

*Dieter Münk / Gero Scheiermann (Hrsg.)*



## ***Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen***

*Beiträge zur Professionalisierung in der  
ersten Phase der Lehramtsausbildung*



Dieter Münk / Gero Scheiermann (Hrsg.)

**Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen**

Beiträge zur Professionalisierung in der ersten Phase der Lehramts-  
ausbildung

Das diesem Band zugrundeliegende Vorhaben „ProViel“ wird im Rahmen der „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1610 gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor/-innen.

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN (Print): **978-3-940625-93-9**

ISBN (E-Book): **978-3-7639-7065-0**

Dieses E-Book erscheint unter der ISBN 978-3-7639-7065-0 bei wbv Publikation ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

*Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.*

© Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, Detmold 2020

Satz: Vorlage der Herausgeber

Covergrafik: [www.istockphoto.com/cienpies](http://www.istockphoto.com/cienpies)

Covergestaltung: Vincent Dilg

# Inhaltsverzeichnis

## 1. Einleitung

*Münk, Dieter / Scheiermann, Gero*

Inklusion inklusive? Inklusion als Aufgabe in der ersten Phase der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen ..... 7

*Gottuck, Susanne / Pfaff, Nicolle*

„Behinderung“ im Spannungsfeld von pädagogischer Praxis, Institutionenbildung und erziehungswissenschaftlicher Forschung – Differenzkritische Perspektiven ..... 11

## 2. Bedingungen & Strategien einer inklusionsorientierten Berufsbildung

*Rützel, Josef*

Die Inklusionsfähigkeit der deutschen Berufsbildung stärken! ..... 37

*Schmidt, Christian*

Der Inklusionsbegriff im Kontext von Disability Studies und strukturaler Bildungstheorie ..... 75

*Enggruber, Ruth / Ulrich, Joachim Gerd*

Policy-Diskussionen zur inklusiven Berufsbildung..... 89

## 3. Inklusionsorientierte Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen

*Scheiermann, Gero*

Perspektiven & Herausforderungen der (inklusionsorientierten) Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen ..... 111

*Buchmann, Ulrike*

Inklusion heißt Transformation – Konsequenzen für eine professionelle Handlungslehre ..... 135

*Bylinski, Ursula*

Verankerung von Inklusion in der beruflichen Lehramtsausbildung aus Sicht der Bildungswissenschaften ..... 147

*Münk, Dieter*

Jede Jeck is anders – Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen ..... 163

*Büttner, Denise / Gürsoy, Erkan*

„Sprachliche Barrieren als Herausforderung bei der Integration von Seiteneinsteiger\_innen in das Berufskolleg“ – Lehrer\_innenbildung im Spiegel des Integrations- und Inklusionsdiskurses ..... 179

*Hombrink, Hannes / Ladan-Becker, Slavica / Martin y Moreno, Anna / Schumann, Ina / Vredenberg, Niklas*

Inklusionssensible pädagogische Professionalisierung in der universitären Ausbildung – Ein studentisches Plädoyer ..... 199

#### **4. Inklusionsorientierte Ansätze aus Fachwissenschaften/Fachdidaktiken & inklusive Settings**

*Karl, Christian K.*

Inklusion in der betrieblichen Bauausbildung – Handlungsfelder, Maßnahmen und Empfehlungen für die Professionalisierung von Ausbilderinnen und Ausbildern ..... 211

*Schweder, Marcel / Niethammer, Manuela*

Inklusives Lehren lernen. Ein Diskurs zur Leistungsfähigkeit der Didaktiken der beruflichen Fachrichtungen ..... 223

*Diezemann, Eckart / Homrighausen, Tim / Mays, Daniel / Schäfer, Markus*

Inklusion in der beruflichen Bildung mittels VR-Technologie am konkreten Fall der KFZ-Technik (InKraFT) ..... 241

*Dreher, Ralph*

„Lernsituationsmatrizen“ als Planungsinstrument für einen inkludierenden Unterricht in der beruflichen Erstausbildung ..... 259

*Friese, Marianne*

Inklusion in beruflichen Fachrichtungen personenbezogener Dienstleistungsberufe ..... 275

## **1. Einleitung**



# **Inklusion inklusive? Inklusion als Aufgabe in der ersten Phase der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen**

**DIETER MÜNK** (Universität Duisburg-Essen)

**GERO SCHEIERMANN** (Universität Duisburg-Essen)

Im September 2015 hat die Landesregierung in Nordrhein-Westfalen den Gesetzesentwurf zur Änderung des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG) beschlossen. Daran gebunden ist ebenso die Änderung verschiedener weiterer Rechtsvorschriften, darunter die Lehramtszugangsverordnung (LZV) und die Ordnung des Vorbereitungsdienstes (OVP). Für die Aufgabe ‚Inklusion‘ in der Lehramtsausbildung innerhalb der Bachelor-Master-Struktur bedeutet dies, dass die bereits vorab durch entsprechende KMK-Vereinbarungen beschlossenen Rahmenbedingungen nun auch gemäß Referentenentwurf des LABG inklusionsorientierte Fragestellungen im Lehramtsstudium umsetzen. Zunächst sollte dies über die Verschiebung von Credits/Leistungspunkten exklusiv in den Bildungswissenschaften erfolgen, der Gesetzesentwurf des LABG ging aber deutlich weiter und nimmt statt einer grundsätzlichen Leistungspunktverschiebung neben den Bildungswissenschaften auch die Fächer explizit in die Pflicht: Studierende, die ihr Studium ab dem Wintersemester 2016/2017 in Nordrhein-Westfalen beginnen, sollen im Studienverlauf entsprechende inklusionsorientierte Credits erwerben können bzw. müssen. Damit hat die gesellschaftlich inzwischen breit aufgestellte Debatte um Inklusion auch die Hochschulen und die universitäre Lehrerbildung erreicht. Und zwar – im Wesentlichen – ziemlich unvorbereitet, was die Implementation inklusionssensibler Lehre angesichts der geringen Vorlaufzeit von einem knappen Jahr nicht einfacher machte.

Zwar thematisieren viele Modulhandbücher von Studiengängen der universitären Lehramtsausbildung bereits verwandte Inhalte, insofern Heterogenität und Strukturen von Benachteiligung jeder Art seit langem – auch an der Universität Duisburg-Essen – einen Kerngegenstand der universitären Lehre ausmachten; aber das breit aufgestellte Thema Heterogenität ist mehr als Inklusion – und zugleich (leider) auch weniger, insofern für inklusionssensible Lehre zusätzliche sonderpädagogische Inhalte mehr oder weniger zwingend Berücksichtigung finden müssen.

Als vergleichsweise leichte Übung erwies sich – zumindest an der Universität Duisburg-Essen – die Umstellung der Anteile der Credits in den Lehramtsstudiengängen sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in den Fachdidaktiken und den Unterrichtsfächern. Deutlich schwieriger war hingegen die Umsetzung der in den Modulhandbüchern versprochenen anteiligen inklusionssensiblen Inhalte in der Lehre: In den Bildungswissenschaften fehlte es – bei aller grundsätzlichen thematischen Offenheit und prinzipieller Aufgeschlossenheit dem Thema gegenüber – an expliziter sonderpädagogischer Kompetenz. Und der Versuch, geeignetes Personal, insbesondere Professuren für die Lehre zu akquirieren, wurde in dieser frühen Phase der Implementationsversuche dadurch erheblich erschwert, dass ‚der Markt gleichsam leergefegt‘ war, weil fast alle Bundesländer ihre Universitäten zu gleicher Zeit zur Integration inklusionsspezifischer Anteile im Lehramtsstudium verpflichtet hatten. Am größten war die Not zweifelsohne im Bereich der Fächer: Im Prinzip ist es einem Bauingenieur, der in der Lehre die

berufliche Fachrichtung „Bauwesen“ vertritt, kaum zu verdenken, dass Inklusion weder in der Forschung und auch nicht in der Lehre zu dessen Haupt- und Lieblingsthema werden kann. Andererseits ist gerade bei den bildungswissenschaftlichen Studienanteilen der Lehramtsstudiengänge im Grundsatz zu beobachten, dass eine gewisse Grundbereitschaft und -sensibilität für dieses in dieser Form neue Thema zu beobachten ist.

Hinzu kommt, dass Inklusion in der Forschung – gleichsam naturgemäß – noch immer stark von Forschungsarbeiten im Kontext der Primarstufe dominiert wird; für den Bereich der Sekundarstufe II und damit auch der Berufsbildung existiert ein vergleichsweise deutlich niedriger Forschungsstand, der zudem in aller Regel die Anforderungen und Bedingungen des allgemeinbildenden Schulwesens fokussiert.

Dies gilt – wenn also immerhin nur eingeschränkt für den Bereich der Bildungswissenschaften – dann doch mindestens für die Fächer und – mit gewissen Einschränkungen – auch für die zentralen Fachdidaktiken und hier vermutlich besonders im Bereich der technisch-gewerblichen beruflichen Fachrichtungen Elektro, Metall und Bautechnik.

Inklusion im beruflichen Schulwesen bedeutet auch für die „Lehramtsausbildung vom Typ 5“ (so lautet die offizielle KMK-Bezeichnung der Studiengänge des BK) eine gewaltige Herausforderung, obwohl das berufliche Schulwesen im Vergleich zu den anderen Schulformen der allgemeinen Bildung auf der Ebene der Sekundarstufe II traditionell deutlich stärker auf den Bereich der Förderung von benachteiligten Schülerinnen und Schülern ausgerichtet ist. Schließlich verfügt es mit dem so genannten Übergangssystem sogar über ein eigenes Segment, innerhalb dessen Strukturen sozialer (wie auch anderer Formen der) Benachteiligung in besonderer Weise fokussiert werden; zudem ist selbst das Duale System als ‚Kerngeschäft‘ des beruflichen Schulwesens nach wie vor und trotz aller regierungsseitigen Bemühungen um eine Attraktivitätssteigerung (erhöhte Durchlässigkeit, bessere Anchlüsse an die Hochschulbildung sowie – im Zuge der Implementation der BA-MA Studiengänge – sogar erste Ansätze zur Akademisierung der Berufsbildung) kein Bildungsgang für die Gewinner des Wettbewerbs um (möglichst) hochrangige Bildungsabschlüsse.

Insofern liegt die Beschäftigung mit Fragen der ‚Inklusion in der beruflichen Bildung‘ selbst in den Bildungsgängen des Dualen Systems näher als beispielsweise in einem allgemeinbildenden Gymnasium der Sekundarstufe II. In der Folge gilt dies auch für das Bildungspersonal des beruflichen Schulwesens (vulgo: für die so genannten ‚Theorielehrer‘), da diese aufgrund der spezifischen sozialstrukturellen Zusammensetzung der Schülerschaft schon aus Gründen der Tradition vermutlich über eine höhere Sensibilität und einen deutlich größeren Erfahrungsschatz zu Fragen der Inklusion besitzen, als dies bei Gymnasiallehrern der Sekundarstufe II üblicherweise der Fall sein dürfte. Insofern spricht vieles dafür, die Inklusionsdebatte gezielt mit dem Blickwinkel auf die (vermuteten) besonderen Bedarfe des beruflichen Schulwesens zu führen; denn: die berufliche Bildung ist in mancherlei Hinsicht anders.

Der vorliegende Sammelband möchte einen Beitrag zur Inklusionsdebatte leisten und den Fokus hierbei insbesondere auf die erste Phase der Lehrerbildung lenken. Dazu liegen Ihnen 15 verschiedene Beiträge vor, die Inklusion different und multiperspektivisch betrachten.

Bereits die Titel der verschiedenen vorliegenden Beiträge verdeutlichen die Heterogenität der Thematik ‚Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen‘.

Ausgangspunkt der Entstehung dieses Sammelbandes war ein Symposium "Inklusion für das berufliche Schulwesen" am 24.11.2017 an der Universität Duisburg-Essen in Essen. Das Symposium wurde als Teil des Projektes ‚ProViel – Professionalisierung für Vielfalt‘ veranstaltet. ‚ProViel‘ ist ein Projekt des Bund-Länder-Programms ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘, das aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird. Im Rahmen des Symposiums wurde die Lehrer/-innenbildung aus den differenten Perspektiven der Akteure aus Wissenschaft und Praxis betrachtet und insbesondere im Hinblick auf die Frage analysiert, wie eine inklusionssensible Professionalisierung der Lehrer/-innenbildung in der ersten, d. h.: in der universitären Phase der Lehrerbildung gestaltet werden kann. Dazu wurden Vorträge und Workshops durch Expert/-innen aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durchgeführt. Insgesamt über 150 Akteure aus Bildungsverwaltung, Hochschulen, Politik, Berufskollegs, Studienseminaren und Wissenschaft haben an diesem Symposium teilgenommen und dieses mit zahlreichen Diskussionsbeiträgen bereichert.

Die Symposiumsbeiträge sowie die weiterführenden Diskussionsergebnisse stellen das Fundament für diesen Sammelband dar. Darüber hinaus ergänzen mehrere Beiträge die verschiedenen Perspektiven und Erfahrungen. Neben Theoriegrundzügen, Problemlagen sowie Herausforderungen werden in diesem Sammelband aktuelle Forschungsergebnisse, Lösungsansätze und Unterstützungsempfehlungen aufgezeigt.

Abschließend möchten wir uns sehr herzlich bei allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge und die Ermöglichung sowie Mitgestaltung dieses Sammelbandes bedanken. Zudem bedanken wir uns bei Linda Polixa, die uns als wissenschaftliche Hilfskraft bei der Fertigstellung des Sammelbandes eine große Unterstützung war. Des Weiteren möchten wir uns bei Barbara Sloane für die Verlagsbetreuung und das akribische Lektorat ganz herzlich bedanken. Für die Unterstützung in der Organisation des Symposiums sowie die Druckkostenunterstützung möchten wir uns gerne bei den Akteur/-innen des Projektes ‚ProViel‘ bedanken.

Wir wünschen Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, eine anregende Lektüre.

Dieter Münk & Gero Scheiermann

## **Autoren**

### **Prof. Dr. Dieter Münk**

Prof. Dr. Dieter Münk ist seit 2009 als Universitätsprofessor an der Universität Duisburg-Essen im Bereich der Berufspädagogik tätig. Seine Forschungsgebiete sind der internationale europäische Vergleich der Berufsbildungsforschung; Struktur, Recht und Organisation des beruflichen Bildungswesens; Professionalisierung des Bildungspersonals; das Übergangssystem einschließlich der Benachteiligtenforschung; Berufs-, Kompetenz- und Qualifikationsforschung sowie die historische Berufspädagogik.

Kontakt:

Universität Duisburg-Essen  
Fakultät für Bildungswissenschaften  
Institut für Berufs- und Weiterbildung  
Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung  
Universitätsstr. 2  
45141 Essen

[dieter.muenk@uni-due.de](mailto:dieter.muenk@uni-due.de)

<https://www.uni-due.de/berupaed/>

### **Gero Scheiermann**

Gero Scheiermann ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Berufs- & Weiterbildung, Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Europäische Berufsbildungspolitik, Integration Benachteiligter in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, inklusive Berufsbildung und Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung.

Kontakt:

Universität Duisburg-Essen  
Fakultät für Bildungswissenschaften  
Institut für Berufs- und Weiterbildung  
Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung  
Universitätsstr. 2  
45141 Essen

[gero.scheiermann@uni-due.de](mailto:gero.scheiermann@uni-due.de)

<https://www.uni-due.de/berupaed/>

# **„Behinderung“ im Spannungsfeld von pädagogischer Praxis, Institutionenbildung und erziehungswissenschaftlicher Forschung – Differenzkritische Perspektiven**

**SUSANNE GOTTUCK** (Universität Duisburg-Essen)

**NICOLLE PFAFF** (Universität Duisburg-Essen)

Mit der Ratifizierung der UN BRK durch die Bundesrepublik im Jahr 2009 entsteht eine neue Dynamik in der umkämpften Auseinandersetzung um die soziale Teilhabe von Menschen mit Behinderung. In der Forderung nach der Inklusion aller Schüler\*innen in einem allgemeinbildenden gemeinsamen Bildungssystem gerät die bestehende Praxis der fähigkeitsbezogenen Segregation des Schulsystems besonders in den Fokus. Gerade im Blick auf das bundesdeutsche Schulsystem kann ein Umgang mit Behinderung als eine Geschichte der Exklusion dieser Schüler\*innen sichtbar gemacht werden.

Der vorliegende Beitrag nimmt deshalb erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf die Kategorie ‚Behinderung‘<sup>1</sup> in den Blick und fragt hiervon ausgehend nach dem Umgang mit als „behindert“ markierten Menschen im bundesdeutschen Schulsystem. Dabei wird die Entwicklung der Sonderpädagogik als einer spezifischen Pädagogik als übereinstimmender, übergreifender Diskursmodus und Handlungszusammenhang sowohl im Bildungssystem als auch in der Erziehungswissenschaft beschrieben. Sonderpädagogik wird dabei in Analogie zu anderen auf spezifische soziale Gruppen hin orientierten pädagogischen Ansätze als ‚differenzpädagogisches Narrativ‘ (EMMERICH/HORMEL 2013) verstanden. Als solches hat es zur Sicherung von begrenzten Teilhabeansprüchen beigetragen und Perspektiven der pädagogischen Professionalisierung ermöglicht.

Die Sonderpädagogik steht aber seit langem auch durch soziale Bewegungen und wissenschaftliche Debatten in der Kritik. Diese betonen die Bedeutung sonderpädagogischer Institutionen für Prozesse des sozialen Ausschlusses und der Begrenzung von Teilhabe. Kritische Auseinandersetzungen mit sonderpädagogischen Perspektiven und separierenden Beschulungspraktiken haben dabei in jüngerer Zeit zugenommen. Dazu haben Studien beigetragen, die soziale Exklusionsprozesse aufzeigen. Aber auch der Bedeutungsgewinn macht- und normalismuskritischer Studien aus dem Feld der Disability Studies stellen sonderpädagogische Gewissheiten und Verantwortungen infrage. Nicht zuletzt entfaltet die Veränderung von Rechtsnormen durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention den Anspruch allgemeiner Teilhabe.

Dieser Entwicklung geht der vorliegende Artikel nach, indem er in einem ersten Schritt die Entwicklung der Sonderpädagogik mit ihren Forschungen zu Förderbedarfen, Konstrukten von Bildsamkeit und Behinderung, die damit zusammenhängende Entstehung institutioneller

---

<sup>1</sup> Wir nutzen den Begriff der Behinderung in diesem Beitrag einerseits, indem wir ihn als Bezeichnungspraxis in seinen unterschiedlichen historischen, empirischen und theoretischen Kontexten rekonstruieren. In der Favorisierung einer differenz- und kulturkritischen Perspektive wird Behinderung andererseits immer als sozial hergestellte kontingente und kontextualisierte Unterscheidungspraxis vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Normalitätsordnung verstanden.

sonderpädagogischer Beschulung sowie eines spezifischen Professionswissens nachvollzieht. In einem zweiten Schritt stehen gesellschaftliche Auseinandersetzungen und wissenschaftliche Befunde im Zentrum, die darauf hinweisen, dass die so entstandene Differenzpädagogik entlang der Kategorie Behinderung eine prekäre gesellschaftliche Teilhabe und soziale Segregation nach sich zieht. Im dritten Schritt beziehen wir uns vor diesem Hintergrund auf differenz- und kulturkritische Theorieperspektiven in der Tradition der macht- und normalismuskritischen Disability Studies, die fragen, wie die Konstruktion von Behinderung gleichsam in die Hervorbringung von Nicht-Behinderung und die Herstellung von gesellschaftlichen Normalitätsordnungen verstrickt ist. In dieser Auseinandersetzung wird der Blick auf drei theoretische Perspektiven gerichtet, die derzeit in der inklusionsbezogenen Lehrer\*innenbildung rezipiert werden: Entlang der in unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven verankerten Modellierungen von Behinderung verdeutlicht der Artikel, wie im Kontext von Sonderpädagogik, in Studien zu Bildungsungleichheit und in den Disability Studies Behinderung jeweils entworfen wird und welches Professionswissen aus diesen Perspektiven entwickelt werden kann. In dieser einführenden Systematisierung eröffnet der vorliegende Artikel die Möglichkeit einer erziehungswissenschaftlichen Kontextualisierung der Thematisierungsweisen von und pädagogischen Umgangsweisen mit Behinderung sowie darauf bezogener Kritiken. Der Beitrag formuliert abschließend Konsequenzen für die Bedeutung dieser Thematisierungsweisen für eine Lehrer\*innenbildung im Anspruch von Inklusion.

## **1. Institutionalisation von Besonderung: Sonderpädagogik als Differenzpädagogik**

„Der Rückgriff auf das Thema der Differenz als Begründung für die Institutionalisierung einer bestimmten Pädagogik befindet sich stets in einem Dilemma: jenes Konzept kann sowohl der Unterordnung bestimmter Gruppen der Bevölkerung, als auch zur Weiterentwicklung der Handlungsspielräume der Mitglieder dieser Gruppen dienen.“  
(TERVOOREN 2001, 204)

Die Thematisierung von ‚Behinderung‘ in der deutschsprachigen Pädagogik und Erziehungswissenschaft kann als Geschichte der Be-Sonderung (vgl. PFAHL 2011), gleichsam als Gegenstand einer „besondere[n] Pädagogik“ (TERVOOREN 2001, 202) oder als ‚differenzpädagogisches Narrativ‘ (EMMERICH/HORMEL 2013) gelesen werden. Der Begriff der „Differenzpädagogiken“ (KRÜGER-POTRATZ 2005, 176) verweist hier auf disziplinsystematische Auseinandersetzungen, welche die Konzentration erziehungswissenschaftlicher Forschungen und pädagogischer Konzeptionen bis hin zu Formen der Institutionalisierung des Bildungswesens in ihrer Ausrichtung auf und Zuständigkeit für spezifische soziale Gruppen problematisieren. So kritisieren KRÜGER-POTRATZ (1999, 2005) und MECHERIL (2004) in identischer Weise im Kontext Migration eine Hervorbringung, Etikettierung und Essentialisierung von Menschen, denen ein ‚Migrationshintergrund‘ durch interkulturelle Pädagogik zugeschrieben wird. EMMERICH und HORMEL (2013) verwenden den Begriff der Differenzpädagogiken breiter in einer vergleichenden Rekonstruktion erziehungswissenschaftlicher Diskurse zu Klassen- und Geschlechter- sowie migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen.

Sonderpädagogik soll im Folgenden analog zu diesen Beschreibungen als Differenzpädagogik verstanden werden, um zu verdeutlichen, dass hierin eine spezifische Pädagogik für junge Menschen entworfen wurde, die entlang der Differenzlinie Behinderung markiert werden. Die Entstehung dieser Pädagogik ist eng verbunden mit der Geschichte der separaten Beschulung von Kindern und Jugendlichen, denen entlang von Kriterien der Befähigung sonderpädagogische Förderbedarfe zugeschrieben werden (vgl. PFAHL/POWELL 2012).

Sonderpädagogik ist also Ausdruck und Produzentin einer Differenzierung von pädagogischen Institutionen und Konzepten, erziehungswissenschaftlichem Denken und pädagogischer Profession(en), für welche die Be-Sonderung der im Zentrum stehenden Menschen konstitutiv ist. Sie „ist eine Kontingenzformel von Pädagogik. Sie bildet die semantische Struktur für jenen Ausgliederungsvorgang der Erziehung behinderter Menschen aus dem allgemeinen Erziehungssystem [...]“ (BLEIDICK 1997, 141). Den historischen Startpunkt der Entstehung der Sonderpädagogik in Mitteleuropa, so ihre dominante Geschichtsschreibung (z.B. ELLGER-RÜTTGARDT 2008; MÖCKEL 2005), markiert dabei das Bemühen um die bildungsbezogene Teilhabe von jungen Menschen, die bis weit in das 19. Jahrhundert hinein von Bildung ausgeschlossen wurden. Unabhängig von den konkreten Teilhabechancen wird damit bezogen auf die als behindert markierten Menschen „ein Prozess der Stigmatisierung in Gang gesetzt [...], der gleichzeitig Bedingung für die Bereitstellung zusätzlicher pädagogischer Hilfe und Unterstützung ist.“ (OPP/FINGERLE/PUHR 2001, 161).

Diese Ambivalenz prägt auch die neuere erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung über die Sonderpädagogik und ihre Institutionen. Sonderpädagogik kann demnach einerseits als Historie der Etablierung von Hilfs- und Förderangeboten, andererseits aber auch als Geschichte der Durchsetzung von Exklusionsmechanismen beschrieben werden (z.B. HÄNSEL 2005; POWELL 2007; MOSER 2013). In der hierauf bezogenen Kontroverse wird die Bedeutung sozialer Konstruktionen von ‚Behinderung‘ für die Entstehung separierender Strukturen im Bildungssystem ebenso betont wie für die Entwicklung sonderpädagogischer Theoriebildung und Wissensproduktion (vgl. MOSER/HORSTER 2011; PFAHL 2011).

Dies kann exemplarisch bereits an frühen Konzepten von ‚Bildsamkeit‘ oder ‚Bildungsfähigkeit‘ nachvollzogen werden, die „als solche keine verobjektivierbaren zeitlosen Tatbestände sind, sondern soziale Konstrukte, die im Verlauf der Geschichte tiefgreifenden Wandlungen unterworfen waren und sind“ (ROHRMANN 2017, 155). Der von Herbart als pädagogischer Grundbegriff entfaltete Topos der ‚Bildsamkeit‘ als „eine Art Vermögen“ oder „wesenhaft gedachte Beschaffenheit des einzelnen Individuums“ (RICKEN 2012, 335) verortet den anthropologischen Begründungszusammenhang pädagogischer Arbeit im Subjekt. Als wesensförmige Eigenschaft von Kindern und Jugendlichen gedacht, bilden Vorstellungen von Bildungsunfähigkeit bis Anfang des 19. Jahrhunderts die Grundlage für den Ausschluss von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen aus dem Bildungssystem (z.B. MÖCKEL 2005; ELLGER-RÜTTGARDT 2008). Die damit verbundene Ordnung von Kindern und Jugendlichen entlang ihrer individuellen Bildungsfähigkeit ist zugleich in hohem Maße anschlussfähig an bis Anfang des 19. Jahrhunderts bestehende Konzepte der standesgemäßen sozialen ‚Bestimmung‘ von Bildung (vgl. TITZE 1996; TENORTH 2006). Entlang der damaligen sozialstrukturellen Ordnung von durch Geburt gegebenen Ständen wurden verschiedene

statusbezogene Bildungsformen unterschieden. Behinderung wird zeitgleich analog zu Ständen als Ausdruck der Sozialstruktur u.a. als soziale Frage, als gesellschaftliche Verantwortung, als Strafe Gottes oder als Moralproblem entworfen (vgl. MOSER/HORSTER 2011, 13). Pädagogische Auseinandersetzungen verbleiben vor diesem Hintergrund in einem ethischen Begründungszusammenhang der christlichen Nächstenliebe einerseits oder des Erhalts gesellschaftlicher Ordnung andererseits (ebd.).

Die schulstrukturelle Separierung in Form der Hilfsschule kann damit als eine konsequente Fortsetzung einer frühen deutschen Schul- und Sozialpolitik verstanden werden (vgl. MOSER 2013, 94; WENNING 2016): Vor dem Hintergrund einer Orientierung an Homogenität der Schüler\*innenschaft – zunächst ausgehend von naturalisierten, begabungsorientierten Deutungen von Stand und Klasse – war die frühe Schulpädagogik im dominant deutschsprachigen Raum zunächst primär auf Formen vertikaler Differenzierung bezogen (vgl. z.B. TENORTH 2006; WENNING 2016; POWELL 2007, 325). In einer für Arbeiter\*innenschaft- und Bauernstände in erster Linie auf die Vermittlung von Arbeitstugenden wie auf die Herstellung von Loyalität gegenüber dem Nationalstaat und seiner Herrschaftsordnung gerichteten Volksschule kann die Hilfsschule aus historischer Sicht auch als Mittel sozialer Disziplinierung interpretiert werden. Hier wurden insbesondere diejenigen Kinder und Jugendlichen beschult, denen verhaltensbezogene Abweichung zugeschrieben wurde (vgl. MOSER 2013).

Gleichzeitig wurde die generelle Zurückweisung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in frühen Versuchen der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit spezifischen Sinnesbeeinträchtigungen bereits im 17. und frühen 18. Jahrhundert infrage gestellt, für die früh einzelne Schulen eingerichtet wurden (zusammenfassend z.B. ROHMANN 2015). Erst mit der Entstehung medizinischer Klassifikationssysteme wurden naturalisierende Konzeptionen von Behinderung als mangelnde Begabung oder körperliche Abweichung zum Gegenstand diagnostischer Verfahren (vgl. POWELL 2007; MECHERIL/THOMA 2018) und damit offen für graduelle Abstufungen und Hierarchien der Bildungsfähigkeit, wie sie sich bis Mitte des 20. Jahrhunderts durchsetzen und bis heute als dominant gelten können (z.B. ROHRMANN 2017).

Für die historische Durchsetzung der Hilfsschule im ausgehenden 19. Jahrhundert wird dabei ein dreifacher Begründungszusammenhang beschrieben (z.B. MOSER 2010): Erstens entlastete sie die Regelschule um als nur eingeschränkt bildungsfähig beschriebene Kinder. Zweitens habe sie für diese Schüler\*innen eine besondere Schutzfunktion, die vor allem über eine spezifische Förderung begründet wird. Drittens schließlich wird diese Förderung dominant vor allem über den potentiellen gesellschaftlichen und ökonomischen Nutzen der so beschulten und gebildeten jungen Menschen als Arbeitskräfte begründet (z.B. HÄNSEL 2005).

Mit Beginn des 20. Jahrhunderts setzte sich die Hilfsschule in ausdifferenzierter Form von auf einzelne Beeinträchtigungen spezialisierten Schulen als eigenständiges Segment des Schulsystems durch. Die Differenzierung der Sonderschulen wie auch professioneller pädagogischer Zuständigkeiten waren dabei eng an die Fortsetzung medizinischer, psychologischer und pädagogischer Auseinandersetzungen über Formen von Bildungsfähigkeit gekoppelt. MOSER und HORSTER (2011) stellen fest, dass in dieser Ausdifferenzierung der Sonderschule der BRD zunächst Auseinandersetzungen über die Hervorbringung der Kategorie Behinderung und damit einhergehende Stigmatisierungsprozesse keine Rolle spielten, sondern vielmehr ein weiter

verstärkter „Paternalismus“ zum Ausdruck kam: „der besondere Schutz für Personen mit Behinderung sollte durch weitere Sonderbehandlung in exkludierenden Strukturen gewährleistet werden.“ (ebd., 16). Dass kategoriale Differenz außerdem auch in der Erziehungswissenschaft weiter fortgeschrieben wurde, zeigt Birgit PAPKE (2017) an der Entstehung des Konzepts der ‚praktischen Bildsamkeit‘ Ende der 1960er Jahre, das „die vermeintliche Unfähigkeit [bezeichnete, d.A.], abstrakte Gegenstände zu erfassen und [...] gleichsam zum definitiven Merkmal ihrer Adressat\*innen erhoben [wurde, d. A.]“ (PAPKE 2017, 123). Bisher vorwiegend medizinisch begründete Klassifikationen und die auf ihnen beruhenden Institutionalisierungsformen wurden nun bildungstheoretisch begründet. Sie geronnen zu einem pädagogischen Selbstverständnis, das Besonderung und eingeschränkte Förderung nicht mehr infrage stellt, sondern in Abgrenzung zur Euthanasie im Nationalsozialismus als humanitären Akt rahmt.

Erst Mitte der 1990er Jahre erfolgt in den meisten Bundesländern ein Wechsel des begrifflichen Referenzrahmens von der ‚Sonderschulbedürftigkeit‘ hin zum bis heute genutzten Terminus des ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ (z.B. WIDMER-WOLF 2008; PREUSS-LAUSITZ 2018). Begründet wird dieser damit, eine ausschließlich auf das Individuum bezogene defizitorientierte Sichtweise aufgeben und eine systemisch orientierte, die Bedingungen pädagogischer Settings einbeziehende Perspektive etablieren zu wollen. Gleichsam bleiben sowohl Förderdiagnosen als auch auf Förderung orientierte Ressourcen bislang zentral an die Person gebunden und dienen als solche in der Mehrzahl weiterhin separierenden Strukturen (ebd.).

Die Lesart der Geschichte der Sonderpädagogik als Teilhabe sichernde schulische Institutionalisierungsform wird im Verlauf der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts parallel zu ihrer Ausdifferenzierung zunehmend infrage gestellt. Dies geschieht einerseits vor dem Hintergrund der Behindertenrechtsbewegung und der mit ihr eng verbundenen Bemühungen um integrative pädagogische Ansätze sowie zunehmend auch durch Forschungsperspektiven, die strukturelle Benachteiligungen offenlegen. Andererseits eröffnen macht- und kulturanalytische Ansätze kategorienkritische Perspektiven, indem sie den Blick auf die sozialen Prozesse der Herstellung von Klassifikationssystemen sowie bestehende Normalitätskonzepte richten.

## **2. Kritik an Benachteiligungsstrukturen und die Forderung nach Teilhabe**

Die Entstehung der Integrationspädagogik kann in diesem Sinne als Paradigmenwechsel auf institutioneller und disziplinärer Ebene gelesen werden, der auch eine Forderung nach gesellschaftlicher Teilhabe stark machte. Zuvor beschriebene segregierte Formen der Beschulung entlang der Differenzlinie ‚Behinderung‘ erfahren in den 1970er Jahren eine Irritation, als durch die Initiative von Elternbewegungen im Rahmen von Modellprojekten erste integrative Bildungsinstitutionen entwickelt werden (vgl. HAEBERLIN u.a. 1990; SCHNELL 2003).

Entsprechende, als ‚integrationspädagogische Konzepte‘ bezeichnete Ansätze (vgl. FEUSER 1998) entstehen, bildungspolitische Umsetzungen sind jedoch, so führen STURM und WAGNER-WILLI (2018) mit Verweis auf die KMK (1972) aus, weiterhin „entlang der Begriffe ‚Behinderung‘ und ‚Sonderschulbedarf‘“ (2018, 7) organisiert und präferieren eine „personenbezogene Form der Zuschreibung“ gegenüber systemischen Zuschreibungen (ebd.). Mit

der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die BRD im Jahr 2009 und der damit einhergehenden bildungspolitischen Forderung der vollen und gleichberechtigten Teilhabe aller Schüler\*innen am deutschen Bildungssystem werden Barrieren der Teilhabe zunehmend auch zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Strukturen und Praktiken, die Teilhabe an allgemeinen Bildungseinrichtungen entlang der Kategorie Behinderung, aber auch entlang von Geschlecht, sozialer Herkunft oder migrationsgesellschaftlicher Unterscheidungen verhindern, werden zum Gegenstand der Kritik (vgl. STURM/WAGNER-WILLI 2018).

So stellen bildungsstatische Forschungen zu Bildungsungleichheit die zuvor beschriebene Erfolgsgeschichte der Sonderpädagogik grundsätzlich in Frage. Schon ab Ende der 1960er Jahre wurde sichtbar, dass die separate Beschulung parallel oder im Gegensatz zu ihrer Bedeutung als Instanz der Sicherung sozialer Teilhabe zugleich als ein Instrument der Produktion und Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheit gelesen werden kann (z.B. KLAUER 1963; KRUMM 1971; MARQUARDT 1977).

Systematisch geraten die Bildungsverläufe von Lernenden an Förderschulen jedoch erst seit Anfang der 2000er Jahre empirisch in den Blick (vgl. BOS/MÜLLER/STUBBE 2010; PREUSS-LAUSITZ 2018, 246). Entsprechende Studien untersuchen im Schwerpunkt einerseits die sozialstrukturelle Zusammensetzung der diagnostizierten Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und befragen andererseits die Orte ihrer Förderung auf damit verbundene Qualifikationschancen. Ganz grundlegend wird zunächst darauf hingewiesen, dass sich die Förderquoten – analog zur Situation in verschiedenen nationalen Bildungssystemen – auch im Vergleich der Bundesländer deutlich unterscheiden (z.B. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014). Als relevante Faktoren für diese Unterschiede in der Förderquote gelten etwa differente Diagnoseformen und rechtliche Codierungen des Förderbedarfs, die Existenz von Förderschulen in der regionalen und lokalen Schullandschaft sowie sozialräumliche und sozialstrukturelle Bedingungen (vgl. BOS/MÜLLER/STUBBE 2010, 387). Der Anteil von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterliegt außerdem historischen Schwankungen (insbesondere in Bezug auf einzelne Förderschwerpunkte), wobei sich für die BRD seit den 1960er Jahren ein kontinuierlicher Anstieg nachzeichnen lässt (z.B. PREUSS-LAUSITZ 2018). Auch bezogen auf den Ort der sonderpädagogischen Förderung bestehen deutliche regionale Unterschiede (z.B. KMK 2016).

Dies gilt auch für die verschiedenen Bildungsräume in pädagogischen Institutionen über die Lebensspanne: Während im Jahr 2017 in der BRD in der Kita über zwei Drittel der Kinder mit einrichtungsgebundener Eingliederungshilfe bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv betreut wurden (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2018, 75), lernten 60% der betreffenden Schüler\*innen an Förderschulen (ebd. 104). Dabei gelten vor allem die Grundschule, Hauptschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen als zentrale Orte der inklusiven Beschulung, während Realschulen und Gymnasien kaum inklusiv arbeiten (ebd.). Der Anteil der inklusiv beschulten Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf nimmt außerdem im Verlauf der Schulkarriere ab (GRESCH u.a. 2016). Zur institutionellen Einbindung von Jugendlichen mit Förderbedarf nach Verlauf der Pflichtschulzeit liegen bislang nur wenige gesicherte Befunde vor (z.B. EULER/SEVERING 2014; AUTORENGRUPPE

BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, 182). Die Mehrheit der Absolvent\*innen von Förderschulen wechselt nach der Schule in spezifische sonderpädagogisch gerahmte Ausbildungszusammenhänge (z.B. berufsvorbereitende Rehabilitationsmaßnahmen, Berufsausbildung in Sonderberufen oder Werkstätten). Nur wenige Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarfen absolvieren betriebliche oder außerbetriebliche Berufsausbildungen in anerkannten Ausbildungsberufen (ebd.). Damit setzt sich für einen erheblichen Teil der jungen Menschen die Bildungsbiographie nach der Schule weiter in segregierten institutionellen Settings fort.

Gleichzeitig machen entsprechende Studien deutlich, dass sich der Anteil der sonderpädagogischen Diagnosen in verschiedenen sozialen Gruppen stark unterscheidet. PREUSS-LAUSITZ (2018, 250) spricht hier von „quantitativen Entwicklungen der sonderpädagogischen Förderung als Gerechtigkeitsproblem“. Verschiedene Analysen weisen darauf hin, dass familiäre Armut und ein niedriger sozio-ökonomischer Status das Risiko der Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs massiv erhöhen (vgl. schon PROBST 1973; aktueller z.B. WOCKEN 2000, 2007; CLOERKES et al. 2007; sowie in historisierender Perspektive HÄNSEL 2003). Sowohl die Einleitung von sonderpädagogischen Diagnoseverfahren als auch die Überweisung auf Förderschulen wird darüber hinaus als geschlechtsspezifische Praxis beschrieben (z.B. HAEBERLIN 2009, 240; GEISSLER 2005). Lange Zeit gar nicht zur Kenntnis genommen wurde die ungleiche Repräsentation von Lernenden entlang der Zuschreibung migrationsgesellschaftlicher Zugehörigkeit (z.B. WEISSHAUPT/KEMPER 2009; DIETZE 2011; POWELL/WAGNER 2014). Dabei zeigten RADTKE und GOMOLLA bereits Anfang der 2000er Jahre in ihrer Studie zu Mechanismen der institutionellen Diskriminierung an bundesdeutschen Schulen auf, dass schulische Selektionsmechanismen unterschiedlich auf als ‚Migrationsandere‘ (vgl. MECHERIL 2004) entworfene Kinder und Jugendliche angewandt werden und dass das Risiko der Überweisung auf die Förderschule für diese Schüler\*innen deutlich erhöht ist (GOMOLLA/RADTKE 2002). THIELEN (2007) verdeutlicht jene institutionelle Segregation und Diskriminierung am Beispiel des beruflichen Übergangssystems:

„Infolge ihrer [der Jugendlichen mit zugeschriebenem Migrationshintergrund, d. A.] geringeren Chancen bei der Lehrstellensuche finden sie sich auffallend häufig in berufsvorbereitenden Maßnahmen wieder, in denen die gesellschaftlichen und sozialen Problemzusammenhänge in einen sonderpädagogischen Sachverhalt umdefiniert werden.“ (ebd., 297)

In einer ethnographischen Studie zu beruflichen Übergängen und der Bedeutungszuschreibung ‚Migrationshintergrund‘ spricht THIELEN hierbei gar von einer „Gefahr der Sonderpädagogisierung“ von Jugendlichen mit sog. Migrationshintergrund (2014, 206), die durch die Konstruktion einer ‚Ausbildungsunreife‘ der Jugendlichen legitimiert wird, die zuweilen ungeachtet schulischer Leistungen Anwendung findet:

„Der hohe Migrantanteil in berufsvorbereitenden Maßnahmen lässt sich (..) zugleich als Resultat und Ursache einer negativ konnotierten Sicht auf Migranten verstehen: Die Maßnahmen reagieren zunächst auf das Fehlen von Lehrstellen, müssen ihr Handeln jedoch (sonder-)pädagogisch legitimieren, sollen sie nicht als ‚Parkplätze‘ für

unversorgte Jugendliche wahrgenommen werden. Die hierzu konstruierten individuumbezogenen Begründungen lassen Migranten infolge ihrer Überrepräsentanz als ‚ausbildungsunreif‘ erscheinen.“ (THIELEN 2007, 301)

Insgesamt verstärken die vorliegenden Studien zu sozialstrukturellen Bedingungsfaktoren der sonderpädagogischen Markierung und Förderung die bereits historisch zu entfaltende Interpretation, bei der Sonderschule handele es sich um eine Form der sozialstrukturellen Auslese und Segregation. Diese Interpretation wird weiter durch Ergebnisse gefestigt, die darauf hinweisen, dass Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus sozial besser gestellten Familien häufiger an allgemeinbildenden Schulen inklusiv unterrichtet werden als solche aus sozio-ökonomisch schlechter gestellten Familien (vgl. GRESCH u.a. 2016, 296).

Zur Bedeutung der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs für die Bildungsbiographie liegen inzwischen eine ganze Reihe von Studien vor. Hieraus ist bekannt, dass nach wie vor ein Großteil der Schüler\*innen mit diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfen ihre Schulkarriere ohne qualifizierten Schulabschluss beenden (z.B. KMK 2016; vgl. auch GRESCH u.a. 2016). Dabei erreichen inklusiv beschulte Lernende häufiger qualifizierte Schulabschlüsse als solche an Förderschulen (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2018, 123). Analog zur Qualifizierung verläuft auch die Kompetenzentwicklung in den Kernfächern bei Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf an inklusiven Schulen erfolgreicher als an Förderschulen (vgl. zusammenfassend z.B. KOCAJ u.a. 2014; PREUSS-LAUSITZ 2018).

Hierbei verweisen insbesondere die Befunde der bildungsstatistischen Analysen auf massive Benachteiligungen von Lernenden mit diagnostizierten Förderbedarfen im Bildungssystem. Vor dem Hintergrund eines normativen Anspruchs auf Inklusion bestehen diese vor allem in anhaltender schulischer Segregation, mit der schlechtere Lern- und Qualifizierungschancen verbunden sind. Die Institutionalisierung von Sonderpädagogik als Segment des Bildungssystems sichert also, anders als in der sonderpädagogischen Historiographie entfaltet, nur begrenzte soziale Teilhabe: Sie bleibt verbunden mit der institutionellen Markierung der Person und der Naturalisierung von Differenz (vgl. MECHERIL/THOMA 2018). Entsprechende Studien und auch die Rekonstruktion der Geschichte der Sonderpädagogik selbst verweisen darauf, dass dabei nicht, wie aus pädagogischer Perspektive legitimiert, Leistungsdifferenzen zur Grundlage der sonderpädagogischen Etikettierung werden, sondern dass hierbei auch in erheblichem Maße sozialstrukturelle Verhältnisse und Konstruktionen von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen (vgl. MECHERIL 2004) wirksam werden.

In den bisher aufgezeigten Perspektiven zeigt sich ein Behinderungsmodell, das Behinderung als unabänderliches Merkmal einer Person versteht. In sonderpädagogischer Perspektive wird hierbei von individuellen Defiziten in Form ‚mangelhafter‘ oder ‚ungenügender‘ Leistungsfähigkeit des Individuums als zentrale Barriere für soziale Teilhabe ausgegangen. Dass diese Form der Kategorisierung auch in den referierten bildungsstatistischen Studien nicht grundsätzlich hinterfragt wird, verwundert angesichts ihrer Befunde einerseits zur Bedeutung sozialstruktureller Dimensionen sowie andererseits zu den Effekten segregierender Beschulungspraxis. In der Bildungsungleichheitsforschung wird die stattfindende sonderpädagogische Selektion

kritisiert, die Kategorie Behinderung wird dabei jedoch nicht infrage gestellt. Dies gilt analog für die Sonderpädagogik als professionellen Zusammenhang:

„Die Tatsache, dass die Segregation die Schülerinnen und Schüler in ihren Bildungs- und Lebenschancen im Vergleich zu Gleichaltrigen benachteiligt, wird von den Experten zwar erkannt – grundlegend in Frage gestellt wurde die Praxis schulischer Aussonderung durch den Berufsverband der Sonderpädagogik deshalb aber noch nicht.“ (PFAHL 2010, 12).

Beide nachgezeichneten Perspektiven auf die Sonderpädagogik und ihre Institutionen bleiben der Annahme einer grundlegenden Differenz verhaftet. Sonderpädagogische Differenzierung und Professionalisierung werden auf ihre Bedeutung für die soziale Teilhabe von als ‚behindert‘ konstruierten Kindern und Jugendlichen hin untersucht. Prozesse der Konstruktion von ‚Behinderung‘ als soziale Kategorie bis hin zu individuellen Diagnosen bleiben hier jedoch weitgehend ausgeblendet.

### **3. Machtkritische und kulturwissenschaftliche Perspektiven auf Behinderung**

Theorieperspektiven in der Tradition der Disability Studies bilden eine Grundlage für den zuvor beschriebenen Paradigmenwechsel in der Thematisierung von Behinderung und der Forderung nach Teilhabe. Ihre macht- und kulturkritischen Forschungen verdeutlichen, wie Konstruktionen von Behinderung gleichsam in die Herstellung von gesellschaftlichen Normalitätsordnungen und damit einhergehenden gesellschaftlichen Ungleichheiten verstrickt sind. Sie sind dabei wesentlicher Motor des von STURM und WAGNER-WILLI (2018) aufgezeigten Paradigmenwechsels im Kontext der deutschsprachigen sonder- und integrationspädagogischen Forschung. Auf Individuen zugeschriebene Defizitzuschreibungen werden hier zunehmend zum Gegenstand der Kritik und „ein sozialwissenschaftliches Verständnis von Behinderung als in sozialen Prozessen interaktiv hervorgebrachtes soziales Phänomen bzw. Konstrukt“ (STURM/WAGNER-WILLI 2018, 8) wird zum Ausgangspunkt der Forschung gemacht.

Die Anfänge der Disability Studies als interdisziplinärer Forschungszusammenhang aus Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaften lassen sich im angloamerikanischen und britischen Bereich (vgl. OLIVER 1990/1996; DAVIS 1997; MITCHELL/SNYDER 1997; ZOLA etc. 1972) verorten. Disability Studies sind einerseits in wissenschaftskritische und aktivistische Zusammenhänge der Behindertenrechtsbewegung eingebettet, die einem identitätspolitischen und repräsentationskritischen Anliegen folgen. Ihre Akteur\*innen wollen nicht länger Gegenstand wissenschaftlicher Beschreibung und pädagogischer Adressierung z.B. im Rahmen medizinischer oder differenzpädagogischer Forschung sein, sondern eigene Gestaltungsperspektiven entfalten (vgl. KÖBSELL 2012). Im Kontext kritischer Sozialwissenschaften, kulturanalytischer Zugänge und poststrukturalistischer Differenzdebatten machen diskurs- und machtanalytische Forschungen, Körper, Fähigkeiten und Subjektkonstitutionen als kontingente „kulturell geformte Phänomene“ (WALDSCHMIDT 2005, 10) sichtbar. TERVOOREN (2003) beschreibt den Fokus der Disability Studies folgendermaßen:

„Heute wird nicht mehr nur Behinderung allein beschrieben, sondern die nach Kontext wechselnde Konstitution der als normal oder als abweichend begriffenen Körper und mentalen Zustände. Disability Studies rücken nun Relationen zwischen Behinderung und ihrem vermeintlichen Gegenteil in den Mittelpunkt. Das Ziel ist dabei nicht nur, die jeweiligen Mechanismen zu beschreiben, die kulturelle Kategorien produzieren: aufgezeigt werden sollen auch die Strategien der Macht, welche die Norm als Zentrum und die Abweichung als deren Peripherie oder Außen einsetzen.“ (ebd. 417).

Disability Studies leisten hierbei zunächst eine Kritik am vorherrschenden Rehabilitationsparadigma, das Behinderung aus medizinisch-naturwissenschaftlicher Perspektive als individuelle Einschränkung versteht, die es am Individuum zu bearbeiten gelte. Demgegenüber lenkt die britische Debatte der Disability Studies mit dem sog. ‚sozialen Modell von Behinderung‘ (OLIVER 1990) den Blick auf Behinderung als gesellschaftlich hergestellten Prozess. Grundlegend hierfür ist die Differenzierung zwischen ‚impairment‘ und ‚disability‘ (UPIAS 1975), als eine Unterscheidung zwischen (körperlicher) Beeinträchtigung und einem gesellschaftlichen Umgang der Abwertung oder einer Ungleichbehandlung, die folglich behindernd wirkt. Im Zentrum stehen dabei institutionelle, infrastrukturelle und handlungspraktische Barrieren, die Menschen in ihrer sozialen Teilhabe beeinträchtigen. Dem Anliegen folgend, gesellschaftliche Ungleichbehandlungen zu kritisieren, wird in dieser Perspektive, wie auch in zuvor ausgeführten Studien zur Bildungsungleichheit, die Kategorie der Behinderung beibehalten.

In Forschungen im Kontext des sogenannten ‚kulturellen Modells von Behinderung‘ werden jedoch Dichotomisierungen und Reifizierungen von Körper und Behinderung, die in der Unterscheidung von Beeinträchtigung und Behinderung weiter stabilisiert werden, in Frage gestellt. Kulturanalytische Forschungen zielen auf eine Rekonstruktion symbolischer Ordnungen, in denen, Körper, Fähigkeiten und Behinderung als sozial und kulturell konstruiert verstanden werden. Jene kulturwissenschaftliche Perspektive macht „soziokulturelle Prozesse und Wissensordnungen“ (BUCHNER 2018, 49) zum Gegenstand der Analyse und kritisiert „Wissensproduktionen zu Behinderung, (...) in den Disziplinen der Medizin, der Psychologie und der Sonderpädagogik“ (ebd.). Die kulturelle Hervorbringung ‚normaler Körper‘, die Vorstellung ‚normaler‘ Subjekte und damit die Herstellung von Befähigung und Behinderung als Ordnungsmuster der Gesamtgesellschaft kommt in den Blick:

„Nicht behinderte Menschen als Randgruppe, sondern die Mehrheitsgesellschaft wird zum eigentlichen Untersuchungsgegenstand. Wie entsteht ›Normalität‹ als positiv bewertete Kontrastfolie zu ›Behinderung‹?“ (WALDSCHMIDT 2010, 19).

Hieraus entwickelt sich eine gesellschaftstheoretische Perspektive: Dan GOODLEY (2014) verdeutlicht, dass die Kategorie *Disability* nicht ohne *Ability* gedacht werden kann. *Abilism* als gesamtgesellschaftlich normativer Referenzrahmen und Narrativ des idealen unabhängigen handlungsfähigen Subjekts und idealer Körpernormen bringt das Gegenteil der Behinderung mit hervor.

Die Verletzlichkeit des Körpers als anthropologische Grundkonstante (TERVOOREN 2000) verdeutlicht ein Kontinuum dieser *Dis\_Abledness*, in dem sich der Mensch Zeit seines Lebens bewegt und jene Idealkonstruktionen gefährdet. In der deutschsprachigen Debatte fordern

BUCHNER, PFAHL und TRAUE (2015), Behinderung im Kontext von Abilismus-Analysen „als intersubjektives und gesellschaftliches Verhältnis“ zu verstehen. Fähigkeiten werden dabei als grundlegender Zugang zu Welt beschrieben: „Das Erleben des Könnens bildet eine grundlegende Erfahrung menschlicher Weltverhältnisse“ (ebd., o. S.). Es geht ihnen nicht darum, jegliche Fähigkeitskonstruktionen abzuschaffen, sie kritisieren stattdessen einen „Fähigkeitsimperativ“ (ebd., o. S.), der mit einem Zwang zum Fähig-Sein verbunden ist. So stellen historische Konstruktionen der Bildsamkeit und Bildungsfähigkeit aus abilismuskritischer Perspektive gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen dar. Zuschreibungen von Bildungsunfähigkeit bzw. später Hilfs- oder Sonderschulbedürftigkeit oder wie die von THIELEN (2007) ausgeführte ‚Ausbildungsunreife‘ stellen den Status der so Konstruierten als anerkanntes Subjekt infrage und setzen sie Abwertungsprozessen aus.

Neuere empirische Forschungen, die im Folgenden exemplarisch ausgeführt werden, zeigen auf, wie Schule über die Voraussetzung und Messung körperlicher und schulischer Fähigkeitsstandards den/die ‚normalen Schüler\*in‘ hervorbringt und wie sie die Etikettierung oder den Ausschluss jener legitimiert, die diesen Standards nicht entsprechen. Mit diesen kulturalanalytischen Forschungen wird eine performative Herstellung von Behinderung sowie damit einhergehender Räume der Subjektivierung erarbeitet.

So analysiert beispielsweise MERL (2019) in seiner praxistheoretisch und poststrukturalistisch informierten ethnographischen Studie im inklusiven Unterricht der Sekundarstufe unterrichtliche Unterscheidungen von Lehrkräften gegenüber Schüler\*innen, die den Leistungserwartungen des Unterrichts nicht entsprechen. Hierbei kann er den Zusammenhang der Herstellung schulischer Behinderung im Zusammenspiel mit Konstruktionen sozialer Herkunft und dabei entstehende Bildungsungleichheiten analysieren, indem er aufzeigt, wie „auch im ‚inkluisiven Unterricht‘ universelle Fähigkeitserwartungen bestehen und diese die Ursache der Zuschreibung ungenügender Fähigkeiten sind“ (ebd., 5).

Während MERLS Forschung die performative Herstellung von Behinderung in Interaktionsordnungen der Regelschule herausarbeitet, wird mit PFAHL (2011) und BUCHNER (2018) die Bedeutung sonderpädagogischer Diskurse und damit einhergehende Stigmatisierungserfahrungen und Exklusionsprozesse (vgl. PFAHL/POWELL 2016) aus der Perspektive der stigmatisierten Subjekte deutlich. PFAHL verfolgt die Frage „Wie (..) das Selbstverhältnis von Kindern und Jugendlichen von der Subjektivierungsinstanz Sonderschule geformt [wird, d. A.] und welche Dynamiken der Subjektivierung und Ausbildung von Handlungsfähigkeit (...) beim Übergang von der Schule in das Erwerbsleben ein[setzen, d. A.]“ (ebd., 26). PFAHL rekonstruiert biographische Interviews mit ehemaligen ‚Sonderschüler\*innen‘ in Hinblick auf die Fragen, wie wissenschaftliche und pädagogische Diskurse der Lernbehinderung auf Selbstbeschreibungen von Subjekten wirken und welche Bedeutung diese Prozesse für ihren Übergang ins Berufsleben haben. Hierbei verfolgt sie das Ziel, "anhand der Analyse der Klassifikation und Segregation der Sonderschülerschaft sowie der sonderpädagogischen Bezeichnungspraktiken zu zeigen, wie soziale Ungleichheiten legitimiert und reproduziert werden" (ebd., 26). Auch BUCHNER (2018) untersucht Subjektivierungsverhältnisse von Schüler\*innen mit der Zuschreibungserfahrung der ‚Behinderung‘. Er fokussiert dabei allerdings ehemalige Schüler\*innen von Regelschulen, die dem Anspruch folgten, integrativ zu arbeiten. Biographische

Erzählungen zeigen auf, wie Schüler\*innensubjekte und die Entwicklung von Selbstverständnissen von Schüler\*innen in Auseinandersetzung mit ableistischen Körper- und Leistungsnormen und Zuschreibungserfahrungen als ‚behinderte Schüler\*innen‘ in der Regelschule hervorgerufen werden. Sie bewegen sich zwischen "Praktiken der Ermöglichung von Teilhabe" (BUCHNER 2018, 274) und einer Unterwerfung unter ableistische Normalisierungspraktiken. Jene empirischen Forschungen verdeutlichen einerseits die Bedeutung sonderpädagogischer Diskurse und damit einhergehende Stigmatisierungserfahrungen und Exklusionsprozesse. Zugleich eröffnen ihre gesellschaftstheoretischen Konzeptionen von Körper, Behinderung und Fähigkeitsregimen ein Verständnis dessen, warum sich – angesichts eines normativen Anspruchs der schulischen Inklusion – Legitimierungen von Ungleichheit ‚trotz aller guter Absicht‘ in der Regelschule fortsetzen.

#### **4. Perspektiven für die Professionalisierung von Lehrkräften im Anspruch von Inklusion**

Welche Folgerungen ergeben sich aus dem Spannungsfeld und Widerstreit der hier skizzierten Perspektiven auf Behinderung und den pädagogischen Umgang mit als 'behindert' markierten Menschen? Welche Bedeutung kommt ihnen mit Blick auf die Professionalisierung von Lehrkräften im Anspruch von Inklusion zu?

In enger Verwobenheit von Fähigkeitskonstruktionen, separierenden Schulen und Sonderpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft hat sich historisch ein differenzpädagogischer Begründungszusammenhang durchgesetzt, der von einer selektiven Zuständigkeit sonderpädagogischer Fachkräfte für solche junge Menschen ausgeht, die als ‚besonders förderbedürftig‘ gelten. Damit gehen zugleich ein Professionalisierungsversprechen wie auch eine Verantwortungsdelegation einher: sonderpädagogisches Fachwissen als handlungsbezogenes Spezialwissen gilt zugleich als Befähigung wie als Verpflichtung zum Umgang mit individuellen Abweichungen von der gesellschaftlichen Norm eines angemessenen Schüler\*innenverhaltens und Lernens.

Die normative Programmatik der Inklusion delegitimiert die in diesem Zusammenhang bestehenden schulischen Praktiken der Segregation und Separation, ebenso wie selektive differenzpädagogisch begründete Alleinzuständigkeiten und damit verbundene Gewissheiten sonderpädagogischen Handelns. Damit verbunden ist die Frage nach der Sinnhaftigkeit der weithin bestehenden Trennung allgemein- und sonderpädagogischer Qualifizierung (z.B. HINZ 2009; BADSTIEBER/AMRHEIN 2016).

Vor diesem Hintergrund rückt der mit Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention, aber auch mit gleichstellungsbezogenen Gesetzen rechtlich verbindlich gemachte Anspruch der Diskriminierungsfreiheit ins Zentrum. Die in diesem Beitrag nachvollzogenen Studien zur bildungsbezogenen Teilhabe und zur Qualifizierung junger Menschen an Förderschulen weisen auf strukturelle Barrieren und folgenreiche Diskriminierungen hin, die mit den Selektionsmechanismen und der grundlegenden Organisation des Schulsystems verbunden sind. Sie verdeutlichen zugleich, dass mit der Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verbundene Benachteiligungen eng an gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse gebunden bleiben.

Historische wie aktuelle Analysen betonen die selektive Anwendungspraxis von Förderdiagnostiken und Überweisungen auf Förderschulen, womit spezifische Diskriminierungspraktiken und Erfahrungen schulischer Exklusion verbunden sind. Die wissenschaftliche, wie auch bildungspolitische und pädagogische Auseinandersetzung mit Ausschlüssen entlang der Differenzlinie Behinderung (und in Überschneidung mit weiteren Differenzverhältnissen) muss also einen zentralen Bestandteil des Bemühens um ein inklusives Bildungssystem darstellen (z.B. BOBAN u.a. 2014; KRONAUER 2015; PREUSS-LAUSITZ 2018).

Neben der Beschäftigung mit Organisationsstrukturen und Selektionsschwellen der Schule sowie darauf bezogenen institutionellen Verfahrensabläufen werden hierbei auch machtvolle Normalitätskonstruktionen und deren soziale Relevanz zum Gegenstand der Kritik. So fragen Studien im Kontext der Disability Studies nach der Entstehung und Wirkungskraft von leistungsbezogenen Normen für das Feld der Schule. Sie weisen auf den Konstruktionscharakter und die Machtförmigkeit vermeintlich natürlicher Kategorisierungen hin, indem sie aufzeigen, wie über die Kategorie ‚Behinderung‘ Normierungsprozesse ebenso wie Abweichungen von der Norm sozial hervorgebracht und festgeschrieben werden. Inklusiv Pädagogik fordert vor diesem Hintergrund dazu auf, „[w]ahrzunehmen, dass die, die integriert werden sollen, bereits ein integraler Bestandteil des Ganzen sind“ (TERVOOREN 2001, 209, Hervorh. im Orig.).

TERVOOREN & PFAFF (2017) verweisen hier auf einen „Perspektivwechsel, nicht nur Behinderung, sondern auch ihr Gegenteil zu untersuchen“ (2018, 34), der auch in anderen differenztheoretischen Forschungen, wie der Geschlechterforschung sowie postkolonial orientierten bzw. rassismuskritischen Studien zu sozialer Benachteiligung vollzogen wurde. Jene Zugänge können im Kontext einer differenztheoretisch informierten allgemeinen Erziehungswissenschaft verortet werden, in der die Forschung zu Differenz als Gegenstand der Pädagogik auch Gegenwartsanalysen der Kontingenz von Macht und Ungleichheitsverhältnissen beinhaltet.

In der Auseinandersetzung mit „(menschenrechts-)politische[n] Anliegen sozialer Bewegungen“ (MECHERIL/VORRINK 2018, 29) einerseits sowie in der Rezeption poststrukturalistischer und gesellschaftskritischer Theorieperspektiven (vgl. TERVOOREN et al. 2001) andererseits werden u.a. im Anschluss an disability studies (vgl. TERVOOREN 2001), gender studies (vgl. PLÖSSER 2005) sowie cultural und postcolonial studies (vgl. MECHERIL 2004; GOTTUCK 2019) dekonstruktive Perspektiven auf Differenz entworfen. Sie verdeutlichen ein historisches Gewordensein und die Veränderbarkeit von kategorialen Wissen sowie gesellschaftlicher Macht- und Differenzverhältnisse aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive und machen sie für Konzepte pädagogischer Professionalität anschlussfähig.

Lehrer\*innenbildung für ein inklusives Schulsystem stellt vor diesem Hintergrund eine aktuelle Gestaltungsaufgabe für Hochschulen und Fortbildungsinstitutionen dar. Dabei werden auch die hier skizzierten Analyseperspektiven auf schulische Verhältnisse zum Gegenstand der Professionalisierung angehender Lehrkräfte.

Neben der Formulierung konkreter Kompetenzprofile (z.B. HEINRICH u.a. 2013, 83; HILLENBRAND/MELZER/HAGEN, 2013), die sonderpädagogisches Wissen als einen Bestandteil neben anderen fassen, wird im Rahmen dieses Artikels die Bedeutung eines spezifischen Verständnisses von Reflexivität als pädagogische Grundhaltung betont. Unsere

Ausführungen schließen damit an aktuelle erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen um eine Professionalisierung im Anspruch von Inklusion an (z.B. BUDDE/HUMMRICH 2013; HÄCKER/WALM 2015):

„Reflexive Inklusion zielt in dieser Anlehnung sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und die Sichtbarmachung von darin eingeschriebener Benachteiligung, als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion. Damit werden die Forderungen nach einem (in situ unentscheidbaren) Zusammenspiel von Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenzen sowie nach Reflexivität als professionelle Haltung aufgenommen und für Inklusion fruchtbar gemacht.“ (BUDDE/HUMMRICH 2013, Abschn. 4)

Diese in der Erziehungswissenschaft in jüngerer Zeit immer wieder formulierte Forderung nach Reflexivität als zentralen Aspekt pädagogischer Professionalisierung im Lehramt (vgl. z.B. auch HELSPER 2002; REH 2005; DOĞMUS/KARAKAŞOĞLU/MECHERIL 2016) steht im Zusammenhang einer Kritik an schulischen Praktiken der Homogenisierung und an Mechanismen der Exklusion im Bildungssystem. Reflexivität wird dabei zunächst als ein Aspekt von Professionalisierung diskutiert. Die in diesem Beitrag skizzierten Perspektiven der Forschung zu strukturellen Barrieren sozialer Teilhabe, zu institutionellen Selektionsmechanismen und damit verbundenen Diskriminierungen sowie zu ihnen zugrundeliegenden sozialen Ordnungen und Normalitätsvorstellungen können hierfür wichtige Ansätze bereitstellen. Auf ihrer Grundlage können Benachteiligungen und Ausschlüsse aufgezeigt und naturalisierte Deutungen von Körper, Fähigkeiten und Behinderung als spezifische „Erkenntnis- und Wissenspraxis“ (MECHERIL/THOMA 2018, 18) benannt werden, die gesellschaftliche Ordnungen und Subjektpositionen mit hervorbringen und stabilisieren.

Mit Blick auf die pädagogische Professionalisierung werfen die Perspektiven der Disability Studies also Fragen auf, die soziale Barrieren zur Teilhabe in Schule ebenso betreffen wie die kulturelle Hervorbringung von Normalitätskonstruktionen, Fähigkeitsnormen und Subjektwerdungen durch Schule und pädagogisches Handeln. Deutungswissen zu Behinderung, Selbstverständnisse zu professionellen Zuständigkeiten und Handlungssicherheiten sowie historische Selbstverständnisse von Schule als ‚Regelschule‘ und bisherige Trennungen werden als umkämpfte (materialisierte) Wissensordnungen sichtbar. Zugleich kann mit ihnen die Frage eröffnet werden, wie zukünftig inklusive schulische Räume gestaltet werden können, die weniger an einer „Unterwerfung unter ableistische Imperative und Körperdiskurse – sowie die damit verbundene Form von Selbstnormalisierung“ (BUCHNER 2018, 332) orientiert sind.

Für die Lehrer\*innenbildung schlagen HIRSCHBERG und KÖBSELL (2018) im Anschluss an Debatten in den Disability Studies in Education vor, u.a. „Ablism in seinen zahlreichen Facetten“ (ebd., 560) und bestehende „Normalitätskonzepte“ (ebd.) zum Gegenstand der Beschäftigung zu machen. Darüber hinaus plädieren sie für eine kritische Reflektion der „eigenen Privilegien als nichtbehinderte Akteur/in im Bildungssystem“ (ebd.) sowie der Reflektion einer Verstrickung von institutionalisierter sonderpädagogischer Bildung in gesellschaftliche Machtverhältnisse (vgl. ebd. 561). In dieser Beschäftigung kann auch sichtbar gemacht werden, wie im Kontext von Differenzpädagogiken und ihrer Curricula mehrheitsgesellschaftliche nicht als behindert markierte Lehramtsstudierende als normale Lehrkräfte adressiert werden und damit