

*„Inklusion kann man nicht ‚verordnen‘, sie muss erlebt und ausprobiert werden!
 Alles fängt klein an und kann dann wachsen.
 Gelungene Inklusion ist dann, wenn man nicht mehr darüber sprechen muss,
 keine Beispiele mehr aufzeigen muss, denn dann ist sie Normalität!“
 (Autor unbekannt)²*

1 Einleitung

1.1 Thema der Studie – Inklusionsentwicklung an Einzelschulen

Seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (2009), den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Inklusiven Bildung sowie zur Verankerung der Inklusion in den Standards für die Lehrer*innenbildung (KMK, 1994, 2011), der Schulgesetzänderungen und Schulstrukturereformen in den Bundesländern haben sich die normativen bildungspolitischen Vorgaben und Entwicklungserwartungen, die an Schulen als kollektive Handlungsakteure adressiert werden, erheblich verändert (Moser & Egger, 2017; Sturm, 2016). Es ist das erklärte Ziel, dass alle allgemeinbildenden Schulen zunächst in einer Übergangsfrist, spätestens aber ab dem Schuljahr 2024/2025 eine vollständig inklusive Beschulung für alle Schüler*innen, unabhängig von Heterogenitätsdimensionen wie Alter, Geschlecht, ethnische Herkunft, Religion oder Behinderung, anbieten (Lindemann, 2015). Insbesondere Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf sollen gleichberechtigt und selbstbestimmt am schulischen Leben teilhaben können (Budde & Hummrich, 2013; Seitz & Scheid, 2011).

Die Vielschichtigkeit inklusionsbezogener Fragestellungen im Feld der Einzelschule und der damit verbundenen, umfassenden Umsetzungsprozesse hat in den vergangenen Jahren zu einer Vielzahl unterschiedlicher inklusionsbezogener thematischer Schwerpunktsetzungen in den Forschungsfeldern der Sonderpädagogik, Schulpädagogik, Erziehungswissenschaft, der Diversitäts- und Intersektionalitätsforschung, aber auch in den Fachdidaktiken verschiedener Unterrichtsfächer geführt (Budde et al., 2017; Hummrich, 2017). Trotz des sich in einem breiten Spektrum von Schwerpunktsetzungen dokumentierenden wissenschaftlichen Interesses an der Entwicklung inklusiver Strukturen, gibt es in der gegenwärtigen Schulforschung bislang nur wenige schulkulturell gerahmte Analysen des Umgangs von Einzelschulen mit der Herstellung inklusiver Verhältnisse (Budde et al., 2016; Kowalski, 2021).

Insbesondere fehlt es noch an qualitativ-ethnografischen Untersuchungen von Einzelschulen, die grundlegende und vielleicht auch anwendungsre-

² Das Zitat wurde der Homepage von „KinderZeit(z)“ (2024) entnommen.

levante Erkenntnisse zur schul- und fachkulturellen Bedeutung von Inklusion im Kontext von Schulentwicklung bereitstellen.³

Die vorliegende Studie versucht daher dieses Defizit zu reduzieren und untersucht vergleichend an der Schnittstelle von Schul- und Fachkultur-analyse, wie zwei ausgewählte Einzelschulen einer niedersächsischen Großstadt und deren schulische Akteur*innen mit den übergreifenden, bildungspolitischen Vorgaben und den an sie gestellten Erwartungen und Veränderungsaufforderungen in Bezug auf den Inklusionsauftrag umgehen. Die Arbeit führt in ihrer Orientierung an regionalen Einzelschulvergleichen die Programmatik der Erforschung regionaler Schulsportentwicklung fort (Erdmann, 2002; Thiele, 2006; Thiele & Schierz, 2003) und greift das in der sportpädagogischen Forschung zur Schulsportentwicklung bisher nicht realisierte Vorhaben auf, „Schulen mit einem deutlichen Akzent zur Schulsportentwicklung und solche, ohne diesen Akzent im Sinne einer Kontrastierung miteinander zu vergleichen [...]“ (Thiele, 2006, S. 25).

In der Anlage ihres Designs und der Darstellung ihrer Ergebnisse steht die Arbeit in der Tradition der Schulportrautforschung, wie sie Kunze (1999) sowie Kunze und Meyer (2010) umrissen haben. Es ist eine Form der Forschung, die perspektivisch begrenzte, unter einem spezifischen Erkenntnisinteresse erzeugte analytische und dokumentierende Momentaufnahmen der Einzelschulen liefert. Der Fokus der Analyse liegt dabei in dieser Arbeit auf der Rekonstruktion der Ebene des ‚Symbolischen‘ (Helsper, 2008a) der Einzelschule für den jeweiligen Umgang mit der generalisierten Entwicklungserwartung ‚Inklusion‘ (Schierz et al., 2022, S. 3). Genauer gesagt wird nach den Passungs- und Nicht-Passungsverhältnissen zwischen dem besonderen fachkulturellen Bewährungsmythos des Schulfachs ‚Sport‘, der als impliziter fachlicher Orientierungsrahmen das ‚Wie‘ des Umgangs mit Inklusion im fachlichen Organisationsmilieu der jeweiligen Sportlehrer*innenschaft beeinflusst, zum allgemeinen, dominanten Sinnentwurf der Einzelschule gefragt, der sich in Selbstbeschreibungen, öffentlich zugänglichen Profil- und Programmdarstellungen, Festreden der Schulleitung und medialen Inszenierungen dokumentiert.

³ Für diese Arbeit relevante Ausnahmen bilden die Studie von Blasse et al. (2014) zur „Die Exklusivität des Inklusiven“ und ein Beitrag von Hummrich, Hebenstreit und Hinrichsen (2017), die sich mit der Einzelschule als Ort der Reproduktion sozialer Ungleichheit mit dem Fokus auf Inklusion gezielt auseinandersetzen. Kowalski (2021) beschäftigt sich zudem in einer qualitativ-empirischen Arbeit aus einer schulkulturellen Perspektive mit „Inklusions- und Exklusionsprozessen an inklusiven Grundschulen“. Allerdings liegt ihr Fokus auf der Schulzeit während der Coronavirus-Pandemie. Anhand von zwei ausgewählten Fällen werden die Erfahrungen der Schulleitungen mit Schulschließungen und dem ‚Homeschooling‘ dokumentiert.

1.2 Problemstellung der Studie – Inklusion als Konfliktfeld zwischen schulischen und fachlichen Bewährungsmythen

In der schulpädagogischen Diskussion über die Umsetzung des bildungspolitisch induzierten Innovationsauftrags zur Inklusionsentwicklung wird in der Regel der Schulleitung eine Schlüsselfunktion zugesprochen. Sie soll die Gesamtverantwortung für die Gestaltung und Entwicklung der Schule und somit auch für eine gelingende Entwicklung zu einer inklusiven Schule tragen (Bonsen, 2010; Scheer et al., 2014). Höher und Rolff (1998, S. 206ff.), aber insbesondere auch Helsper et al. (1998) hoben schon am Ende der 1990er Jahre in diesem Zusammenhang die imaginative Arbeit der Schulleitung an pädagogischen und institutionellen Entwürfen als Stiftung von institutionellen Ritualen, Symbolen und Bildern hervor, in denen sich ein schulischer Bewährungsmythos ausdrückt. Dazu gehöre auch die Schaffung idealer interner Strukturen, also die Aufgabe, eine soziale Schulgemeinschaft zu fördern, sich konsequent für das Ziel einer inklusiven Schule mit individuellen Lernprozessen für alle Schüler*innen einzusetzen, die Lehrkräfte bei der Umsetzung der (neuen) Aufgaben im inklusiven Kontext (wie das Teamteaching im gemeinsamen Unterricht und die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams) zu unterstützen und als zentrale Ansprechperson für Anliegen der Lehrer*innen (aber auch der weiteren schulischen Akteur*innen wie den Schüler*innen) zu fungieren. Gleichzeitig habe die*der Schulleiter*in auch die Erwartungshaltung an die Lehrkräfte, sich aktiv an der Inklusionsentwicklung ihrer Schule zu beteiligen (Hillenbrand et al., 2013; Scheer et al., 2014).

Es zeige sich hierbei, dass sich die Schulleitung in „einer schwierigen Sandwichposition“ (Amrhein, 2011, S. 177) befindet. Schließlich müssen sie zwischen den bildungspolitischen Vorgaben, den Auflagen der Schulbehörde und des Schulträgers einerseits und den tradierten kollektiven Praktiken, Interessen und Orientierungen der Fachlehrkräfte andererseits in Prozessen der schulinternen Aushandlung eines „institutionellen schulischen Bewährungsmythos“ (Helsper et al., 2001, S. 81) vermitteln. Eine Schule zu leiten, stellt unter Reformaufgaben kein einfaches Unterfangen dar, denn die*der Schulleiter*in gibt den bildungspolitischen Auftrag zur Reform zwar Top-down an die Repräsentanten der Fachkollegien weiter, jedoch wird die mit der Reform festgeschriebenen Bildungsziele – im Verständnis der Rekontextualisierung nach Fend (2006, 2008) – aus Sicht der Wissensverwendungsforschung von der Fachlehrer*innenschaft nicht unmittelbar in ihre schulische Praxis übernommen, sondern vielfältig den tradierten Routinen angepasst und verwandelt.

Inwiefern die Inklusion zu einem Teil der handlungsausrichtenden fachkulturellen Identität der jeweiligen Fachlehrer*innenschaft wird, hängt unter anderem davon ab, wie der Innovationsauftrag Bottom-up von ihnen selbst initiiert, legitimiert, handlungspraktisch aufbereitet und umgesetzt wird, also wie sie in den Prozess mit eingebunden werden und ob sie sich mit den damit einhergehenden neuen Zielen und Bestimmungen identifizieren können (Poweleit, 2021, S. 17; vgl. Bennewitz, 2008; Holtappels, 2016; Terhart, 2013). Die Lehrkräfte sind somit ein wichtiger Schlüssel zum Erfolg einer inklusiven Schule und an deren Umsetzung maßgeblich beteiligt (Reich, 2012; Strehle, 2017). Dabei wird von ihnen ein hohes Maß an Lernbereitschaft und Durchhaltevermögen, ein dynamisches und flexibles Denken, Planen und Handeln abverlangt, denn schulische Innovationen, wie die Inklusion, müssen kontinuierlich den Gegebenheiten vor Ort angepasst und in konkrete Handlungen übertragen werden (Maag Merki, 2018; Zala-Mezö, Pfaendler et al., 2018).

Es kann daher im Rahmen der Umsetzung von Reform- und Innovationsprojekten zu erheblichen Spannungsverhältnissen zwischen Teilen der Fachlehrer*innenschaft und der Schulleitung kommen (Fabel-Lamla & Wiezorek, 2008; Maag Merki, 2018)⁴, zumal neben Fragen der gesteigerten Arbeitsbelastung durch Innovationsvorhaben auch zu erwarten ist, dass die in den Fächern tradierten fachkulturellen Bewährungsmythen⁵ und Sinnbestimmungen des Fachunterrichts in ungünstiger Passung zu den Erwartungen an die Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte stehen (Bennewitz, 2008; Combe & Helsper, 1996; Terhart, 1996; für Sportlehrkräfte: Ernst, 2018b; Heim & Sohnsmeier, 2015; Leineweber, 2018, S. 123; Poweleit, 2019, S. 45):

„Aufgrund von Rezeptionsschwierigkeiten oder auch einer Nicht-Identifikation (z. B. auf Basis andersartiger fachkultureller Deutungsmuster) sind [...] (nicht intendierte) Übertragungsbrüche zu erwarten. Die habituellen Denk- und Handlungsmuster schulischer Akteure bzw. die strukturierenden ‚Spielregeln‘ der Schul- bzw. Fachkultur(en) sind also entscheidend für den Umgang mit (neuartigen) Vorgaben [...]“ (Poweleit, 2021, S. 19).

Die Durchsetzung und Realisierung von schulischen Erneuerungsprozessen treffen nicht nur auf Strukturen, Traditionen sowie soziale und kulturelle Bedingungen, sondern eben auch auf „überkommene Interessenspositionen“, die sich an der Erhaltung tradierter Sinnbestimmungen des

⁴ Forschungsarbeiten zur Haltung von Lehrer*innen hinsichtlich schulischer Innovationen und Schulentwicklungsprozesse liegen u. a. von Bennewitz (2005, 2008), Esslinger (2002), Lang (1997) und Söll (2002) vor.

⁵ Zur Annahme, dass auch Schulfächer ‚Bewährungsmythen‘ ausbilden, vgl. Thiele und Schierz (2014) sowie Schierz (2019b).

fachlichen Unterrichts orientieren und Widerstände gegen Reformserwartungen hervorrufen (Combe & Helsper, 1996, S. 22).

Heinrich und Altrichter (2008, S. 207ff.) sprechen von einem „Konservatismus der Berufskultur“, denn Fachlehrer*innen gelten als wenig geübt, gemeinsame Wertvorstellungen zu entwickeln, sich auf gemeinsame Ziele zu verständigen und diese auch in Teamstrukturen umsetzen zu wollen (Zala-Mezö, Pfaendler et al., 2018). Statusunterschiede, ein mangelnder Austausch und nicht gelebte Kooperationen können ebenfalls zu Diskrepanzen zwischen Fachkollegien und zwischen Fachkollegien und Schulleitungen führen. Die Ursachen hierfür sehen Helsper et al. (1998a, S. 211) in einer reproduktiven „Kontinuität in den schulkulturellen Mikroprozessen“. Widerstand und Rückzug von Lehrkräften als Reaktion auf reformbedingte Veränderungsprozesse sei u. a. auch aus einer starken Involviertheit in vertraute Werthaltungen, Habitualisierungen, Strukturen, Routinen und Handlungsmuster (ihrer Fächer) zu verstehen (Bennewitz 2005, 2008; Helsper et al., 1998a; Zala-Mezö, Pfaendler et al., 2018).

Einzelschulen können zwar nach außen hin als einheitsstiftende, inklusive Schulgemeinschaft auftreten. Dennoch ist zu vermuten, dass sich in ihnen im Kontext von Reformvorgaben und -zumutungen symbolische Kämpfe zwischen Schulleitungen und Fachlehrkräften hinsichtlich der Durchsetzung schul- und fachkultureller Sinnordnungen, Entwürfe und Praktiken abspielen oder abgespielt haben (Kramer, 2021). Schulleitung und Fachlehrer*innenschaft können somit in einem harmonischen oder problematischen Passungsverhältnis zueinanderstehen und das Verhältnis der Schulleitung zur Lehrer*innenschaft (und umgekehrt) aufgrund differenter Reformeinstellungen und Inklusionsverständnisse zu spannungsreichen Auseinandersetzungen führen.

Dies mag zur Einführung in die in dieser Arbeit untersuchte Problemstellung zunächst genügen. Die oben gestellte Frage, „wie zwei ausgewählte Einzelschulen einer niedersächsischen Großstadt und deren schulische Akteur*innen mit den übergreifenden, bildungspolitischen Vorgaben und den an sie gestellten Erwartungen und Veränderungsaufforderungen in Bezug auf den Inklusionsauftrag umgehen“, soll dahingehend konkretisiert werden, dass der Fokus der Studie auf die Passungs- und Spannungsverhältnisse zwischen Schulleitung und Fachlehrer*innenschaft am Beispiel des Schulfachs Sport gerichtet wird.

1.3 Aufbau der Studie

Die Einleitung dient der präzisen und strukturierten Hinführung zur übergreifenden Thematik der Arbeit. Damit wird eine klare und hilfreiche Grundlage für die darauf aufbauenden Kapitel geliefert. Zunächst wurde

im *Unterkapitel 1.1* in die „Inklusionsentwicklung an Einzelschulen“ eingeführt. Die Problemstellung (*Kap. 1.2*), auf die sich die Studie konzentriert, besteht in den Konfliktpotenzialen zwischen den dominanten schulischen und fachlichen Bewährungsmythen, sofern sie im Prozess der Umsetzung des Inklusionsauftrags für die Aushandlung der Sinnstruktur der Einzelschule bedeutsam sind. Exemplarisch für schulfachliche Bewährungsmythen werden die sich im jeweiligen Organisationsmilieu der befragten Sportlehrkräfte dokumentierenden Bewährungsmythen des Schulfachs Sport rekonstruiert.

Es wird von dem Leitgedanken ausgegangen, dass die Einzelschule als eine soziale und pädagogische Ordnung (Idel, 2022b) mit dem Auftrag der Realisierung aller schulischen Organisations- und Kommunikationsabläufe zu verstehen ist. So kann für das Thema ‚Inklusion‘ vermutet werden, dass der Prozess der Umsetzung nicht top-down bildungspolitisch verordnet werden kann, sondern sich in einzelschulischspezifische Sinnstrukturen (Helsper, 2008a) einzupassen hat, was zu differenten Ausgestaltungen des Inklusionsauftrags führen kann.

Das nun folgende **2. Kapitel** dient dazu, die begrifflichen und theoretischen Referenzdiskurse ausführlich darzustellen. Die die Gesamtarbeit leitende Inklusionsthematik wird dabei aus unterschiedlichen disziplinären (Erziehungswissenschaften, Soziologie), aber auch inhaltlichen (Intersektionalität, Normativität) Perspektiven betrachtet, wobei insbesondere die Pluralität der existierenden Inklusionsverständnisse betont und herausgearbeitet wird (*Kap. 2.1*). Die weiteren im Titel der Arbeit angesprochenen Themenfelder Schulkultur, Fachkultur sowie Schul-Fach-Kultur werden in diesem Kapitel systematisch entfaltet.

Im Kontext der Schulkulturforschung (*Kap. 2.2*) wird insbesondere auf den modernisierungstheoretischen Ansatz von Helsper (Helsper et al., 1998, 2001; Helsper, 2008, 2008a) abgehoben, der Schule als eine symbolische Ordnung versteht, die in unterschiedlichen Bewährungsmythen ihren Ausdruck findet. Die bislang wenig erforschte Dimension der Fachkulturforschung wird in ihren Grundstrukturen vorgestellt (*Kap. 2.3*), wobei die vorliegende Untersuchung auch in diesem Bereich einen eigenen Beitrag formuliert. Das Kapitel abschließend wird auf die „querliegende“ Schul-Fach-Kultur abgehoben, die die Mehrebenenstruktur schulischer Ordnung in den Fokus rückt (Serwe-Pandrick, 2013). Insbesondere interessieren hierbei die Passungs- bzw. Nicht-Passungsverhältnisse, die sich zwischen der Schul- und der Fachkultur des Fachs Sport, in Bezug zum dominanten Schulmythos, ergeben (*Kap. 2.4*).

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten theoretischen Referenzdiskurse befasst sich das **3. Kapitel** im ersten Abschnitt (*Kap. 3.1*) mit der

präziseren Bestimmung der empirischen Erfassung des Forschungsfeldes. Es greift den Begriff ‚Inklusion‘ diesmal unter den Perspektiven schulischer Selbstbewährung (*Kap. 3.1.1*) und fachlicher Organisationsmilieus (*3.1.2*) auf. Hierbei wird deutlich, dass die Umsetzung der Inklusion von gesellschaftlichen und bildungspolitischen Vorgaben beeinflusst wird, aber auch von Traditionen, innerschulische Strukturen und Routinen sowie den habituellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern (Bourdieu, 1989, 2015) der (Sport-)Lehrkräfte.

Das Hauptaugenmerk des Kapitels liegt jedoch im zweiten Abschnitt (*Kap. 3.2*) auf der Begründung und Darstellung des Samples (*Kap. 3.2.1*): der Auswahl der beiden Einzelschulen, im Sinne einer maximalen Kontrastierung, und des Schulfachs Sport sowie den methodologischen und methodischen Grundlagen. Für die vorliegende Arbeit wurde der Ansatz der fokussierten Ethnografie (*Kap. 3.2.2*) als geeignete Forschungsstrategie ausgewählt, um die sozialen Kulturen der beiden ausgewählten Schulen und ihrer schulischen Akteur*innen mit einer möglichst lebensweltlichen Nähe beschreiben und verstehen zu können (Thiele, 2008). Nach einem Exkurs zur Schul(sport)portraitforschung (*3.2.2.1*) sowie Regionalen Schulsportentwicklung (*Kap. 3.2.2.2*) wird der Prozess des Feldzugangs zu den ausgewählten Einzelschulen, die Position der Wissenschaftlerin im Feld sowie die umfangreiche Datenerhebung (u. a. teilnehmende Beobachtungen, Durchführung von Expert*inneninterviews) aufgezeigt (*Kap. 3.2.2.1*). Als Auswertungsverfahren dient die Analysetechnik der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2017b; *Kap. 3.2.2.2*). Ihr rekonstruktives, sequenzanalytisches Vorgehen eignet sich insbesondere, um einen Zugang zur Schul- und Fachkultur, zur Handlungspraxis, den Handlungs- und Deutungsmustern und zum impliziten Erfahrungswissen der interviewten schulischen Akteur*innen zu erhalten (Hericks et al., 2018).

Das **4. Kapitel** bietet eine ausführliche Analyse des vorgenommenen Einzelschulvergleichs. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zur Inklusionsentwicklung in den Schul-Fach-Kulturen an den beiden ausgewählten Schulen werden umfassend dargestellt. Dabei folgt die Einzelschulanalyse der beiden Einzelschulen jeweils der gleichen Logik. Zunächst wird ein aus den zugänglichen Daten der Schulen ein „Kurzportrait“ erstellt (*Kap. 4.1.1, 4.2.1*).

Zunächst wird die Hildegard-Antons-Schule, eine Integrierte Gesamtschule in Niedersachsen, portraitiert (*Kap. 4.1*). Die Rekonstruktionen der Schulleiterrede zur Begrüßung des neuen fünften Schuljahrgangs (*Kap. 4.1.2.1*), des Schulleiterinterviews (*Kap. 4.1.2.2*) sowie des Interviews mit einem Repräsentanten des Fachkollegiums Sport (*Kap. 4.1.2.3*)

ermöglichen einen Einblick in die einzelschulspezifischen Charakteristika sowie die sinnhaften pädagogischen Strukturierungen. Die Rekonstruktion des Sportlehrerinterviews dient zudem dazu, einen Einblick in das fachliche Organisationsmilieu der Sportlehrkräfte zu erhalten und dadurch die fachkulturellen Besonderheiten des Schulfachs Sport und dessen Passungsverhältnisse zum dominanten Sinnentwurf der Schulen zu analysieren. An der Integrierten Gesamtschule zeigt sich als Muster der Bearbeitung der Inklusion eine „Kreativität in der Risikozone“ (Kap. 4.1.2.4).

In *Unterkapitel 4.2* wird mit der Oberschule Babensieg in ähnlicher Weise verfahren. Hier steht allerdings keine rekonstruierte Schulleiterrede zur Verfügung. Dennoch können aus der Rekonstruktion des Schulleiterinterviews (Kap. 4.2.2.1) und des Experteninterviews mit einem Fachvertreter des Fachs Sport (Kap. 4.2.2.2) auch hier die Umgangsweisen und Bearbeitungsformen der Inklusion im Horizont schulischer Strukturproblematiken herausgearbeitet werden. An der Oberschule deutet sich als Muster der Bearbeitung die „Resignation in der Zone der Turbulenzen“ (Kap. 4.2.2.3) an.

In *Unterkapitel 4.3* erfolgt ein abschließender kontrastierender Vergleich beider untersuchten Einzelschulen im Hinblick auf mögliche Konfliktfelder, die sich zwischen der jeweiligen Einzelschule und dem Fach Sport in Bezug auf die Umsetzung der schulischen Inklusion in den Rekonstruktionen der Schulleiterrede sowie der Schulleiter- und Sportlehrerinterviews herauskristallisiert haben. Zugleich dient es der Beantwortung der eingangs aufgestellten Forschungsfragen. So wird nicht nur ein Einblick in die Gemeinsamkeiten, dem Tertium Comparationis (Kap. 4.3.1), sondern auch in die jeweilige, differente Ausgestaltung des Inklusionsauftrags aus einer schulkulturellen, fachkulturellen sowie schul-fach-kulturellen Perspektive gewährt. In der Analyse und Auswertung der empirischen Daten wird sich zeigen, *wie* das Thema Inklusion an beiden ausgewählten Einzelschulen verhandelt und von den Akteur*innen bearbeitet wird. Hierbei wird der Fokus auf mögliche Differenzen und Spannungsverhältnisse auf der symbolischen Ebene gerichtet.

Im **Abschlusskapitel 5** erfolgt die Diskussion der Forschungsergebnisse, die in den Gesamtkontext dieser Arbeit sowie in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet werden (Kap. 5.1). Zudem werden die methodologischen und methodischen Grenzen der Studie aufgezeigt (Kap. 5.2). Das Kapitel endet mit möglichen Perspektiven zur Weiterentwicklung und Anschlussforschungen (Kap. 5.3).

2 Begriffliche und theoretische Referenzen

2.1 Inklusion

Eine theoretische Systematisierung sowie eine „konsensfähige Definition dessen [...], was denn nun unter Inklusion zu verstehen sei“ (Ahrbeck, 2014, S. 7) erweist sich als schwierig, obwohl der Begriff in der aktuellen bildungspolitischen, empirischen und praktischen Diskussion allgegenwärtig ist (Blasse et al., 2014; Budde et al., 2016). Aufgrund einer (noch) fehlenden, einheitlichen Definition sprechen Bärmig (2017) und auch Lüders (2014) auch von einem unbestimmten, unscharfen, diffusen und vagen Containerbegriff. Dederich (2017) verweist auf die Tatsache, dass zwischen den verschiedenen Konzeptualisierungen in der kaum noch überschaubaren wissenschaftlichen (u. a. schulpädagogischen und fachdidaktischen) Auseinandersetzung weiterhin Unklarheit herrscht.

Der Begriff ‚Inklusion‘ kann daher als uneinheitliches Phänomen der Schulentwicklung aus verschiedenen Blickwinkeln unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen betrachtet werden. Es ist davon auszugehen, dass die schulischen Akteur*innen in dieser Studie, die Schulleitungen sowie die Sportlehrkräfte, Inklusion, in Abhängigkeit von ihren individuellen Sozialisationserfahrungen und habituellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern (Bourdieu, 1989, 2015), in einem sonderpädagogischen, erziehungswissenschaftlichen oder soziologischen Diskurs verorten. Diese drei unterschiedlichen Inklusionsverständnisse sollen im Folgenden in aller Kürze dargestellt werden. Eine ausführliche kritisch-reflexive und gesellschaftstheoretische Annäherung aus mehreren Perspektiven und verschiedenen disziplinären, begrifflichen und theoretischen Zugängen, die politische und gesellschaftliche Kontexte mit einbezieht, kann an dieser Stelle nicht geleistet werden.⁶

Aus der Sicht der *Integrations-, Sonder- oder Behindertenpädagogik* wird unter Inklusion der Anspruch auf gleichwertige Anerkennung bzw. Teilhabe von Menschen mit einer Behinderung verstanden und verweist damit auf die alleinige Differenzkategorie der Behinderung (Blasse et al., 2014). Daher kann auch von einem *engen* sonderpädagogischen Inklusionsverständnis gesprochen werden. Der Begriff der Behinderung ist allerdings durchweg negativ konnotiert und defizitär ausgerichtet, denn eine Behinderung wird als eine (auffallende) Abweichung von einer gesellschaftlich vorgegebenen Norm aufgefasst (Langner, 2017).⁷ Die Verwendung des

⁶ Zur weiteren Systematisierung des Begriffs vgl. u. a. Dederich (2017, S. 78f.).

⁷ Der Begriff ‚Behinderung‘ wird mit Beeinträchtigung, Defekt, Mangel, Dysfunktion, Funktionsstörung, Fehlordnung oder Auffälligkeit in Verbindung gebracht bzw. synonym verwendet (Langner, 2017).

Begriffs Behinderung bleibt zudem umstritten, weil er mit dem Begriff der Krankheit gleichgesetzt wird und somit im Kontrast zum Gesundheitsbegriff steht (Dederich et al., 2016).⁸ Für Menschen mit einer Behinderung sind damit oft Erfahrungen der Diskriminierung, der Separation oder des Ausschlusses verbunden (Langner, 2017). Die Betroffenen selbst nehmen sich aber gar nicht als behindert wahr, sondern werden vielmehr von der Gesellschaft und ihrer Umwelt behindert.⁹ Aus einer sozialwissenschaftlichen Sichtweise sind Heterogenität erzeugende Differenzkategorien wie eine Behinderung jedoch keine festen Eigenschaften der Betroffenen, sondern historische und soziale Konstrukte, die in Interaktionen und Prozessen verortet sind (Dederich, 2001, 2017; Roth, 2014). Auch Mecheril und Plößer (2011) verweist darauf, dass Differenzordnungen normativ vorstrukturiert, hierarchisch organisiert und eng mit Machtordnungen verwoben sind. Beim ‚Behindertwerden‘ handelt es sich somit um eine machtbesezte Ordnung, die mit einer exklusiven Logik einhergeht (Langner, 2017; Sobiech, 2020).

Das *erziehungswissenschaftliche Inklusionsverständnis* geht davon aus, dass sich das Schulsystem bzw. die Einzelschule an den Fähigkeiten und Bedürfnissen aller Lernenden orientiert und gegebenenfalls anpassen muss. Inklusion verlangt somit nach einem grundlegenden Perspektivwechsel (Hinz, 2004; Reich, 2012).¹⁰ In Abgrenzung zum sonderpädagogischen Verständnis von Inklusion wird beim erziehungswissenschaftlichen bzw. schulpädagogischen Inklusionsverständnis ein *weites*, sämtliche marginalisierende Differenzkategorien umfassendes Verständnis von Inklusion und Teilhabe in den Blick genommen.¹¹ Dabei sollen

⁸ Die Einordnung der Behinderung erfolgt im Sozialgesetzbuch IX §2 Abs. 1 und den internationalen Klassifikationen der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme der WHO (ICF, ICD).

⁹ Eine deutliche Abkehr der medizinisch-biologischen hin zu einer ganzheitlichen, menschenwürdigen Sichtweise zeigt sich in den ‚Disability Studies‘. Hier wird eine Forschung aus der Sicht der Menschen mit einer Behinderung angestrebt. Studien hierzu u. a. von Buchner et al. (2015), Giese (2019b, 2022), Giese und Ruin (2019), More und Ratkovic (2020).

¹⁰ Historisch betrachtet folgten den Phasen der Exklusion, Separation und Extinktion die Phase der Integration. Hierbei mussten sich die Schüler*innen mit einer Beeinträchtigung den bestehenden Schulstrukturen anpassen (Rabe-Kleberg, 2017; Schöb, 2013). Daher folgte darauf schließlich die Phase der Inklusion (Bürli, 1997; Sander, 2002). Hinz (2004, S. 65) spricht auch von einer „Pädagogik der Vielfalt“.

¹¹ Laut Wenning (2017) wird im Kontext von Inklusion eine Vielzahl an Begrifflichkeiten aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Zusammenhängen genutzt, um die wahrgenommenen Unterschiede von Menschen zu erfassen. So wird von Differenz(en), Differenzlinien, -bildungen oder -ordnungen, Kategorien, Markierung, Merkmalsausprägungen, Dimensionen, Konstrukten, Zuschreibungen, Ungleichheiten, Heterogenität, Diversität (Diversity), Vielfalt, Pluralität, Hybridität, Reifizierung oder Intersektionalität gesprochen (ebd., S. 52ff.).