von Grenzen, die die Benennung der Abweichung erst ermöglichen. Gerade die Homogenisierung der Schüler*innengruppe stellt ein eindrucksvolles Beispiel eines komplexen schulischen Normalisierungsprozesses dar: Sie beginnt im ausgehenden 18. Jahrhundert, nachdem eine gemeinsame altersgleiche Einschulung verwirklicht wurde. Zur Aufrechterhaltung der altershomogenen Schul-

klasse sind jedoch weitere normalisierende Techniken notwendig, dazu gehört die Durchschnittsermittlung, die die*den prototypischen Normalschüler*in im Altersvergleich konstruiert oder die Hierarchisierung, die durch das aufsteigende Alter und die Steigerung der Anforderung, aber auch durch die Rangordnung innerhalb der Klasse erreicht wird. Bis heute von herausragender Bedeutung ist die Klassifizierung der Schüler*innenleistung durch die regelmäßige Überprüfung und Benotung, die sich als große Barriere in der inklusiven Beschulung erweist (vgl. Lind 2012). Gesellschaftliche Konstruktionen von Normalität, die sich in Ideen von Normalschüler*innen, Normalbiographien, normalen Entwicklungsverläufen und normalen Körpern wiederfinden, haben auch die Abweichungen mit hervorgebracht: die *Behinderten*, die *Gestörten*, die *Schulversager*innen*.

Eine „kritisch-reflexive Anerkennung“ (Mecheril & Plößer 2011, 284) von Diversität in der Inklusion, insbesondere der Verzicht auf Exklusion, würde die „Normalisierungsgesellschaft“ (Foucault 1999, S. 171f) infrage stellen und birgt daher enormes emanzipatorisches Potential. Dieses muss ebenso auf seine eigene Verstrickung und Einbettung in Machtverhältnisse hin befragt werden; nur jenseits oppositioneller Setzung (z.B. Exklusion – Inklusion) kann Inklusion Widersprüchlichkeiten (etwa Exklusion trotz formaler Inklusion) einbinden und sich selbst gerecht werden. Inklusion braucht somit eine „Treue zum Problem“ sowie eine „beim Problem bleibende Praxis“ (Thiele 2015, 161) und darf sich deswegen der Herausforderung und Vielschichtigkeit seines Anliegens nie entziehen.

In fünf Kapiteln wird dieses Spannungsfeld von Normalität und Diversität aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet: Das erste Kapitel beschäftigt sich mit Grundfragen der Inklusion.

Dass sich Inklusion im Spannungsfeld zwischen Normalität und Diversität bewegt, ist auch der Ausgangspunkt des einleitenden Beitrags von Rabenstein, die für ein sozialwissenschaftliches Verständnis von Inklusion im Sinne einer Fremdbeschreibung plädiert. Sie bringt entsprechend einen sozialwissenschaftlichen Differenzbegriff ein, der sich auf die „Beobachtung des Werdens und Gewordenseins von Differenzen und den damit möglicherweise einhergehenden Wertungen, Hierarchisierungen und somit Benachteiligungen“ (s. Rabenstein in diesem Band) bezieht. Mit den Differenzaktualisierungen im Unterricht werden hingegen gerade die normativen Aspekte eines pädagogischen Inklusionsverständnisses (im Sinne einer Selbstbeschreibung) herausgegriffen. Kategorien wie ‚über sich selbst/ das eigene Lernen Auskunft geben‘, ‚schnell beim Arbeiten voranschreiten‘ etc. fokussieren das selbstständige Arbeiten und Wissen – als pädagogische Konstruktionen dezidiert normativ. Anhand einer ethnografischen Studie von Herzmann und Merl werden zwei Praktiken der Differenzartikulation näher betrachtet, die nach Rabenstein als ein regeneratives Angebot resp. sanktionierende Praktik interpretiert werden können. Dabei wird der Befund deutlich, dass von Differenz-

praktiken diskriminierende Effekte ausgehen. Abschließend plädiert der Beitrag dafür, nicht lediglich nach dem Grad der Umsetzung normativer Vorstellung von Inklusiver Pädagogik zu fragen, sondern die Funktionsweise von Unterricht selbst in den Fokus der Unterrichtsforschung zu nehmen.

Das ungleichheitsverstärkende Potential leistungsbezogener Normen ist auch Thema in Ivanovas Beitrag. Sie fragt, wie eine Überwindung schulischer Normalitätsvorstellungen ohne das Einbüßen pädagogischer – also immer normativer – Bestrebungen möglich sein kann. Im Rückgriff auf Links Normalismustheorie beschreibt sie Normalität als Nicht-Abweichung, Normativität als Regeleinhaltung. Normalität als deskriptives und Normativität als präskriptives Phänomen sind vor allem im Schulischen eng verwoben, weshalb ein undifferenzierter Verzicht auf Normalitätskonstruktionen pädagogische Bemühungen konterkarieren könnte, versteht man ihn als Verzicht auf lehrseitige Einmischung. Sie weist darauf hin, dass „auch eine Pädagogik, die sich am Prinzip der Lernzieldifferenzierung orientiert, [...] nicht in einem machtfreien Raum“ (s. Ivanova in diesem Band) operiert. Das emanzipatorische Potential der Inklusiven Pädagogik kann sich nur auf einem gesellschaftstheoretischen Fundament entfalten, sonst hat sie den ungleichheitsgenerierenden Differenzmarkierungen nichts entgegenzusetzen.

Auch Schildmann bestimmt zunächst das Verhältnis zwischen Normalität und Normativität und verortet die Entwicklung einer Inklusiven Pädagogik im Anschluss an die UN-Behindertenrechtskonvention unter Verweis auf Link im Spannungsfeld zwischen den beiden Phänomenen. In ihrer normalismustheoretischen Analyse betrachtet sie exemplarisch ausgewählte wissenschaftliche und politische Positionen hinsichtlich der bildungspolitischen Inklusionsbemühungen und zeigt diese als proto-, flexibel- oder transnormalistische Strategien auf. Vor allem der wissenschaftliche Diskurs um Inklusiv Pädagogik – hier in Referenz auf Feuser und Eberwein – ist zwischen flexiblem und Transnormalismus auszumachen.

Ob der Transnormalismus seinerseits Möglichkeiten des Verzichts auf Normalitätskategorien im Rahmen des pädagogischen Inklusionsdiskurses eröffnet, fragt Möller-Dreischer. Er verweist auf das notwendige Kriterium des Resonanzbodens, das erforderlich sei, um Utopien aus Spezialfeldern zu lösen und damit größerer gesellschaftlicher Zustimmung zugänglich zu machen. Für den Gemeinsamen Unterricht scheint dieser Resonanzboden (noch) nicht vorhanden zu sein, was die transnormalistischen Strategien schwächt und in protonormalistische Tendenzen umschlägt, wie er an konkreten Beispielen aus der deutschen Bildungspolitik illustriert. Zudem sind kritische Rückfragen angesichts der voranschreitenden Verdattung (auch im Bildungswesen) angebracht.

Im letzten Beitrag des Kapitels nutzt Schneider-Reisinger die Denkfigur der Fremdheit, um Verschiedenheit als Strukturlogik von Praxis und als Bedingung von Bildung und sozialem Zusammenleben zu verstehen. Fremdheit wird hier in Anlehnung an Marx und Waldenfels als Grenze von innen und außen, von

Besitz und Nicht-Besitz sowie Verstehen und Nicht-Verstehen beschrieben und somit als anschlussfähig an die Vorstellung von Alterität in der Bildung. Aus dieser Perspektive wird Fremdheit zu einer notwendigen Qualität diversitätssensibler Bildungsprozesse.

Im zweiten Kapitel wird die Widerständigkeit von Subjekten und Prozesse ihrer „dezentralen Subjektivierung“ (Bosancic 2016, 98) verhandelt, wobei die Autor*innen sich dem aus jeweils unterschiedlichen Perspektiven zuwenden und doch dabei das Subjekt nicht aus dem Blick verlieren:

Zunächst skizziert Balzer in ihrem Beitrag die drei dominanten Rezeptionslinien der Anerkennung (von Differenz, Vielfalt und Andersheit) in Bezug auf Inklusionspädagogik nach. Die herausgearbeitete Kritik betrifft die vermeintlich „wohlkalkulierte“ Anerkennung, die, so die These, in der Interaktion hauptsächlich von den jeweiligen Pädagog*innen ausgeht, die festlegen, „was wann wie“ anerkannt werden sollte. Dem gegenüber postuliert der Beitrag, dass – in Bezug auf die Subjektivierungsprozesse – die pädagogische Praxis sich immer dem Versuch entziehen muss, eine Gewissheit über den Ausgang anzubieten. Mit Biesta und Bollnow kommt Balzer zu dem Schluss, der Möglichkeit des Scheiterns gegenüber offen zu sein und sich über die tatsächliche nicht-Verfügbarkeit des Anderen bewusst zu werden. Für die Inklusionspädagogik mündet dieser Ansatz darin, dass weder die wohlkalkulierte Anerkennung noch das Fehlschlagen pädagogischer Praxis, sondern gerade das altbekannte Risiko der Unabschließbarkeit von Erziehungsprozessen ihren Wert ausmacht. Eine Ethik der Anerkennung muss somit, um den Subjekten gerecht zu werden, neben seinem Bezug auf die Anders- und Freiheit des Anderen ebenso die gesellschaftlich-materiellen Umstände der Subjekte mit einbeziehen. Den zentralen Herausforderungen kann nur durch ein Zusammendenken dieser Ansätze begegnet werden.

Im darauffolgenden Beitrag gehen Langnickel und Link aus psychoanalytischer Perspektive mit lacan'schem Blick der These nach, dass die innere Spaltung des Subjekts darin mündet, dass es sich einer „vollständigen“ Inkludierbarkeit entzieht. In Rückbezug auf philosophisch-anthropologische Grundlagen wird zunächst die Konzeption des Menschen als generelles Mängelwesen mit stetiger Bedürftigkeit als Ausgangspunkt für eine inklusive Pädagogik dargelegt. Kritisiert wird, dass anstelle der Bewusstwerdung der Zerrissenheit aller Menschen eine illusorische Ganzheitlichkeit stark gemacht wird, die wiederum in harmonisierenden Inklusionsbestreben mündet. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass die Widerständigkeit darin liegt, dass sich das Subjekt in seiner zerrissenen Grundkonstitution in einem „antagonistischen Verhältnis“ zu Inklusion wiederfindet, die Mängel, Zerrissenheit und Bedürftigkeit pathologisiert und nicht als grundlegendes Merkmal aller anerkennt. So plädieren sie für die Schaffung eines grundsätzlichen Problembewusstseins bezüglich ihrer Thematik mit dem ausdrücklichen

Ziel, über diese Problematisierung eine Inklusion zu unterstützen, die sich ihrer inneren Mechanismen und Grenzen bewusst ist.

Auch Imholz und Lindmeier verfolgen in ihrem Beitrag eine gewisse Widerständigkeit der Subjekte, indem sie die migrationspädagogische Hybriditätstheorie auf den Kontext von Nicht/Behinderung beziehen. Veranschaulicht wird das durch zwei Momente hybrider Repräsentation, an denen der Ansatz einer Perspektive auf Nicht/Behinderung jenseits von Mitleid und Überhöhung exemplifiziert wird. Diese Perspektive orientiert sich an den konkreten Lebensrealitäten der Subjekte, die sich durch gesellschaftliche Aushandlungsprozesse hervorbringen, was auch als Habitus der Überlebenskunst bezeichnet wird. Die Lebenswirklichkeiten werden als Ausdruck einer Übersteigerung hegemonialer Repräsentationen angesehen, die die Macht-Wissen-Komplexe, vor denen auch diversitätsanerkennende Blicke auf Minoritäten nicht gefeit sind, aufbrechen und somit zur Diskussion stellen. So plädieren die Autor*innen schließlich für die Aufnahme einer solchen Perspektive in die verschiedenen Humanwissenschaften.

Im dritten Kapitel werden Pädagogik und Bildung aus demokratischer und menschenrechtlicher Perspektive analysiert und praktische Konsequenzen diskutiert. Einleitend stellen Boban und Hinz Impulse der Demokratischen Bildung vor, um die „in weiten Bereichen verflachte und auf Behinderung verengte Inklusionsdebatte“ (s. Boban & Hinz in diesem Band) zu revitalisieren. Sie beschreiben Demokratische Bildung als das Ergebnis von Dezentralisierung, die Normalitätserwartungen zugunsten individueller Lerninteressen und unter Aufgabe ordnender Strukturen zurücktreten lässt, indem auf (alters)homogene Lerngruppen und lineare Lernprozesse verzichtet wird. Lernprozesse finden dann als nicht-hierarchischer Austausch zwischen den Lernenden (zu denen auch die „Lehrenden“ zählen) in vernetzten Freiräumen statt, in denen individuelle Interessen und Fähigkeiten als Bereicherung erlebt werden. Boban und Hinz weisen auch auf Widersprüche hin, die sich aus der Platzierung dieser Schulform in ökonomisch organisierten Gesellschaften ergeben, und dass Demokratische Bildung sich in ihrer Auseinandersetzung damit nicht in der naiven Ablehnung gesellschaftlicher Normalitätserwartungen erschöpft.

Prenzel und Piezunka diskutieren die Bedeutung der Qualität pädagogischer Beziehungen für die persönliche Entwicklung, die kognitiven Lernprozesse und die demokratische Sozialisation der Heranwachsenden. Ein besonderer Schwerpunkt ihrer Erörterung liegt auf der kritischen Analyse der Debatten um die Thematisierung und De-Thematisierung differenzwirksamer Kriterien in der Inklusiven Pädagogik, wobei die Thematisierung der Differenzlinien die Gefahr der Stigmatisierung und der Reproduktion von Stereotypen birgt, während Nicht-Thematisierung dazu führt, dass bestehende Ungleichheiten unsichtbar bleiben. Die Autorinnen stellen dar, dass es von individuellen Praktiken der Lehrpersonen abhängt,

ob Kinder oder Gruppen seelische Verletzungen durch stereotype Zuschreibungen bezüglich der Differenzlinien erleiden müssen. Mit dem Manifest der „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ wird ein explizit menschenrechtsverbundener Leitfaden vorgestellt, der Kinder und Jugendliche als Träger von Rechten ansieht und zur Berücksichtigung von Vielfalt auffordert.

Auch Kornmann stellt Überlegungen zu einer grundlegenden Positionsbestimmung der Pädagogik an, die menschenrechtlichen Ansprüche genügen kann. Er fordert für die Forschung und Praxis eine explizite Begriffsbestimmung von „Pädagogik“. In zehn Thesen formuliert er die Unterstützung menschlicher Entwicklung als zentrale Aufgabe der pädagogischen Arbeit. Bildung und Erziehung sollen Heranwachsende dazu befähigen, freier und unabhängiger zu werden und sich zugleich als soziale Wesen in menschliche Gemeinschaften einfügen zu können.

Dangl nimmt anschließend das Bildungsverständnis der UN-BRK in den Blick. Kritisiert am Bildungsbegriff der modernen Allgemeinen Pädagogik wird seine kognitivistische Verengung, dessen Orientierung an Autonomie sowie die Forderung nach Entfaltung aller menschlichen Kräfte. Damit sind ein exklusives und exkludierendes Verständnis verbunden, das inklusiven Ansprüchen kaum gerecht werden könnte. Der Autor zeigt, dass Würde und Autonomie sowie die Entfaltung individueller Möglichkeiten und Fähigkeiten zentral in den Bildungsbegriff der UN-BRK eingelassen sind. Dieses Verständnis ermöglicht auch einen der menschenrechtlichen Idee der Inklusion verbundenen Brückenschlag zum neu-humanistischen Bildungsbegriff.

Im Rahmen gerechtigkeits-theoretischer Überlegungen macht Dziabel mit dem Begriff der Reziprozität vertraut, der sich deskriptiv wie normativ auf gegenseitige Erwartungen hinsichtlich Hilfestellung und Unterstützung bezieht. Die Realisierung dieser Ansprüche ist insofern voraussetzungsreich, als dass beide Parteien u.a. als autonom, zustimmungsfähig sowie mit vergleichbaren Rechten und Pflichten ausgestattet gelesen werden müssen. Diese Voraussetzungen entfalten Normalisierungspotential und schließen Menschen mit Behinderung als Gleichberechtigte aus, weil sie zwar als Anspruchsberechtigte aber kaum als Leistungsfähige wahrgenommen werden. Vor diesem Hintergrund scheint der Autorin eine Erweiterung des Gerechtigkeitsdiskurses erforderlich, der unterschiedliche Leistungsfähigkeit anerkennt und so weniger exklusiv wirkt.

Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit Mechanismen der Inklusion und Exklusion.

Buchner und Kremsner setzen sich in ihrem Beitrag mit Konzepten von Normalität, Normalisierung und dis/ability auseinander, die sie vor dem Hintergrund machtkritischer Theorien von Foucault, Link, Goffman und Gramsci diskutieren. Am Beispiel zweier Fallgeschichten zeigen sie, dass biographische Erzählungen Orte der impliziten und expliziten Auseinandersetzung mit Normalität sind, die

in einem Fall als flexibel-normalistische ‚Selbst-Normalisierung‘ und im anderen Fall als gewaltvolle proto-normalistische ‚Fremd-Normalisierung‘ beschrieben werden. Die Autor*innen sprechen von der Hegemonie ableistischer Normalität, die sich in den lebensgeschichtlichen Konstruktionen offenbart, stets mit Verletzungen verbunden ist und als konstitutiv für den Erhalt kapitalistischer Gesellschaftsformen anzusehen ist. Eine Verschiebung von Normalitätszonen durch transnormalistische Praktiken würde dann auch eine grundlegende Transformation gesellschaftlicher Eckpfeiler hervorbringen.

Auch Schroeder wählt in seinem Artikel einen normalismustheoretischen Zugang, um die Begrifflichkeit und die Konstruktionen von sogenannten Verhaltensstörungen kritisch zu analysieren. Im Besonderen stellt er zwei Teiluntersuchungen vor, die sich mit der Bestimmung des Normalitätsdispositiv im Spannungsfeld zwischen Normalität und Abweichung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – unter den Bedingungen inklusiver Beschulung – beschäftigen. Dazu führte er zu einem Expert*inneninterviews mit Lehrkräften in der inklusiven Schule und untersucht zudem die aktuelle schulpraktische Ratgeberliteratur mittels Dokumentenanalyse. Seine Ergebnisse liefern ein differenziertes Bild, das eine Erweiterung des flexiblen Normalfeldes durch ein erhöhtes Risiko- und Problembewusstsein beschreibt, aber auch eine Zunahme protonormalistischer Tendenzen, die sich in einem Bedürfnis nach der Herstellung von Sicherheit äußert und zu einem Rückgriff auf kategoriale Begrifflichkeit und Pathologisierung von Verhaltensweisen führt.

Das exkludierende Potential des (Schul-)Sports legen Giese und Ruin in ihrem Beitrag unter einer ableistischen Perspektive frei und wollen für ungerechtfertigte Normalitätsanforderungen in Körperkulturen sensibilisieren. Ihre Analyse des Schulsports seit den 1960er Jahren belegt, dass sportpädagogische Ansätze im Wesentlichen auf eine Steigerung der körperlichen Leistungsfähigkeit abzielten, so dass die kindlichen Körper auf Funktionalität reduziert wurden und werden. Die Autoren kritisieren die Orientierung des Sportunterrichts an illegitimen Zuschreibungen von Fähigkeit – im Sinne der Reproduktion normierter Bewegungsfähigkeit –, da sie das Bildungspotential und den Bildungserfolg von Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen behindern.

Exklusion in institutionalisierten Wohnformen für Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung ist das Thema in Heusners, Bretschneiders und Schuppners Beitrag, die sich mit freiheitsentziehenden bzw. -einschränkenden Maßnahmen (FeM) beschäftigen. Die Autorinnen präsentieren ein weites Spektrum an FeM im institutionellen Alltag, die immer auch als Autonomieeinschränkungen und als Anwendung von Zwang zu verstehen sind.

Proyer stellt schließlich in ihrem Beitrag am Beispiel des Umgangs mit Personen mit sogenanntem Fluchthintergrund der Länder Österreich und Thailand transnationale Überlegungen zu Grenzen und Grenzziehung und deren Bedeutung

für Inklusion an. Im Zentrum ihrer Überlegungen steht die Entwicklung eines Inklusionsverständnisses jenseits eines exkludierenden oder exklusiven Fokus auf Behinderung.

Die Bedeutung der Inklusiven Schulentwicklung steht im Fokus des abschließenden fünften Kapitels.

Dietrich bearbeitet in seinem Beitrag das Verhältnis von schulischer Leistungserwartung und schulischer Inklusion. Dafür stellt er zunächst die beiden Perspektiven dar, aus denen das schulische Leistungsprinzip in der Regel kritisiert wird: Einerseits ist schulische Leistungsbewertung und -orientierung an einer sozialen Bezugsnorm orientiert und realisiert so ein Ungleichheitspotential. Andererseits wird das schulische Leistungsprinzip als Ausdruck des Primats der Allokationsfunktion von Schule und den damit verbundenen meritokratischen Prozessen problematisiert. In der Regel wird damit der Widerspruch zwischen diversitätsanerkennder Inklusion und ökonomisch orientierten, meritokratischen Gesellschaften thematisiert. Allgemein kann das Verhältnis zwischen Leistung und Inklusion als Frage bezüglich des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft formuliert werden. Dietrich zeigt, dass Leistung ein immanentes Erfordernis von Schule ist, indem er Leistungsanforderungen als Ersatztechnologien im systemtheoretischen Sinne interpretiert, und plädiert für eine Reformulierung schulischer Inklusion, um deren Kernanliegen – Wertschätzung von Vielfalt – realisieren zu können.

Aus Sicht der Bielefelder Systemtheorie diskutiert Ullrich die Funktion von Organisationen, die in der inklusiven Pädagogik eigene Logiken und somit Wirklichkeits- und Normalitätskonstruktionen hervorbringen. Am Beispiel von Kindertagesstätten wird der Zusammenhang zwischen Organisation und Interaktion aufgezeigt, ihre formalen und informalen Strukturen sowie das wechselseitige Hervorbringen von Differenz analysiert. Inklusiv Pädagogik kann aus Sicht des Autors zu einem Oszillator zwischen Organisation und Interaktion werden und somit Veränderungsprozesse initialisieren.

Die Autor*innengruppe Meyer, Grüter, Lütje-Klose und Idel beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der Umsetzung der Schulstrukturreform aus dem Jahr 2009 in Bremen, die die Einführung eines Zwei-Säulen-Modells in der Sekundarstufe – bestehend aus Gymnasien und Oberschulen – vorsieht, wobei in den Oberschulen alle Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv beschult werden sollen. Die Autor*innen stellen eine qualitative Studie zur Entwicklung und Qualität des inklusiven Schulentwicklungsprozesses vor, wobei sie mithilfe von Gruppen- und Expert*inneninterviews die Akteur*innen nach den Gelingensbedingungen sowie den inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken befragten. Die Ergebnisse zeigen, dass ein Entwicklungsprozess inklusiver Beschulung begonnen hat, der im Wesentlichen auf dem persönlichen Engagement der Beteiligten beruht.

Notwendig sind weitere Prozesse einer Struktur- und Unterrichtsentwicklung, für die Unterstützung und Ressourcen benötigt werden.

Seitz und Weigand stellen abschließend das Projekt „Leistung macht Schule“ vor, das das von Dietrich aufgeworfene Verhältnis von Leistung und Inklusion nicht als widersprüchlich, sondern gerade gegenseitig befruchtend bestimmt. Sie leiten das Erfordernis eines erweiterten Leistungsbegriffs ab, der über das schulbezogene Verständnis hinausweist, und formulieren Desiderate hinsichtlich der leistungshervorbringenden Mikrostrukturen von Unterricht, deren Bearbeitung die Realisierung einer leistungsfördernden inklusiven Schule unterstützen kann.

Literatur

- Bosančić, S. (2016): Zur Untersuchung von Subjektivierungsweisen aus wissenssoziologisch-diskursanalytischer Perspektive. Methodologische Überlegungen. In: R. Keller & S. Bosančić (Hrsg.): Perspektiven wissenssoziologischer Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag, 95-119.
- Budde, J. (2018): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen: Barbara Budrich, 31-45.
- Dreyfus, H. L. & Rabinow, P. (1994): Michel Foucault: jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Athenäum: Beltz.
- Foucault, M. (1994): Überwachen und Strafen. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lind, G. (2012). Brauchen wir Noten? Überlegungen zur Rolle von Fremdbeurteilungen und Vergleichsnoten in einer inklusiven, demokratischen Gesellschaft. In: [https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2012_Brauchen%20wir%20Noten-\(c\)-Lind.pdf](https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2012_Brauchen%20wir%20Noten-(c)-Lind.pdf) (Abrufdatum: 28.11.2018)
- Link, J. (1999): Versuch über den Normalismus. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mecheril, P. & Plößer, M. (2011): Diversity und Soziale Arbeit. In: H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.): Handbuch soziale Arbeit. München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 278-284.
- Pfahl, L. (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Seitz, S. (2011): Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. In: Zeitschrift für Inklusion, o.Jg. (3). Online abrufbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/83/83> (Abrufdatum: 18.05.2016).
- Sohn, W. (1999): Biomacht und Normalisierungsgesellschaft. Versuch einer Annäherung. In: W. Sohn & H. Mehrrens (Hrsg.): Normalität und Abweichung. Opladen: Westdeutscher, 9-30.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2018): Einleitung. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen: Barbara Budrich, 7-14.
- Thiele, K. (2015): Ende der Kritik? Kritisches Denken heute. In: A. Allerkamp, P. V. Orozco & S. Witt (Hrsg.): Gegen/Stand der Kritik. Zürich und Berlin: Diaphanes, 139-162.

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention befindet sich Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Soll sie auf mehr als die Anwesenheit von Menschen mit Behinderung in Erziehungs- und Bildungsinstitutionen verweisen, so müssen diese Institutionen und die darin befindlichen Akteur*innen und Praktiken weiterhin auf ihre Verstrickungen in die Reproduktion von Ausgrenzung und sozialer Ungleichheit hin thematisiert werden. So finden sich in diesem Band Beiträge zu folgenden Schwerpunkten: Grundfragen der Inklusion, Subjekttheoretische Perspektiven im Rahmen der Inklusion, Pädagogik und Bildung aus menschenrechtlicher und demokratischer Perspektive, Mechanismen der Exklusion und Inklusion sowie Inklusive Schulentwicklung.

Der zweite Band beschäftigt sich mit spezifischen Fragen rund um Lehren und Lernen in den unterschiedlichen Institutionen und Lebensaltern.

Die Herausgeber*innen

arbeiten alle am Institut für Förderpädagogik und Inklusive Bildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Elisabeth von Stechow, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Beeinträchtigung der emotional-sozialen Entwicklung

Philipp Hackstein, Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Kirsten Müller, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Marie Esefeld, Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Barbara Klocke, Förderschullehrerin und Mitarbeiterin

978-3-7815-2287-9



9 783781 522879