

Inklusion und Exklusion als Erfahrung

Praxeologisch-wissenssoziologische Rekonstruktionen von Betroffenenperspektiven

Anja Hackbarth

1 Einleitung

In dem folgenden Beitrag wird der Erkenntnisgewinn einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive für die empiriebasierte Reflexion von Inklusion und Exklusion exemplarisch entlang von empirischen Auszügen aus der Studie »Behindernde Erziehungs- und Bildungsverhältnisse. Eine rekonstruktive Analyse der Bildungsbiografien von Schüler:innen mit zugeschriebenen Lernschwierigkeiten aus Elternperspektive« (Projektleitung: Anja Hackbarth und Andreas Köpfer) aufgezeigt. Im Fokus der Analyse stehen die Erfahrungen von Betroffenen mit gesellschaftlich, organisational und interaktiv hervorgebrachten Normen und Praxen von Inklusion und Exklusion. Diese Perspektive ist durch die methodisch kontrollierte Zuwendung zu dem Erfahrungswissen im Besonderen geeignet, Erkenntnisse über handlungspraktische Verhältnisse des Ein- und Ausschlusses zu generieren und diese für die Reflexion von Möglichkeiten der Minimierung von Diskriminierung und Erhöhung von Partizipation zu erproben (Ainscow, 2021; Allen & Sturm, 2018).

Für die Skizzierung dieser Forschungsperspektive wird erstens die Methodologie der praxeologischen Wissenssoziologie und die dokumentarische Methode vorgestellt. Zweitens erfolgt mit Referenz auf die oben benannte Studie die Darstellung von exemplarischen Erkenntnissen aus der Rekonstruktion des Erfahrungswissens von Betroffenen. Entlang dieser Erkenntnisse werden abschließend Schlussfolgerungen für die Erforschbarkeit von Inklusion und Exklusion formuliert.

2 Praxeologisch-wissenssoziologische Perspektivierung von Inklusion und Exklusion

Inklusion und Exklusion aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive als Erfahrung zu verstehen, rückt das in gesellschaftlichen, kulturellen und organisationalen Strukturen generierte handlungsleitende implizite Wissen sowie die Normen, Regeln und Erwartungen auf der Ebene des expliziten Wissens in den Fokus der Aufmerksamkeit. Aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive lassen sich diese beiden Wissensformen mit Bezug auf Karl Mannheim (1980) als *kommunikatives* und als *konjunktives Wissen* unterscheiden. Das konjunktive Wissen ist das handlungsleitende, das die Handlungspraxis orientierende implizite Wissen, das in kollektiven Erfahrungsräumen angeeignet wurde (Bohnsack, 2017). Konjunktive Erfahrungsräume bilden sich über einen gemeinsamen »Erlebniszusammenhang« (Mannheim, 1980, S. 271). Dieser verweist auf strukturhomologe Erfahrungen, die sich durch ein geteiltes kollektives Orientierungs- bzw. Erfahrungswissen auszeichnen. Konjunktive Erfahrungsräume »reichen von dem sich bereits in wenigen Unterrichtsstunden konstituierenden interaktiven oder ggf. gruppenhaften Erfahrungsraum eines ›Unterrichtsmilieus‹ über den durch Jahrzehnte gewachsenen Erfahrungsraum der Familie oder der ArbeitskollegInnen (innerhalb einer Organisation) bis hin zu den Generationszusammenhängen, Milieus und zeitgeschichtlichen oder epochalen (weltanschaulich-politischen oder ästhetischen) Strömungen« (Bohnsack, 2017, S. 20). Gegenstand der praxeologisch-wissenssoziologischen Forschung ist die Rekonstruktion der konjunktiven Erfahrungsräume, der kollektiven Erfahrungsperspektive und der Konstituierung des impliziten Wissens in seiner performativen Struktur (ebd., S. 21). Böck (2019) erläutert die Kategorie des konjunktiven Wissens am Beispiel der religiösen Sozialisation von Kindern. Kinder würden über das Beteiligtsein an der Praxis der auf die Zielgruppe abgestimmten Gottesdienste lernen, dass »Glocken, Gebete und das Singen zu einem reformierten Gottesdienst gehören« (ebd., S. 3). Für das Ausüben der religiösen Praxis selbst, muss dieses implizite, konjunktive Wissen nicht expliziert werden. Wird aber die Praxis an sich befragt und reflektiert, zum Beispiel in Bezug auf »den Sinngehalt einer Gottesdienstliturgie« (ebd., S. 4), würde man dokumentarisch von dem *kommunikativen* Wissen sprechen, das auf der Ebene von Begrifflichkeiten, Normen und Alltagstheorien zu verorten ist. Für das Verstehen der sozialen Praxis und/oder den Perspektiven von Betroffenen in ihren jeweils spezifischen organisationalen Kontexten ist, neben dieser für die Analyse bedeutsamen Unterscheidung des kommunikativen von dem konjunktiven Wissen, zugleich auch die Relationierung der Wissensformen, zum Beispiel die habituierte Praxis des Umgangs mit dem expliziten Wissen, den exterioren Normen diakonischer Einrichtungen, von großer Bedeutung.

Normen, Theorien und Regeln sind für die Ausprägung des konjunktiven Erfahrungsraums »mit Bezug auf die Relation des konjunktiven Wissens zu den als exterior erfahrenen Bereichen der normativen Erwartungen, der Rolle und der Identitätserwartungen« (Bohnsack, 2017, S. 240) relevant. Die exterioere, kommunikative Dimension kann dabei erst vor dem (impliziten) Hintergrund der korporierten oder habitualisierten Praxis als solche erfahren werden und umgekehrt (ebd., S. 240). Das konjunktive Wissen und die habitualisierte Praxis befinden sich somit in einer »Doppeltheit der Verhaltensweisen« (Mannheim, 1980, S. 296). Bedeutsam ist hier die Annahme einer »notorische[n] Diskrepanz zwischen Theorie und Handlungspraxis, Norm und Habitus und allgemeiner: kommunikativer resp. propositionaler versus konjunktiver resp. performativer Logik« (Bohnsack, 2017, S. 56). So ist gerade das Bewältigen des Spannungsverhältnisses von konjunktivem Wissen, habitualisierter Praxis und Normen, Theorien und Regeln (der Organisationen) selbst Teil der Praxis und damit des konjunktiven Erfahrungsraums.

Für die Erforschung von Inklusion und Exklusion als Erfahrung ist diese praxeologisch-wissenssoziologische Unterscheidung von Norm und Praxis sehr bedeutsam, da die Forderung nach Inklusion selbst deutlich in normative Bezüge eingebunden ist (Hackbarth, 2021). Diesbezüglich verweisen Studien zu formal inklusiven Schulen auf etablierte Praxen von Differenzkonstruktionen, als auch auf Exklusionen (Sturm, 2022; Sturm, 2023; Hackbarth, 2023). Diese Studien verdeutlichen die Diskrepanzen von Norm und Habitus, die in die schulische Praxis eingelassen sind. Weiterführend für den Forschungsdiskurs ist dabei *erstens* die Unterscheidung einer formalen von einer performativen Ebene von Inklusion und Exklusion (Hackbarth, 2017). Diese Unterscheidung ermöglicht, analog zu der bereits dargestellten Differenzierung der Wissens Ebenen, Inklusion und Exklusion auf der Ebene von Normen, institutionalisierten Rollen und Identitätserwartungen zu erforschen und zugleich die entsprechende Handlungspraxis in ihrer Diskrepanz zu der Ebene der Normen, Regeln und Erwartungen in den Blick zu nehmen. *Zweitens* geraten mit dieser Forschungsperspektive die Praxen, das Orientierungswissen der von Inklusion und Exklusion Betroffenen in den Fokus der Aufmerksamkeit, was den wissenschaftlichen Diskurs um eine Perspektive bereichert, die diesem ohne den analytischen Zugang verschlossen bliebe. Aus der Analyse von Interviews können dann beispielsweise konjunktive Erfahrungsräume rekonstruiert werden, die auf eine struktidentische soziale Praxis von Inklusion und Exklusion schließen lassen. Exklusion lässt sich empirisch als konjunktives Erfahrungswissen verstehen, das fallübergreifend auf homologe Erfahrungen der Behinderung, Marginalisierung und des Ausschlusses verweist. In dem folgenden Kapitel wird das Erkenntnispotential dieser Forschungsperspektive entlang von zwei empirischen Beispielen konkretisiert.

3 Empirische Einblicke in die Erfahrungen von Eltern als Betroffene von Inklusion und Exklusion

Eltern von Kindern mit Lernschwierigkeiten¹ sind nicht nur durch ihr Engagement für die Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht und den kontinuierlichen Aktivismus für die Etablierung inklusionsorientierter Strukturen und Praxen eine für den Inklusionsdiskurs bedeutsame Akteursgruppe (Bilgeri & Biewer, 2020; Hackbarth, 2023). Durch ihre Involviertheit in Prozesse schulischer Teilhabe werden auch die Eltern zu Betroffenen von Inklusion und Exklusion (Trescher, 2020; Hackbarth, 2022).

In der Studie »Behindernde Erziehungs- und Bildungsverhältnisse. Eine rekonstruktive Analyse der Bildungsbiografien von Schüler:innen mit zugeschriebenen Lernschwierigkeiten aus Elternperspektive« (Laufzeit: 2021–2024) wurden Eltern von Kindern mit zugeschriebenen Lernschwierigkeiten mittels narrativer Interviews zu ihren Erfahrungen mit der Beschulung ihrer Kinder befragt. Insgesamt wurden 25 Interviews mit Eltern aus Bildungsregionen in Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Hessen und Nordrhein-Westfalen geführt. Das Daten-Sample umfasst sowohl bildungsbiographische Erfahrungen der Beschulung an Förderschulen als auch an inklusiven Schulen. Die Eltern wurden über Netzwerke als auch über Schulen angesprochen. Bemerkenswert ist, dass sich für die Interviews v.a. die Mütter bereit erklärt haben. Das verweist darauf, dass Mütter sich im Besonderen als für die Belange ihrer Kinder, aber auch für die Interviewanfrage in Bezug auf Erfahrungen mit der inklusiven Beschulung verantwortlich positionieren. Für das fallvergleichende Vorgehen wurden im Interpretationsprozess Familien in unterschiedlichen Lebenslagen ausgewählt, so dass im Sample sowohl Eltern mit akademischen, nicht-akademischen und ohne Schulabschluss bzw. mit und ohne Berufsausbildung enthalten sind. Für den Fallvergleich wurden auch Eltern einbezogen, die aufgrund von Migration über wenig ausgeprägte Kenntnisse der deutschen Sprache und des deutschen Schulsystems verfügen.

In den Interviews wurden die Bildungsbiografien der Kinder mittels leitfadengestützter Interviews erhoben und anschließend mit der dokumentarischen Methode der Interpretation von Interviews ausgewertet (Nohl, 2017). Aus den Erzählungen und Beschreibungen der Eltern wurden Erkenntnisse über die erfahrene Praxis, respektive die handlungspraktische Bearbeitung institutionalisierter Herausforderungen, Behinderungen und Inklusionsbedingungen rekonstruiert. Die Analysen verweisen auf eine Basistypik, die die Erfahrungsperspektive der befragten Eltern umspannt. Die interviewten Eltern teilen in Bezug auf die schulbiographischen Erfahrungen einen konjunktiven Orientierungsrahmen, der sich

1 Der Begriff der Lernschwierigkeiten wird benutzt, da er auch von Selbstvertretungsbewegungen bzw. People First-Bewegungen favorisiert wird (Kremsner, 2017).

als Erfahrung des Scheiterns an den normierten Leistungsanforderungen der Organisation Schule und einer damit einhergehenden auf Dauer gestellten Option organisationaler Segregation konkretisieren lässt. In den fallvergleichenden Analysen zeigen sich unterschiedliche elternseitige Modi des Umgangs mit den Zurückweisungen aus der »Normalzone« (Buchner, 2018, S. 71). Diese unterscheiden sich entlang des konjunktiven Wissens von Eltern und stehen in Verhältnissen der Passung oder Nicht-Passung zu den spezifischen Organisationsmilieus der Einzelschulen. Sie verweisen auf spezifische Passungsverhältnisse zwischen der Norm und Praxis von Inklusion und Exklusion (Hackbarth, 2022; Hackbarth, 2023). In den Fällen, die beispielsweise durch eine Nicht-Passung zu den sozialen und organisationalen Fähigkeitskonstruktionen zu kennzeichnen sind, werden in den handlungspraktischen Bearbeitungsformen der Eltern im Besonderen Barrieren schulischer Inklusion sichtbar. Diese Barrieren lassen sich als etablierte schulische Leistungsnormen, normierte schulische Erwartungen und fehlende Unterstützungsstrukturen bzw. auch fehlendes Wissen auf Seiten der Professionellen (z.B. um Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht) konkretisieren. Eltern bearbeiten diese organisationalen Barrieren entweder in einem Modus des Aktivismus für schulische Inklusion oder in einem akzeptierenden Modus schulischer Segregation (Hackbarth, 2023).

Mit den folgenden empirischen Beispielen wird diese Analyseperspektive entlang eines Fallvergleichs konkretisiert. Dieser Fallvergleich erfolgt mittels eines Tertium Comparationis, was als fallvergleichendes Drittes, sowohl auf der thematischen Ebene als auch auf der Ebene des habitualisierten Wissens, der Erfahrungsperspektive zu verorten ist. In den beiden vorgestellten Fällen ist das Tertium Comparationis der Umgang mit der Option schulischer Segregation.

An dem im folgenden Ausschnitt aus dem Fall Familie Sahr vorgestellten Interview beteiligen sich beide Eltern und zum Teil auch der Sohn Rafael, der zum Zeitpunkt des Interviews 13 Jahre alt ist. Rafael hat einen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung im Schwerpunkt Ganzheitliche Entwicklung. Er wird an einer Förderschule Lernen eingeschult, mit der die Eltern sehr zufrieden sind. Nach einem Gespräch mit dieser Förderschule wird den Eltern zum 6. Schuljahr ein Wechsel auf die Förderschule Ganzheitliche Entwicklung (GE) empfohlen. Die Eltern fügen sich dieser Empfehlung, was ihnen trotz Rationalisierungen und ursprünglicher Ablehnung dieser Förderschulform nicht leichtfällt. Für die inklusive Beschulung entscheiden sie sich – anders als Frau Brand aus dem weiteren Beispiel – nicht.

»Und irgendwann hieß es so jetzt; brauchen wir ein Gutachten denn auf ne- auf ne; Regelschule wird er wahr- er wahrscheinlich nicht gehen, es sei denn sie wollen das aber. (.) wir haben uns relativ. wir warn uns relativ schnell einig dass wir die Inklusion noch nicht so weit fortgeschritten finden als dass wir- [...] und dann.

haben wir da mal kurz dran gedacht aber dann war ganz schnell klar ne also das wollen wir nicht wir brauchen einen geschützten Raum für unsern Sohn und; ähm Regelschulen können das einfach nicht bieten so.« (Sahr, 259–274)

Der Besuch der Regelschule wird als etwas aufgerufen, was nicht in Frage kommt und damit nicht im Horizont des Machbaren verortet wird. Die formale Ebene der Inklusion, der Besuch der Regelschule, stellt nur bei explizitem Wunsch der Eltern eine Option dar. Gegen diese Option entscheiden sich die Eltern. Sie argumentieren, dass sie Inklusion »noch nicht so weit fortgeschritten finden« (263). Das konzentriert sich im Weiteren in der Metapher des »geschützten Raums«. Dieser ist für das Wohl des Kindes unabdingbar. Der geschützte Raum wird als Bedingung für die Inklusion aufgerufen, was aktuell nur außerhalb inklusiver Schulen, im segregativen Schulsystem der Förderschulen, zu realisieren ist. Inklusion stellt für die Eltern aufgrund der fehlenden Strukturen und Entwicklungen keine Alternative dar.

»genau das war- das war die- dann der Schulwechsel und er redet viel noch von der alten Schule weil er dort natü- er war da auch immer hatte so ne Sonderstellung. (.) und hatte viel Rücksicht auf ihn genommen hat ihn auch sehr gefördert. aber eben jetzt kristallisierte sich heraus; dass; das dann doch der- der Abstand zu den andern immer größer wurde und wie gesagt im Hinblick auf seine. seine Zukunft haben wir dann entschieden und mit den Lehrern zusammen macht es Sinn ihn dann auf die [Name Förderschule GE] zu schicken.« (Frau Sahr, 148–155)

Mit der Förderschule Lernen, die Rafael auch außerhalb des regulär vorgesehenen Förderschwerpunktes aufnimmt, sind sie dagegen über fünf Jahre sehr zufrieden. Das begründen sie, wie der obige Interviewausschnitt zeigt, v.a. mit der Rücksichtnahme und Förderung. Deutlich wird in diesen Ausführungen die Fürsprache für eine Schulform, die auf der formalen Ebene der Exklusion zuzuordnen ist, aber mit einer tendenziell inklusiven Praxis (der Rücksichtnahme und Förderung) belegt wird. Der Schulwechsel auf die Förderschule Ganzheitliche Entwicklung stellt dann wiederum einen bildungsbiographischen Bruch dar. Dieser wird unter anderem darin sichtbar, dass Rafael noch viel von der »alten« Schule sprechen würde. Zugleich erfolgt die Legitimation des Schulwechsels über das Leistungsgefälle, den »Abstand zu den anderen« (152), und den Blick in die Zukunft. Diese Legitimationsfigur zeigt sich strukturidentisch auch in anderen, ähnlich gelagerten Fällen. Das verweist auf einen konjunktiven Erfahrungsraum der Konfrontation mit etablierten, normalisierenden schulischen Normen und Praxen. Mit dem Abstand zu den »Anderen« werden idealisierte fähigkeitsbezogene Gruppennormen aufgerufen, die eine Nicht-Zugehörigkeit zu dieser Gruppe und damit auch eine Erfahrung der Exklusion widerspiegeln. Des Weiteren wird der Zugriff auf die »Zukunft« als bedeutsam markiert. Der Entwurf eines unspezifischen, auf formal-strukturelle Aspekte ab-

zielenden Zukunftsszenariums verweist auf den negativen Gegenhorizont, dass die Zukunft auf der aktuell besuchten Schule hoffnungsloser sei als auf der zukünftig zu besuchenden Schule. Diese Figuration legitimiert in allen Fällen aus der Studie die Beschulung auf einer noch segregativeren Schulform. Damit manifestieren sich auf der formalen Ebene Praxen der Exklusion. Der Schulwechsel selbst wird als eine gemeinsame Entscheidung mit der Schule dargestellt. Rekonstruieren lässt sich dabei die Konstituierung einer Passung über Re-Kontextualisierungen, die auf das Einfügen in die Logiken der Organisation in einem Modus der Einvernehmlichkeit hinweisen. Dass diese Form der Re-Kontextualisierung auf der performativen Ebene der Handlungspraxis nicht per se einvernehmlich ist und erst als solches hergestellt wird, zeigen die Widerstände, die Rationalisierungen und die positive Rahmung der zuletzt besuchten Schule.

»wir hatten das Gespräch und ich erinnere auch dass. ich mich; schwer getan habe. diese Entscheidung zu treffen aber. (.) mit dem- mit einem Gespräch auch mit einer. (.) Bekannten die auch Förderschullehrerin ist hier in [Stadt C]; [...] das hat sehr geholfen weil ich dann noch mal so nen nüchternen Blick, und auch. in- in- Hinblick auf Rafaels Zukunft hat sie da noch mal Dinge einfach dargestellt. und- und dann diese Hospitation in der [Name FS GE]. das hat uns sehr geholfen. (.)«
(Frau Sahr, 76–81)

Die Entscheidung, die Schule zu wechseln, wird als schwierig dargestellt. Das, was hilft, ist der »nüchterne Blick«, die Argumentation einer externen Expertin, die wiederum auf eine unspezifisch gehaltene, aber ebenfalls als besser gerahmte Zukunft an der Förderschule verweist. Auch überzeugt die Eltern die Hospitation an der Schule nun, anders als noch vorher erwartet, sehr. Sie akzeptieren den Schulwechsel an diese Förderschulform in einem rationalisierenden Modus. Diese Förderschule wird als die in der aktuellen Situation beste Option aufgerufen. Der Gegenhorizont sind die fehlenden passenden Strukturen für Rafael in den Regel- als auch an anderen Förderschulen, womit diese Entscheidung für die segregative Beschulung an der Förderschule Ganzheitliche Entwicklung als eine alternativlose Entscheidung aufgerufen wird (vgl. auch Hackbarth et al., 2022).

Für den Fallvergleich wird ein Ausschnitt aus dem Interview mit Frau Brand (Hackbarth, 2022) ausgewählt. Zu dem Zeitpunkt des Interviews besucht die vierzehnjährige Tochter Andrea die Integrierte Gesamtschule einer Großstadt, wohin die Mutter sie täglich aus einer nahegelegenen Kleinstadt (25km Entfernung) fährt. In Wohnortnähe hat sich keine Schule gefunden, die Andrea inklusiv beschulen würde. Die Mutter setzt sich in einem Modus des »kämpferischen« Aktivismus kontinuierlich und mit viel Energie für die inklusive Beschulung ihrer Tochter ein (ebd.). Sie engagiert sich in Netzwerken, ist im stetigen Kontakt mit den Schulbehörden und kämpft kontinuierlich gegen Widerstände der inklusiven Beschulung (ebd.). Im

9. Schuljahr wechselt Andrea an die wohnortnahe Förderschule, wo sie im Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet wird. Auf diesen Wechsel bezieht sich die folgende Passage:

»ich guck mir nächste Woche eine Förderschule an. ja, weil ich ja sowieso weiß, dass das hier eine endliche Sache ist, dass das nur geht bis Ende neunter Klasse. [...] aber jetzt merk ich einfach, jetzt ist der Zeitpunkt gekommen, wo wir es noch mal ein bisschen individualisierter gerne hätten, für sie. [...] ja und ich merke jetzt, okay, wir haben scheinbar einen Punkt erreicht wo die Zufriedenheit und die Freude jeden Tag in eine IGS zu gehen auch sich so langsam ausgespielt hat, wo auch die Freundschaften dünner werden und die Kommunikation dünner wird. Klar die Pubertät versteh ich alles, da erwarte ich aber auch von einer integrierten Gesamtschule ein bisschen andere Konzepte, ja. vielleicht erwarte ich da zu viel, offenbar, sonst würds ja laufen. aber ich merke eben, dass die Eltern, je älter die Kinder werden natürlich auch frustrierter werden, weil sie merken das läuft so nicht und da muss ich mir halt eben gerade jetzt in dieser Phase überlegen, welchen Kampf soll ich noch kämpfen und wo sag ich mir komm, Rückzug, wir machen was anderes und wir investieren die Zeit irgendwie anders.« (Frau Brand, 381–403)

Anders als Frau Sahr, die die Entscheidung für die Förderschule als einvernehmlichen Modus mit der Schule darstellt (auch wenn die Entscheidung ihr schwergefallen ist), dokumentiert sich bei Frau Brand eine oppositionelle Positionierung gegenüber der Schule (Hackbarth, 2022). Der »Kampf« (401), den Katharina Brand jahrelang für die inklusive Bildung ihrer Tochter auf sich genommen hat, wird nun aufgegeben. Das auch, da die inklusive Beschulung strukturell mit dem 9. Schuljahr endet. Die in dem Zitat dargelegten sozialen Aspekte der fehlenden sozialen Inklusion frustrieren Frau Brand. Sie spricht von einem »Rückzug« (402), was auch als Rückzug aus dem Aktivismus für Inklusion zu verstehen ist. Dass sie die Zeit nun anders investieren wird, dokumentiert homolog zu dem Modus des Aktivismus für Inklusion weiterhin die Orientierung an inklusiven Praktiken, das auf einer performativen Ebene. Das Bemühen um formale Inklusion ist für sie allerdings an dieser Stelle gescheitert.

In beiden empirischen Fällen zeigen sich – bei einem ähnlichen Grad des Unterstützungsbedarfes der Kinder – zwei differente Modi der handlungspraktischen Bewältigung einer auf Dauer gestellten Option organisationaler Segregation. Während der erste Fall den akzeptierenden Modus schulischer Segregation von Beginn der Schullaufbahn repräsentiert, dokumentiert sich in dem zweiten Fall ein tendenziell aktivistischer Modus für schulische Inklusion, der sich aber an den organisationalen Grenzen schulischer Inklusion bricht. Das Kennzeichen dieser Erfahrungsperspektive ist Resignation, so dass die Mutter schlussendlich kapituliert und sich aus dem Aktivismus für Inklusion zurückzieht. In beiden Fällen wird deutlich, dass Inklusion auf der formalen Ebene des Schulsystems nicht realisiert wird und beide

Mütter – auf jeweils unterschiedliche Art und Weise – sich mit der Option schulischer Segregation (in Form der Förderschule) arrangieren.

4 Fazit für die Erforschbarkeit und Umsetzung von Inklusion und Exklusion

Das Erkenntnispotential dieser praxeologisch-wissenssoziologischen Analyseinstellung für die empiriebasierte Reflexion von Inklusion und Exklusion liegt darin, die Logik der sozialen Praxis aus der Perspektive der Betroffenen zu rekonstruieren. Zugleich, und das gilt insbesondere für Erfahrungsräume in Organisationen, kann mit Hilfe der dokumentarischen Methode herausgearbeitet werden, wie das Spannungsverhältnis zwischen Norm und Praxis handlungspraktisch bewältigt wird. Mit dieser handlungspraktischen Bewältigung werden Normen, gesellschaftliche Rollen- und Identitätserwartungen ebenso zu einem Teil von Erfahrungen. In diesem Sinne zu verstehen ist auch Karl Mannheim mit den Ausführungen zu der »Doppeltheit der Verhaltensweisen in jedem einzelnen, sowohl gegenüber Begriffen als auch Realitäten« (Mannheim, 1980, S. 296). In dieser Doppeltheit bewegen sich auch die Eltern, die sich mit den Realitäten auseinandersetzen müssen und in der handlungspraktischen Bewältigung dieser sich mit den Gegebenheiten arrangieren, dagegen opponieren und/oder schlussendlich resignieren. Deutlich werden in den Analysen etablierte schulische Praxen, die Optionen schulischer Segregation befördern. So übernehmen Förderschulen weiterhin und unverändert die kompensatorische Aufgabe für das Regelschulsystem, womit sich Barrieren schulischer Inklusion im Schulsystem manifestieren (vgl. Hackbarth, 2022; Hackbarth, 2023).

Mit der hier vorgestellten Forschungsperspektive lässt sich der Fokus darauf schärfen, wie habitualisierte Praxen in Organisationen Teilhabe und Inklusion behindern bzw. Ausschluss und Exklusion befördern. Demzufolge sind etablierte Praxen in Organisationen so zu transformieren, dass diskriminierungs- und barrierefreiere Teilhabebelegenheiten ohne organisationale Ausschlüsse möglich werden. In den Blick zu nehmen sind dabei insbesondere die Normen, Erwartungen und Identitätskonstruktionen der Organisationen sowie deren handlungspraktische Bewältigung durch Betroffene und/oder Mitglieder der Organisation (Sturm, 2022; Sturm, 2023). In ebendiesen handlungspraktischen Bearbeitungen institutionalisierter Bedingungen lassen sich die Barrieren und Optionen von Inklusion und Exklusion sowohl in Bezug auf gesellschaftliche als auch organisationale Bedingungen rekonstruieren. In der Reflexion der Analysen erscheinen dabei zuvorderst Strukturveränderungen auf der formalen Ebene von Inklusion und Exklusion unabdingbar. Diese sind zugleich auf Prozesse der Organisations- und Personalentwicklung angewiesen, die z.B. die Professionalisierung für diskriminierungskritische Bildungsprozesse, die Reflexion von Barrieren der Teilhabe und

institutionalisierte Optionen von Exklusion dezidiert mit in den Blick nehmen und die Ebene des impliziten, handlungsleitenden Wissens resp. die habitualisierte Praxis berühren.

Literatur

- Ainscow, M. (2021). Inclusion and Equity in Education. Responding to a Global Challenge. In A. Köpfer, J. J.W. Powell & R. Zahnd (Hg.), *International Handbook of Inclusive Education* (S. 75–88). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Allen, J. & Sturm, T. (2018). Schulentwicklung und Inklusion. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 175–190). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Bilgeri, M. & Biewer, G. (2020). Familie und Inklusion. In J. Ecarius & A. Schierbaum (Hg.), *Handbuch Familie: Gesellschaft, Familienbeziehungen und differentielle Felder* (S. 1–18). Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Böck, N. (2019). Dokumentarische Methode. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex)*.
- Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackbarth, A. (2017). *Inklusionen und Exklusionen in aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackbarth, A. (2021). Die Norm der Inklusion zwischen Affirmation und Transformation. In B. Fritzsche, A. Köpfer, M. Wagner-Willi, A. Böhmer, H. Nitschmann, C. Rott Fournier & F. Weitkämper (Hg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge* (S. 22–136). Opladen: Barbara Budrich.
- Hackbarth, A. (2022). »wir machen das Kind so behindert wie die Schule es braucht«. Barrieren schulischer Inklusion aus Elternperspektive. *Zeitschrift für Inklusion*, 1.
- Hackbarth, A. (2023). Fähigkeitsbezogene Normalitäts- und Abweichungskonstruktionen als organisationale Barriere schulischer Inklusion. Praxeologische Rekonstruktionen von Elternperspektiven. In A. Bengel, T. Dietze, J. Frohn, A. Piezunka & T. Simon (Hg.), *Inklusionsorientierte Schulentwicklung Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke* (S. 95–106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackbarth, A., Huth, R. M., Thönnies, L. & Stošić, P. (2022). Inklusion im Raum. Eine praxeologische Perspektivierung ungleicher Teilhabeoptionen im Bildungsraum. *Tertium comparationis*, 28(1), S. 34–52.

- Kremsner, G. (2017). *Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen: Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Sturm, T. (2022). Relation von Norm und Praxis erziehungswissenschaftlicher Zugänge zu Inklusion und Partizipation in der Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(1), S. 1–14.
- Sturm, T. (2023). *Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht. Leistung – Differenz – Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Trescher, H. (2020). Eltern und ihre Kinder mit geistiger Behinderung im Hilfesystem. Wie gouvernementale Praxen Familie hervorbringen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 89(3), S. 150–164.

