

**Inklusion, Behinderung, Gesellschaft
Bildungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge**

Tobias Buchner

Die Subjekte der Integration

Schule, Biographie und Behinderung

Buchner

Die Subjekte der Integration

Inklusion, Behinderung, Gesellschaft

Bildungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge

herausgegeben von
Ingeborg Hedderich und Gottfried Biewer

In dieser Reihe sind erschienen

Calabrese, Stefania: Herausfordernde Verhaltensweisen - Herausfordernde Situationen: Ein Perspektivenwechsel. Eine qualitativ-videoanalytische Studie über die Gestaltung von Arbeitssituationen von Menschen mit schweren Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen. Bad Heilbrunn 2016.

Kremsner, Gertraud: Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten. Bad Heilbrunn 2017.

Ritzenthaler-Spielmann, Daniela: Lebensentscheidungen bei Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung. Eine qualitative Studie. Bad Heilbrunn 2017.

Zahnd, Raphael: Behinderung und sozialer Wandel. Eine Fallstudie am Beispiel der Weltbank. Bad Heilbrunn 2017.

weitere Bände in Vorbereitung

Tobias Buchner

Die Subjekte der Integration

Schule, Biographie und Behinderung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Die Dissertation, auf der das Buch basiert, wurde 2017 mit dem Wissenschaftspreis der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sowie mit dem Dissertationspreis der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien ausgezeichnet.

Die Open Access-Publikation und die Satzeinrichtung des Buchs wurde durch die Förderung der Universität Wien, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft ermöglicht.

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien unter dem Titel „Schule, Subjektivierung und Behinderung. Eine biographieanalytische Studie zu den Regelschulerfahrungen behinderter Schüler*innen in Österreich“ als Dissertation angenommen.

Betreuer*innen: Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer und Univ. Prof.in Dr.in Bettina Dausien.

Gutachter*innen: Univ. Prof.in Dr.in Vera Moser und Univ. Prof. Dr. Jürgen Budde.

Tag der Disputation: 14.12.2016.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2258-9

Kurzzusammenfassung

Im Zentrum des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit steht die Subjektivierung behinderter Schüler*innen im biographischen Kontext Regelschule. Dazu wird ein heuristischer Rahmen aufgespannt, in dem zunächst die machtkritischen Überlegungen von Foucault und Butler mit dem kulturellen Modell von Behinderung verbunden und auf den Kontext Regelschule bezogen werden. Subjektivierung wird demgemäß als machtvoller Prozess erachtet, in dessen Rahmen das Schüler*innensubjekt durch Disziplinartechniken (Foucault 1994) hervorgebracht und geformt wird. Subjekte entwickeln dabei Technologien des Selbst (Foucault 1993), die in Beziehung zu den Normen von Schule stehen. Mit Butler wird Subjektivierung zudem als intersubjektives Geschehen der Anerkennung zwischen Schüler*innen (und Lehrer*innen) (Butler 2010) sowie als psychische Arbeit am Selbst gedacht, über die leidenschaftliche Verhaftungen generiert werden (Butler 2001a). Kinder und Jugendliche werden in diesen Prozessen mit ableistischen Körpernormen konfrontiert und generieren zu diesen Normalisierungsregimen von Schule in Relation stehende Selbstverhältnisse. Dieses Verständnis von Subjektivierung wird in einem weiteren Schritt mit dem Konzept der Biographie verwoben. Biographisches Erzählen wird dabei als bedeutende Selbsttechnik der Moderne gefasst, in deren Rahmen sich Individuen sinngebend zu ihrer Vergangenheit in Beziehung setzen und dadurch als biographisches Subjekt konstituieren. Erzähler*innen nehmen auf prägende Verhältnisse und Erfahrungen Bezug und reflektieren diese. In Bezug auf Schule verweisen die derart produzierten Narrationen also auf vergangene Subjektivierungsprozesse, gleichzeitig erfolgt darüber Subjektbildung im Moment des Erzählens.

Im empirischen Teil werden drei Fälle präsentiert, die aus einem Sample von 34 jungen behinderten Personen aus Österreich entnommen sind, mit denen biographische Interviews durchgeführt wurden. Im darauf folgenden Fallvergleich werden drei Dimensionen herausgearbeitet, anhand derer Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Fällen untersucht werden: 1. Schulische Erfahrungsräume und die darin eingelagerten Normalitäten, die ein Spektrum zwischen ableistischen Sogwirkungen und ermöglichender Teilhabe an Schule erzeugen. 2. Selbsttechniken, die Subjekte in Relation zu diesen Normalitätsregimen entwickeln, welche von einer fähigkeitsbezogenen Selbstnormalisierung bis zu transnormalistischen Formen der Selbstführung reichen. 3. ‚Biographische Wahrheiten‘, über die eine erzählerische Mediation der durch Schule vermittelten Normalitätsvorstellungen erfolgt. Diese changieren zwischen einer biographisierenden Lesart von fähigkeitsbezogener Selbstnormalisierung als Ermächtigung und einer Deutung von Schule als grausamen ableistischen Regime, das tiefe Wunden verursachte.

Im Rahmen der Theoretisierung werden diese Befunde abschließend in Hinblick auf die innerhalb der Integrations-/Inklusionsforschung erfolgte Debatte um Normalisierung und Behinderung eingeordnet, wobei die bisher wenig berücksichtigten Anteile von Peers an Normalitätskonstruktionen betont werden. Anschließend wird unter Bezugnahme auf die Fallbeispiele das Konzept des Ableism kritisch reflektiert und ergänzt. Zudem werden die Ergebnisse hinsichtlich ihrer Bedeutung für Professionalisierung im Kontext schulischer Inklusion aufbereitet.

Abstract

This book is concerned with subjectification processes of young disabled students in mainstream schools in Austria. Developing the heuristic framework of the study, I combine concepts of Michel Foucault and Judith Butler with the cultural model of disability. Subjectification, then, can be understood as the constitution of the subject by disciplining techniques (Foucault 1994) and the acquisition of norms via technologies of the self (Foucault 1993). Furthermore, and referring to Butler, subjectification can be understood as an intersubjective procedure of recognition (Butler 2010) between students (and teachers) in schools – and as psychic work on the self, producing passionate attachments (Butler 2001a). In these complex processes, students are confronted with ableist norms, why they develop subjectivities that relate to these normalising regimes of schools. I link these ideas of subjectification with the concept of biography, thinking of biographical narratives as an important self technique of modernity, which is used by subjects to relate to experiences and to form a specific, temporalized understanding of themselves. Thus, biographical narratives point to subjectification processes in the past – and at the same time narrators constitute themselves by telling their story (in a specific way) in the moments of the interview.

In the empirical part of this book, I present three case studies, stemming from a sample of 34 young disabled persons from different federal states of Austria. These persons were interviewed using biographical interviews as method. This section is followed by a case comparison, focussing on three dimensions:

1. Schools as ‚spaces of experiences‘ (‚Erfahrungsräume‘) and the normalities embedded within these. This dimension provides a broad spectrum, ranging from ableist ‚maelstroms‘ to enabling practices, fostering participation.
2. Technologies of the self (which are linked to ‚spaces of experience‘), ranging from ableist self-normalisation to transnormalising (‚transnormalistisch‘) modes of self-guidance.
3. The biographical ‚truths‘ narrators produce to mediate ableist discourses of normalcy, imposed on students in schools. These vary from an empowering form of self-normalisation to a thinking of schools as cruel ableist regimes, causing wounds that still hurt.

In the following part of the study, results are discussed in relation to existing concepts of normalisation in the context of inclusive education. The impact of peers as disciplining ‚border patrols‘, enforcing normalcy in mainstream schools, is highlighted in this chapter. However, results also point to modes of subjectification and institutional practices that can be read as empowering. Referring to these aspects of the case studies, I suggest a broadened understanding of ableism, thinking of abilities as crucial but not necessarily cruel aspects of subjectification processes in schools.

In the last section of the thesis, results are discussed in relation to teacher education and school development.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort: Zur Poduktion des vorliegenden Textes	11
Danksagung	13
Lesehilfen	15
1 Einleitung	17
2 Politische Entwicklungen und Modelle schulischer	
Integration in Österreich	23
2.1 Auf dem Weg zu einer Schule für alle? Schulpolitische Entwicklungen im Kontext von Integration in Österreich	23
2.2 Schulische Settings und pädagogische Konzepte der Integration	26
3 Forschung zu Regelschule und Behinderung	29
3.1 Integrationsforschung in Österreich: Auf der Suche nach dem Subjekt	30
3.1.1 Untersuchungen zur Phase der Schulversuche in Österreich	30
3.1.2 Forschungsarbeiten ab den 2000er Jahren	32
3.1.3 Bilanzierung: Der Blickwinkel behinderter Schüler*innen als zentrales Desiderat der österreichischen Integrationsforschung	34
3.2 Sondierungen der internationalen Forschungslandschaft, Teil 1: Die Produktion von Differenz in unterrichtlichen Praktiken	36
3.3 Sondierungen der internationalen Forschungslandschaft, Teil 2: ‚Voices‘ behinderter Schüler*innen	38
3.4 Sondierungen der internationalen Forschungslandschaft, Teil 3: Biographie, Schule und Behinderung	41
3.4.1 Studien zu Schüler*innenbiographien	41
3.4.2 Studien zu Biographie und Behinderung	43
3.5 Conclusio: Desiderate und Anliegen der Arbeit	45
4 Disability Studies (in Education):	
Kritische Perspektiven auf Behinderung	49
4.1 Das individuelle Modell: Behinderung als pathologische Abweichung und Problem des Individuums	49
4.2 Behindert werden: Das soziale Modell von Behinderung	51
4.3 Das kulturelle Modell: Behinderung als Produkt ableistischer Wissensordnungen	54
4.4 Disability Studies in Education: Kulturen der Behinderung in Bildungseinrichtungen erforschen	56
5 Schule, Subjektivierung und Behinderung	59
5.1 Subjektivierungstheoretische Überlegungen in Anlehnung an Michel Foucault	61
5.1.1 Subjekt(ivierung), Macht und Wissen	61
5.1.2 Subjektivierung in Schulen: Die Produktion ‚gelehriger‘ Körper	65
5.1.3 Die Technologien des Selbst	74
5.1.4 Zwischenfazit: Schule und Subjektivierung mit Foucault denken	79

5.2	Subjektivierungstheoretische Ergänzungen mit Butler: Performative Praktiken, Anrufungen und die Psyche der Macht	81
5.2.1	Zitationen und Praktiken: Subjektivierung als diskursives Tun	82
5.2.2	Subjektivierung als intersubjektives Geschehen: Anrufung und Anerkennung	85
5.2.3	Die Psyche der Macht	88
5.3	Zusammenfassung: Schule, Behinderung und Subjektivierung mit Foucault und Butler denken	90
6	Biographie und Subjektivierung	95
6.1	Biographie: Historische Entwicklung eines Präsentations- und Denkmusters	96
6.2	Biographisierung als verpflichtende Selbsttechnik der Moderne	102
6.3	Biographisierung und biographisches Wissen	105
6.4	Biographische Erzählungen	108
6.4.1	Das narrative Interview als Setting für die Erzeugung einer Stegreiferzählung	110
6.4.2	Zur Relation von Vergangenheit und Text: Die Erzählung als Abbild vergangener Wirklichkeiten?	112
6.4.3	Differenz(ierung): Erleben, Erinnern und Erzählen als unterschiedliche Ebenen in der Hinwendung auf die Vergangenheit	113
6.4.4	Biographisches Wissen und biographischer Standpunkt	115
6.4.5	Das biographische Interview als soziale Praxis	117
6.4.6	Kulturelle Darstellungsschemata und institutionalisierte Skripte	120
6.4.7	Zwischenresümee	122
6.5	Biographische Erzählung und Subjektivierung	123
6.6	Aufmerksamkeitsrichtungen für die Interpretation des Datenmaterials dieser Arbeit	127
7	Methodologischer Rahmen der Studie	131
7.1	Reflexivität als Grundhaltung	131
7.2	Wissenschaftliche Konstruktionen als Konstruktionen zweiten Grades	133
7.3	Abduktive Forschungslogik und Grounded Theory	134
8	Dokumentation des Forschungsprozesses	137
8.1	Einbindung in das Quali-TYDES Projekt	137
8.1.1	Rekrutierungsstrategie	138
8.1.2	Durchführung der Interviews	140
8.1.3	Aufbereitung des Datenmaterials	142
8.2	Entscheidung zur Eingrenzung des Samples	143
8.3	Vorgehen bei der Auswertung des aufbereiteten Datenmaterials	145
8.3.1	Formale Textanalyse	146
8.3.2	Rekonstruktion der Vorgeschichte des Interviews	147
8.3.3	Strukturelle Beschreibung der biographischen Texte	148
8.3.4	Interpretationsentscheidungen und vertiefende Analysen	149
8.3.5	Analytische Abstraktionen	151
8.3.6	Vergleichende Analysen	152
8.3.7	Theoriebildung	152

8.4	Reflexionen zum Forschungsprozess	152
8.4.1	Anrufungen und Besonderungen im Rahmen des Projekts Quali-TYDES	153
9	Falldarstellungen	157
9.1	Fallrekonstruktion Kathrin Horvath	158
9.1.1	Soziale Rahmung des Interviews	159
9.1.2	Kathrin Horvaths Erzählung	161
9.1.3	Rekonstruktion der schulbiographischen Segmente	163
9.1.4	Ergänzende Perspektiven: Analyse von Sequenzen zur Schulzeit aus dem Nachfrageteil	178
9.1.5	Schulische Subjektivierung und postschulische Lebenswelten: Kontinuitäten von Handlungsfähigkeit und Arbeit am Selbst	183
9.1.6	Analytische Abstraktion	191
9.2	Fallrekonstruktion Markus Oberndorfer	197
9.2.1	Soziale Rahmung des Interviews	197
9.2.2	Markus Oberndorfers Erzählung	198
9.2.3	Rekonstruktion der schulbiographischen Segmente	201
9.2.4	Das nachschulische Leben als Fortsetzung der Transformationsbewegung	228
9.2.5	Analytische Abstraktion	230
9.3	Fallrekonstruktion Simon Harrauer	238
9.3.1	Soziale Rahmung des Interviews	238
9.3.2	Simon Harrauers Erzählung	239
9.3.3	Rekonstruktion schulbiographischer Segmente	242
9.3.4	Fortgesetzte Arbeit am Selbst: Subjektivierung in der Regelschule als biographischer Gewinn für postschulische Lebensphasen	257
9.3.5	Analytische Abstraktion	260
10	Fallvergleich: Erfahrungsräume, Selbstverhältnisse und ihre biographischen Haftungen	267
10.1	Schulische Erfahrungsräume	268
10.1.1	Institutionelle Praktiken: Zwischen Befähigung und Besonderung	269
10.1.2	„Wild integriert“: Die Antworten auf Beeinträchtigung an „Höheren Schulen“	275
10.1.3	Die Räume der Höheren Schulen: Prekäre Positionen und Kontinuitäten	276
10.1.4	Positionierungen durch Peers: Zwischen Veränderungen und Freundschaften	278
10.1.5	Zusammenfassung: Schulische Erfahrungsräume und die darin eingelagerten Normalitäten	283
10.2	Techniken des Selbst: Körperarbeiten als Normalisierungsstrategien	284
10.2.1	Entstehungskontexte, Formen und Teloi von Selbsttechniken	285
10.2.2	Selbsttechnik und Handlungsfähigkeit.....	288

10.2.3	Der Körper im Fokus: Selbsttechniken als Arbeit an der Beeinträchtigung	290
10.2.4	Die Räume außerhalb von Schule und ihre Ressourcen für Selbsttechniken	292
10.2.5	Bilanzierung: Selbsttechniken im Kontext von Schule zwischen Körper-Normalisierung und Transgression	294
10.3	Befähigung und Behinderung in nachschulischen Lebenswelten: Die Nachhaltigkeit schulischer Selbstverhältnisse	295
10.3.1	Postschulische Selbstführung zwischen Verschiebungen und Kontinuitäten	297
10.4	Biographische Wahrheiten und ihre (Re-)Produktion in Erzählungen	298
10.4.1	Mediating Ableism: Das biographische Subjekt und das Wissen um Normalität	300
11	Schule, Subjektivierung und Normalität. Theoretische Vertiefung ausgewählter Ergebnisse	301
11.1	Einpassungen und Ermöglichung: Die ‚erste integrierte Generation‘ als Objekt differenter lokaler Praktiken	302
11.2	Die ableistische Normalzone und ihre Subjekte: Normalisierungstheoretische Vertiefungen	304
11.2.1	Zentrale Strukturen der Normalzone der körperlichen Fähigkeiten	305
11.2.2	Normalismustheoretische Reflexionen zu Subjektivierungs- prozessen: Flexibel- vs. protonormalistische Subjektivitäten?	308
11.3	Möglichkeitsbedingungen für eine widerspenstige Selbstführung in ableistischen Spannungsfeldern von Schule	311
11.4	Subjektivierung zwischen Fähigkeitszwang und Befähigung – Implikationen für ableismuskritische Reflexionen	314
11.5	Normalitätsurteile, Freundschaften und die ableistische Dividende: Peers und Subjektivierung	317
12	Schlussfolgerungen für Professionalisierung und Schulentwicklung im Kontext von Inklusion	319
12.1	‚Doing inclusion‘: Inklusive Räume von Schule ermöglichen	319
12.2	Therapeutische Förderung und inklusive Bildung	320
12.3	Sensibilisierung für Differenz(-produktion) als Teil von Professionalisierung	322
12.4	Inklusive Bildung als Verlernen ableistischer Normalitäten	323
12.5	Raum, Kultur und Leadership	325
13	Schluss	327
	Literaturverzeichnis	333

Vorwort: Zur Produktion des vorliegenden Textes

Der vorliegende Text basiert auf einer Dissertationsschrift, die ich von 2011 bis 2016 am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien verfasst habe. Er entstand aus einer Leidenschaft – und zwar für Biographieforschung und machtkritische Theorie. In Bezugnahme auf derlei Überlegungen könnte man nun auch sagen, dass dieses Buch nicht nur aus einer Leidenschaft hervorgegangen ist, sondern auch aus leidenschaftlichen Verhaftungen – und zwar mit jenen Normen der Anerkennbarkeit, die in der universitären Statuspassage ‚pre doc‘ spezifische Fähigkeitserwartungen entstehen lassen. Die Subjektposition Dissertand*in gilt es schließlich mit einem ‚doing academic‘ zu füllen, über das die als notwendig konstruierten Fähigkeiten performiert werden können. Das ‚doing dissertation‘ stellt nun eine besondere, allerdings äußerst bedeutende Form der Unterwerfung unter das Regelwerk der Akademie dar. Über mehrere Jahre müssen bestimmte Praktiken, wie das Schreiben, Tag für Tag wiederholt werden. Über das Schreiben schreiben sich die fähigkeitsbezogenen Normen der Akademie letztlich auch in die Subjektivität der Dissertand*in, in ihr Denken und ihre Sprache ein. Derlei machtvolle Prozesse sind freilich auch mit Vergnügen verbunden, beziehen sie ihre Kraft doch, wie erwähnt, auch aus Leidenschaft. Sie produzieren allerdings zudem Vulnerabilität, entfachen einen ableistischen Sog, der das Selbst und Tun erfasst und lenkt. Sie bedeuten Entbehrung – und so manches Mal wählte ich mich beim Schreiben nicht in meinem Büro oder am heimischen Schreibtisch sitzend, sondern in einer klösterlichen Mönchszelle.

Durch das Schreiben, das eben als gleichzeitig kreativer und spannungsgeladen-machtvoller Vorgang gefasst werden kann, entsteht ein Text, der das Subjekt als Doktorand*in anerkannt werden lässt. Als Doktor*in wird man allerdings nur anerkannt, wenn der Text auch zu einem ‚guten Ende‘ kommt, einer kohärenten Schrift, die spezifischen Anforderungen entsprechen sollte. Bis dahin ist es ein langer, mühsamer und oft auch schmerzhafter Weg. So ist das schreibende Subjekt in der Phase des Dissertierens – von der man selbst oft eher den Eindruck hat, dass es eine Phase des Dilettierens ist – so leidenschaftlich in Überlegungen verstrickt, dass es sich in dem Gedankenknäuel beinahe zur Gänze verliert. Um diesem Schicksal zu entgehen, erfordert es ab und zu mal einen Rempeler ‚von außen‘ bzw. eine Erinnerung daran, dass der ‚perfekte Text‘ ein Phantasma der Akademie darstellt, auf das sich Dissertant*innen zwar führen sollen, nach dem sie streben und mit dem sie sich affektiv verweben – das aber in realitas nie erreicht werden kann. So danke ich Justin Powell für eine solche Erinnerung, der mir mal schrieb: „Tobias, don’t get it right, get it written!“

Die letztendlich erfolgreiche Performanz entlang der Normen der Anerkennbarkeit der Akademie war mir letztlich aus zwei Gründen möglich: Privilegien und ein soziales Netz, das mich und meine Arbeit unterstützte.

Zum erstgenannten Aspekt. Das erfolgreiche Dissertieren wurde mir möglich, weil ich über die notwendigen Privilegien verfüge. Diese sind Ausdruck von hegemonialen Konstellationen, die ich zwar versuche herauszufordern, in die ich aber trotzdem nur allzu oft komplizenhaft verstrickt bin. Zu diesem Topos gäbe es jetzt einiges zu sagen. Hervorheben möchte ich an dieser Stelle etwas, das ich als fähigkeitsbezogenes Privileg bezeichne. So erhielt ich überhaupt erst die Möglichkeit, mich den ableistischen Normen des Dissertierens zu unterwerfen, weil ich an der zweiten institutionellen Station meines Bildungswegs, der Schule, aufgrund

der Performanzen spezifischer Fähigkeiten scheinbar als ‚normaler Schüler‘ anerkannt wurde. Nur all zu viele Individuen werden in den Sphären der Schule hingegen in andere, besondernde und letztendlich auch behindernde Subjektpositionen gerufen. Subjektpositionen, die am Ende des schulischen Weges nicht die Möglichkeit generieren, ein akademisches Studium aufzunehmen. Es gibt viele, deren Fähigkeiten aufgrund der ableistischen historischen Konfiguration, die auch das Tun und Denken in Schulen prägt, nicht gleichermaßen anerkannt werden, deren Teilhabe an Bildung durch die Zuschreibung ‚förderbedürftig‘ eingeschränkt und behindert wird. Denn die Bildungssysteme der deutschsprachigen Länder können bei weitem nicht als inklusiv bezeichnet werden, was sich unter anderem in den Erzählungen der jungen Menschen zeigt, die in der vorliegenden Arbeit dargelegt werden, aber auch der geringen Zahl an behinderten Akademiker*innen und Forscher*innen, die sich mit Inklusion und Bildung auseinandersetzen können.

So ist es in diesem Text ein als ‚able bodied‘ positioniertes Subjekt, das sich der Betrachtung der mächtigen, ableistischen Normalitäten von Schule und deren Wirkung auf Subjekte, die nicht über das besagte Privileg verfügen, annimmt. Das Schreiben zu dieser Thematik stellt im Kontext der genannten Positionierung einen spannungsvollen Prozess dar. Denn – so könnte man entlang der Debatten um Repräsentation und legitime Sprecher*innenpositionen zurecht argumentieren – der ableistisch Privilegierte schreibt (und spricht damit auch) über die Benachteiligung der Nicht-Privilegierten, was innerhalb der Disability Studies zurecht problematisiert worden ist. Vielleicht wäre es aufgrund der markierten historischen Problemstellung und den Mehrheitsverhältnissen in der Akademie richtig gewesen, wenn ein Subjekt diesen Text verfasst hätte, dem die später behandelten Behinderungserfahrungen selbst vertrauter sind als dem Autoren. Wer nun schreiben und sprechen darf, und wer nicht, sollte meines Erachtens aber nicht ausschließlich entlang der Frage nach der Erfahrung und Positionierung verhandelt werden, sondern auch in Hinblick auf die Art und Weise, wie das Sprechen und Schreiben zu Erfahrungen erfolgen sollte. Ein solches Sprechen und Schreiben erfordert eine Reflexion der Privilegien und der Normalitätsregime, aus denen erstere hervorgehen und das Denken der Subjekte sowie das Selbst prägen – sowie eine Sprache und ein Denken, die eine kritische Betrachtung im Sinne eines behindert Werdens ermöglichen. Dazu an späterer Stelle aber mehr.

Das Verfassen des vorliegenden Textes in der beschriebenen Art und Weise war mir neben den erwähnten Privilegien letztlich, wie bereits erwähnt, nur möglich, weil ich umfangreiche, großartige und ermächtigende Unterstützung erhielt. Denn dieser Text ist nicht das Werk eines autonomen Subjekts. Vielmehr wurde er in einem Geflecht interdependenter Relationen zu Anderen hervorgebracht, die mich in einer von hoher Verletzlichkeit gekennzeichneten biographischen Phase unterstützt haben.

Danksagung

Aus den zuvor genannten Gründen möchte ich mich an dieser Stelle zunächst bei allen bedanken, die mir in den letzten Jahren beim Verfassen dieser Arbeit geholfen haben.

Ganz besonders bedanke ich mich bei meinen Kindern Elias und Aliya, die viel Verständnis für meine physische Abwesenheit aufgrund von langen Arbeitszeiten und Auslandsreisen und geistige Abwesenheit aufgrund der Fokussierung auf den vorliegenden Text aufbrachten. Großer Dank gebührt meinen Eltern Iris und Wieland – generell für alles, was sie mir in meinem Leben ermöglicht haben und besonders für ihre liebevolle Unterstützung in den letzten Jahren. Auch Helga Preußner und Leo Regneri waren für mich da und halfen mir bei so vielem. Dank gilt zudem meiner ehemaligen Partnerin Melanie Pumm, die oft Reproduktionsarbeit übernahm um mir Zeit für das Schreiben zu schenken – ebenso wie Helene Honsell-Pumm, Reiner Honsell und Heinz Pumm.

Mein Betreuer Gottfried Biewer öffnete mir zahlreiche Türen in unterschiedliche Räume der Akademie, hatte immer ein offenes Ohr für meine Anliegen und stand mir mit Rat und auch Tat zur Seite. Ohne meine Zweitbetreuerin Bettina Dausien wäre eine so intensive und bereichernde Auseinandersetzung mit der Analyse biographischer Interviews, wie sie im Rahmen dieser Arbeit erfolgte, nicht möglich gewesen. Zudem danke ich Bettina Dausien für die von ihr organisierten Forschungswerkstätten am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Dieser Raum war für den interpretatorischen Feinschliff einzelner Passagen von enormer Bedeutung – ebenso wie das Doktorand*innenkolloquium, in dem ich wertvolles Feedback erhielt, von ihr und anderen Teilnehmer*innen.

Neben den genannten ‚institutionalisierten‘ Unterstützungszirkeln konnte ich mit einzelnen Kolleg*innen einige Kapitel dieses Textes besprechen und erhielt Rückmeldungen, die mir sehr halfen. Lisa Pfahl, Dorothee Schwendowius, Daniela Rothe, Hannah Meißner, Benjamin Haas, Bettina Kleiner, Nadja Thoma, Angela Rein und David Brehme haben Teile dieser Arbeit gelesen und/oder einzelne Aspekte mit mir gemeinsam durchdacht.

Ohne Mark Priestley und Sonali Shah vom Centre for Disability Studies an der University of Leeds, die mich als Partner für das Quali-TYDES-Projekt anfragten, hätte es für mich wahrscheinlich keine Projekt-Stelle an der Universität Wien gegeben. Sie haben mir damit so etwas wie eine Eintrittskarte in die Akademie geschenkt, wofür ich ihnen sehr dankbar bin. Moralisch unterstützt haben mich immer wieder die Kolleg*innen am Institut für Bildungswissenschaft – vor allem Michelle Proyer, Oliver Koenig, Gertraud Kreamer, Tedi Getachew und Mikael Luciak.

Flora Petrik, Simon Reisenbauer, Katharina Felbermayr, Astrid Hubmayr und Andrea Hellmer haben einzelne Kapitel Korrektur gelesen, was, wenn man den Text vor lauter Buchstaben nicht mehr sieht, eine große Hilfe war.

Räumlich und moralisch unterstützte mich Michael Stadler-Vida, indem er mir das Besprechungszimmer im queraum.kultur- und sozialforschungs-Büro zur Verfügung stellte, um in Ruhe schreiben zu können und mich zur Textarbeit ermutigte.

Dank gilt zudem den DPOs (Disabled People’s Organisations) und NGOs, die bei der Gewinnung des Samples halfen.

Ganz besonders möchte ich mich bei den Teilnehmer*innen des Quali-TYDES-Projekts bedanken. Sie erzählten mir ihre Lebensgeschichte und gewährten mir somit einen Vertrauensvorschuss, der nicht selbstverständlich ist.

Während die bisherigen Gedanken den Lebenden galten, so danke ich der wunderbaren Selbstvertreterin Michaela Koenig, nicht nur für die Freundschaft, sondern auch dafür, dass sie im Rahmen der gemeinsamen Vorbereitung einer ihrer grandiosen Vorträge meine Aufmerksamkeit auf die Relationen zwischen Schüler*innen im Kontext von Integration lenkte – und so auch mein Interesse für die Thematik der vorliegenden Arbeit weckte.

Zudem danke ich meinen Großeltern Albert und Else Preußer sowie Heinrich Buchner, die mir nicht nur viel Liebe gaben, sondern auch ein arbeitsames sowie sparsames Leben führten, um mir die Teilhabe an tertiären Bildungsinstitutionen zu ermöglichen.

Lesehilfen

Bevor der Hauptteil des Textes beginnt, sollen einige Hinweise zu den in dieser Arbeit verwendeten Schreibweisen und Formulierungen erfolgen – zur Erleichterung des Lesens, aber auch um die dahinter liegenden Gedanken zu explizieren.

Im Folgenden ist von behinderten Menschen, behinderten Frauen, behinderten Männern, usw. die Rede. Diese Formulierungsweise ist Überlegungen zur sozialen Konstruktion von Behinderung, wie sie in den Disability Studies diskutiert werden, geschuldet. So soll durch das den Nomen vorangestellte Wort ‚behindert‘ darauf aufmerksam gemacht werden, dass die adressierten Personen durch gesellschaftliche sowie kulturelle Zuschreibungen *behindert werden*. Daran schließt eine sprachliche Differenzierung zwischen Beeinträchtigung und Behinderung an. Mit Beeinträchtigung fasse ich hier das, was im Englischen als *impairment* bezeichnet wird und die Limitation einer körperlichen Funktion meint.

Zudem wird das sogenannte Gendersternchen verwendet (z.B. Schüler*in). Mit dem Stern soll gekennzeichnet werden, dass damit auch Personen adressiert werden, die sich nicht als (nur) männlich oder weiblich identifizieren. Zudem soll das Sternchen auf die Konstruiertheit der damit markierten Termini verweisen. In Einzelfällen wird für die dritte Person Singular auf die folgende Schreibweise zurückgegriffen: eine Schüler*in. Auch hierbei werden sämtliche Identifizierungen mitgedacht, aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird aber lediglich der weibliche unbestimmte oder auch bestimmte Artikel verwendet.

Direkte Zitate aus wissenschaftlichen Texten oder den im Rahmen der empirischen Forschung dieser Arbeit produzierten Transkripten werden durch zwei Anführungszeichen „“ gekennzeichnet und mit entsprechenden Quellenangaben versehen. An einigen Stellen des Forschungsteils der Studie werden bereits zitierte Auszüge aus Transkripten, sofern sie höchstens vier Wörter umfassen, mit Anführungszeichen „“ markiert, jedoch ohne erneute Zitaton. Zudem werden die Leser*innen auf den nächsten Seiten mitunter auf Wörter stoßen, die von einfachen Anführungszeichen ‚ ‚ umschlossen sind. Diese Schreibweise soll eine gewisse Distanz zum verwendeten Begriff signalisieren; auf eine mögliche problematische Konnotation des Terminus oder auch die an dieser Stelle metaphorische Verwendung des Worts aufmerksam machen.

Den aufmerksamen Leser*innen wird darüber hinaus nicht entgehen, dass ich mit dem Wörtchen Inklusion äußerst sparsam umgehe. So wird nur dort von Inklusion die Rede sein, wo es um programmatische Aspekte, Zitate oder Zielformulierungen geht. Schließlich handelt es sich bei Inklusion um eine bestimmte soziale Form des Umgangs miteinander, die in der (schulischen) Gegenwart lediglich selten, sehr fluide und eher flüchtig anzutreffen ist – im Wesentlichen wird damit aber eine Vision beschrieben. Daher werden im Folgenden meistens die Begriffe Integration oder Kombinationen wie „Regelschule und Behinderung“ benutzt und nur an wenigen Stellen, die auf Situationen oder Beispiele verweisen, welche die normativen Kriterien scheinbar auch erfüllen, von Inklusion gesprochen.

1 Einleitung

In den letzten Jahrzehnten haben zahlreiche europäische Staaten Anstrengungen unternommen, ihre Bildungssysteme inklusiver zu gestalten (vgl. Richardson & Powell 2011). Den Startpunkt für diese Bemühungen stellte in Österreich – genau wie in vielen anderen Ländern (vgl. Smyth et al. 2014) – in den 1980er Jahren die sogenannte Integrationsbewegung dar, welche die verpflichtende Beschulung in Sonderschulen ablehnte und für das Recht auf Teilhabe an der Regelschule eintrat (vgl. Buchner & Gebhardt 2011). Infolge des Drucks der Bewegung wurde das österreichische Bildungswesen reformiert, was zur Folge hat, dass heute ca. 60% aller behinderten Schüler*innen in einer Regelschule ‚integrativ‘ unterrichtet werden.

Mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UNBRK) im Jahr 2008 hat sich Österreich verpflichtet, die in dem Dokument vorgesehenen Rechte zu implementieren. Artikel 24 der Konvention sieht vor, dass die unterzeichnenden Staaten ein inklusives Bildungssystem aufbauen bzw. die bisherigen Strukturen entsprechend modifizieren. Die Umsetzung dieser Aufgabe hat zu zahlreichen Debatten in Politik, Schuladministration sowie der Zivilgesellschaft geführt. Dabei wurde in Zusammenhang mit der Frage, ob Sonderschulen einen Widerspruch zu Artikel 24 darstellen (was vom mit der Überwachung der Umsetzung der Konvention beauftragten Monitoring-Ausschuss eindeutig bejaht wurde, vgl. Monitoring Ausschuss 2010), auch diskutiert, was Inklusion im Kontext von Schule überhaupt bedeuten soll.

Der in Wien tätige Bildungswissenschaftler Gottfried Biewer bezeichnet inklusive Pädagogik als Überbegriff einer Reihe von Ansätzen, „die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf strukturelle Veränderungen der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden“ (Biewer 2010, 193). Black-Hawkins und Kolleg*innen weisen darauf hin, dass inklusive Bildung nicht nur auf eine Förderung schulischer Leistung abzielt, sondern auch auf die soziale, emotionale und kreative Entwicklung aller Schüler*innen (Black-Hawkins et al. 2007, 25). Inklusive Bildung steht demzufolge für ein breites Verständnis von schulischer Teilhabe, von dem im Sinne einer ‚Schule für alle‘ sämtliche Schüler*innen profitieren sollen. Diese Zielsetzungen erweisen sich als kongruent mit den Leitbildern jüngerer Policy-Prozesse in Österreich, wie etwa der Konzeptualisierung der Neuen Mittelschule. So heißt es hier: „Die Neue Mittelschule versteht sich auch als Ort sozialen Lernens. Neben klassischen Lerninhalten werden auch soziale Fähigkeiten wie Respekt, Achtung und Toleranz vermittelt und gelebt. Die Integration aller Schüler*innen, unabhängig von ihrer Herkunft oder ihren besonderen Bedürfnissen, ist ein wesentlicher Aspekt dabei“ (BMUKK 2013, 3). Demnach soll Schule „ein Ort des Lebens und Lernens in der Gemeinschaft sein, in der die Kinder und Jugendlichen in ihrer heterogenen Zusammensetzung miteinander und voneinander lernen. Das Erleben von Unterschieden in der Gemeinschaft, die soziale Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Voraussetzungen, das Zusammenleben und Lernen mit Mitschüler*innen mit Migrationshintergrund werden durch den integrativen pädagogischen Ansatz als Bereicherung und wertvolles Bildungsgut

erfahren“ (Expert*innenkommission des BMUKK 2008, 102). Inklusive Bildung kann demnach als ein bedeutendes Ziel der österreichischen Bildungspolitik erachtet werden. Fraglich bleibt nun aber, inwiefern dieses Ziel bereits umgesetzt ist. Wie im Rahmen dieser Arbeit noch gezeigt werden wird, kann anhand der vorliegenden Studien zu Regelschule und Behinderung in Österreich bezweifelt werden, dass die Teilhabe behinderter Schüler*innen an Schule sich zufriedenstellend gestaltet. Schließlich fallen gerade die Ergebnisse zur sozialen Partizipation ambivalent aus. Der Blickwinkel behinderter Schüler*innen wurde in den bisherigen Untersuchungen kaum berücksichtigt – gerade deren Stimmen werden in der internationalen Literatur aber als besonders wichtig für schulische Entwicklung in Richtung Inklusion erachtet (vgl. u.a. Messiou 2008a, Gibson 2006). Die vorliegende Arbeit setzt es sich daher als ein Ziel, die Erfahrungen dieser relativ unerforschten Akteur*innengruppe zu untersuchen und dadurch einen empirischen Beitrag zur Weiterentwicklung inklusiver Bildungsangebote zu leisten. Dazu wird eine biographische Perspektive auf Bildung eingenommen, um deren Prozesshaftigkeit in den Blick zu nehmen und auch Aussagen darüber treffen zu können, inwiefern Bildung in den bisherigen Versuchen eines gemeinsamen Unterrichts dazu beigetragen hat, die Handlungsfähigkeit (als ein wesentliches Ziel demokratischer Bildungsinstitutionen, vgl. Mecheril & Plößer 2009, 196) behinderter Schüler*innen zu fördern – auch hinsichtlich der Teilhabemöglichkeiten in nachschulischen Lebensbereichen. Um diese Aspekte auch tatsächlich erfassen zu können, wird im Rahmen der Studie auf eine Kohorte zurückgegriffen, die in der Literatur mitunter als ‚erste integrierte Generation‘ (vgl. Pfahl & Buchner 2015, o.S.) bezeichnet wird: behinderte Menschen, die in den 1980er Jahren geboren wurden und daher zum Zeitpunkt der Datenerhebung (2011) bereits mit etwas Abstand auf Schule und ihre biographischen Wirkungen zurückschauen konnten. Dabei wird zunächst allgemein danach gefragt, welche Erfahrungen behinderte Schüler*innen in Regelschulen in Österreich machten.

Diesem Unterfangen wird ein machtkritisches Verständnis von Schule zugrunde gelegt. Eine solche theoretische Rahmung empfiehlt sich nicht zuletzt aufgrund einer wesentlichen Schwach- bzw. Leerstelle vieler Studien zur schulischen Inklusion, die sich in einer Reduzierung auf eine normative Ebene zu Inklusion sowie dem Ausklammern der gesellschaftlichen Funktionen von Schule offenbart. Schließlich kann mit den bisherigen Befunden dazu, was Inklusion eigentlich sein sollte und was bisherige Bemühungen nicht zu leisten im Stande waren, nur bedingt erklärt werden, warum die schulische Teilhabe behinderter Schüler*innen gelingt oder eben auch nicht. So wird die Differenz zwischen den normativen Zielsetzungen und Selbstverständnissen von Schule und empirischer Praxis als Effekt gesellschaftlicher Differenzordnungen erachtet, insbesondere der kulturellen Chiffre nicht/behindert (dis/abled). Derlei Diskurse werden, mit Foucault gedacht, in Schulen machtvoll (re-)produziert und Schüler*innen entlang der Agenda eines solchen ‚heimlichen Lehrplans‘ geformt. Diese Prozesse werden in der vorliegenden Arbeit als Subjektivierung gefasst. Der subjektivierungstheoretisch informierte Blick auf biographische Erzählungen zu Regelschule wird schließlich mit einem Behinderungsbegriff verbunden, der sich an das sogenannte kulturelle Modell anlehnt. Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Folien ist die allgemeine Fragestellung nach den Erfahrungen genauer auszudifferenzieren. So adressieren weitere Fragen dieser Arbeit die Subjektivierungsprozesse in Regelschulen, die im Spannungsfeld zwischen institutionellen Praktiken sowie den Relationen zu Peers entstehen.

Die Studie verortet sich nicht zuletzt aufgrund des hier skizzierten Ansatzes innerhalb der Disability Studies in Education. Dieser im deutschsprachigen Raum bisher lediglich implizit

verfolgte Zweig der Disability Studies kann als „kritische Begleiterin der Inklusion“ (Köbsell 2015, o.S.) verstanden werden und wird hier aufgegriffen, um einen kritischen Blick auf Regelschule und Behinderung zu richten und dadurch konstruktiv auf den Diskurs zu schulischer Inklusion einzuwirken.

Mit der hier veranschlagten Perspektive auf Erfahrungen, insbesondere den Subjektivierungsprozessen im Kontext von Zuschreibungen von körperlicher Differenz in Regelschulen, wird eine Untersuchung jener Phänomene möglich, die zwar innerhalb der wissenschaftlichen Literatur als Exklusion, Marginalisierung oder geringe soziale Teilhabe thematisiert, in ihrer Komplexität bisher aber nur wenig befriedigend erklärt werden konnten. Die ‚Innensicht‘ von Subjekten soll zudem dazu genutzt werden, um das von einigen Autor*innen angenommene Zusammenspiel von Sozialität und institutionellen Praktiken in seiner prozesshaften Wirkung auf die Subjektivitäten behinderter Schüler*innen nachzuzeichnen. So wird ein spezifischer Fokus im Kontext des auszumachenden Desiderats der Schüler*innenperspektive eingenommen, der auch zur Erforschung eines Effekts von Regelschule befähigt, der innerhalb der Inklusions-/Integrationspädagogischen Scientific Community bisher nur sporadisch und wenn, dann eher knapp Erwähnung fand: Die „Anpassung“ (Hinz 1993, 399; 2000, o.S.) behinderter Schüler*innen an die Normalitätsvorstellungen der Anderen. Diese Erkenntnisfelder können als bedeutend für zukünftige Umsetzungsversuche von inklusiver Bildung erachtet werden.

Zur besseren Übersicht wird nachfolgend ein Überblick dazu gegeben, wie sich die Umsetzung dieser Anliegen in der Struktur der vorliegenden Arbeit manifestiert.

Im theoretischen Teil der Arbeit werden (Kapitel 2) schulpolitische Entwicklungen in Österreich nachgezeichnet, die zunächst zur Erprobung integrativen Unterrichts und infolge auch zur Verankerung des Elternwahlrechts im Schulrecht führten. In einem weiteren Schritt werden institutionelle Settings und pädagogische Konzepte dargestellt, mit welchen von der Zeit der Schulversuche in den 1980er Jahren an bis heute ein gemeinsamer Unterricht realisiert werden soll. Dieser Einstieg in die Thematik wird gewählt, um einen Überblick zu den Entwicklungen sowie organisatorischen Bedingungen für schulische Integration/Inklusion zu erarbeiten und die dabei ersichtlich werdenden historischen sowie institutionellen Rahmungen bei der Analyse des Datenmaterials berücksichtigen zu können.

Anschließend (Kapitel 3) werden in vier aufeinander aufbauenden Schritten der Forschungsstand zum Gegenstand der vorliegenden Arbeit umrissen und Desiderate herausgearbeitet. Zunächst werden Untersuchungen und Ergebnisse zu Österreich umrissen, wobei eine Unterteilung in zwei Phasen der empirischen Bemühungen (Phase der Schulversuche und danach) vorgenommen wird. Dabei wird gezeigt, dass die Perspektive behinderter Schüler*innen auf Regelschule bisher kaum und wenn, dann nur sehr begrenzt erhoben wurde und soziale Teilhabe als Problemfeld ausgemacht werden kann. Darauf folgen Sondierungen internationaler Studien, in deren Rahmen versucht wurde, den Blickwinkel behinderter Personen einzufangen. Beim Gang durch die Literatur werden einerseits die Ergebnisse der Arbeiten gesichtet, um sich dem Kontext der Forschung weiter anzunähern. Andererseits wird das Potenzial der eingesetzten Methoden in Bezug auf das Vorhaben dieser Arbeit kritisch diskutiert. Zunächst werden ethnographische Untersuchungen erörtert, in deren Rahmen sehr präzise herausgearbeitet wird, wie im Unterricht Differenz konstruiert wird und behinderte Schüler*innen darüber besonders werden. Allerdings erweist sich, wie aufgezeigt wird, dieser methodische Zugang für die Erforschung des Blickwinkels der im Zentrum des Interesses dieser Arbeit stehenden Personengruppe nur als bedingt geeignet. Im nächsten Schritt

werden daher Studien aus dem englischsprachigen Raum betrachtet, die sich explizit der Erfassung der ‚voices‘ von Schüler*innen annehmen. Auch wenn diese Ansätze die Komplexität von Behinderungserfahrungen im Rahmen von Regelschule ersichtlich werden lassen, so erscheinen sie gleichzeitig ein problematisches, weil simplifizierendes Verständnis von ‚voice‘ aufzuweisen und das Potenzial biographischer Ansätze für die Erkundung von Erfahrungen lediglich anzudeuten. Die deutschsprachige Biographieforschung hat hingegen, wie anschließend gezeigt wird, interessante als auch theoretisch anspruchsvolle Arbeiten zu Schüler*innenbiographien hervorgebracht, an die im Rahmen dieser Studie methodologisch angeknüpft wird – insbesondere an jüngere, machtkritische Arbeiten, die sich dem Zusammenspiel von Biographie und Diskurs widmen.

Im vierten Kapitel erfolgt eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Konzepten zu Behinderung, die innerhalb der Disability Studies entwickelt wurden: Das individuelle, soziale und kulturelle Modell. Gerade letzterer Denkansatz, der Behinderung als Produkt von soziokulturellen Unterscheidungspraktiken in nicht/normal und den damit verbundenen Zuschreibungs- sowie Exklusionsprozessen fasst, erweist sich für das Vorhaben der eigenen Arbeit als anschlussfähig. Abschließend wird ein besonderer Zweig der Disability Studies vorgestellt, der die kulturelle Analysematrix auf Schule bezieht, um hier behindernde Praktiken und Strukturen aufzudecken und dadurch produktive Beiträge für die Professionalisierung von Pädagog*innen sowie für inklusive Schulentwicklung zu leisten – ein Anliegen, das die vorliegende Arbeit ebenfalls verfolgt.

Im folgenden, fünften Kapitel werden die Überlegungen zur soziokulturellen Konstruktion von Behinderung in Schulen in einen machtkritischen heuristischen Rahmen eingebettet. Mit Bezugnahmen auf Konzepte von Michel Foucault und Judith Butler wird zunächst ein kritisches Verständnis der gesellschaftlichen Funktion von Schule umrissen, an dem jene Subjekte produziert werden sollen, die historisch benötigt werden. Die damit verbundenen Prozesse bezeichne ich in Anlehnung an Foucault als Subjektivierung. Subjektivierung in Schulen umschließt ein komplexes Zusammenspiel von Diskursen, institutionellen Praktiken und Selbstführung. Mit Butler wird dieses Verständnis um theoretische Komponenten ergänzt, mit deren Hilfe Subjektivierung als intersubjektives Geschehen und psychische Arbeit gefasst werden kann.

Im sechsten Kapitel werden die Konzepte der Biographie und der Subjektivierung aufeinander bezogen. Demnach stellen biographische Erzählungen eine verpflichtende Selbsttechnik der Moderne dar, über die Subjekte ein biographisches Wissen über sich konstruieren – und in diesen Prozessen werden prägende Erfahrungen verarbeitet und mit Sinn versehen. Biographische Erzählungen bieten demzufolge das Potenzial, auf Subjektivierungsprozesse Bezug zu nehmen und diese zu thematisieren. Sie können gleichzeitig jedoch auch als über die Narration erfolgende Arbeit am Selbst verstanden werden. Sie eignen sich daher für die Analyse von Subjektivierungsprozessen auf zwei – miteinander korrespondierenden – zeitlichen Ebenen.

Der anschließende empirische Teil der Arbeit beginnt mit einer Erörterung des methodologischen Rahmens (Kapitel 7), wobei auf Überlegungen aus der interpretativen Sozialforschung und der Grounded Theory rekurriert wird. Wissenschaftliche Konstruktionen werden dabei mit Schütz als Rekonstruktionen zweiten Grades gefasst, die einer abduktiven Forschungslogik folgen sollten.

Das achte Kapitel steht unter der Überschrift „Dokumentation des Forschungsprozesses“. Darin wird zunächst die Einbindung der Studie in das Quali-TYDES-Projekt expliziert, das

von 2010 bis 2014 an der Universität Wien und drei weiteren europäischen Universitäten durchgeführt wurde. Die im Zuge der ersten Erhebungswelle des Projekts im Jahr 2011 erhobenen Daten, die über biographische Interviews mit 34 in den 1980er Jahren geborenen behinderten Personen aus Österreich produziert wurden, stellen die empirische Grundlage dieser Studie dar. Nach einer Beschreibung der Rekrutierungsstrategie, der Durchführung der Interviews und der Aufbereitung des Datenmaterials wird die an das Vorgehen der von Fritz Schütze entwickelten Narrationsanalyse angelehnte Auswertungsmethode beschrieben. Abgeschlossen wird das Kapitel mit einer Reflexion des Forschungsprozesses.

Das Kernstück des empirischen Teils bilden schließlich die drei Falldarstellungen, die im neunten Kapitel präsentiert werden. Dabei werden, gemäß den vorab angestellten methodologischen Überlegungen, jeweils der soziale Rahmen der Interviewsituation und die Einlagerung der schulbiographischen Passagen in die Erzählung rekonstruiert. Anschließend erfolgt eine detaillierte Analyse ausgewählter Sequenzen aus diesen Passagen. Anhand der Rekonstruktion der Teile der Interviews, die auf nachschulische Bereiche Bezug nehmen, werden Thesen zur „biographischen Haftung“ (Dausien 2006c, 36) schulischer Subjektivierungsprozesse formuliert. Im letzten Schritt werden die erzielten Befunde einer analytischen Abstraktion unterzogen.

Im Rahmen des Fallvergleichs (Kapitel 10) werden drei Dimensionen herausgearbeitet, entlang welcher Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Fällen untersucht werden. Zunächst werden die Erfahrungen zu integrativen als auch den Settings der sogenannten ‚wilden Integration‘ an höheren allgemeinbildenden Schulen in den Blick genommen. Die in den biographischen Kontexten von Regelschule entwickelten Selbstverhältnisse werden als zweite Dimension vergleichend betrachtet. Die ausgemachten Selbsttechniken werden bezüglich des damit verwobenen Wissens sowie der darüber produzierten Handlungsfähigkeit verglichen. Im dritten Teil des Fallvergleichs werden die biographische Nachhaltigkeit schulischer Selbstverhältnisse sowie die über die Narrationen hergestellten biographischen Wahrheiten zu Schule und Behinderung in komparativer Perspektive analysiert.

Im letzten Kapitel dieser Arbeit erfolgt eine Betrachtung der Ergebnisse im Kontext der bisherigen Befunde aus unterschiedlichen Forschungsrichtungen. Am Beginn steht eine machtkritisch-historische Einordnung der im empirischen Teil herausgearbeiteten institutionellen Praktiken. Im zweiten Subkapitel wird das im Fallvergleich entwickelte Modell der Normalzone der körperlichen Fähigkeiten kritisch auf die insbesondere in der deutschsprachigen Inklusions- und Integrationsforschung erfolgten Rezeptionen der Normalismustheorie von Jürgen Link bezogen. In Anlehnung an Judith Butler wird schließlich das ermächtigende Potenzial der in einem Fall rekonstruierten transnormalistischen Selbstverhältnisse für inklusive Bildungsprozesse aufgezeigt. Im nächsten Punkt der Theoretisierung werden die Ergebnisse dazu benutzt, um die bisher innerhalb der Disability Studies (in Education) überwiegend vorzufindende, negative Beschreibung von Fähigkeit im Sinne einer befähigenden Bildung zu erweitern. Ein weiterer Schwerpunkt wird den behindernden Relationen zwischen den Schüler*innen gewidmet – ein Thema, das innerhalb der deutschsprachigen Inklusionsforschung bisher relativ unberücksichtigt geblieben ist.

Im nächsten Kapitel werden auf Basis der Ergebnisse dieser Arbeit Perspektiven für Professionalisierung und Schulentwicklung im Kontext von Inklusion diskutiert, die sich auf die Bereiche Inklusion und Therapie, inklusive Pädagogik und Differenz, Normalität und Reflexivität, die Bedeutung von Ermöglichungspraktiken und der Diskurse der Behindertenbewegung sowie Raum, Kultur und Leadership beziehen.

Am Schluss der Arbeit werden die zentralen Ergebnisse nochmals zusammengetragen sowie die Tauglichkeit des im Rahmen dieser Studie entwickelten heuristischen Rahmens diskutiert. Zudem erfolgen eine Einordnung der Befunde für aktuelle bildungspolitische Diskussionen zu Inklusion und ein kurzer Ausblick.

2 Politische Entwicklungen und Modelle schulischer Integration in Österreich

Die vorliegende Arbeit setzt es sich zum Ziel, Subjektivierung in den Kontexten von Regelschule und Behinderung zu erforschen. Dazu werden junge behinderte Menschen befragt, die in den 1980er Jahren geboren wurden und aufgrund der mit dieser Periode verbundenen politischen Transformationen in Richtung schulische Integration mitunter als Mitglieder der ‚ersten integrierten Generation‘ bezeichnet werden (vgl. Pfahl & Buchner 2015). Die untersuchte Kohorte wuchs demnach, wie der Name bereits suggeriert, in einer Zeit auf, in der eine bis dahin rigide Praxis der Segregation aufgebrochen und die Teilhabe an Regelsettings möglich wurden. Einige ihrer Mitglieder erlebten diese Phase des Umbruchs als Pionier*innen der Schulversuche zur Integration, andere wurden bereits zu einem Zeitpunkt eingeschult, an dem Integration schon einen rechtlichen Anspruch darstellte. Die politischen, legislatischen und schuladministrativen Entwicklungen, welche diese Ära prägten, sollen in den nächsten beiden Kapiteln nachgezeichnet werden. Dadurch wird einerseits ein Überblick zu den Vorgängen erarbeitet. Die Befunde der Rekonstruktion der historischen sowie schulischen Rahmenbedingungen dienen andererseits aber auch der Vorbereitung der empirischen Analyse – schließlich beziehen sich die Erzählungen der in dieser Studie befragten Personen auf Erfahrungen, die im Kontext der im Folgenden herausgearbeiteten Geschehnisse und daraus erwachsenden pädagogischen Settings zu betrachten sind.

2.1 Auf dem Weg zu einer Schule für alle?

Schulpolitische Entwicklungen im Kontext von Integration in Österreich

Infolge der umfassenden Veränderung der Verfassungsbestimmungen, welche u.a. eine Schulpflicht für behinderte Kinder und Jugendliche beinhalten, begann Österreich ab Mitte der 1960er mit einem intensiven Ausbau seines Sonderschulsystems (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 2004a, 3). Dabei entstand im Laufe der Jahre eine ganze Palette an Sonderschulsparten, die sich neben der Vermittlung einer allgemeinen Bildung auf die Förderung bestimmter Beeinträchtigungsformen spezialisierte (Steingruber 2000 o.S.). So entwickelte sich eine breite Landschaft an Sonderschulen in Österreich. Die segregative Beschulung wurde dabei zur hegemonialen Idee; die Sonderschule zum selbstverständlichen Ort für die Bildung behinderter Kinder. Lediglich vereinzelt lassen sich für diese Ära Erfahrungen zur Regelbeschulung ausmachen, die allerdings Ausnahmen darstellen und als Produkt individueller Engagements von Eltern sowie vereinzelter Lehrer*innen zu erachten sind (siehe hierzu z.B. Huainigg 2008). Mit Beginn der 1980er Jahre geriet die Dominanz des Sonderschulgedankens in Österreich jedoch zunehmend ins Wanken. Als Auslöser für diese Verschiebungen kann ein Zusammenspiel verschiedener Akteur*innengruppen bestimmt werden, das zunehmend politischen Druck erzeugte. So wurde über verschiedene Aktionen der Behindertenbewegung, wie etwa die Blockade der Eröffnungsveranstaltung zum ‚Jahr der Behinderten‘ (1981) in der Wiener Hofburg durch Rollstuhlfahrer*innen oder die Unterschriftenaktion zur Schließung der Sonderkindergärten (vgl. Forcher & Schönwiese 1989), (schulische) Segregation als Dis-

kriminierung verstärkt thematisiert. Sonderschule wurde in diesem Zusammenhang als Ort der Produktion von Behinderung und Veränderung kritisiert (vgl. Forster 1984, Hosenseidl 1984). Gleichzeitig erarbeiteten engagierte Praktiker*innen Konzepte für einen integrativen Unterricht – deren Umsetzung in der ersten Hälfte der 1980er Jahre allerdings aufgrund des Widerstands der Schulbehörden (vorerst) scheiterte (vgl. Feyerer & Specht 2009, Schleichert 1993). In der Literatur wird zudem auf den Einsatz von Eltern hingewiesen, die sich nicht länger gewillt zeigten, eine unverhandelbare segregative Beschulung ihrer behinderten Kinder zu akzeptieren (vgl. Biewer 2006, Pumm 1996, Forcher 1989). Sie „machten Druck auf die Behörden, schlossen sich in Elterninitiativen bundesweit zusammen, organisierten alljährlich ein Integrationssymposium mit bedeutenden Expert/innen aus ganz Europa, leisteten medienwirksame Öffentlichkeitsarbeit und erreichten die Einrichtung einer Arbeitsgruppe im Ministerium, welche die gesetzlichen Grundlagen zur Integration vorbereitete“ (Feyerer 1998, 23).

Im Laufe der Jahre entstanden komplexe Vernetzungsstrukturen, die – im Zusammenspiel mit den beiden bereits genannten Akteur*innengruppen – das hervorbrachten, was später als „Integrationsbewegung“ (Haider 1998 o.S.) bezeichnet wurde. Geteiltes Ziel war es, eine Öffnung des Regelschulwesens für behinderte Schüler*innen zu erreichen um *Exklusionskarrieren zu verhindern* (vgl. Hosenseidl 1984, Forster 1982) und ein *soziales Lernen sowie die bestmögliche Entfaltung der Potenziale aller Schüler*innen* in einem gemeinsamen Unterricht zu fördern (vgl. Schleichert 1993, Schilcher 1991, Meister-Steiner 1989).

Als erster wesentlicher Erfolg der Integrationsbewegung kann die Einrichtung der Integrationsklasse an einer Volksschule in Oberwart/Burgenland eingestuft werden (vgl. Anlanger 1993). Die Pioniertätigkeit in Oberwart stellte den Startpunkt einer ganzen Reihe an ähnlich angelegten integrativen Schulprojekten dar. Die über diese Entwicklungen entstehende mediale Aufmerksamkeit beeinflusste die österreichische Bildungspolitik schließlich in zunehmenden Ausmaß, was sich zunächst im 1986 erfolgten Grundsatzterlass „Körperbehinderte oder sinnesbehinderte Kinder im Schulwesen Österreichs“ (Anlanger 1993 59ff.) widerspiegelte. In diesem Schreiben wurden die Landesschulrät*innen dazu aufgefordert, eine Beschulung körper- und sinnesbehinderter Kinder in Regelschulen zu ermöglichen. Dadurch wurde eine Abkehr vom bis dorthin aufrechten Segregationsmechanismus, „Sinnes- oder Körperbehinderungen mit Sonderschulbedürftigkeit“ (Gruber 1995, 3) gleichzusetzen und eine bejahende Haltung zur schulischen Integration markiert.¹ Der trotz dieser Fortschritte weiterhin aufrechterhaltene Druck der Integrationsbewegung führte in weiterer Folge zu einer Fortsetzung der sich abzeichnende Linie von schulpolitischer Seite, die sich vorerst in der 1988 verabschiedeten 11. Novelle des Schulorganisationsgesetzes (SchOG) ausdrückte (Gruber 2006, 6). Mit diesem Rechtsdokument wurde die legistische Grundlage für integrative Schulversuche für die Primarstufe sowie die Sekundarstufe I erschaffen.² Diese Tendenz wurde durch das 1989 veröffentlichte Rahmenkonzept des Bundesministeriums für Unterricht

1 „Von einer gemeinsamen Bildung behinderter und nicht behinderter Kinder sind erfahrungsgemäß positive Auswirkungen hinsichtlich der Entwicklung gegenseitigen Verständnisses und anderer wichtiger Qualitäten des Zusammenlebens zu erwarten. Entsprechend den allgemeinen Zielsetzungen des österreichischen Schulwesens und mit Bezug auf den didaktischen Grundsatz, die Eigenart des Schülers und seine Entwicklungsstufe zu berücksichtigen, muß es daher ein wichtiges Anliegen sein, benachteiligte oder beeinträchtigte Kinder besonders zu unterstützen“ (Anlanger 1993, 59)

2 „Für die Erprobung von Maßnahmen zur Ermöglichung des gemeinsamen Unterrichtes behinderter Kinder und nicht behinderter Kinder in Schulklassen können bis einschließlich zur 8. Schulstufe sowie im Polytechnischen Lehrgang Schulversuche durchgeführt werden“ (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 1988, 2462).

und Kultur zur Durchführung integrativer Schulversuche (Gruber & Petri 1989) zusätzlich verstärkt. Der Bildungswissenschaftler Werner Specht würdigte dieses Konzept in der Retrospektive als pragmatische Anleitung für die Realisierung der Schulprojekte und als klares Signal der obersten Schulbehörde pro Integration (Specht 1995, 15f.). Specht war schließlich auch federführend bei der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche, die positiv ausfiel (vgl. Specht 1993, 1991), was – in Kombination mit dem Druck der Integrationsbewegung – vorerst 1993 zur Verankerung des Rechts auf Regelschule für die Primarstufe führte (15. SchOG-Novelle). Die positive Evaluation der Schulversuche an den Hauptschulen und die hohe mediale Präsenz des Themas führte 1996 letztlich auch zur gesetzlichen Überführung der Integration auf die Sekundarstufe I (17. SchOG-Novelle). Diese Novellierung sieht, wie bereits die 1993 beschlossene Regelung für die Volksschulen, ein Wahlrecht vor: Eltern sollen nach einem von Schulbehörden zu gestaltenden Informationsprozess zwischen einem Regel- oder Sonderschulbesuchs ihres Kindes entscheiden können sollen.

Durch die schulpolitischen Bemühungen vermehrte sich die Anzahl an Integrationsklassen auf der Primar- sowie der Sekundarstufe I rasant von 50 (Schuljahr 1988/89) auf 873 (Schuljahr 1995/1996) (Feyerer 1998, 35). Damit stieg auch die Quote der in Regelschulen unterrichteten behinderten Kinder und Jugendlichen bis ins Jahr 2000 stetig an, pendelte sich dann bis zu Beginn der 2010er Jahre aber bei etwa 50% aller in Österreich beschulten behinderten Kinder und Jugendlichen ein (vgl. Feyerer 2009, 81; Buchner & Gebhardt 2011). In den letzten Jahren lässt sich zwar ein Anstieg auf ca. 60% ausmachen, was allerdings eher als Effekt einer zunehmend forcierten Diagnostizierung der Schüler*innenschaft in Regelschulen interpretiert wird (vgl. Vogtenhuber et al. 2016, 95).

In der Umsetzung schulischer Integration verfüg(t)en die Bundesländer über eine relativ hohe Gestaltungsfreiheit, was sich letztlich auch in entsprechenden Differenzen zwischen den Ländern (vgl. Feyerer 2009, Klicpera & Gasteiger Klicpera 2004b), aber auch innerhalb der Bundesländer selbst zeigt(e) (Buchner et al. 2009). Ewald Feyerer (2009) konstatierte mit Blick auf die Entwicklung der Segregationsquote ab 1994/1995, dass für Österreich grob drei verschiedene politische Zugänge der Umsetzung integrativer Bildung auf Landesebene festgestellt werden können: (1) one track approach (politische Fokussierung auf die Umsetzung von Integration, Förderung des Aufbaus von integrativen Schulsettings), (2) two track approach (überwiegende Unterrichtung behinderter Schüler*innen in Sonderschulen) und (3) multi track approach (Beschulung in einem Spektrum aus Sonder- und integrativen Schulen) (vgl. European Agency 2003). Laut Feyerer (2009) verfolgten bis Mitte der 2000er Jahre das Burgenland, Oberösterreich und die Steiermark einen one track-, Niederösterreich, Tirol und Vorarlberg einen two track- sowie Kärnten, Salzburg und Wien einen multi track-approach. Diese Varianzen von Implementierung drücken sich quantitativ in Integrationsquoten von 82,37% für die Steiermark und 32,04% in Niederösterreich im Schuljahr 2006/2007 aus (ebenda, 80).

Rückblickend kann festgehalten werden, dass die Reformdynamik, die sich von Beginn der 1980er bis Mitte der 1990er Jahre entwickelte, aufgrund der Initiativen der Integrationsbewegungen, das rasante Tempo und die Tragweite der Veränderungen als schulhistorisch einmalig bzw. als „ein herausragendes, nein, als das Beispiel einer basisorientierten Schulentwicklung“ (Specht 1995, 15) bezeichnet werden kann. Die Tür zum Regelschulwesen wurde dadurch geöffnet, was gerade im Laufe der 1990er Jahre zu einem explosionsartigen Anstieg der Zahl von behinderten Schüler*innen an allgemeinen Schulen führte. Anzumerken bleibt, dass die Idee der Sonderschule durch diese Geschehnisse zwar in eine veritable Krise geriet

und ihren hegemonialen Status einbüßte, sie aus der österreichischen Bildungslandschaft aber nicht verschwand. So werden bis heute etwa 40% aller Schüler*innen mit der Diagnose sonderpädagogischer Förderbedarf in Sonderschulen unterrichtet (vgl. Vogtenhuber et al. 2016, 95).

2.2 Schulische Settings und pädagogische Konzepte der Integration

Im Laufe der rekonstruierten politischen Entwicklungen wurden an den Schulen verschiedene Konzepte zur Integration ausgearbeitet und erprobt. In diesem Kapitel wird der Blick auf diese strukturell-konzeptionelle Ebene von schulischer Integration in Österreich gelenkt und die entsprechenden Modelle und pädagogischen Rahmenbedingungen werden vorgestellt.

Im Rahmen der Schulversuche wurde eine gewisse Bandbreite an Modellen erprobt. Konkret können vier verschiedene Modelle identifiziert werden, die in der Implementierung integrativer Bildung an Volksschulen (vgl. Gruber & Petri 1989, Wieser 1989) wie auch an Hauptschulen und der gymnasialen Unterstufe zur Anwendung kamen (vgl. Specht 1995). Ewald Feyerer beschreibt diese wie folgt (vgl. Feyerer 1998, 30ff.):

Das Modell der *Integrationsklasse* sieht gegenüber gewöhnlichen Klassen eine niedrigere Gesamtschüler*innenzahl vor, von denen ca. fünf einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen sollten. In allen Unterrichtsstunden, in denen behinderte Schüler*innen anwesend sind, unterrichtet ein Team, das aus mindestens zwei Lehrer*innen besteht (in der Regel eine Volksschul-/Hauptschullehrer*in und eine Sonderschul-Pädagog*in). Es werden verschiedene Lehrpläne (Regel- und unterschiedliche Sonder-Lehrpläne) unterrichtet.

In der *kooperativen Klasse* wird auf Integration durch räumliche Nähe und phasenweise gemeinsame Unterrichtung gesetzt: So wird in einer Regelschule eine Sonderschulklasse mit einer regulären Klasse räumlich nebeneinander platziert, allerdings überwiegend getrennt unterrichtet. Ein gemeinsamer Unterricht beider Klassen erfolgt lediglich in Nebenfächern und hier insbesondere im Rahmen von einzelnen Projekten. Durch die Nachbarschaft der beiden Klassen soll auch eine gewisse soziale Nähe bzw. ein Möglichkeitsraum für Begegnungen zwischen den Schüler*innen entstehen.

Eine gewisse Ähnlichkeit besteht zwischen dem Konzept der kooperativen Klasse und jenem der *Klein- oder Förderklasse*. Die Klassengröße beträgt hier zwischen sechs und elf Schüler*innen, die von einer Regelschullehrer*in und einer Sonderpädagog*in unterrichtet werden. Wie Feyerer kritisiert, zielt dieses Modell vor allem auf als lernbehindert und/oder verhaltensauffällig kategorisierte Kinder und Jugendliche ab – Schüler*innen mit stärkeren kognitiven Beeinträchtigungen bleiben hier von vorneherein ausgeschlossen. „Ziel der Klein-klasse ist vor allem die baldige Rückführung der Schüler in die Regelklasse oder zumindest die teilweise Erreichung eines Hauptschulabschlusses. Diese „zielgleiche“ Integration soll durch eine individuelle und heilpädagogische Förderung in der kleinen Gruppe erreicht werden“ (Feyerer 2000, o.S.). Wie auch in Kooperationsklassen werden Klein- und Förderklassen in einzelnen Fächern mit einer Partnerklasse gemeinsam unterrichtet.

Im *Stützlehrer*innen-Modell* betreuen Sonderschulpädagog*innen stundenweise eine oder auch eine geringe Anzahl von behinderten Schüler*innen in einer Schulklasse. Die sogenannten Stützlehrer*innen sollen flexibel mit der Klassenlehrer*in zusammenarbeiten und individuelle Hilfestellungen geben. „Während bei lern- oder geistigbehinderten Kindern die Förderung auf ein differenziertes Programm ausgerichtet ist und überwiegend unterrichtsbegleitend abläuft, steht bei sinnes- oder körperbehinderten Kindern die spezifisch sonderpä-

dagogische Anleitung und Kompensation im Vordergrund“ (Grundlagenpapier 1995, 8; zit. nach Feyerer 1998, 34).

Im Laufe der Jahre setzten sich *die Konzepte der Integrationsklasse sowie der Stützlehrer*in (auch als Einzelintegration bezeichnet) durch*. Wie an anderer Stelle gezeigt wurde, finden sich auch in diesem Kontext Unterschiede bezüglich der Implementierung der Modelle (vgl. Buchner & Gebhardt 2011). Zum Beispiel differierte im Jahr 2011 die schuladministrativ vorgesehene Schüler*innenzahl für Integrationsklassen zwischen 19 (Kärnten) und 24 (Niederösterreich) (ebenda).

Hinsichtlich der pädagogischen Konzepte, mit denen die beschriebenen Modelle gefüllt werden sollten, ist das bereits erwähnte *Rahmenkonzept für Schulversuche auf der Primarstufe* (vgl. Gruber & Petri 1989) sehr aufschlussreich. Der gemeinsame Unterricht soll zufolge der beiden Autoren des Papiers, Heinz Gruber und Gottfried Petri, „nach Prinzipien der Individualisierung, der Binnendifferenzierung und des kooperativen, handlungsorientierten Lernens (Projektlernen) erfolgen und möglichst viel Gelegenheit zu förderlichen Kontakten zwischen behinderten und nichtbehinderten Schülern bieten“ (Gruber & Petri 1989, 44). Lehrer*innen sind dazu angehalten, den Unterricht in einem Teamteaching zu gestalten, wobei die Sonderschullehrer*innen „vor allem für Maßnahmen im Zusammenhang mit der Erziehung behinderter Kinder verantwortlich“ (ebenda, 58) sind. Sonderschullehrer*innen wird im weiteren eine gegenüber Akteur*innen mit einer anderen pädagogischen Ausbildung superiore Expertise zugesprochen, von der angenommen wird, dass sie zu einer ‚guten Unterstützung‘ behinderter Schüler*innen befähigt (ebenda).³

Für einzelintegrative Settings werden die für Integrationsklassen formulierten Ansprüche hingegen relativiert: „Im Unterschied zum Modell Integrative Klasse kann der methodisch-didaktische Ansatz nicht insgesamt auf die Zusammensetzung der Klasse aus behinderten und nichtbehinderten Kindern sowie das Zweilehrersystem abgestimmt werden, sondern steht die Unterstützung des einzelnen Kindes im Vordergrund“ (ebenda, 32).

Für die Schulversuche auf der Sekundarstufe I können letztlich ähnliche pädagogische Organisationsprinzipien für einen gemeinsamen Unterricht ausgemacht werden: Kooperation von Lehrer*innen, innere Differenzierung, Schüler*innenzentriertheit und Projektunterricht (Feyerer 1998). Als Leitsatz der pädagogischen Arbeit erachten Feyerer als auch Specht das Primat „[j]edes Kind steht im Mittelpunkt“ (Feyerer 1998, 41; Specht 1997). Von behördlicher Seite wird diese, bereits im Konzept von 1989 enthaltene Empfehlung für pädagogisches Handeln (Binnendifferenzierung und soziale Partizipation) in den folgenden Jahren fortgeschrieben – wie zum Beispiel in den Richtlinien für die Umsetzung und das Monitoring von Qualitätsstandards im integrativen Unterricht von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (BMBF 2015, BMUKK 2008).

Wie ersichtlich wurde, führte das erkämpfte Recht auf Regelbeschulung zu einer steigenden Anzahl behinderter Schüler*innen in allgemeinen Schulen. Dazu wurde eine Reihe an Modellen ausgearbeitet, von denen sich im Laufe der Jahre letztlich die Settings Integrationsklasse sowie Einzelintegration durchsetzten. Die schulische Teilhabe aller Schüler*innen soll dabei durch die Kooperation von Lehrkräften, insbesondere im Teamteaching, gefördert

3 „Eine Lehramtsprüfung für Sonderschulen (Allgemeine Sonderschule und/oder Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder) bedeutet im allgemeinen eine notwendige und ausreichende Grundqualifikation für den Einsatz im Schulversuch. In keinem Fall ist es zulässig, Lehrer, die weder sonderpädagogische Qualifikation noch ausreichende sonderpädagogische Lehrerfahrung aufweisen (z.B. aus Beschäftigungsgründen, Leiter mit Restlehrverpflichtung u.a.), im Schulversuch einzusetzen.“ (Gruber & Petri 1989, 58)

werden. Schulische Integration soll, wie es nicht zuletzt in einem der zentralen Slogans der Bewegung heißt, ein gemeinsames Lernen und Leben ermöglichen. Inwiefern diese Ziele sich auch in der schulischen Praxis widerspiegel(te)n, wird im folgenden Kapitel diskutiert, das sich kritisch mit dem Forschungsstand zu Schule und Behinderung auseinandersetzt.

3 Forschung zu Regelschule und Behinderung

Im vorigen Kapitel wurden die politischen Veränderungen, die letztlich zum Wahlrecht von Eltern führten, nachgezeichnet – ebenso wie die für eine integrative Praxis vorgesehenen pädagogischen Konzepte. Mit diesem Kapitel, das sich der Betrachtung des Forschungsstandes zur Beschulung von Schüler*innen mit ‚Sonderpädagogischem Förderbedarf‘ verschreibt, werden zwei wesentliche Ziele verfolgt: Erstens soll ein Überblick über wesentliche Befunde auf nationaler sowie internationaler Ebene erarbeitet werden. Eine solche Auseinandersetzung dient der Identifizierung von Themenbereichen, die für das Erleben von Regelschule von Relevanz sind. Dadurch wird das Vorwissen vertieft und eine auf empirischen Ergebnissen basierende Sensibilisierung für den Gegenstand dieser Arbeit vorangetrieben. Dieses Vorgehen wird zweitens mit einem spezifischen Aufmerksamkeitsfokus für die Betrachtung der untersuchten Studien verwoben: Dabei wird kritisch danach gefragt, inwiefern die gewählten Zugänge dazu in der Lage erscheinen, den Blickwinkel behinderter Schüler*innen zu erfassen. Diese zweite in der Literaturanalyse verfolgte Linie dient letztlich dazu, ein wesentliches Forschungsdesiderat für die deutschsprachige, aber auch die internationale Integrations- bzw. Inklusionsforschung zu umreißen, das über die vorliegende Arbeit in Angriff genommen werden soll. Um diese Anliegen umzusetzen, werden mehrere, aufeinander aufbauende Schritte gesetzt.

Am Beginn der Sichtung werden der Forschungsstand⁴ zu Österreich erhoben und in einem Resümee zentrale Ergebnisse zusammengeführt. Wie ersichtlich wird, scheint gerade die Sozialität von Schüler*innen ein wesentliches Problemfeld schulischer Integration darzustellen. Zudem wird herausgearbeitet, dass der Blickwinkel behinderter Schüler*innen in Österreich wenn überhaupt lediglich in quantitativen Forschungsansätzen abgefragt wurde und die bisherigen empirischen Bemühungen daher auch mit problematischen Limitationen verbunden sind. Im zweiten Teil des Literature Review wird deshalb, anknüpfend an die Befunde zu Österreich, der Blick auf internationale empirische Arbeiten gerichtet, die sich qualitativer Ansätze bedienen. Hier werden zwei zentrale Aspekte eingehender betrachtet. Zunächst werden anhand von Ethnographien die Differenzproduktionen, die über pädagogische Praktiken im Unterricht erfolgen, in den Blick genommen. In einer weiteren Sondierung der internationalen Forschungslandschaft zu inklusiver Bildung werden schließlich Arbeiten in den Blick genommen, die sich der qualitativen Erfassung der ‚voices‘ behinderter Schüler*innen annehmen. Hier wird vor allem das Erleben sozialer Prozesse thematisiert. Die behinderten Kinder und Jugendlichen erscheinen dabei als handlungsfähige Akteur*innen, die den Diskriminierungen ihrer Peers nicht einfach ausgeliefert sind, sondern diesen durchaus etwas entgegen zu setzen haben.

In einem Resümee erfolgt letztlich eine kritische Diskussion der Befunde dieser Studien, aber auch der damit verbundenen methodischen Vorteile und Stärken. Biographische Ansätze, wie sie im Rahmen der deutschsprachigen bildungs- und sozialwissenschaftlichen Biographieforschung entwickelt wurden, erscheinen, wie im vorletzten Punkt des Kapitels argumentiert wird, sehr geeignet für die Rekonstruktion der Wirkungen von Regelschule auf die Subjektivitäten von Schüler*innen. Für eine ertragreiche Erforschung von schulischen Prozessen im Kontext von Behinderung muss diese Methode jedoch, wie argumentiert wird, mit einer

⁴ Der in diesem Kapitel skizzierte Forschungsstand bezieht sich auf den Zeitraum bis zum Jahr 2016.