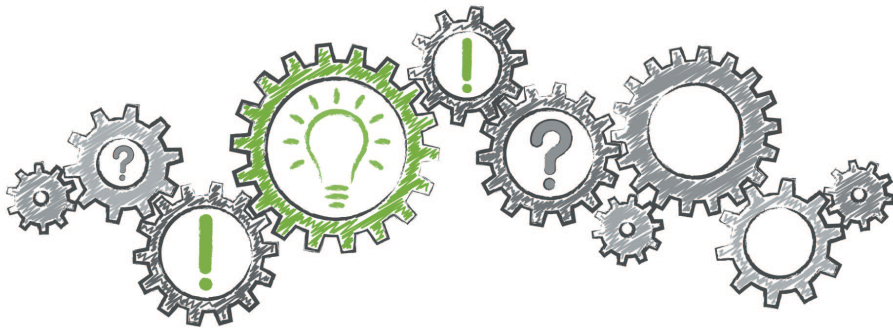




Dorothee Meyer

Gemeinsamkeit herstellen, Differenz bearbeiten

**Eine rekonstruktive Studie zu Gruppenprozessen
in inklusiven Kleingruppen**

Meyer

Gemeinsamkeit herstellen, Differenz bearbeiten

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

im Namen der Sektion Sonderpädagogik
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
herausgegeben von
Christian Lindmeier, Birgit Lütje-Klose und Vera Moser

Dorothee Meyer

Gemeinsamkeit herstellen, Differenz bearbeiten

Eine rekonstruktive Studie zu Gruppenprozessen
in inklusiven Kleingruppen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Die vorliegende Arbeit wurde unter dem Titel „Gemeinsamkeit herstellen, Differenz bearbeiten:
Eine rekonstruktive Studie zu Gruppenprozessen in inklusiven Kleingruppen“ von der Philosophischen
Fakultät der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover als Dissertation genehmigt.
Gutachter*innen: Prof. Dr. Bettina Lindmeier, Prof. Dr. Oliver Musenberg.
Tag der Disputation: 22.03.2019.

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.kg © 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.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Bildnachweis Umschlagseite 1: © picoStudio / Fotolia.com.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2339-5

Kurzzusammenfassung

Befürwortende ebenso wie skeptische Stimmen zum Thema Inklusion klingen häufig so, als sei ein Gelingen oder Scheitern inklusiver Prozesse kaum beeinflussbar. Entsprechend wenig ist untersucht, wie sich Gruppenprozesse in inklusiven Gruppen gestalten.

Die vorliegende Studie schließt diese Lücke, indem sie die Zusammenarbeit in Kleingruppen im Kontext inklusiver Hochschulbildung untersucht. Gegenstand sind vier rekonstruktive Fallstudien aus Seminaren, an denen Studierende und behinderte Menschen – zumeist ohne Hochschulzugangsberechtigung – teilnehmen.

Unter Anwendung der dokumentarischen Methode werden Arbeitsprozesse von Projektgruppen im Rahmen inklusionsorientierter Seminare analysiert. Die leitende Fragestellung besteht darin, wie die Mitglieder einer Gruppe Gemeinsamkeit herstellen, Differenz bearbeiten und Verantwortung verteilen. In der Entstehung einer Gruppe erfolgen einerseits – in Auseinandersetzung mit einem gemeinsamen Gruppenziel – die Verteilung von Gruppenrollen, die Entwicklung von Arbeitsfähigkeit und die Konstruktion von Gemeinsamkeit. Andererseits ist es notwendig, Differenz zwischen den Gruppenmitgliedern zu bearbeiten. Dazu gehört auch, einen Umgang mit der Wirkung bestimmter Differenzkategorien zu finden. In inklusiven Gruppen, die im Kontext der Sonderpädagogik, der inklusiven Erwachsenenbildung oder anderen Formen der Teilhabe von behinderten Menschen angesiedelt sind, wirkt sich die häufig im Vorhinein gesetzte Kategorie ‚Behinderung‘ aus und beeinflusst – unter Umständen im Zusammenwirken mit anderen Differenzkategorien – die Interaktion.

Die Ambivalenz von Gemeinsamkeit und Differenz und ihre ‚Herstellung‘ in inklusiven Kleingruppen ist Gegenstand der Dissertation. Sie zeigt, dass die Verantwortungsverteilung in der Gruppe das Ergebnis eines gegenseitigen Zuschreibungsprozesses ist. Verantwortung wird nicht nur von unterschiedlichen Gruppenmitgliedern meist dauerhaft übernommen, sondern sie wird ihnen auch überlassen. Jedes Gruppenmitglied ist in diesen Prozess aktiv eingebunden, indem es Verantwortung übernimmt, abgibt, entzieht oder zurückweist und sich mit den Zuschreibungen als ‚verantwortlich‘ oder ‚weniger verantwortlich‘ identifiziert. Eine fallübergreifende Analyse der Zuschreibungspraktiken, die ableistische Tendenzen zeigt, rundet die Interpretationen ab.

Durch die theoretische Auseinandersetzung mit Inklusion, Behinderung, Differenz und Ableismus sowie den Bezug zu pädagogischen Konzepten zur Arbeit in Gruppen bietet die Studie sowohl Wissenschaftler*innen als auch Studierenden und interessierten Pädagog*innen einen erweiterten Zugang zur inklusiven Zusammenarbeit in Gruppen.

Die Studie leistet für die Förder-/Sonder-/Rehabilitations- und Inklusionspädagogik einen Beitrag zur kritischen Auseinandersetzung mit Differenz und den damit verbundenen Zuschreibungen ebenso wie mit der Entstehung von gemeinsamen Erfahrungsräumen in Gruppenprozessen. Obwohl im Hochschulbereich angesiedelt, sind die Ergebnisse auch für außerschulische Jugendbildung und den Sekundarbereich als relevant anzusehen.

Abstract

Comments on the topic of inclusion – both approving and sceptical – seem frequently based on the assumption that success or failure of the inclusive group process can scarcely be influenced. As a consequence, there has been only little research into the inner working of inclusive groups and their group dynamics so far.

This study attempts to close this deficit by analysing cooperation patterns in small inclusive groups in a university environment. The project is based on four reconstructive case studies of seminar groups. Participants were university students and individuals with disabilities, the latter mostly without formal qualification for university attendance.

Applying documentary method, the study analyses the work of project groups in inclusive university seminars. The central question is how group members create a sense of community, deal with differences and attribute responsibilities. The formation of a group involves – with a view to the common objective – the allocation of individual roles, the development of a working routine and a sense of common focus. In this context it is necessary to address the differences between group members. This involves finding a way to deal with the effects of particular categories of differences. Inclusive groups in special needs education, adult education or other forms of participation of individuals with disabilities are frequently marked by the predisposed setting of the category ‚disabled‘. This is likely – together with other categories of differences – to influence interaction in a group.

The ambivalence of common features and differences and their ‚construction‘ in inclusive groups is the subject matter of this thesis. The findings show that the distribution of responsibilities is the result of a process of mutual attribution. Not only is responsibility accepted by individual group members – in most cases permanently – but is also attributed to them. Each group member plays an active part in this process by accepting, yielding, withdrawing or rejecting responsibility and identifying themselves as ‚responsible‘ or ‚less responsible‘. A comprehensive analysis of the workings of the attribution process, which clearly shows ‚ableistic‘ tendencies, rounds off the interpretations.

In addition the study offers comprehensive access to the theories of inclusion, disabilities, differences, ‚ableism‘ and pedagogical concepts for work in groups. It thus helps academics, students and educators to find deepened access to inclusive cooperation in groups.

In the fields of special needs education, rehabilitation and inclusion the study offers a contribution to a critical approach to differences and allocations as well as to shared realms of experience in group development. Although the research project was conducted in a university environment, its results are also relevant for education at secondary level as well as for non-school related education.

Inhalt

1	Einleitung	13
2	Klärung grundlegender Bezüge	17
2.1	Inklusion und Behinderung	17
2.2	Differenz	26
2.3	Inklusion und Differenz: die rekonstruktiv-praxeologische (Inklusions-)Forschung	31
2.4	Intersektionalität	34
2.5	Ableismus	37
3	Perspektiven auf Gruppen	41
3.1	Definitionen des Begriffs der Gruppe	41
3.2	Normen in einer Gruppe	44
3.3	Rollen in einer Gruppe	45
3.4	Gruppenprozess	46
3.5	Forschungszugänge	48
3.5.1	Feldtheorie nach Kurt Lewin	49
3.5.2	Perspektive der Sozialpsychologie bzw. der Organisationspsychologie und der Gruppendynamik	52
3.5.3	Der Ansatz der Gruppendynamik	56
3.6	Das Konzept der themenzentrierten Interaktion	60
3.7	Theorie integrativer Prozesse	64
3.8	Zwischenresümee und Herleitung der Fragestellung	68
4	Methodische Grundlage: Die dokumentarische Methode	71
4.1	Erkenntnistheoretische Überlegungen Karl Mannheims	72
4.2	Rekonstruktion mit der dokumentarischen Methode	75
4.3	Auswertungsschritte der dokumentarischen Methode	78
4.4	Gesprächsanalyse mit Hilfe der dokumentarischen Methode	79
4.5	Typenbildung	82
4.5.1	Sinngenetische und soziogenetische Typenbildung	83
4.5.2	Weitere Formen der Typenbildung	84
4.6	Vorgehen sowie Material und Fallauswahl	85

5	Falldarstellung der Gruppe ‚Anni, Elke, Ruth‘	93
5.1	Zur Situation der Gruppe ‚Anni, Elke, Ruth‘	93
5.2	Sequenzierung des ersten Treffens	94
5.3	Darstellung des ersten Treffens der Gruppe ‚Anni, Elke, Ruth‘	95
5.4	Beschreibung der Art der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Anni, Elke, Ruth‘	118
5.5	Vorherrschende Orientierung der Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘	124
5.6	Weiterer Verlauf der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Gemeinschafts- und konsensorientierte Lösung‘	125
6	Falldarstellung der Gruppe ‚Sabrina, Kirsten, Sonja, Berit, Elisabeth‘	131
6.1	Zur Situation der Gruppe ‚Sabrina, Kirsten, Sonja, Berit, Elisabeth‘	131
6.2	Sequenzierung des ersten Treffens	131
6.3	Darstellung des ersten Treffens der Gruppe ‚Sabrina, Kirsten, Sonja, Berit, Elisabeth‘	133
6.4	Beschreibung der Art der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Sabrina, Kirsten, Sonja, Elisabeth, Berit‘	165
6.5	Vorherrschende Orientierung der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘	168
6.6	Weiterer Verlauf der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Fehlende Gemeinsamkeit‘	170
7	Falldarstellung der Gruppe ‚Christian, Lena, Rita, Viktoria‘	179
7.1	Die Gruppe ‚Christian, Lena, Rita, Viktoria‘	179
7.2	Sequenzierung des ersten Treffens	179
7.3	Darstellung des ersten Treffens der Gruppe ‚Christian, Lena, Rita, Viktoria‘	181
7.4	Beschreibung der Art der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Christian, Lena, Rita, Viktoria‘	207
7.5	Vorherrschende Orientierungen der Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘	213
7.6	Weiterer Verlauf der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Zusammenarbeit im Arbeitsteam‘	214
8	Falldarstellung der Gruppe ‚Finn, Ulrike, Linda, Sandra‘	219
8.1	Zur Situation der Gruppe ‚Finn, Ulrike, Linda, Sandra‘	219
8.2	Sequenzierung des ersten Treffens	219
8.3	Darstellung des ersten Treffens der Gruppe ‚Finn, Ulrike, Linda, Sandra‘	222
8.4	Beschreibung der Art der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Finn Ulrike, Linda, Sandra‘	251
8.5	Vorherrschende Orientierungen der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘	256
8.6	Weiterer Verlauf der Zusammenarbeit der Gruppe ‚Projektarbeit als möglichst stressfreies, unverbindliches Nebeneinander‘	258

9 Zusammenfassende Interpretation	267
9.1 Tabellarische Zusammenfassung der vorherrschenden Orientierungen	268
9.2 Sinngenetische Darstellung der Gruppentypik	273
9.3 Soziogenetische Interpretation der Gruppentypik	282
9.3.1 Interpretation der Gruppentypik in Bezug auf den Inhalt	283
9.3.2 Interpretation der Gruppentypik in Bezug auf die Differenzkategorien Alter und Geschlecht	285
9.3.3 Interpretation der Gruppentypik in Bezug auf die Differenzkategorie Behinderung	287
9.4 Interpretation der Zuschreibungstypik	291
9.4.1 Sinngenetische Darstellung der Zuschreibungstypik	291
9.4.2 Soziogenetische Interpretation der Zuschreibungstypik	295
9.5 Ergebnis: Verantwortungsverteilung als gegenseitiger Zuschreibungsprozess ...	299
10 Fazit und Folgerungen für die Praxis inklusiver Gruppen	303
Verzeichnisse	309
Literaturverzeichnis	309
Abbildungsverzeichnis	320
Anhang	321
Transkriptionsregeln	321
Begriffsinventar der Diskursanalyse	322
Modi der Diskursorganisation	325
Leicht verständliche Zusammenfassung	327
Tipps für die Zusammenarbeit in (inklusive) Gruppen	330

Vorwort

Die Forderung einer inklusiven Gesellschaft und entsprechend inklusiver Bildungsangebote ist nicht verhandelbar. Wie eine Umsetzung angemessener sozialer und bildungsbezogener Teilhabe allerdings in Klassen, Lern- oder Projektgruppen umzusetzen ist, darüber gibt es noch immer zu wenig gesicherte Erkenntnisse. Einen wesentlichen Beitrag zu dieser Frage leistet – über die untersuchte Gruppe Erwachsener im Universitäts- und Erwachsenenbildungskontext hinaus – die von Dorothee Meyer vorgelegte Dissertation.

Die Arbeit ist einer Inklusionspädagogik zuzuordnen, die sich als differenztheoretisch reflektierte, diversitätsbewusste Pädagogik versteht. Damit einher geht das Ziel der Autorin, Inklusion nicht in erster Linie normativ zu vertreten, sondern die sozialen Praxen in inklusiven Projektgruppen zu analysieren. Diese setzen sich zusammen aus Studierenden des Bachelor Sonderpädagogik und erwachsenen Teilnehmenden mit Beeinträchtigungen, die überwiegend in Werkstätten für behinderte Menschen tätig sind. In dem untersuchten Seminar, das seit acht Jahren jährlich stattfindet, arbeiten die Teilnehmenden im Umfang von insgesamt sechs Semesterwochenstunden zusammen.

Es handelt sich um eine explorative Arbeit, die nicht auf vorhergehenden Analysen aufbauen konnte und die nicht im schulischen Kontext angesiedelt ist, der derzeit den Großteil der öffentlichen Aufmerksamkeit auf sich zieht. Hinsichtlich der Auswahl des Materials und der Auswertungsmethodik wurden daher erfolgreich neue Wege beschritten: Die Nutzung der dokumentarischen Methode ermöglicht die Rekonstruktion impliziten Wissens, das handlungsleitend ist, das von den Handelnden aber nicht oder nur in Teilen verbalisiert werden kann. In ihm sind milieu- oder organisationsspezifische Wissensbestände eingelagert – beispielsweise der Studienkultur der Leibniz Universität oder die Einrichtungskultur von Einrichtungen der Behindertenhilfe. Ebenso enthalten sind Wissensbestände, die aus anderen Erfahrungsräumen resultieren: Geschlecht, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Altersgruppe, das Absolvieren eines bestimmten Schultyps (Gymnasium, Förderschule) ebenso wie einer bestimmten Einzelschule können zu bestimmten Erfahrungsräumen führen. Gruppenmitglieder merken miteinander, dass sie einen ‚konjunktiven Erfahrungsraum‘ teilen, sich verstehen – und sich auch entsprechend verbunden fühlen. Dieser Ansatz nimmt somit zum Ausgangspunkt der Analyse, was wir auch als Alltagserfahrung kennen: dass wir alle die Zusammenarbeit in inklusiven Schulen oder in einem inklusiven Seminar nicht als ‚unbeschriebenes Blatt‘ beginnen, sondern geprägt sind durch das, was Ralf Bohnsack ‚Standortgebundenheit‘ und Karl Mannheim ‚Seinsverbundenheit‘ nennen.

Obwohl es bereits mehrfach ähnliche Seminaransätze gegeben hat, sind die sozialen Praxen in diesen Seminaren bisher nicht Gegenstand qualitativ-rekonstruktiver, empirischer Untersuchungen gewesen. Die Ergebnisse der Dissertation führen wesentlich weiter als gängige normative Zuschreibungen einer grundsätzlich gelingenden oder mißlingenden Inklusion.

Eine durchgehend hohe, zugleich aber in der Regel implizit bleibende Bedeutung nimmt das Thema Leistung und Leistungsfähigkeit ein: Es scheint für alle Gruppenmitglieder kaum möglich, in der inklusiven Gruppe zusammenzuarbeiten, ohne sich bezüglich der eigenen Leistungsfähigkeit als auch der Leistungserwartungen an die anderen Gruppenmitglieder zu positionieren – trotz gegenüber anderen Universitätsseminaren veränderten, aber nicht gänzlich außer Kraft gesetzten Leistungserwartungen an die Studierenden.

In allen Projektgruppen, die aus Studierenden und behinderten Menschen ohne Hochschulzugangsberechtigung bestehen, lassen sich ableistische Interaktionsmuster und Praxen erkennen. Sie scheinen bei allen Beteiligten habituell verankert zu sein, da sie bei Teilnehmenden mit und ohne Behinderungserfahrung sowie in den gemeinsam entwickelten sozialen Praxen rekonstruierbar waren. Kristallisationspunkte bildeten der Umgang mit (nicht) erwarteten bzw. zugeschriebenen bzw. vorhandenen Fähigkeiten, die Verantwortungsverteilung in der Gruppe, der Umgang mit Differenzen und die Herstellung von Gemeinsamkeit. Hierbei spielen Leitungsstile innerhalb der Gruppe, Erwartungen an die Gruppenarbeit und ganz besonders die Fähigkeiten zur Metakommunikation eine wesentliche Rolle, so dass die Gruppen trotz formal ähnlicher Zusammensetzung und freier Projektwahl sehr unterschiedliche Umgangsweisen mit diesen zentralen Themen sowie unterschiedliche Gruppenorientierungen entwickelten.

Besonders interessant ist, dass die Fähigkeit zur Metakommunikation eine hohe Bedeutung für den Gruppenprozess hat. Trotz einer überwiegend lebenslangen, massiven Bildungsbenachteiligung sowie anderen behindernden Lebensbedingungen der Teilnehmenden mit Beeinträchtigungen wurden metakommunikative Klärungen ebenso häufig durch sie geleistet wie durch die Studierenden. Umgekehrt konnte in den Gruppen, die größere Schwierigkeiten hatten, ein Fehlen von Gruppenmitgliedern mit hohen metakommunikativen Fähigkeiten oder eine mangelnde Durchsetzungsfähigkeit von ihnen festgestellt werden.

Die Relevanz der Differenzkategorie Behinderung – im Sinne der Disability Studies verstanden als sozialer und kultureller Sachverhalt, der mit weitgehender Ausgrenzung einhergeht – ist vor allem im häufigen Fehlen konjunktiver Erfahrungsräume zwischen den Studierenden und den Teilnehmenden ohne Studierendenstatus festzustellen. An anderer Stelle dagegen scheinen im Umgang mit der Zuschreibung bzw. im Absprechen von Fähigkeiten übergreifende gesellschaftliche Deutungsmuster zu greifen, die von der gesamten Gruppe geteilt werden – in dem Sinne, dass die Teilnehmenden mit und ohne Beeinträchtigung die pauschale und nicht der Realität ihrer Projektgruppe entsprechende Auffassung teilen, dass diejenigen mit Beeinträchtigung über bestimmte Fähigkeiten nicht verfügen, die Studierenden dagegen schon.

Die Ausführungen zu dieser ‚Zuschreibungstypik‘ der einzelnen Gruppen sind in ihrer Vielschichtigkeit ausgesprochen interessant und verlangen nach weiterer Forschung in anderen Arbeitskontexten. Sie zeigen, dass ‚guter Wille‘ zwar hilfreich ist, wenn er mit metakommunikativen Fähigkeiten kombiniert dazu führt, sich über Vorannahmen und -erfahrungen zu verständigen, dass er aber bei weitem nicht ausreichend ist für eine gemeinsame Arbeit in inklusiven Gruppen. Dieses Ergebnis setzt die Verfasserin in Beziehung zu Hirschauers Überlegungen zu Praxen der Differenzminimierung und -maximierung, verweist auf die Bedeutung der Herstellung von Gemeinsamkeit in den Gruppen und stellt zugleich empirisch basiert fest, dass dies der Anstrengung und Verantwortung aller Gruppenmitglieder bedarf.

Die Arbeit leistet damit einen wertvollen Beitrag zur Fachdiskussion nicht nur in Bezug auf Inklusion, Differenz sowie die Arbeit in Gruppen, sondern auch in Bezug auf die Wahrnehmung der Handlungsfähigkeit behinderter erwachsener Menschen einschließlich ihrer Fähigkeiten zu Metakommunikation. Es ist der – dem Vermittlungsinteresse der Verfasserin entsprechend – gut lesbaren Arbeit daher sehr zu wünschen, dass sie zahlreiche Leserinnen und Leser findet.

Bettina Lindmeier

1 Einleitung

Diese Studie stellt die Zusammenarbeit und die Gruppenprozesse in inklusiven Kleingruppen im Hinblick auf ‚Gemeinsamkeit‘ und ‚Differenz‘ ins Zentrum. In dieser Zusammenarbeit gilt es – nach dem pädagogischen Konzept der themenzentrierten Interaktion (vgl. Cohn 1993) – individuelle Interessen und Bedürfnisse mit denen der Gruppe und den Erfordernissen des Themas, also den jeweiligen Aufgaben, Anliegen und Zielen der Zusammenarbeit, unter den bestehenden Rahmenbedingungen in ein Gleichgewichtsverhältnis zu bringen (Cohn 2004, S. 113; Langmaack & Braune-Krickau 2012, S. 78f). Anders ausgedrückt, die einzelnen Gruppenmitglieder in ihrer Unterschiedlichkeit und Individualität handeln in der Auseinandersetzung mit dem Thema in einem nicht näher bestimmten interaktiven Prozess ihre Gemeinschaft oder Gemeinsamkeit miteinander aus. Die themenzentrierte Interaktion ist ein demokratisch orientiertes professionelles pädagogisches Konzept (vgl. Reiser 2006, S. 7), welches explizit offen für andere pädagogische Konzepte oder wissenschaftliche Theorien ist. Reiser u. a. entwickelten daraus beispielsweise die ‚Theorie integrativer Prozesse‘ (vgl. Klein et al. 1987, S. 37ff sowie Reiser 1991, S. 15ff), mit der Prozesse in inklusiven Gruppen analysiert und reflektiert werden können. In einer kritischen Betrachtung können dem Konzept der themenzentrierten Interaktion idealisierende Tendenzen oder auch eine Verschleierung von Macht- und Autoritätsverhältnissen vorgeworfen werden (vgl. Dlugosch 2009, S. 240; Hintner et al. 2009, S. 185). Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass im Konzept die Unterschiedlichkeit und Individualität oder auch die ‚Differenz‘ des Einzelnen – normativ gesetzt – positiv willkommen geheißen wird (vgl. Cohn 2004, S. 76ff; Langmaack & Braune-Krickau 2012, S. 78). Wertungen der ‚Differenz‘ des oder der Einzelnen spielen in der themenzentrierten Interaktion keine Rolle.

In den Kultur- und Sozialwissenschaften dagegen ist ‚Differenz‘ ein Begriff, der zum Beispiel Fragen von Zugehörigkeit, Nichtzugehörigkeit, Mehrfachzugehörigkeit, Abweichung und Nichtpassung gegenüber dem Allgemeinen in den Blick nimmt (vgl. Ricken & Balzer 2007, S. 57). Dabei geht es – anders als im Konzept der themenzentrierten Interaktion – nicht um eine neutrale Unterscheidung von Unterschiedlichkeiten, sondern um wertende gruppenbezogene Zuschreibungen (vgl. Hirschauer 2014, S. 173).

Die Sonderpädagogik beschäftigt sich mit Behinderung im Sinne einer solchen gruppenbezogenen Zuschreibung und mit den Fragen nach der Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit ihrer Zielgruppe. Sie ist in der Auseinandersetzung mit Inklusion und ihrem Selbstverständnis vor die Aufgabe gestellt, die Facetten dieser Zuschreibungen zu reflektieren. Lindmeier (2018, S. 10f) identifiziert zwei Positionen, an denen sich in der Sonderpädagogik zum Teil langjährig geführte Kontroversen – auch entlang der Forderung nach Dekategorisierung – festmachen. Zum einen ist dies die Inklusionspädagogik, die sich beispielsweise für eine Sprache ohne Kategorien wie ‚behindert/nicht behindert‘ starkmacht (vgl. z. B. Boban et al. 2014). Diese Position ist in der Auseinandersetzung mit Inklusion stark normativ geprägt und hat eine positive Bewertung von Vielfalt und damit auch von Inklusion zur Grundlage (vgl. Prengel 2006; Wocken 2012; Hinz 2013). Verbunden mit dieser Position ist eine Differenzanerkennung im Sinne der Maxime ‚Es ist normal, verschieden zu sein!‘ (vgl. Lindmeier 2018, S. 11). Die andere Position begreift die Sonderpädagogik – bzw. Heil- oder Förderpädagogik, je nach individuellen Schwerpunkten der Autor*innen oder Lehrstuhlbezeichnungen – als individuumszentrierte Pädagogik (z. B. Speck 2008). Hier ist die Kategorie Behinderung oder die des speziellen Förderbedarfs unhinterfragt im Diskurs enthalten (vgl. z. B. Ahrbeck 2014, S. 4ff). In beiden Positionen wird,

auch im Rahmen der Kontroversen, vernachlässigt, dass Differenz oder Heterogenität unabhängig von Kategorien etwas ist, „was als fremd erlebt wird, was irritiert und dessen Anerkennung eine mitunter mühsame psychische Integrationsleistung abverlangt“ (Rauh 2016, S. 215f). Ausgehend von diesen Überlegungen bescheinigt Lindmeier beiden sonderpädagogischen Zugängen ein spezifisches „Reflexionsdefizit“ (2018, S. 12), was den Blick auf Differenz angeht. Zum einen sei dies in Bezug auf die Förderpädagogik die „unzureichende Reflexion der hegemonialen Differenzordnung“ einer binären Ordnungslogik beispielsweise von Schüler*innen mit oder ohne „sonderpädagogischen Förderbedarf“. Zum anderen sei dies eine normative Überbetonung der Anerkennung von Verschiedenheit im Sinne einer ‚positiven Wertschätzung‘ gegenüber einer Vernachlässigung der „adressierende[n] Dimension der Anerkennung“ von Differenz, die dennoch nötig erscheint, „um Exklusionsprozesse [...] erkennen und analysieren zu können“ (Lindmeier 2018, S. 38). Er fordert eine „Transformation der Sonderpädagogik in eine Pädagogik bei Behinderung/Nichtbehinderung“ (ebd., S. 90), die eine „differenztheoretisch reflektierte Pädagogik mit einem spezifischen Fokus auf *Dis/ability*“ sei (ebd., S. 12f).

In der rekonstruktiv-praxeologischen Inklusionsforschung gibt es Ansätze, die dieser Aufforderung folgen. Sie nehmen die Differenzpraxis in der Schule in den Blick und untersuchen die Interaktionsebenen von Inklusion (z. B. Sturm & Wagner-Willi 2015a und b; Böing & Köpfer 2017; Lindmeier & Ehrenberg 2017; Sturm 2018a und b sowie Lindmeier & Ehrenberg 2019). Mit etwas anderer methodologischer Herangehensweise untersuchen Dobslaw (2016), Dobslaw & Messmer (2018) und Williams (2011) die interaktionelle Ebene von Gesprächen zwischen nicht behinderten und behinderten Menschen¹ in institutionell geprägten Strukturen von beispielsweise Hilfeplangesprächen, im Zusammenhang von partizipativer inklusiver Forschung (Williams 2011, 2016) und in der Alltagskommunikation (Hitzler 2018).

Diesen Forschungsarbeiten ist gemeinsam, dass sie die Reproduktion und Wirkung von Differenz in der Interaktion nachweisen. Es ist also nicht ausreichend, wenn Menschen ‚in guter Absicht‘ zu einem inklusiven Miteinander zusammenkommen und sich bemühen, macht- und zuschreibungsfrei zu agieren. Die Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit der Forderung an die Sonderpädagogik, sich mit Differenz und den damit verbundenen Zuschreibungen auseinanderzusetzen. Dazu möchte die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten². Eine Auseinandersetzung mit der konkreten Interaktion erscheint dabei ein sinnvoller Zugang, da die Partizipation und Teilhabe behinderter Menschen „die Eröffnung von Möglichkeitsräumen, und zwar auch (oder vor allem?) auf der Ebene der Interaktion“ erfordert (Dobslaw 2018, S. 12). Ausgehend von diesen Gedanken liegt das Ziel der vorliegenden Arbeit darin, die konkrete In-

1 Die Bezeichnung ‚behinderte Menschen‘ umfasst das ‚Behindertsein‘ ebenso wie das gesellschaftliche ‚behindert werden‘. In aktuellen Ausführungen von Selbstvertreter*innen wird auf die Bedeutung des Wortes ‚Behinderung‘ zur neutralen Beschreibung eines Merkmals hingewiesen, welches jedoch mit dem Wort Mensch ergänzt werden sollte (vgl. <http://leidmedien.de/begriffe/>). Erstmals wies Fredi Saal (1992) mit dem Titel seines biografischen Essays darauf hin, dass seine Identität nicht ohne seine Behinderung zu denken sei, und fragt: ‚Warum sollte ich jemand anders sein wollen?‘ Insofern werden in dieser Arbeit die Begriffe ‚behindert‘ oder ‚mit Behinderung‘ synonym verwendet und jeweils mit einer Konkretisierung in Form eines Nomens verbunden.

2 Ebenfalls notwendig, allerdings nicht der Zielrichtung dieser Arbeit entsprechend, erscheint eine weitergehende Auseinandersetzung mit Inklusion in unterschiedlichen Handlungsfeldern, zum Beispiel die Entwicklung inklusiver Didaktiken und die Entwicklung von Konzepten inklusiver Praxis. Hier gibt es in den genannten Bereichen Ansätze, etwa für die Fachdidaktik (vgl. Ratz 2010; Riegert & Musenberg 2015), für die inklusive Hochschule (Dannenbeck et. al 2016), für die inklusive Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten (Buchner et al. 2016) sowie im Bereich der inklusiven Erwachsenenbildung (Babilon 2018).

teraktion in heterogenen Gruppen zu beschreiben sowie die Rollen aller Beteiligten zu rekonstruieren und zu analysieren. Von Interesse sind dabei zwei Aspekte:

- Zum einen die Herstellung³ gegenseitiger Verbundenheit und Gruppenzugehörigkeit sowie die gefundenen Wege der Beteiligten, sich in den Gruppendiskurs einzubringen.
- Zum anderen der Umgang mit Differenzen, mit Fremdheitserleben, der Umgang mit Momenten des Verstummens einzelner Beteiligter oder auch Momente des Ausschlusses von Beteiligten.

Analysiert werden die sprachlichen Diskurse des Materials in doppelter Weise: einerseits im Hinblick auf die Herstellung und Bearbeitung von Differenzen im Sinne der Differenzforschung, andererseits im Hinblick auf die Verteilung von Verantwortung sowie das Aushandeln von Gemeinsamkeit und Unterschiedlichkeit in Gruppen im Sinne der Gruppendynamik und der themenzentrierten Interaktion.

Das Material der vorliegenden Studie stammt aus dem Forschungsfeld der inklusiven Hochschule (Lindmeier & Meyer 2016; Lindmeier et al. 2017) und der inklusiven Erwachsenenbildung (Lindmeier et al. 2013). In Universitätsseminarsitzungen, einem mehrtägigen Kompaktseminar mit Übernachtung und in Projektgruppen lernen (geistig) behinderte Menschen und Studierende an einem Rahmenthema im Seminar ‚Gemeinsam lernen‘ miteinander. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung war das Rahmenthema des Seminars Selbstbestimmung, seit 2014 liegt der thematische Schwerpunkt auf den Themen Politik und Inklusion (vgl. Meyer & Lücke 2018). Ziel dieses Angebots ist es, allen Beteiligten inklusive Erfahrungen zu vermitteln und konkrete Umsetzungsmöglichkeiten von Inklusion als Bürgerrecht zu entwickeln.

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit nimmt die Strukturen der konkreten Interaktion in inklusiven Gruppen in den Blick. Es wird untersucht, wie sich die Gruppe in der Bearbeitung von Gemeinsamkeiten und Differenzen konstruiert und wie sich die Verantwortungsverteilung in der Gruppe vollzieht. Um in diesen Interaktionen die Auswirkungen und Verschränkungen unterschiedlicher Differenzkategorien analysieren zu können, ist es notwendig, in einem ersten Schritt die zum Teil auch schon in der Einleitung genutzten zentralen Begriffe wie Inklusion, Behinderung Differenz, Intersektionalität und Ableismus zu bestimmen (Kapitel 2).

Differenzbearbeitungen geschehen in der Interaktion zwischen Menschen, also in Gruppen als dem Ort, an dem Menschen in der Interaktion gegenseitig Bezug aufeinander nehmen. Vor diesem Hintergrund werden sozialpsychologische und gruppendynamische Perspektiven auf Gruppen verbunden mit der Theorie integrativer Prozesse (vgl. Reiser 2009) und professionellen pädagogischen Konzepten wie beispielsweise dem der themenzentrierten Interaktion dargestellt (Kapitel 3). Professionelle pädagogische Konzepte „entstehen in einem Übergangsraum zwischen wissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis und bieten die Möglichkeit zur Reflexion und zur Entwicklung von Denkfiguren“ (vgl. ebd., S. 209). Insofern bieten die dar-

3 „Im Bereich der qualitativen Forschung auf der Grundlage der Praxeologischen Wissenssoziologie und Dokumentarischen Methode bezeichnen wir jenen sozialen, interaktiven oder auch bildhaften Zusammenhang, für den eine Äußerung, eine Handlung oder eine inkorporierte Praktik einerseits Ausdruck ist, dessen Bestandteil sie andererseits darstellt, als Kontext oder genauer: als den von den Akteur*innen im Forschungsfeld selbst hergestellten Kontext (Bohnsack 2017, S. 77; Hervorh. der Verfasserin). Anschlussfähig ist ebenfalls der Begriffsgebrauch des *doing* und *undoing difference* (vgl. Hirschauer 2014).

gestellten Theorien und Konzepte auch Studierenden und interessierten Pädagog*innen einen erweiterten Zugang zu dieser Studie.

Die methodische Grundlage der Arbeit bildet die dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack 2017) als methodologisch-erkenntnistheoretisches Konzept und Auswertungsmethode (Kapitel 4). Bei der dokumentarischen Methode wird zwischen den explizit-formalen bzw. kommunikativen Formen der Differenzbearbeitung und solchen auf der Ebene der habituellen Praxis bzw. auf der Ebene impliziter konjunktiver Erfahrungen unterschieden (vgl. Sturm & Wagner-Willi 2015a, S. 66)⁴. Letztere stehen im Zentrum des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit. Sie sollen mit Bezug auf Mannheim (1980, S. 281) nicht im Sinne eines naturwissenschaftlichen Experiments „bewiesen“ werden. Stattdessen geht es um einen „Aufweis“ im Sinne einer Beschreibung und Interpretation (vgl. ebd.). Um den methodischen Zugang zu erleichtern wird die dokumentarische Methode ausführlich beschrieben. Ergänzend findet sich eine Erklärung des Begriffsinventars zur Diskursanalyse sowie der Modi der Diskursorganisation im Anhang.

Im Mittelpunkt der Arbeit stehen vier rekonstruktive Fallstudien aus dem oben genannten Seminar, in denen der Frage nach der Differenz- und Gemeinsamkeitsherstellung sowie der Verantwortungsverteilung in inklusiven Kleingruppen nachgegangen wird (Kapitel 5 bis 8). Die Studie legt hohen Wert auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, weshalb diese Kapitel umfangreiche Transkriptsequenzen und Interpretationen enthalten. Dies bietet Leser*innen die Möglichkeit in der Lektüre eigene Schwerpunkte nach Interesse zu setzen.

Vor dem Hintergrund der Falldarstellungen werden im Rahmen der sinn genetischen Typenbildung die Bezüge zu den theoretischen Perspektiven auf Gruppen wieder aufgenommen und mit den Begriffen der dokumentarischen Methode in Verbindung gebracht. Ebenso werden in der soziogenetischen Interpretation Bezüge zu Inklusion, Behinderung, Differenz, Intersektionalität und Ableismus aufgenommen, zusammenfassende Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen gezogen, die Ergebnisse in einer Abbildung zusammengefasst sowie wesentliche Bedingungen einer gelingenden inklusiven Zusammenarbeit formuliert (Kapitel 9). Im Fazit werden weitere Forschungsperspektiven sowie Impulse für die Umsetzung inklusiver Zusammenarbeit erörtert (Kapitel 10).

⁴ Die Unterscheidung der explizit-kommunikativen Ebene und der implizit-konjunktiven Ebene ist ein Kennzeichen der Interpretation mit der dokumentarischen Methode, die in dieser Studie verwendet wird. Die explizit-kommunikative Ebene meint die offen thematisierten Inhalte und Strukturen, die den Akteuren auch reflexiv zugänglich sind. Die implizit-konjunktive Ebene meint die innerhalb der Handlungen und Äußerungen eingelassenen Erfahrungen und Annahmen, die sich in Handlungspraxen zeigen. Gemeint sind hier Annahmen und Erfahrungen aus einer spezifischen Perspektive heraus (Standortgebundenheit), beispielsweise als Studierender, als Beschäftigter einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM), als Lehrkraft einer bestimmten Schule, als Angehöriger eines bestimmten Milieus oder einer bestimmten Zeit, die dazu führen, dass aus dieser Perspektive heraus gehandelt oder gedacht wird, ohne dass es den Akteuren bewusst ist. Ausführlicher und mit Literaturbezügen ist dies in Kapitel 4 erläutert.

2 Klärung grundlegender Bezüge

Die Arbeit beginnt mit einer Klärung der theoretischen Bezüge, welche die Studie in ihrem Verlauf grundlegend rahmen. Dazu ist zunächst als Ausgangspunkt die Herkunft des Materials dieser Arbeit von Bedeutung, das in einem Seminar erhoben wurde, an dem Studierende der Sonderpädagogik⁵ und behinderte Menschen ohne Hochschulzugangsberechtigung teilnehmen. Damit wird von Anfang auch die Differenzkategorie Behinderung Gegenstand der Betrachtung. Zudem ist diese Arbeit in der „Pädagogik bei Behinderung/Nichtbehinderung“ angesiedelt, in der aufgrund ihres Gegenstands die Kategorie Behinderung ebenso im Zentrum steht wie derzeit der Begriff der Inklusion. Daher werden zunächst diese beiden Begriffe erläutert und näher betrachtet (Kapitel 2.1).

In der Auseinandersetzung mit Behinderung als mehrperspektivischem Phänomen wird deutlich, dass mit diesem Phänomen wertende, differenzherstellende gruppenbezogene Zuschreibungen verbunden sind, die es im weiteren Verlauf differenztheoretisch zu reflektieren gilt (Kapitel 2.2). Die zumeist auf den schulischen Kontext bezogene rekonstruktiv-praxeologische (Inklusions-)Forschung liefert Ergebnisse, die die Differenzherstellung und Bearbeitung in Schulklassen erforschen, und nimmt dabei Prozesse von Zugehörigkeit und Ausschluss in den Blick, was auch dieser Studie Anknüpfungspunkte bietet (Kapitel 2.3).

Eine Erweiterung der begonnenen Auseinandersetzung mit Behinderung und Differenz bietet das macht- und ungleichheitskritische Konzept der Intersektionalität, das die Auswirkungen unterschiedlicher Differenzkategorien in ihren Verschränkungen analysiert (Kapitel 2.4). Auswirkungen bestimmter Differenzkategorien zeigen sich häufig darin, dass einem Individuum bestimmte Fähigkeiten zugeschrieben werden oder auch abgesprochen werden. Behinderung zum Beispiel wird häufig mit dem Absprechen bestimmter Fähigkeiten verbunden, was Gegenstand der Ableismus-Kritik ist (Kapitel 2.5).

2.1 Inklusion und Behinderung

Das Thema Inklusion ist in der Sonderpädagogik derzeit von so hoher Bedeutung, dass kaum ein Fachbeitrag ohne einen Hinweis darauf oder auch auf das Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2008 auskommt (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2012, S. 179f). Im „Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“, der sogenannten UN-Behindertenrechtskonvention wurde es für notwendig erachtet, analog zu den Konventionen über die Kinderrechte und die Frauenrechte die allgemeinen Menschenrechte für behinderte Menschen zu konkretisieren. Wenngleich daraufhin zurzeit noch keine fundamentalen Veränderungen festzustellen sind, hat die Konvention doch an einigen Stellen Diskussionen oder Veränderungen der Perspektive auf Unterstützung von behinderten Menschen ausgelöst (vgl. Hinz 2013, o.S.), die Ermöglichung gleicher Rechte bleibt jedoch eine Aufgabe (vgl. Köbsell & Hirschberg 2017, S. 13). Bielefeldt (2009, S. 16) hebt aus menschenrechtlicher Perspektive als besondere Innovation der UN-Behindertenrechtskonvention „die starke Akzentsetzung auf soziale Inklusion“ hervor, „die ausdrücklich vom Postulat individueller Autonomie her gedacht und

5 Dieser Begriff ist kritisch zu hinterfragen, seitdem Inklusion ein Leitprinzip der „Pädagogik bei Behinderung/Nichtbehinderung“ ist – ein Terminus, den Lindmeier (2018, S. 90) vorschlägt. Er wurde dennoch gewählt, weil er der aktuell genutzten Bezeichnung des Studiengangs an der Leibniz Universität Hannover entspricht.

von dorthin von vornherein als eine freiheitliche Inklusion definiert wird“ (ebd.). Diese verdiene besondere Beachtung und könne weitere Menschenrechtsdiskussionen befruchten⁶.

Der sonderpädagogische Diskurs um Inklusion ist stark auf Schule sowie die praktische Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention bezogen (vgl. Lütje-Klose & Lindmeier 2015, S. 10). Werning beispielsweise definiert Inklusion „als Konzept zur gemeinsamen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen“ (2010, S. 4) und konstatiert, dass sich bei der Umsetzung von Inklusion die Schule an die Bedürfnisse der Schüler*innen anpassen müsse und nicht umgekehrt (vgl. Werning & Löser 2012, S. 306). Voraussetzung für inklusives Lernen seien „stabile Lerngruppen mit einer hinreichend großen Zahl leistungsstarker Schülerinnen und Schüler“, um Verschiedenheit und Heterogenität in Lerngruppen positiv zu nutzen (Werning 2010, S. 6; ebenso Werning & Lütje-Klose 2012, S. 214f).

Ahrbeck spricht gemeinsamem Unterricht einen „hohen Wert“ zu (vgl. 2016, S. 48). Spezielle Beschulungsformen bedürften nunmehr einer besonderen Legitimation, die Begründungsverhältnisse hätten sich umgekehrt (ebd.). Das Konzept der inklusiven Bildungsziele „damit auf die Überwindung einer engen, allein an Platzierungs- und Förderfragen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen orientierten Sichtweise“ und stelle „konsequent die grundlegende Frage nach dem Umgang mit Verschiedenheit im schulischen Kontext in den Mittelpunkt der pädagogischen Debatte“ (Werning & Lütje-Klose 2012, S. 208f). Ahrbeck sieht Inklusion als Teil einer Reihe von dauernden schulischen Reformbemühungen und warnt vor überzogenen Erwartungen an das Konzept: „Die Inklusion kann im Spannungsfeld von Gleichheit und Besonderheit, allgemeiner und spezieller Förderung Schwerpunkte anders als bisher setzen. Die Paradoxien und Antinomien, die dem Bildungsgeschehen immanent sind, vermag sie jedoch ebenso wenig zu lösen wie alle vorangegangenen Reformen“ (Ahrbeck 2014, S. 9). Die Diskussion um Inklusion in der Sonderpädagogik ist zum Teil normativ-ideologisch aufgeladen, polarisierend und verbunden mit Spaltungstendenzen innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses (vgl. Rauh 2015, S. 215f). Exemplarisch verdeutlicht dies die Auseinandersetzung zwischen Ahrbeck, Hinz und Wocken, ob das deutsche Förderschulsystem vereinbar mit der UN-Konvention sei oder nicht (Wocken 2012; Hinz 2013, o. S. sowie Ahrbeck 2014, S. 28 und 31)⁷.

Bisweilen weisen Autor*innen auf die Gefahr des Ausschlusses bestimmter Gruppen von Schüler*innen im Inklusionsdiskurs hin, der bisher vor allem die Förderschwerpunkte Lernen,

6 Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen schlägt Bielefeldt vor, Inklusion im Sinne einer umfassenden Einbeziehung und Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen als eines der grundlegenden Prinzipien der Menschenrechte zu sehen (Bielefeldt 2011, S. 127). Er sieht die universellen, sich auf der Gleichwertigkeit aller Menschen berufenden Menschenrechte in der Menschenwürde begründet (vgl. ebd. S. 105, sowie Köbsell & Hirschberg 2017, S. 11). Inhaltlich werden die Menschenrechte auf der Grundlage der Prinzipien von Freiheit und Gleichheit ausgestaltet (vgl. ebd. S. 127), die tendenziell die Rechte des einzelnen Menschen betonen. Von gleicher Bedeutung ist aber auch das dritte Prinzip der Brüderlichkeit, das einer gemeinschaftlichen Intention folgt, allerdings ein geschlechtsspezifisch unterbestimmter Begriff ist. Für dieses Prinzip schlägt Bielefeldt daher unter Bezugnahme auf die UN-Konvention den Begriff der Inklusion vor (ebd., S. 119ff, sowie Lindmeier 2018, S. 109).

7 Für Ahrbeck postuliert die UN-Konvention, „dass die Verschiedenheit von Menschen wertvoll und begrüßenswert sei“ und damit einen hohen Wert erhalte (Ahrbeck 2014, S. 33). Er arbeitet als Kritik an dieser Forderung heraus, dass Verschiedenheit im Sinne einer ethisch-normativen Bedeutung erst dann wertvoll werde, wenn sie für eine Person selbst und ihr Umfeld gewinnbringend sei. Im Sinne dieses Argumentationsstranges weist Ahrbeck darauf hin, dass die Verschiedenheit von Menschen, die aufgrund ihrer eigenen Missbrauchs- und Gewalterfahrungen zu Tätern werden, nicht in diesem Sinne gewinnbringend seien sondern „Opfer einer schädigenden Lebenspraxis“ (Ahrbeck 2014, S. 34f) seien. Dabei lässt er jedoch außer Acht, dass die UN-Konvention eine Präzisierung der allgemeinen Menschenrechte ist, denen auch das Recht auf z. B. körperliche Unversehrtheit inhärent ist, so dass die von Ahrbeck in den Blick genommene Gruppe Opfer massiver Menschenrechtsverletzungen ist und Gewaltopfer in der Konvention nicht als Beispiel von gewinnbringender Verschiedenheit gesehen werden.

Verhalten und Sprache umfasst. Bernasconi und Böing (2015, S. 181) oder Fornfeldt (2008, S. 14) sehen die Perspektive und Anliegen von Menschen mit komplexer Behinderung als randständig berücksichtigt oder Ahrbeck (2016, S. 51) die der Kinder und Jugendlichen mit komplexen emotional-sozialen Schwierigkeiten.

Eine Herausforderung für Inklusion im schulischen Bereich betrifft die gesellschaftlichen Funktionen von Schule. Fend beschreibt mit der Funktion der Enkulturation, der Qualifikation, der Allokation und der Integration bzw. Legitimation vier gesellschaftliche Funktionen von Schule (vgl. Fend 2008, S. 49f). Den Begriff der Inklusion verwendet Fend im Zusammenhang mit der Integrationsfunktion der Schule, die der Reproduktion von Normen, Werten und Weltansichten dient (vgl. ebd., S. 52). Die Integrationsfunktion werde „vom Anspruch her gestaltet, das Bildungswesen als Teil der Demokratisierung einer modernen Gesellschaft zu sehen, reflektierte Teilnahme zu fördern und die Zugehörigkeit zu stärken. Politische Systeme internationalisieren sich zunehmend und sie werden immer stärker von Verfassungsnormen geleitet, die die Inklusion aller Individuen in den menschlichen Verantwortungszusammenhang betonen“ (vgl. ebd., S. 55). Diese Funktionen von Schule stehen im Widerspruch zu den pädagogischen Idealen eines emanzipatorischen Selbstverständnisses und der Erziehung zur Mündigkeit (vgl. Sturm 2007, S. 13). Ähnliches gilt auch für die Inklusion als pädagogische Leitidee, die in gemeinsamem Unterricht den individuellen Lernbedürfnissen des einzelnen Schülers oder der einzelnen Schülerin mit individueller Bezugsnorm gerecht wird. Sie kann dann keiner der vier gesellschaftlichen Funktionen von Schule zugeordnet werden und steht besonders zu der Allokations- oder Selektionsfunktion der Schule, welche über Leistungszertifikate Zuordnungen der einzelnen Schüler*innen zu möglichen beruflichen Laufbahnen schafft (Fend 2008, S. 28), in einem antinomischen Verhältnis (vgl. Wagner-Willi 2018, S. 317). So können auch Homogenisierungsbestrebungen in Lerngruppen, zum Teil auch durch den Einsatz von Schulassistent*innen und (vgl. ebd.; Böing & Köpfer 2017, S. 135) und die Gestaltungsgrenzen gemeinsamen Unterrichts in starren Fachleistungsstrukturen begründet werden (Werning & Lütje-Klose 2012, 231f). Möglicherweise ist diese Antinomie auch eine der Ursachen dafür, dass im Zusammenhang mit Inklusion die Frage nach der Leistungsbewertung bisher weitgehend ungeklärt ist (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2012, S. 208ff).

Das Verhältnis von Inklusion zu den gesellschaftlichen Funktionen von Schule, besonders zur Selektionsfunktion, verlangt eine sorgfältige Abwägung und wird immer antinomisch bleiben, ähnlich wie die pädagogische Antinomie von Allgemeinbildung und sozialer Brauchbarkeit (vgl. Helsper 2004, S. 28f). Sturm bezeichnet diese Antinomie, auch unter Bezug auf andere Autoren, als „strukturellen Zielkonflikt der Schule“ (vgl. Sturm 2007, S. 12).

Lindmeier et al. (2000, S. 187f) sehen als eine der Ursachen der Fokussierung der deutschen Diskussion um Inklusion auf Schule und den vorschulischen Bereich die förderorientierte Herangehensweise an das Phänomen Behinderung. Ressourcen für Förderung erscheinen dort sinnvoll angelegt, wo unmittelbar erfahrbare Ergebnisse in Form von neu erworbenen Kompetenzen erwartet werden, was vor allem im Säuglings- und Kindesalter der Fall ist. Von dieser Perspektive unterscheiden die Autor*innen eine in Bezug auf Erwachsenenbildung in England bürgerrechtliche Herangehensweise, die „zu einem erhöhten Interesse am frühen Erwachsenenalter als dem Lebensalter, in dem jeder Menschen seinen Lebensstil entwickelt, Partner- und Berufswahl anstehen und sich in der Regel der Lebensmittelpunkt von der Herkunftsfamilie zu einem selbstgewählten sozialen und räumlichen Ort verlagert“ (ebd., S. 198). Im Bereich der Erwachsenenbildung, in dem auch diese Studie angesiedelt ist und der sich traditionell auch mit benachteiligten Gruppen auseinandersetzt (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2012, S. 74ff), ist das antinomische Verhältnis zur Inklusion nicht so stark ausgeprägt wie in der Schule. Dies ist auch

durch die drei wichtigsten Prinzipien der Erwachsenenbildung „Freiwilligkeit der Teilnahme, Möglichkeiten der freien Wahl verschiedenster Themen und Kurse sowie die Mitbestimmung der Teilnehmenden“ begründet (Babilon 2018, S. 17; vgl. Fornefeld 2013, S. 156).

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden eine allgemeinere Perspektive der historischen Entwicklung des Inklusionsbegriffs sowie seiner Adressat*innen in den Blick genommen. Der Begriff der Inklusion kam zu Beginn des neuen Jahrtausends auf und wurde erstmals in der Salamanca-Erklärung der UNESCO-Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ bekannter gemacht (vgl. Unesco 1994). In der deutschsprachigen Diskussion ist keine einheitliche Definition auszumachen (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2012, S. 180), was auch die Diskussionslinien zur Abgrenzung der Begriffe Integration und Inklusion bei dessen Einführung verdeutlichen. Reiser (vgl. 2003, S. 305f) beispielsweise bezieht sich auf die lateinischen Ursprünge der Begriffe Integration und Inklusion, wobei ‚integratio‘ ‚Wiederherstellung‘ und ‚integrare‘ ‚wiederherstellen‘ oder ‚erneuern‘ meinen. ‚Inclusio‘ bedeutet ‚Einschluss‘, dementsprechend meint ‚include‘ ‚einschließen‘, ‚einengen‘ oder ‚hineinbringen‘. Beide Begriffe zielen auf die Herstellung einer Einheit ab. Der Begriff der Integration impliziert dabei die Bedeutung von interaktiven Prozessen zwischen Individuen, während sich Inklusion eher auf gesellschaftliche und soziale Prozesse bezieht (vgl. ebd.). Gerade aufgrund des recht geringen Bedeutungsunterschieds dient der Begriff der Inklusion für Reiser eher dazu, den quantitativ und qualitativ stagnierenden Integrationsdiskurs zu kritisieren und durch den neuen Begriff möglicherweise neue Impulse zu setzen. Aus dieser Perspektive erscheint es denkbar, dass Ähnliches in absehbarer Zeit auch für den Inklusionsbegriff gilt (vgl. ebd.).

Sander (vgl. 2003, S. 314ff) analysiert drei unterschiedliche Herangehensweisen an die Begriffe Integration und Inklusion. Erstens nennt er einen synonymen Gebrauch beider Begriffe, zweitens – analog zu Reiser – einen notwendigen Begriffswechsel, der Inklusion als optimierte Integration von Menschen mit Behinderungen beschreibt, und drittens ein Verständnis von Inklusion im Sinne einer optimierten und erweiterten Integration, die neben Menschen mit Behinderungen auch andere vulnerable Gruppen einbezieht.

Hinz (vgl. 2003, S. 332ff) unterscheidet zur Abgrenzung der Begriffe Integration und Inklusion zunächst zwischen einem sonderpädagogischen und einem integrationspädagogischen Verständnis von Integration. Das sonderpädagogische Verständnis von Integration richtet nach wie vor den Blick auf Menschen mit Behinderung, die durch eine differenzierte Förderung mittels der Sonderpädagogik in die Gesellschaft integriert werden sollen. Das integrationspädagogische Verständnis von Integration sieht Integration dagegen als Querschnittsaufgabe der Erziehungswissenschaft an, die den Blick auf unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen lenkt und nicht nur Menschen mit Behinderung in den Blick nimmt. Für Hinz ist dieses integrationspädagogische Verständnis von Integration synonym mit dem Begriff der Inklusion. In einer aktuelleren Veröffentlichung weist er allerdings darauf hin, dass es zuweilen den Anschein habe, dass der „Integrationsbegriff gegen den der Inklusion ausgetauscht“ (Hinz 2013, o.S.) wurde. Aus diesen Überlegungen folgt, dass der Diskurs um den Inklusionsbegriff gegenüber dem Begriff der Integration innerhalb der deutschsprachigen Integrationsbewegung kaum Neuerungen bringt; deshalb kann, wie es beispielsweise in dieser Arbeit in Kapitel 3.7 geschieht, direkt an die Forschungstraditionen der Integrationspädagogik angeknüpft werden (vgl. Lindmeier & Lindmeier 2012, S. 187).

Aus pädagogischer Perspektive ist Tony Booth ein hervorstechender Verfechter der Inklusion, der vor allem mit dem Index für Inklusion in Verbindung gebracht wird. Dieser Index für Inklusion, der größtenteils im Erziehungs- und Bildungsbereich Verwendung findet, ist ein Instrument der Organisationsentwicklung. Er analysiert die inklusive Kultur in Institutionen anhand der Dimensionen „Inklusive Kulturen schaffen“, „Inklusive Strukturen etablieren“ und „Inklusive Praktiken

entwickeln“ (vgl. Booth 2008, S. 69). Zu den Dimensionen gehören Bereiche, die mit konkreten Indikatoren oder Zielen verbunden sind⁸. Der Zugang des Index für Inklusion steht auch für Booth' Inklusionsverständnis. Inklusion soll Barrieren des Lernens und der Teilhabe abbauen und ist eine „Strategie, um Bildung und Erziehung für alle zu überdenken und neu zu ordnen“ (Booth 2011, S. 5; vgl. auch Hinz 2008, S. 42). Booth geht es um einen wertebasierten Zugang zu Bildung und Erziehung. Relevante Werte sind beispielsweise Gleichheit, Rechte, Teilhabe oder Respekt für Vielfalt (vgl. Booth 2011, S. 11ff), die sich mit dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland oder auch mit der UN-Behindertenrechtskonvention verbinden lassen. Diese seien nicht nur mit programmatischen Aussagen, sondern mit konkreten Handlungen verbunden (vgl. Booth 2008, S. 60). Deshalb werden die Indikatoren oder Ziele des Index für Inklusion durch Fragen, die auf überprüfbare Handlungen abzielen, konkretisiert und damit verifizierbar (vgl. Booth & Ainscow 2017, S. 146f). Inklusion wendet sich der Heterogenität von Gruppierungen zu, bezieht mehrere Dimensionen von Heterogenität ein, orientiert sich an der Bürgerrechtsbewegung und „vertritt die Vision einer inklusiven Gesellschaft, die Diskriminierung und Marginalisierung abbaut“ (vgl. Hinz 2008, S. 33f). Dass Inklusion in der Sonderpädagogik momentan häufig in Zusammenhang mit Behinderung gedacht wird, ist eine Verengung, von der sich Booth ausdrücklich abgrenzt. Er weist darauf hin, dass sich Lernende mit Beeinträchtigung in allen gesellschaftlichen Gruppen finden und deshalb bei der Gestaltung von Lern- und Bildungsorten auf die Bedürfnisse aller Akteur*innen geachtet werden sollte (vgl. Hinz 2008, S. 54; Booth 2011, S. 7f).

Da der Begriff der Inklusion innerhalb der Pädagogik jedoch regelmäßig im Zusammenhang mit Behinderung diskutiert wird, soll nachfolgend dieser Begriff im Sinne von Reflexion in den Blick genommen werden. Behinderung beschreibt eine Kategorie, die jeden und jede im Verlauf des Lebens treffen kann. Die *Disability Studies*, welche die Kategorie Behinderung im Namen führen und aus der politischen Behindertenrechtsbewegung heraus entstanden sind, prägten das soziale Modell von Behinderung, das sich mit gesellschaftlichen Barrieren für behinderte Menschen beschäftigt, anstatt die Behinderung individuell zu begründen (vgl. Blyth 2017, S. 37). Damit empfehlen die *Disability Studies* die Aufmerksamkeit, anders, als es die Psychologie oder Medizin bevorzugt, auf „gesellschaftliche Prozesse und behindernde Strukturen zu richten“ (ebd.). Damit bleibt die Thematisierung von Behinderung notwendig, um Phänomene der Ausgrenzung und Herstellung von Differenz beschreiben und analysieren zu können. Die *Disability Studies* distanzieren sich ausdrücklich von der im Zusammenhang mit Inklusion zuweilen erhobenen Forderung nach Dekategorisierung⁹ (vgl. Köbsell 2015a, S. 116), die „zu heftigen innerdisziplinären Kontroversen“ führt (Lindmeier 2018, S. 10). Stattdessen arbeiten

8 Der Index für Inklusion bietet in der aktuellsten Auflage von 2017 einen Leitfaden zur Schulentwicklung und liegt international in 50 Ländern vor (vgl. Booth & Ainscow 2017, S. 8). Zudem gibt es auch deutschsprachige Adaptionen für Kindertageseinrichtungen (vgl. GEW 2015) oder einen Index für Kommunale Inklusion (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2011).

9 Im Band „Dekategorisierung in der Pädagogik“ von Musenberg et al. (2018) kommen verschiedenen Positionen dieser Debatte zu Wort. Ohne die Debatte im Einzelnen nachvollziehen zu wollen zeigt sich dennoch, dass die Ausgangspunkte mitunter vollkommen unterschiedliche sind, was die Verständigung zusätzlich erschwert. So geht es beispielsweise manchmal um die „Verschiebung der Aufmerksamkeit auf pädagogisch bedeutsame Kategorien“ (vgl. Walgenbach 2018, S. 12), statt um den mitunter unterstellten „Verzicht auf Kategorien“ (ebd. S. 14). Auch bezieht sich die Forderung nach Dekategorisierung mitunter auf den Begriff ‚Behinderung‘ als ein komplexes mehrdimensionales Phänomen oder auf den des ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs‘, was ausschließlich eine bildungspolitische Zuschreibung darstellt. In Teilen der Debatte wird eine „Neugestaltung des Modus der Organisation (sonderpädagogischer Interventionen“ (ebd., S. 33) diskutiert, was sich vor allem auf die Differenzkategorie Behinderung bezieht und einen konkreten Anwendungsbezug beinhaltet. In anderen Teilen der Debatte (vgl. Hirschberg & Köbsell 2018) geht es um poststrukturalistische Theoriebildung, in die ausdrücklich verschiedenen Differenzkategorien einbezogen sind.

sie heraus, „dass es keinen zwangsläufigen, quasi-natürlichen Zusammenhang zwischen der individuellen Abweichung von gesellschaftlichen Normalitätserwartungen und gesellschaftlichem Ausschluss“ (Köbsell 2015a, S. 117) gibt. Aus Sicht der *Disability Studies* wird Behinderung durch gesellschaftliche Prozesse der Nicht-Anerkennung und Ausgrenzung hergestellt. Dieser Aspekt hat inzwischen auch die Sonderpädagogik erreicht und Eingang in die Definition von Behinderung der WHO gefunden (vgl. DIMDI 2005, S. 24f sowie Lindmeier & Lindmeier 2012, S. 29f). Die ICF bietet einen mehrperspektivischen, prozessorientierten Zugang zu Funktionsfähigkeit und Behinderung. Sie beschreibt ein Gesundheitsproblem mit den drei Komponenten der Körperfunktionen und -strukturen, der Aktivität und der Teilhabe. Alle drei Komponenten werden jeweils von Umweltfaktoren und personenbezogenen Faktoren beeinflusst. Zwischen allen Komponenten herrscht eine spezifische und dynamische Wechselbeziehung (vgl. DIMDI 2005, S. 23)¹⁰.

Für den Bildungsbereich entwickelt sich im Kontext des Inklusionsdiskurses ausgehend von den USA der interdisziplinäre Ansatz der *Disability Studies in Education*, die einen Dialog zwischen kritischer Sonderpädagogik und *Disability Studies* führen (vgl. Köbsell 2015b, o. S.). Das verbindende Fundament der am Ansatz der *Disability Studies in Education* Beteiligten „ist ein Verständnis von Behinderung als gesellschaftliche Konstruktion und die getrennte Betrachtung von individueller und gesellschaftlicher Ebene mit konkretem Bezug auf das soziale Modell von Behinderung“ (ebd., S. 2). In Deutschland gibt es derzeit keinen derartig etablierten Diskurs, dennoch ist an einzelnen Stellen eine auf Inklusion ausgerichtete aktive Auseinandersetzung mit der Thematik Behinderung vorhanden. „Notwendig ist dazu eine Sprache, die Behinderung thematisiert, ohne zu bemitleiden oder zu stigmatisieren“ (Köbsell 2015a, S. 125). Das Benennen von Behinderung ist erforderlich, um auf Nachteile aufmerksam zu machen und beispielsweise Hilfsmittel oder Assistenz einfordern zu können (vgl. Maskos 2010a, S. 4). Auch Aktivisten der Behindertenvertretung, wie Raul Krauthausen (vgl. 2016, o. S.), weisen darauf hin, wie wichtig es ist, den Begriff Behinderung zu nutzen. Grund sei, dass die Behinderung untrennbar zur Person dazugehöre und im Alltag eine Auseinandersetzung mit dieser Tatsache notwendig sei. Köbsell (vgl. 2010, S. 27) unterscheidet dazu (analog zu der Sichtweise auf Geschlecht durch die Kategorien *Sex* als biologisches und *Gender* als soziales Geschlecht) in Bezug auf den Behinderungsbegriff ‚Behinderung‘ und ‚Beeinträchtigung‘. Behinderung weist dabei auf die soziale Konstruktion einer Behinderung hin und Beeinträchtigung auf die Beeinträchtigung eines Körpers, die Einschränkungen wie Schmerzen oder geringere Belastbarkeit im Alltag mit sich bringen kann und nicht gesellschaftlich verursacht ist. Die *Disability Studies* thematisieren besonders das soziale Modell von Behinderung und beleuchten „die Komplexität von Behinderung in ihrem Verhältnis zu Nicht-Behinderung“ (Waldschmidt 2015, S. 334). Sie sehen Behinderung oder ‚Anderssein‘ als verbreitete Lebenserfahrung anstatt als gesellschaftliche Ausnahme (vgl. ebd.). Das Ziel von Inklusion ist diesem Verständnis zufolge „die Wertschätzung und Anerkennung für alle, unabhängig von Alter, Hautfarbe, Herkunft, Religion, Geschlecht und/oder Beeinträchtigung in allen Lebensbereichen und über die gesamte Lebensspanne“ (Köbsell 2015a, S. 119). Sie beziehen den Begriff der Inklusion auf die gesamte Gesellschaft und damit auf unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen mit den jeweils spezifischen Ausschlusserfahrungen (vgl. ebd.).

10 Geistige Behinderung wird in dieser Arbeit als verkörperte Differenz (Waldschmidt, 2005, o. S.) und als historisch gewachsenes „Verhältnis zwischen den Leistungs- und Anpassungserwartungen einer Gesellschaft einerseits und den Fähigkeiten des Individuums andererseits“ (Musenbergh, 2015, S. 213) gesehen. Dies wurde erstmals von Lindmeier (1993) herausgearbeitet.

Hier ist der soziologische Blick auf den Begriff der Inklusion anschlussfähig¹¹, der vom Gegenbegriff der Exklusion ausgeht und das gesellschaftspolitische Problem sozialer Spaltungen thematisiert (vgl. Kronauer 2013, S. 17f). Inklusion und Exklusion werden dabei als historisch relative Begriffe gesehen, die immer im Verhältnis miteinander zu denken sind (vgl. Lindmeier 2013a, S. 171). Im Gegensatz zur westeuropäischen Nachkriegsperiode mit relativer Vollbeschäftigung, zurückgehender Armut und Ausweitung staatlicher Absicherung konstatiert Kronauer (vgl. 2010, S. 24) für die Gegenwart, dass mittlerweile bereits für gesichert gehaltene gesellschaftliche Standards von gesellschaftlicher Zugehörigkeit und Teilhabe außer Kraft gesetzt zu werden drohen. Gerade in diesem Punkt liegt der Gewinn der soziologischen Perspektive auf Inklusion, denn innerhalb der Sonderpädagogik ist ansonsten, von wenigen Ausnahmen abgesehen, eine auffällige Zurückhaltung gegenüber dem Exklusionsbegriff festzustellen (vgl. Lindmeier 2013a, S. 170f).

Kronauer (2010, S. 17) definiert Inklusion und Exklusion folgendermaßen: Inklusion

„meint gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe, die durch die Einbindung von Menschen in die wechselseitigen Sozialbeziehungen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, durch Reziprozität in Verwandtschaft und Bekanntenkreisen sowie die Zuerkennung und Materialisierung von (persönlichen, politischen und sozialen) Bürgerrechten gewährleistet wird. Umgekehrt bedeutet Exklusion letzten Endes den Abbruch der Wechselseitigkeiten, soziale Isolation und den Verlust von Bürgerrechten, sei es durch deren formale Verweigerung oder durch ihren Substanzverlust, der die Materialität gesellschaftlicher Teilhabe infrage stellt“.

Die Begriffe Inklusion und Exklusion nehmen damit perspektivisch das Verhältnis des Einzelnen zur Gesellschaft in den Blick. Beide Termini werden prozesshaft gesehen und ermöglichen es, kritische Lebensereignisse, wie den Übergang in die Adoleszenz oder den Beruf, zu betrachten sowie Ausgrenzungsdynamiken zu identifizieren und möglicherweise zu verändern (vgl. Lindmeier 2013a, S. 172). Inklusion und Exklusion sind mehrdimensional zu verstehen und nehmen „die gesellschaftlichen Arbeitsverhältnisse, die sozialen Nahbeziehungen und den Bürgerstatus in seinen unterschiedlichen Ausprägungen“ (ebd.) in den Fokus. Die Begriffe können dabei helfen, eine einseitige Ausrichtung in der Pädagogik beispielsweise auf den Übergang ins Erwerbsleben zu vermeiden und andere Dimensionen menschlichen Zusammenlebens nicht außer Acht zu lassen (vgl. ebd., S. 173).

Aus soziologischer Perspektive auf das Begriffspaar Inklusion/Exklusion geht es nicht nur um eine Öffnung gesellschaftlicher Organisationen und Infrastrukturen, um beispielsweise die Diskriminierung von behinderten Menschen zu vermeiden, sondern auch um die Qualität der gesellschaftlichen Teilhabe (vgl. Kronauer 2010, S. 18). Entscheidend seien dabei die „persönlichen, politischen und sozialen Bürgerrechte, die den Einzelnen zustehen; der Zugang zu und die Bedingungen von gesellschaftlich anerkannter Arbeit und die Wechselseitigkeit in den sozialen Nahbeziehungen“ (ebd.). In diesem Punkt unterscheidet sich Kronauers Inklusions- und Exklusionsverständnis wesentlich von demjenigen Luhmanns aus systemtheoretischer Perspektive. Luhmann (vgl. 1995, S. 241) beschreibt Inklusion und Exklusion mit dem Bild einer Form: „Inklusion‘ bezeichnet dann die innere Seite der Form, deren äußere Seite ‚Exklusion‘ ist. Von

11 Ebenso anschlussfähig wäre aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft der Terminus der reflexiven Inklusion, „der sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und das Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung als auch auf den Verzicht auf Festschreibungen und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion“ (Budde & Hummrich 2015, S. 172). Reflexive Inklusion zielt auf eine Reflexivität als professionelle pädagogische Haltung (vgl. ebd.).

Inklusion kann man also nur sinnvoll sprechen, wenn es Exklusion gibt“ (ebd.). Aus systemtheoretischer Sicht hebt Luhmann den hohen Grad an Differenzierung und Spezialisierung einer modernen Gesellschaft hervor, die er mit einer Systembildung innerhalb eines Systems beschreibt. Der hohe Differenzierungsgrad bringt es mit sich, dass es für ein Individuum kein einfaches ‚Innen‘ und ‚Außen‘ gibt. Stattdessen besteht die Gesellschaft aus unterschiedlichen Systemen, die jeweils auf bestimmte Art miteinander verknüpft sind und möglicherweise andere Arten der Verknüpfung ausschließen (vgl. ebd., S. 237ff). Damit ist für ein Individuum kein vollständiger Ausschluss aus der Gesellschaft möglich, sondern Inklusion bzw. Exklusion sind auf bestimmte Systeme bezogen und untrennbar mit der Konstitution einer modernen Gesellschaft verbunden. Inklusion bezieht sich zudem auch auf die Kommunikation zwischen Menschen. Sie steht mit dem systemischen Gedanken in engem Zusammenhang, ist theoretisch aber zusätzlich zu denken (vgl. ebd., S. 242, 264). Luhmann geht von einer ‚Vollinklusion‘ aus und beschreibt Exklusion in modernen Gesellschaften eher individuell (vgl. Kronauer 2010, S. 7). Luhmann beobachtet und beschreibt die Gesellschaft von einer distanzierten Außenperspektive und vernachlässigt die subjektive Perspektive des Individuums, das sich trotz einer Versorgung und Aktivierung in Systemen ausgeschlossen und entkoppelt fühlen kann (vgl. Lindmeier 2013a, S. 176). Demgegenüber geht Kronauer mit seiner ausdrücklichen Betonung von subjektivem Zugehörigkeits- und Teilhabegefühl weiter und fasst Exklusion als Ausgrenzung in der Gesellschaft auf (vgl. Lindmeier 2013a, S. 171). Er führt aus, dass alle Arten sozialer Beziehungen darauf beruhen, bestimmte Personen einzubeziehen und andere nicht. Dabei nimmt er Bezug auf Weber (vgl. 1972, S. 23), der zwischen offenen und geschlossenen Beziehungen differenziert. Nach Weber soll eine soziale Beziehung

„(...) nach außen ‚offen‘ heißen, wenn und insoweit die Teilnahme an dem in ihrem Sinngehalt orientierten gegenseitigen sozialen Handeln, welches sie konstruiert, nach ihren geltenden Ordnungen niemand verwehrt wird, der dazu tatsächlich in der Lage und geneigt ist. Dagegen nach außen ‚geschlossen‘ dann, insoweit und in dem Grade, als ihr Sinngehalt oder ihre geltenden Ordnungen die Teilnahme ausschließen oder beschränken oder an andere Bedingungen knüpfen“ (ebd.).

So ist beispielsweise Freundschaft eine Form sozialer Beziehung, die in hohem Maße auf Exklusivität beruht. Gesellschaftlich bedarf es nun genauerer Kriterien, „welche Arten sozialer Schließungen als berechtigt, welche als unzulässig und diskriminierend anzusehen sind“ (Kronauer 2013, S. 19). Nicht jede soziale Schließung muss problematisch sein. Kronauer (vgl. 2013, S. 21) führt dies am Beispiel eines Chores aus, bei dem eine gewisse Fähigkeit zu singen durchaus als legitime Zugangsvoraussetzung anzusehen ist. Auch das Verbot von Kinderarbeit bezeichnet nach Kronauer eine gesellschaftlich akzeptierte Form der sozialen Schließung. Kurse der Erwachsenenbildung in leichter Sprache ausschließlich für Menschen mit Behinderung zu öffnen, stelle jedoch eine zu diskutierende Form der Schließung dar (vgl. ebd.). Ebenso sind soziale Schließungen dann problematisch, wenn sie als Mittel der Durchsetzung von Macht genutzt werden und Menschen in ihren sozialen Lebenschancen beeinträchtigen (vgl. Kronauer 2010, S. 25).

Hinz (vgl. 2013, o.S.) weist auf die Bedeutsamkeit gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse in Bezug auf Inklusion und Exklusion hin. Zudem macht er darauf aufmerksam, dass das deutsche Förderschulsystem nicht vorschnell als inklusiv bezeichnet werden könne, weil es zwar alle Schüler*innen in ein Schulsystem inkludiert, jedoch aus dem der allgemeinen Schulen exkludiert. Die öffentliche Klärung gesellschaftlicher Öffnungs- und Schließungsprozesse hat das Ziel der Anerkennung von Differenz. Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Exklusion ist dabei der Gegenstand demokratischer Entscheidungsverfahren. Inklusion ist „die Überwin-

dung illegitimer Schließungen und die Gestaltung legitimer, durchlässiger Grenzen“ (Kronauer 2013, S. 21). Damit kann das Streben nach Inklusion auch als Idee gegen gesellschaftliche Exklusion verstanden werden. Sowohl das pädagogische Verständnis von Inklusion, das sich für die Rechte von behinderten Menschen einsetzt, als auch das soziologische Verständnis, welches gesellschaftliche Spaltungen überwinden will,

„vereint die Kritik an diskriminierenden, die Lebenschancen von Menschen beeinträchtigenden sozialen Schließungen“ (ebd., S. 24). Dabei nimmt sie auch die gesellschaftlichen Verhältnisse kapitalistischer Gesellschaften in den Blick, denn „die Inklusion in soziale ausgrenzende Verhältnisse kann nicht das Ziel sein, sondern nur die Überwindung solcher Verhältnisse“ (ebd.).

Nach der Darstellung des Inklusionsbegriffs aus pädagogischer und soziologischer Perspektive soll noch der Frage nach den Adressat*innen von Inklusion nachgegangen werden. Dabei werden, angelehnt an Lindmeier und Lütje-Klose (vgl. 2015), drei Linien der historisch-vergleichenden Bildungsforschung zur *inclusive education* nachgezeichnet, die sich jeweils auf unterschiedliche Adressat*innenkreise beziehen.

Die erste Linie schließt an die klassische Ausrichtung der Sonder- und Integrationspädagogik an und hat ein enges behinderungsbezogenes Adressat*innenverständnis: Ihr geht es nicht erst seit der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2006, sondern bereits zu Beginn der 1990er Jahre um die Einbeziehung von Menschen mit Behinderung. Insbesondere viele US-amerikanische Beiträge folgen einem Verständnis von inklusiver Bildung und Erziehung, das sich in erster Linie auf *people with disabilities* bezieht und den Begriff der Inklusion als verbesserte und weiterentwickelte Form von den vormalig verwendeten Begriffen *mainstreaming* und *integration* versteht. Dieses Adressat*innenverständnis sieht Inklusion aus der bürgerrechtlichen Perspektive: Behinderte Menschen brauchen sich nicht mehr an die vorhandenen Bildungsinstitutionen anzupassen. Stattdessen sollen sich die Bildungsinstitutionen auf die Lernbedürfnisse behinderter Menschen einstellen (vgl. ebd., S. 7f).

Exemplarisch ist hier Sander zu nennen, der Inklusion als eine Weiterentwicklung und Verbesserung von Integration sieht (vgl. 2002, S. 61) und Inklusion in dem Beitrag folgendermaßen definiert:

„Alle behinderten Kinder besuchen wie alle anderen Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen Regelschulen, die die Heterogenität ihrer Schüler und Schülerinnen schätzen und im Unterricht fruchtbar machen“ (ebd., S. 62).

Auch der *Report on Children with Disabilities* (UNICEF 2013) und die *Guidelines for Inclusion* der UNESCO von 2005 beziehen sich ausdrücklich auf Menschen mit Behinderungen. Es wird auf die hohe Exklusionsquote von Kindern mit Behinderungen aus dem Schulsystem gerade in Entwicklungsländern hingewiesen (vgl. 2005, S. 7) und die Ursprünge der Inklusion in der *Special Education*, also der Sonderpädagogik verortet (vgl. ebd., S. 9).

Die zweite Linie, die ebenfalls seit den 1990er Jahren im britischen Raum vertreten wird, verfolgt ein weites, auf ‚alle‘ Diversitätsmerkmale bezogenes Adressat*innenverständnis und wendet sich gegen eine assoziative Verknüpfung von *inclusive education* und Behinderung. Inklusive Erziehung und Bildung verzichtet in der praktischen Umsetzung dieses Ansatzes möglichst darauf, Lerngruppen klassifikatorisch in Menschen mit und ohne Behinderungen zu unterteilen (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2015, S. 8). Es gibt keine vorab festgestellten Unterschiede innerhalb der Gruppe der Lernenden; die sogenannte ‚Zwei-Gruppen-Theorie‘ wird abgelehnt (vgl. Hinz 2002, S. 7).

In Deutschland ist beispielsweise Prengel eine Vertreterin dieser Linie. Sie verbindet die Anliegen der Interkulturellen Pädagogik, der Feministischen Pädagogik und der Integrativen Pädagogik zu einer „Pädagogik der Vielfalt“ (1993, 3. Auflage 2006). Das Ziel der Pädagogik der Vielfalt ist es,

„für alle Schülerinnen und Schülergruppen auf den unterschiedlichen Ebenen der Schulpädagogik den gleichberechtigten Zugang zu den materiellen und personellen Ressourcen der Schule zu schaffen, um auf der Basis solcher Gleichberechtigung die je besonderen, vielfältigen Lern- und Lebensmöglichkeiten zu entfalten“ (Prengel 2006, S. 185).

Auch die Forderung nach Dekategorisierung in der Inklusionspädagogik könnte dieser Linie zugeordnet werden. Wocken bezeichnet beispielsweise Behinderungskategorien als „deindividualisierende Typisierung und Pauschalisierung“ und konstatiert, dass die diese mit „gravierenden Stigmatisierungen“ (Wocken 2012, o. S.) verbunden seien. In dem Begriff des ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK 1994) vermischen sich beide bisher genannten Linien. Einerseits vermeide er eine Klassifikation, andererseits beziehe sich das Konzept der Förderschwerpunkte in diesen Empfehlungen wieder auf das behinderungsbezogene Adressat*innenverständnis (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2015, S. 8).

Die dritte Linie des Adressat*innenverständnisses von Inklusion sieht diese als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft: Alle Institutionen und Ansätze, die mit Menschen zu tun haben, sollten demnach Inklusion in den Blick nehmen. Der Ansatz beschreibt Inklusion als Konzept für unterschiedliche vulnerable Gruppen und hebt die Situationen bestimmter marginalisierter Minderheiten als besondere Situationen hervor (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose 2015, S. 9). Er kann nach dem Motto: *Education for all, and especially for some* (vgl. UNESCO 2005) zusammengefasst werden und ruft dazu auf, sich nicht mehr ausschließlich mit Menschen mit Behinderungen zu befassen.

„Ein inklusives Erziehungs- und Bildungssystem wird in diesem Verständnis mit den Grundwerten einer Maximierung der Partizipationschancen und einer Minimierung sozialer Ausgrenzungsrisiken insbesondere für marginalisierte Gruppen verbunden“ (Lindmeier & Lütje-Klose 2015, S. 9). Wie am Bezug zur UNESCO 2005 und der Publikation von Werning & Lütje-Klose (2012), die einerseits einen Bezug zu marginalisierten Gruppen hat, gleichzeitig aber eine klassische sonderpädagogische Fachrichtung in den Blick nimmt, deutlich wird, vermischt sich dieses Adressatenverständnis in der Literatur mit den vorausgegangenen Ansätzen. Er soll jedoch das Blickfeld auf Inklusion erweitern, indem er nicht nur die Inklusion von behinderten Menschen thematisiert, sondern auch die Inklusion z.B. von/bei Armut, Migrationshintergrund und Hochbegabung (vgl. ebd., S. 8f). Dieser Blickwinkel zeigt: „Die Frage der Inklusion in Bildungsorganisationen ist also mit derjenigen nach der Bedeutung von sozialer bzw. milieubezogener Differenz verbunden“ (Wagner-Willi 2018, S. 315). In den folgenden Unterkapiteln sollen daher, letzterer Diskussionslinie entsprechend, die Begriffe der Differenz und der Intersektionalität näher betrachtet werden.

2.2 Differenz

Seit den 1980er Jahren hat sich der Begriff der Differenz in den kultur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen fach- und disziplinübergreifend etabliert (vgl. Lutz & Wenning 2001, S. 11). Der Begriffsgebrauch insgesamt ist jedoch unübersichtlich und changiert „zwischen der expliziten Betonung von Verschiedenheit und einer impliziten Beanspruchung von Gleichheit“ (Ricken & Reh 2014, S. 25). An dieser Stelle soll keine Historie der Begriffsentwicklung dargestellt werden, wie sie beispielsweise bei Ricken und Reh (2014), Ricken und Balzer (2007) sowie Walgenbach (2017, S. 91ff) zu finden ist. Stattdessen werden ausgewählte Aspekte näher beleuchtet.

Eine Auseinandersetzung mit der Differenztheorie erscheint angesichts der in Kapitel 2.1 angedeuteten Kontroversen in der Sonderpädagogik hinsichtlich Inklusion, Behinderung und Vielfalt zur Bestimmung des Gegenstandsverständnisses und der Positionierung notwendig, um Phänomene von Behinderung und Nicht-Behinderung theoretisch fundiert zu fassen (vgl. Lindmeier 2018, S. 13).

Das Wort Differenz stammt von den lateinischen Worten ‚Differentia‘ oder auch ‚differe‘, was im Deutschen ‚sich unterscheiden, auseinandertragen‘ bedeutet. Differenz bezeichnet ursprünglich „eine Verschiedenheit (und insofern auch eine Unstimmigkeit) (...), die aus einem Vergleich bzw. einer Unterscheidung resultiert und nur darauf sich bezieht“ (Ricken & Balzer 2007, S. 57). Dem Wort Differenz kommt also kein klassifikatorischer Status zu. Zunächst bezieht sich der Begriff, ähnlich dem mathematischen Differenzbegriff, auf die Bezeichnung von Unterschieden innerhalb einer Gruppe von Gleichen. Inzwischen hat sich der Begriff aus der Entgegensetzung von Gleichheit und Verschiedenheit gelöst und bezeichnet nicht mehr nur Abweichungen des Besonderen gegenüber dem Allgemeinen oder Abweichungen von Normen und Normalitäten (vgl. ebd. sowie Tervooren 2001, S. 205). Differenz bezeichnet stattdessen „eine Relation zwischen zwei Begriffen, die voneinander abhängig sind und sich aus diesem Grunde wechselseitig bestimmen“ (Tervooren 2001, S. 207). ‚Nicht-Behinderung‘ wird nach dieser Definition von Differenz also auch daraus erklärt, was ‚Behinderung‘ ist und umgekehrt. Beide Begriffe sind so wechselseitig voneinander abhängig. Der Begriff nimmt Probleme von Zugehörigkeit, Nichtzugehörigkeit, Mehrfachzugehörigkeit, Abweichung, Nichtpassung und Brüchigkeit gegenüber dem Allgemeinen in den Blick, wobei das Allgemeine nicht als gegeben, sondern als hergestellt angesehen wird (vgl. Ricken & Balzer 2007, S. 57).

Ethnographische oder rekonstruktive Forschungen zu Differenz untersuchen dementsprechend „die Herstellung und Bearbeitung von Differenz innerhalb sozialer Interaktions- und Kommunikationsprozesse“ (Lindmeier 2018, S. 18). Diese kann als *doing* und *undoing difference* beschrieben werden, zwei Begriffe, welche die „Herstellung, Überlagerung und Außerkraftsetzung kultureller Differenzierungen von Menschen“ (Hirschauer 2014, S. 170) bezeichnen und durch das Verb *to do* den Prozess des Kategorisierens selbst zum Gegenstand machen (vgl. Hirschauer & Boll 2017, S. 11). *Doing difference* ist „Teil einer Vollzugswirklichkeit (...), wobei Individuen weder als Akteure noch als Träger von Identitäten, sondern als bloße Vermittler sozialer Praxis betrachtet werden“ (Hirschauer 2014, S. 182). Damit ist auch die politische und pädagogische Praxis selbst „als Praxis der Herstellung von Differenz“ zu befragen. Diese kann „als klassifikatorische und etikettierende Adressierung von Unterschiedlichkeit verstanden werden, die es zu re- und zu dekonstruieren gilt“ (Lindmeier 2018, S. 31). Hirschauer definiert *doing difference*

„als sinnhafte Selektion aus einem Set konkurrierender Kategorisierungen, die einen Unterschied schafft, der einen Unterschied macht. Es reicht nicht, dass eine Kategorisierung stattfindet (und sich der Soziologie zur Übernahme oder Rekonstruktion anbietet), entscheidend ist vielmehr, ob in sozialen Prozessen – in Interaktionen, Biografien, Verfahren, Moden, Diskursen usw. – an diesen Anknüpfungspunkt angeschlossen wird, ob es also zur Wiederaufnahme einer Unterscheidung in deren Verlauf kommt, so dass ihre soziale Relevanz aufgebaut wird“ (Hirschauer 2014, S. 183).

Beispiele für differenzherstellende *doings* im Sinne von Unterscheidung und Zugehörigkeit können ein religiös oder geschlechtsspezifisch motivierter Kleidungsstil sein, die architektonische Gestaltung eines Gebäudes mit Treppe und (evtl. fehlendem) Rollstuhlengang, aber auch die Unterstellung von Hilfsbedürftigkeit oder die Ansprache in einer extrem vereinfachten Art mit hoher Lautstärke gegenüber älteren Menschen oder Menschen mit geistiger Behinderung.

Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass Zugehörigkeiten und Differenzen nicht nur im Sinne eines *doing difference* hergestellt werden können, sondern sie auch im Sinne eines *undoing difference* ungeschehen gemacht, zurückgenommen oder nicht getan werden können (vgl. Hirschauer 2014, S. 183; 2017, S. 11). *Undoing difference* bedeutet demnach eine Differenzunterscheidung „nicht zu vollziehen“ (Hirschauer 2001, S. 216). Die entsprechende Differenzkategorie wird dabei zu einer in der Interaktion „inaktiven Kategorie“ (ebd., S. 218)¹². Beim Wahlrecht ist beispielsweise das Geschlecht seit der Einführung des Frauenwahlrechts eine inaktive Kategorie, anders als die der Nationalität. Ebenso kann die Geschlechterdifferenz oder die Differenzkategorie Behinderung in der Interaktion ihre Relevanz verlieren.

Da die Zugehörigkeit zu einer Humankategorie keine ‚Eigenschaft‘ ist, sondern je nach Situation immer wieder vollzogen oder auch nicht vollzogen wird, schlagen Hirschauer & Boll den ambivalenten Begriff des *un/doing difference* vor (vgl. 2017, S. 11). Der Begriff verweist ebenfalls darauf, dass das *doing* einer Unterscheidung gleichzeitig das *undoing* anderer Unterscheidungsmöglichkeiten mit sich bringt (vgl. ebd., S. 12).

Um verschiedene Differenzierungen in ihren offenen und ungewissen Auswirkungen oder Kreuzungen zueinander beschreiben zu können, empfiehlt Hirschauer die Begriffe der Differenzverstärkung und -minimierung (vgl. 2014, S. 185; 2017, S. 13).

Tervooren (2001, S. 204) weist darauf hin, dass sich beispielsweise Pädagogiken wie die Sonderpädagogik, die sich auf eine angenommene Differenz beziehen, in einem Dilemma befinden. Einerseits sorgen sie für eine Ausdifferenzierung der Gesamtbevölkerung in bestimmte Untergruppen, zugleich aber können sie auch die Handlungsspielräume dieser Untergruppen erweitern (vgl. ebd.). In den pädagogischen Alltagspraxen kann Differenz ebenfalls, entgegen anderen Absichten, hergestellt oder verfestigt werden. Dies kann passieren, indem beispielsweise in Unterrichtsmaterialien ‚die Türkei‘ mit ‚Deutschland‘ verglichen wird und dabei eine Homogenität der jeweiligen Nationen konstruiert wird. Oder wenn im Unterricht, der eigentlich auf Wertschätzung von Differenz angelegt ist, Schüler*innen mit Migrationshintergrund von ‚ihrer Kultur‘ berichten sollen, die damit gleichzeitig als nicht deutsch und damit anders konstruiert wird. Analoges gilt für die Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit durch Jungen- und Mädchengruppen (vgl. Walgenbach 2017, S. 97). In einem ähnlichen Dilemma befinden sich auch Gruppen mit Teilnehmenden mit und ohne Behinderung, die einerseits dazu beitragen können, gegenseitige Differenzen zu überwinden und Gemeinsamkeit herzustellen, aber andererseits auch Behinderung als Differenzkategorie festschreiben und zum Thema machen. Die jeweils betroffenen Personen können sich diesen Normen nicht entziehen, „wenngleich sie sie teilweise unterlaufen und verschieben können“ (Fritzsche 2012, S. 195).

Aktuelle Ausführungen zum Begriff der Differenz unterscheiden aus diesen Gründen auch zwischen relativer und radikaler Differenz (vgl. exemplarisch Musenberg 2016). Ricken und Balzer (2007, S. 57) definieren diesen Unterschied folgendermaßen: Differenz meint

„nicht bloß eine relative, d. h. eine auf ein Gemeinsames bezogene Verschiedenheit, sondern zunehmend auch eine radikal gedachte Unterschiedenheit und Singularität (...), die durch keinen übergreifenden Kontext bzw. kein einheitliches Fundament (mehr) zusammengehalten wird und so die klassische Frage nach dem Verhältnis des Einen und der Vielen, des Allgemeinen und der Besonderen insgesamt aufbricht“ (ebd.).

12 Die Begriffe wurden ursprünglich in Bezug auf die Differenzkategorie Geschlecht als *doing gender* (West & Fenstermaker 1995) oder *undoing gender* (vgl. Hirschauer 2001) entwickelt und sind inzwischen auch für andere Kategorien der Humandifferenzierung gebräuchlich. *Doing* und *undoing difference* bezieht sich dabei auf die Gesamtheit der möglichen Humandifferenzierungen.

Ältere Fachdiskussionen um die Jahrtausendwende beziehen sich zumeist auf relative Differenz und unterscheiden zwischen vertikaler und horizontaler Differenz (vgl. Lindmeier 2016a, S. 1 sowie exemplarisch Klinger & Knapp 2007). Hier wird auch der Begriff der Differenzlinie oder Differenzachse genutzt, der auch tatsächlich nur dann verwendet werden sollte, wenn es um vertikale, hierarchisch geordnete soziale Differenzen geht (vgl. Lindmeier 2016a, S. 1). Innerhalb der Literatur ist es uneinheitlich, welche Differenzkategorien betrachtet werden. Lutz und Wenning treffen folgende Unterscheidung:

- „Körperorientierte Differenzlinien: Geschlecht, Sexualität, ‚Rasse‘, Hautfarbe, Ethnizität, Gesundheit, Alter;
- (sozial-)räumlich orientierte Differenzlinien: Klasse, Nation/Staat, Ethnizität, Sesshaftigkeit/Herkunft, Kultur, Nord-Süd/Ost-West;
- ökonomisch orientierte Differenzlinien: Klasse, Besitz, Nord-Süd/Ost-West, gesellschaftlicher Entwicklungsstand“ (2001, S. 21).

Sie weisen darauf hin, dass Differenzkategorien mehrdeutig sind und sich die Zuordnungen unterscheiden können (vgl. ebd.). Differenzkategorien tragen zu kultureller Ordnung bei und erlauben „Kategorisierungen (subsumierende perzeptive Zuordnungen von Objekten zu sprachlichen Bezeichnungen), Identifizierungen (schwankende affektive Assoziationen im Selbstverständnis von Akteuren) und selektive Sozialbeziehungen (soziale Assoziationen), die Nähe und Distanz regulieren und soziale Schließungen ermöglichen“ (Hirschauer 2014, S. 173). Es geht dabei nicht um eine neutrale Unterscheidung von Unterschiedlichkeiten, sondern um gruppenbezogene Zuschreibungen im Sinne von wir/ihr, mit denen Wertungen verbunden sind, „die von leichten Präferenzen für die ‚ingroup‘ bis hin zu ausgeprägten Auf- und Abwertungen reichen“ (ebd., S. 174). Dadurch, dass manche Differenzierungen sich auf Körper oder Leistungen beziehen, andere sich an Tätigkeiten oder Gütern orientieren und wieder andere sich als lebenslange Konstanten zeigen, haben sich für die ‚Differenziertheit der Differenzierungen‘ je unterschiedliche Forschungsrichtungen entwickelt, die sich mit jeweils einer vorrangigen Differenzkategorie beschäftigen (vgl. Hirschauer 2014, S. 171). Hirschauer weist darauf hin, dass in der sozialwissenschaftlichen Beobachtung die „enorme Heterogenität von Varianten der Humandifferenzierung“ sowie die „ganz unterschiedlichen Intensität der Mitgliedschaften“ Berücksichtigung finden müssten (ebd.).

Die aktuelle Perspektive der radikalen Differenz, die Differenz auf das einzelne Subjekt bezieht, erlaubt dabei eine differenzierte Betrachtung, da mit dieser Perspektive auch individuelle Phänomene einzelner Menschen, unabhängig beispielsweise der Differenzkategorie Geschlecht oder Behinderung, thematisiert werden können. Dadurch wird ein Individuum nicht vorschnell auf die Zugehörigkeit zu einer Differenzkategorie reduziert. Arens et al. (2013, S. 17) weisen jedoch zu Recht darauf hin, dass „entlang von symbolischen Differenzordnungen reale und fühlbare Ungerechtigkeiten, Diskriminierungen, ungleiche Verfügbarkeiten über Ressourcen, aber auch identitäre Selbstverständnisse produziert werden und insofern existent sind“ (ebd.). Ähnlich argumentieren auch Mecheril und Plößer (vgl. 2009, S. 204), die die Wirkmächtigkeit sozialer Differenzen ebenfalls hervorheben, die es nicht zu unterschätzen gilt (vgl. Lindmeier 2018, S. 28). Also ist das Konzept der radikalen Differenz ambivalent: Einerseits erlaubt das Konzept die Dekonstruktion vorschneller relativer Differenzzuweisung und Rekonstruktionen, andererseits besteht auch die Gefahr der Nivellierung sozialer Ungleichheiten und unterschiedlicher Differenzkategorien (vgl. Mecheril & Plößer 2009, S. 205). Somit lässt sich radikale Differenz nur denken, „wenn auch die Relativität von Verschiedenheit im Fokus bleibt“ (Lindmeier 2018,

S. 37; vgl. Ricken & Reh 2014). Daher erscheint es zielführend, die Perspektiven der relativen und der radikalen Differenz dialektisch zu verbinden, damit Differenzphänomene sowohl gruppenbezogen als auch individuell analysiert werden können.

Die Forschung zu Differenz ist sich zudem der Reifizierungsproblematik¹³ ihres Gegenstands durch ihre explizite Thematisierung bewusst, „scheint doch jede Beobachtung von Differenz im ethnographischen Forschungsprozess das, was sie beobachtet, auch (neu) zu erzeugen und damit zu reifizieren“ (Göhlich et al. 2013, S. 640; vgl. Walgenbach 2012b, S. 245; Lindmeier 2018, S. 18f). Dabei besteht die Gefahr, dass „in der Rede von Differenz deren Herstellung nicht als solche wahrgenommen wird“ (Lindmeier 2018, S. 27 sowie vgl. Ricken & Reh 2014). Aus dieser Perspektive heraus

„erweist sich die Fokussierung von Differenzen auf der einen Seite als notwendige Voraussetzung für die Bearbeitung differenzbedingter Benachteiligungen und zum anderen als problematischer Bezugsrahmen, durch den Andersheiten und Normierungen immer auch erst (re-)produziert werden“ (Plößer 2010, S. 219).

Dabei ist zu berücksichtigen, dass Differenzkategorien in erster Linie „soziale Zugehörigkeiten“ beschreiben und soziale Zugehörigkeiten oder Differenzierungen nicht als Eigenschaften von Personen zu sehen sind (Hirschauer & Boll 2017, S. 9).

Eine ähnliche dialektische Betrachtungsweise wie die auf die Konzepte der relativen und radikalen Differenz ist auch auf den Begriff der Diversität oder *Diversity* notwendig, der in den letzten Jahren zu einer Art ‚Leitbegriff‘ im Umgang mit Differenzen, vor allem in institutionellen Kontexten wie Universitäten, Schulen oder Firmen, geworden ist (vgl. z. B. Sliwka 2012 oder Lindmeier & Meyer 2016). „Zunächst steht ‚Diversity‘ für ein Verständnis von Differenz, im Rahmen dessen die Vielzahl von Differenzen zu berücksichtigen gesucht wird“ (Plößer 2013, S. 60). *Diversity* will also einer Engführung auf eine Differenzkategorie wie Geschlecht oder Behinderung entgehen und stattdessen „Differenz im Plural denken“ (ebd.). Eine Lesart von *Diversity* steht vor allem für eine positive Umschreibung sozialer Unterschiede und vermeidet die Thematisierung von Ungleichheitsverhältnissen sowie damit verbundenen Diskriminierungen. Dieser Ansatz stammt aus den Wirtschafts- und Betriebswissenschaften und dient der Steigerung des Profits und der Leistungssteigerung von Organisationen (vgl. Walgenbach 2017, S. 92). Ein weiterer Ansatz von *Diversity* ist die Möglichkeit der Sensibilisierung für die Verflechtung unterschiedlicher Differenzkategorien und den damit verbundenen Diskriminierungsverhältnissen. Dieser grenzt sich zumeist vehement vom oben genannten Ansatz ab, stammt aus dem erziehungswissenschaftlichen Kontext oder dem Kontext der sozialen Arbeit und ist dort wesentlich stärker vertreten (vgl. ebd.). Exemplarisch plädiert Plößer (2013, S. 61) dafür, *Diversity* immer im Zusammenhang mit macht- und ungleichheitssensiblen Ansätzen der Differenzforschung zu sehen, um drohende Ungleichheitsverhältnisse nicht auszublenden. *Diversity* dient der Perspektiverweiterung und löst nicht die klassische Differenzforschung mit ihrem Blick auf bestimmte Differenzkategorien ab, da beispielsweise ableistische oder rassistische Zuschreibungen weitaus wirkmächtiger sind als die Anerkennung einer allgemeinen Differenz in dem Sinne, dass jedes Individuum ‚irgendwie unterschiedlich‘ sei (vgl. ebd., S. 61f).

13 Dem lateinischen Wortursprung nach bedeutet Reifizierung (lat. res „Sache“ und facere „machen“) „zur Sache machend“ oder auch „Vergegenständlichung“.

2.3 Inklusion und Differenz: die rekonstruktiv-praxeologische (Inklusions-)Forschung

Der Forschungsansatz der rekonstruktiv-praxeologischen (Inklusions-)Forschung will mit seinen Forschungen unter anderem ein Angebot machen,

„mit dem unterrichtliche Praktiken der Herstellung und Bearbeitung von Differenzen durch die unterschiedlichen Akteur/-innen in der Organisation Schule analysiert und reflektiert werden können – und die Anknüpfungs- und Reflexionspunkte für die didaktische Theoriebildung darstellen können“ (vgl. Sturm 2016, S. 70).

Der Ansatz bezieht sich methodologisch auf die praxeologische Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 13), was einen anderen Zugang als die oben dargestellte Differenztheorie darstellt. Den unterschiedlichen Zugängen zum Thema Differenz sei allerdings gemeinsam, „dass sie das Soziale als gesellschaftlich hervorgebracht verstehen, also als geteilte Wissensordnungen, die kollektiv hervorgebracht werden“ (Sturm 2018a, S. 52). Dieses Analyseschema ist auch für die Studie der vorliegenden Arbeit von Bedeutung, da es auch hier um die Herstellung und Bearbeitung von Differenzen in Gruppen geht. Daher werden nachfolgend exemplarische Ergebnisse der Arbeiten von Sturm zusammengefasst, da sich bei ihr der umfangreichste Literaturkorpus finden lässt, und durch weitere Autor*innen ergänzt, die sich dieser Forschungsrichtung zuordnen lassen. Die dargestellten Studien lassen sich „entweder dem Diskursstrang der Inklusions- oder der Differenzforschung zuordnen; zwischen denen (...) sich zahlreiche Gemeinsamkeiten und Parallelen finden, wenngleich sie an unterschiedliche theoretische und meta-theoretische Bezüge anknüpfen“ (Sturm 2018b, S. 253).¹⁴

In ihrer Dissertation untersucht Sturm die Möglichkeiten pädagogischer Schulentwicklung und die „Etablierung organisierter Reflexion in der Schule“ in einem über ein Jahr lang begleiteten Schulentwicklungsprozess. Dabei arbeitet sie heraus, dass der in der Schule bestehende Zielkonflikt aus Reproduktion der Gesellschaft und Bildung des Einzelnen sich auch bei Schulentwicklungsprozessen und organisierten Reflexionen zeigt und dort reproduziert wird. Ziel- und Strukturkonflikte werden verschleiert bzw. auf die individuelle Ebene verlagert. Dabei wird im Allgemeinen der Systemebene der Vorrang gegeben; dies gilt sowohl für die Lehrer*innen- als auch die Schüler*innenseite (vgl. Sturm 2007, S. 213ff).

In einem Forschungsprojekt, an dem 20 Lehrkräfte einer berufsbildenden Schule Österreichs beteiligt waren, ging es um die Frage, welche handlungsleitenden Orientierungen im Umgang mit Unterschieden in Schule und Unterricht relevant sind (vgl. Sturm 2010a, S. 146). Bei der Auswertung von Gruppendiskussionen mit Lehrkräften zeigt sich, dass Heterogenität von ihnen überwiegend als unterschiedliches Leistungsniveau wahrgenommen wird (vgl. ebd., S. 152 sowie Sturm 2016).

Das Projekt „Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Praktiken“ hat eine ähnliche Herangehensweise und nimmt die alltäglichen Praktiken des Unterrichts und die dort stattfindenden Differenz(re)produktionen von Lehrkräften in den Blick. Es geht der Frage nach, inwieweit sie Lerngelegenheiten eröffnen oder behindern (vgl. Sturm 2014, S. 276). Zunächst wurden in Gruppendiskussionen mit Lehrkräften unterschiedliche Arten zum Umgang mit Differenz rekonstruiert. Dabei zeigte sich, dass „Lehrpersonen Differenzen zwischen Schüler*innen in Relation zu ihren Erwartungen an die Schüler*innenrolle und der Vorstellung von gutem Un-

¹⁴ Für Leser*innen, denen die rekonstruktiv-praxeologische (Inklusions-)forschung unvertraut ist, findet sich eine Erklärung relevanter Begriffe (z. B. den des ‚Milieus‘ oder den des ‚konjunktiven Erfahrungsraums‘) in Kapitel 4.

terrichtet“ (ebd., S. 278) konstruieren und bearbeiten. Die exemplarischen Ausschnitte aus dem Projekt (vgl. Sturm 2011, 2013a, 2013b, 2015) zeigen, dass sich der Umgang mit Heterogenität in (inklusive) Schulen trotz unterschiedlicher Orientierungen der Lehrkräfte, zum Beispiel in Bezug auf Leistungserwartungen an die Schüler*innen, immer wieder ähnelt. Es finden sich Bestrebungen nach Homogenisierung, um die Leistungsnorm der Schule erfüllen zu können. Ähnliche Homogenisierungstendenzen weisen auch Böing und Köpfer in Bezug auf den Einsatz von Schulassistent*innen und nach (vgl. 2017, S. 135). Ob es in den Untersuchungsergebnissen auch vereinzelte differente Formen des Umgangs mit der schulischen Leistungsnorm gibt, ist nicht vermerkt. Für Sturm (2013a, S. 143) liegt eine Erklärung der Ergebnisse in der organisatorischen Ebene der Schule vor:

„Die Ergebnisse zeigen, dass die impliziten Formen der Herstellung und Bearbeitung von Heterogenität im professionellen Lehrermilieu in Zusammenhang mit dem formal-expliziten und widersprüchlichen Verhältnis von Bildungs- und Selektionsfunktion der Schule stehen, das von den Lehrkräften in Erwartungen an die Schülerrolle übersetzt wird. Unterrichtliche Entwicklung zugunsten einer inklusiveren Praxis bedarf der Anerkennung eines praxisbezogenen Unterrichtswissens, das in seiner Relation zu den expliziten Vorgaben zu Differenz reflektiert wird“ (Sturm 2013a, S. 143).

Im Projekt „Alltagspraxis und Heterogenität an integrativen Primarschulen“ wurden Gruppendiskussionen mit Primarschülern geführt. Eine exemplarische Gruppendiskussion stellen Wagner-Willi und Sturm (2012) dar. Die Ergebnisse zeigen die Relevanz der Differenzkategorie Geschlecht im Grundschulalter sowie mehrere Akte der expliziten kommunikativen Einbeziehung eines bestimmten Schülers. Wagner-Willi und Sturm (2012, o. S.) interpretieren diese Formen der Kommunikation als „exkludierende Differenzmarkierung“ (ebd.), allerdings in einem gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraum der Gruppe, was den institutionellen Rahmen der Schule betrifft. Die Interpretation dieser Interaktionen erhält dann besondere Relevanz, wenn es um die Erforschung der Inklusion von behinderten Schüler*innen geht, da bei dem erwähnten und in der Kommunikation herausgehobenen Schüler die Diagnose Down-Syndrom vorliegt. Das Beispiel verweist darauf, „wie vielschichtig sich die Praxis schulischer Inklusion darstellt“ (ebd., o. S.). Wagner-Willi und Sturm unterscheiden hier zwei Dimensionen von Inklusion:

- Die kommunikative Dimension der Inklusion meint eine Differenzbearbeitung durch explizite reflexive Formen der Kommunikation (vgl. ebd., o. S.). Ein Schüler mit Down-Syndrom wird beispielsweise in einer Gruppendiskussion als ‚besonders‘ bezeichnet und anschließend formal-explizit der Klassengruppe zugeordnet (vgl. Wagner-Willi 2018, S. 318f).
- Die konjunktive Dimension der Inklusion meint die Formen der wechselseitigen Annäherung im Sinne geteilter konjunktiver Erfahrungsräume, wenn beispielsweise eine Schülergruppe in einem konjunktiven Erfahrungsraum von einem gemeinsamen Erlebnis spricht (vgl. Wagner-Willi und Sturm 2012, o. S.) oder ‚selbstverständlich‘ an einer Lerngruppe teilhat (vgl. Wagner-Willi 2018, S. 321).

Im Projekt „Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe 1 – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen“ vergleichen Sturm und Wagner-Willi (2016, S. 87) die Differenzkonstruktionen im Fachunterricht Deutsch und Mathematik zweier ‚inklusive‘ Klassen mit denen zweier ‚exklusiver‘ Schulformen (Gymnasium) in Schulen der deutschsprachigen Schweiz. Das Projekt hat eine Laufzeit von 2014 bis 2017, in den zugänglichen Veröffentlichungen finden sich bisher ausschließlich Ergebnisse aus ‚inklusive‘ Klassen. Hier zeigen erste Ergebnisse, dass Leistung individualisiert

im Sinne von besser/schlechter zugeschrieben wird und diese Zuschreibung mit der Gewährleistung unterschiedlicher Freiheitsgrade für die einzelnen Schüler*innen verbunden ist. Schulische Heilpädagogik hat eine kompensierende Funktion und erweist sich als zuständig für die schwächeren Schüler, was zu einer ambivalenten Handlungspraxis in Bezug auf Inklusion und Exklusion führt, da festgelegte Zuständigkeit auch Differenzmarkierung mit sich bringt (vgl. Elseberg et al. 2016, S. 176f). Zudem zeigt sich in beiden Auswertungen, dass formal inklusive Lernsituationen durch konjunktive Praktiken peerkulturellen Ursprungs, Praktiken der Geschlechterdifferenzierung oder Praktiken der Zuweisung zu Bildungsgängen überlagert werden (vgl. Sturm & Wagner-Willi 2015a sowie 2015b).

In einer weiteren Veröffentlichung zu diesem Projekt rekonstruieren Sturm und Wagner-Willi in Interviews mit allen Beteiligten der oben genannten Klasse im Mathematikunterricht ein homogenes Unterrichtsmilieu, in dem Heilpädagog*innen, Lehrkräfte und Schüler*innen konjunktiv agieren. Die Schüler*innen sind in diesem Milieu implizit zwei Gruppen nach Leistungsstand zugeordnet und die unterschiedlichen Professionen der Klasse sind jeweils einer der Gruppen zugeordnet. Der Mathematiklehrer ist zum Beispiel für die ‚stärkeren‘ Schüler*innen zuständig, während sich die Heilpädagoginnen als zuständig für die ‚schwächeren‘ Schüler*innen erweisen (vgl. Sturm & Wagner-Willi 2016, S. 86). Als ein weiteres Beispiel nennt Elseberg die alleinige Zuständigkeit der Fachlehrperson für die Bestätigung einer in der Freiarbeit erbrachten Leistung per Unterschrift (vgl. 2017, S. 282). Diese Orientierung wird von allen beteiligten Personen geteilt und bestätigt die Ergebnisse der Videoanalysen. Heilpädagogische Unterstützung hat hier eine kompensatorische Funktion, das Milieu der Klasse schreibt Differenzen entlang klar gezogener Linien fest und dokumentiert eine separierende Handlungspraxis (vgl. Sturm & Wagner-Willi 2016, S. 86f). Ähnliche Ergebnisse in Bezug auf ein Bewusstsein der Schüler*innen, welcher Erwachsene für welchen Schüler zuständig ist, weisen auch Lindmeier und Ehrenberg (2017, S. 140) nach. Die Ursache sehen Sturm und Wagner-Willi in dem individuell zugeschriebenen Verständnis von Leistung, mit der auch die professionelle Kooperation direkt verbunden ist: „Erst die Vorstellung eines Unterrichts, in dem (fast) alle am Gleichen arbeiten oder lernen, macht eine kompensatorische Unterstützung Einzelner notwendig“ (ebd., S. 87). Der im Projekt analysierte Unterricht ist dem Anspruch nach an Inklusion und Teilhabe orientiert, unterliegt aber auch anderen schulinstitutionellen Rahmenbedingungen. Unter diesen Bedingungen zeigt sich eine implizite, handlungspraktische Gleichzeitigkeit von Inklusion und Exklusion (vgl. ebd.).

Die Ergebnisse aller hier dargestellten Forschungsprojekte der verschiedenen Autor*innen offenbaren „die zentrale und übergreifende Bedeutung von Leistung für die Hervorbringung und Bearbeitung von Differenzen im Unterricht“ (Sturm 2018a, S. 60). Dabei geht es weniger um die tatsächlich erbrachte Leistung als um die zugeschriebene Leistung. Die verbindende Klammer um die rekonstruktiv-praxeologische (Inklusions-)Forschung ist weiterhin die Auseinandersetzung mit dem „strukturellen Zielkonflikt der Schule“ (vgl. Sturm 2007, S. 12). Dieser besteht aus der gesellschaftlichen Reproduktion, die Fend in der Enkulturations-, der Qualifikations-, der Allokations- und der Integrations- bzw. Legitimationsfunktion von Schule konkretisiert (vgl. Fend 2008, S. 49f), und der Bildung des Einzelnen (vgl. Sturm 2007, S. 12). Anders ausgedrückt kann man sagen, Schule befindet sich „im Spannungsfeld von Qualifikation und Selektion“ (Sturm & Wagner-Willi 2012, o. S. sowie vgl. Fend 2008).

In Bezug auf die gesellschaftliche Reproduktion arbeiten die Autor*innen immer wieder heraus, dass verschiedene Akteur*innen innerhalb der Schule übereinstimmend in ihren Alltagspraxen auf diese Funktionen von Schule bezogen sind, die zum Beispiel mit einer Qualifikation für den