

Zur Re-Stabilisierung von Grenzziehungen. Eine diskursanalytische Perspektive auf Schulentwicklung im Anspruch von Inklusion in der Sekundarstufe I

Zusammenfassung

Der Forderung, an Regelschulen auch Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufzunehmen, wurde in Deutschland seit der Ratifizierung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen mit verschiedenen Schulgesetzesänderungen – darunter die Einführung eines unterschiedlich weitreichenden Elternwahlrechts – sowie mit Umstrukturierungen des Regel- und Förderschulsystems begegnet. Die Richtung der Entwicklung im Sekundarschulbereich und damit die Frage, welche Schüler*innen wo zukünftig unterrichtet werden, ist derzeit allerdings noch offen. Anhand einer diskursanalytischen Auswertung von Interviews mit schulischen Akteur*innen und Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf fragt der Beitrag, wie welche inklusive Schule in der Sekundarstufe und damit auch welcher Beschulungsort für wen für möglich gehalten und wie diskursiv legitimiert wird. Im Ergebnis werden fünf diskursive Figuren unterschieden, durch die Tendenzen einer Re-Stabilisierung (bekannter) Grenzziehungen zwischen Regel- und Förderschule zu erkennen sind.

Schlagwörter: Inklusive Schulentwicklung, Schulwahlentscheidungen, Grenzziehungen, Normalisierung, Normalitätsvorstellungen, Diskursanalyse

A Re-stabilisation of boundaries. A discourse-analytical perspective on inclusive school development in lower secondary education

Since the ratification of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Germany has responded to the demand for regular schools to also accept pupils with special educational needs by amending various school laws – including the introduction of a parental right of varying scope to choose their children's school – and by restructuring the regular and special school system. However, the direction of developments in the secondary school sector and thus the question of which pupils will be taught where in the future is still open. On the basis of a discourse analysis of interviews with school actors and parents of children with special educational needs, the contribution asks how which inclusive school at secondary level and thus also which place of schooling is considered possible for whom, and how it is discursively legitimised. As a result, a distinction is made between five discursive figures, which ultimately reveal tendencies towards a readjustment of (known) boundaries between regular and special schools.

Keywords: Inclusive school development, school choice, boundary making, normalisation, ideas of normality, discourse analysis

1 Einleitung

Die Unterzeichnung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat drei strukturelle Veränderungen im Schulsystem in Deutschland mit sich gebracht. Erstens ist Inklusion als Norm in den Schulgesetzen der Länder in Deutschland eingeführt. Öffentliche Schulen werden damit als inklusive Schulen verstanden, an denen Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam

unterrichtet werden können und sollen. Zweitens sind in den Bundesländern variierende Umstrukturierungen in den Förderschulsystemen zu beobachten. Diese implizieren z.B., dass Schulen für bestimmte Förderschwerpunkte geschlossen werden. Drittens ist in den meisten Bundesländern das Recht von Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zur Schulwahl gesetzlich verankert. Für den Sekundarstufenbereich ist insgesamt noch offen, welche Richtung die Entwicklung nimmt. Bei einer seit 2013 insgesamt steigenden Anzahl der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und steigender Inklusionsquote (Klemm 2015: 38) ist derzeit beispielsweise unklar, ob sich tatsächlich mehr Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf für die Regelschule entscheiden oder ob an den Regelschulen mehr Schüler*innen die Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs erhalten. Auch wird sich erst zeigen, wie sich unterschiedliche Schulformen (z.B. Gesamtschulen, neue Sekundarschulformen und Gymnasien), aber auch die Einzelschulen zum Anspruch der gemeinsamen Beschulung von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und wie sich die Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu den Möglichkeiten, die ihnen das Wahlrecht eröffnet, verhalten.

Die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung eignet sich dafür, widersprüchliche Prozesse der (Re-)Produktion und Transformation sozialer Ordnungen zu untersuchen (Fegter et al. 2015: 9). Angesichts der juristisch unterlegten normativen Setzung von Inklusion als Menschenrecht auf der einen Seite und einer mehr als 100-jährigen Geschichte der Trennung der Beschulungsorte in Förderschulen und Regelschulen, die ihre eigenen Diskriminierungseffekte (Pfahl 2011; Weisser 2017) aufweist, auf der anderen Seite, ist anzunehmen, dass sich derzeit nicht unbedingt eindeutige – zustimmende oder ablehnende –, sondern eher ‚changierende‘ (Wrana 2015: 139) Positionierungen zu den normativen Ansprüchen von Inklusion und damit hinsichtlich einer gleichberechtigten Teilhabe aller Schüler*innen unter Bedingungen gemeinsamer Beschulung von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf beobachten lassen.

Für die Frage, wie welche Schulentwicklung im Anspruch von Inklusion für den Sekundarstufenbereich derzeit entworfen und wie diese legitimiert wird, haben wir mit offenen, auf Erzählungen ausgelegten Interviews einerseits innerschulische Akteur*innen verschiedener Schulformen sowie andererseits Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die im Übergang zur fünften Klasse gerade dabei waren, sich zwischen Regel- und Förderschule zu entscheiden, befragt. Für diesen Beitrag interessieren wir uns in einer diskursanalytischen Perspektive für die Konstruktionen ‚inklusive Schule bzw. inklusiven Unterrichts‘, die einerseits von den schulischen Akteur*innen in Bezug auf die eigene Schule und andererseits von den Eltern in Bezug auf die Möglichkeiten inklusiver Beschulung ihres Kindes entworfen werden. Dabei fragen wir auch, inwiefern mit den entworfenen Konstruktionen schulischer Normalität, der Adressat*innen schulischer Bildung und von Lernen und Behinderung Grenzziehungen zwischen Regel- und Sonderbeschulung, die sich in den letzten mehr als 100 Jahren in der deutschen Schulgeschichte herausgebildet haben (Weisser 2017), aufgerufen und dabei destabilisiert, verschoben oder re-justiert werden.

Wir gehen dafür wie folgt vor: Wir skizzieren zunächst den jüngeren Forschungsstand qualitativer Forschung zu Schulentwicklung und elterlichem Wahlverhalten im Zusammenhang mit dem Anspruch an ein inklusives Schulsystem (2.). Dann beschrei-

ben wir unsere theoretischen Ausgangspunkte im Anschluss an die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung sowie unser methodisches Vorgehen (3.), stellen unsere Ergebnisse dar (4.) und resümieren diese (5.).

2 Forschungsstand

Die qualitative Forschung zu Schulentwicklungsprozessen im Anspruch von Inklusion im Bereich der Sekundarstufe I ist noch am Anfang. Es liegen erstens Befunde in Bezug auf eine nur eingeschränkte Umsetzung des Anspruchs von Inklusion vor. So werden in der Forschung zu inklusiver Schulentwicklung mit dem Fokus auf die Rolle von Schulleitungen „umfassende Rekontextualisierungen“ (Badstieber et al. 2017: 239) des Reformanliegens ‚inklusive Schule‘ beobachtet. Dazu gezählt werden z. B. das Einrichten von ‚Inklusionsklassen‘, die Begrenzung, nur wenige Schüler*innen mit einem bestimmten sonderpädagogischen Förderbedarf aufzunehmen, sowie die Praktiken, nur solche Schüler*innen aufzunehmen, die den Leistungserwartungen der Schule entsprechen (vgl. Badstieber et al. 2017) oder die Kolleg*innen sich freiwillig an der Umsetzung von Inklusion beteiligen zu lassen (vgl. auch Amrhein 2016). Diese ‚Rekontextualisierungen‘, d. h. Umdeutungen und Einpassungen der Reformziele in bestehende Praktiken und Schulkulturen, werden dabei als Antworten auf die widersprüchliche Erwartung verstanden, Inklusion unter Bedingungen „leistungsselektiver Strukturen“ (Badstieber et al. 2017: 239) im deutschen Schulsystem zu realisieren. Für das Gymnasium stellen Gehde et al. (2016) auf der Basis explorativer Interviews dementsprechend fest, dass nur wenige Spielräume für individualisierte Förderung vorhanden seien, da sich in die Handlungen der an dieser Schulform tätigen Pädagog*innen die Erwartungen der Institution einschrieben, nicht alle Schüler*innen aufzunehmen und in der Tendenz nur punktuell individualisiert zu fördern.

Enger bezogen auf die sich entwickelnden Varianten der gemeinsamen Beschulung von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf weisen zweitens ethnographische Studien auf Tendenzen einer Fortsetzung eines Unterrichts für zwei Gruppen – für Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – hin, wobei sich aber Varianten dahingehend zeigen, wie stark eine solche Gruppenbildung im Schul- und Unterrichtsalltag als Einteilungsprinzip durchgehend sichtbar wird oder wieweit sie eher situationsbezogen eine Rolle spielt. Budde et al. (2017) beschreiben in einer Zusammenschau von Ergebnissen mehrerer ethnographischer Forschungsprojekte zu inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung in verschiedenen Schulformen zwei Pole, zwischen denen sich die Varianten der Umsetzung inklusiver Schulentwicklung bewegen: der eine Pol wird damit markiert, dass in der Schule und im Unterricht immer wieder beobachtet wird, dass Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein Sonderstatus zugewiesen wird und sie auch als Gruppe von Schüler*innen, begleitet von einer Sonderpädagogin, gezielt aus dem Unterricht herausgenommen werden. Der andere Pol wird damit markiert, dass Differenzkonstruktionen und auch Einteilungen von Schüler*innen weniger durchgängig und markant an der Differenzlinie mit/ohne sonderpädagogischen Förderbedarf vorgenommen werden, sondern vielfältiger sind und vor allem Differenzkonstruktionen entlang von als unterrichtsstörend oder nicht unterrichtsstörend wahrgenommenen Verhaltensweisen erfolgen.

In Bezug auf die Prozesse der sozialen Ordnungsbildung in inklusiven Klassen mit Fokus auf Verhalten zeigen die Ergebnisse von Herzmann und Merl (2017) zu inklusivem Unterricht an verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe weitergehend an, wie dann, wenn keine Differenzierung in zwei Gruppen permanent sichtbar markiert wird, das Partizipieren von manchen Schüler*innen am Unterricht unter der Maßgabe reduzierter oder ausgesetzter Erwartungen an Fähigkeiten und damit durch ein situationsbezogenes partielles Absehen z.B. von Verhaltenserwartungen – etwa durch ein Erlauben von Auszeiten – ermöglicht wird. In diesen Fällen werden Ansprüche an Arbeitsverhalten bzw. Leistung an bestimmte Schüler*innen immer mal wieder partiell und situativ ausgesetzt, das heißt Abweichungen von Leistungserwartungen werden entlang der Differenz „un/genügend fähig“ (Merl 2019) konstruiert.

Studien zur Sicht der Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf inklusive Beschulung heben vor allem Motive von Eltern für oder gegen inklusive Schulen bzw. Förderschulen und die Bewertungen ihrer Erfahrungen an inklusiven Schulen bzw. Förderschulen hervor, etwa für Österreich (Klicpera 2005) und Deutschland (Dorrance 2010; Henry-Huthmacher & Neu 2015). Diese Studien machen Einflussgrößen und Merkmale von Schulen aus, die Eltern in Bezug auf die Schulwahl für ihr Kind wichtig sind; diese reichen von Erwartungen hinsichtlich der sozialen Integration ihres Kindes in einer Schule und an die ihm*ihm ermöglichte emotionale Entwicklung (vgl. z. B. Dorrance 2010: 291ff.) über Möglichkeiten zur spezifischen Förderung (vgl. Klicpera 2005: 112f.) und der Nachmittagsbetreuung (vgl. Klicpera 2005: 127f.). In den Studien bleibt jedoch offen, wie die Option für die Eltern, ihr Kind an einer Regelschule anzumelden, entsteht und in welchem Zusammenhang die Entstehung dieser Option mit den Konstruktionen schulischer Normalität bzw. von Behinderung des eigenen Kindes stehen. In den Studien klingt allerdings an, dass die länger andauernden Überlegungen der Eltern zur Schulwahl auch mit einer Auseinandersetzung mit Diskursen zu Behinderung und Normalität verbunden sind: So finden sich als immer wieder genannte Gründe gegen die Förderschule z. B. das „Kennenlernen der Normalität“ (Klicpera 2005: 102) und der „Ausbruch aus dem Schonraum“ (Klicpera 2005: 102) der Sonderschule. Zugleich nennen jedoch Eltern von Kindern in Förderschulen mehr Rücksichtnahme, individuelle Förderung sowie geringen Leistungsdruck als Gründe für die Wahl der Förderschule (vgl. Klicpera 2005: 109). Dabei reflektieren sie immer wieder ihre eigene Rolle und die ihrer Kinder in dem als „wirklichkeitsgenerierend“ (Dorrance 2010: 331) wahrgenommenen Behinderungsdiskurs und kommunizieren ihre Unzufriedenheit mit der Dominanz, mit der die Kategorie Behinderung als Kriterium für Bildungsentscheidungen eingesetzt wird.

Zusammenfassend gesagt, erscheinen Rekontextualisierungsstrategien als widerständiges Agieren angesichts bildungspolitisch und pädagogisch proklamierter Reformziele. In der Umsetzung im Unterricht lässt sich zudem zumindest eine Tendenz zur Stabilisierung der Grenzziehung zwischen Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ausmachen. Aus den Studien, die Eltern befragen, wird zudem ersichtlich, wie Eltern Optionen für inklusive Beschulung des eigenen Kindes im Kontext von spezifischen Erwartungen an Förder- und Regelschulen entwerfen. Die Ergebnisse deuten alles in allem auf einen Wandel in Bezug auf die Mitgliedschaft von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen (Herzmann &

Merl 2017), aber auch auf eine nur leichte Verschiebung ‚alter‘ Grenzziehungen zwischen Regel- und Förderbeschulung und damit auf insgesamt widersprüchliche Entwicklungstendenzen hin. Wenig wissen wir aber noch im Detail über die Positionierungen schulischer Akteur*innen und Eltern zur Inklusionsreform im Verhältnis zueinander.

3 Forschungsdesign

Mit Diskursanalysen können neben Diskursen z. B. in wissenschaftlichen, medialen oder bildungspolitischen Debatten auch fachlich-professionelle Debatten untersucht werden (vgl. Fegter et al. 2015: 9). Unsere Daten haben wir durch „evozierende, befragende Methoden erzeugt“ (Fegter et al. 2015: 32). Wir haben zwischen 2015 und 2017 insgesamt 34 offen gehaltene, mit wenigen Impulsen strukturierte Interviews einerseits mit Schulleitungen bzw. Lehrkräften auf Funktionsstellen in 15 weiterführenden Schulen verschiedener Schulformen (Gymnasien, Gesamtschulen, Oberschulen) und andererseits mit Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die bereits oder bald auf eine weiterführende Schule gehen würden, geführt.¹ Das Sampling war darauf ausgerichtet, möglichst viele Schulen und Eltern in einer Region zu befragen. Die Schulen haben mehr oder weniger Erfahrungen mit Inklusion; es findet sich aber keine Schule darunter, die schon über Jahrzehnte der Erfahrungen mit Inklusion verfügt. Angelehnt an das Vorgehen in einer Vorgängerstudie zu Transformationen von Schule durch die Ganztagserschulung (vgl. Reh et al. 2015) haben wir die schulischen Akteur*innen zu dem Selbstverständnis und der Geschichte der Schule bzw. die Eltern nach der Geschichte des Schulbesuchs ihres Kindes befragt. Unser Interesse in den Interviews galt den innerschulischen Prozessen angesichts der bildungspolitischen Aufforderung, inklusiv zu werden, sowie den Überlegungen der Eltern hinsichtlich der Entscheidung für oder gegen die inklusive Regelschule vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen mit Schulen.

Die von uns untersuchten ‚Texte‘ sind zudem als miteinander und mit medialen und öffentlichen Diskursen verbunden zu verstehen: Mit den von uns erzeugten Interviewdaten untersuchen wir einen die schulischen Akteur*innen und Eltern „gewissermaßen ‚durchlaufen[den]‘“ Inklusionsdiskurs im Feld von Schule (Fegter et al. 2015: 36). Der diskursanalytische Zugang ermöglicht es, das Zusammenspiel, Ineinander- und Übergreifen der Schul- und Elterndiskurse zu analysieren; die Verknüpfungen zum medialen Diskurs untersuchen wir hier jedoch nicht.

Da sich soziale Ordnungen über Differenzierungen und Grenzziehungen bilden (Hirschauer 2014), fragen wir in der Auswertung in diskursanalytischer Perspektive zum einen danach, wie in welchen diskursiven Praktiken des Differenzierens und Normalisierens der Gegenstand ‚inklusive Schule‘ entworfen wird und wie dabei welche Positionierungen im Inklusionsdiskurs begleitet von welchen Strategien ihrer Legitimierung entstehen (Rabenstein, Laubner & Schäffer 2019; Wrana 2015). Für die Rekonstruktion beziehen wir uns auf eine Heuristik (vgl. Rabenstein et al. 2019), die es

1 Wir bedanken uns herzlich bei Jennifer M. Gerlach, Elena Hack, Anisha Hafiz Khan, Anne-Christine Hübner, Annabel Lübben und Elisa Rauer für die Mitarbeit bei Datenerhebung und -interpretation.

erlaubt, diskursive Praktiken des Differenzierens in ihrem Zusammenspiel (Hirschauer 2014; Hirschauer & Boll 2017) sowie mit diskursiven Praktiken des Normalisierens (Waldschmidt et al. 2007, 2009) und die mit ihnen verbundenen Grenzziehungen zu rekonstruieren. Angesichts des Risikos der Reifizierung der Kategorie ‚Behinderung‘ haben wir die Frage nach den Konstruktionen von Normalität ins Zentrum gestellt (vgl. Tervooren & Pfaff 2018). Hervorzuheben ist, dass wir dabei auch nach den ‚Aggregatzuständen‘ fragen, in denen Differenzierungen vorgenommen werden (Hirschauer 2014); die Zustände, in denen Differenzierungen aktualisiert werden können, können z. B. als ‚flüssig‘ im Sinne von historisch kontingent und veränderbar oder als eher ‚fest‘ im Sinne von substantiell, gegeben und unveränderbar bezeichnet werden.

Dabei möchten wir betonen, dass wir in den Interviews keineswegs nach Normalität, Grenzziehungen oder Behinderung gefragt haben. Es fiel uns vielmehr in der Auswertung der Daten auf, dass Vorstellungen über Behinderung und Normalität eine große Rolle in Bezug auf die Frage spielen, welche Vorstellung inklusiver Schule und welcher Lernort für welche Schüler*innen für (un-)möglich gehalten werden. Für die Auswertung haben wir solche Sequenzen identifiziert und zusammengestellt, in denen Differenzierungen, Normalitätsvorstellungen und Grenzziehungen zur Sprache kommen. Auf diese Weise ist ein Korpus von ca. 50 Passagen aus den Schulinterviews und 80 solcher Passagen aus den Elterninterviews entstanden. Diese Passagen haben wir mithilfe der Heuristik in Bezug auf den Zug um Zug emergierenden Sinn interpretiert.

Im Ergebnis haben wir für die einzelnen Textpassagen „[d]iskursive Figuren“ (Wrana 2012: 207) – Konstruktionen der Gegenstände über die gesprochen wird, und die dabei entstehenden Positionierungen (Wrana 2015) – rekonstruiert. Die Analyse „diskursiver Figurationen erlaubt es, in einer formalisierten Weise nachzuzeichnen, wie in Artikulationen Bedeutungen gebraucht, die Gegenstände des Sprechens entworfen und nicht zuletzt auch das sprechende/schreibende und hörende/lesende Subjekt positioniert werden“ (Wrana 2012: 207). Die verschiedenen Figuren sind dabei nicht isoliert voneinander zu verstehen; stattdessen treten in einer Textsequenz oft diverse Figuren miteinander verknüpft auf, so dass auch ein Changieren zwischen verschiedenen Positionen und somit ein Aufrufen auch sich widersprechender normativer Horizonte vorkommen kann (Wrana 2015). Diese diskursiven Figuren haben wir durch maximale und minimale Kontrastierungen zu zehn ‚diskursiven Figuren‘ in den Interviews mit schulischen Akteur*innen und zehn in den Interviews mit Eltern verdichtet. Aus diesen Ergebnissen stellen wir im Folgenden fünf ‚diskursive Figuren‘ dar, und zwar jene, die durchgängig in den Daten zu finden sind.

4 Empirische Ergebnisse

Im Zentrum stehen für uns zwei als komplementär zu verstehende ‚diskursive Figuren‘ – eine der Re-Stabilisierung von Grenzen inklusiver Beschulung an Regelschulen (A) und eine der Normalisierung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Hinblick auf ihre Beschulung an weiterführenden Regelschulen (B). Diese beiden ‚diskursiven Figuren‘ werden flankiert von einer dritten diskursiven Figur, in der als zentrales Kriterium für das Gelingen einer Reform im Anspruch von Inklusion das

Einlösen von Nützlichkeitsersparungen – einerseits für Schüler*innen ohne, andererseits für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – hervorgebracht wird (C). Diese drei diskursiven Figuren unterstützend haben wir einerseits eine ‚diskursive Figur‘ zur Aufrechterhaltung der Förderschulen als Schutzraum (D) sowie andererseits der Exklusivität des Gymnasiums (E) gefunden. Wir werden im Folgenden jede Figur beschreiben; die dabei verwendeten Zitate aus den Interviewtranskripten dienen der Illustrierung.

In Bezug auf Figur A haben wir zunächst Normalitätsvorstellungen von Unterricht rekonstruiert, der als ein störungsfreier Ablauf entworfen wird. Entlang dieser Vorstellung der Ordnung von Unterricht und ihrer Aufrechterhaltung wird in den hier zugrunde gelegten Daten eine Differenzierung und eine damit verbundene Grenzziehung in Bezug auf die Adressat*innen eingeführt und mit Hilfe der Alternativlosigkeit, mit der die Erwartung an einen störungsfreien Unterricht als Maßstab gesetzt wird, legitimiert: Im Unterricht an Gesamtschulen, Oberschulen und Gymnasien können demnach nur diejenigen Schüler*innen beschult werden, von denen angenommen wird, dass sie den ‚normalen‘, d. h. reibungslosen, Unterrichtsablauf nicht stören. Mit der Konstruktion von ‚Unterricht als störungsfreiem Ablauf‘ (A) vollzieht sich im gegliederten Schulsystem in der Sekundarstufe I demnach eine *Re-Stabilisierung der Grenzziehung* von an der Regelschule beschulbaren/nicht-beschulbaren Schüler*innen entsprechend ihrer (Nicht-)Erfüllung bestimmter Verhaltenserwartungen. Die Positionierungen, die in diesem Sprechen entstehen, changieren spannungsvoll zwischen der Zustimmung zu Inklusion als Reformvorhaben und der Bewahrung einer bestehenden schulischen Ordnung. Die Umsetzung von Inklusion wird so an bestimmte Erwartungen geknüpft.

Als zentrale, an den untersuchten Schulformen zu erfüllende Aspekte von Verhaltenserwartungen in einem inklusiven Unterricht werden konfliktfreies Sozialverhalten sowie Fähigkeiten selbstständigen Arbeitens konstruiert. Von dieser Norm abweichendes Verhalten wird dementsprechend als hinderlich für Unterricht beschrieben: Schüler*innen, die mit ihren Verhaltensweisen zu einer potentiellen Destabilisierung dieses Vollzugs von Unterricht beitragen könnten, werden als Risiko für die Aufrechterhaltung der Normalität von Unterricht konstruiert. So spricht eine Befragte über „kinder die lernentwicklungsstörungen und auffälligkeiten im sozialen lernen haben und diese kinder haben den unterricht gesprengt also da wäre schon ein kind genug sprengstoff gewesen für ne klasse.“ In einigen Passagen wird zudem geäußert, dass es zu Diskriminierungen und Mobbing kommen könne und so manche Schüler*innen unter einer gemeinsamen Beschulung leiden würden. Dadurch, dass bestimmte Schüler*innen nicht aufgenommen werden, könnten, so die Legitimierung des Ausschlusses, solche Konflikte von vorneherein vermieden werden. Schüler*innen, welche diese Erwartungen an Verhalten nicht erfüllen, würden am besten vorübergehend, aber verpflichtend in speziellen Förderunterricht geschickt. Hier könnten z. B. zu stille Schüler*innen lernen, „ein bisschen aus sich raus [zu] gehen“ oder „gar nicht unbedingt jetzt ein ikind sondern einfach nur jemand mit ähm motorischen einschränkungen“ könne dort das entsprechende Verhalten einüben.

Die Legitimierung dieser Positionierung, Inklusion geknüpft an bestimmte Bedingungen zuzustimmen (A), erfolgt angesichts einer Idealisierung des alltäglichen Vollzugs von Unterricht als ‚störungsfrei‘ und nicht-inklusive Schulklassen als weitgehend

konfliktfreier Zonen. Legitim erscheinen die damit aufgezeigten Grenzen inklusiver Beschulung deswegen, weil inklusive Beschulung Probleme für die Schüler*innen mit sich bringen würde, die auch andernorts – an einer Förderschule – beschult werden könnten, – Probleme, die man zudem nicht hätte, wenn diese Schüler*innen nicht in der Regelschule aufgenommen werden würden. Das normative Kriterium, durch das im Diskurs legitimerweise eine Grenzziehung vorgenommen werden kann zwischen im Anspruch von Inklusion beschulbaren/nicht beschulbaren Schüler*innen an einer Regelschule, ist demnach eine Reibungslosigkeit alltäglicher Abläufe.

Hinsichtlich der Figur B beobachten wir komplementär hierzu im Sprechen der Eltern über die Beschulungsmöglichkeiten für das eigene Kind – also in der Perspektive auf die bereit gestellten Beschulungsmöglichkeiten von Schulen im Zuge der Reformen im Anspruch von Inklusion – einen *Normalisierungsdiskurs* in Bezug auf die Möglichkeiten und Fähigkeiten des eigenen Kindes: Der potenziell stets bestehenden Gefahr einer Denormalisierung – im Sinne der Konstruktion einer ‚Andersartigkeit‘ als Abweichung von Normalität – des eigenen Kindes vorauslaufend antwortend wird hier die Option, dass das eigene Kind auf einer Regelschule beschult werden könnte, zunächst aufgeworfen, sie scheint nicht als ‚einfach‘ gegeben, sondern muss sich permanent erarbeitet werden und erhalten bleiben. Die Option ‚Regelschule‘ steht in einem Zusammenhang damit, das eigene Kind trotz Behinderung im Hinblick auf schulische Erwartungen als ‚passend‘ für den Unterricht der Regelschule zu konstruieren. Dabei wird in den Elterndiskursen – analog zu den Konstruktionen der Lehrkräfte – immer wieder auf die (Ideal-)Vorstellung eines störungsfreien Unterrichtsverlaufs als ‚Normalität von Unterricht‘ rekurriert. Im Einzelnen heißt das, dass wir im Sprechen der Eltern über Schulwahlmöglichkeiten das Entstehen, Verschwinden und Wiederauftauchen der Option Regelschule beobachten. Das Sprechen erscheint als Ringen zwischen Normalisierungsdiskursen, um die Passung zwischen dem (eigenen) Kind und einem Regelunterricht herzustellen, und der Möglichkeit des ‚Andersseins‘ des eigenen Kindes. So wird in einem Interview beispielsweise davon erzählt, wie das eigene Kind auf der Grundschule „überhaupt nicht klargekommen“ sei, wie es seitens der Schule als „lernbehindert“ etikettiert wurde, die Option Förderschule seitens der Eltern jedoch mit der Begründung, ein ganz normales Kind zu haben, zurückgewiesen worden sei und schließlich auch seitens der Schule zurückgenommen wurde. Auf einer Gesamtschule erhielt es schließlich die Möglichkeit für einen Nachteilsausgleich und konnte am Regelunterricht teilnehmen. Beschrieben wird dieser Prozess als wiedererlangte und zudem erwünschte Normalität.

Die Normalisierung des eigenen Kindes als passend zur Schul-/Unterrichtsnormalität erfolgt u. a. in Abgrenzung zu anderen Kindern, die als abweichend von der Normalität und damit den normativen Erwartungen von Schule und Unterricht nicht entsprechend konstruiert werden. Während eine Regelbeschulung für das eigene Kind als möglich konstruiert wird, wird beispielsweise die Option für ein „adhs-kind“ ausgeschlossen. Dadurch können Beschulungsgrenzen für die Regelschule für das eigene Kind flexibilisiert werden, für andere Kinder, die als den Unterrichtsverlauf störend konstruiert werden, werden sie jedoch stabilisiert. In anderen Interviews zeigen sich demgegenüber Praktiken der Denormalisierung und Besonderung des eigenen Kindes. Dabei sind u. a. Zuschreibungen ‚abweichender‘ Verhaltensweisen und Eigenschaften,

wie eine angenommene verminderte Leistungs- und Entwicklungserwartung oder auch eine besondere Hilfs- und Schutzbedürftigkeit (wie sie im Übrigen ebenfalls in den Konstruktionen von Lehrkräften zu finden ist) zu Kindern zu finden. Mit solchen denormalisierenden Zuschreibungen wird dann begründet, warum eine Regelbeschulung des eigenen Kindes für nicht möglich bzw. nicht sinnvoll erachtet wird.

Mitlaufend können wir eine weitere diskursive Figur (C) rekonstruieren, einen auf ‚Nützlichkeitswartungen‘ ausgerichteten *Diskurs* (C). So wird ein ‚Nutzen‘ eines inklusiven Unterrichts vor allem für die Schüler*innen ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf als Kriterium für Gelingen/Misslingen von Inklusion produziert. Die Teilnahme von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Unterricht wird mit der Erwartung einer Verbesserung sozialer Kompetenzen der Schüler*innen ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf in Zusammenhang gesetzt; die Teilnahme der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erscheint geradezu als notwendiger Lernanlass für deren soziale Kompetenzentwicklung. So wird in einem Interview geäußert, dass die inklusive Beschulung „für diese schüler (...) sehr sehr gut [war] die haben extrem davon profitiert die regelschüler haben davon profitiert in puncto sozialem lernen.“ Auch in den Elterninterviews wird auf einen solchen Gewinn von inklusiver Beschulung verwiesen: So zeigt sich z. B., dass durch die Einbeziehung von Kindern mit Behinderungen in den Schulalltag bzw. Unterricht die Vorstellung geäußert wird, dass „auch die ganzen kinder ohne behinderung ganz natürlich mit [ihnen] umgehen überhaupt keine berührungängste haben“ und somit „viel viel sozialer groß werden.“ Die inklusive Schule, die das eigene Kind besucht, wird zudem als Beispiel guter Pädagogik hervorgehoben, schließlich gebe es dort „eigentlich nie kloppereien (...) [oder] gemobbe.“ Insgesamt sei es „wirklich was ganz ganz anderes“, weshalb die Befragte die Meinung äußert: „dieses soziale da profitieren eigentlich alle von.“ Das dadurch produzierte Hervorheben eines Gelingens von Inklusion eröffnet Möglichkeiten der Positionierung als engagiert für eine Reform von Unterricht im Anspruch von Inklusion.

Als Zwischenfazit möchten wir festhalten, dass die Option, Schüler*innen an einer Regelschule zu beschulen, nicht von vorneherein an der Frage eines sonderpädagogischen Förderbedarfs festgemacht wird, sondern an der Frage ihrer Entsprechung schulischer Normalitätserwartungen. Die Option der Beschulung an einer Regelschule bleibt für Schüler*innen, die den schulischen Normalitätserwartungen nicht voll entsprechen, im Kern allerdings fragil, weil sie kontinuierlich modifiziert oder in Frage gestellt werden kann. Die diskursiv entworfene Normalisierung des eigenen Kindes verstehen wir dabei auf Seiten von Eltern als Versuch, die Fragilität dieser Option zu bearbeiten. Komplementär dazu werden im Diskurs der schulischen Akteur*innen bestimmte Erwartungen an Verhalten hervorgebracht, entlang derer eine Re-Stabilisierung der Grenzziehung zwischen Adressat*innen der Regelschule und der Förderschule erfolgt. Verschiebungen der Grenzziehungen sind dahingehenden zu beobachten, dass ihr weniger ein diagnostizierter Förderbedarf, sondern die Frage der Erfüllung schulischer Normalitätserwartungen zugrunde liegt. Als Wertvorstellung wird dabei mit der Erwartung operiert, dass die Realisierung der inklusiven Regelschule nutzbringenden für die Schüler*innen ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf sein sollte. Nicht moralische Vorstellungen von ‚Gleichberechtigung‘, sondern Zweckrationalität werden als Kriterium einer Bewertung von Ge-/Misslingen von Inklusion angeführt. Wir stellen im Folgenden dar,

wie diese Re-Stabilisierung der Grenzziehung zwischen Regel- und Förderschule durch bestimmte Funktionszuschreibungen für Förderschulen und Gymnasien gestützt wird.

So finden wir eine vierte ‚diskursive Figur‘, die wir *Förderschulen als Schutzraum* nennen (D). Über diese werden Förderschulen entworfen als Lernorte mit reduzierten Leistungserwartungen sowie geringerem Konkurrenzkampf, an denen bestimmte Kinder, die als den Normalitätserwartungen der Regelschule nicht entsprechend konstruiert werden, nicht nur besser aufgehoben wären, sondern an denen auch besser für sie gesorgt würde. Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden dabei als tendenziell homogene, weniger leistungs- und entwicklungsfähige, hilfsbedürftige Gruppe entworfen. Tendenzial wird damit die Existenz der Förderschule naturalisiert und als Ort einer besseren Pädagogik für diese Schüler*innen aufgewertet.

In einem Interview mit schulischen Akteur*innen wird die Existenz von Förderschulen z. B. damit begründet, dass „Menschen einfach verschieden sind“. Ihre Existenz wird als notwendig angesehen: „viele Kinder brauchen es [eine Förderschule] einfach.“ Damit korrespondierend wird Förderschulen zugleich ein besonderes pädagogisches Potenzial zugeschrieben: „das wohl des Kindes steht immer über allem natürlich.“ Auch in den Elterninterviews sind Überlegungen zu finden, dass es trotzdem „auch immer noch Kinder gibt für die Inklusion nichts ist ne die wirklich besser an einer Förderschule sind“, denn „manche brauchen diesen geschützten Rahmen.“ Darüber hinaus wird die Förderschule darüber legitimiert, dass „es nun mal auch wirklich Kinder gibt die einfach in so einem normalen Klassenverbund trotz Begleitlehrerin auch untergehen würden und wirklich das auch nicht schaffen würden.“ Die Förderschule wird damit zu einem Schutzraum mit besonderem Potenzial für bestimmte Schüler*innen gemacht. Zugleich zeigt sich in den Elterninterviews die Auffassung, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf seien als eine Gruppe aufzufassen, innerhalb derer „man eher verbündet“ sei, als in einer Lerngruppe mit Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Aus diesem Grund wird die Beschulung auf einer Förderschule in Betracht gezogen, um das eigene Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf vor sozialer Ausgrenzung auf der Regelschule zu schützen.

Demgegenüber werden Gymnasien in einer fünften ‚diskursiven Figur‘ als ‚*exklusive Schulform*‘ (E) hervorgebracht, d. h. als besonderer Ort konstruiert, an dem das Ablegen des Abiturs zu einem für alle Schüler*innen verbindenden Kern gemacht wird, sodass man nur dazugehören kann, wenn man fähig ist, das Abitur zu erlangen. Eine in diesem Sinne an dem Ziel des Abiturs orientierte zielgleiche Beschulung wird einer im Rahmen zielungleicher Beschulung für möglich gehaltenen Gefahr der Destabilisierung dieser Ordnung gegenübergestellt; die ‚zielungleiche Beschulung‘ könne „ziemlich viel sprengen.“ Dieser Vorstellung nach können schon ab der fünften Klasse nur solche Kinder aufgenommen werden, die so eingeschätzt werden, dass sie das Ziel Abitur erreichen können.

5 Diskussion

Unsere Ergebnisse ermöglichen es, die derzeitige schulische Diskussion zu den Möglichkeiten und Grenzen der Inklusionsreform als eine Auseinandersetzung um Normalität und die Risiken ihrer potenziellen Destabilisierung zu betrachten. Mit der Bezeich-

nung unserer Ergebnisse in der Figur der Re-Stabilisierung von Grenzziehungen heben wir hervor, die in einer separierten Beschulung vormals geltenden Grenzziehungen auch unter den normativen Vorzeichen von Inklusion re-stabilisiert werden. Dies ist mit einer Verschiebung verbunden, die Grenzziehung nicht hauptsächlich an der Frage eines diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfs, sondern an der normativen Vorstellung eines störungsfreien Ablaufs von Unterricht festzumachen. Die diskursanalytische Perspektive zeigt dabei – im vorliegenden Beitrag notwendigerweise skizzenhaft – auch die Legitimierungen dieser Re-Stabilisierung, für die wir vor allen die Bedeutung eines Nutzens von Inklusion und damit eine zweckrationale Perspektive auf Inklusion herausgearbeitet haben.

Diese Ergebnisse lesen sich ähnlich wie die Befunde von Budde et al. (2017), die die ethnographisch beobachteten schulischen Entwicklungen zwischen den beiden Polen – Sonderstatus für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Differenzkonstruktionen entlang vielfältiger Differenzlinien mit Fokus auf Verhaltenserwartungen im Unterricht – verorten, und sind auch den Grenzziehungen ähnlich, die Herzmann und Merl (2017) in pädagogischen Praktiken im Unterricht entlang von ausgesetzten Fähigkeitserwartungen ausmachen. Während in den ethnographischen Studien beschrieben wird, wie Differenzierungen (und damit verbundene Grenzziehungen) situativ im Unterricht vollzogen werden, lässt sich in diskursanalytischen Studien zeigen, wie sie diskursiv entstehen, welche Positionierungen darin entstehen und wie sie legitimiert werden. Während die Auseinandersetzung mit den Reformen im Anspruch von Inklusion tendenziell auf die Frage von Gelingen/Misslingen ausgerichtet ist und vor allem pädagogisch-didaktische Modelle einer veränderten unterrichtlichen Arbeit entwickelt werden, stellt sich vor dem Hintergrund unserer Ergebnisse die Frage nach Erklärungen für die Reproduktion einer ableistischen schulischen Ordnung, d. h. nach den Mechanismen ihrer Festigung und Re-Stabilisierung.

Um Stabilisierungsbemühungen angesichts der Instabilität einer Ordnung zu beobachten, könnte eine diskursanalytische Untersuchung künftig stärker die Konflikte um Beschulungsfragen bestimmter Schüler*innen untersuchen. Mit der Rekonstruktion von ‚Konfliktaustragungen‘ könnten die Kämpfe um Verschiebung und Flexibilisierung von Grenzen mit Blick auch auf die Machtverhältnisse genauer analysiert werden. Zudem könnte die Samplingstrategie auf solche Schulen ausgedehnt werden, die ein weitgehendes Reformprogramm für Inklusion implementieren, sowie auch auf ehemalige Förderschulen, die zu inklusiven Regelschulen geworden sind, um nach variierenden diskursiven Figuren zu suchen.

Autorenangaben

Prof. Dr. Kerstin Rabenstein
Professorin für Schulpädagogik/Empirische
Unterrichtsforschung und Schulentwicklung
am Institut für Erziehungswissenschaft an der
Georg-August-Universität Göttingen
Waldweg 26
37073 Göttingen
E-Mail:
kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de

Ina Gnauck
Studienreferendarin am Geschwister-Scholl-
Gymnasium Taucha
Demmeringstraße 25
04177 Leipzig
E-Mail: ina.gnauck@gmail.com

Mark Schäffer
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbe-
reich Schulpädagogik/Empirische Unterrichts-
forschung und Schulentwicklung am Institut
für Erziehungswissenschaft an der Georg-
August-Universität Göttingen.
Waldweg 26
37073 Göttingen
E-Mail: mark.schaeffer@sowi.uni-goettingen.de

Literaturverzeichnis

- Amrhein, Bettina (2016): Inklusion als Mehrebenenkonstellation – Anmerkungen zu Rekontextualisierungstendenzen in inklusiven Bildungsreformen. In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17-38.
- Badstieber, Benjamin/Köpfer, Andreas/Amrhein, Bettina (2017): Schulleitungen im Kontext inklusiver Bildungsreformen. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen/Toronto: Budrich Verlag/utb, S. 235-249.
- Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Johannsen, Svenja (2017): Praxistheoretische Inklusionsforschung im Schulunterricht. In: Zeitschrift für Inklusion, (4).
- Dorrance, Carmen (2010): Barrierefrei vom Kindergarten in die Schule? Eine Untersuchung zur Kontinuität von Integration aus der Sicht betroffener Eltern. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In: Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-58.
- Gehde, Hannah/Köhler, Sina-Marleen/Heinrich, Martin (2016): Gymnasialer Lehrerhabitus unter Transformationsdruck. Rekonstruktionen zur Inklusion. Münster: MV-Verlag.
- Henry-Huthmacher, Christine/Neu, Viola (2015): Jedes Kind ist anders. Einstellungen von Eltern, deren Kinder sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.
- Herzmann, Petra/Merl, Thorsten (2017): Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung ZISU, 6 (6), S. 97-110.

- Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 43 (3), S. 170-191.
- Hirschauer, Stefan/Boll, Tobias (2017): Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In: Hirschauer, Stefan (Hrsg.): *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 7-26.
- Klemm, Klaus (2015): *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Prof. Dr. Klaus Klemm im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klicpera, Christian (2005): *Elternerfahrung mit Sonderschulen und Integrationsklassen. Eine qualitative Interviewstudie zur Schulwahlentscheidung und zur schulischen Betreuung in drei österreichischen Bundesländern*. Berlin/Wien: Lit-Verlag.
- Merl, Thorsten (2019): *un/genügend fähig: Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pfahl, Lisa (2011): *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Rabenstein, Kerstin/Laubner, Marian/Schäffer, Mark (2019): *Diskursive Praktiken des Differenzierens und Normalisierens. Eine Heuristik für eine diskursanalytische Ethnographie zu Inklusion als pädagogische Reformagenda*. In: Leontiy, Halyna/Schulz, Miklas (Hrsg.): *Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion*. Wiesbaden: VS Springer (im Druck).
- Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2015): *Lernkulturen. Rekonstruktionen pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tervooren, Anja/Pfaff, Nicole (2018): *Inklusion und Differenz*. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen/Toronto: Budrich Verlag/utb, S. 31-44.
- Waldschmidt, Anne/Klein, Anne/Korte, Miguel Tamayo (2009): *Das Wissen der Leute. Bioethik, Alltag und Macht im Internet*. Wiesbaden: Springer VS.
- Waldschmidt, Anne/Klein, Anne/Korte, Miguel Tamayo/Dalman-Eken, Sibel (2007): *Diskurs im Alltag – Alltag im Diskurs. Ein Beitrag zu einer empirischen begründeten Methodologie sozialwissenschaftlicher Diskursforschung*. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8 (2). Aufgerufen von <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/251/554>, 18.03.2019.
- Weisser, Jan (2017): *Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert. Eine Diskursgeschichte*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Wrana, Daniel (2012): *Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken*. In: Wrana, Daniel/Maier Reinhard, Christiane (Hrsg.): *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen*. Opladen: Barbara Budrich, S. 195-214.
- Wrana, Daniel (2015): *Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien*. In: Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 123-142.