

Ulrike Kiehne, Thomas Strehle (Hrsg.)

# **Lehrerbildung im Kontext von forschendem Lernen**

## Inklusion und Interdisziplinarität

Logos Verlag Berlin



# Schule – Macht – Inklusion?

## Soziologische Perspektiven auf Inklusion in der Lehrer\*innenbildung

Veronika Schmid und Michaela Zöhrer

### 1 Was bedeutet Inklusion?

Der kompetente Umgang mit Fragen der Inklusion wird zunehmend als eine Schlüsselkompetenz von Lehrer\*innen betrachtet, die diese bereits im Zuge ihrer Ausbildung erwerben sollen.<sup>1</sup> Gleichzeitig besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass nach wie vor eine unklare Verwendung des Inklusionsbegriffs festzustellen bzw. zu beklagen ist (z. B. Dobusch 2015, S. 57). Letztere kann mitunter darauf zurückgeführt werden, dass das Inklusionskonzept in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen und Praxiszusammenhängen aufgegriffen und bearbeitet wurde und wird, wobei die verschiedenen Inklusionsdebatten immer noch weitgehend unabhängig voneinander geführt werden (Degener und Mogge-Grotjahn 2012, S. 60). So ist es z. B. möglich, die Geschichte des Inklusionskonzepts sowohl aus einer (sonder-)pädagogischen oder rechtswissenschaftlichen Perspektive als auch aus einer (schul-)politischen oder soziologischen Sicht zu erzählen (ebd.). Angesichts der unterschiedlichen Fassungen des Inklusionsgedankens stellt sich die Frage, mit welchem Verständnis von Inklusion bei der Ausbildung von Pädagog\*innen an den Hochschulen operiert werden soll. Was sind die theoretisch-konzeptionellen und ggf. normativen Grundlagen des Inklusionsbegriffs, die relevant für die schulische Praxis sind?

In unserem Beitrag wollen wir einen soziologischen Zugang zur Inklusionsthematik für die Ausbildung von Pädagog\*innen vorschlagen, der sowohl sozio-strukturelle Ursachen sozialer (Bildungs-)Ungleichheit thematisiert („klassische“ Ungleichheitsforschung) als auch Schule als Normalisierungsmacht in den Fokus rückt (Perspektiven konstruktivistischer Differenzforschung). Als eine Art verbindendes Element dieser beiden Zugänge stellen wir Pierre Bourdieus Konzept der symbolischen Macht vor. Grundlegend möchten wir die Erklärungskraft der verschiedenen (Theorie-)Angebote zu Bildungsungleichheiten und Diskriminierung in Hinblick auf eine inklusive Lehrer\*innenbildung herausstellen. Abschließend werden wir entsprechend einen Ausblick geben, welche Konsequenzen sich für die Lehrer\*innenbildung eröffnen können.

#### 1.1 Integration versus Inklusion

Bei aller definitorischen Vielfalt, die mit Blick auf Inklusion festzustellen ist, besteht interessanterweise eine vergleichsweise weitgehende Einigkeit darüber, wie der Inklusionsbegriff

---

<sup>1</sup> An der Pädagogischen Hochschule Heidelberg ist bspw. das Modul „Inklusion – soziologische Dimensionen eines inklusiven Bildungssystems“ etabliert worden, das von allen Lehramtsstudierenden zu Beginn des Studiums absolviert wird.

von dem Begriff der Integration abgegrenzt werden kann (Hinz 2002).<sup>2</sup> Aus einer Integrationsperspektive geht es primär darum, etwas ‚Fremdes‘ bzw. ‚Anderes‘ in etwas bereits Bestehendes, vermeintlich natürlich Gegebenes und in sich Homogenes einzufügen. Befürworter\*innen von Inklusion fordern hingegen, ein solches Denken zu überwinden, das beispielsweise immer schon von einer homogenen Mehrheitsgesellschaft ausgeht, in die Menschen, die dem vorausgesetzten ‚Normalbürger‘ nicht entsprechen (Menschen mit einer Behinderung, einem Migrationshintergrund etc.), integriert werden müssen. Ein solches „Zwei-Welten-Bild“ (Albers 2011, S. 13f.) von Normalität und Abweichung, das einem Integrations-/Assimilationsansatz zugrunde liegt, operiert mit Kategorien der Trennung, konstruiert ‚den Anderen‘ als zunächst grundsätzlich anders oder ‚anormal‘ und setzt in der Folge auf Maßnahmen zur Anpassung und Normalisierung. Der Inklusionsgedanke bricht (potentiell) mit solchen Vorstellungen von Norm und Abweichung und zielt stattdessen darauf ab, Differenz und Heterogenität als Regel- bzw. Normalfall zu verstehen. Damit lässt Inklusion als politisches und/oder pädagogisches Leitmotiv Maßnahmen erforderlich erscheinen, die über den Abbau separierender Praktiken wie Förderschulen oder Werkstätten für Menschen mit Behinderung hinausgehen.

## 1.2 „Enger“ versus „weiter“ Inklusionsbegriff

Wenn gegenwärtig von Inklusion gesprochen wird, lassen sich – grob unterteilt – zwei Verständnisse unterscheiden, denen einmal ein „enger“, einmal ein „weiter“ Inklusionsbegriff zugrunde liegt. Der „enge“ Begriff bezeichnet mit Inklusion die gleichberechtigte gesellschaftliche Einbeziehung von Menschen mit Behinderung. Mit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung, die in Deutschland 2009 ratifiziert wurde, wurde das Prinzip der gleichberechtigten Teilhabe und Partizipation unter Berücksichtigung der Vielfalt und Verschiedenheit aller Menschen rechtlich kodifiziert. Zentrale gesellschaftliche Aufgabe des Bildungswesens ist demnach, Bildung für alle zu ermöglichen. Grundlegender geht es jedoch darum, Vielfalt bzw. Differenz als Normalfall und potentiell als Chance zu begreifen, um aufbauend auf einem Wissen um Ausgrenzung und Diskriminierung (deren Ursachen, Erscheinungsformen und Folgen) ein möglichst diskriminierungsfreies und differenzsensibles – also inklusives – Bildungssystem und Lernumfeld zu schaffen.

An dieser Stelle setzt der „weite“ Inklusionsbegriff an (Biewer und Schütz 2016, S. 124). Wenn nämlich ungleiche Bildungschancen zu berücksichtigen sind, müssen neben „Behinderung“ auch andere potenziell zu Benachteiligung bzw. Diskriminierung führende Dimensionen wie z. B. Geschlecht, Ethnizität, soziale Herkunft, Alter sowie mögliche Wechselwirkungen zwischen diesen Dimensionen bedacht werden. Benachteiligungsstrukturen wie Armut, ein bildungsfernes Herkunftsmilieu oder die Zuordnung zu abgewerteten und diskriminierten Gruppierungen können dabei nicht nur zusammenwirken, sondern sich auch wechselseitig verstärken und in der Folge zusätzlich einen negativen Einfluss auf Bildungserfolg haben. Ein derartiges „intersektionales Verständnis“ (vgl. Crenshaw 1991) von sozialer Ungleichheit liegt dem weiten Verständnis von Inklusion zugrunde.

In einem solchen weiten Verständnis von Inklusion finden unterschiedliche Theorieangebote mit ihren jeweils spezifischen Forschungs- und Erkenntnislogiken ihren Niederschlag. Dazu

---

<sup>2</sup> Im deutschsprachigen Raum ist Inklusion zunächst mit „Integration“ übersetzt worden, weil der (pädagogische) Inklusionsbegriff zunächst weithin unbekannt war (Hinz 2013).

zählen einerseits Ansätze, die im Bereich der ‚klassischen‘, auf sozio-ökonomische Zusammenhänge fokussierenden Ungleichheitsforschung verortet sind und sogenannte „vertikale“ Ungleichheiten adressieren (ungleiche Verteilung von Ressourcen, Klassen-, Schichtmodelle); andererseits sind Ansätze zu berücksichtigen, die Formen sozialer Ungleichheit und Diskriminierung thematisieren, die „horizontal“ oder „quer“ zu ökonomischen Ungleichheiten liegen und sich somit *nicht* auf Faktoren wie Erwerbsarbeit oder berufliche Stellung reduzieren lassen (Weiß et al. 2001).

## 2 „Weites“ Inklusionsverständnis: Soziologische Perspektiven auf Bildungsungleichheiten und Diskriminierungspraxen

Die ‚klassische‘ soziale Ungleichheitsforschung analysiert die Gründe einer ungleichen Verteilung von Ressourcen (Einkommen, Vermögen usw.) und Lebens- und Teilhabechancen. Dabei fragt sie dezidiert nach den sozio-strukturellen Gründen solcher Ungleichheiten und analysiert deren Auswirkung auf die Lebensführung von Einzelnen. Mit Blick auf die schulische Praxis bedeutet das, danach zu fragen, inwieweit eine enge Kopplung des Bildungserfolgs an die sozio-ökonomische Herkunft besteht und wie diese Koppelung genau zu erklären ist (z. B. PISA-Studie).

Darüber hinaus wurden in den vergangenen Jahren vermehrt Ansätze entwickelt, die sich dadurch auszeichnen, neben der sozio-ökonomischen Dimension weitere relevante Strukturkategorien für eine Untersuchung von (Bildungs-)Ungleichheiten eingeführt zu haben: z. B. Geschlecht, Ethnizität oder Behinderung. In diesem Zusammenhang machen Erziehungswissenschaftler\*innen und Bildungssoziolog\*innen zunehmend auf die Relevanz aufmerksam, die der (interaktiven) *Konstruktion* von sozialen Differenzen im schulischen Kontext zukommt.

Ein wichtiges Schlagwort lautet hier „doing difference“ (zu einem Überblick: Bräu und Schlickum 2015), womit nicht zuletzt darauf verwiesen ist, dass soziale Differenzen (Zuschreibungen von Geschlecht, Ethnizität usw.) eben *nicht* ‚natürlich‘ vorliegen oder Eigenschaften einzelner Personen(gruppen) bezeichnen. Stattdessen müssen Differenzen als wirkmächtige Resultate von Beobachtungs- und Vergleichspraxen gelten, sie sind Ausdruck von sozialen (Fremd- und/oder Selbst-) Zuschreibungen und werden nicht selten begleitet von Wertungen, die in Praxen der Diskriminierung münden. Mit Blick auf die schulische Praxis ist es aus dieser Perspektive erforderlich, vermehrt danach zu fragen, welche Differenzen und auch Vorstellungen von vermeintlich normabweichenden ‚Anderen‘ wie im schulischen Kontext (re-)produziert werden.

Die Bourdieusche Theorieperspektive bietet eine Möglichkeit, die strukturell ungleiche Verteilung von Ressourcen in den Blick zu nehmen, ohne dabei zu vernachlässigen, wie andere soziale Differenzen wie etwa Ethnizität oder Gender interaktiv ausgehandelt und reproduziert werden (praktische Differenzkonstruktionen, Diskriminierungspraxis). Es lohnt sich daher, näher zu betrachten, wie mit Bourdieu symbolische (Alltags-)Kämpfe um Distinktion und damit Diskriminierungspraxen analysiert werden können.

Die Relevanz einer an Bourdieu anknüpfenden Forschungsperspektive für das Thema Inklusion lässt sich z. B. an den Arbeiten von Lars Schmitt (2010, 2014) verdeutlichen. Schmitt geht von der politischen Forderung der Öffnung von Universitäten für bildungsferne Personengruppen aus und fragt, warum die „bestellten“ Studierenden lebensweltlich offensicht-

lich nicht adäquat „abgeholt“ werden, ist doch die Studienabbruchsquote gerade in dieser Studierendengruppe vergleichsweise hoch.<sup>3</sup>

In das Zentrum seiner Analysen stellt Schmitt den an Bourdieu angelehnten „Habitus-Struktur-Konflikt“. Dieser Konflikt bezieht sich auf das Spannungsverhältnis zwischen einerseits dem Habitus der Studierenden – also ihren kulturellen und milieuspezifischen Prägungen und Dispositionen – und den institutionellen Regeln und Anforderungen des sozialen Feldes „Hochschule“ andererseits. Die Feldregeln definieren, was in einem Bereich gedacht werden, was getan werden und was erfüllt werden muss, um Erfolg zu haben. Viele Studierende aus einem nicht-akademischen Herkunftsmilieu deuten, so Schmitt, ihre Schwierigkeiten, an der Universität erfolgreich zu sein, als persönliches Defizit und Schwäche und entschieden sich in letzter Konsequenz dafür, das Studium abzubrechen.

Die Perspektive des Habitus-Struktur-Konflikts zeigt hingegen, dass diese Probleme eben nicht (nur) als personenseitiges Defizit zu deuten sind. Vielmehr ist es entscheidend, das Passungsverhältnis zwischen Habitus und (Feld-)Struktur zu betrachten. Mit Bourdieu ist davon auszugehen, dass die Feldregeln immer die „Herrschenden“ begünstigen (Schmitt 2014, S. 10). Schmitt zeigt entsprechend, dass den alltäglichen und vermeintlich unpolitischen Konflikten (z. B. den unausgesprochenen Erwartungen, die Dozierende an Studierende stellen und umgekehrt) vermachtete Distinktionskämpfe um den legitimen Geschmack und den adäquaten Habitus zugrunde liegen. Die dahinterstehenden strukturell ungleichen Machtverhältnisse äußern sich lediglich vermittelt – so z. B. in dem eher unbestimmten Gefühl einiger Studierender, an der Hochschule „nicht am rechten Platz“ zu sein. Schmitt weist darauf hin, dass hier mit Bourdieu von symbolischer Gewalt gesprochen werden kann, die letztlich begünstigt, dass ohnehin marginalisierte Gruppen ihre subalterne Position anerkennen (ebd., S. 10). Unter „symbolischer Macht“ verstehen Bourdieu und Passeron (1973: 12):

„Jede Macht, der es gelingt, Bedeutungen durchzusetzen und sie als legitim durchzusetzen, indem sie die Kräfteverhältnisse verschleiert, die ihrer Kraft zugrunde liegen, fügt diesen Kräfteverhältnissen ihre eigene, d.h. eigentliche symbolische Kraft hinzu.“

Daraus folgt, dass symbolische Macht das Vermögen bezeichnet, (Be-)Deutungen als scheinbar natürlich, selbstverständlich und legitim erscheinen zu lassen und dabei die dahinterstehenden ungleichen Kräfteverhältnisse und sozialen Ungleichheiten verschleiert:

„Kennzeichnend für die symbolische Gewalt ist, dass sie auf der symbolisch-sinnhaften Ebene des Selbstverständlichen und Alltäglichen operiert und zur Bejahung, Verinnerlichung und Verschleierung von gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen führt (...). Die symbolische Gewalt – ein Ausdruck, den Bourdieu synonym zu symbolischer Macht oder symbolischer Herrschaft gebraucht (...) – ist vor allem über Kultur, das heißt über die symbolischen Dimensionen des sozialen Lebens, die Sinnbezüge, die Weltansichten und selbstverständlichen Denkweisen vermittelt.“ (Moebius/Wetter 2011, S. 1f.)

Da diese Machtverhältnisse symbolisch-kulturell verschleiert sind und somit in der Regel als solche nicht erkannt werden, reproduzieren sich – von allen mitgetragen – die bestehenden sozialen Ungleichheiten. Aus einer konstruktivistischen Perspektive lässt sich ergänzen, dass

<sup>3</sup> Die von Schmitt für Student\*innen und das soziale Feld der Hochschulen angestellten Überlegungen lassen sich auf Schüler\*innen und das schulische Feld übertragen – wenn natürlich nicht 1:1.

der/ die/ das ‚Andere‘ über die Beobachtung und Zuschreibung einer vermeintlichen Abweichung oder einer unterstellten ‚Gruppenzugehörigkeit‘ zuallererst *hervorgebracht* wird. In der Folge geraten Praktiken der *Naturalisierungen* (etwa Aussagen wie: „Frauen sind von Natur aus besonders einfühlsam“), *Kulturalisierungen* (etwa Aussagen wie: „Schüler X macht das, weil es in ihrer/seiner Kultur so üblich ist“) und *Prozesse des Otherings* bzw. Fremdmachens in den (analytischen) Blick. Unterschiede werden oftmals nicht nur hervorgehoben (Differenzkonstruktion), sondern zudem mit einer Wertung versehen, in ein asymmetrisches Verhältnis von Unter- und Überlegenheit gebracht und schließlich als naturhaft verallgemeinert und absolut gesetzt. Eine solche – teils explizite, teils implizite – Diskriminierungspraxis *legitimiert und stabilisiert eine strukturell ungleiche Verteilung von Ressourcen und Privilegien*.

Ausgehend von der Annahme Bourdieus, dass die Positionierung der Einzelnen in der Gesellschaft – d. h. ihre Möglichkeiten, am gesellschaftlichen Leben zu partizipieren –, stark von den individuell verfügbaren Kapitalien (ökonomisches, kulturelles, soziales Kapital) bestimmt ist,<sup>4</sup> gerät damit in den Fokus, wie im sozialen Raum vorteilhaft positionierte und insofern mächtige Akteur\*innen, deren Differenzkonstruktionen und die (unbewusste) Reproduktion von Normvorstellungen die symbolische Diskriminierung einzelner Gruppierungen beeinflussen. Häufig übernehmen marginalisierte Gruppen, die nicht in der Lage sind, Deutungsmacht auszuüben, die negativen Zuschreibungen, mit denen sie konfrontiert werden. Solche Zuschreibungen können dann wiederum einen sozialisierenden bzw. subjektivierenden Effekt haben und zu einem wesentlichen Element des Selbstverständnisses werden.

Im schulischen Kontext kann das fatale Folgen haben. So argumentieren z. B. Dirim und Mecheril (2010), dass Schüler\*innen mit einer Migrationsgeschichte in der Schule oft einen schulkritischen bzw. -feindlichen „Ausländerhabitus“ (ebd., S. 136) ausbilden und dadurch – verglichen mit Schüler\*innen ohne Migrationsgeschichte – ihre eigne Schlechterstellung als legitim anerkennen und plausibilisieren. Grund dafür ist, dass Schule (sozio-kulturelle) Eingangsdifferenzen als schulische Leistungsdifferenzen deutet und so in systematischer Weise sowohl den Habitus der „Migrationsanderen“ als auch den Habitus der „Nicht-Migrationsanderen“ bekräftigt. Eine komplementäre „*produktive Positionierung*“ (ebd., S. 122) ist die Folge, bei der Schüler\*innen ‚mit Migrationsgeschichte‘ schlechter- und Schüler\*innen der deutschen Mittelschicht *systematisch bessergestellt* werden. Schule basiert demnach auf einer – nicht offen eingestandenen – „*natio-ethno-kulturelle Normalitätskonstruktion*“ (ebd., S. 121), die auf sprachlichen Kenntnissen (d. h. auf Deutschkenntnissen) und kulturellen Wissensbeständen (etwa Kenntnisse der Bildungsinstitutionen, schulische Anforderungen) beruht, diese aber selbst nicht thematisiert oder vermittelt. Die entsprechenden *Deutungsmuster für schulischen Erfolg/Misserfolg* sind oft – wie das oben skizzierte Beispiel von Schüler\*innen mit Migrationsgeschichte zeigt – derart strukturell und institutionell verankert, hegemonial sowie selbstverständlicher, ‚natürlicher‘ Teil der Alltagspraxis, dass sie häufig – auch von ‚Mitgliedern‘ marginalisierter Gruppen, etwa von Schüler\*innen

---

<sup>4</sup> Die Positionierung der/des Einzelnen hängt vom jeweiligen Kapitalvolumen und der Kapitalstruktur ab. So betrachtet Bourdieu (anders als Marx) nicht nur das ökonomische Kapital, sondern unterscheidet zudem zwischen kulturellem, sozialem und symbolischem Kapital (Bourdieu 1985: 11). Kulturelles Kapital manifestiert sich z. B. in Bildung (inkorporiertes), Titeln (institutionalisiert) und z. B. Büchern (objektiviertes kulturelles Kapital); soziales Kapital meint gute Beziehungen und Netzwerke, und symbolisches Kapital bezeichnet das Prestige bzw. Renommee einer Person.

of Color – nicht erkannt, geschweige denn aktiv in Frage gestellt werden (Terkessidis 2004, S. 214).

Deutlich wird unseres Erachtens, inwiefern an verschiedenen Stellen (parallel) anzusetzen ist, möchte man Erklärungen für Bildungsungleichheiten und ungleiche Bildungschancen anbieten. Neben Erklärungsansätzen, die darauf fokussieren, was Schüler\*innen (qua sozialer Herkunft) ‚mitbringen‘, betonen weitere Ansätze, dass darüber hinaus sowohl konkrete Handlungen von Lehrer\*innen (und anderen professionellen Akteuren im Schulkontext, von Schüler\*innen, Eltern usw.) als auch institutionelle und organisatorische Strukturen einen wesentlichen Einfluss auf Bildungs(miss)erfolge haben (können).

Das oben vorgestellte Konzept des Habitus-Struktur-Konflikts erlaubt es, (schulische) Distinktionskämpfe und -praxen als strukturelle und symbolische Machtverhältnisse zu thematisieren – ohne dabei von personenseitigen Defiziten oder dem Unvermögen der vermeintlich Anderen auszugehen. Das Konzept verweist vielmehr darauf, dass auch institutionelle Strukturen und das Handeln von Lehrpersonen gezielt auf ihre „Habitus-sensibilität“ (Sander 2014) befragt werden müssen. Das bedeutet z. B., dass die schulischen und universitären Studienbedingungen daraufhin zu befragen sind, inwieweit sie Passungen mit verschiedenem Habitus überhaupt ermöglichen. Nach wie vor ist es Schmitt (2010) zufolge beispielweise so, dass Curricula, Prüfungsformate, Didaktik usw. Studierende aus akademischen Herkunftsfamilien als Norm (unbewusst) voraussetzen. Mit Blick auf Bourdieus Konzept der symbolischen Macht ist hier entsprechend zu fragen, *warum welche* Differenzen bzw. Differenzzuschreibungen im sozialen Feld „Schule“ überhaupt (k)eine Rolle spielen. Eine kritische pädagogische Praxis, die dem Inklusionsgedanken verpflichtet ist, kann hier ansetzen und dazu anregen, die eigenen Selbstverständnisse und das vermeintlich ‚Normale‘ der schulischen Praxis zu hinterfragen. So ist es möglich, dominante und hegemoniale Weltansichten überhaupt als kontingent – und somit potentiell veränderbar – begreifbar zu machen. Daraus lassen sich auch mögliche Konsequenzen mit Blick auf hochschuldidaktische Lehr-/Lernformate in der Lehrer\*innen-Ausbildung und spezifische, dabei zu vermittelnde Kompetenzen ableiten, die angehenden Lehrer\*innen entwickeln müssen, um professionell mit sozio-ökonomischen und (zugeschriebenen) Differenzen und Heterogenitäten umzugehen.

### 3 Mögliche Konsequenzen für die Lehrer\*innenbildung

Ein weites, intersektionales Verständnis von Inklusion verweist unserem Verständnis nach auf die unterschiedlichen Formen von Bildungsungleichheit und Diskriminierung. Im Fokus stehen sowohl ungleiche Verteilungen von Ressourcen und Lebenschancen als auch damit im Zusammenhang stehende Formen der Diskriminierung, die wesentlich auf Differenzkonstruktions- und Otheringprozesse zurückgeführt werden können. In der Folge lässt sich ein Verständnis von Inklusion entwickeln (und lehren), das sowohl ungleiche Ressourcenverteilungen als auch Distinktionskämpfe und Differenzkonstruktionen in Schule und Hochschule reflexiv bearbeitbar macht.

An dieser Stelle sollte unseres Erachtens auch die Qualifikation zukünftiger Lehrender ansetzen, die ein weites, intersektionales Inklusionsverständnis zur Grundlage hat. Ziel müsste es sein, die Studierenden in die Lage zu versetzen, Mechanismen und Praktiken der Reproduktion von sozialen Ungleichheiten und Konstruktionen diskriminierender Differenzen, wie sie über symbolische Auseinandersetzungen und (ggf. hintergründig ablaufende) Distinktions-

kämpfe erfolgen, zu erkennen und zu verstehen sowie die eigene Positionierung im sozialen, vermachteten Raum zu reflektieren.

In diesem Sinne formuliert Werner Helsper (2001), dass Lehrer\*innen zu einer „Befremdung der eigenen Schulkultur“ (ebd., S. 12) und der eigenen professionellen Praxis befähigt werden müssen. Das Ausbilden eines wissenschaftlich informierten, reflexiven Habitus sei ebenso zentral wie die Förderung eines praktischen Habitus des routinierten (Unterrichten-)Könnens (ebd.). Jürgen Budde und Merle Hummrich (2013) sprechen explizit von „reflexiver Inklusion“ und rücken damit die (selbst-)kritische Reflexion als eine professionalisierte Kernkompetenz in den Mittelpunkt der Lehrer\*innen-Ausbildung und -Fortbildung. Es kommt demzufolge im Umgang mit Differenzen darauf an, zu reflektieren, wie man selbst – bewusst und unbewusst – mit Differenzen umgeht. So können Differenzen bspw. „dramatisiert“ oder auch „entdramatisiert“ werden (ebd.). Eine Dramatisierung von Differenz liegt z. B. dann vor, wenn Differenzen angesprochen und bewusst thematisiert werden. Dies kann vergleichsweise unreflektiert, aber auch in kritischer Absicht erfolgen, um etwa auf systematische Formen der Benachteiligung hinzuweisen (Gleichstellungsmaßnahmen, *affirmative action*). Differenzen können aber auch entdramatisiert werden – eben dann, wenn darauf verzichtet wird, Personen (primär) über eben diese sozialen Differenzen bzw. über ihre (mutmaßliche) Gruppenzugehörigkeit wahrzunehmen bzw. anzusprechen (als Frau, als Schüler\*innen of Color usw.). Erst durch eine solche Entkategorisierung können kollektivierende soziale Zuschreibungen und Kulturalisierungen vermieden werden.

Wichtig wäre es, einen Reflexionsmodus einzuüben, der es erlaubt, systematisch die eigenen Wahrnehmungen und Handlungen daraufhin zu befragen, inwieweit man selbst – möglicherweise unbewusst – diskriminierende Zuschreibungen vornimmt. Nach Christina Kaletsch und Stefan Rech (2015, S. 98) können sich dabei folgende Fragen als hilfreich erweisen: Wo unterlaufen mir diskriminierende Zuschreibungen? Welche nicht-intendierten Folgen hat mein Handeln? Mit wem kann ich mich darüber austauschen? Kann sich jede\*r gleichermaßen beteiligen? Wurde an alle gedacht? Wie kann ich bestehende Machtasymmetrien abbauen?

Genutzt werden können in der Lehrer\*innen-Ausbildung Methoden aus der politischen und interkulturellen Bildungsarbeit, um für Fragen von Bildungsungleichheiten und Diskriminierung in schulischen Kontexten zu sensibilisieren.<sup>5</sup> Ziel einer dermaßen angeleiteten Reflexion sollte es sein, gewohnte Denkmuster aufzubrechen, um somit hegemoniale Vorstellungen und die oftmals impliziten, in Alltagspraxen eingeschriebenen Hierarchisierungen mit Blick auf bspw. natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen bewusst zu machen.

Eine solche Auseinandersetzung basiert auf der Reflexion der eigenen sozialen Positionierung und der mit ihr verbundenen sozialen (De-)Privilegierung. Entsprechend sollten in der hochschulischen Lehrer\*innenbildung insbesondere solche hochschuldidaktischen Formate eingesetzt werden, die zu einer kritischen Selbstreflexion im Umgang mit Diversität und der eigenen (Bildungs-)Biographie anregen. Lars Schmitt (2014) schlägt in diesem Zusammenhang z. B. das Lehrkonzept einer soziologischen Selbstpositionierung vor. Das Format zielt darauf ab, Studierende zunächst mit der Theorieperspektive Bourdieus vertraut zu machen

<sup>5</sup> Ein Überblick über solche Methoden findet sich z. B. bei Kaletsch und Rech (2015). Empfehlenswert ist aus unserer Sicht zudem die Homepage „Bausteine zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit“ des DGB Bildungswerks Thüringen sowie der online kostenlos downloadbare Reader „Woher komme ich? Reflexive und methodische Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit“ der Diakonie Württemberg.



und sie so in die Lage zu versetzen, ihre eigne Bildungsbiographie zu verstehen bzw. „auf soziologisch“ (ebd., S. 16) zu erzählen.

Mit Bourdieu möchten wir jedoch abschließend darauf hinweisen, dass das allein nicht ausreichend ist: Eine bloße Einstellungs- bzw. Mentalitätenveränderung der Lehrer\*innen ist nicht die einzige Grundvoraussetzung für die Restrukturierung des Schulsystems nach dem Inklusionsgedanken. Ein „Wandel in den Köpfen“ (Wischer 2007, S. 423f.) ist zwar notwendig, um diskriminierende Praxen und problematische Selektionsentscheidungen vorzubeugen. Die Genese einer feldspezifischen Mentalität/ eines Lehrerhabitus ist bei Bourdieu zugleich immer an die jeweilige institutionelle (Feld-)Struktur gebunden. So argumentiert auch Rolf-Torsten Kramer (2013), dass die Lehrer\*innen-Mentalität selbst wiederum das Resultat der institutionellen Strukturen und Regeln des Schulsystems ist. Der Begriff des Habitus-Struktur-Konflikts macht genau dies deutlich und lenkt den Blick auf das (ggf. mangelhafte) Passungsverhältnis zwischen Habitus und Struktur. Eine im Hinblick auf den Inklusionsgedanken nachhaltige Einstellungs- bzw. Mentalitätsveränderung setzt letztlich eine institutionelle Veränderung der am Ideal von ‚Normalität‘, Homogenität (z. B. monolingualer Habitus) und legitimer Selektion (Stichwort: meritokratisches Prinzip) orientierten Schule voraus. Das bedeutet, dass auch in der Inklusionsdebatte verstärkt danach gefragt werden muss, inwieweit Veränderungen an der Institution Schule ansetzen müssen.

#### Literaturliste:

Albers, T.: Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München, Basel 2011

Biewer, G./Schütz, S.: Inklusion. In: Hedderich, I./Biewer, G./Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn 2016, S. 123-127

Bourdieu, P.: Sozialer Raum und soziale Klassen. *Leçon sur la leçon*. Zwei Vorlesungen. Frankfurt am Main 1985

Bourdieu, P./Passeron, J.-C.: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. Frankfurt/Main 1973

Bräu K./Schlickum, C.: Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen 2015

Budde, J./Hummrich, M.: Reflexive Inklusion. Zeitschrift FÜR Inklusion, 4, <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> [Zugriff: 20.02.2017]

Crenshaw, K.: Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review* 43(6)/1991, S. 1241–1299

Degener, T./Mogge-Grotjahn, H.: All inclusive? Annäherung an ein interdisziplinäres Verständnis von Inklusion. In: Balz, H.-J./Benz, B./Kuhlmann, C. (Hrsg.): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden 2012, S. 59-77

Dirim, I./Mecheril, P.: Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Schröer, W./Palentien, C./Hurrelmann, K./Andersen, S. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim 2010. S. 121-149

Dobusch, L.: Diversity Limited, Gesundheitsförderung – Rehabilitation – Teilhabe. Wiesbaden 2015

Helsper, W.: Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 3/2001, S. 7-15

Hinz, A.: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53(9)/2002, S. 354-361

Hinz, A.: Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? - Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift FÜR Inklusion*, 1, <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26> [Zugriff: 20.02.2017]

Kaletsch, C./Rech, S.: Heterogenität im Klassenzimmer. Methoden, Beispiel und Übungen zur Menschenrechtsbildung. Schwalbach/Ts. 2015

Kramer, R.-T.: Kulturelle Reproduktion und symbolische Gewalt. Pierre Bourdieus Beitrag zur Bildungssoziologie. In: B. Dippelhofer-Stiem & S. Dippelhofer (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (S. 1-26). Weinheim und Basel 2013

Moebius, S./Wetterer, A.: Symbolische Gewalt. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 31 (1)/2011, S. 1-10

Sander, T.: *Habitussesibilität*. Wiesbaden 2014

Schmitt, L.: *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden 2010

Schmitt, L.: *Der Herkunft begegnen... – Habitus-Struktur-Reflexivität in der Hochschullehre*. *Diversität Konkret* 1/2014, S. 6-19

Terkessidis, M.: *Die Banalität des Rassismus. Migranten der zweiten Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld 2004

Weiß, A./Koppetsch, C./Scharenberg, A./Schmidtke, O. (Hrsg.): *Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit*. Opladen 2001

Wischer, B.: Wie sollen LehrerInnen mit Heterogenität umgehen? Über „programmatische Fallen“ im aktuellen Reformdiskurs. Die Deutsche Schule 99(4)/2007, S. 422-433