

Teil I Grundlagen:

Terminologie und sensibilisierende Konzepte

1. Einleitung: »Ich habe was, was du nicht siehst...« – Unsichtbares sichtbar machen?

»Ich habe was, was du nicht siehst...« klingt fast so leicht und unbeschwert wie die Formulierung im Singsang des beliebten Kinderspiels »Ich sehe was, was du nicht siehst«, bei dem sich die Mitspielenden nacheinander Suchaufgaben stellen, die mit diesem Satz eingeleitet werden. Im Spiel geht es darum, einen Gegenstand durch die beschriebenen Eigenschaften zu finden, der theoretisch für alle Mitspielenden sichtbar ist, aber durch die Fokussierung bewusst wahrgenommen und erraten werden soll – eine Art Achtsamkeitsübung.

Im Zusammenhang mit Behinderung kann dieser Satz ebenfalls für mehr Achtsamkeit sensibilisieren, vor allem für un-/sichtbare Behinderungen, die auf den ersten Blick als solche nicht zu erkennen sind.¹ Analog zum Kinderspiel geht es auch im Kontext von Behinderung um Perspektivität und Interaktion in Form von Kommunikation, die Annäherung ermöglicht und zur Sichtbarkeit beiträgt. Um diesen Annäherungsprozess geht es in der vorliegenden Forschungsarbeit. Der inzwischen verstorbene Theologe Winfried Noack sieht einen Zusammenhang zwischen der Frage nach Sichtbarkeit und Inklusions- und Exklusionsprozessen: »Der Weg aus der Unsichtbarkeit in die Sichtbarkeit ist zugleich der Weg aus der Exklusion in die Inklusion.«² Seine These soll für die vorliegende Untersuchung leitend sein. Sie stellt die Frage nach der Situation von Lehrkräften mit Behinderungen, die für andere auf den ersten Blick oder gar nicht sichtbar sind. Wahrnehmungen und Erfahrungen von Lehrkräften mit un-/sichtbaren Behinderungen sollen durch einen empirischen Zugang sichtbar (gemacht) werden. Aufgrund der Annahme, dass die Trennschärfe zwischen Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit nicht immer gegeben ist, verdeutlicht vorerst die Schreibweise mit Schrägstrich die Durchlässigkeit der Kategorien und wird im weiteren Verlauf der Arbeit überprüft. Die Bedeutung der Sichtbarkeit und ihrer Ambivalenz wird ver-

1 So beispielsweise in einem Blogbeitrag auf Rehacare: vgl. Nadine Lormis, Unsichtbare Behinderung: Ich habe was, was du nicht siehst, 01.03.2017, in: https://www.rehacare.de/de/Media_News/Archiv/Themen_des_Monats/Themen_des_Monats_2017/März_2017_Leben_mit_einer_unsichtbaren_Behinderung/Unsichtbare_Behinderung_Ich_habe_was,_was_du_nicht_siehst (letzter Zugriff: 02.08.2024).

2 Winfried Noack, Inklusion und Exklusion in der funktional differenzierten und globalisierten Gesellschaft, Berlin 2014, 314.

schränkt mit der Differenzkategorie Dis/Ability. Auch hier soll eine optische Trennung von Dis und Ability durch einen Schrägstrich »die Verschränkungen und Verknüpfungen, das Wechselspiel von ›normal‹ und ›behindert‹«³ deutlich machen und dadurch die Kontingenz des Behinderungsbegriffes demonstrieren, die einerseits die Konstruktion der gesellschaftlichen Differenzkategorie anfragt und andererseits daran erinnert, dass theoretisch jede*r im Laufe seines Lebens eine Behinderung erwerben und somit dieser Kategorie zugehören könnte. Bevor die durchgeführte empirische Studie zu Aushandlungs- und Kommunikationsprozessen von Lehrkräften mit un-/sichtbaren Behinderungen im Spannungsfeld von Selbst-, Fremd- und Ebenbild nun präsentiert wird, sollen im Folgenden zuerst Terminologie und sensibilisierende Konzepte, die für das Forschungsthema als relevant erachtet werden, geklärt werden.

1.1 Zur Notwendigkeit der Verständigung: Sichtbarkeit prägt wissenschaftliche Diskurse

Ein zentraler Grund für das Ringen nach angemessenen Begriffen ist die Anerkennung der Macht, die im Benennen steckt. Bereits in der Schöpfungsgeschichte ist das Benennen elementar. Gott spricht »Es werde Licht« und benennt anschließend als Schöpfer das Licht »Tag« und die Dunkelheit »Nacht«. Auch Adam als Geschöpf gibt den Tieren ihre Namen und nennt seine Frau »Eva«.⁴ Das Benennen bewirkt eine Festlegung und Zuschreibung und jede Umbenennung hat Auswirkungen.⁵

Kein Begriff steht isoliert für sich, noch verbleibt er ohne Konsequenzen. In Bezug auf Behinderung ist das Benennen existenziell und allein die Begriffswahl in diesem Zusammenhang wirkt sich auf inkludierende und exkludierende Prozesse aus, auf Existenzen von Individuen und Gruppen, auf Zugehörigkeit, Gesellschaft, Kultur und Theologie, auf Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit. Dabei ist der Behinderungsbegriff in irgendeiner Form ein Marker für eine Differenzlinie und dadurch gleichzeitig anfällig für konstruierte Andersheit und Abgrenzung. Während einerseits eine Notwendigkeit der Benennung vorliegt, wird bei dem Versuch, diese Differenzlinie in einen Begriff zu fassen, das Unfassbare deutlich. »Wissen wir, was eine Behinderung ist? Wir wissen es nicht. Aber wir lernen den Begriff in kontingenter Weise – d. h. nicht

3 Werner Schneider/Anne Waldschmidt, Disability Studies. (Nicht-)Behinderung anders denken, in: Stephan Moebius (Hg.), Kultur. Von den Cultural Studies bis zu den Visual Studies. Eine Einführung, Bielefeld 2012, 128–150: 149.

4 Vgl. Irving Kenneth Zola, Selbst, Identität und die Frage der Benennung. Überlegungen zu Sprache und Behinderung, in: Jan Weisser/Cornelia Renggli, Disability Studies. Ein Lesebuch, Luzern 2004, 57–75.

5 In der Erzählung von Ursula LeGuin benennt Eva die Tiere im Paradies um, da sie sich nicht mit ihnen verbunden fühlt. Indem sie ihnen selbst neue Namen gibt, kann sie eine Verbindung mit ihnen eingehen. Vgl. Ursula K LeGuin, She unnames them, in: The New Yorker, January 2nd, 1985, 27.

zufällig, aber auch nicht notwendig – zu gebrauchen, um etwas oder jemanden als behindert im Unterschied zu nicht behindert zu markieren.«⁶

Behinderungsbegriffe werden kontrovers diskutiert und es lassen sich verschiedene Argumente finden, die gegen die Verwendung unterschiedlicher Behinderungsbegriffe sprechen, bzw. sogar gegen die Verwendung des Begriffes an sich. Sprechen wir von behinderten Menschen? Menschen mit Behinderung? Beeinträchtigungen? Handicap? Besonderen Bedürfnissen? Sagen wir Disability? Oder Dis/Ability? Und braucht es dafür einen englischsprachigen Begriff? Und wer ist eigentlich wir? Wer spricht über wen und benennt eigentlich was? In Bezugnahme auf Kai Felkendorff fasst Markus Dederich die Hauptargumente, die in dem Diskurs gegen bestimmte Behinderungsbegriffe bzw. gegen den Begriff an sich genannt werden, wie folgt zusammen⁷: Das Argument der Stigmatisierung kritisiert die Stigmatisierung der Individuen, die dem Behinderungsbegriff zugeschrieben werden. Das Argument des Essenzialismus hinterfragt kritisch die individuelle, biologische Perspektive auf Behinderung, die die Behinderung zu einem Wesensmerkmal macht, dabei allerdings die gesellschaftlichen und kulturell geschaffenen Behinderungs- und Diskriminierungsmechanismen übersehen. Das Argument der Defizitarität bemängelt den negativen, defizitorientierten Blick auf Menschen mit Behinderungen. Das Argument der Arbitrarität entlarvt den Behinderungsbegriff als Instrument der Instanzen und Ämter, die diesen scheinbar willkürlich konstruieren und nach Belieben nutzen. Das Argument fehlender Trennschärfe bezieht sich auf die mangelnde Sensibilisierung für Heterogenität innerhalb des Behinderungsbegriffes, sowie für die Schwierigkeit der Differenzierung von »behindert« und »nicht-behindert« und allen Formen, die sich dazwischen befänden. So blieben z. B. Aspekte der Mischformen oder Übergänge und Prozesse bei den meisten Behinderungsbegriffen außer Acht.⁸ Das Argument der Individualisierung kritisiert den Fokus des Behinderungsbegriffes, welcher gesellschaftliche und sozial bedingte Strukturen außer Acht lässt und stattdessen Behinderung zu einem individuellen Problem macht. Das Argument der Segregation sagt aus, dass die Verwendung eines Behinderungsbegriffes an sich zur Segregation auf sozialer und institutioneller Ebene führt. Das Argument des Missbrauchs für berufspolitische Zwecke bemängelt die Macht, die Disziplinen wie Medizin oder Behindertenpädagogik durch die Festlegung und Verwendung des Behinderungsbegriffes haben, da sie dadurch ihren Zuständig-

6 Jan Weisser, Für eine anti-essentialistische Theorie der Behinderung, in: Behindertenpädagogik. Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis 46 (3/4). 2007, 237–249: 237.

7 Vgl. Markus Dederich, Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie, in: ders./Wolfgang Jantzen (Hg.), Behinderung und Anerkennung, Stuttgart 2009, 15–40: 18f. Dederich bezieht sich dabei in großen Teilen auf: Kai Felkendorff, Ausweitung der Behinderungszone: Neuere Behinderungsbegriffe und ihre Folgen, in: Günther Cloerkes (Hg.), Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen, Heidelberg 2003, 25–52.

8 Das Problem der mangelnden Trennschärfe wird auch deutlich, wenn zwischen Behinderung und chronischer Krankheit unterschieden werden soll. Wann zählen chronische Erkrankungen zu einer Behinderung und in welchen Fällen nicht? Dieser Frage soll ebenfalls im weiteren Verlauf der Arbeit nachgegangen werden.

keitsbereich mitdefinieren. Das Argument des Determinismus bezieht sich auf die selbst erfüllenden Prophezeiungen, die sowohl Betroffene als auch Beteiligte in ihrer ganzheitlichen Wahrnehmung einschränken und von vorneherein in eine bestimmte Richtung lenken. Das Argument fehlender pädagogischer Aussagekraft geht in die Richtung des defizitorientierten Argumentes, ergänzt dieses aber um die mangelnde pädagogische Konsequenz. Durch einen Behinderungsbegriff, der sich nur auf Abweichungen und Mängel fokussiert, fehlt der pädagogische Wert, der besagt, was getan werden kann.

Alle diese Argumente zeigen, wie herausfordernd eine wissenschaftlich gute Thematisierung von Behinderung ist. Einerseits gilt es, den Forschungsgegenstand verständlich zu machen und ihn klar und deutlich zu benennen. Andererseits ist genau diese Benennung problematisch und wird an sich bereits kritisiert. Gleichzeitig bewirkt eine zurückhaltende Benennung eine Un-/Sichtbarkeit des Themenfeldes im wissenschaftlichen Kontext. Diese Spannungsfelder bewusst zu machen und sensibilisiert sprachfähig zu werden und zur Sichtbarkeit beizutragen, ist ein großes Anliegen dieser Arbeit.

1.2 Religionspädagogische Entdeckungszusammenhänge: Dis/Ability als Heterogenitätsdimension in der inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt

Im theologischen Diskurs wurde Behinderung lange Zeit als Randthema von Einzelpersonen bearbeitet. 2023 wurde das Netzwerk Dis/Ability und Theologie in Wuppertal gegründet, das Forschende aus allen theologischen Disziplinen vernetzen möchte, die an diesem Thema arbeiten. Ausgelöst durch den Inklusionsdiskurs findet eine Auseinandersetzung mit dem Thema innerhalb der Religionspädagogik schon länger statt, wurde allerdings durch das Netzwerk der Inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt für das Thema Behinderung erst 2019 konzeptionell erarbeitet.

Die Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt (InReV) versteht sich als eine allgemeine Religionspädagogik, die Vielfalt als deskriptive und normative Dimension in besonderer Weise im Zusammenhang mit Religion und Bildung in den Blick nimmt. Sie geht von einem weiten Inklusionsverständnis aus, das Dis/Ability als eine der zentralen Differenzkategorien neben Religion, Gender, sexueller Vielfalt und sozialem Status wahrnimmt und auf didaktischer Ebene das Wechselspiel zwischen kooperativem und differenziertem Lernen (überwiegend in schulischen Kontexten) betont.⁹ InReV hat einerseits den Anspruch bisher getrennt verlaufende Diskurse zu den jeweiligen Differenzkategorien in einem übergreifenden, intersektionalen Konzept zu vereinen, andererseits erlaubt sie die Fokussierung auf einzelne Kategorien. Als ein

⁹ Vgl. Thorsten Knauth/Rainer Möller/Annebel Pithan (Hg.), Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt - Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen, Münster 2020.

Werkzeug für eben diese Fokussierung schlagen Mariele Wischer und Nele Spiering-Schomburg das sogenannte »Zooming« bzw. die »Zoom-Kompetenz« vor.¹⁰

Als »hermeneutisches Werkzeug zum Umgang mit Intersektionalität«¹¹, die sie als »Verflechtung der vielfältigen Differenzen« beschreiben, soll die Zoom-Kompetenz diese Verflechtung im ersten Schritt wahrnehmen und die damit verbundene Komplexität anerkennen. Dann aber gilt es

»einen bestimmten Punkt, eine Verknüpfung oder eine Strukturkategorie »scharf« zu stellen und so einen speziellen Zusammenhang bzw. Kontext [...] noch einmal konkret in die Lernprozesse einzubringen und zu thematisieren bzw. mein Handeln, meine Arbeitsaufträge und die Interaktionen daraufhin bewusster zu gestalten [...], während zugleich die damit verwobenen Dimensionen des Gesamtgewebes bewusst bleiben.«¹²

Die Zoom-Kompetenz erlaubt somit einerseits eine Fokussierung und Konzentration auf eine einzelne Differenzkategorie oder eine Intersektion und bleibt andererseits sensibel für das große Ganze.¹³

Im Sinne des Zoomings entwickelten verschiedene InReV-Arbeitsgruppen für die unterschiedlichen Differenzlinien Leitlinien für religionspädagogische Handlungsräume.¹⁴ Fragen und Impulse zu den jeweiligen Differenzlinien sollen Religionslehrkräfte dabei unterstützen, ihre Haltung und Unterrichtsplanung zu hinterfragen und Vielfalt sensibel wahrzunehmen. Wischer und Spiering-Schomburg räumen ein, dass die Arbeit mit den Leitlinien eigene Normalitätskonstruktionen ansprechen und ggf. »sogar eine befreiende Verunsicherung«¹⁵ auslösen kann.

Die Leitlinien orientieren sich an der Trias von inklusiven Strukturen, Kulturen und Praktiken, die auf den Index für Inklusion (in der deutschen Übersetzung von Boban und Hinz¹⁶) zurückgehen. Sie formulieren zu den drei Bereichen Thesen, die mit konkreten Fragestellungen eine Reflexion und Sensibilität hervorrufen sollen. Die Sensibilität zieht sich durch die unterschiedlichen Leitlinien für die einzelnen Differenzkategorien. So sprechen auch Patrick Grasser, Birte Hagestedt, Andreas Nicht,

10 Vgl. Mariele Wischer/Nele Spiering-Schomburg, Zooming – ein Werkzeug zum produktiv-verändernden Umgang mit Intersektionalität in religiösen Lernprozessen, in: Thorsten Knauth/Rainer Möller/Annebelle Pithan (Hg.), *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt – Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen*, Münster 2020, 363–374.

11 Ebd., 369.

12 Ebd., 370.

13 Die Annahme, alle Heterogenitätsdimensionen gleichermaßen berücksichtigen zu können, bezeichnet Annedore Prengel, Begründerin der Pädagogik der Vielfalt und an die InReV anschließt, als eine Illusion. Vgl. Annedore Prengel, *Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt*, in: Gertraude Krell/Barbara Riedmüller/Barbara Sieben/Dagmar Vinz (Hg.), *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*, Frankfurt a.M. 2007, 49–67.

14 Abrufbar unter: <https://inrev.de/aus-und-fortbildung/leitlinien-fuer-einen-inklusive-religionsunterricht/> (letzter Zugriff: 28.07.2024).

15 Wischer/Spiering-Schomburg, Zooming, 373.

16 Vgl. Tony Booth/Mel Ainscow, *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz, Halle-Wittenberg 2003.

Annebel Pithan und Wolfhard Schweiker in den Leitlinien für Dis/Ability von einem Dis/Ability-sensiblen Religionsunterricht.¹⁷ Dieser nimmt Dis/Ability als eine Differenzkategorie und Vielfalt als Bereicherung wahr. Bei aller Sensibilität für Dis/Ability wirken die Leitlinien harmonisierend. Vielfalt als Herausforderung sowie Ableismus als strukturelles Problem werden weder benannt noch berücksichtigt. In den Fragen zu inklusiven Praktiken werden diskriminierende Aspekte wie exkludierende Traditionen in Bibel, Theologie und Kirche angeführt und verwehrte Teilhabe angesprochen. Die Spannung wird jedoch direkt mit der Frage nach Lösungen versucht aufzuheben. Es fällt auf, dass die individuelle Lerngegebenheit der Schüler*innen im Mittelpunkt der Überlegungen steht, eine mögliche Behinderung der Lehrkraft wird nicht mitgedacht. Dis/Ability nicht nur als Differenzkategorie auf Schüler*innenebene oder als Gegenstand des Religionsunterrichtes zu denken, sondern darüber hinaus alle schulischen Akteur*innen miteinzubeziehen und neben einem dis/abilitysensiblen Umgang auch Herausforderungen, Ableismus und Missstände im Blick zu haben, soll ebenfalls ein Anliegen dieser Arbeit sein.

1.3 Zum Ansatz der vorliegenden Arbeit

Inhaltlich ist die vorliegende Arbeit interdisziplinär einzuordnen. Aus der Innenperspektive heraus versteht sie sich als empirische Studie und theologische Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung und Erfahrung von unsichtbaren Behinderungen bei Lehrkräften sowie ihrem Umgang damit und möchte davon ausgehend Impulse für Theologie und Religionspädagogik entwickeln. Dafür beginne ich mit der Annäherung an die Frage nach Inklusion und Behinderung im schulischen Kontext über die Schüler*innenebene hinaus und zeige eine Forschungslücke auf, auf die ich mit meiner Studie reagiere (► Teil I, 1.3.1). Die theoretische Verortung an der Schnittstelle von Theologie und Disability Studies soll anschließend dargelegt werden (► Teil I, 1.3.2). Nachdem das Thema der Arbeit und der theoretische Bezugsrahmen geklärt werden, werden die konkreten Forschungsfragen formuliert und die Einleitung schließt mit einem Überblick über den Aufbau der vorliegenden Arbeit (► Teil I, 1.3.3).

1.3.1 Inklusion, Schule und behinderte Lehrkräfte

Inklusion betrifft uns alle. Fälschlicherweise wurde die Inklusionsdebatte lange Zeit nur auf den Bildungsbereich beschränkt, vorerst sogar nur auf den Primarbereich. Doch tatsächlich verbirgt sich hinter der Inklusionsdebatte nicht nur ein bildungspolitisches, sondern viel mehr ein gesellschaftliches Transformationspotential, welches sich erst dann entfalten kann, wenn ihr Geltungsanspruch über den Kontext Schule und die Perspektive der Sonderpädagogik als zuständige Fachwissenschaft hinaus-

17 Vgl. Patrick Grasser/Birte Hagedstedt/Andreas Nicht/Annebel Pithan/ Wolfhard Schweiker, Leitlinien Dis/ability, 2019. Abrufbar unter: <https://inrev.de/2019/06/18/leitlinien-dis-ability/> (letzter Zugriff: 28.07.2024).

geht.¹⁸ Die Unterscheidung zwischen einem engen und einem weiten Inklusionsverständnis ermöglicht, ähnlich wie im vorherigen Kapitel die Zoom-Kompetenz, entweder den Blick auf alle Differenzkategorien oder den Fokus auf Behinderung. Durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die 2006 von den Vereinten Nationen verabschiedet und im Jahr 2009 in Deutschland rechtsverbindlich wurde, intensivierte sich der Inklusionsdiskurs. Gleichzeitig markiert die UN-BRK einen Paradigmenwechsel in der nationalen und internationalen Behindertenpolitik, indem sie ein menschenrechtliches Behinderungsmodell entwirft und die Umsetzung der UN-BRK für Mitgliedsstaaten für verbindlich erklärt (mehr dazu siehe Teil I, Kap. 2.3.1.1. Zum Zusammenspiel von Körper und Gesellschaft – Behinderungsmodelle).¹⁹

Für den Ansatz der vorliegenden Arbeit sind folgende Absätze der UN-BRK von großer Bedeutung, die »Inklusion als nicht extra zu begründendes Menschenrecht«²⁰ verankern:

- Artikel 1 und 3, die den Anspruch auf volle und gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderung an Gesellschaft und ihren Teilbereichen rechtlich festsetzen.
- Artikel 24 und 27, die Teilhabe für bestimmte Lebensbereiche konkretisieren, hier Bildung (Art. 24) und Arbeit und Beschäftigung (Art. 27).

Seitdem geriet im öffentlichen Diskurs insbesondere das Bildungswesen in den Fokus, häufig verbunden mit normativen Aussagen zur Inklusion. So stellen Ilona Nord und Swantje Luthe passend fest: »Inklusion ist in vieler Hinsicht ein empathisch gebrauchter Begriff, der mit Werte- und Normsystemen verbunden ist, die sich im weitesten Sinne auf grundgesetzlich verankerte Individualrechte beziehen.«²¹ Mit der Rede von Inklusion als »Option für alle« gehen in gewisser Weise gleichzeitig Totalitätsansprüche einher, die angesichts der Diversität und Vielfalt jedoch widersprüchlich und inakzeptabel sind. So fordern Nord und Luthe, dass die Rede von einem »tertium non datur« widerlegt werden müsse.²²

Auch Ulrike Witten stellt in ihrer Habilitationsschrift zur Verhältnisbestimmung von Inklusion und Religionspädagogik fest, dass Inklusion mehr als komplex und vielschichtig ist und deshalb als dynamisches Theorem verstanden werden muss, an das sich aus den verschiedensten Disziplinen unterschiedliche Theorien und Debatten anlagern und mit der Verschränkung der Perspektiven Ambivalenz und Komplexi-

18 Vgl. Ilona Nord/Swantje Luthe, Einleitung, in: Ilona Nord (Hg.), *Inklusion im Studium Evangelische Theologie. Grundlagen und Perspektiven mit einem Schwerpunkt im Bereich von Sinnesbehinderungen*, Leipzig 2015, 11–24: 13.

19 Vgl. Theresia Degener, *Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung*, in: dies./Elke Diehl (Hg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe*. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2015, 55 – 74.

20 Ulrike Witten, *Inklusion und Religionspädagogik. Eine wechselseitige Erschließung*, Stuttgart 2021, 129.

21 Nord/Luthe, Einleitung, 14.

22 Vgl. ebd., 15.

tätssteigerung einhergehen.²³ Gleichzeitig kann das Bewusstsein für die Vielschichtigkeit der Beliebigkeit des Begriffs angesichts einer »Inklusionsinflation«, wie Witten sie nennt, entgegenwirken.²⁴

Ausgehend von dieser Vielschichtigkeit und Komplexität des Inklusionsbegriffes formuliert Mai-Anh Boger eine Theorie der trilemmatischen Inklusion. Inklusion versteht sie dabei als Synonym zu »Differenzgerechtigkeit« oder »Nicht-Diskriminierung«²⁵. Nach Bogers Auffassung gibt es drei Sätze über Inklusion, von denen aber immer nur zwei gleichzeitig wahr sein können. Die drei Sätze lauten: Inklusion meint Empowerment (E). Inklusion meint Normalisierung (N). Inklusion meint Dekonstruktion (D). Jeweils zwei dieser Sätze können gleichzeitig wahr sein, wenn Inklusion beschrieben wird:

- EN à non-D: In der Verbindung von Empowerment und Normalisierung kann Dekonstruktion nicht stattfinden, d. h. der »Andere« kann an der Normalität teilhaben, allerdings bleibt die Dichotomie der »Anderen« und der »Normalen« aufrechterhalten.
- ND à non E: In der Verbindung von Normalisierung und Dekonstruktion kann es kein Empowerment geben, denn die Kategorie des »Anderen« wird dekonstruiert und normalisiert, sodass es diese Kategorie und dadurch keine »Anderen« mehr gibt, auf die sich ein Empowermentbegehren richten könnte.
- DE à non-N: Verbindung von Dekonstruktion und Empowerment schließt Normalisierung aus. Vorstellungen von »Normalität« werden dahin gehend dekonstruiert und verweigert, da sie kritisch mit Assimilation gleichgesetzt wird.

Während es Positionen gibt, die sich vehement und begründet auf eine Verbindungslinie beziehen und dadurch den dritten Satz konsequent ablehnen, gibt es Stimmen in der Inklusionsforschung, die ebenso begründet die Spannungen aushalten und als produktive Spannungen deuten. Ebenso wie Mai-Anh Boger ordne ich mich Letzteren zu und stimme ihr dahingehend zu, »dass alle Paradigmen ihre Berechtigung haben und dass alle Sätze gleich wichtig und richtig sind«²⁶ und von den Ansprüchen bzw. vom Begehren der einzelnen Positionen beeinflusst werden. Für die Betroffenenperspektive dekliniert Boger das Trilemma folgendermaßen durch. Drei Grundformen des Begehrens lassen sich nicht miteinander vereinbaren: »das Begehren als Andere_r* bei den Normalen* mitspielen zu dürfen (EN), das Begehren in seiner Individualität ohne Zuschreibung von Andersheit* gesehen zu werden (ND) und das Begehren in seiner Eigenheit sein zu dürfen und sich nicht verstecken oder anpassen zu müssen (DE).«²⁷ Über Inklusion sprechen zu wollen, muss somit dieser Spannungen bewusst sein und darf Komplexität, Ambivalenz und Vielschichtigkeit nicht übergehen. Ein weiteres Anliegen dieser Arbeit ergibt sich aus dieser Komplexität, denn auch aus

23 Vgl. Witten, Inklusion und Religionspädagogik, 29–206.

24 Vgl. ebd., 30.

25 Mai-Anh Boger, Theorien der Inklusion. Eine Übersicht, in: Zeitschrift für Inklusion, 2017 (1). Abrufbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317> (letzter Zugriff: 28.07.2024).

26 Ebd.

27 Ebd.

theologischer Sicht ist eine Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff absolut notwendig.²⁸ Darüber hinaus ließen sich theologische Positionen sicherlich auch innerhalb des Boger'schen Trilemmas verorten und dahingehend systematisieren, welche Anliegen im Inklusionsdiskurs verfolgt werden.

Bisher zeigte sich, dass Inklusion als Menschenrecht fundamental ist und nicht nur zur Sache der Schule erklärt werden darf. Gleichzeitig ist dies der Bereich, in dem es die meiste Inklusionsforschung gibt. Empirische Erhebungen zum Thema Lehrkräfte und Inklusion finden sich zu ihren Einstellungen und Positionen, in denen Lehrkräfte als Ausführende und Initiator*innen von Inklusion qualitativ und/oder quantitativ befragt werden. So rekonstruieren Möller u. a. in ihrer Studie Deutungsmuster von Religionslehrkräften zu Inklusion und inklusivem Unterricht.²⁹ Empirische Studien zu Inklusion im Lehrkräftezimmer zeigen hingegen eine Forschungslücke. Geht man von einem weiten Inklusionsbegriff aus, lassen sich einzelne Untersuchungen zu Heterogenität unter Lehrkräften finden wie beispielsweise zur Differenzkategorie ethnische Herkunft³⁰ oder Geschlecht³¹. Zur Differenzkategorie Dis/Ability bei Lehrkräften sind keine Studien bekannt.

Als Annäherung an diese Personengruppe kann ein Blick in die Gruppe der Studierenden hilfreich sein. Im Rahmen der Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerkes werden Studierende bundesweit i.d.R. alle drei Jahre zu ihrer Situation befragt, zuletzt als 22. Sozialerhebung 2021.³² In der Befragung wird auch nach studienerschwerenden Beeinträchtigungen gefragt. Auch wenn diese Gruppe nicht nur Lehramtsstudierende abbildet, lassen sich daraus Annahmen über Behinderungen im Lehramt erahnen. Im Vergleich zur 21. Sozialerhebung, die 2016 durchgeführt wurde³³, erhöhte sich die Anzahl der Studierenden mit gesundheitlicher Beeinträchtigung (16% in 2021 = ca. jede*r Sechste aller Studierenden, 11% in 2016= jede*r Zehnte aller Studierenden). Detaillierte Ergebnisse zum Thema Studium mit Behinderung wurden im Bericht »beeinträchtigt studieren – best3«³⁴ publiziert. Als häufigste studienerschwerende Beeinträchtigung nennen die meisten Studierenden

28 Vgl. dazu: Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland, Es ist normal, verschieden zu sein. Inklusion leben in Kirche und Gesellschaft. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2014.

29 Vgl. Rainer Möller/Annebel Pithan/Albrecht Schöll/Nicola Bücker, Religion in inklusiven Schulen. Soziale Deutungsmuster von Religionslehrkräften, Münster 2018.

30 Vgl. Viola B. Georgi/Lisanne Ackermann/Nurten Karakas, Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland, Münster 2011.

31 Vgl. Verona Eisenbraun/Sigfried Uhl (Hg.), Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung, Münster 2014.

32 Vgl. Martina Kroher et al., Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021, Berlin 2023.

33 Vgl. Elke Middendorf et al., Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Berlin 2017.

34 Julia Steinkühler et al., Die Studierendenbefragung in Deutschland: best3. Studieren mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung, Berlin 2023.

(ca. 65%) eine psychische Erkrankung, ca. 13% haben eine chronische Erkrankung, 5–7% studieren mit einer Mehrfachbeeinträchtigung oder sonstigen, bei 1–4% liegt eine Teilleistungsstörung oder eine Bewegungs-, Seh- oder Hörbehinderung vor. Bemerkenswert dabei ist, dass die meisten Beeinträchtigungen auf den ersten Blick nicht als solche erkennbar sind (56% geben an, dass ihre Beeinträchtigung für Dritte nicht wahrnehmbar ist, 41% geben an, dass sie nach einiger Zeit offensichtlich wird). Gleichzeitig kann die Wahrnehmbarkeit durch Dritte eine Schlüsselrolle in Beantragungs- und Bewilligungsprozessen von Nachteilsausgleichen einnehmen. Nur bei einem minimalen Anteil von 3% ist die Behinderung bei der ersten Begegnung als solche wahrnehmbar. Es lässt sich also vermuten, dass unter den Studierenden mit Beeinträchtigungen Lehramtsstudierende sind, die nach dem Studium als behinderte Lehrkräfte in die Schule kommen, ohne auf den ersten Blick als solche wahrgenommen zu werden.³⁵ Zum Thema Inklusion liegt der Fokus der Institution Schule meist auf der Schüler*innenschaft. Selten bis gar nicht werden behinderte Menschen als Arbeitnehmende in Schule wahrgenommen. Ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen bilden den Forschungsgegenstand der vorliegenden Untersuchung.

1.3.2 An der Schnittstelle zwischen Theologie und Disability Studies

Die Schnittstelle zwischen Theologie und Disability Studies bildet den theoretischen Rahmen für die vorliegende Untersuchung zu Wahrnehmungen und Erfahrungen von behinderten Religionslehrkräften. Als Theologin verfolge ich das Hauptanliegen der Praktischen Theologie, Wirklichkeiten von Religion zu verstehen, um davon ausgehend Konsequenzen für die Kommunikation des Evangeliums und die Gestaltung von Religion zu ziehen.³⁶ Gleichzeitig identifiziere ich mich als behinderte Wissenschaftlerin mit dem Ziel der Disability Studies, wie es Garland-Thomas formuliert:

»andere Geschichten über Behinderung zu erzählen. Und das soziale Ziel dieser anderen Geschichten besteht darin, aus ›behindert‹ eine annehmbare Identitätskategorie zu machen, in die zu gehören man sich gut vorstellen kann. [...] [D]ie Disability Studies [wollen] sowohl das Thema der Behinderung als auch Menschen mit Behinderungen stärker in die Gesellschaft integrieren.«³⁷

35 Auch im Hochschulkontext bildet sich eine Forschungslage ähnlich ab. Während es Untersuchungen zum Studium mit Beeinträchtigung gibt und dabei der Fokus auf Studierenden mit Behinderung und chronischer Krankheit liegt, gibt es kaum Informationen zur Situation von Akademiker*innen mit Behinderung. So fragt Nicole Brown aus einer Betroffenenperspektive in ihrer Untersuchung zu Ableismus in der Hochschule zu Recht: Wo sind die behinderten und chronisch kranken Akademiker*innen? Vgl. Nicole Brown/Jennifer Leigh, *Ableism in Academia. Theo rising experiences of disabilities and chronic illnesses in higher education*, London 2020.

36 Vgl. Hans-Günther Heimbrock/Peter Meyer, Einleitung: Im Anfang ist das Staunen, in: Astrid Dinter/Hans-Günther Heimbrock/Kerstin Söderblom (Hg.), *Einführung in die empirische Theologie: gelebte Religion erforschen*, Göttingen 2007, 11–16: 11.

37 Rosemarie Garland-Thomson, *Andere Geschichten*, in: Petra Lutz (Hg.), *Der (im-)perfekte Mensch. Metamorphosen von Normalität und Abweichung*, Köln 2003, 418–425: 418.