

Macht- und Hierarchieverhältnisse in der schulischen Inklusion: Wie das Maß der Heterogenitätsakzeptanz sich auf das Gelingen schulischer Inklusion auswirkt

Julia Kett-Hauser (Goethe-Universität Frankfurt am Main)

Der Beitrag stellt eine Analyse der Macht- und Hierarchiestrukturen vor, die sich in der schulischen Inklusion finden. Aus der Analyseperspektive der Disability Studies wurden mittels der Grounded-Theory-Methodologie zehn qualitative Interviews mit Regelschullehrkräften, Sonderpädagog*innen und einer Teilhabeassistentin ausgewertet. Die Datenbasis besteht aus primär für die vorliegende Forschungsfrage erhobenen qualitativen Interviews sowie Sekundärdaten aus anderen Projektzusammenhängen. Als zentrales Ergebnis wird das Maß der Heterogenitätsakzeptanz als entscheidend für das Gelingen oder Nichtgelingen schulischer Inklusion herausgearbeitet.

Empfohlene Zitierung:

Kett-Hauser, Julia (2024). Macht- und Hierarchieverhältnisse in der schulischen Inklusion: Wie das Maß der Heterogenitätsakzeptanz sich auf das Gelingen schulischer Inklusion auswirkt. In: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hg.). Wissen schafft Demokratie. Schwerpunkt Behindernde Gesellschaft, Band 15. Jena, 102–115.

Schlagwörter:

Schulische Inklusion, UN-BRK, Macht, Hierarchie, Disability Studies, qualitative Sekundäranalyse



**„DER GELEBTE UMGANG
MIT HETEROGENITÄT
IN DER SCHULE HAT
GROSSEN EINFLUSS AUF
DIE STRUKTUREN DER
GESAMTGESELLSCHAFT.“**

Julia Kett-Hauser

Einleitung

Die Schule stellt als wichtige Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche elementare Weichen des gesellschaftlichen Miteinanders: Hier werden Erfahrungen von Erfolg oder Misserfolg, von Anerkennung oder Ausgeschlossenwerden gemacht. Mit der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) wurde 2009 in Deutschland rechtlich auch die Grundlage für schulische Inklusion geschaffen. Artikel 24 beschreibt das Recht auf

Bildung und verpflichtet die Mitgliedstaaten, einen diskriminierungsfreien Zugang zum Bildungssystem für Menschen mit Beeinträchtigungen zu gewährleisten. Dahinter steht das Ziel, eine „wirkliche [...] Teilhabe an einer freien Gesellschaft“ (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2018, 21) zu ermöglichen. In Deutschland bedeutet schulische Inklusion, dass Schüler*innen, denen sogenannter sonderpädagogischer Förderbedarf zugewiesen wurde, gemeinsam mit Schüler*innen unterrichtet werden, für die dies nicht zutrifft – die Idee der Schule für alle.

Die Schule stellt als wichtige Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche elementare Weichen des gesellschaftlichen Miteinanders: Hier werden Erfahrungen von Erfolg oder Misserfolg, von Anerkennung oder Ausgeschlossenwerden gemacht.

Sowohl in soziologischen als auch in erziehungswissenschaftlichen Arbeiten zur Differenzsetzung von (Nicht-)Behinderung als Dimension sozialer Ungleichheit und deren Bedeutung für Fragen der schulischen Inklusion gibt es zahlreiche Beispiele für einen theoretischen Bezug auf machtkritische Arbeiten (etwa Buchner und Kreamer 2019; Haas 2021; Sitter 2019; Waldschmidt et al. 2020). Im Geflecht schulischer Inklusion bewegen sich diverse Akteur*innen, die in den komplexen Prozess der Verbesonderung, des Exkludierens und Inkludierens sowie des gemeinsamen Lernens eingebunden sind (Lübeck 2019; Ewald 2016). Erklärtes Ziel der Disability Studies ist es, „für gesellschaftliche Veränderungen wie rechtliche Gleichstellung und gesellschaftliche Teilhabe zu kämpfen“ (Köbsell 2015, 118). Deshalb wird diese Perspektive im Kontext des vorliegenden Beitrags als gewinnbringend für die zugrunde liegende Forschungsfrage eingeschätzt und auch für das Gelingen schulischer Inklusion ist sie „von großer Bedeutung“ (ebd., 116).

Im August 2023 wurde erneut die Umsetzung der UN-BRK durch den zuständigen Fachausschuss geprüft. Hinsichtlich der Umsetzung inklusiver Bildung wurde Deutschland deutlich abgemahnt: Vor allem die bestehenden Sonderschulstrukturen sowie die mangelhafte Umsetzung von Inklusion an Regelschulen wurden kritisiert. Daher wird ein verbindlicher Plan zur Umgestaltung des deutschen Schulsystems zugunsten schulischer Inklusion sowie der Abbau des Förderschulsystems gefordert (United Nations 2023, 12).

Das Thema der schulischen Inklusion hat also weiterhin eine hohe Aktualität und gesellschaftliche Relevanz. Der vorliegende Beitrag rekonstruiert anhand einer Analyse qualitativer Interviews, inwiefern macht- und hierarchiebezogene Aspekte in der täglichen Umsetzung das Gelingen schulischer Inklusion beeinflussen.

Die Perspektive der Disability Studies auf Macht und Hierarchie

Die Disability Studies gehören zu den Forschungssträngen, die „bestehende Strukturen und Praktiken im Bildungssystem auf normativer Ebene kritisch betrachte(n)“ (Piezunka et al. 2017, 208). Hierbei werden „gesellschaftliche Normierungs-, Disziplinierungs- und Subjektivierungspraktiken“ (Waldschmidt 2007, 55) in den Blick genommen. Die Disability Studies entstanden in den 1970er- und 1980er-Jahren vor allem in den USA und Großbritannien und beschreiben den „rehabilitationskritischen und kulturwissenschaftlichen Diskurs zu Behinderung“ (Waldschmidt 2006, 31). Dies ermöglicht eine machtkritische Analyse der gesellschaftlichen Mechanismen, mit denen die Differenzsetzung von (Nicht-)Behinderung konstruiert wird. In Deutschland wird das Konzept der Disability Studies seit gut 20 Jahren in den Sozial- und Bildungswissenschaften als theoretische Rahmung machtkritischer Analysen im Kontext der Differenzsetzung von (Nicht-)Behinderung genutzt. Vor dem Entstehen der Disability Studies wurde nicht zwischen Behinderung und Beeinträchtigung unterschieden. Unter dem Blickwinkel des medizinischen Modells von Behinderung wurden Partizipation, gesellschaftliche Teilhabe und Selbstbestimmung für als behindert geltenden Menschen stark erschwert (Köbsell 2015, 118).

Es stehen in den Disability Studies also gesellschaftliche Praktiken sowie Macht- und Herrschaftsverhältnisse im Fokus, die zur Differenzsetzung zwischen ‚normal‘ und ‚abweichend‘ beitragen. Diesen liegen kollektive Normvorstellungen zugrunde, die gesellschaftlich konstruiert sind (Waldschmidt 2006, 39f.). Laut Waldschmidt ist also „nicht nur *disability* (Behinderung), sondern auch *impairment* (Beeinträchtigung) kein eindeutig feststellbarer medizinischer Befund, sondern eine in soziokulturellen Prozessen produzierte Differenzierungskategorie“ (ebd., 40).

Die ursprüngliche Zielsetzung der Disability Studies ist das Hinwirken auf ein selbstbestimmtes Leben aller, unabhängig von einer bestehenden Behinderung. Hierbei fragen sie „nach den allgemeinen Zusammenhängen von Forschung und Forschungspolitik, sie fragen nach befreiender Forschungs-, Lebens- und gesellschaftlicher Praxis“ (Schönwiese 2020, 114). Die Disability Studies

Die Disability Studies verfolgen das Ziel, auf ein selbstbestimmtes Leben aller hinzuwirken – unabhängig von einer bestehenden Behinderung.

gehen also von einem gesellschaftlichen „institutionalisierte(n) Prozess der sozialen Benachteiligung“ (Waldschmidt 2007, 57) aus, der „entscheidend für die Randgruppenexistenz“ (ebd.) ist. Die Aushandlung dessen, was als ‚Behinderung‘ und Abweichung in der modernen Gesellschaft angesehen wird, kann als Machtkampf beschrieben werden. Hierbei ist es Aufgabe der Disability Studies, darauf hinzuweisen, dass *impairment* eine gesellschaftliche Konstruktion ist (ebd., 59).

Wie Differenz in der schulischen Inklusion konstruiert wird

In ihrer derzeitigen Umsetzung setzt schulische Inklusion paradoxerweise die vorherige Festlegung einer Differenz voraus, also eine Benennung der Gruppe, welche zu inkludieren ist. Da dieser Ansatz einen normalisierenden Charakter hat und nicht von dem inklusiven Grundgedanken von Heterogenität als Regelfall ausgeht (Schmid und Zöhrer 2017, 4), steht dies im Widerspruch zum Kern des eigentlichen Inklusionsbegriffs. Es entspricht jedoch

In ihrer derzeitigen Umsetzung setzt schulische Inklusion paradoxerweise die vorherige Festlegung einer Differenz voraus.

der gängigen Praxis im deutschen Schulsystem: Voraussetzung für eine bedarfsorientierte Förderung ist zunächst die Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Danach werden Schüler*innen entweder in Förderschulen unterrichtet oder besuchen eine Regelschule, die als Förderort festgelegt wird (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2022, 8). Schulische Inklusion bezieht sich auf die Schulsituation von Kindern und Jugendlichen mit zugewiesenem sonderpädagogischem Förderbedarf, deren Förderort die allgemeine Regelschule ist. Nicht zu vergessen sind hierbei die „Hinterhöfe des Inklusionsdiskurses“ (Schäper 2015), in denen Schüler*innengruppen weiterhin in Sondersystemen beschult werden, da sie etwa aufgrund schwerwiegender Verhaltensstörungen oder umfassender mehrfacher Behinderungen nicht in die Konzepte einer Schule für alle passen (Link 2018, 98).

Derweil existiert aus der eher erziehungswissenschaftlichen Perspektive für den Begriff der schulischen Inklusion keine allgemeingültige Definition, denn je nach eingenommener Perspektive wird der Begriff unterschiedlich eng oder weit sowie mit unterschiedlichem Fokus gefasst. Während im engeren Begriffsverständnis auf die Zuweisung einer Behinderung verwiesen wird, schließt das weitere Begriffsverständnis auch andere Differenzlinien ein, die zu Diskriminierungen führen können (Piezunka et al. 2017, 211). Die unterschiedlichen Verständnisse von schulischer Inklusion tragen laut Piezunka et al. im Kern den Konsens, dass aufgrund sozial konstruierter Differenzlinien entstandene Diskriminierung überwunden werden sollte (2017, 207). Dem Erkenntnisinteresse des vorliegenden Beitrags liegt ein Verständnis schulischer Inklusion zugrunde, das sich auf den Schulalltag und hierin zum Tragen kommende Praktiken bezieht. Gemeint ist ein gemeinsamer Unterricht

aller Schüler*innen, unabhängig von Etikettierungen durch formalisierte Diagnoseverfahren, mit dem Ziel, im schulischen Teil des Bildungssystems eine Gleichberechtigung und selbstbestimmte Teilhabe aller Schüler*innen zu erreichen. Diese Definition deckt sich mit dem an die UN-BRK angelehnte Begriffsbestimmung des allgemeinen Zugangs zu Regelschulen. Schulische Inklusion erfordert also einen „reflektierten Umgang mit der Heterogenität des Lernens und den Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen“ (Berner 2015, 155).

Dem Erkenntnisinteresse des vorliegenden Beitrags liegt ein Verständnis schulischer Inklusion zugrunde, das sich auf den Schulalltag und hierin zum Tragen kommende Praktiken bezieht.

Forschungsdesign und Ablauf der Analyse

Die Frage nach Hierarchie und Macht in der schulischen Inklusion wurde mit einer qualitativen Analyse bearbeitet, für die insgesamt zehn qualitative Interviews nach der Grounded-Theory-Methodologie (Glaser et al. 2008; Strauss und Corbin 1996; Corbin und Strauss 2008) ausgewertet wurden.

Sample

Die Forschungsfrage wurde aus den Ergebnissen eines Forschungspraktikums an der Goethe-Universität Frankfurt am Main zum Thema verdeckter Widerstand in demokratischen Gesellschaften abgeleitet (für einen thematischen Überblick siehe Sutterlüty und Poppinga 2022). Aus dem hier entstandenen Interviewmaterial mit einer stundenweise in der Inklusion tätigen Förderlehrkraft wurde herausgearbeitet, dass Handlungen verdeckten Widerstands mit den Machtverhältnissen im Kontext schulischer Inklusion begründet wurden. Dieses Interview wurde mit dem Fokus der jetzt vorliegenden Forschungsfrage re-analysiert. Um nachhaltig mit Forschungsressourcen umzugehen, wurde dann geprüft, ob bereits erhobene Daten aus anderen Studienkontexten in Forschungsdatenzentren zur Nutzung bereitstehen. Sieben Interviews der Studie „Interprofessionelle kooperative Unterrichtsreihenplanung in der Sekundarstufe I“ (Trautmann et al. 2021) mit einem aus einer Regelschullehrkraft und einer Förderlehrkraft bestehenden Tandem an einer inklusiv arbeitenden Hauptschule wurden hierfür ausgewählt. Ausgehend von den Befunden wurden zwei weitere Interviews geführt, die das Sample mit einem an einer Integrierten Gesamtschule tätigen Haupt- und Realschullehrer und einer Teilhabeassistentin um weitere kontrastierende Perspektiven ergänzten.

Feldzugang, Datenerhebung und Datenauswertung

Der Feldzugang für die primärerhobenen Interviews erfolgte über persönliche Kontakte und einen Aufruf in einer Mailingliste für Inklusion. Es wurde ein offener Erzählstimulus genutzt, der nach

persönlichen Erfahrungen aus der Berufspraxis schulischer Inklusion fragte, ohne explizit nochmals die Phänomene Macht und Hierarchie zu betonen.

Mit den sekundäranalysierten und neu erhobenen Interviews lag ein hinsichtlich des Entstehungszusammenhangs und der ursprünglichen Zielsetzung heterogenes Material vor, das anschließend mittels der Grounded-Theory-Methodologie ausgewertet wurde (Corbin und Strauss 2008; Strauss und Corbin 1996). Hierbei werden „die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt“ (Strauss und Corbin 1996, 39). Für die Aufbereitung der Ergebnisse wurde ein Kodierparadigma genutzt, das Elemente des ursprünglich von Corbin und Strauss (1996) vorgestellten Paradigmas sowie des von Tiefel (2005) für erziehungswissenschaftliche und bildungstheoretische Fragestellungen modifizierten Paradigmas enthielt. Da soziologische Fragestellungen zu Inklusion und Exklusion aus einer Prozessperspektive heraus diskutiert werden sollten (Husemann, 2017, 61), erschienen die von Tiefel benannten Perspektiven auch für die Analyse der Rahmenbedingungen und Handlungen unterschiedlicher Akteur*innen im Prozess der schulischen Inklusion besonders fruchtbar.

Bedeutung der Heterogenitätsakzeptanz: zentrale Befunde anhand des modifizierten Kodierparadigmas

Als besondere Herausforderung bei der Bearbeitung der Fragestellung nach Machtverhältnissen und Hierarchien in der schulischen Inklusion zeigte sich, dass es sich um meist subtil wirkende Phänomene handelt, die oftmals nicht direkt von den Interviewten benannt wurden. Macht und Hierarchie scheinen tendenziell negativ belegte Begriffe zu sein. Es gab wenig direkte begriffliche Bezugspunkte in den Interviews. Entsprechend war es notwendig, machtbezogene Aspekte aus dem Material zu rekonstruieren und diese in Bezug zur Forschungsfrage zu setzen. Die unterschiedlichen Vertreter*innen der betrachteten Berufsgruppen brachten jeweils individuelle Perspektiven ein.

Als besondere Herausforderung bei der Bearbeitung der Fragestellung nach Machtverhältnissen und Hierarchien in der schulischen Inklusion zeigte sich, dass es sich um meist subtil wirkende Phänomene handelt, die oftmals nicht direkt von den Interviewten benannt wurden.

Mithilfe des modifizierten Kodierparadigmas wurden die aus dem Material extrahierten Befunde hinsichtlich der Dimensionen der Strukturperspektive, der Sinnperspektive, Konsequenzen sowie intervenierenden Bedingungen fallübergreifend betrachtet.

Mit den Kategorien wurden zum Teil Wertepaare identifiziert, anhand derer der Blick auf die Akzeptanz oder fehlende Akzeptanz von Heterogenität ausgerichtet wird. Im Zentrum steht das zentral herausgearbeitete Phänomen: das Fehlen oder die Existenz der Akzeptanz von Heterogenität als einflussreicher Faktor für Möglichkeiten und Grenzen schulischer Inklusion. Der Begriff der Heterogenität bezieht sich hier nicht im engeren Sinne nur auf die zu beobachtenden individuellen Lernvoraussetzungen, sondern umfasst die gesamte menschliche Vielfalt, von der das Lernen lediglich ein Teil ist. So umfasste das Sample etwa Lehrkräfte, die überzeugt vom Inklusionskonzept waren, und solche, die dem Inklusionskonzept eher skeptisch und ablehnend entgegenstanden. Diese Wertepaare beziehen sich auf die Rekonstruktion des Weltbildes und betrachten das zentrale Phänomen aus der Strukturperspektive. Weitere Aspekte aus der Strukturperspektive sind die Fragen nach der Bewertung des Leistungsprinzips oder etwa die Relevanz, die dem sonderpädagogischen Förderbedarf beigemessen wird. Macht wurde im Kodierparadigma den intervenierenden Bedingungen zugeordnet: Machtverhältnisse wirken als Vorbedingung dafür, ob Heterogenität akzeptiert wird oder nicht. Hierarchie hingegen scheint eine Konsequenz davon zu sein, inwiefern Heterogenität akzeptiert wird. Im Beispiel des Umgangs einer Regelschullehrkraft mit der Förderlehrkraft spielt die Heterogenität der verschiedenen involvierten Professionen eine Rolle: Regelschullehrkräfte zeigen in der inklusiven Schule oftmals ein ‚Territorialverhalten‘ und sehen sich in ihrer Rolle tendenziell von den anderen Professionen wie Förderlehrkräften oder Teilhabeassistenzen bedroht. Obwohl es formal kein hierarchisches Verhältnis zwischen Regelschullehrkraft und Förderlehrkraft oder zwischen Lehrkräften und Teilhabeassistenzen gibt, wird im Miteinander eine Hierarchie konstruiert. Diese zeigt sich als Konsequenz fehlender Heterogenitätsakzeptanz. Besteht hingegen eine gleichberechtigte Kooperation mit Akzeptanz der unterschiedlichen involvierten Professionen, wird positiv und konstruktiv von schulischer Inklusion gesprochen.

Praxis der Verbesserung und Quasi-Machtgefälle: Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

In den empirischen Befunden der vorliegenden Arbeit zeigt sich, dass die Art der Umsetzung schulischer Inklusion im deutschen Schulsystem strukturell von Macht- und Hierarchieverhältnissen geprägt ist. Dies beginnt mit der Konstruktion von Differenz, die mit der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs einhergeht, und zeigt sich in der täglichen Umsetzung des inklusiven Unterrichts auch daran, inwiefern bestehende Heterogenität von den involvierten Akteur*innen akzeptiert wird.

Macht- und Hierarchieverhältnisse prägen strukturell die Art der Umsetzung von Inklusion im deutschen Schulsystem.

Wird das Phänomen der schulischen Inklusion aus der Strukturperspektive betrachtet, hat diese den Anspruch, Heterogenität nicht hierarchisch zu denken, sondern menschliche Verschiedenheit gleichberechtigt anzuerkennen. Die „Problematik der Dominanz von Differenzsetzungen im alltäglichen, pädagogischen, aber auch wissenschaftlichen Handeln und Denken“ (Grummt 2018, 29) bleibt jedoch bestehen – inwiefern dies Auswirkungen auf das Gelingen oder Nichtgelingen schulischer Inklusion hat, entscheidet sich anhand der Heterogenitätsakzeptanz der involvierten Akteur*innen. Im Kontext schulischer Inklusion wird „Behinderung zunehmend zu einer Heterogenitätsdimension unter vielen“ (Boger 2022, 45) und spricht nur einen Teil der relevanten zu betrachtenden Differenzlinien an. Wenn „ein paar Regelschüler in alle anderen“ (Zitat aus dem Interviewmaterial) inkludiert werden, zeigt dies die große Vielfalt unter den Schüler*innen. Mit den durch schulische Strukturen vorgegebenen normativen Erwartungen wird jedoch diese Vielfalt abgewertet. Schüler*innen, die nicht in das Raster der schulischen Erwartungsstrukturen passen, werden von Lehrkräften zum Teil als „Wesen aus ner anderen Welt“ (Zitat aus dem Interviewmaterial) wahrgenommen. In den Köpfen der Lehrkräfte werden die Schüler*innen hierarchisiert in beispielsweise „ganz normale durchschnittliche, lernbehinderte Kinder“ (Zitat aus dem Interviewmaterial) oder „fast Zielgleiche“ (Zitat aus dem Interviewmaterial) sowie „restlos Schlechte“ (Zitat aus dem Interviewmaterial). Diese Praxis der Differenzsetzung stellt einen machtvollen Prozess dar. Hierin steckt einerseits die Gefahr, die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu stigmatisieren, da sie „ja nun wirklich aus dem Rahmen“ (Zitat aus dem Interviewmaterial) fallen. In dem Zuge werden Kinder mit Schwierigkeiten in der emotional-sozialen Entwicklung zu „kleinen Stühle-Schmeißer(n)“ (Zitat aus dem Interviewmaterial) stigmatisiert, und es wird anstelle mit Verständnis und Akzeptanz des bestehenden Förderbedarfs auch von Lehrkräften ablehnend reagiert: „Der ist einfach ‘n Asi, und wie verhält der sich denn?!“ (Zitat aus dem Interviewmaterial).

Schulische Inklusion wird von Befürworter*innen hingegen oft auch als Schlüssel für Toleranz und Akzeptanz beschrieben. In den Lerngruppen wird etwa beobachtet: „Da ist ne ganz hohe Akzeptanz von diesen auch schwächeren Kindern.“ (Zitat aus dem Interviewmaterial) Die differenzierte Förderung von Schüler*innen helfe allen und „sie lernen deutlich mehr als wenn man sie separiert“ (Zitat aus dem Interviewmaterial). Die Rahmenbedingungen der Förderlehrkräfte geben ihnen hierbei mehr Freiheiten als den an die schulischen Curricula gebundenen Regelschullehrkräften. So sagt eine Förderlehrerin: „Wie ich das Lernen gestalte, darin bin ich sehr frei“ (Zitat aus dem Interviewmaterial). Die Grundidee der schulischen Inklusion sei, „dass alle mitmachen können“ (Zitat aus dem Interviewmaterial). Eine Lehrkraft, die sich sehr für die Umsetzung von Inklusion stark macht, betont das Potenzial der Schüler*innen, denn „alle Kinder (haben) Talente und [...] kommen

Schulische Inklusion wird von Befürworter*innen oft als Schlüssel für Toleranz und Akzeptanz beschrieben.

mit was“ (Zitat aus dem Interviewmaterial) und es sei das Ziel, sie „bestmöglich durch's System zu bringen“ (Zitat aus dem Interviewmaterial). Die Textstellen zeigen, welche Konsequenzen der Umgang der involvierten Professionen mit der bestehenden Heterogenität der Schüler*innen und deren Akzeptanz oder fehlende Akzeptanz auf das Gelingen schulischer Inklusion haben kann.

Mit der Praxis der Verbesonderung und Kategorisierung mittels des Feststellungsverfahrens eines sonderpädagogischen Förderbedarfs haben Lehrkräfte die Möglichkeit, Pfade für zukünftige Lebenswege zu öffnen oder zu verschließen – denn es ist vielfach nachgewiesen, dass die Zuweisung bestimmter Förderbedarfe eine erhöhte Wahrscheinlichkeit mit sich bringt, dass der Zugang zu einzelnen Gesellschaftsbereichen erschwert wird (Weisser 2005, 60). Dass diese

Mit der Praxis der Verbesonderung und Kategorisierung mittels des Feststellungsverfahrens eines sonderpädagogischen Förderbedarfs haben Lehrkräfte die Möglichkeit, Pfade für zukünftige Lebenswege zu öffnen oder zu verschließen.

Macht als intervenierende Bedingung überhaupt erst wirksam werden kann, ist mit der im Kontext der Sonderpädagogik reproduzierten Legitimation des Feststellungsverfahrens von sonderpädagogischen Förderbedarfen zu begründen. Bemerkenswerter scheint es, dass in den Interviews die machtvolle Beziehung in Hinblick auf die Pfadabhängigkeit heutiger pädagogischer Entscheidungen auf spätere Berufs- und Lebenswege zwischen Lehrkräften und Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf kaum direkt angesprochen wird, sondern dieses Machtverhältnis subtil wirkt.

Obwohl rein formal kein hierarchisches Verhältnis zwischen Regel- und Förderlehrkräften besteht, scheint die Kooperation zwischen den unterschiedlichen Lehrkräften meist geprägt von einem Quasi-Machtgefälle. Hierbei steht die in der Regel als Klassenlehrkraft aufgestellte Regelschullehrkraft in der machtvollsten Position. Wie Lübeck herausarbeitete, „sind Regelschullehrkräfte mit der Kooperation tendenziell zufriedener als die in der Hierarchie niedriger gestellten Kooperationspartnerinnen und -partner“ (2019, 95). Dies zeigt sich auch im analysierten Interviewmaterial. Die Neudefinition und Neuorganisation der Zusammenarbeit unterschiedlicher involvierter Professionen wäre also für eine Umgestaltung des deutschen Schulsystems hin zu einer in Einklang mit der UN-BRK stehenden stärkeren Menschenrechtsorientierung notwendig (Rosken 2015, 45). Der geforderte gesamtgesellschaftliche Paradigmenwechsel erfordert das Anerkennen von Chancen, die mit Diversität einhergehen (ebd.). Dies deckt sich mit dem zentral herausgearbeiteten Phänomen des vorliegenden Beitrags, dass das Maß der Heterogenitätsakzeptanz entscheidend für das Gelingen oder Nichtgelingen schulischer Inklusion ist.

Lebenspfade öffnen: Fazit und Ausblick

Soll schulische Inklusion einen Teil zur Entwicklung einer inklusiven Gesamtgesellschaft beitragen, in der die menschliche Vielfalt diskriminierungsfrei im Sinne der UN-BRK anerkannt wird, ist eine interdisziplinäre Betrachtung aller Einflussfaktoren auf das Gelingen oder Nichtgelingen schulischer Inklusion notwendig. Diese stark von der machtkritischen soziologischen Perspektive der Disability Studies geprägte Sicht kann und darf nicht vernachlässigt werden, wenn in den Fachdidaktiken, der Erziehungswissenschaft und der Sonderpädagogik nach Wegen gesucht wird, Unterrichtsentwicklung heterogenitätsbewusst zu optimieren. Obwohl die Notwendigkeit, alle beteiligten Fachdisziplinen zu berücksichtigen, in der Literatur benannt wird, scheint die inter- und transdisziplinäre Bearbeitung entsprechender Forschungsfragen nicht die Regel zu sein – es ist jedoch davon auszugehen, dass die Zusammenarbeit aller beteiligter Disziplinen dazu beitragen kann und dies auch dafür notwendig ist, Inklusion in der Gesamtgesellschaft zu verankern.

Im vorliegenden Beitrag wurde aufgezeigt, wie die Akteur*innen im Kontext schulischer Inklusion Macht- und Hierarchieverhältnisse herstellen, auf bestehende Strukturen reagieren und dazu beitragen, diese zu reproduzieren. Die Betrachtung von Macht- und Hierarchiestrukturen in der schulischen Inklusion kann und darf nicht ausblenden, dass Schule als ein Lebensbereich von vielen zu betrachten ist. Dieser ist einerseits von anderen Systemen

abhängig, andererseits hat der gelebte Umgang mit Heterogenität in der Schule einen großen Einfluss auf weitere Lebensbereiche und die Strukturen der Gesamtgesellschaft. Es ist auch bewusst, dass ein wertschätzender Umgang mit Heterogenität die teilweise aus menschlicher Vielfalt entstehenden Spannungsverhältnisse nicht auflösen kann. Dennoch soll mit diesem Beitrag zu einer selbstreflexiven Haltung aller an inklusiver Bildung Beteiligter eingeladen und so zu einer höheren Akzeptanz der menschlichen Vielfalt angeregt werden. Gerade aufgrund der bestehenden machtvollen Strukturen im schulischen Umfeld ist ein sensibler und bewusster Umgang mit den aus der menschlichen Vielfalt resultierenden Rahmenbedingungen des Bildungswesens sowie ein Bewusstsein dafür wichtig, in welcher Weise der Umgang mit Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf einen Einfluss auf ihren späteren Bildungs- und Lebensweg haben kann. Die inklusive Schule muss sich daran messen lassen, wie gut sie die Schüler*innen auf ein selbstbestimmtes Leben nach der Schule vorbereitet und welche Pfade durch die inklusive Schule verschlossen bleiben oder eröffnet werden.

Die inklusive Schule muss sich daran messen lassen, wie gut sie die Schüler*innen auf ein selbstbestimmtes Leben nach der Schule vorbereitet und welche Pfade durch die inklusive Schule verschlossen bleiben oder eröffnet werden.

Julia Kett-Hauser, M. A., studierte Soziologie und Bildungswissenschaft sowie Bibliotheks- und Informationsmanagement. Sie ist derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt *Metavorhaben Inklusive Bildung (MInkBi)* am Institut für Sonderpädagogik der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Der Beitrag fasst ihre Masterarbeit im Fach Soziologie zusammen. Forschungsschwerpunkte: Methoden qualitativer Sozialforschung und Differenzkonstruktionen in Bildungsprozessen.

Literaturverzeichnis

- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2018). Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin. Online verfügbar unter https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf (abgerufen am 10.04.2024)
- Berner, Stephanie (2015). „Dafür bin ich doch gar nicht ausgebildet!“. Zum Paradigmenwechsel in Rollenverständnis und innerer Haltung von Lehrer_innen. In: Maria-Anna Bäuml-Roßnagl/Stephanie Berner/Sandro Thomas Bliemetsrieder et al. (Hg.). Inklusion im interdisziplinären Diskurs. München, UTZ Herbert Utz Verlag, 154–189.
- Boger, Mai-Anh (2022). Risse in der Landschaft der Inklusionsforschung. Aktuelle Entwicklungen und offene Fragen. In: Bernhard Schimek/Gertraud Kreamsner/Michelle Proyer et al. (Hg.). Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Klinkhardt, 43–58.
- Buchner, Tobias/Kreamsner, Gertraud (2019). Behinderung als Normalität - Normalität als Behinderung. In: Stechow/Elisabeth von/Hackstein et al. (Hg.). Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung. Klinkhardt, 145–156.
- Corbin, Juliet M./Strauss, Anselm L. (2008). Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory. Los Angeles, Sage.
- Deutsches Institut für Menschenrechte, Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention (2023). Parallelbericht an den UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen zum 2./3. Staatenprüfverfahren Deutschlands. Deutsches Institut für Menschenrechte. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-88609-2> (abgerufen am 10.04.2024).
- Dönges, Christoph (2010). Der Begriff sonderpädagogischer Förderbedarf und die damit verbundene Praxis im Lichte der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Sonderpädagogische Förderung heute 55 (3), 319–327.
- Ewald, Tanja-Maria (2016). Stigmatisierungsprozesse. Sichtweisen, Forschungsbelege und Ableitungen für den inklusionsförderlichen Unterricht. Online verfügbar unter https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Ewald_2016_Stigmatisierungsprozesse.pdf (abgerufen am 10.04.2024).
- Foucault, Michel (1985). Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks. Anthropologie. 7. Aufl. Frankfurt/M., Ullstein.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L./Paul, Axel T. (2008). Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern, Huber.
- Grummt, Marek (2018). Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. Dissertation. Springer VS.
- Haas, Benjamin (2021). Die ADHS der Sonderpädagogik. Zur diskursiven Konstruktion des ‚Nicht_Normalen‘ auf der Ebene disziplinärer Wissensbestände. Verlag Julius Klinkhardt.

- Köbsell, Swantje (2015). Disability Studies und Inklusion oder Warum Inklusion die Disability Studies braucht. In: Irtraud Schnell (Hg.). Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 116–128.
- Link, Pierre-Carl (2018). Schule - Macht - Inklusion? Machtanalytische Überlegungen zur (sonder)pädagogischen Wissenschaft. In: Kathrin Müller/Stephan Gingelmaier (Hg.). Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik. Weinheim/Basel, Beltz Juventa, 94-107.
- Lübeck, Anika (2019). Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Piezunka, Anne/Schaffus, Tina/Grosche, Michael (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. *Unterrichtswissenschaft* 45 (4), 207–222. Online verfügbar unter <http://hdl.handle.net/10419/195044> (abgerufen am 10.04.2024).
- Rösner, Hans-Uwe (2014). Behindert sein - behindert werden. Texte zu einer dekonstruktiven Ethik der Anerkennung behinderter Menschen. Bielefeld, transcript Verlag.
- Schäfer, Alfred (2004). Macht. ein pädagogischer Grundbegriff? Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults. In: Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hg.). Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, VS Verl. für Sozialwissenschaften, 145–164.
- Schäper, Sabine (2015). Vom Verschwinden der Inklusionsverlierer. Gouvernementalitätstheoretische Einblicke in die unsichtbaren Hinterhöfe eines Diskurses. In: Sven Kluge/Andrea Liesner/Edgar Weiß (Hg.). Inklusion als Ideologie. Frankfurt am Main/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Warszawa/Wien, Peter Lang Edition, 77–90.
- Schmid, Veronika/Zöhrer, Michaela (2017). Schule – Macht – Inklusion? Soziologische Perspektiven auf Inklusion in der Lehrer*innenbildung. In: Ulrike Kiehne/Thomas Strehle (Hg.). Lehrerbildung im Kontext von forschendem Lernen. Inklusion und Interdisziplinarität. Berlin, Logos Verlag, 3–12.
- Schönwiese, Volker (2020). Partizipativ und emanzipatorisch. Ansprüche an Forschung im Kontext der Disability Studies. In: David Brehme/Petra Fuchs/Swantje Köbsell et al. (Hg.). Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung. Weinheim, Beltz Juventa, 114–131.
- Sitter, Miriam (2019). Zur Bedeutsamkeit der diskursanalytischen Rekonstruktion von (Un-)Wissen für die empirische Bildungsforschung. In: Jule-Marie Lorenzen/Lisa-Marian Schmidt/Dariusz Zifonun (Hg.). Methoden und Methodologien der Bildungsforschung. Quantitative und qualitative Verfahren und ihre Verbindungen. Weinheim, Beltz Juventa, 97–111.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf (abgerufen am 10.04.2024).
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1996). Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim, Beltz.
- Sutterlüty, Ferdinand/Poppinga, Almut (Hg.) (2022). Verdeckter Widerstand in demokratischen Gesellschaften. Frankfurt/New York, Campus Verlag.
- Tiefel, Sandra (2005). Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert. Kodierleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6 (1), 65–84. Online verfügbar unter <https://d-nb.info/1187051934/34> (abgerufen am 10.04.2024).
- Trautmann, Matthias/Greiten, Silvia/Mays, Daniel/Müller, Franziska/Mannes, Nathalie/Schneider, Lisa (2021). Verbundvorhaben Interprofessionelle kooperative Unterrichtsreihenplanung in der Sekundarstufe I. Interviewerhebung (IKU). Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. Frankfurt am Main. <https://doi.org/10.7477/543:1:0>.
- United Nations (2023). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Concluding observations on the combined second and third periodic reports of Germany. United Nations. Online verfügbar unter <https://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2FPPrICAqhKb7yhslerIDp%2Fbl->

id%2BwLdltzUl7kjWgN06KyNc3tKXzyrffB8JQg8WesQ%2FAkfYuUACHx7DIRa0gE29kDaGFR6dptQd99OvrH2u-uvSHIH2x7anaLxR (abgerufen am 10.04.2024).

- Waldschmidt, Anne (2006). Soziales Problem oder kulturelle Differenz? Zur Geschichte von „Behinderung“ aus der Sicht der „Disability Studies“. *Traverse : Zeitschrift für Geschichte* 13 (3), 31–46. <https://doi.org/10.5169/SEALS-31089>.
- Waldschmidt, Anne (2007). Macht - Wissen - Körper. Anschlüsse an Michel Foucault in den Disability Studies. In: Anne Waldschmidt/Werner Schneider (Hg.). *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld, transcript, 55–78.
- Waldschmidt, Anne/Karim, Sarah/Ledder, Simon (2020). Wie lässt sich ‚Dis/ability‘ mit Hilfe des Dispositivkonzepts nach Michel Foucault theoretisch denken und empirisch untersuchen? In: David Brehme/Petra Fuchs/Swantje Köbsell et al. (Hg.). *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung*. Weinheim, Beltz Juventa, 158–164.
- Weisser, Jan (2005). *Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung*. Bielefeld, transcript.