

Spannungsfelder in der schulischen Inklusion – Versuch einer Systematisierung

Timo Dixel, Katja Adl-Amini, Dieter Katzenbach & Bettina Reiss-Semmler

Abstract: Im Beitrag wird das Ergebnis einer Literaturanalyse zu Spannungsfeldern schulischer Inklusion präsentiert und diskutiert. Ziel des Beitrags ist es, einen Diskussionsvorschlag und Ausgangspunkt für weitere theoretische und empirische Analysen zu dieser Thematik zu präsentieren. Nach einer kurzen Begriffsklärung werden 17 Spannungsfelder auf fünf verschiedenen Ebenen (Theoriekonstruktion, Gesellschaft, Organisation, Unterricht und Subjekt) beschrieben und anhand von Zitaten aus der Literaturrecherche konkretisiert. Abschließend werden die Erkenntnisse diskutiert und Grenzen sowie Möglichkeiten der Systematisierung aufgezeigt.

Stichwörter: Spannungsfelder, Antinomien, Schulische Inklusion, Widersprüche

Zitation: Dixel, T., Adl-Amini, K., Katzenbach, D. & Reiss-Semmler, B. (2025): Spannungsfelder in der schulischen Inklusion – Versuch einer Systematisierung. *Zeitschrift für Inklusion*, 20(1), 1-26. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/820>

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-------|--|----|
| 1. | Einleitung | 3 |
| 1.1 | Begriffsklärung | 3 |
| 1.2 | Vorgehen | 4 |
| 2. | Spannungsfelder auf fünf Ebenen | 5 |
| 2.1 | Theoriekonstruktion..... | 5 |
| 2.2 | Gesellschaft..... | 8 |
| 2.3 | Organisation | 9 |
| 2.3.1 | Gesellschaftliche Funktion der Schule..... | 10 |
| 2.3.2 | Administration und Steuerung | 11 |
| 2.3.3 | Schulorganisation/-formen..... | 12 |
| 2.3.4 | Einzelsschule | 14 |
| 2.3.5 | Professionelle..... | 14 |
| 2.4 | Unterricht | 15 |
| 2.5 | Subjekt | 16 |
| 3. | Diskussion..... | 17 |
| | Literatur | 20 |
| | Anhang: Übersicht über die Spannungsfelder | 25 |
| | Kontakt..... | 26 |

Zusammenfassung in Einfacher Sprache:

Inklusion an Schulen

Die Wissenschaft zeigt: Die Entwicklung von inklusiven Schulen ist eine schwierige Aufgabe. Es gibt viele verschiedene Erwartungen an inklusive Schulen. Einige Erwartungen widersprechen sich. Die Wissenschaft sagt dazu: Es gibt Spannungsfelder. Diese Spannungsfelder werden in verschiedenen Bereichen deutlich.

In der **Wissenschaft** wird zum Beispiel über dieses Problem geredet: Lehrer*innen können sagen: Alle Schüler*innen sind gleich. Dann achten sie vielleicht nicht mehr genug darauf, dass die Schüler*innen unterschiedliche Hilfen brauchen. Vielleicht achten Lehrer*innen aber zu sehr darauf, dass einige Schüler*innen mehr Hilfe brauchen. Dann kann es sein, dass einige Schüler*innen anders oder sogar schlechter behandelt werden.

Ein Problem in unserer **Gesellschaft** ist zum Beispiel: Inklusion sagt: Alle Menschen sind gleich wichtig. Egal wie verschieden sie sind. In der Gesellschaft geht es jedoch oft darum, was jemand kann. Es ist oft wichtig, wer mehr kann. Dann sind nicht alle Menschen gleich.

Ein Problem in der **Schule** ist zum Beispiel: Alle Schüler*innen sollen bestimmte Inhalte lernen. Damit sollen sie dann auch Prüfungen in der Schule bestehen. Die Prüfung ist wichtig für viele Berufe. Nicht alle Kinder schaffen die Prüfung. Sie werden schlechter bewertet. Inklusion will, dass jede Leistung anerkannt wird. Lehrkräfte müssen aber prüfen.

Ein Problem im **Unterricht** ist zum Beispiel: In inklusiven Schulen sollen alle Kinder zusammen lernen. Einige Schüler*innen brauchen mehr Unterstützung. Diese Schüler*innen lernen manchmal in kleinen Gruppen. In den kleinen Gruppen können sie besser unterstützt werden. Gleichzeitig werden sie dadurch von den anderen Schüler*innen getrennt. Sie lernen also doch nicht immer mit den anderen Schüler*innen zusammen.

Ein Problem für die **Person** ist zum Beispiel: Einige Kinder brauchen mehr Hilfe. Diese Kinder nennt man oft Kinder mit Förderbedarf. Dann wissen alle, dass sie mehr Hilfe brauchen. Gleichzeitig kann diese Bezeichnung aber auch belastend sein. Die Kinder werden dadurch vielleicht anders behandelt.

In Einfache Sprache übersetzt von Maria Calow

1. Einleitung

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs um die Gestaltung eines inklusiven Schulsystems hat sich mittlerweile die Einsicht durchgesetzt, dass es sich dabei um ein spannungsreiches, sich in widersprüchlichen normativen Vorgaben bewegendes Vorhaben handelt (Reiss-Semmler, 2019). Diese Situation ist für die Pädagogik zwar keineswegs neu, so gilt die Bearbeitung von Widersprüchen, Paradoxien und Dilemmata geradezu als eines ihrer Kernmerkmale (Binder, 2021). Und spätestens seit Werner Helspers Beitrag zu den *Antinomien des Lehrerhandelns* (Helsper, 1996) wird die Fähigkeit zur angemessenen Reflexion dieser Antinomien als zentraler Aspekt pädagogischer Professionalität diskutiert. Dennoch scheint der Umgang mit Spannungsverhältnissen im Feld der Differenzforschung besonders breit verhandelt zu werden. Auch für den Bereich der Forschung zu Inklusion, indem häufig Behinderung/Befähigung als zentrale Differenzordnung fokussiert wird, sind in der Literatur einige viel zitierte Spannungsfelder beschrieben. Im inter-/nationalen Kontext etwa die „dilemmas of difference, disability and inclusion“ von Brahm Norwich (2008, S. 287), welcher diese als „identification (whether to identify and how, or not)“, „curriculum (how much of a common curriculum was relevant to them)“ und „placement (to what extent they learn in ordinary classes, or not)“ beschreibt oder die Theorie der trilemmatischen Inklusion (Boger, 2015, 2017, 2019), die Inklusion insgesamt in einem Spannungsfeld von „Empowerment“, „Normalisierung“ und „Dekonstruktion“ verortet. Im vorliegenden Artikel konzentrieren wir uns auf die Spannungsfelder *schulischer* Inklusion.

Was genau ist also gemeint, wenn in Fachartikeln zu Inklusion in der Schule von Widersprüchen, Spannungsfeldern, Antinomien, Paradoxien etc. die Rede ist? In welche Systematik lassen sich die zahlreichen Beiträge zu diesem Thema bringen, und wie verhält sich diese zu der von Helsper in seinen Arbeiten bereits vorgelegte Systematik? Diese Fragen bilden den Hintergrund für den vorliegenden Beitrag, der auf Basis eines Literaturüberblicks entstanden ist. Wir verstehen den Beitrag dabei als einen Diskussionsvorschlag und Ausgangspunkt für weitere theoretische und empirische Analysen. Entsprechend handelt es sich um den Versuch einer Systematisierung inklusionsbezogener Spannungsfelder ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder Trennschärfe, der viele Fragen für Anschlussforschungen offenlässt.

1.1 Begriffsklärung

In vielen bedeutsamen pädagogischen Theorieansätzen wird auf Spannungsverhältnisse zwischen normativ-pädagogischem Anspruch und gesellschaftlicher bzw. institutioneller Funktion verwiesen, welche das professionelle Handeln kennzeichnen. Dennoch werden diese begrifflich vielfach unterschiedlich beschrieben oder gefasst. So werden sie teilweise als Paradoxien (z. B. Schütze, 1996) beschrieben: „Etwas zu wollen, was man nicht kann und nicht darf“ (Wimmer, 2016, S. 15). Teilweise werden diese als Widersprüche konzeptualisiert, so etwa der Widerspruch von Bildung und Herrschaft (nicht zwischen), wie er in Anschluss an Heinz-Joachim Heydorn in kritischen Bildungstheorien (Bernhard, 2016) ausformuliert worden ist. Ebenso wurden Spannungsverhältnisse als Antinomien bezeichnet (Helsper, 1996), d. h. als „widersprüchliche Erwartungen der Gesellschaft, der Eltern, der Kinder, der Schule oder des Schulsystems, die sich als Spannungen pädagogischen Handelns äußern“ (Helsper, 2004, S. 55). Nicht selten wird auch von Spannungsfeldern gesprochen – und dies scheint im Bereich der Inklusionsforschung besonders häufig der Fall zu sein (z. B. Hummrich & Budde, 2016; Speck-Hamdan, 2015). Teilweise finden sich zwar klare Abgrenzungen der genannten Begriffe oder Bestimmung der Verhältnisse dieser zueinander im Kontext der Theorieansätze (z. B. Helsper, 2000), in Bezug auf das Thema

des vorliegenden Beitrags, der schulischen Inklusion, konnten wir jedoch keine einheitliche Verwendung der Begriffe identifizieren.

Gemein ist diesen Beschreibungen jedoch die Prämisse über konstitutive Widerspruchsverhältnisse pädagogischen Handelns, an welcher wir uns im vorliegenden Beitrag orientierten. Wir verwenden den Begriff ‚Spannungsfeld‘ zur Beschreibung der o.g. Widerspruchsverhältnisse, auch wenn dieser Begriff ein unscharfer, verallgemeinernder Begriff ist, um das umfangreiche Feld in den Blick nehmen zu können. Unser Ziel ist es, den Diskurs möglichst breit abzudecken und zu beleuchten, um ihn zu kartographieren und in einer ersten Form zu systematisieren. Der Begriff ‚Spannungsfeld‘ umfasst im vorliegenden Beitrag demnach unhintergehbare Antinomien, aber auch Paradoxien und Widersprüche. Ausgeschlossen haben wir solche Aspekte, die wir als – auch in den gegebenen Bedingungen – (lösbare) Herausforderungen betrachten, wie beispielsweise fehlende diagnostische oder unterrichtsmethodische Kompetenzen von Lehrkräften als Grund für mangelnde Individualisierung im Unterricht.

1.2 Vorgehen

Mit dem Ziel eines Literaturüberblicks haben wir im Oktober 2019 eine Recherche in einer allgemeinen (Google Scholar) und einer fachspezifischen (FIS Bildung) Literatur-Datenbank durchgeführt. Als Schlagworte der Suche wurden jeweils die Kombinationen „Spannungsfeld & Inklusion“, „Antinomie & Inklusion“, „Widersprüche & Inklusion“ und „Dilemma & Inklusion“ verwendet. Die Ergebnisse überschneiden sich teilweise bei den Schlagworten „Spannungsfeld & Inklusion“ und „Widersprüche & Inklusion“ sowie in den Datenbanken, Doppelungen wurden ausgeschlossen. Insgesamt wurden 73 (vorwiegend deutschsprachige) Beiträge aus den Jahren 2008 bis 2019 gefunden. Nach einer ersten Sichtung wurden zehn Beiträge aussortiert, die z. B. Vorwörter von Sammelbänden oder Praxisleitfäden waren. Es wurden somit 63 Beiträge, nämlich Buchkapitel, Zeitschriftenartikel, empirische sowie theoretische Arbeiten berücksichtigt. Ausgeschlossen von diesen wurden wiederum Beiträge, die nicht Spannungsfelder in der Inklusion zum Thema machen, auch wenn die Suchbegriffe enthalten waren. Aufgrund des Fokus auf den Bereich Schule wurden ebenso Beiträge, die zum außerschulischen Bildungskontext (z. B. Kindertagesstätten, Soziale Arbeit) zählen, nicht einbezogen. Somit wurde für die Auswertung eine Auswahl von 34 Beiträgen getroffen und im Literaturverarbeitungsprogramm Citavi eingepflegt. Diese wurden schließlich von jeweils einer Person des Autor*innenteams gelesen und bezüglich der für die Fragestellung relevanten Textstellen vorsortiert. Die Textstellen, Kommentare sowie eine Zusammenfassung der Beiträge wurden als Wissens Elemente in Citavi dokumentiert. Die inhaltliche Auswertung wurde diskursiv unter Beteiligung aller Autor*innen realisiert und beinhaltete eine Mischung aus induktivem und deduktivem Vorgehen. Dazu wurde zunächst von einer Person eine Zuordnung der Wissens Elemente (Zitate, Textstellen und Kommentare) nach den o. g. Vorgaben zu den verschiedenen Ebenen vorgenommen und die Zuordnung anschließend im Autor*innenteam intersubjektiv validiert. Im Anschluss wurden die Wissens Elemente bezüglich der angesprochenen Spannungsfelder gemeinsam diskursiv ausgewertet, indem gleiche und ähnliche Spannungsfelder zusammengefasst und übertitelt wurden.

Um Spannungsfelder in der Inklusion sowohl im Verhältnis zueinander als auch in Bezug auf den professionellen Umgang mit diesen besser verstehen und einordnen zu können, erscheint es sinnvoll, nicht lediglich eine Aufzählung zu erstellen, sondern diese in Bezug auf Möglichkeiten der Systematisierung hin zu prüfen. Dieser Anspruch findet sich in vielen

theoretischen Ansätzen zu konstitutiven Spannungsfeldern der Erziehungswissenschaft wieder, wobei häufig ein Bezug zu verschiedenen, epistemologischen wie auch sozialtheoretisch, definierten Ebenen hergestellt wird (z. B. Winkel, 1988; Helsper, 2000). Im Bereich der Inklusionsforschung findet sich ein breiter Konsens, dass die Umsetzung schulischer Inklusion auf verschiedenen, eng miteinander verbundenen Gestaltungsebenen stattfindet (Prenzel, 2015; Klein, Kreie, Kron & Reiser, 1987). Im vorliegenden Beitrag sollen daher die in der Literatur thematisierten Spannungsfelder entlang solcher Ebenen systematisiert werden. Zur Bearbeitung dieser Aufgabe bedienen wir uns einer Heuristik, die angelehnt ist an die von der Arbeitsgruppe um Reiser, Prenzel und Deppe-Wolfinger vorgelegte Theorie integrativer Prozesse (Deppe-Wolfinger et al., 1990). Deppe-Wolfinger, Prenzel und Reiser (1990) unterscheiden hier bekanntlich vier Ebenen, auf denen sich integrative Prozesse abspielen/realisieren und untersuchen lassen. In Ergänzung und geringfügiger begrifflicher Modifikation dieses Ansatzes ordnen wir die vorgefundenen Argumentationsfiguren den Ebenen (1) Theoriekonstruktion (dies haben wir induktiv ergänzt), (2) Gesellschaft, (3) Organisation (anstelle von *Institution*, da die Bedeutung bei Deppe-Wolfinger et al. inhaltlich näher am Organisationsbegriff der Soziologie gelagert ist und dieser dem heutigen wissenschaftlichen Diskurs eher entspricht, s. Nohl, 2018), (4) Unterricht (anstelle von *interaktionell*, da wir es aber in unserer Recherche mit Unterrichtsinteraktionen zu tun haben) und (5) Subjekt (anstelle von innerpsychisch, das haben wir der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Gepflogenheit angepasst) zu. Es konnten insgesamt 17 Spannungsfelder auf den verschiedenen Ebenen beschrieben werden. Dabei ist es möglich, dass einzelne der hier betrachteten Beiträge Widersprüche verschiedener Ebenen ansprechen und daher auch an verschiedenen Stellen von uns aufgegriffen und zueinander in Relation gesetzt werden. Wenn es uns inhaltlich notwendig erschien, haben wir auf Beiträge vor und nach dem Recherchezeitraum zurückgegriffen, immer dann, wenn diese eine besondere Relevanz aufwiesen und das zu erörternde Spannungsfeld präziser beschreiben können.

2. Spannungsfelder auf fünf Ebenen

Im Folgenden geben wir jeweils eine kurze Einführung in das identifizierte Spannungsfeld im Zusammenhang mit Inklusion und Schule und nehmen anschließend eine Konkretisierung dieses Spannungsfeldes auf Basis der recherchierten Beiträge sowie darin ausgewählten Zitate vor.

2.1 Theoriekonstruktion

Auf der abstraktesten Ebene der Theoriekonstruktion finden wir zum einen – wenig überraschend – die Thematisierung der beiden „klassischen“, der Sozialphilosophie zuzurechnenden Fragen nach dem Verhältnis von *Gleichheit und Differenz* und nach der Konzeptualisierung des Verhältnisses von *Individuum und Gesellschaft*. Eher wissenschaftstheoretisch begründet ist zum anderen der Hinweis auf die Problematik, wie sich eine wissenschaftlich gebotene Distanz in einem normativ hoch aufgeladenen Feld wie der Inklusionsforschung wahren lässt.

Die Einordnung des – damals noch als Integration bezeichneten – Diskurses in das (1) *Spannungsfeld von Gleichheit und Differenz* (Blasse et al., 2014) erfolgte bereits in den 1980er-Jahren durch die Frankfurter Arbeitsgruppe um Helga Deppe-Wolfinger und Helmut Reiser. Reiser charakterisiert dieses Spannungsverhältnis folgendermaßen: „Die Dynamik und Strukturierung des Unterrichts ist auch unter dem Gesichtspunkt zu betrachten, wie die Balance von Gleichheit und Differenz hergestellt wird. Gerät sie aus den Fugen, so entsteht

anstelle von Gleichheit eine unpersönliche Egalisierung auf der einen Seite oder Atomisierung der Individuen auf der anderen Seite. Auch wenn der Anschein der Gleichheit in der Unterrichtsgestaltung durch soziale Rahmenhandlungen und Rituale aufrechterhalten werden soll, werden sich unter der Decke Egoismus, Vorherrschaft des Konkurrenzprinzips und Resignation der nicht zum Zuge Kommenden breit machen“ (Reiser, 1995, S. 145).

Diese Überlegung wird von Annedore Prengel (1993) in ihrem Entwurf einer *Pädagogik der Vielfalt* aufgegriffen und unter dem Terminus der „egalitären Differenz“ weiter ausdifferenziert – siehe hierzu ebenfalls Kap. 2.2 in diesem Beitrag. Zentral bleibt bei den Autor*innen die Überlegung, dass bei einer Überbetonung der Gleichheit die Gefahr der Entindividualisierung und bei der Überbetonung der Differenz die Gefahr der Singularisierung bestehe. Die Dialektik von Gleichheit und Differenz verlange daher von den Lehrkräften einen ständigen Balanceakt, der immer wieder neu und immer nur situativ zu bewältigen sei.

Ein weiteres Spannungsverhältnis, das im Zusammenhang mit jenem von Gleichheit und Differenz als Bezugspunkt diskutiert wird, stellt das (2) *Spannungsfeld von relativer und radikaler Differenz* dar. Karl-Ernst Ackermann (2017, S. 240) merkt unter Verweis auf die Beiträge von Dederich (2013), Ricken und Reh (2014) sowie Katzenbach (2016) an, dass dem Inklusionsdiskurs dabei bislang meist ein Verständnis *relativer Differenz* zugrunde liege. Relative Differenz sei immer durch den Vergleich im Hinblick auf ein übergeordnetes Allgemeines – als Tertium Comparationis – gekennzeichnet. Demgegenüber setze die Idee der *radikalen Differenz* an Theodor W. Adornos Figur des „Nichtidentischen“ an und verlange es, sich eines kategorialen Bezugspunkts des Vergleichs zu entsagen und stattdessen die Tätigkeit des Unterscheidens („doing difference“) selbst kritisch in den Blick zu nehmen (vgl. Ricken & Reh, 2014, S. 32), um Ansatzpunkte für eine nicht identifizierende Pädagogik zu finden. Die Theoriefigur der radikalen Differenz stellt damit einen sozialphilosophischen Ankerpunkt für die im Inklusionsdiskurs ja prominent vertretene Forderung nach der grundsätzlichen Zurückweisung kategorialer Zuschreibungen dar:

Die Kritik des Schematismus von Allgemeinem und Besonderem im Zeichen radikal verstandener Differenz hat gezeigt, dass die kategoriale Bezeichnung von etwas als etwas ambivalent ist: Einerseits ist sie für begriffliche Erkenntnis und das Gelingen von Kommunikation unverzichtbar, andererseits haftet ihr aber auch etwas Gewaltförmiges an, weil sie es im Kontext einer sprachlichen und gesellschaftlichen Ordnung auf ein ‚So-und-nicht-anders‘ festlegt und dadurch in seiner radikalen Differenz auch verfehlt. Dieser Sachverhalt rückt kategoriale Bezeichnungen wie ‚Behinderung‘, ‚Beeinträchtigung‘ usw. in ein Zwielficht, dem nicht zu entkommen ist. (Dederich, 2013, S. 55)

Die Rede des „Zwielfichts“ im Zitat Dederichs rekuriert auf eine dilemmatische Struktur, der durch den einfachen Verzicht auf kategoriale Zuschreibungen nicht zu entkommen sei. Im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird dieses Spannungsfeld mit Blick auf pädagogische Gleichheit neu diskutiert (Balzer, Bellmann & Su, 2024; Katzenbach, 2024).

Fragen nach der Auslegung und Intensität der Relata von Begriffspaaren stehen auch im (3) *Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion* im Zentrum der Auseinandersetzung. Der breite, d. h. nicht auf die Differenzkategorie Behinderung bzw. sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) beschränkte Begriff von Inklusion, der seinerseits auf die Grenzen gesellschaftlicher Inklusivität verweise, verlange, die Spannung zum Komplement der Exklusion systematisch in den Blick zu nehmen, weil, so Nina Blasse und Kolleg*innen:

Gleichheitskonstruktionen, die Teilhabe verheißen, immer auch Differenzkonstruktionen zugrunde liegen (Budde, 2012). Anders formuliert: die Relation von Inklusion und Exklusion reformuliert die Antinomie von Gleichheit und Differenz. Inklusion und Exklusion sind keine isolierten Konzepte, sondern bedingen einander, indem in Differenzierungsprozessen Unterschiede soziale [sic!] relevant gemacht werden und so (gesellschaftliche, schulische) Ein- und Ausschlüsse über Differenzkategorien organisiert werden.

(Blasse et al., 2014, S. 2)

Ähnlich verweist Speck-Hamdan (2015) unter impliziter Bezugnahme auf die Luhmannsche Systemtheorie darauf, dass das Verhältnis von Inklusion und Exklusion sich immer nur auf einzelne Dimensionen von mehreren beziehe, niemand deshalb vollständig inkludiert oder exkludiert sein könne: „In einer hoch differenzierten Gesellschaft bestimmen ‚multiple Partialinklusionen (Burzan et al., 2008, S. 23, zit. nach Ahrbeck, 2011, S. 63) in mehrere Teilsysteme über die sozialen Lebenschancen. Man sollte sich auch hier von der starren Dichotomie eines Entweder-Oder, eines Innen-Außen verabschieden und anerkennen, dass es ein Kontinuum zwischen Inklusion und Exklusion gibt. Das entspräche auch der Balance, die von den Interviewpartnern Norwicks als Lösung favorisiert wurde“ (Speck-Hamdan, 2015, S. 21). Diese Überlegungen lassen sich vielleicht so zusammenfassen: Solange man Inklusion auf den gemeinsamen Unterricht von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) reduziert, sei so etwas wie eine vollständige Inklusion zumindest theoretisch denkbar. Bezieht man sich hingegen auf einen breiteren Inklusionsbegriff und auf eine systemtheoretische Sichtweise (z. B. formale Bildungsabschlüsse, Erwerbsarbeit etc.), dann scheint es unausweichlich, dass Inklusion auch immer mit Exklusion einhergehe und dass Inklusion sich zudem immer nur auf gesellschaftliche Teilbereiche beziehen, d. h. niemals allumfassend sein kann. Auf der begrifflichen Ebene gerät dies aber in Konflikt mit dem programmatischen Anspruch pädagogischer Inklusion, die vollständige und gleichberechtigte Teilhabe von allen und jedem zu jeder Zeit zu realisieren. Auffällig ist, dass im Diskurs über Inklusion bisweilen ein pädagogisch-normativer und ein systemtheoretisch beschreibender Inklusionsbegriff nicht eindeutig getrennt werden. Es gibt allerdings keine deckungsgleiche Verwendung. Während in der Systemtheorie beschrieben wird, wie eine *Person* in ein soziales System inkludiert ist (und im Luhmannschen Sinne ist dann auch ein Schüler an einer Sonderschule in das Erziehungssystem der Gesellschaft inkludiert), wäre derselbe Fall pädagogisch gesehen Exklusion. Diskussionen darüber, wie Inklusion, wie Exklusion zu denken sind, welche Rolle die soziologischen Theoriezugänge spielen und wie (pädagogische) Normativität zu bewerten ist, werden immer wieder geführt. Und mit Herz (2016, S. 15) lässt sich bezogen auf die Sektion Sonderpädagogik innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) festhalten, dass die Dialektik von Inklusion und Exklusion die Disziplin seit Ihrer Gründung – mehr oder weniger uneingestanden – begleite.

Ein weiteres Spannungsfeld, welches an Fragen der Relationierung von In- und Exklusionsverhältnissen in und über verschiedene gesellschaftliche Teilsysteme (hinweg) anschließt, ist das (4) *Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft*. Haeberlin (2017) weist darauf hin, dass das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft immer auch ethisch gerahmt ist und erinnert an die Konsequenzen, die aus bestimmten Ethiktheorien, insbesondere aus dem (Präferenz-)Utilitarismus für die vulnerabelsten Gesellschaftsmitglieder abgeleitet wurden. Mit Verweis auf die Singer-Debatte der 1980er-Jahre plädiert er nachdrücklich für eine prinzipiengeleitete Ethik, die mit Gesellschaftskritik zu verbinden sei. So scheint Haeberlin gerade *kein* Spannungsfeld zu eröffnen, sondern

vielmehr zu einer Vereindeutigung im Sinne einer ethischen Positionierung aufzurufen. Damit geht aber das Folgeproblem einher, dass – wie Haeberlin selbst konstatiert – es zu einer enormen Kluft zwischen einer wertebasierten pädagogischen Vision und der gesellschaftlichen Realität komme; einer Kluft, die vermutlich nur unter Rückbezug auf das Spirituelle zu ertragen sei (2017, S. 19). So droht sein an gleicher Stelle geäußelter Anspruch, dass sich „Ethik mit Gesellschaftskritik“ zu verbinden habe, nicht durch die konsequente Analyse der gesellschaftlichen Widersprüche eingelöst zu werden, sondern durch einen Rückzug ins Transzendente.

Auch wenn Harant (2016) in seiner Analyse „inklusionspädagogischer Mindsets“ keinen direkten Bezug zu Haeberlin nimmt, so ließe er sich doch einem Denkhorizont zuordnen, den Harant als „soziologische Abstinenz“ bezeichnet. Harant meint damit ein „pädagogisches Denken, das im Modus seiner Postulatorik offensichtlich von der theoriegeleiteten Analyse gesellschaftlicher Prozesse absieht und das sich deshalb im Lichte einer sozialwissenschaftlichen bzw. sozialphilosophischen Perspektivenerweiterung in Widersprüche verwickeln lässt“ (Harant, 2016, S. 39). Dies verdichte sich, so Harant, im Inklusionsdiskurs in der häufig vorzufindenden gleichzeitigen Affirmation von Individual- und Gemeinschaftsdenken. Dem liege die Annahme zugrunde, dass die Berücksichtigung der jeweiligen individuellen Bedürfnisse per se auch zur Gemeinschaftsbildung führe. Dass aber zwischen Individuum und Gemeinschaft ein spannungsvolles Verhältnis bestehe, sowohl theorie- bzw. ideengeschichtlich wie auch sozialisatorisch-individualbiographisch, werde auf diese Weise systematisch ausgeblendet. Damit laufe diese Denkrichtung der Inklusionspädagogik in Gefahr, zur „Postulatepädagogik“, zur Heilslehre zu degenerieren: „Als Heilslehre ist pädagogisches Denken insofern notwendig ‚asozologisch‘ als es die ‚Rettung‘ der Gesellschaft aus ihren Widersprüchen verfolgt und durch das Ausblenden gesellschaftlicher Gegebenheiten an ihrem Anspruch scheitern muss“ (Harant, 2016, S. 45).

Auf einer eher wissenschaftstheoretischen Ebene entsteht das Spannungsfeld aus (5) *Normativität und Distanz*. Dederich (2020) mahnt eine Klärung des Inklusionsbegriffs an, und er verweist hier darauf, dass diese Klärung auch die Wertebasis umfassen müsse, an der sich inklusionspädagogische Praxis auszurichten habe. Damit werde aber das genannte Spannungsfeld aufgemacht: „Auf der einen Seite ist Inklusion aufgrund ihrer menschenrechtlichen Verankerung ein Prinzip, das zumindest im Rahmen einer freiheitlichen, demokratischen und der Menschenwürde verpflichteten politischen Kultur schlechterdings nicht abgelehnt werden kann. Auf der anderen Seite aber braucht die Erziehungswissenschaft, sofern sie sich als eine kritische begreift, auch eine reflexive Distanz zu normativen Setzungen mit Verpflichtungscharakter“ (Dederich, 2020, S. 535). Es gelte mithin, „gleichzeitig an der Selbstverpflichtung auf Inklusion als normativem Leitprinzip festzuhalten und sich kritisch-reflexiv zu ihr [zu] verhalten“ (Dederich, 2020, S. 535).

2.2 Gesellschaft

Auf gesellschaftlicher Ebene lässt sich ein Spannungsverhältnis zwischen (6) *meritokratischem Prinzip und Gleichberechtigung von Verschiedenheit* ausmachen: In der bürgerlichen Gesellschaft, die zugleich demokratisch und marktwirtschaftlich verfasst ist und die allen ihren Mitgliedern eine unhintergehbare, menschrechtlich verankerte Würde zuspricht, geraten die gleichzeitige Geltung des meritokratischen Prinzips (i. e. der Modus der Bestenauswahl bei der Verteilung knapper Güter wie Geld, Macht, Ansehen) und des Postulats und dem Gebot der unbedingten Wertschätzung des Einzelnen ungeachtet individueller oder gruppenbezogener Differenzen (auch als egalitäre Differenz bezeichnet, Prengel 2013) unweigerlich in Widerspruch. Die (post-)moderne Gesellschaft zielt eben nicht

auf die soziale Gleichheit aller, im Gegenteil: Der Wettbewerb und damit die ungleiche Verteilung knapper Güter gilt als Garant von Wohlstand und Fortschritt (Katzenbach, 2015). Burghardt (2017) verweist dabei noch einmal nachdrücklich darauf, dass Bildung nicht nur als Prozess individueller Selbstvervollkommnung anzusehen ist, sondern eben auch als zentrales *Distinktionsmerkmal in einer Konkurrenzgesellschaft*:

„Die Anerkennung eines grundsätzlichen Rechts auf Bildung und Teilhabe ist mehr denn je mit dem Glauben an ein meritokratisches Bildungsprinzip verknüpft. Die Ideologie des Leistungsfetischs erweist sich trotz vielfältig theoretischer wie v.a. empirischer Befunde des Stellenwertes heterogener Voraussetzungen als ausgesprochen nachhaltig. Die Ware Bildung taugt als Distinktionsmerkmal in einer Konkurrenzgesellschaft: Daher kann es kaum verwundern, wenn parallel zum allgemeinen Heterogenitäts- und Inklusionsklima Elitenförderung und Hochbegabten-Programme explodieren, wenn das Schulwesen privatwirtschaftlich dereguliert wird und die Schulen ihren Marktwert qua Selektion oder Inklusion erhöhen müssen, oder wenn schließlich besorgte Hamburger Eltern plebiszitär gegen eine längere gemeinsame Primarschule votieren.“ (Burghardt, 2017, S. 192)

Insofern haben die in der Schule Tätigen (Lehrkräfte, Sozialpädagog*innen, Schulbegleitungen etc.) auch den von Dederich beschriebenen Widerspruch auszuhalten, sich mit der Inklusion einer Programmatik anzuschließen, die auf die Demokratisierung und Humanisierung der Gesellschaft zielt, sich aber unter der Hand als außerordentlich anschlussfähig zeigt „an eine neoliberale Ideologie und Gesellschaftsordnung hinweisen. Diese Konvergenz zeigt sich vor allem dort, wo die Inklusion mit dem Versprechen verknüpft wird, den Prozess der Umwandlung von Humanressourcen in Humankapital zu optimieren“. (Dederich, 2020, S. 533, siehe auch Becker 2015). Damit könne, so Burghardt (2017, S. 188), regelrecht von einer „*Illusion der Inklusionserwartungen*“ gesprochen werden, insofern sich ungleichheitsstabilisierende Faktoren v.a. durch die soziale Herkunft generieren, die keine noch so inklusive Schulform ändern kann“ (Herv. im Orig). In diesem Zusammenhang fragt auch Feyerer (2011, S. 1-2) an, ob Inklusion in einer „grundsätzlich aussondernden Gesellschaft“ nicht nur eine Utopie bleiben könne und ergänzt dies um den Aspekt, dass – selbst wenn die Inklusion im schulischen Kontext noch umgesetzt werden könne – spätestens im Berufsleben die Aussonderung drohe. Somit verweist das Spannungsfeld von meritokratischem Prinzip und dem Anspruch gleichberechtigter Teilhabe auf die Ebene der Institution, in der dieses eingelagert und ausagiert wird.

2.3 Organisation

Die meisten Beiträge der Recherche thematisieren Spannungsfelder auf Ebene der Organisation (hier: Schule). Dabei könnten verschiedene Bereiche auf dieser Ebene unterschieden werden, auf welche sich die Spannungsfelder beziehen. So wurden Spannungsfelder in Bezug auf gesellschaftliche Funktionen von Schule in Anlehnung an schultheoretische Ansätze im Kontext von Inklusion beschrieben, wie der Widerspruch der Selektionsfunktion und dem Teilhabeanspruch. Im Bereich der Administration/Steuerung wurde der Widerspruch von Outcomesteuerung durch Bildungsstandards und der Notwendigkeit flexibler Lernzieldefinitionen in der Inklusion aufgezeigt. Besonders häufig thematisiert werden Spannungsfelder im Bereich der Schulorganisation, welche sich z. B. aus der Trennung von Regel- und Sonderschule ergeben. Auf der Ebene der Einzelschule kann die Bedeutung von Inklusion im Schulkonzept widersprüchlich sein, da Schulen sich einerseits als inklusiv positionieren und andererseits Inklusion als Normalität behandeln

sollen. Schließlich werden auch Spannungsfelder in Bezug auf die Professionellen bzw. die Professionalisierung im Kontext von Inklusion diskutiert. Hier erscheint vor allem relevant, dass die Umsetzung von Inklusion in der Schule keine Aufgabe ist, die einer einzelnen Bezugsgruppe (z. B. der Sonderschullehrkraft) zugeteilt werden kann.

2.3.1 Gesellschaftliche Funktion der Schule

In mehreren Beiträgen werden unterschiedlichen gesellschaftlichen Funktionen der Institution Schule thematisiert, welche sich teilweise widersprechen. In diesem Zusammenhang wird das Spannungsfeld von (7) *Selektion und Integration* genannt. Unter der Selektions- bzw. Allokationsfunktion von Schule wird mit Bezug zu Fend (2006) die (meritokratische) Verteilung von Personen auf verschiedene Schulformen/-abschlüsse und somit auch gesellschaftliche Positionen verstanden, mit welcher eine Reproduktion der Sozialstruktur einhergeht. Demgegenüber bezeichnet die Integrationsfunktion u. a. die durch Vermittlung von Kulturgütern ermöglichte Teilhabe. Im Hinblick auf den Inklusionsanspruch, welcher eine Maximierung von Teilhabe vorsieht (Heinrich, Urban und Werning 2013), wird häufig ein besonders deutlicher Widerspruch zur Selektionsfunktion konstatiert, welche eine Ermöglichung der Gleichwertigkeit aller Leistungen und jeder Position für alle ausschließt. Dies findet sich auch in unseren Rechercheergebnissen wieder. So diskutieren Labhart et al. (2018), dass der inklusive Unterricht zum Ziel habe, alle Lernenden bestmöglich zu qualifizieren, Partizipation aller Schüler*innen zu ermöglichen und das Potenzial von heterogenen Lerngruppen etwa im Kontext innerer Differenzierung zu nutzen. „Trotzdem müssen Lernende weiterhin in Leistungsgruppen eingeteilt und an einem einheitlichen Maßstab bewertet werden.“ (S. 75)

Auf dieses Spannungsfeld bezieht sich auch Herz (2016) und schlussfolgert einen „double-bind-Konflikt“ (S. 31) bei den Lehrkräften, die inklusiv fördern und gleichzeitig die Segregation nach dem Leistungsprinzip weiter durchsetzen sollen. Die Autorin kritisiert, dass bildungspolitische Maßnahmen zu Inklusion in der Schule den Widerspruch historisch betrachtet mithilfe einer „Reformrhetorik“ (S. 30) bearbeiteten, wobei die Struktur des segregativen Schulsystems unangetastet bliebe. Ähnlich betonen Werning und Löser (2010) „die strukturelle Selektivität des Schulsystems und Nebenwirkungen der Einführung von Bildungsstandards“ (S. 106), welche auf der Homogenität von Schüler*innen fußen und somit inklusiven Strukturen und Praktiken zuwiderlaufen als Ausdruck der Selektionsfunktion von Schule – auch wenn gerade die Bildungsstandards zu einer Verbesserung der Bildungsteilhabe führen sollten. Bei Budde und Hummrich (2016) findet sich der Widerspruch in ähnlicher Weise beschrieben: „So lange Schule sich auf spezifische, (in diesem Sinne exklusive) Leistungsvorstellungen orientiert, wird sie notwendigerweise Ausschluss derjenigen produzieren, die eine geringere Passung zu diesen Leistungsvorstellungen aufweisen“ (S. 6). Inklusion wird als Katalysator bezeichnet, durch den „die Vorstellung, dass Schule spezifische Leistung evozieren und bemessen soll, herausgefordert wird“ (Hummrich & Budde, 2016). Somit muss eine inklusive Schule an die „Grenzen ihrer Funktionsbestimmung“ (Hummrich & Budde, 2016) stoßen. Es ist jedoch ergänzend anzumerken, dass die Integrationsfunktion auch in der Schaffung von Zustimmung zum politischen Regelsystem – also dass die qua Selektionsfunktion der Schule getroffenen sozialen Platzzuweisungen sinnvoll und gerecht sind. Von diesem Teilaspekt gedacht besteht eben kein Spannungsfeld zwischen Selektion und Integration, da letztere erstere legitimiert. Dennoch wird dieses Spannungsfeld im Inklusionsdiskurs breit in der o. g. Weise interpretiert und diskutiert (zur Kritik daran siehe auch Breidenstein, 2018).

2.3.2 Administration und Steuerung

Direkt an das o. g. Spannungsfeld schließt der Bereich der Steuerung der Qualität schulischer Arbeit an. Diese macht es in der gegenwärtig dominanten OECD-Orientierung des deutschen Bildungssystems einerseits notwendig, Outcomes und Ziele klar zu definieren, welche von allen Schüler*innen erreicht werden sollten, während dies andererseits automatisch auch Ausschlüsse zur Folge hat, was wiederum dem Teilhabeanspruch von Inklusion widerspricht. Dies geriet besonders im Zusammenhang mit dem sog. PISA-Schock ins Blickfeld, welcher Maßnahmen zur Qualitätssicherung in der Bildung nach sich zog (Teumer, 2012). Entsprechend wird dieses Spannungsfeld von (8) *Outcome* bzw. *Outcomesteuerung und Teilhabe* in den Texten vielfach im Zusammenhang mit der Debatte um Bildungsstandards angesprochen. Darauf verweisen beispielsweise Werning und Löser (2010): „Eine weitere Erschwernis für inklusive Entwicklungen besteht im Spannungsverhältnis zu einem anderen zentralen Diskurs im Bildungswesen: National wie international findet in den letzten Jahren eine Umstellung der Input- zur Outcome-Steuerung und der damit verbundenen ‘Tendenz zu stärkerer Lenkung und Kontrolle der Qualitätsentwicklung in Schulsystemen’ (Klieme, 2004, S. 625) statt“ (Werning & Löser, 2010, S. 108). Sie betonen zwar, dass Standards nicht per se unvereinbar mit Inklusion sind, jedoch durch deren externe Kontrolle für die Schulen der Druck entsteht, bestimmte Outcomes erreichen zu müssen. Dies erzeugt die Notwendigkeit eines „Auffangbeckens“ (S. 108) für Schüler*innen, die diese nicht erreichen, um nicht in Vergleichsarbeiten und Evaluationen zu scheitern. Auch bei Teumer (2012) findet sich der Verweis auf dieses Spannungsfeld als „paradoxe Herausforderung“ bei der Umsetzung von Inklusion im Bereich des Schulanfangs, wo einerseits eine Neugestaltung in Richtung Inklusion individuelle Lernziele erforderlich macht, andererseits überprüfbare Leistungen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe sichergestellt werden müssen. Entsprechend scheint nicht nur die auf Unterrichtsebene relevante Unterscheidung der Lernziele (individuell vs. standardisiert), sondern eben genau die externe Kontrolle und Steuerung einen zentralen Widerspruch zu erzeugen.

Ein weiteres Spannungsfeld bezieht sich auf die (8) *Steuerung von Ressourcen/Maßnahmen und der Etikettierung/Diskriminierung durch entsprechende Verfahren*. Im deutschen Schulsystem wird mit dem Begriff des sonderpädagogischen Förder- oder Unterstützungsbedarf agiert, welcher in regional unterschiedlichen, schulgesetzlich geregelten Feststellungsverfahren Schüler*innen zugeschrieben wird und somit eine spezifische Differenzlinie im schulischen Kontext produziert (Gasterstädt et al., 2020). Einerseits werden mit der Zuschreibung besondere Rechte, wie der sonderpädagogischen Förderung verbunden, welche bildungspolitisch als zentrale Aspekte zur Gewährleistung der in Artikel 24 UN-BRK geforderten „angemessenen Vorkehrungen“ für eine diskriminierungsfreie und gleichberechtigte Teilhabe gesetzt werden (Gasterstädt 2019). Andererseits weisen empirische Studien vielfach darauf hin, dass mit dem Etikett Stigmatisierung und Diskriminierung einhergehen (u. a. Klemm, 2022; Lindmeier, 2008; Pfahl, 2011). Die Feststellungsverfahren bewegen sich damit im Spannungsfeld von Ermöglichung von Teilhabe durch Ressourcen und der Etikettierung mit diskriminierenden Folgen. Dieses Spannungsfeld ist unter der Bezeichnung „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ bekannt (Füssel & Kretschmann, 1993; Wocken, 1996). Daran anschließend bringen Boger und Textor (2015, S. 4) den Begriff des „Förderungs-Stigmatisierung-Dilemma“ ein und untermauern in ihrer Studie, wie eine Etikettierung, auch wenn diese eine bessere Förderung zum Ziel hatte, zu einer schlechteren Bewertung von Lernergebnissen führt. Kottmann, Miller und Zimmer (2018, S. 36) beschreiben dieses Spannungsfeld als

„Etikettierungs-Entlastungs-Dilemma“, weil die Etikettierung zumeist notwendig sei, um individuelle Lernziele ansetzen und somit Lehrkräfte und Schüler*innen vom Lehrplan- und Leistungsdruck entlasten zu können. Sie zeigen mit Ergebnissen einer Interviewstudie auf, dass die Etikettierung als Entlastung von inklusionsbezogenen Umsetzungsschwierigkeiten in den schulischen Strukturen dient. Zudem weisen sie darauf hin, dass professionell Handelnde das Spannungsfeld als solches wahrnehmen und mit unterschiedlichen Strategien drauf reagieren. Das Spannungsfeld von Ressourcen bzw. Entlastung von bestimmten Lernzielen der Bildungsgänge und Etikettierung durch ein Feststellungsverfahren hängt zum einen mit der zuvor genannten Frage der Steuerung zusammen: Wenn bestimmte Bildungspläne nur auf Basis von Etikettierungen aufgegeben werden können, ist ein Ausschluss auf Ebene des Bildungsplans nötig, um die Teilhabe an der bestehenden Lerngruppe aufrecht erhalten zu können. Zum anderen verweist es sowohl auf Spannungsfelder auf den abstrakteren Ebenen (Individuum vs. Gesellschaft) als auch auf die Subjektebene (Verleugnung vs. Stigmatisierung) (siehe Abschnitt 3).

2.3.3 Schulorganisation/-formen

Das am häufigsten in der Recherche thematisierte Spannungsfeld geht auf die schulorganisatorische Trennung von Regel- und Sonderschule zurück und wird zumeist als Spannungsfeld von *Fördern und Selektieren* bezeichnet (Amrhein, 2014; Grosche, 2015). Der eigentliche Widerspruch besteht wohl darin, dass der Anspruch angepasster Hilfen und Fördermaßnahmen aufgrund der Organisation von Zuständigkeiten und Angeboten der Regel- und Sonderschule nicht mit dem Anspruch der Teilhabe zu vereinen ist. Entsprechend müssen professionell Handelnde zwischen den passenden Förderangeboten/-strukturen an separierenden Lernumgebungen/Institutionen und der Teilhabe an allgemeinen Bildungsangeboten ohne entsprechende Möglichkeiten entscheiden. Damit einher gehen dilemmatische Entscheidungssituationen, wie Norwich (2008) in einer internationalen Interviewstudie mit 132 Personen aus der Bildungspraxis und -administration in den Niederlanden, USA und England zeigen konnte. Er bezeichnet das angesprochene Spannungsfeld als eines der „dilemmas of difference, inclusion and disability“, nämlich das „placement dilemma“ - dieses wird vielfach in anderen hier besprochenen Beiträgen aufgegriffen (z. B. bei Speck-Hamdan, 2015). Im Gegensatz zu den meisten anderen Spannungsfeldern, deren Bezeichnung im Autor*innenteam als Ergebnis der Diskussion über die Rechercheergebnisse entstand, ist das Spannungsfeld von (9) *Fördern und Selektieren* in der deutschsprachigen Literatur sehr einheitlich so benannt. Kritisch anzumerken ist, dass die Bezeichnung jedoch nicht das für die pädagogisch Handelnden entstehende Dilemma widerspiegelt, denn die Selektion ist kein mit dem Fördern vergleichbares Ziel in den entsprechenden Entscheidungssituationen, sondern ein notwendiges Übel, welches sich aus den schulorganisatorischen Bedingungen ergibt. Das Dilemma entsteht also durch Ermöglichung des Förderns ausschließlich um den Preis der Selektion. Wir schlagen daher vor, dieses Spannungsfeld als „*Förderung vs. Teilhabe*“ zu beschreiben, um den Zielkonflikt stärker zu betonen. Zudem stellt sich die Frage, ob es ausschließlich schulorganisatorische Rahmenbedingungen sind, die das Spannungsverhältnis von Förderung und Teilhabe begründen. Dies wäre nur der Fall, wenn sich alle Formen der Förderung (z. B. auch motorische oder therapeutische) durch gemeinsame Lehr-/Lernsettings realisieren ließen. Außerdem lassen sich auch innerhalb ‚inklusive‘ Lerngruppen Formen des Ausschlusses finden (Kalcher & Reißler, 2017). Mit dem Spannungsfeld der (10) *Ausweitung und Unteilbarkeit* von Inklusion haben wir in der Literatur angesprochene Diskussionen zur „Grenze“ von Inklusion (Feyerer, 2011) im aktuellen Schulsystem und der Kritik an einem möglicherweise verbleibenden „Rest“ betitelt.

So thematisiert Feyerer: „Ergibt sich bei der Abklärung dieser Frage mit allen Betroffenen, dass die elementarsten Rahmenbedingungen nicht geschaffen werden können, so kann es durchaus einmal zu einer Entscheidung gegen gemeinsamen Unterricht kommen. Dies entspringt aber keinesfalls ideologischen Paradigmen, sondern ist einzig und allein die Fortführung einer dem Kinde verpflichteten Pädagogik in einem noch nicht inklusiven Schulsystem, und sollte gut begründet sein“ (S. 5). Aus dem Ziel, möglichst vielen Schüler*innen eine maximale Teilhabe an allgemeinen Bildungsangeboten zu ermöglichen, ergibt sich demnach ein Spannungsfeld auf dem Weg dorthin. Einerseits wird eine Erweiterung des integrativ beschulten Personenkreises, beispielsweise im Sinne einer Reduktion der Exklusionsquote, als Merkmal der Umsetzung von Inklusion erachtet (Klemm, 2022), andererseits wird im Prozess der Erweiterung zunächst die nicht-integrierte/exkludierte Personengruppe vom Inklusionsanspruch zurückgestellt und als „Rest“ doppelt benachteiligt. Feyerer (2011) formuliert dazu: „Groß und durchaus begründet ist die Angst vieler SonderpädagogInnen, dass sich die Sonderschule in Zukunft zu einer „Rest-Schule“ schwerst- und mehrfachbehinderter bzw. massiv verhaltensgestörter Kinder entwickelt, die nur mehr die so genannten ‚nicht-integrierbaren‘ Kinder betreuen darf“ (S. 7). Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem stehen somit die Ausweitung von Inklusion und ihre Unteilbarkeit in einem Spannungsverhältnis (Man könnte argumentieren, dass es sich hier nicht um ein Spannungsfeld handelt, sondern um ein spezifisches Problem der parallelen Existenz von inklusivem und segregativem Schulsystem, siehe Abschnitt 3).

Als Argument für die organisationale Trennung von Regel- und Sonderschule wird die Notwendigkeit eines Schonraumes aufgeworfen. Entsprechend ergibt sich daraus das Spannungsfeld von (11) *Schonraum und Teilhabe/Vergleich*. So wird in der Literatur das Dilemma formuliert, dass die Sonderschule die individuellen Defizite durch die Entlastung vom sozialen Vergleich weniger im Vordergrund stehen lässt und damit eine bessere Grundlage für die Fokussierung individueller Lernschritte bietet (Feyerer, 2011), aber andererseits eine Aussonderung und Diskriminierung bedeutet, was wiederum als Belastung erlebt werden kann, wie Lisa Pfahl (2011) anhand der Analyse biographischer Selbstauskünfte ehemaliger Sonderschüler*innen empirisch untermauern konnte.

Ein seltener thematisiertes, jedoch ebenfalls auf Ebene der Institution angesiedeltes Spannungsfeld haben wir als (12) *Selbstbestimmung vs. Solidarität* bezeichnet. Vor allem mit Bezug zum sog. Elternwahlrecht findet sich dieses Spannungsfeld in der Literatur. So wird auf der einen Seite argumentiert, dass die Sonderschule als möglicherweise vorteilhafte oder individuell bevorzugte Lernumgebung von den betreffenden Schüler*innen und Erziehungsberechtigten wählbar bleiben muss, solange die „Mängel des inklusiven Schulsystems, wie z. B. soziale Ausgrenzung, segregierter Unterricht oder mangelnde Förderung“ bestehen (Kalcher & Wohlhart, 2022). In Bezug auf eine Abschaffung dieses Wahlrechts spricht Feyerer (2011) kritisch von „Zwangbeglückung“, betont aber auch, dass ein wirkliches Wahlrecht eine Fiktion sei, solange die Eltern durch die Beratung der Behörden stark beeinflusst seien. Das Spannungsfeld zeigt sich auch in Fragen von Schulwahl, die nicht die Förderschule, wohl aber verschiedene Regelschulen einbeziehen: Treffen Eltern die Schulwahlentscheidung für ihre eigenen Kinder eher unter der Prämisse Selbstbestimmung (Was ist das Beste für mein Kind?) oder der Solidarität (Was ist gesamtgesellschaftlich das Beste?). Beispielsweise ist es denkbar, dass sich viele Erziehungswissenschaftler*innen zwar vehement für Gesamtschulen einsetzen können und gleichzeitig ihre eigenen Kinder das Gymnasium besuchen. Auf diese Weise werden gesellschaftliche Segregationsprozesse eher verstärkt. Die mit dem Wahlrecht einhergehende Selbstbestimmung der Bildungsangebote/-institutionen steht dabei im

Widerspruch zur menschenrechtlich verankerten übergreifenden Zielsetzung des Inklusionsanspruchs.

2.3.4 Einzelschule

Auf der Ebene der Einzelschule finden sich Hinweise auf das Spannungsfeld von (13) *Inklusion als Normalität und Besonderheit*. Inklusion ist einerseits als Rechtsanspruch verankert, somit Aufgabe aller allgemeinen Schule und als Normalität zu präsentieren, andererseits erfordert die Umsetzung konzeptionelle Arbeit und wird als eigene Expertise/Besonderheit der Schule nach außen dargestellt. So stellen Blasse, Budde, Hinrichsen, Hummrich und Niemeyer-Jensen (2014) fest, „Inklusion wird genutzt, um sich als Schule zu positionieren. Beide Schulen weisen hier Ähnlichkeiten auf, insofern sie sich durch die bewusste Bezugnahme auf Inklusion und den aktiven Umgang damit, von anderen Schulen abheben“. So stellen Schulen Inklusion als exklusives Konzept dar. Inklusion muss also zur „Vermarktung“ der eigenen Arbeit an der Einzelschule sichtbar bleiben, auch wenn sie eigentlich Normalität sein sollte (auf der anderen Seite existieren natürlich auch Schulen, die bewusst mit ihrer Exklusivität werben).

2.3.5 Professionelle

Im Kontext von Inklusion wird die historisch gewachsene Trennung der Berufsbilder von Regel- und Sonderschullehrkräften infrage gestellt. Mit Blick auf inklusive Schulentwicklung und der damit einhergehenden Notwendigkeit der geteilten Verantwortung für die Förderung *aller* Schüler*innen wird deutlich, dass sich alte Berufsbilder von der Lehrkraft als Einzelkämpfer*in in der Klasse wandeln (müssen) (vgl. z. B. Neumann, 2019). Es kann demnach in Bezug auf die Rolle der Professionellen, insbesondere der Sonderpädagog*innen, im Bereich schulischer Inklusion der Widerspruch von (14) *Generalist*innen und Spezialist*innen* beschrieben werden. Überspitzt formuliert sollen Sonderpädagog*innen einerseits als unsichtbare Stütze für eine nicht zu benennende Gruppe in einer heterogenen Lerngruppe fungieren, um diese nicht weiter zu exponieren und möglichen Stigmatisierungen auszusetzen, andererseits sollen sie als spezifische Expertise die Regelpädagogik gezielt ergänzend agieren, um inklusiven Unterricht zu ermöglichen. Ahrbeck (2016) argumentiert: „Die ‚dekategorisierende‘ Pädagogik steht hilflos vor den ihr gestellten Aufgaben, ohne eigenes Handwerkzeug und ohne die Möglichkeit, sich im interdisziplinären Dialog Hilfe zu holen“ (S. 104). Angesprochen wird die Frage nach der Rolle der Professionellen auch bei Feyerer (2011), hier aber eher als Herausforderung gerahmt und mit der Zielbeschreibung „Spezialisierte GeneralistInnen“ beantwortet. Mit dem Spannungsfeld einher geht die Frage nach der Professionalisierung von zukünftigen Sonderpädagog*innen: In einem inklusiven Setting stellt sich die Frage, inwiefern für etwas Bestimmtes ausgebildet werden kann und muss oder sogar darf, da dies mit der Gefahr verbunden ist, eine entsprechende Zuordnung/Zuständigkeit von Schüler*innen anhand spezifischer Merkmale zur Folge zu haben. Andererseits zieht die Forderung nach angemessenen Vorkehrungen zur Sicherstellung der Teilhabe aller Schüler*innen, welche sich in der UN-BRK findet, die Konsequenz nach sich, dass die Professionellen die Expertise erlangen müssen, solche angemessenen Vorkehrungen zu definieren und umzusetzen (Ahrbeck, 2016; Feyerer, 2011). Das Spannungsfeld zieht somit die Frage nach sich, ob eine Ausbildung alle Lehrkräfte für alle Aufgaben (Generalisten) qualifizieren und damit einen Verlust der Expertise riskieren oder eine Aufrechterhaltung verschiedener Expertisen realisieren und damit eine Normalisierung verunmöglichen soll.

2.4 Unterricht

Während viele Beiträge Spannungsfelder auf der Ebene der Institution ausmachen, befassen sich deutlich weniger Beiträge aus unserer Recherche mit der Ebene des Unterrichts. Schwerpunktmäßig finden sich hierbei Diskussionen zu den Zielen des Unterrichts.

Auf dieser Ebene werden im Diskurs vor allem das Spannungsverhältnis von (15) *Förderung und Anerkennung* sowie unterschiedliche *Leistungsnormen* thematisiert. Hierbei steht – mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen – das Spannungsverhältnis von universellen Leistungs- und Verhaltensnormen, wie sie sich aus gesellschaftlichen Normen oder administrativen Standardsetzungen ergeben können, und individualisierten Normen im Mittelpunkt. Bei letzterem geht es hierbei vor allem um den für Inklusion zentralen Anspruch alle Kinder unabhängig von den jeweiligen Bedingungen zu akzeptieren (vgl. z. B. Prengel, 1993). Entsprechend geht Grosche (2015) von einem Zielkonflikt bei der Umsetzung von Inklusion aus: Das erste Ziel beinhaltet die effektive, passgenaue und individuelle Förderung jedes einzelnen Kindes, besonders in den Basisqualifikationen und Kulturtechniken. Das zweite Ziel bezieht sich hingegen vor allem auf die Ermöglichung von sozialer Teilhabe und Anerkennung (Grosche, 2015, S. 26). Im Rahmen der Inklusionsdebatte werde laut Grosche häufig eines der Ziele überbetont, obwohl diese miteinander verknüpft seien: Der Erwerb der Basisqualifikationen steigere zum einen die Teilhabechancen in der Gesellschaft und zum anderen gelinge das Lernen derselben nur auf Grundlage einer anerkennenden pädagogischen Beziehung (Grosche, 2015). Im Unterricht könne sich die Überbetonung dann einerseits im Einsatz effektiver Fördermethoden zeigen, welcher häufig in Kleingruppen mit ähnlichen Lernvoraussetzungen erfolge – was eine Kategorisierung und Hierarchisierung notwendig mache. Andererseits werde offener Unterricht als inklusivstes Unterrichtsprinzip betrachtet, da hier ein hohes Maß an Selbststeuerung und freier Entfaltung möglich ist, auch wenn die Förderung von Kindern mit Förderbedarf hier umstritten sei (Grosche, 2015). Das Verhältnis von Förderung und Anerkennung werde, wie Grosche weiter ausführt, dann als Antinomie betrachtet, wenn davon ausgegangen wird, dass die gezielte Förderung von Kindern und die damit verbundene Leistungsorientierung zu einer Hierarchisierung der Kinder führt und somit dem Ziel der Anerkennung widerspricht. Diese fasst Grosche folgendermaßen zusammen: „Wollen wir effektiv fördern, beschneiden wir häufig genug das Ziel der Anerkennung; und wollen wir Kinder in ihrer Individualität und Freiheit vollständig anerkennen, würde eine gezielte Förderung von wichtigen Basisqualifikationen diesem Ziel zumindest bei einigen Kindern entgegenlaufen“ (Grosche, 2015, S. 28). Bei Amrhein finden wir die prägnant beschriebene, von Lehrer*innen alltäglich zu bearbeitende Antinomie zwischen der „gleichzeitigen Orientierung an universalen Leistungsnormen (Alle müssen gleich behandelt und am gleichen Maßstab bewertet werden) und in den durch die Inklusion formulierten Ansprüchen eines jeden Individuums, als solches im Unterricht behandelt zu werden“ (Amrhein, 2014, S. 18). Dies verweist auf anderer Ebene auf das Spannungsfeld von Outcome-Orientierung und Teilhabe.

Während Grosche abschließend zum Ergebnis kommt, dass Inklusion aufgrund der beiden zu verfolgenden Ziele in sich widersprüchlich ist, nimmt Krönig mit Blick auf das gleiche Spannungsverhältnis eine andere Position ein. So halte in seinen Augen die Inklusionspädagogik „an der klassischen normativen Vorstellung von Subjekten fest [...], nach der die Einzelnen grundsätzlich *nicht vertretbar* sind, man sie nicht diagnostisch durchleuchten und erklären kann und ihre Differenzierung beispielsweise in Kompetenz- oder Dispositionsbereiche sich verbietet“ (Krönig, 2017, S. 54, Hervorh. im Original). In den letzten Jahren sei es jedoch, so Krönig weiter, zu einem Verlust dieser klaren Abgrenzung des Inklusionsbegriffes gekommen, was er vor allem am verstärkten Auftreten präventiver

und diagnostischer Ansätze festmacht (vgl. Krönig 2017, S. 55). Für Krönig ist das, was Grosche unter das Ziel der Anerkennung fasst, also nicht *eines*, sondern *das* Ziel von Inklusion. Denn, so führt er aus, „[s]chon allein die Idee der Feststellbarkeit des Entwicklungsstandes unterschlägt die unendliche Eigenkomplexität, Eigenart, Nicht-Feststellbarkeit und Intransparenz des Kindes. Unvertretbar heißt: Ich darf nicht versuchen, das Kind fungibel und für die Schule passend und funktionierend zu machen“ (Krönig, 2017, S. 60).

Das beschriebene Spannungsverhältnis dürfte sich entsprechend auch auf der Ebene der konkreten unterrichtlichen Praxis widerspiegeln (vgl. hierzu z. B. Hackbarth, 2017, Sturm und Wagener, 2021 sowie Wagener, 2020), auch wenn diese aufgrund unserer Recherchestrategie an dieser Stelle kaum berücksichtigt sind. Im Rahmen unserer Recherche haben wir der Ebene der unterrichtlichen Praxis noch zwei Textstellen aus Feyerer (2011) zugeordnet. Hierbei geht es um eine mögliche Störung von Schüler*innen durch Kinder, die als sonderpädagogisch förderbedürftig attestiert wurden (Feyerer 2011, S. 8) und somit um eine Abwägung zwischen dem (16) *Recht der Mehrheit und dem Recht der Minderheit* (Feyerer, 2011, S. 9). In diese Richtung weist auch eine Vignetten-Studie von Schmid (2018), in der genau solche Situationen angehenden Lehrkräften zur Bewertung vorgelegt wurden.

2.5 Subjekt

Bei der Beschreibung von Benachteiligungen und Bedarfen stellt sich die Frage, inwiefern diese in Bezug auf einzelne Personen benannt und damit einhergehende Stigmatisierungen riskiert oder aber unthematisiert bleiben sollten, was mit der Gefahr einhergeht, dass diese nicht bearbeitet werden können. Das Spannungsfeld von (17) *Verleugnung und Stigmatisierung* ist in der Literatur häufig im Kontext der Debatte um Dekategorisierung thematisiert (u. a. Musenberg, 2018). Wir haben es auf Subjektebene angesiedelt, weil es zum einen die Personen betrifft, welche etikettiert werden, als auch die Personen, welche diese Kategorisierungen und damit einhergehende Etikettierungen vornehmen. Hier durchdringt das administrative Spannungsfeld von *Ressourcen bzw. Entlastung* von bestimmten Lernzielen der Bildungsgänge und *Etikettierung* durch ein Feststellungsverfahren die Subjekt-Ebene.

In den einbezogenen Beiträgen spricht Feyerer (2011) die Notwendigkeit an, Eltern über die besonderen Bedürfnisse des Kindes zu informieren. Er beschreibt das Dilemma in der Transparenz und der damit einhergehenden Eröffnung von Handlungsspielräumen, welches die Thematisierung von Differenz bei gleichzeitiger Gefahr von Stigmatisierung eröffnet. Bei Ziemen (2016) heißt es: „Ein Paradox besteht darin, dass Inklusion mit der Forderung verbunden ist, die Differenzlinien (demnach Unterschiede) und Heterogenitätsdimensionen einerseits wahrzunehmen, andererseits aber bestimmte Kategorisierungen abzulehnen, da von diesen diskriminierende Wirkungen ausgehen.“ Norwich (2008) fasst dieses Spannungsfeld als dilemma of „identification (whether to identify and how, or not)“ (S. 287). Wir haben uns dafür entschlossen das Spannungsfeld „Verleugnung vs. Stigmatisierung“ zu nennen, da hier weniger ein Ziel einem anderen gegenübersteht als vielmehr eine Benachteiligung vermieden werden soll, welche jedoch eine andere Benachteiligung nach sich zieht, so dass hier quasi die Negativ-Pole zur Namensgebung führten – im Vergleich zu den anderen Spannungsfeldern, z.B. Förderung und Anerkennung.

3. Diskussion

In unserer Analyse wird also deutlich, dass im Kontext schulischer Inklusion unterschiedliche Spannungsfelder bedeutsam sind. Offen ist bisher jedoch die Frage, welche dieser Spannungsfelder der Inklusion geschuldet sind und welche üblicherweise im Schulsystem bzw. in pädagogischen Verhältnissen überhaupt zu finden sind. Hier ist an die Hesperschen Antinomien des Lehrerhandelns zu erinnern: „Bezogen auf Bildungs- und Erziehungsprozesse ist eine Antinomie dadurch bestimmt, dass für das professionelle pädagogische Handeln widerstreitende Orientierungen vorliegen, die entweder beide Gültigkeit beanspruchen können oder die nicht prinzipiell aufzuheben sind“ (Helsper, 2023, S. 129). Als konstitutiv für professionelles Handeln betrachtet er die Praxis-, Begründungs-, Subsumtions-, Ungewissheits-, Symmetrie und Vertrauensantinomie. Ein Ergebnis unserer Analyse ist jedoch, dass in Diskursen um Inklusion die konstitutiven Antinomien Hespers nicht thematisiert werden (siehe Abschn. 2). Am ehesten finden wir indirekt die Subsumtionsantinomie, bei der es darum geht, dass einerseits sogenannte Schema-F Erklärungen (beispielsweise kann ein Schüler nicht gut lesen, also hat er wohl Legasthenie) zwar das Handeln strukturieren können, andererseits diesen Klassifizierungen auch reflexiv begegnet werden muss, in den genannten Spannungsfeldern wieder: So ist die Frage nach Förderung und Anerkennung (siehe Abschn. 2.4) auch davon abhängig, ob ich ein Schulkind so annehme, wie es sich im Unterricht zeigt und dieses Gezeigte reflexiv und sinnhaft einordne (also anerkenne), oder ob ich versuche, Bildungsprozesse anzustoßen, Wissen zu vermitteln, kurz: Förderung anstrebe. Insgesamt ist aber festzuhalten, dass die hier aufgeführten Spannungsfelder nur sehr schwer in die Hespersche Schematik einzuordnen sind. Woran kann das liegen? Helsper hat einen professionstheoretischen Ansatz ausgearbeitet, der vor allem die Krisen und Routinen des tatsächlichen Handelns der professionellen Lehrkräfte fokussiert. Die Spannungsfelder, die durch das gesamtgesellschaftliche Anliegen von Inklusion aufscheinen, gehen jedoch hierüber hinaus. Dies zeigen die fünf Ebenen, die wir in der Analyse der Literatur herausarbeiten konnten. Nur ein Bruchteil der mannigfaltigen Spannungsfelder betrifft das konkrete Unterrichtshandeln. Tatsächlich berühren sie vielmehr Facetten des menschlichen Zusammenlebens insgesamt, der Schulstruktur auf einer Systemebene sowie behördlich-verwaltungsrechtliche Aspekte. Dabei zeigt sich, dass sich bestimmte Spannungsverhältnisse auf allen Ebenen widerspiegeln, so etwa das bereits in *Theoriekonstruktionen* angelegte Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz. Hier wurde herausgearbeitet, dass eine Überbetonung der Gleichheit die Gefahr der Entindividualisierung und die Überbetonung der Differenz die Gefahr der Singularisierung erzeuge. *Gesellschaftlich* zeigt sich dies in dem Widerspruch zwischen der unhintergehbaren, menschenrechtlich verankerten Würde und dem damit einhergehenden Postulat der unbedingten Wertschätzung des Einzelnen ungeachtet individueller oder gruppenbezogener Differenzen (also Gleichheit, siehe Prengel 2013) und dem meritokratischen Prinzip der Leistungsgesellschaft, die Wertschätzung an (vermeintlich) individuelle Leistungen knüpft. *Institutionell* öffnet sich ein Spannungsfeld in administrativer Weise bei der Outcome-Orientierung, die eben gleiche Standards für alle festsetzen soll, während dadurch gleichermaßen die Teilhabe derer, die diese Standards nicht erfüllen können, beschränkt wird. In der Frage nach der *Schulorganisation/-form* taucht dies sowohl als Placement-Dilemma und als Spannungsfeld von Selbstbestimmung bzw. Solidarität auf. *Unterrichtlich* stellt sich die oben beschriebene Frage nach dem Verhältnis von Förderung und Anerkennung, was auf der Ebene des *Subjekts* sogleich bedeuten kann, Eigenschaften entweder zu verleugnen, oder aber durch Benennung das Risiko der Stigmatisierung einzugehen.

Hinzu kommt, dass manche Spannungsfelder (s. u.) durch die menschenrechtlich begründete Forderung nach Inklusion in einem letztlich exklusiven Schul- und Gesellschaftssystem erzeugt und verstärkt werden. So wurde das hiesige Vorgehen, Schüler*innen, die die standardisierten Leistungsanforderungen nicht erfüllen, per Kategorisierung und Segregation Förderung zukommen zu lassen, zwar bereits vor der UN-BRK als problematisch markiert. Zu einem echten Spannungsfeld wird es aber erst mit der rechtlich begründeten Notwendigkeit, inklusive Strukturen zu schaffen bei gleichzeitigem Aufrechterhalten des Sonderschulsystems, wie es in nahezu allen Bundesländern der Fall ist. Entsprechend müssen professionell Handelnde (aber auch Eltern) teils zwischen den passenden Förderangeboten-/strukturen an separierenden Institutionen und der Teilhabe an allgemeinen Bildungsangeboten ohne entsprechende Möglichkeiten entscheiden. Mit dem deutschen Schulsystem eng zusammenhängend sind auch alle Spannungsfelder, die Placement-Entscheidungen betreffen, denn diese entstehen ja erst durch die Möglichkeit, die ‚richtige‘ Schulform für ein Kind auswählen zu können. Dabei ist festzuhalten, dass vor der Inklusionsforderung solche Überlegungen überhaupt kein Spannungsfeld sein mussten, denn es gehört(e) schlicht zur Normalität eines mehrgliedrigen Schulsystems, Schulwahlen zu treffen, insbesondere dann, wenn Lehrkräfte die Entscheidungsgewalt darüber haben. Eng damit zusammen hängt eine weitere Eigenart des Schulsystems, die erst durch Inklusion stärker hinterfragt wird, nämlich die stark getrennte Ausbildung von unterschiedlichen Lehramtstypen. Es ist für angehende Lehrkräfte üblich, bereits vor dem Studium eine Schulformscheidung zu treffen und dann spezifisch im Hinblick auf diese ausgebildet zu werden. Damit ist die institutionelle Trennung bereits in der Lehrkräftebildung angebahnt und fest verankert. Das Spannungsfeld der Spezialist*innen versus Generalist*innen wird insbesondere durch die Idee einer gemeinsamen Schulform für alle zu einem solchen, denn dann stellt sich die Frage, inwiefern getrennte Professionen für eine gemeinsame Aufgabe überhaupt sinnvoll sind (während getrennte Professionen für getrennte Schulen sofort sinnig erscheinen).

Diese Überlegungen weisen darauf hin, dass gewisse Bedingungen des hiesigen Schulsystems inklusionsbezogene Spannungsfelder verschärfen. Es ist denkbar, dass bestimmte Widersprüche, die mit Platzierung zusammenhängen, bei Etablierung eines durchgängigen Gesamtschulsystems abgeschwächt würden, denn entsprechende Fragen stellten sich dann nicht mehr in dem Maße (oder in anderer Art). Empirische Studien, die Orientierungen von Lehrkräften in Gesamtschulsystemen erforschen, können Hinweise in diese Richtung geben (Sturm, 2019). Auch die Steuerungsfrage von Ressourcen könnte entschärft werden, da sich diese auf eine Schulform konzentrieren und eine systemische Zuweisung zumindest naheliegend und denkbar wäre. In einem konsequent inklusiv gedachten Schulsystem wäre auch die Entscheidung zwischen Ausweitung und Unteilbarkeit bereits gefallen; ideal gedacht gäbe es keine Schüler*innen mehr, die segregiert beschult würden. Auch die Überlegung, ob Inklusion eine Besonderheit einer Schule wäre oder aber Normalität, ist damit obsolet. Gleichzeitig existieren durchaus Spannungsfelder, die auch durch weitestgehende Inklusionsorientierung existent blieben. Kategorisierung etwa findet auch in hochinklusive Schulsystemen wie etwa in Südtirol statt; die damit verbundenen Komplexe Anerkennung/Förderung, Etikettierung/Entlastung und Verleugnung/Stigmatisierung blieben je nach Umsetzungsform bestehen, ebenso wie die Frage der Aussetzung des Regelcurriculums einer Kategorisierung und einer Platzierung bedarf, wenn auch in kleinerem Ausmaß. Abschließend können wir folgende Kernergebnisse festhalten:

- Es existieren Spannungsfelder, die der Pädagogik unabhängig von der Thematik Inklusion inhärent sind und im Kontext der Inklusionsdiskussion diskutiert werden (Selektion und Integration; Gleichheit und Differenz, Relative und Radikale Differenz, Inklusion und Exklusion, Individuum und Gemeinschaft, Normativität und Distanz sowie Meritokratisches Prinzip und Gleichberechtigung von Verschiedenheit)
- Gewisse Spannungsfelder, die sich auf unterschiedlichen Ebenen zeigen, lassen sich auf ein „Ursprungsspannungsfeld“ zurückführen (s. o.),
- Manche Spannungsfelder werden vor allem durch die menschenrechtlich begründete Inklusionsforderung verschärft, wobei
 - o einige von diesen bei einer weitestgehenden Inklusionsorientierung von Schulstrukturen verringert würden (so z. B. Etikettierung und Entlastung; Fördern und Selektieren; Ausweitung und Unteilbarkeit; Schonraum und Teilhabe; Selbstbestimmung und Solidarität; Inklusion als Normalität und Besonderheit)
 - o und einige andere je nach konkreter Umsetzung bestehen blieben (Outcome-Steuerung und Teilhabe; Generalist*innen und Spezialist*innen).

Auffällig ist ferner, dass wir kaum Spannungsfelder auf der Unterrichtsebene finden konnten. Woran könnte dies liegen? Eine Überlegung ist, dass Lehrkräfte die Spannungsfelder handlungspraktisch bearbeiten (müssen), diese aber erst in der Reflexion über die Praxis als widersprüchlich oder dilemmatisch aufscheinen. Erkenntnisse hierzu sind am ehesten in der praxeologischen Forschung zu finden (siehe z. B. Reiss-Semmler 2019; Wagener 2020). Hier zeigt sich aber ein methodisches Problem unserer Recherche: In praxeologischer Forschung ist eher von Orientierungen als von Spannungsfeldern die Rede, vorgefundene Inkongruenzen werden nicht als Lösungsversuche für Dilemmata gerahmt. Damit ließe sich ein *empirischer* Forschungsauftrag verbinden, nämlich die Frage, welche Spannungsfelder Lehrkräfte überhaupt wahrnehmen bzw. (wie) praktisch bearbeiten. Ein *theoretischer* Forschungsauftrag könnte sein, die Begründungen der Spannungsfelder genauer zu fokussieren und auf ihre Konsistenz hin zu prüfen. Ferner wäre *eine internationale Literaturrecherche* sinnvoll, die erste Hinweise auf den Zusammenhang von Schulsystem und der Entstehung von Spannungsfeldern genauer beleuchten könnte. In diesem Sinne möchten wir ausdrücklich festhalten, dass es sich bei diesem Beitrag um einen ersten Diskussionsvorschlag handelt. Das Thema bedarf – wie aufgezeigt – weiterer theoretischer und empirischer Erforschung.

Literatur

Anmerkung: Die mit * markierten Quellen sind die von den Autor*innen in Citavi codierten und in die inhaltliche Auswertung zur Systematisierung der Spannungsfelder einbezogenen Beiträge. Diese wurden der Transparenz wegen im Verzeichnis aufgenommen, auch wenn sie nicht alle zur Illustration der Spannungsfelder im Fließtext zitiert wurden.

- *Ackermann, K.-E. (2017). Zum Umgang mit Widersprüchen in der sonderpädagogischen Diskussion um Inklusion. In M. Gercke, S. Opalinski & T. Thonagel (Hg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge - Widersprüche – Konsequenzen* (S. 229-247). Springer VS.
- Ahrbeck, B. (2011). *Der Umgang mit Behinderung*. Kohlhammer.
- * Amrhein, B. (2014). Am und im Widerspruch arbeiten. Wege aus dem professionellen Unbehagen in inklusiven Bildungsreformen. *Friedrich Jahresheft*, 23, S. 17–19.
- * Ahrbeck, B. (2016). "Die pädagogische Welt wird auch jetzt nicht neu erfunden." Kritische Überlegungen zum aktuellen Inklusionsdiskurs. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 32(2), S. 99-108.
- Balzer, N.; Bellmann, J.; Su, H. (2024). (Un-)bedingt gleich. *Zeitschrift für Pädagogik* (3), S. 298–317. <https://www.doi.org/10.3262/ZP2403298>.
- Becker, U. (2015). *Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus*. transcript.
- Bernhard, A. (2016). Heinz-Joachim Heydorn: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Europäische Verlagsanstalt. In S. Salzborn (Hg.), *Klassiker der Sozialwissenschaften* (S. 336). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13213-2_6
- Binder, U. (Hrsg.). (2021). *Paradoxien (in) der Pädagogik*. Juventa.
- *Blasse, N., Budde, J., Hinrichsen, M., Hummrich, M., Niemeyer-Jensen, B. & Thon, C. (2014). Die Exklusivität des Inklusiven. *Schulpädagogik heute*, 5(10), o. S.
- *Boger, M.-A. (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 51–62). Julius Klinkhardt.
- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*, 12(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>
- Boger, M.-A. (2019). *Theorien der Inklusion*. Edition assemblage.
- Boger, M.-A.; Textor, A. (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma Oder. Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In B. Amrhein (Hg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 79-97). Julius Klinkhardt.
- Budde, J. (2012). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 13(2), S. 1–63. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download//3358>
- Budde, J.; Reißler, G. (2017). Praktiken des Ausschlusses aus der schulischen Leistungsordnung. *ZDFM*, 2(2), S. 106–119.
- *Büker, P. & Meier, S. (2017). Wie kann ein inklusionsgerechtes Leistungsverständnis vom Kind aus gedacht werden? Potenziale der Fallarbeit für die Lehrer_innenbildung. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 165–172). Julius Klinkhardt.

- *Burghardt, D. (2017). Partizipationskapitalismus. Bildungsphilosophische Überlegungen zum gesellschaftlichen Widerspruch von Bildung und Teilhabe. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 179–195). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_9
- Burzan, N.; Lökenhoff, B.; Schimank, U. & Schöneck, N. M. (2008). *Das Publikum der Gesellschaft. Inklusionsverhältnisse und Inklusionsprofile in Deutschland*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- *Dannenbeck, C.; Hinz, A. (2017). Das Politische (in) der Gestaltung inklusionsorientierter Bildungsprozesse. In: I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte* (S. 52-69). Klett/Kallmeyer.
- Dederich, M. (2013). *Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik*. Kohlhammer.
- *Dederich, M. (2020). Inklusion. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (Bd. 2015, S. 527–536). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19004-0_45
- Deppe-Wolfinger; H., Prengel, A. & Reiser, H. (1990). *Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland; 1976 - 1988* (DJI-Materialien Reihe). DJI-Verlag Dt. Jugenddienst.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90169-5>
- *Feyerer, E. (2011). Offene Fragen und Dilemmata bei der Umsetzung der UN-Konvention. *Zeitschrift für Inklusion*, 6(2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/89>
- *Fromm, M. (2019). *Diversität in der Schule. Herausforderungen für Erziehung und Bildung in der Sekundarstufe*. Waxmann.
- Füssel, H.-P.; Kretschmann, R.; Scholz, H. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung*. Wehle.
- Gasterstädt, J. (2019). *Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in zwei Bundesländern in Deutschland*. Springer VS.
- Gasterstädt, J.; Kistner, A. & Adl-Amini, K. (2020). Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen. *Zeitschrift für Inklusion*, 15(4), o. S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551>
- *Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl; P. Stanat; B. Lütje-Klose; C. Gresch; H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–40). Springer VS.
- *Günther, M. & Zander, M. (2015). Beliebig statt präzise: Die Diskussion über Inklusion in den Widersprüchen im Lichte der UN-Behindertenkonvention. *Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 35(138), S. 123–129.
- Hackbarth, A. (2017). *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule*. Julius Klinkhardt.

- *Haeberlin, U. (2017). Inklusive Bildung. Ein kritischer Diskurs aus ethischer Perspektive. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (4), S. 13–20.
https://www.szh.ch/bausteine.net/f/51078/Haeberlin_170413.pdf?fd=3
- *Harant, M. (2016). Der Inklusionsbegriff im Spannungsfeld pädagogischer 'Mindsets'. *Pädagogische Korrespondenz*, (54), S. 37–57.
- *Hazibar, K. & Mecheril, P. (2013). Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behinderungspädagogik. *Zeitschrift für Inklusion*, 8(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23>
- *Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (Bd. 1230, 9. Auflage, S. 521–569). Suhrkamp.
- Helsper, W. (2004). Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe; F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-99). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2023). Lehrer:innenprofessionalität - der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hg.), *Beruf Lehrer:in. Ein Studienbuch* (2. Auflage, S. 122-147). Waxmann.
- *Herz, B. (2016). Zur historischen Proximetrie einer Wissenschaftsdisziplin. Sonderpädagogik und die Dialektik von Inklusion und Exklusion. In T. Sturm; A. Köpfer & B. Wagener (Hrsg.), *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung* (S. 15–44). Julius Klinkhardt.
- *Hummrich, M. (2009). Exklusive Zugehörigkeit. Eine raumanalytische Betrachtung von Inklusion und Exklusion in der Schule. In *sozialer sinn* 10 (2), S. 3–32.
- *Hummrich, M. & Budde, J. (2016). Jugend im Spannungsfeld von Teilhabe und Individuation. Biografische und institutionelle Möglichkeitsräume der Inklusion. In A. Köpfer & U. Böing (Hrsg.), *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume* (S. 44–59). Julius Klinkhardt.
- Kalcher, M., & Wohllhart, D. (2022). Elternwahlrecht – Sichtweise von Eltern von Kindern mit Behinderungen. *Zeitschrift für Inklusion*, 17(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/649>
- Katzenbach, D. (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion. Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 19–32). Klinkhardt.
- Katzenbach, D. (2016). Inklusion, psychoanalytische Pädagogik und der Differenzdiskurs. In R. Göppel & B. Rauh (Hrsg.), *Inklusion. Idealistische Forderung, individuelle Förderung, institutionelle Herausforderung* (S. 17–29). Kohlhammer.
- Katzenbach, D. (2024). Von der Dialektik von Gleichheit und Differenz über die radikale Differenz zu radikaler Gleichheit? *Zeitschrift für Pädagogik* (3), S. 318–334.
<https://www.doi.org/10.3262/ZP2403318>
- *Kottmann, B.; Miller S. & Zimmer, M. (2018). Macht Diagnostik Selektion? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(1), S. 23–38. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0008-2>
- Klemm, K. (2022). *Inklusion in Deutschlands Schulen. Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21*. Bertelsmann Stiftung.

- Klein, G.; Kreie, G.; Kron, M. & Reiser, H. (1987). *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern*. DJI.
- *Krönig, F. K. (2017). Inklusion, Prävention und Diagnostik. Ein Rekonstruktionsversuch verdeckter Widersprüche. In D. Ahrandjani-Amirpur & A. Platte (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Kindheiten* (S. 51–63). Barbara Budrich.
- *Labhart, D.; Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2018). Differenzieren im selektiven Schulsystem. Der Widerspruch zwischen den gesellschaftlichen Funktionen der Schule und der Forderung nach individueller Förderung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, (1), S. 71–87.
- Lindmeier, C. (2008). Inklusive Bildung als Menschenrecht. *Sonderpädagogische Förderung heute*,(4), S. 354–374. Müller, K. & Gingelmaier, S. (Hrsg.) (2018). *Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik*. Beltz Juventa.
- Musenberg, O.; Riegert, J. & Sansour, T. (Hrsg.) (2018). *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* (Pädagogische Differenzen). Klinkhardt.
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen* (Bd. 73). Waxmann.
- Nohl, A.-M. (2018). Inklusion in Bildungs- und Erziehungsorganisationen. In Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.): *Handbuch Schulische Inklusion* (S. 15-29). Budrich.
- *Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), S. 287–304. <https://doi.org/10.1080/08856250802387166>
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Transcript.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Leske und Budrich.
- Prenzel, A. (2015). Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. *Erwägen Wissen Ethik*, (2), S. 157–168.
- Reiser, H. (1995). Ein Modell zur Reflexion von Unterricht nach der Themenzentrierten Interaktion. In H. Reiser & W. Lotz (Hrsg.), *Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik* (S. 125–146). Matthias-Grünewald.
- Reiss-Semmler, B. (2019). *Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte*. Julius Klinkhardt.
- Ricken, N. & Reh, S. (2014). Relative und radikale Differenz. Herausforderung für die ethnographische Forschung in pädagogischen Feldern. In A. Tervooren; N. Engel & M. Göhlich (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 25–45). Transcript.
- *Sauter, S. (2013). Bildung für alle - Schule für alle? Ausblicke auf ein schulpädagogisches Spannungsfeld im Kontext von Steuerungslogik und der aktuellen Debatte um Inklusion. In *Zeitschrift für Inklusion* 8(1). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/27>
- *Scheer, D. (2017). Schulentwicklung im Spannungsfeld von Inklusion und Leistungsgesellschaft. Die Rolle von Schulleitung. In A. Textor; S. Grüter, I.; Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 216–223). Julius Klinkhardt.

- *Scheidt, K. (2014). Individualisiertes und Gemeinsames Lernen - Eine Antinomie inklusiven Unterrichts? In B. Kopp & B. Arend (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (S. 282–283). Springer VS.
- * Scheidt, K. (2017): *Inklusion. Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schmid, V. (2018). *Vignetten zur Erfassung inklusionsbezogener Argumentationen*. https://hse-heidelberg.de/sites/default/files/documents/Forschungsprojekt_HSE_Schmid_Informationen_Fragebogen_Vignetten.pdf
- *Schuck, K. D. (2014). Individualisierung und Standardisierung in der inklusiven Schule - ein unauflösbarer Widerspruch? *Die deutsche Schule*, 106(2), S. 162–174.
- Schütze, F. (1996). Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In W. Helsper, H. Krüger & H. Wenzel (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft im Umbruch. Theoretische und internationale Perspektiven*. (S. 333–377). Deutscher Studienverlag.
- Speck-Hamdan, A. (2015). Inklusion. Der Anspruch an die Grundschule. In D. Blömer; M. Lichtblau; A.-K. Jüttner; K. Koch; M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (Band 18, S. 13–22). Springer VS.
- *Stinkes, U. (2014). "Ist es normal, verschieden zu sein". Eine Aufforderung zum Denken im Widerspruch. In *Pädagogische Impulse* (2), S. 16–33.
- Sturm, T. (2019). Constructing and addressing differences in inclusive schooling – comparing cases from Germany, Norway and the United States. In *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), S. 1–14. <https://www.doi.org/10.1080/13603116.2018.1444105>.
- Sturm, T.; Wagener, B. (2021). Differenzforschung in praxeologischer Perspektive. Zur Relation von Identität und Habitus in der Unterrichtspraxis. In S. Gabriel; K. Kotzyba, P.; Leinhos, D.; Matthes, K. Meyer & M. Völcker (Hg.), *Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen* (Bd. 85, S. 29-50). Springer VS.
- *Teumer, S. (2012). Paradoxe Handlungsanforderungen im Spannungsfeld der Neugestaltung des Schulanfangs. *Zeitschrift für Inklusion*, 7(3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/issue/view/5>
- Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Springer VS.
- *Werning, R. & Löser, J. M. (2010). Inklusion. Aktuelle Diskussionen, Widersprüche und Perspektiven. *Die deutsche Schule*, 102(2), S. 103–114.
- *Weiß, Hans (2013). Inklusion in frühpädagogischen Einrichtungen - Spannungsfelder und Widersprüche. In *Frühe Bildung* 2 (4), S. 212–218.
- Wimmer, M. (2017). *Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik* (2. Auflage). Ferdinand Schöningh.
- Winkel, R. (1988). *Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik. Studien zu d. Widersprüchen u. Spannungen in Erziehung u. Schule* (2. Auflage.). Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel.
- Wocken, Hans (1996). Sonderpädagogische Förderung als systemischer Begriff. *Sonderpädagogik*, S. 34–38.
- *Ziemen, K. (2016). De-Kategorisierung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, (2), S. 93–97. <https://doi.org/10.2378/vhn2016.art12d>

Anhang: Übersicht über die Spannungsfelder

1. Theoriekonstruktion
 - 1.1. Gleichheit und Differenz
 - 1.2. Relative und Radikale Differenz
 - 1.3. Inklusion und Exklusion
 - 1.4. Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft
 - 1.5. Normativität und Distanz
2. Gesellschaft
 - 2.1. Meritokratisches Prinzip und Gleichberechtigung von Verschiedenheit
3. Organisation
 - 3.1. Gesellschaftliche Funktionen der Schule
 - 3.1.1. Selektion und Integration
 - 3.2. Administration/Steuerung
 - 3.2.1. Outcomesteuerung und Teilhabe
 - 3.2.2. Steuerung von Ressourcen mit Maßnahmen der Etikettierung und Diskriminierung durch Kategorisierung // Etikettierung - Entlastung
 - 3.3. Schulorganisation/-formen
 - 3.3.1. Fördern und Selektieren
 - 3.3.2. Ausweitung und Unteilbarkeit
 - 3.3.3. Schonraum und Teilhabe
 - 3.3.4. Selbstbestimmung und Solidarität
 - 3.4. Einzelschule
 - 3.4.1. Inklusion als Normalität und Besonderheit
 - 3.5. Professionelle
 - 3.5.1. Generalist*innen und Spezialist*innen
4. Unterricht
 - 4.1. Förderung und Anerkennung sowie Leistungsnormen
 - 4.2. Recht der Mehrheit und Recht der Minderheit
5. Subjekt
 - 5.1. Verleugnung und Stigmatisierung

Kontakt

Timo Dexel, Universität Münster, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Didaktik und Schulforschung in der inklusiven Bildung, Institut für Erziehungswissenschaft, Bispinghof 5/6, 48143 Münster

E-Mail: timo.dexel@uni-muenster.de

Weitere Angaben zu den Autoren*innen:

Prof. Dr. Timo Dexel ist seit 2024 Juniorprofessor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster. Seine Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind inklusive Didaktik, fachspezifische und fächerübergreifende Aspekte inklusiver Bildung sowie Diversität und Ungleichheit in der Grundschule.

Prof. Dr. Katja Adl-Amini ist seit 2020 Professorin für Schulpädagogik im Kontext von Heterogenität an der Technischen Universität Darmstadt und forscht zu adaptivem Unterricht, Lehrkräfteprofessionalisierung für Inklusion und Differenzherstellung in der Schule

Prof. Dr. Dieter Katzenbach ist seit 2000 Professor am Institut für Sonderpädagogik der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Leitung des Arbeitsbereichs Inklusive Bildung und Erziehung bei kognitiven Beeinträchtigungen. Schwerpunkte der Lehr- und Forschungstätigkeit sind Inklusion in Bildung und Gemeinwesen, Zusammenhänge zwischen emotionaler und kognitiver Entwicklung und ihrer Störungen sowie Theorie und Praxis Psychoanalytischer Pädagogik, insbesondere bei Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen.

Dr. Bettina Reiss-Semmler ist Studienrätin an einer Fachschule für Sozialwesen. Forschungsschwerpunkt: Widersprüche der inklusiven Schulentwicklung.



Dieser Text ist lizenziert unter der [Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).