

Dis/ability erraten und erkennen.

Zur Differenzproduktion im inklusiven Unterricht.

Miklas Schulz & Marian Laubner

Abstract: In dem Beitrag werden Praktiken der Differenzzeugung im inklusiven Unterricht aus einer normalismustheoretischen Perspektive untersucht. Im Fokus des Erkenntnisinteresses steht die Tendenz zur entgrenzten Flexibilisierung im schulischen Behinderungsdiskurs, wodurch die Zahlen der Förderdiagnosen steigen. Empirischer Ausgangspunkt ist eine studentische Äußerung über Erfahrungen in einem Praktikum an einer Gesamtschule. Hier werden erste praxisrelevante Erfahrungen im Kontext von Inklusion gemacht und reflektiert. Dabei werden die Studierenden in professionsbezogene Wissensordnung involviert und beginnen, sich im Rahmen derselben zu orientieren und zu positionieren. Zugleich birgt die Anleitung von Lernprozessen immer auch die Gefahr der Reproduktion ungleichheitsrelevanter Aspekte. Im Ergebnis werden sich überlagernde Phänomene schulischer Inklusion in ihrer Ambivalenz aufgezeigt und diskutiert. Deutlich wird das komplexe Zusammenspiel von einer kategorial gestützten schulischen Ordnung, Leistungsanforderungen sowie differenzverstärkend wirkender (sonder-)pädagogischer Adressierungen.

Stichwörter: Inklusion, De-/Kategorisierung, Normalisierung, Lehrkräftebildung, Disability Studies in Education, Diskursanalyse.

Zitation: Schulz, M. & Laubner, M. (2025): Dis/ability erraten und erkennen. Zur Differenzproduktion im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, 20(1), 50-68.
<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/817>

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	52
1. Empirischer Ausgangspunkt	54
2. Methodologische Weichenstellung: Die problematisierende Empirie	55
3. Empirische Analyse als konzeptionelle Überlegung zum Inklusionsdiskurs	56
3.1 Inklusionsverständnis, Leistungsanforderungen und die schulische Ordnung	56
3.2 Identifizierung von Förderbedarfen und Diagnosewissen	58
3.3 Zum Spannungsfeld von Sonderpädagogisierung und Inklusionsansprüchen	61
4. Abschließende Anmerkungen: Involvierung durch Kategorisierung?	62
Literatur	65
Kontakt	68

Zusammenfassung in Einfacher Sprache:

Kinder mit Förderbedarf im inklusiven Unterricht

In inklusiven Schulen lernen alle Kinder zusammen: Kinder mit und ohne Förderbedarf. Kinder mit Förderbedarf brauchen manchmal mehr Unterstützung. Darum arbeiten verschiedene Fachkräfte an inklusiven Schulen. Zum Beispiel: Lehrer*innen und Förderlehrer*innen. Förderlehrer*innen sollen sich mehr um die Kinder mit Förderbedarf kümmern.

Ein Student hat ein Praktikum an einer inklusiven Gesamtschule gemacht. Der Student erzählt von einer Situation in seinem Praktikum: Er war neu in der Klasse. Er kannte die Kinder kaum. Er wusste kaum etwas über die Kinder. Er sollte herausfinden, welche Schüler*innen einen Förderbedarf haben. Das hat aber nicht funktioniert. Er hat die Kinder mit Förderbedarf nicht erkannt. Der Student sagt: Das liegt daran, dass die Schule gute inklusive Arbeit macht.

So entsteht vielleicht der Eindruck: Bei inklusivem Unterricht ist es wichtig, dass die Kinder mit Förderbedarf nicht sofort erkannt werden. Die Schüler*innen sollen unauffällig gefördert werden.

Es gibt auch eine andere Sichtweise auf Inklusion an Schulen: Schüler*innen können besonders gut unterrichtet und gefördert werden, wenn die Lehrer*innen ihre Bedürfnisse kennen. Dann können sie die Schüler*innen besser unterstützen.

Das Beispiel zeigt: Inklusion in Schulen kann zu Widersprüchen führen. Und es kann verschiedene Sichtweisen dazu geben.

In Einfacher Sprache übersetzt von Maria Calow

Einleitung

Im Diskurs zu Inklusion in Schule, Unterricht und Lehrer:innenbildung lassen sich inzwischen unterschiedliche Linien erkennen. Dabei wird das Verhältnis von Inklusion und ‚Behinderung‘ diskutiert. Zum Beispiel wurde über einen längeren Zeitraum hinweg die Unterscheidung zwischen einem engen und weiten Inklusionsbegriff thematisiert und sich zumeist für ein weites Verständnis positioniert (Budde & Hummrich, 2013; Heinrich et al., 2013). Dabei werden unter dem Deckmantel von Inklusion und Inklusionsforschung auch andere Differenzkategorien (Migration, Gender, ...) und ihre Verwobenheit analysiert (vgl. z. B. Schulz, 2022). Darüber hinaus wird vorgeschlagen, Reformen inklusiven Unterrichts und inklusiver Schulentwicklung als Differenzforschung empirisch zugänglich zu machen (Rabenstein, 2019), also – zugespitzt formuliert – danach zu fragen, welche Differenz(ierung)en von Schüler:innen im Kontext von Inklusion von wem wie (nicht) aktualisiert und/oder hergestellt werden. Theoretisch weiter ausdifferenziert wurde in diesem Zusammenhang auch das Verhältnis von Differenz, Nicht-/Behinderung und A-/Normalität (Laubner, 2023). Diese mit diagnostischen Kategorien verbundene Diskurslinie verweist auf die Frage nach der Notwendigkeit eines spezifischen (Diagnose-)Wissens von Lehrpersonen. Eine weitere inzwischen langjährige, zumeist normativ geführte Auseinandersetzung diskutiert das Verhältnis von Gleichheit und Gerechtigkeit im Verhältnis zu Dis/ability, dem Aspekt der Nicht-/Erkennbarkeit und der damit verbundenen Frage, was jemand über andere (nicht) wissen soll und welche Konsequenzen sich daraus für einen ‚gerechten‘ Umgang mit Diversität und besonderen Bedarfen (nicht) ergeben. Konkret wird dies z. B. an der Frage deutlich, welches Wissen Lehrkräfte über neue (diagnostizierte) Schüler:innen erhalten (wollen) oder gar einfordern bzw. welches Wissen abgebende Schulen und Eltern zur Verfügung stellen.

Die angedeuteten Diskurslinien schlagen sich in einer Ausweitung und Ausdifferenzierung qualitativ empirischer Forschung zu Inklusion im Kontext von Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung nieder. Die damit verbundenen Erhebungen von Forschungsdaten, vor allem durch Befragungsmethoden, können als Adressierung der Lehrkräfte für die Umsetzung von Inklusion gelesen werden, mindestens aber als Aufforderung, sich zu dieser Reform positionieren zu müssen. Schließlich gilt es die gesetzlichen Inklusionsansprüche in die pädagogische Praxis und somit in die Klassenzimmer zu tragen, wofür Lehrkräfte im Inklusionsdiskurs angerufen werden und sich dazu verhalten müssen (Moldenhauer et al., 2020).

Praktika können gemeinhin im Lehramtsstudium als Orte des Eintretens in neue, ggf. auch im Vergleich zu Seminaren andere Wissensfelder bestimmt werden (Drope et al., 2020). Damit ist an ein Verständnis des Lehramtsstudiums Anschluss genommen, dass Professionalisierung als ein Involviertwerden in (z. T. widerstreitende) Wissensordnungen (Wrana, 2012) und Professionalität als eine begründete Positionierung (Scharl & Wrana, 2014) konzeptionalisiert. In einer solchen Perspektive eignen sich Äußerungen über Praktikumserfahrungen besonders für empirische Analysen von Aushandlungsprozessen. In dieser Gemengelage erweist sich die vorliegend untersuchte studentische Äußerung über Praktikumserfahrungen an einer sich als inklusiv verstehenden Gesamtschule als Knotenpunkt unterschiedlicher Auseinandersetzungen. Berichtet wird von einer Situation, in der die Person von der betreuenden Förderschullehrkraft dazu aufgefordert wurde, ohne Diagnose-Vorwissen die Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Klasse zu identifizieren (vgl. auch Laubner, 2021). Dass letztlich die Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) nicht erkannt wurden, bewertet der Student als eine inklusive Praxis, die „entsprechend gut gemacht“ ist.

Die Suchaufforderung der sonderpädagogischen Lehrkraft bezeichnen wir im Folgenden als ein Rate-Spiel, durch das unmittelbar eine Frage im Raum steht: Auf welche Person trifft welche Abweichung wohl (nicht) zu? Hier wird ein verdächtiger Entdeckungszusammenhang gestiftet, der einen vorauseilenden Generalverdacht gegen die Schüler:innenschaft und ihre Praktiken erheben muss. Die gesuchte Abweichung wird zur Leitlinie der Beobachtung und bringt eine gewisse Eigenlogik hervor, deren Risiko in einer Differenzproduktion besteht. Gleichzeitig kann die im Ratespiel insinuierte und kategoriengestützte Überwachung der Schüler:innenschaft in Übereinstimmung gebracht werden mit Erkenntnissen aus dem Fachdiskurs. In diesem wird eine im Phänomen Behinderung des Längeren beobachtbare Flexibilisierung diskutiert (Waldschmidt, 2003). Wie in den Disability Studies wird Behinderung vorliegend mithilfe begrifflicher Instrumente wie dem Ableismus als das konstitutive Außen von Normalitätskonstruktionen verstanden (Buchner et al., 2015). Für unsere Analysen ziehen wir im Sinne einer Gegenstandsbestimmung die Normalismustheorie nach Jürgen Link (2006) heran. Dieser folgend können Abweichungen auf unterschiedliche Weise konstatiert werden. Die sogenannten normativen Normen knüpfen beispielsweise an Rechtsgrundlagen an und beschreiben Abweichungen als sanktionswürdige Regelverstöße. Demgegenüber konstituieren sich normalistische Normen durch statistische Beobachtungen eines regelmäßig vorkommenden Verhaltens. Während erstere a priori feststehen, leiten sich letztere aus dem tatsächlich in der Gesellschaft vorfindlichen Verhalten ab. Beide Normen sind jedoch in der Lage, eine gesellschaftliche Normalität machtvoll hervorzubringen. Die je aufgerufenen Vorstellungen von Dis/ability können wiederum relevant werden für Subjektivierungsprozesse (Waldschmidt, 1998).

Vor diesem Hintergrund wollen wir eine Reihe von Überlegungen hinsichtlich der Folgen eines differenzerzeugenden Kategorieneinsatzes anstellen; sowohl gerichtet an die studentische Äußerung als auch darüber hinaus:

- Welche Entwicklungen im Schul-/Fördersystem lassen das beschriebene und um Differenzen kreisende Ratespiel erst vorstellbar werden, welche Verhältnisse begünstigen oder ermöglichen es?
- Was verrät die geschilderte Praxis über die Konstruktion der Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs? Wie trennscharf ist das dafür herangezogene Wissen?
- Wie lässt sich die aufgerufene professionsbezogene Wissensordnung beschreiben, in die Lehramtsstudierende als angehende Lehrkräfte eintreten?

Die These ist, dass das ‚Behinderten-Ratespiel‘ ohne die Entgrenzungen im flexiblen Normalismus nicht vorstellbar wäre (mit einer anderen Differenzkategorie allerdings ebenso wenig). Daher wenden wir uns in unserem Beitrag dem empirischen Datum aus einer differenz- und normalismus- (Rabenstein et al., 2020) sowie professionalisierungstheoretischen Perspektive zu (Wrana, 2013). Dafür schlagen wir drei Lesarten dieser Äußerung vor, die Fragen der Auseinandersetzung mit Diversität, Gleichheit und Gerechtigkeit eröffnen und auch in der Lehrkräftebildung ertragreich sein können. Schließlich deutet sich hier ein Spannungsfeld an, insofern Beeinträchtigungen einerseits zwar (als Behinderungen) thematisiert, andererseits aber zum Verschwinden gebracht bzw. egalisiert werden sollen.

Der Aufbau folgt nun nicht der Reihung dieser Fragen, sondern vielmehr der Narrationslogik der untersuchten Äußerung selbst. So steigen wir mit dem Auszug aus dem empirischen Material ein (1) und entfalten davon inspiriert methodologische Überlegungen im Sinne einer problematisierenden Empirie (2). Die angeschlossenen Analysen gliedern sich in drei Schritte. Zunächst wird das Zusammenspiel von Leistungsanforderungen mit dem

Verständnis von Inklusion und daraus resultierenden Vorstellungen einer schulischen Ordnung aufgegriffen (Kapitel 3.1). Es folgen Darlegungen zur Relevanz und Paradoxie diagnostischen Wissens, das in Klassenzimmern regelmäßig zur Aufführung gebracht wird (Kapitel 3.2). Zugleich sind Studierende angerufen, sich in eine professionsbezogene Wissensordnung einzufügen, die über den einzuübenden pädagogischen Blick essentialistische Leitideen implizit zu präfigurieren scheint (Kapitel 3.3). Abschließend diskutieren wir sowohl die Folgen inklusionsbezogener Diagnostik als auch eine professionalisierungstheoretische Einordnung unserer Analysen (Kapitel 4).

1. Empirischer Ausgangspunkt¹

Die im Folgenden im Fokus stehenden studentischen Äußerungen stammen aus einer Gruppendiskussion zum Thema Inklusion, an der insgesamt drei Studenten und eine Studentin des gymnasialen Lehramts im Masterstudium teilgenommen haben. Der Einstieg beginnt, nachdem die Gruppendiskussion ca. sechs Minuten läuft:²

Mesut: bei mir wars vor dem seminar so dass ich nich wirklich ne haltung zu inklusion hatte einfach weil ich im studium selbst kaum kontakt zu inklusion-inklusionsinhalten hatte was ich auch deutlich bemängeln würde jetz wo ich das seminar besucht hab und nach dem seminar hatt ich schon n positives verständnis von inklusion fand das eigentlich n ne tolle herangehensweise aber jetzt nach meinem praktikum hatt ich auch an ner äh IGS hier in Ge. hab ich schon hier und da auch schwachstellen gesehen und da frag ich mich auch hin und wieder kann man das dann wirklich so umsetzen wies gefordert wird (?) ja #00:06:264#

Paul: was warn das für schwachstellen (?) aso #00:06:29-3#

Mesut: (räuspert sich) na-a (uv) ich weiß nich ob man so ganz-aso ganz auf die inklusion würd ich das nich schieben an der IGS is es ja so dass alle schüler mit förderbedarf und so weiter und so fort alle in dieselbe klasse gesteckt werden in anführungszeichen da hat man dann auch teilweise gruppierungen gemerkt dass leistungsschwache schüler ne extrem große gruppe gebildet haben den unterricht dann auch wirklich so gestört haben als truppe und dass es dann vereinzelt leistungsstarke schüler gab aber wie gesagt das ist eigentlich nicht unbedingt thema der inklusion sondern vielleicht war das einfach nur ne unglückliche zuteilung der schüler in die klassen äh #00:07:05-5#

Eric: welche klassenstufe (?) #00:07:06-4#

Mesut: neunte (Eric: ok) das ich hab eig(entlich schon angenehmere neunte klassen erlebt also es war wirklich eine klasse die ging überhaupt nich wobei man auch sagen muss wie gesagt das waren nicht viele schüler mit förderbedarf und die sind eigentlich auch gar nich auffällig g-ewesen das is vielleicht so der punkt der-der mir deutlich geworden is dass ei-ein ich hatte auch kontakt mit einem

¹ Der Umfang der ausgewählten Äußerung ist damit zu begründen, dass in der Aufschichtung von Differenzierungen die Vollzugslogiken berichteter (Schwierigkeiten der) Beobachtungen besonders gut deutlich werden.

² Die Namen der Studierenden wurden pseudonymisiert. Im Sinne der besseren Lesbarkeit haben wir Sprechpausen zwar zunächst transkribiert, schließlich aber für diesen Beitrag nicht mehr aufgeführt, da sie für den Nachvollzug vor dem Hintergrund unserer Fragestellung vernachlässigt werden können. Drei Punkte stehen für eine Auslassung.

förderlehrer und war auch in seiner Klasse die Warnung dann zu zweit ... dann kam der Förderlehrer auch mal zu uns hier versucht mal festzustellen das war in einer der ersten Stunden wer hier einen Förderbedarf hat und das ging praktisch nicht weil die Schüler einfach so auf einer Wellenlänge waren dass man eigentlich nicht festmachen konnte wer jetzt einen Förderbedarf hatte das war sehr interessant zu beobachten und das war wirklich auch eher ein positiver Aspekt den ich auch im Seminar durch das Seminar schon so im Hinterkopf hatte vielleicht mal nachfragen wer hier die Förderschüler sind sondern einfach mal ganz blind reingehen und mal schauen vielleicht erkennt man das hoffentlich nicht und es war letzteres man hat gar nichts gemerkt es war wirklich puh- dann auch von den Lehrkräften entsprechend gut gemacht #00:08:27-9#

2. Methodologische Weichenstellung: Die problematisierende Empirie

Den obigen Auszug aus einer Gruppendiskussion wollen wir im Folgenden als eine Schlüsselszene lesen und verstehen. Es sollen die in Thematisierungen verwobenen Argumentationsfiguren, subjektiven Vorstellungen und professionsbezogene Konstruktionen, die mit Schüler:innen-Konstruktionen, schulischen Ordnungsvorstellungen, Adressierungen und unintendierten Effekten der Inklusionsreform zusammenspielen, offengelegt werden. Aus dem empirischen Datum sind weitergehende Aussagen analytisch zu gewinnen, die die z. T. widersprüchliche Gemengelage von Inklusionsverständnissen und Inklusionsreformen in der schulischen Praxis verdeutlichen. Dass es sich hierbei um Äußerungen von Lehramtsstudierenden handelt, die von einem Praktikum an einer sich als inklusiv verstehenden Gesamtschule erzählen, ist dabei eher zufällig und stellt nicht den Analysefokus und Problematisierungszusammenhang dar.³ Wir lesen diesen Kontext eher als Möglichkeit der Beobachtung von in Aushandlung stehenden Wissensordnungen zwischen schulischer Praxis und dem Involviertwerden in diese (Wrana, 2012). Die folgenden Überlegungen basieren somit auf der Analyse der studentischen Äußerungen. Sie enthalten jedoch keine umfassende empirische Auswertung dieser und ähnlicher Praxiserzählungen (vgl. hierzu die Analysen bei Laubner, 2021, 2023).⁴ Vielmehr verfolgen wir in diesem Beitrag die Idee einer problematisierenden Empirie (Schäfer, 2013). Demnach werden Bedeutungen von Begriffen und Konzepten stets ausgehandelt und sind in Bewegung: „Das Verhältnis der Sprache im Sinne eines Systems fester Bedeutungen zum Sprechen als einem kontextabhängigen und produktiven Akt scheint nicht unproblematisch zu sein“ (Schäfer, 2013, S. 538). Demnach zielt eine Analyse im Sinne einer problematisierenden Empirie auf dieses Sprachspiel ab, in dem eine praktische Bedeutungskonstitution eine „vermeintlich vorgängige Bedeutung immer neu und anders im Hinblick auf sich unendlich verschiebende Kontexte hervorbringt“ (Schäfer, 2013, S. 538). Empirie problematisierend zum Ausgangspunkt weiterführender Überlegungen zu nehmen, ermöglicht es, sowohl einer in Artikulationen liegenden Komplexität als auch einer inhärenten Dynamik in den Bezeichnungspraktiken selbst gerecht zu werden. Das Credo der mangelnden Fixierbarkeit von Bedeutungen im Sprachspiel gilt somit grundsätzlich; folglich können auch die tradierten Trennungen zwischen Theorie und Empirie nicht länger als unhintergebar gelten. Der vorliegende Analysefokus liegt auf dem Verständnis von

³ Gleichzeitig erachten wir diese Szene als interessanten und geeigneten Reflexionsanlass für die Lehrer:innenbildung und die Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung von Praktika, da uns eine solche Erzählung sowohl in Seminaren als auch in empirischen Daten wiederholt begegnet ist.

⁴ Was gleichzeitig auch der Grund dafür ist, dass über den Lehramtsdiskurs an verschiedenen Stellen hinausgegangen wird bzw. dieser nicht umfänglicher aufgegriffen werden kann.

Inklusion und kategorisierenden Zuschreibungsprozessen sowie auf Normalisierungen in Flexibilisierungsbewegungen. An dem Beispiel der diskutierten Äußerung kann die angedeutete und nicht still zu stellende Komplexität in den Sprechakten gut aufgezeigt werden, da hier vielfältige, den Inklusionsdiskurs überlagernde Kontexte zeitgleich aufgerufen werden. So soll einerseits in der Analyse deren situative Produktion berücksichtigt sein, zugleich jedoch auch bereits diskutierte Auseinandersetzungen im Wissenschaftsdiskurs mit einbezogen werden. Dabei wird deutlich, wie die Sprechenden eben auch in diese Diskurse und Aushandlungen eingebunden sind und die „untersuchten Verhältnisse durch diese Ebenen gewissermaßen ‚durchlaufen‘“ (Fegter et al., 2015, S. 35-36).

3. Empirische Analyse als konzeptionelle Überlegung zum Inklusionsdiskurs

In dem induktionslogisch vorangestellten Auszug überlagern sich verschiedene Thematisierungen, deren Bezug zu unterschiedlichen Diskurslinien nun nacheinander herausgearbeitet werden. Ausgangspunkt bildet die Feststellung, dass mit den Bemühungen um Inklusion steigende Zahlen der Förderdiagnosen einhergehen (Klemm, 2022). Anders ausgedrückt: Während die Inklusionsquote, also der Anteil an SPF sowie die Förderquote steigt, bleibt die Exklusionsquote insgesamt stabil. Entsprechend finden sich zunehmend als förderbedürftig markierte Schüler:innen in Regelschulen. Unter anderem auf diese (besonderen da besonderten) Schüler:innen zielen die beschriebenen pädagogischen Praktiken der identifizierenden Kategorisierung und einer individualisierenden Normalisierung. Wir analysieren zunächst den Zusammenhang von Leistungsanforderungen, schulischer Ordnungen und dem Inklusionsverständnis (Kapitel 3.1) sowie Logiken der Identifizierung von Schüler:innen im Verhältnis zu Diagnosewissen (Kapitel 3.2). Abschließend werden empirisch inspirierte Überlegungen von Sonderpädagogisierung und Inklusionsansprüchen entfaltet.

3.1 Inklusionsverständnis, Leistungsanforderungen und die schulische Ordnung

In der Gruppendiskussion schildert Mesut seine Erfahrungen im Praktikum in einer inklusiven Klasse einer Gesamtschule. Es handelt sich um eine 9. Klasse. Im Rahmen dieses Praktikums habe er, so stellt er fest, „schon hier und da auch schwachstellen gesehen“ und stellt sich sodann „auch hin und wieder“ die Frage: „kann man das dann wirklich so umsetzen wies gefordert wird“?

Er positioniert sich mittels dieser Äußerung als angehende Lehrkraft mit bereits relevanten Erfahrungen aus der Praxis. Diese Erfahrungen verwendet er, um Skepsis gegenüber der Umsetzbarkeit von Inklusionsansprüchen anzumelden. Es erfolgt eine Positionierung als eine in professionsbezogene Wissensordnungen bereits eingeweihte Person, die in der Lage ist, die Herausforderungen in der Schule zu benennen und sich dahingehend reflexiv selbstbefragt: „kann man das dann wirklich so umsetzen wies gefordert wird?“

Inklusion wird dabei entworfen als ein Katalog von Anforderungen, deren ideale Umsetzung in der Praxis im Schulalltag fraglich bleibt. In dem Gegenüberstellen von Umsetzung und Forderung wird eine fortlaufende kriterienorientierte Messung an diesem Vergleich aufgerufen, für die letztlich kaum eine Übereinstimmung vorstellbar erscheint, denn Entwicklungserwartungen sind aufgrund fortwährender Schulreformbestrebungen, den Schulen und dem Unterricht eingeschrieben.

Im Anschluss an diese Passage werden die Schwachstellen auf Nachfrage hin vertieft. Vor allem die große Gruppe sogenannter leistungsschwächerer Schüler:innen fällt ihm auf. Der Einstieg gelingt in dieser Äußerung über die Thematisierung von Heterogenität im Klassenzimmer. Mesut bezieht sich zunächst auf das Differenzmerkmal der Leistungsstärke bzw. -schwäche der Schüler:innen, stellt jedoch gleich fest: „das ist eigentlich nicht unbedingt thema der inklusion“. Offenbar wird ein enger und nur auf Beeinträchtigungen beschränkter Inklusionsbegriff herangezogen, wie er im fachwissenschaftlichen Diskurs vielfach thematisiert wurde (vgl. Heinrich et al., 2013); die Differenz Leistung wird zwar aktualisiert, aber letztlich nicht mit der potentiellen Kategorie des Förderbedarfs verknüpft. Es wird zwar zwischen leistungsstarken und -schwachen Schüler:innen unterschieden, damit aber auch homogenisierend auf eine Gruppenzuschreibung hingewirkt. Zugleich scheinen Abweichungen von der angenommenen Homogenität schwer vorstellbar. Anders ausgedrückt werden Unterschiede in den Unterschieden unterdrückt. In dieser Perspektive werden die Leistungsdifferenzen nicht weiter aufgegriffen oder zur Frage einer methodisch-didaktischen Differenzierung im Unterricht herangezogen.

Die Frage nach Schwachstellen weiter ausführend kommt Mesut dann auf die Ordnung und Ruhe im Klassenverband zu sprechen. Zuvor hatte er schon darauf hingewiesen, dass die große Gruppe der leistungsschwächeren Schüler:innen „den unterricht dann auch wirklich so gestört haben als truppe“. Es wird ein Zusammenhang aufgemacht zwischen Leistungsträgerschaft und Regelkonformität, wobei sich störende Dynamiken aus den jeweiligen Gruppengrößen und etwaigen Leistungsunterschieden ergeben können.

Gleichzeitig scheint er verleitet, betonen zu müssen, dass in der besagten Klasse „nicht viele schüler mit förderbedarf“ waren – somit wird vorweggenommen, man könne annehmen, dass Schüler:innen mit Förderbedarf zu Störungen im Unterricht führen könnten (vgl. Kapitel 3.2). Damit wandert – nimmt man die Aufsichtung von Differenz(ierung)en in den Fokus – die über Differenzkategorien strukturierte Thematisierung über ein gleich zu Beginn geklärtes Alter (Homogenität durch Klassenstufe), über eine als (nicht) demgemäß beschriebene Leistungsträgerschaft hin zur Frage nach der jeweiligen Gruppengröße sowie schließlich den Förderbedarfen.

Der zuletzt zitierte Einschub, klingt als wäre es naheliegend, einen Zusammenhang zwischen einer beeinträchtigungsbedingten Förderbedürftigkeit und potenziell erwartbaren Störungen im Unterricht herzustellen. Anders angesetzt ließe sich in der formulierten Orientierung nach dem Zusammenhang fragen, inwieweit Schüler:innen mit Förderbedarf eine plausible Erklärung dafür sein können, dass Klassen als schwierig wahrgenommen werden, wobei zunächst offenbleibt, was darunter genau zu verstehen ist. Mindestens implizit steckt in dieser Passage eine Andeutung: Sie könnte in die Richtung weisen, dass Heterogenität im Allgemeinen und Förderbedarfe im Besonderen als pädagogische Herausforderung zu verstehen sind,⁵ die schnell als Zumutungen gelten und mitunter als Grund dafür dienen, dass eine Klasse als schwierig wahrgenommen wird und „gar nicht geht“. Die avisierte Herausforderung wachse – so die Annahme – proportional in dem Maße, wie die Anzahl der Schüler:innen überhaupt und insbesondere derjenigen mit Förderbedarf steige. Auch wenn dies hier verworfen wird, ist es zunächst als kontraintuitiv markiert und folglich

⁵ Die interdiskursive Narration (vgl. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2015; Schnell, 2015), dass Inklusion vornehmlich als Herausforderung an Lehrkräfte, Eltern, Schüler:innen sowie das gesamte Bildungssystem zu verstehen ist, hat sich hier womöglich bereits in die Konstruktionen der Studierenden eingeschrieben.

hervorgehoben. Denn: „und die sind eigentlich auch gar nicht auffällig gewesen das ist vielleicht so der Punkt der der mir deutlich geworden ist.“

Die gewählte Formulierung, dass sie gar nicht auffällig gewesen seien, kann unterschiedlich verstanden werden. Weder fielen die Schüler:innen mit Förderbedarf durch ihr Verhalten auf, beispielsweise, indem sie – wie es scheinbar erwartet wird – die unterrichtliche Ordnung subvertieren, noch waren sie äußerlich auffällig. Die mutmaßlich zugrunde liegende Vorstellung ließe sich pointiert auf den Nenner bringen: Als auffällig im Sinne von abweichend gilt, wer der (angehenden) Lehrkraft auffällt (und dies scheinen hier zunächst die leistungsschwächeren Schüler:innen zu sein). Dies ist als ein ebenso selbstreferentieller wie tautologischer Vorgang zu verstehen.

3.2 Identifizierung von Förderbedarfen und Diagnosewissen

Die Erfahrung der Unauffälligkeit vermeintlich besonderer Schüler:innen hat Mesut zum Nachdenken angeregt. Dies wird produktiv in eine Positionierung als reflektierender Student gewendet. Ging es zunächst darum, dass der SPF nicht anhand von Störungen dechiffrierbar sind, so wird nun fraglich, ob eine Differenz generell nicht über Äußerlichkeiten erkennbar ist. Die nachfolgend geschilderte Auseinandersetzung, die wir im Sinne der besseren Nachvollziehbarkeit noch einmal aufrufen, zeugt von dieser Irritation der mangelnden Dechiffrierbarkeit von Dis/ability durch die bloße Äußerlichkeit:

und dann kam der förderlehrer auch mal zu uns hier versucht mal festzustellen das war in einer der ersten stunden wer hier n förderbedarf hat und das ging praktisch nich weil weil die schüler einfach so auf einer wellenlänge waren dass man eigentlich nich festmachen konnte wer jetzt n förderbedarf hatte das war sehr interessant zu beobachten und das war wirklich auch eher n-n positiver aspekt den ich auch im seminar durch das seminar schon so im hinterkopf hatte vielleicht mal nich nachfragen wer hier die förderschüler sind sondern einfach mal ganz blind reingehn und mal schauen vielleicht erkennt man das hoffentlich nicht und es war letzteres man hat gar nichts gemerkt es war wirklich puh- dann auch von den lehrkräften entsprechend gut gemacht #00:08:27-9#

Zunächst ist zu konstatieren, dass die Praktikant:innen von der Förderschullehrkraft aufgefordert wurden, die Schüler:innen mit Förderbedarf zu erkennen und zu identifizieren. Initiiert ist somit ein Spiel mit der Zuschreibung von vermeintlichen Beeinträchtigungen, die als individuelle Förderbedarfe klassifiziert werden. Das ging allerdings praktisch nicht, weil die Homogenität zu groß oder die Differenzen innerhalb der Schüler:innenschaft zu gering waren, um Abweichungen wirklich beobachten zu können.

Auf der semantischen Ebene fallen bestimmte Vokabeln auf. So wird von dem Versuch gesprochen, etwas „festmachen“ zu können. Die Idee, etwas festmachen oder festhalten zu müssen, zielt auf ein Unterbinden von Impulsen und Bewegungen. Gleichzeitig liegt in dem Aspekt des Festhaltens oder Festmachens ein mehr oder weniger gewalttätiges Moment: Die Absicht ist es, entgegen der Fluidität des Phänomens und der Beobachtung eine Person über Kategorien zu identifizieren, die Person den Kategorien unterzuordnen, sie dadurch erkennbar, unterscheidbar und damit gleichzeitig auch adressierbar zu machen. Paradoxerweise wird jedoch genau durch die Identifikation die (potenziell förderbedürftige) Individualität von den Klassifikationen verdeckt. So scheitert dieses Unterfangen auch im ersten Anlauf. Die Logik des etablierten Spiels ist es aber nicht locker zu lassen, denn es gibt sie ja, die Besonderen; die Frage ist nur, wer hier so unauffällig ‚auffällig‘ ist und aus der normalistisch gerahmten Reihe tanzt, dass es kaum auffällt. Das ist das Moment, aus dem die obige These des Generalverdachts resultiert: Das Wissen, dass es Abweichungen gibt,

leitet die Hartnäckigkeit des eingeübten pädagogischen Blicks an, der sogar durch den Seminarbesuch legitimiert wird.⁶ Dieser Blick kann damit als gewöhnliche und offenkundig verbreitete Praxis durchaus Anerkennung finden. Es ist ein Blick, der ebenso individualisierend wie Differenzen produzierend ist; ein Blick, der in der Beobachtung bereits normalistische Normen (wie wirkt das Individuum im Verhältnis zu den anderen) mit normativen Normen (wie wirkt das Individuum im Verhältnis zur erwartbaren Regelkonformität) verschränkt; ein Blick, der nahelegt, die Kontingenz in dem pädagogischen Setting eigensinnig zu übersteigen und eine Eindeutigkeit zu prozessieren, die überaus folgenreich ist, zugleich aber auf tönernen Füßen steht. Folgenreich ist die Eindeutigkeit, weil am Ende eine protonormalistisch abgrenzbare Zuordnung steht, die allerdings auf Basis einer in Teilen fragwürdigen Methodik gewonnen ist. Durch die Situierung im Studium wäre der Anspruch, man könne hier einen SPF angemessen identifizieren, im Grunde noch gar nicht zu erheben.⁷

Darüber hinaus wird in dem Beispiel der Unsichtbarkeit einer Merkmalsträgerschaft das Diagnose-Wissen als ebenso relevant wie konstitutiv für eine angenommene pädagogische Professionalität eingeführt. Um sich den Herausforderungen der Inklusion im Klassenzimmer stellen zu können, bedarf es vermeintlich eindeutigen Wissens, das über die Schüler:innen entfaltet werden kann und sich dadurch selbst bestätigt. Dabei löst das Wissen die unhintergehbare Kontingenz der pädagogischen Praxis nicht auf. Die Konsequenzen der Anwendung eines diagnostischen Wissens bleiben ungewiss und letztlich ergebnisoffen. Interessant für den vorliegenden Kontext ist allerdings, dass die diagnostische Referenzierung eine Positionierung als Wissende ermöglicht.

Weiterhin bildet der in dem empirischen Auszug verwandte Begriff des Festmachens einen semantischen Zusammenhang mit der Metapher der Wellenlänge. An dieser Stelle sind zwei Lesarten möglich: Zum einen zielt die Metapher in einem alltagstheoretisch üblichen Verständnis auf Sympathie zwischen den Schüler:innen ab. Zum anderen ist die Wellenlänge eine eindeutige und naturwissenschaftliche Messgröße. Aufgrund des vorliegenden Kontextes präferieren wir jedoch letztere Lesart. In diesem Sinne wird die Metapher der Wellenlänge zu einem Anzeiger von Ähnlichkeit zwischen den Schüler:innen: War es dem Studierenden zuvor noch möglich, Leistungsunterschiede im Klassenzimmer zu erkennen, ändert sich dies abrupt. Vor dem Hintergrund einer angenommenen Beeinträchtigung erscheinen die Schüler:innen ihm nun als homogen(er). Es ist naheliegend anzunehmen, dass der folgenlos bleibende Generalverdacht bzw. die in ihm aufgehobene Suche nach Differenzen für eine solche Ähnlichkeitsunterstellung sensibilisierte. Dabei war es eine bewusste und aus einem früheren Seminarkontext stammende Idee, einfach mal blind in die Klassensituation hineinzugehen und „vielleicht mal nachfragen wer hier die förderschüler sind.“ Während in dieser Formulierung der Zustand „ganz blind hineingehen“ metaphorisch für das differenzbezogene Unwissen steht, das bewusst eingesetzt wird, wird der Modus des In-Erfahrung-Bringens sogleich und wie üblich kontrastierend mit einem Wort aus der Sehkultur belegt: „mal schauen vielleicht erkennt man das“. Zuvor darf jedoch die Hoffnung formuliert werden: „vielleicht erkennt man das hoffentlich nicht und es war letzteres.“

⁶ Wobei wir nicht wissen, was genau in dem Seminar wie thematisiert wurde. Fest steht jedoch, dass der klassifizierende pädagogische Blick bereits als vertraut gilt.

⁷ Das Praktikumsbegleitende Seminar in diesem Modul zielt nicht darauf ab, Studierenden diagnostische Kompetenzen zu vermitteln. Zudem werden sie darin geschult, ethnographische Protokolle zu erstellen und Prozesse der Differenzierung zu beobachten. Dass nun (dennoch) über Kategorien berichtet wird, lässt folglich auf ihre Bedeutsamkeit für Schule und Unterricht schließen.

Der prozessierte Spannungsaufbau gipfelt somit in der Auflösung, dass niemand gefunden wurde, von dem hätte angenommen werden können, dass man ihn eigentlich hätte finden müssen.

Man hat die bereits behördlich offiziell hergestellten Differenzen in der Schüler:innenschaft also nicht gleich auf den ersten Blick bemerkt. Gemeint ist hier die spezielle und bei manchen erst zu entdeckende Förderbedürftigkeit, die dann notwendig subjektivierend wirkt (auch Schulz, 2022). Vorher eine Person wie alle anderen auch wird das Erkennen der beeinträchtigungsbedingten Lernvoraussetzungen zum Kippunkt für eine neue Positionierung der Schüler:innen innerhalb etablierter Differenzordnungen.⁸ Im Grunde wird in und durch die Beobachtung eine Differenzierung hervorgebracht (man könnte auch von einer selbsterfüllenden Prophezeiung sprechen). Anders ausgedrückt: Gerade auch die Anerkennung von nicht beobachtbaren Besonderheiten wirkt subjektivierend; einer drohenden Zuschreibung eines Förderbedarfs kann in einer solchen Perspektive kaum entkommen werden, was an andere Stigmatisierungsprozesse und ihre Logiken erinnert (Schulz, 2024).

Der anschließend geäußerte Wunsch, dass das Erkennen hoffentlich scheitert, verdient eine genauere Analyse. Es stellt sich die Frage, inwieweit sich bereits ein Wissen um die Folgen der Zuschreibung von Förderbedarfen andeutet. Naheliegender ist vermutlich, dass sich eine implizite und somit normalistische Norm beschrieben findet. Dieser Norm inklusiven Unterrichts (Laubner, 2021) zufolge kann dieser dann als gelungen gelten, wenn die vorhandenen Unterschiede nicht (mehr) auffallen. Vertiefen wir noch einmal kurz die in der Äußerung zugrunde liegende normative Konstruktion, dann mutet die Ausgangssituation mindestens paradox an: Das gängige sonderpädagogische Versprechen (Powell, 2007) lautet, dass Schüler:innen dann zielgerichtet unterrichtet und gefördert werden können, wenn ihre als individualistisch entworfenen Bedürfnisse bekannt sind. Gleichzeitig wird an dieser Stelle der Eindruck geweckt, dass es ein Qualitätsmerkmal von inklusivem Unterricht sein könnte, wenn die zu erfolgende Förderung unter einem Schleier des Nichtwissens verborgen bliebe,⁹ wenn sie also unentdeckt bleiben könnte. Als erstrebenswert gesetzt scheint damit eine Verschleierung oder ein Undoing der Kategorie Förderbedarf. Dies könnte mit der negativen Aufladung der Kategorie verbunden sein, die Anlass für weitere Diskriminierung und Stigmatisierung sein kann.

Auch aus Perspektive des Fachdiskurses kann hier angeschlossen werden. So liegen Auseinandersetzungen um die Frage vor, inwieweit und zu welchem Zwecke Kategorisierungen von Schüler:innen erforderlich oder doch besser zu überwinden sind, was unter den Schlagworten der Dekategorisierung oder Rekategorisierung diskutiert wird (vgl. zusammenfassend Lindmeier, 2022). Das wirft eine Reihe von Fragen auf, die das pädagogisch adressierte Verhältnis von (Un-)Gleichheit und (Un-)Gerechtigkeit betreffen: Wie sind Differenzierungs- und Kategorisierungsprozesse in Übereinstimmung mit Normen inklusiven Unterrichts zu bringen? Ist es gerecht, Ungleiches gleich zu behandeln? Oder ist das gar nicht gemeint? Ist es vielmehr die Unauffälligkeit, die als Erfolg interpretiert wird, weil in diesem Beispiel Inklusion im Sinne von Teilhabe zu funktionieren scheint? Ist denn das Ziel inklusiven Unterrichts Differenzen zu negieren, zu dethematisieren oder zu egalisieren?

⁸ Die pädagogische Entdeckung der Individualität und das darin eingelassene Machtspiel, das um die (Re-)Produktion bestimmter Wissensformen organisiert ist, ist an anderer Stelle bereits thematisiert worden (Schulz, 2022).

⁹ Bei John Rawls, von dem diese Formulierung stammt, ist damit lediglich ein Zwischenstadium in einem Gedankenexperiment gemeint, das helfen soll, Ungleichheitsverhältnisse zu erkennen und zu überwinden.

Letzteres wäre vor dem normativen Hintergrund, wie er im Bildungssystem und seinen Gleichheitsgrundsätzen wirksam wird, plausibilisierbar. Das bloße Ausstreichen von Differenzen (Dekategorisierung), womöglich damit zusammenhängender individueller Bedarfe, ist hingegen weniger erstrebenswert. Worin sollte der Sinn liegen, eine blinde Schülerin zu behandeln, als könne sie sehen? Es mag Situationen (abseits des Unterrichts) geben, in denen das angemessen und erwartbar ist. Ebenso häufig dürfte allerdings der Fall sein, dass aus einer geringen Differenzsensibilität spezifische Probleme erwachsen. Das steht wiederum in einem gewissen Spannungsfeld zu homogenisierenden Bestrebungen im Schulsystem, demzufolge Unterschiede abgeschwächt werden sollen. Dabei ist dieser Gleichheitsgrundsatz selbst ambivalent, schließlich ist das Schulsystem so organisiert, dass es Differenzen produziert – nicht zuletzt über die Ungleichwertigkeit von Schulabschlüssen. Damit sind wir bei einer weiteren Diskurslinie angelangt, die im Folgenden entfaltet wird.

3.3 Zum Spannungsfeld von Sonderpädagogisierung und Inklusionsansprüchen

Die geschilderte Praxis des Erratens von SFP lässt sich als ein Beispiel für die Folgen eines flexibel-normalistisch orientierten Aufweichens klarer Kategoriengrenzen lesen. Zunächst geht die Suche nach Unterschieden jedoch von dem gewöhnlichen Glauben an binär organisierte und kategorial beschreibbare Differenzen aus. Die zugrunde liegende Detektionslogik unterstellt, es gebe so etwas wie normale und abweichende Kinder. In eben dieser Weise ist auch die Suche nach den Schüler:innen mit Förderbedarf angebahnt. Worin sonst sollte der Sinn dieses Ratespiels liegen, wenn nicht eine Eindeutigkeit im Sinne des Protonormalismus zu entziffern möglich wäre. Allerdings greift diese Annahme im flexiblen Normalismus nicht mehr, womit der Ausgang des Spiels erklärbar wird. Diese Tendenz ließe sich auch „als ungewollte Nebenwirkungen eines falsch verstandenen, einseitigen weiten Inklusionsbegriffs“ (Wocken, 2024, o. S.) verstehen. Ein solcher habe nämlich einen nennenswerten Beitrag zu einer von Wocken so bezeichneten „Etikettierungsschwemme“ an Förderdiagnosen geleistet, die „eine völlige Vernebelung der Begriffe „Behinderung“ und „sonderpädagogischer Förderbedarf“ ermöglicht und forciert“ (Wocken, 2024, o. S.).

Entgegen bester normativer Absichten und trotz der bedeutenden juristischen Innovationen im Rahmen der UN-Behindertenrechtskonvention findet im neuen Zeitalter der Sonderpädagogisierung der Inklusion (vgl. z. B. Biermann, 2019) ein grundlegender Wandel statt: Es wird ein alternatives diagnostisches System etabliert, das nunmehr davon ausgeht, dass es ein Kontinuum an verschiedenen schweren Verläufen gibt. Sukzessive geraten immer mehr Kinder unter die vermessend-klassifikatorischen Beobachtungen des sonderpädagogischen Blicks. Das Resultat ist an der drastisch steigenden Zahl an Förderdiagnosen ablesbar, „eben weil nun tatsächlich alle Schüler_innen unter dieser [flexibel normalistischen, Anm. MS/ML] Brille beobachtet – oder mit einem stärkeren Wort: überwacht – werden“ (Boger, 2018, o. S.).

Ganz nach der Logik des flexiblen Normalismus greift dieser nun in alle Richtungen aus, weicht vormals bestehende eindeutige Grenzen auf und legt ein Netz kategoriengestützter Überwachung über die gesamte Schüler:innenschaft aus: Der oben angedeutete Generalverdacht der (temporären) Abweichung wird erkennbar. Es kommt folglich, in den Worten von Boger, zu einer „flexibel-normalistische[n] Stigmatisierung jener, die vormals als ‚normal‘ galten“ (Boger 2018, o. S.).

Doch warum entwickelt sich diese neue Weitläufigkeit an Diagnosen und die beachtliche Steigerung der Zuweisung von Schüler:innen zu manchen Förderschwerpunkten? Eine Flexibilisierung der Kategorien, also die Unbestimmtheit in den Grenzziehungen, kann diese Entwicklung nicht allein erklären. Dass die Praxis der Anwendung der Kategorien selbst

einen nennenswerten Anteil hat, ist sicher ebenfalls unstrittig. Doch auch das reicht nicht aus, um eine zufriedenstellende Erklärung anzubieten. Vielmehr gilt es, die Genese und Konstruktion der Kategorien selbst bzw. das sie maßgeblich konstituierende Wissen noch einmal zu unterscheiden. In einem solchen Sinne insistiert Boger (2018) auf einer Differenzierung zwischen Kategorisierungen, die zu verwalterischen Zwecken eingesetzt werden und solchen, die einer pädagogischen Förderdiagnostik dienen. Wichtig ist, dass diese beiden Kategorien nicht miteinander verwechselt werden dürfen, denn nur dann lässt sich genauer nach dem Erkenntniswert und den Einsatzmodalitäten der Kategorien fragen:

So darf eine Dekategorisierung, die auf das Streichen einer Verwaltungskategorie bezogen ist, nicht mit einer Dekategorisierung, die sich auf Grad und Art der diagnostischen Differenziertheit bezieht, verwechselt werden. Das eine ist eine politische Kritik an der Nötigung bestimmte Worte zu verwenden, um Ressourcen zu erhalten. Das andere ist eine Frage der diagnostischen Kompetenz sowie der kritischen Diskussion verschiedener diagnostischer Systeme (Boger, 2018, o. S.).

Dieser Differenzierung folgend gibt es Förderschwerpunkte, deren kategoriengestützte Diagnostik zur Unbestimmtheit geradezu einlädt. Dann handelt es sich um die sogenannten Verwaltungskategorien, die einer eigenen Logik folgen. Hier gilt es, über Merkmalszuschreibungen an behördlich zugewiesene Ressourcen zu kommen. Wohlwollend interpretieren ließe sich dieser Befund dahingehend, dass es in der Logik des Studierenden und dieser Diskurslinie sogar erstrebenswert sein müsste, bestimmte Kategorien im Unterricht nicht zu erkennen, weil es sich um bloße Verwaltungskategorien handelt. Selbst in einer solchen Vorstellung bleibt allerdings ein essentialistischer Kern in Differenzverhältnissen aufrechterhalten.

4. Abschließende Anmerkungen: Involvierung durch Kategorisierung?

Vorliegend analysiert wurde ein um Etikettierungen und Zuschreibungen kreisendes Ratespiel, das von einer sonderpädagogischen Lehrkraft im Rahmen eines Schulpraktikums angeregt wurde. Dabei wurde der Auszug aus einer Gruppendiskussion als ein Knotenpunkt für verschiedene Diskurslinien interpretiert. Genauer gesagt wurde versucht, sich unterschiedlichen Aspekten in den Äußerungen im Modus einer problematisierenden Empirie zuzuwenden. Über die entfaltete Analyse sollte mehr über mögliche Spiegelungen von gegenwärtigen Diskurslinien und deren Übersetzung in deutende Praktiken von (angehenden) Lehrkräften in Erfahrung gebracht werden.

Die untersuchte Äußerung über die Aufforderung zur Suche und die Bearbeitung dieser verweist auf spezifische Bedingungen des Lehramtsstudiums, in dem unterschiedliche fachkulturelle sowie praxisbezogene Wissensordnungen aufeinandertreffen und miteinander in ihrer Bedeutsamkeit konkurrieren. Wie das Lehramtsstudium selbst können auch Praktika und in diesen Praktika erfolgte Beobachtungen, Gespräche, Diskussionen als Involvierungsprozesse in schulisch-unterrichtliche Wissensordnungen verstanden werden (Wrana, 2012, 2013). Aber wer wird hier eigentlich worin involviert? Die Förderschullehrkraft zeigt sich als wissende, kompetente und vor allem über erfolgte Kategorisierungsprozesse informierte Lehrkraft, die sich zum Mentor für den Praktikanten macht und qua ihrer Position nicht nur die Bedeutsamkeit von Kategorien für die bereits laufende Praxis aufzeigt, sondern diese auch für die angehenden Lehrkräfte als relevantes Professionswissen herstellt. Die Aufforderung zur Suche impliziert dabei – trotz oder auch wegen des Generalverdachts – dass die Auflösung nicht so leicht sein könne, denn andernfalls hätte die Lehrkraft auch einfach unmittelbar Informationen über kategorisierte Schüler:innen geben können. Aber wo soll man anfangen, wenn die Zahl auffälliger und diagnostizierter Schüler:innen insgesamt

steigt? Dies verdeutlicht die postulierte Relevanz der Verwaltungskategorien in der Situation der Aufforderung zur Suche, denn Kategorien anderer, z. B. psychologisch oder psychiatrischer Logiken scheinen hier weniger eine Rolle zu spielen. Mit diesem impliziten Eindeutigkeitsversprechen vor dem Hintergrund von Flexibilisierung erweist sich die Lehrkraft als diejenige, die die Auflösung kennt und in ihrer methodisch-didaktischen Umsetzung der Inklusionsidee bestätigt wird. Das Nicht-Erkennen von Unterschieden (vgl. Laubner, 2021) wird als Norm reproduziert, aufrechterhalten und im Sinne des Involvierungsprozesses weitergegeben.

Im Rahmen der neu betretenen und professionsbezogenen Wissensordnung wird gelernt, dass bestimmte Schüler:innen eben doch anders sind, auch wenn man es nicht unmittelbar zu erkennen vermag. Genau genommen lässt sich hier der Versuch der Einübung eines Umgangs mit bestehenden Ungewissheiten beobachten, die die Individualität der Schüler:innen mit sich bringt. Gleichzeitig muss angenommen werden, dass Eindeutigkeiten herstellbar sind und eine legitime Orientierung versprechen. Die Individuen sollen in Übereinstimmung mit einem kategorialen Wissen gebracht werden. Damit deutet sich ein Vorstellungsraum an, aus dem heraus die Lehrkraft dieses Spiel anleitet. In diesem werden schulische Kategorien als wichtig erachtet, u. a. weil sie Ressourcen generieren können, aber auch weil angenommen wird, hieraus ließe sich ernsthaft etwas didaktisch ableiten. Diese Ableitungsmöglichkeiten müssen als schwierig gelten, so dass die Kontingenz pädagogischer Praxis davon unberührt bleibt. Anders formuliert liegen im Wissen selbst die Geheimnisse seiner Anwendung nicht verborgen (vgl. Moldenhauer et al., 2020, S. 9-10). Und dennoch funktionieren die Regeln in dem etablierten Ratespiel anders: In der beobachtbaren Didaktisierung der Aufforderung der Suche wird eine Norm nicht nur durch den Studenten zur Aufführung gebracht, sondern schon als bedeutsam von der anleitenden Lehrkraft initiiert. Gleichzeitig kommt der Student in eine anerkennungswürdige Position, in dem er sich als jemand zeigt, der das Ratespiel mitmacht und blind reingeht, so wie es gefordert war. Eingetreten wird schließlich in eine als relevant markierte, nicht gleich erkennbare, dennoch aber hoch wirksame Differenzordnung, deren Architektur kaum ohne essentialistische Vorstellungen auszukommen scheint (vgl. auch Schulz, 2020). Andere Befunde konstatieren Ähnliches, insofern sie die Verfahrenslogik der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs selbst als tautologisch und folglich im Sinne einer institutionell angeleiteten Diskriminierung verstehen (Gasterstädt et al., 2021). Welche Chance können Studierende dann noch haben, wenn sie angerufen sind, auf diese ambivalenten bis fragwürdigen Wissensbestände zu referieren?

Ein Beispiel für entgrenzte Flexibilisierungen im schulischen Bereich dürfte der Förderschwerpunkt Lernen sein, bei dem vor über zwanzig Jahren Bemühungen um eine möglichst trennscharfe Definition aufgegeben wurden (Pfahl, 2011). Für die Förderschwerpunkte ‚emotionale und soziale Entwicklung‘ und ‚Geistige Entwicklung‘ deuten Entwicklungen in Verteilungs- und Häufigkeitsfragen auf ebensolche Schwierigkeiten definitorischer Abgrenzungen hin. Damit ist es auch wenig verwunderlich, wenn insbesondere in diesen Bereichen sogenannte Bundeslanddisparitäten (Klemm, 2022) und andere regionale Disparitäten (Goldan & Grosche, 2021) zu konstatieren sind. Daraus können wir aber vorsichtig die Vermutung ableiten, dass es sich in dem Beispiel wohl nicht um so eindeutig erkennbare Förderbedarfe wie im Falle von Blindheit oder um Beeinträchtigungen wie Trisomien handeln dürfte. Im Gegenteil liegt es nahe, dass genau die zugeschriebenen Dimensionen involviert sind, die auch die Zahlen auf der Makroebene steigen lassen.

Abseits der Flexibilisierung der Kategoriengrenzen und einer damit möglich werdenden

weitläufigen Markierungspraxis kommt noch ein anderer Grund in Betracht, der für eine geringere Hemmschwelle in der stigmatisierenden Zuschreibung eines Förderbedarfs liegen kann. Die markierten Schüler:innen werden nicht sofort aus den Regelschulen aussortiert, was für eine weniger stark segregierende Ausgrenzung spricht. Zugleich entfalten die involvierten Systeme eine sich stabilisierende und neue Begebenheiten adaptierende Eigenlogik: „[D]ie Flexibilisierung von Normalvorstellungen wird von protonormalistischen Regimen allzu oft eben nicht als Kritik oder Bedrohung erlebt, sondern im Gegenteil als eine gute Möglichkeit, sich flexibler und dynamischer auszubreiten“ (Boger, 2018, o. S.). Es ist eine Re-Stabilisierung einstmals protonormalistischer Normalbereiche zu beobachten. Dies erscheint als eine Tendenz, bei der eine geringere Gefahr des Ausschlusses die erfolgreiche Pathologisierung erleichtert. Solch Ambivalenz zeigte sich ebenfalls in der von uns aufgeschlüsselten studentischen Äußerung. Anders ausgedrückt, scheinen gegenwärtige inklusionspädagogische Diskussionen und Praktiken gewisse Paradoxien ebenso zu problematisieren wie weiter zu befördern.

Literatur

- Biermann, J. (2019). «Sonderpädagogisierung der Inklusion» Artikel 24 UN-BRK und die Diskurse über die Entwicklung inklusiver Schulsysteme in Nigeria und Deutschland. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 69(6–7), 19–23.
- Boger, M.-A. (2018). Depathologisierung – Diagnostik der emotionalen und sozialen Entwicklung im inklusiven Kontext. *Zeitschrift für Inklusion*, 13(3).
<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/462/364>
- Buchner, T., Pfahl, L., & Traue, B. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. *Zeitschrift für Inklusion*, 9(2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273>
- Budde, J., & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 7(4).
<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2015). *Inklusion als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. Aufruf zu einer Debatte*. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2015_Inklusion_Positionierung.pdf
- Fegter, S., Kessl, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D., & Wrana, D. (2015). Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe, & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 9–55). Springer VS.
- Gasterstädt, J., Kistner, A., & Adl-Amini, K. (2021). Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen. *Zeitschrift für Inklusion*, 14(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551>
- Goldan, J., & Grosche, M. (2021). Bestimmt das Angebot die Förderquote? – Effekte der räumlichen Nähe von Förderschulen auf den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an Grundschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(3), 693–713. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01010-x>
- Heinrich, M., Urban, M., & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Waxmann.
- Klemm, K. (2022). *Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21*. BertelsmannStiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/BST-22-010_Inklusionszahlen_Klemm__8.pdf
- Laubner, M. (2021). Zum Gebrauch von Kategorisierungen in studentischen Äußerungen. Ein Beitrag zur qualitativen Differenzforschung. *Qualifizierung für Inklusion*, 3(2).
<https://doi.org/10.21248/qfi.71>
- Laubner, M. (2023). *Differenzierungen, Normalität und Positionierungen. Analysen studentischer Äußerungen über Inklusion und Schüler*innen*. [Georg-August-Universität Göttingen]. <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/11858/14814>

- Lindmeier, C. (2022). Dekategorisierung und Rekategorisierung als komplex relationierte Spannung in der Disziplin- und Professionsentwicklung. In T. Müller, C. Ratz, R. Stein, & C. Lüke (Hrsg.), *Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung* (S. 27–43). Klinkhardt.
- Link, J. (2006). *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird.* (3., ergänzte, überarbeitete Auflage). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Moldenhauer, A., Rabenstein, K., Kunze, K., & Fabel-Lamla, M. (2020). Kasuistik und Lehrer*innenbildung angesichts inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Verhältnisbestimmungen, Modellierungen und Empirie der Praxis kasuistischer Lehre. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer, & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik—Lehrer*innenbildung—Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 9–28). Klinkhardt.
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien.* transcript.
- Pfahl, L., & Köbsell, S. (2016). Von den Krüppelfrauengruppen zur Disability Pride Parade. Grenzen der Sichtbarkeit von Geschlecht und Körper. In C. Bauschke-Urban, G. Both, S. Grenz, I. Greusing, T. König, L. Pfahl, K. Sabisch, M. Schröttle, & S. Völker (Hrsg.), *Bewegung/en: Beiträge zur 5. Jahrestagung der Fachgesellschaft Geschlechterstudien* (S. 61-74.). Barbara Budrich.
- Powell, J. J. W. (2007). Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der «schulischen Behinderung». In A. Waldschmidt & S. Werner (Hrsg.), *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld* (S. 321–343). transcript.
- Rabenstein, K. (2019). Inklusion und Differenz – Zum Gebrauch sozialwissenschaftlicher Begriffe in der qualitativen Unterrichtsforschung zu Unterricht im Anspruch von Inklusion. In *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität.: Bd. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung* (S. 21–31). Klinkhardt.
- Rabenstein, K., Laubner, M., & Schäffer, M. (2020). Diskursive Praktiken des Differenzierens und Normalisierens. Eine Heuristik für eine diskursanalytische Ethnographie. In H. Leontiy & M. Schulz (Hrsg.), *Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion* (S. 187–208). VS Springer.
- Schäfer, A. (2013). Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 536–550.
- Scharl, K., & Wrana, D. (2014). Positionierungen als Entscheidung, Professionalität zu denken. In I. Miethe, J. Ecarus, & A. Tervooren (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf* (S. 121–140). Barbara Budrich.
- Schnell, I. (Hrsg.). (2015). *Herausforderung Inklusion Theoriebildung und Praxis.* Klinkhardt.
- Schulz, M. (2020). Sinnlichkeit und Ableismus im Kontext von Schriftsprache. Das disruptive Potential des auditiven Lesens. In: *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 5(1), 8-20.

- Schulz, M. (2022). Die Entdeckung pädagogischer Individualität. Normalisierung und Veränderung als Mechanismen differenzpädagogischen Denkens am Beispiel der Intersektion von Dis/ability und Migration. In B. Konz & A. Schröter (Hrsg.), *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*. (S. 111–124). Klinkhardt.
https://www.pedocs.de/volltexte/2022/24525/pdf/Schulz_2022_Die_Entdeckung_paedagogischer.pdf
- Schulz, M. (2024). Die interaktive Konstruktion von Blindheit in der Serie „Wir sind Anwalt“. Eine kritische Analyse im Spannungsfeld von Arbeitsassistenz. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(1), 119–136.
- Waldschmidt, A. (1998). Flexible Normalisierung oder stabile Ausgrenzung: Veränderungen im Verhältnis Behinderung und Normalität. *Soziale Passagen*, 9(1), 3–25.
- Waldschmidt, A. (2003). Die Flexibilisierung der „Behinderung“. Anmerkungen aus normalismustheoretischer Sicht, unter besonderer Berücksichtigung der „International Classification of Functioning, Disability and Health“. *Ethik in der Medizin*, 15(3), 191–202.
- Wocken, H. (2024). Inklusionsreform als Perversion der Inklusion. Ergebnisse und Analysen zum „bayrischen Weg der Inklusion“. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(2), 132–147.
- Wrana, D. (2012). Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In D. Wrana & C. Maier Reinhard (Hrsg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen* (Bd. 3, S. 195–214). Barbara Budrich.
- Wrana, D. (2013). «Meinst du jetzt, ich solle lieber eine Mainstream-Auffassung annehmen?» Professionalität als reflexive Positionierung in einem Wissensfeld. In J. Seyss-Inquart (Hrsg.), *Schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung* (S. 53–74). Löcker.

Kontakt

Miklas Schulz, Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Angewandte Erziehungswissenschaft, Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim

E-Mail: miklas.schulz@uni-hildesheim.de

Marian Laubner, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III Erziehungswissenschaft, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Arbeitsbereich Grundschulpädagogik, Franckeplatz 1, 06110 Halle/Saale

E-Mail: marian.laubner@paedagogik.uni-halle.de

Weitere Angaben zu den Autor*innen:

Prof. Dr. phil. Miklas Schulz lehrt und forscht als Gastwissenschaftler mit dem Schwerpunkt Inklusive Pädagogik und Schulentwicklung am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Angewandte Erziehungswissenschaft der Stiftung Universität Hildesheim. Zu seinen Arbeits- und Forschungsschwerpunkten gehören u. a. Behinderung aus Perspektive der Disability/Critical Blindness Studies, Intersektionalität und Disability in Education, Rekonstruktive Methoden der Sozialforschung, insbes. Dispositiv-/Subjektivierungsanalyse sowie leibphänomenologisch informierte (Auto-)Ethnografie.

Dr. Marian Laubner ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik. Zu seinen Arbeits- und Forschungsschwerpunkten gehören Inklusion in der Lehrer:innenbildung und in diskurstheoretischer Perspektive, Differenz- und Normalismusforschung, Schulbegleitung sowie ethnographische Unterrichtsforschung an Förderschulen.



Dieser Text ist lizenziert unter der [Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).