

Exklusion in der Inklusion

Zur Produktion von „Integrationskindern“

Inklusive Bildung steht für ein breites Verständnis von schulischer Teilhabe, von dem – im Sinne einer „Schule für alle“ – sämtliche Schüler*innen profitieren sollen. In diesem Artikel wird anhand der Ergebnisse eines Forschungsprojekts gezeigt, dass ableistische, verräumlichte Praktiken von Lehrkräften in der schulischen Realität einem inklusiven Miteinander entgegenwirken.



Mit dem Begriff der Teilhabe sind im Kontext von inklusiver Bildung verschiedene Ziele verbunden: Kinder und Jugendliche sollen in Schulen, ihren individuellen Lerndispositionen entsprechend, bestmöglich gefördert werden. Differenzen sollen als Ressource und die Diversität der Schüler*innen willkommen geheißen werden. Die Anerkennung von Verschiedenheit soll „sich positiv auf das Sozial-, Lern- und Leistungsverhalten aller Schüler/innen“ (Platte 2008: 79) auswirken.

Inwiefern diese Normen im pädagogischen Alltag auch tatsächlich praktiziert und die angesprochenen Ziele erreicht werden, bleibt empirisch jedoch eine noch zu beantwortende Frage. Gerade die Auswirkungen pädagogischer Praktiken auf das soziale Miteinander der Schüler*innen stellt ein Thema dar, das im deutschsprachigen Raum bisher kaum erforscht wurde.

Das **Sparkling Science Projekt** „**Inclusive Spaces**“ versucht hierzu

einen Beitrag zu leisten und rückt dabei die Insiderperspektiven der Schüler*innen in den Vordergrund. So werden an drei Wiener Neuen Mittelschulen Jugendliche aus sogenannten Integrationsklassen zu ihren Erfahrungen von Schule befragt. In diesem Artikel wird exemplarisch auf einen spezifischen Aspekt der Ergebnisse des Projekts fokussiert: Die Produktion von sogenannten „Integrationskindern“ über verräumlichte, fähigkeitsbezogene Praktiken von Lehrer*innen.



Dazu wird sich eines Blickwinkels auf Schule bedient, der auf raumtheoretischen und ableismuskritischen Überlegungen beruht. Was ist hierunter genau zu verstehen?

Zunächst zur Bedeutung von Raum. Nach einem soziologischen Raumverständnis (vgl. Löw 2001) ist Schule nicht nur als physikalischer Behälter zu denken, in dem Handlungen stattfinden. Schule ist vielmehr auch ein Ort, an dem Subjekte verschiedene Räume durch Handlungen überhaupt erst hervorbringen – wie etwa die „Raucherecke“ oder die Aneignung eines Teils des Pausenhofs zum Fußballspielen. Von Relevanz ist nun, dass die Räume von Schule zueinander in Relation stehen. So kann davon ausgegangen werden, dass die sozialen Räume, die auf Schulhöfen entstehen, zu den Interaktionen und Praktiken, die in Klassenzimmern stattfinden, in Beziehung stehen. Ein gelingender inklusiver Unterricht würde sich demzufolge rein theoretisch dadurch auszeichnen, dass Schüler*innen auch auf dem Pausenhof Differenz als Ressource verstehen und Diversität willkommen heißen würden.

Ableism steht wie alle „-ismen“ für eine Kritik an Machtverhältnissen – und zwar an Fähigkeitsregimen. Das Konzept wird in den Disability Studies verwendet, um zu untersuchen, welche Fähigkeitserwartungen Grausam-

keiten erzeugen sowie Abwertung und Ausschluss organisieren. Zum Beispiel die Vorstellung von „essentiellen Fähigkeiten“ (Wolbring 2008), über die jeder Mensch verfügen sollte, wie etwa lesen, schreiben, gehen, sprechen, etc. – und wie die dadurch aufgerufenen Imperative zu einer Normalisierungsfolie verschmelzen, die zur Diskriminierung beeinträchtigter Personen führt. Inklusive Bildung versucht hingegen, eine Förderung von Fähigkeit(en) anzubieten, die an den Lerninteressen und -dispositionen Einzelner anknüpft und diese individuell zur Entfaltung bringt. Wie im Folgenden gezeigt wird, finden jedoch auch in als inklusiv intendierten Unterrichtsettings ableistische Schematisierungen statt, die sich entscheidend auf die sozialen Räume der Schüler*innen auswirken.

Im Rahmen von „Inclusive Spaces“ wurden Schüler*innen u. a. in qualitativen Interviews dazu befragt, welche Differenzen in ihrem schulischen Alltag relevant sind. Neben genderbezogenen Differenzkonstruktionen verwiesen die befragten Schüler*innen einer Schule relativ häufig auf „Integrationskinder“. Paulinas (Pseudonym) nachfolgendes Statement macht bereits sehr deutlich, dass es sich hierbei um eine Konstruktion handelt, die über spezifische pädagogische Praktiken hergestellt wird: „Es wurde halt – ähm – in den Unterrichts-

stunden eh schon gemerkt, wer nicht so schnell mitkommt, und wer – halt – ein Integrationskind ist und die haben sie dann rausgesucht und haben eine Extragruppe gemacht.“ Die im Interviewausschnitt unter „sie“ subsumierten Lehrerinnen werden mit identifizierenden und selektierenden Tätigkeiten in Verbindung gebracht. Unterricht erscheint dabei als Prozess, in dem vermeintlich „natürlich“ erkennbar wird, wer bestimmten schulischen Fähigkeitserwartungen nachkommen kann und wer nicht. Schüler*innen, die nicht über die erforderlichen „normalen“ Fähigkeiten verfügen, werden gruppiert und mit der Etikettierung „Integrationskind“ versehen. So entsteht das Bild von zwei sich gegenüberstehenden, scheinbar homogenen Blöcken: die aus „Integrationskindern“ bestehende „Extragruppe“ und die restlichen Schüler*innen, zu denen auch Paulina sich zählt.

Eine andere Schülerin derselben Klasse, Dragana (Pseudonym), bestätigt diese Konstruktionslinie in einem weiteren Interview: „Die Integrationskinder werden halt / genau in Mathe oder Englisch oder Deutsch gehen die halt mit der Frau Horak mit [...] und sie lernen leichtere Sachen als wir.“ Schüler*innen mit der Zuschreibung Sonderpädagogischer Förderbedarf, die auch von Dragana als „Integrationskinder“ bezeichnet werden, verfügen nicht über die gleichen schulischen Fähigkeiten („lernen leichtere Sachen“) wie der Rest der Klasse. Phasenweise werden diese in einen anderen Raum transferiert, der durch differente Leistungsansprüche charakterisiert ist. Durch eine temporäre Exklusion wird die Zweiteilung der Schüler*innenschaft also tagtäglich wiederaufgeführt und symbolisch verfestigt.

Wie deutlich geworden sein dürfte, sind die ausgewählten Interviewpassagen, die vielleicht auf den ersten Blick wenig problematisch erscheinen, von einer grundlegenden fähigkeitsbezogenen Denkstruktur durchzogen. Deren Auswirkungen auf die Sozialität zwischen Peers wird jedoch erst ersichtlich, wenn man die von den

Schüler*innen im Rahmen des Projekts angefertigten sozialen Landkarten von Schule in den Blick nimmt: Hier wurden die Jugendlichen eingeladen, „Maps“ ihrer Schulanlagen zu zeichnen und darauf zu markieren, „wer mit wem wo abhängt“. Hält man die verschiedenen Landkarten der einzelnen Schüler*innen übereinander, so bildet sich eine Reproduktion der im Unterricht vorgenommenen fähigkeitsbezogenen Gruppierungen auf dem Pausenhof ab: Die so genannten „Integrationskinder“ frequentieren demnach Gebiete des Schulhofs, die eigentlich eher von Schüler*innen aus jüngeren Jahrgängen der Schule genutzt werden – und sich im Schutz versprechenden, unmittelbaren Sichtfeld der Pausenhof-Aufsicht befinden. Sie scheinen dort „untereinander“ zu bleiben, stehen in Kleingruppen zusammen. Die übrigen Schüler*innen suchen hingegen jene Orte auf, die schwer einsehbar sind – und auch sie reproduzieren die beschriebene Gruppierungsordnung.

Wie deutlich geworden sein sollte, handelt es sich bei der beschriebenen, in österreichischen Schulen durchaus häufig praktizierten Form des „ability grouping“ um eine verräumlichte schulische Praktik, die relativ wenig mit dem Anspruch zu tun hat, Schüler*innen individuell zu fördern. Vielmehr reproduziert die phasenweise Separation von Lerner*innen den „ableist divide“ (Campbell 2009) tagtäglich und schreibt ihn in die Subjektivitäten der Schüler*innen ein. Fähigkeitserwartungen bestimmen dabei nicht nur die Strukturen des Unterrichts, sondern auch die weiteren Relationen zwischen den Peers.

Um die hier beschriebenen, problematischen Effekte zu bearbeiten und den Grundsätzen inklusiver Bildung auch in der Praxis gerecht werden zu können, braucht es einerseits entsprechende personale Ressourcen und Klassenstrukturen, andererseits eine Professionalisierung, die Lehrer*innen Wissen und Können

vermittelt, um eine differenzsensible, individuelle Förderung tatsächlich zu bewerkstelligen. Die simple physische Integration von Schüler*innen mit kognitiven Beeinträchtigungen in ein unberührt gelassenes meritokratisches Bildungssystem kann hingegen zu der aufgezeigten, pädagogisch getarnten, institutionellen Diskriminierung führen.

Literatur

Campbell, Fiona Kumari (2009): *Contours of Ableism*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Platte, Andrea (2008): *Inklusive Bildungsprozesse – Teilhaben am Lernen und Lehren in einer Schule für alle*. In: Rihm, Thomas (Hg.): *Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS-Verlag, 39–52.

Wolbring, Gregor (2008): *The Politics of Ableism*. In: *Development*, 51, 252–258.

Tobias Buchner arbeitet als Senior Researcher bei **queraum.kultur- und sozialforschung**. Seine wesentlichen Forschungsschwerpunkte sind inklusive Bildung, Intersektionalität, Raum und Inklusion sowie Schüler*innenbiografien.

Die Grüne Bildungswerkstatt Minderheiten unterstützt die Europäische Bürgerinitiative

Minority SafePack



In Vielfalt geeint
Motto der Europäischen Union



„Meine Sprache ist Teil
der Vielfalt Europas!“

<http://www.minority-safepack.eu>