

IfE



Erziehungswissenschaftliche
Studien
Band 19

Jennifer Marie Gerlach

Positionierungen im Kontext von Inklusion

Eine diskursanalytische Interviewstudie zu Eltern
von Kindern mit zugeschriebenem Förderbedarf

Schulwahl
Unerwünschtheit
an Grundschulen
Ansprüche
an Lern- und Schulerfolg
Subjektivierung
Positionierungsanalyse

Universitätsverlag Göttingen

Jennifer Marie Gerlach
Positionierungen im Kontext von Inklusion

Dieses Werk ist lizenziert unter einer
[Creative Commons
Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen
4.0 International Lizenz.](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)



erschienen als Band 19 der Reihe „Erziehungswissenschaftliche Studien“
im Universitätsverlag Göttingen 2024

Jennifer Marie Gerlach

Positionierungen im Kontext von Inklusion

Eine diskursanalytische
Interviewstudie zu Eltern von
Kindern mit zugeschriebenem
Förderbedarf

Erziehungswissenschaftliche
Studien
Band 19

Universitätsverlag Göttingen
2024

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Herausgeber:innen der Reihe „Erziehungswissenschaftliche Studien“:

Prof. Dr. Ariane Willems (Schriftleitung), Prof. Dr. Klaus-Peter Horn,
Prof. Dr. Katharina Kunze, Prof. Dr. Jessica Löser, Prof. Dr. Kerstin Rabenstein,
Prof. Dr. Hermann Veith

Georg-August-Universität Göttingen
Institut für Erziehungswissenschaft
Waldweg 26
37073 Göttingen
(<https://www.uni-goettingen.de/ife>)

Die vorliegende Arbeit wurde von der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen unter demselben Titel als Dissertation angenommen.

Dieses Werk ist auch als freie Onlineversion über die Verlagswebsite sowie über den Göttinger Universitätskatalog (GUK) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (<https://www.sub.uni-goettingen.de>) zugänglich. Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Jennifer Marie Gerlach
Umschlaggestaltung: Margo Bargheer



© 2024 Universitätsverlag Göttingen, Göttingen
<https://univerlag.uni-goettingen.de>
ISBN: 978-3-86395-638-7
DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2024-2627>
ISSN: 2199-5133
eISSN: 2512-6024

Danksagung

Die vorliegende Studie habe ich als Doktorarbeit im Mai 2022 fertiggestellt und am 22. Mai 2023 am Institut für Erziehungswissenschaft der Georg-August-Universität Göttingen verteidigt. Obwohl eine Dissertation formal als individuelle Leistung anerkannt wird, wäre die Fertigstellung dieser Studie ohne die Unterstützung vieler Menschen nicht möglich gewesen. Den Menschen, die mich während des Promotionsprozesses begleitet und unterstützt haben, möchte ich an dieser Stelle danken:

Mein Dank gilt zunächst den für diese Studie interviewten Eltern. Ohne ihre Bereitschaft, so ausführlich von ihren Erfahrungen zu erzählen, hätte diese Studie nicht entstehen können. Ich danke ihnen herzlich für ihre Offenheit und das Vertrauen, das insbesondere bei solcher Forschung herausgefordert wird, bei der die genaue Fragestellung zu Beginn des Forschungsprozesses noch offen ist.

Entstanden ist die Arbeit am Arbeitsbereich Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung an der Georg-August-Universität, der von Kerstin Rabenstein geleitet wird. Kerstin Rabenstein danke ich für die lehrreiche Begleitung meines Forschungs- und Schreibprozesses auf verschiedenen Ebenen: Für die Eröffnung subjektivierungstheoretischer und diskursanalytischer Perspektiven, die nicht nur mein Denken in Bezug auf die vorliegende Studie geprägt haben. Ich danke ihr zudem für ihr Dranbleiben, das Nachfragen, das sich Interessieren aber auch für ihr Zutrauen in meine Arbeit. Nicht zuletzt danke ich ihr für die Unterstützung dabei, das Schreiben an der Dissertation trotz anderer Aufgaben immer wieder priorisieren zu können. Oliver Krüger und Kaja Kunze danke ich für

die unkomplizierte und wertschätzende Begutachtung meiner Arbeit sowie für die konstruktive Kritik.

Meinen Kolleg*innen am Institut für Erziehungswissenschaft danke ich für viele spannende Kolloquien, für die gemeinsame Interpretation von Daten, für hilfreiche Literaturhinweise und für die gemeinsame Diskussion von Texten. Mein besonderer Dank gilt Marian Laubner und Mark Schäffer-Trencsényi, die für mich zu den wichtigsten kollegialen Weggefährten während des Promotionsprozesses wurden. Ihnen danke ich für ihre unumstößliche Verlässlichkeit in der Zusammenarbeit, die mich sehr unterstützt hat, für ihren Zuspruch, ihre so wertschätzende Art und für ihre Freundschaft.

Außerdem danke ich Annabel Lübben für die Unterstützung bei der Datenerhebung und Hannelore Heuer für das genaue Korrekturlesen meiner Arbeit. Johanna Brauns gilt mein Dank für die großzügige Hilfsbereitschaft bei Formatierungsfragen zum Schluss und unter Zeitdruck. Mara Ort und Jana Gieselmann danke ich für ihr Interesse an meinem Vorankommen und für ihren pragmatischen Zuspruch in Phasen des Zweifels.

Großer Dank gilt auch meiner Familie. Meinen Eltern Sabine Gehrman-Gerlach und Bert Gerlach danke ich für ihre unbezahlbare ideelle und praktische Unterstützung während der gesamten Promotionsphase: Für die vielen Kilometer, die sie in den letzten Jahren gefahren sind, um uns bei der Kinderbetreuung zu unterstützen. Dafür, dass sie so liebende Eltern und Großeltern sind. Bernhard Schirutschke danke ich für sein Verständnis und seine Wertschätzung für diesen Weg und für seinen Mut, vieles gleichzeitig zu wagen.

Nicht zuletzt danke ich meinen Kindern Lotta und Lios. Lotta danke ich für den Ausgleich zu der Arbeit am Schreibtisch und für das Eröffnen neuer wertvoller Perspektiven. Lios, der zwei Wochen nach der Fertigstellung dieser Arbeit geboren wurde, danke ich dafür, dass er es notwendig gemacht hat, zu einem Schluss zu kommen. Lotta und Lios widme ich diese Arbeit.

Inhalt

Einleitung.....	9
1 Kommentierung der Forschung zu Eltern von Kindern mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ im Kontext Schule.....	19
1.1 Einstellungsforschung zu Inklusion	20
1.2 Forschung zur Schulwahl	23
1.3 Forschung zur Kooperation zwischen Eltern und Schule	27
1.4 Forschung zu Erfahrungen und Zufriedenheit mit- bzw. Sichtweisen auf Schule.....	29
1.5 Fazit.....	33
2 Theoretisch-methodologische und methodische Modellierung einer empirischen Analyse von Subjektivierung als Positionierungen in diskursiven Praktiken	37
2.1 Subjektivierung als relationales und unabgeschlossenes Geschehen.....	38
2.2 Theoretische Grundlagen einer Analyse diskursiver Praktiken.....	43
2.3 Interviews als diskursive Praxis	50

2.4	Subjektivierung als Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken.....	54
2.5	Methodische Konkretisierungen	57
3	„Heterogene“ Positionierungen von Eltern von Kindern mit „Förderbedarf“ zu Fragen der Beschulung ihres Kindes.....	69
3.1	Reflexion von Äußerungsbedingungen: Informationsschreiben und Interviewimpuls.....	69
3.2	Positionierungen zu ablehnenden Positionen von Grundschulen bezüglich der Beschulung des eigenen Kindes.....	76
3.2.1	Deautorisierung der ablehnenden Position des Schulleiters	77
3.2.2	Delegitimierung und Autorisierung der Position der Schule	84
3.2.3	Fazit.....	98
3.3	Positionierungen zur Wahl einer weiterführenden Schule	104
3.3.1	Problematisierung der Wahl als Wahl zwischen inklusiver Schule und Förderschule.....	106
3.3.2	Problematisierung der Wahl als Wahl zwischen inklusiven Schulen.....	128
3.3.3	Fazit.....	147
3.4	Positionierungen zu Ansprüchen an den Lern- und Schulerfolg für das eigene Kind in der inklusiven Schule.....	152
3.4.1	Positionierung für die Etablierung von Mathenachhilfe.....	153
3.4.2	Positionierung für das Lernen von Lesen, Schreiben und Rechnen in der Grundschule	160
3.4.3	Positionierung dafür, dass die Tochter ‚was lernt‘	167
3.5	Fazit.....	173
4	Ergebnisdiskussion und Reflexion der Forschungsperspektive.....	179
4.1	Zusammenfassende Darstellung der theoretisch-methodologischen und methodischen Weichenstellungen	180
4.2	Diskussion der empirischen Ergebnisse.....	182
4.3	Synthese: Das kritische Potenzial des Fokus auf ‚heterogene‘ Positionierungen	199
	Literatur.....	207

Einleitung

Infolge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UNBRK), mit der u.a. das Recht auf den Zugang zu einem inklusiven Bildungssystem auf allen Ebenen menschenrechtlich verankert wird (Art. 24 UN-BRK), wurde in allen Bundesländern Deutschlands mit Schulgesetzesänderungen reagiert. Das hoch ausdifferenzierte Förderschulsystem wurde dabei jedoch nicht grundsätzlich infrage gestellt, sondern an der Parallelstruktur aus Regel- und Förderschulen festgehalten¹. Vielmehr wurde in nahezu allen Bundesländern² ein sogenanntes Elternwahlrecht etabliert, welches Eltern von Kindern mit zugeschriebenem Förderbedarf³ das Recht

¹ Lediglich in fünf Bundesländern wird aktuell eine Transformation des Förderschulsystems angestrebt: In Bremen, Niedersachsen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein (vgl. diese und folgende Steinmetz et al., 2021, S. 182 ff.). Wobei diese Transformation nicht auf eine grundsätzliche Auflösung von Förderschulen zielt, sondern die (langfristig angestrebte) Auflösung von Förderschulen im Bereich emotionale und soziale Entwicklung und im Bereich Lernen anvisiert wird. Förderschulen anderer Schwerpunkte sollen erhalten bleiben.

² Eine Ausnahme bildet das Land Thüringen. Hier legt das Schulamt unter Einbeziehung des zuständigen Schulträgers fest, ob ein/e Schüler*in mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ die allgemeine Schule oder die Förderschule besuchen soll ((ThürSchulG), 2003, § 8a).

³ Zur Distanzierung von einem Verständnis von sonderpädagogischem Förderbedarf als eindeutige, individuelle und natürlich gegebene Eigenschaft von Schüler*innen nutze ich in dieser Arbeit folgende Formulierungen: Kinder/Schüler*innen mit zugeschriebenem Förderbedarf und/oder Kinder/Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘ bzw. mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘. Diese

zuweist, selbst entscheiden zu können, ob ihr Kind eine Förderschule oder eine inklusive (Regel-)Schule besuchen soll. Dieses Wahlrecht wird durchaus kontrovers diskutiert. Auf der einen Seite wird das Elternwahlrecht als eine lang verfolgte Erregungenschaft der maßgeblich von Eltern initiierten Integrationsbewegung verstanden und/oder die Aufrechterhaltung der Wahlmöglichkeit zwischen inklusiver Regelbeschulung und einer auf bestimmte Förderschwerpunkte spezialisierten Förderbeschulung positiv gewertet (vgl. z.B. Kalcher & Wohllhart, 2022). Auf der anderen Seite wird kritisiert, dass das Elternwahlrecht auf dem Fortbestehen der Parallelstruktur zwischen Förder- und inklusiver Schule basiert, was als Widerspruch zu der Forderung der UNBRK verstanden wird, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu realisieren (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte, 2013, S. 17; Wocken, 2014, S. 64)

Jenseits dieser normativen Positionen kann das Elternwahlrecht als Aktivierung von Eltern von Kindern mit zugeschriebenem Förderbedarf verstanden werden, sich zu Fragen der Beschulung ihres Kindes in ein Verhältnis zu setzen. In diesem Sinne wird die Einführung des Elternwahlrechts und die damit einhergehende veränderte Position entsprechender Eltern im Schulsystem als bildungspolitischer Ausgangspunkt der vorliegenden Studie verstanden, in der – auf Grundlage von Interviews – *Positionierungen von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ zu Fragen der Beschulung ihres Kindes im Kontext von Inklusion untersucht werden.*

Im Zusammenhang mit der sukzessiven Verankerung der Möglichkeit inklusiver Beschulung für Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘ sowie der Etablierung des Elternwahlrechts in den Schulgesetzen lässt sich eine Intensivierung des wissenschaftlichen Interesses an Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ verzeichnen. Dabei dominiert ein Forschungsinteresse an entsprechenden Eltern als Nutzer*innen des Bildungssystems. In vorrangig quantitativ oder qualitativ inhaltsanalytisch angelegten Studien wird etwa nach ihren Einstellungen zu Inklusion (Dworschak & Inckemann, 2019; Henry-Huthmacher & Neu, 2015; Hollenbach-Biele, 2015; Lohbeck, 2018), nach ihren Erfahrungen mit vorhandenen Schulangeboten und der Kooperation mit Lehrkräften (Gehrmann et al., 2022; Grüter, 2022; Kern et al., 2012; Langner, 2012; Müller, 2013, 2014; Peters, 2015; Pollmeier, 2022; Sodogé & Eckert, 2004; Urban, 2019) oder nach ihren Entscheidungsgründen bzw. Motiven bei der Wahl zwischen inklusiver Schule und Förderschule gefragt (Franek & Maykus, 2016; Henry-Huthmacher & Neu, 2015; Kalcher & Wohllhart, 2022). Im Unterschied dazu interessiere ich mich für die Subjektivierung von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ im Inklusionsdiskurs bzw. genauer im Kontext der In-Verhältnis-Setzung zu Fragen der Beschulung des eigenen Kindes. Ist den vorliegenden

Schreibweisen wähle ich, um zu markieren, dass ich die Kennzeichnung von Schüler*innen als Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘ nicht im Sinne einer Benennung ihrer spezifischen Eigenschaften verstehe, sondern als Ergebnis eines formalisierten und notwendig kontingenten Zuschreibungsprozesses. Mit den gewählten Formulierungen möchte ich also markieren, dass ich davon ausgehe, dass es sich bei der Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs um eine sozial und kulturell konstruierte Kategorie handelt.

empirischen Studien zu Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ oft implizit eine Konzeption entsprechender Eltern als autonome Subjekte inhärent, ist mit dem Interesse an Subjektivierung demgegenüber eine machttheoretisch informierte Perspektive eingespielt, die sich für Subjektwerdung als diskursiv situiertes, relationales Geschehen interessiert (vgl. z.B. Ricken et al., 2019; Saar, 2013). In einer solchen Perspektive werden Eltern von Kindern mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ nicht als autonome Subjekte (oder bspw. als ‚freie Entscheider‘ im Zuge der Schulwahl) gesetzt, sondern der Blick wird auf ihr Werden in Relationen bzw. auf die ermöglichenden und begrenzenden Bedingungen dieses Werdens gerichtet. Möglich wird es in dieser Perspektive, nach der Einbindung von Eltern in (subjektivierende) Verhältnisse zu fragen, in denen etwa bestimmte Denk- und Sagbarkeiten der Beschulung von Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘ relevant werden, Konstruktionen von Behinderung und sonderpädagogischem Förderbedarf aktualisiert und verschoben werden und in denen die Eltern in spezifische soziale Konstellationen, etwa mit den an der Schule tätigen Personen, eingebunden sind. *Anhand von ausgewählten Beispielen beansprucht die vorliegende Studie, die (diskursive) Hervorbringung entsprechender Verhältnisse zu beschreiben und nach den Spielräumen der elterlichen Positionierung innerhalb dieser Verhältnisse zu fragen. Dazu wird eine poststrukturalistisch-praxeologische Perspektive in Anschluss an Wrana (Wrana, 2012b, 2014a, 2015a) eingenommen und Subjektivierung als Positionierungen in diskursiven Praktiken untersucht.*

Verorten lässt sich das so skizzierte Forschungsvorhaben in dem sich zunehmend etablierenden Forschungsfeld einer qualitativen sozialwissenschaftlichen Elternforschung. Ausgangspunkt der diesem Feld zuzurechnenden Forschung stellen zumeist Diagnosen von Verschiebungen in Bezug auf die bildungspolitische und/oder mediale Aufmerksamkeit für Eltern (und Familie) sowie die sich wandelnden Verhältnisse zwischen Eltern und verschiedenen (sozial)pädagogischen Institutionen dar (vgl. z.B. Bischoff-Pabst & Knoll, 2020, S. 227; Fegter, Heite, et al., 2015, S. 3ff.; Jergus et al., 2018, S. 5ff.). Aus empirisch qualitativen Perspektiven wird in diesem Feld etwa nach Konstruktionen ‚guter‘ bzw. ‚verantwortungsvoller‘ Elternschaft (z.B. Betz et al., 2013; Bischoff & Betz, 2015; Ott et al., 2015; Richter, 2016) und nach Konstruktionen von Geschlechterordnungen in Bezug auf Elternschaft (z.B. Andresen & Rendtorff, 2006; Menz, 2020; Seehaus, 2014, 2015) gefragt sowie elterliche Schulwahldiskurse analysiert (z.B. Breidenstein et al., 2014; J. O. Krüger, 2014; J. O. Krüger & Roch, 2016; Roch et al., 2019). Zudem werden die Verhältnisse zwischen Eltern und (sozial)pädagogischen Institutionen genauer in den Blick genommen. Fokussiert wird dabei sowohl auf Adressierungen von Eltern durch Institutionen bzw. durch (sozial-)pädagogische Angebote als auch auf Positionierungen von Eltern zu den entsprechenden Institutionen und Angeboten. Thematisch werden in Bezug auf das Verhältnis von Eltern und Institutionen bzw. Angeboten neben den *Institutionen des Elementarbereichs* (z.B. Bischoff et al., 2017; Bischoff-Pabst, 2020, 2021; Jergus, 2016; Menz & Thon, 2013; Thon et al., 2018) *die Schule* (z.B. Chamakalayil et al., 2022a; Dean, 2022; Knoll, 2017; Kollender, 2022; Künzle, 2022; Richter & Andresen, 2012; Schnitzer, 2022; Steinbach, 2022),

stationäre Mutter-Kind Einrichtungen und andere stationäre Hilfen (Hontschik & Ott, 2017; Ott, 2015, 2017a, 2017b; Ott et al., 2015), *Angebote der frühen Hilfen* (z.B. Buschhorn & Böllert, 2015) sowie *Elternbildungsangebote* (z.B. Knoll, 2020). Jenseits dieser hier nur cursorisch aufgerufenen Heterogenität der konkreten Gegenstandsbereiche⁴ vereint die diesem Feld zuzuordnenden Arbeiten, dass das elterliche Tun und/oder Konstruktionen von Elternschaft stets im Kontext soziokultureller Normen und/oder Machtverhältnisse in den Blick genommen werden. Elternschaft selbst wird in diesem Sinne nicht als natürlich gegebene Kategorie gefasst, sondern immer häufiger als *Herstellungsleistung* konzipiert und in diesem Sinne an den *performative turn* der Familienforschung angeschlossen (Jurczyk et al., 2014). Die vorliegende Arbeit lässt sich also nicht nur deshalb innerhalb dieses Feldes verorten, weil auch sie Eltern in das Zentrum des Forschungsinteresses rückt und ihren Ausgangspunkt in (bildungspolitisch induzierten) Verschiebungen der elterlichen Position im Schulsystem nimmt. Sondern auch, weil mit der eingenommenen subjektivierungstheoretischen Perspektive, der Blick auf die Bedingungen ihres Werdens in (machtvollen) Relationen gerichtet wird. Eine diskursanalytische Perspektive einnehmend wird zudem nicht danach gefragt, wer oder wie Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ sind, sondern wie sie im Rahmen der Interviews *hervorgebracht werden bzw. sich selbst hervorbringen*, die Perspektive auf Eltern wird also performativitätstheoretisch justiert.

Forschungsprozesse, die sich über einen Zeitraum von mehreren Jahren erstrecken, sind mit der Herausforderung konfrontiert, sich immer wieder neu in einem in Bewegung befindlichen Forschungsfeld zu verorten. Zugleich braucht es auch in zirkulär angelegten qualitativen Forschungsprojekten eine Setzung von (vorläufigen) Endpunkten, um die Forschungsergebnisse schriftlich darlegen zu können, die Argumentation (ein Stück weit) zu schließen, um sie besprechbar zu machen. Diese Herausforderung stellte sich auch im Verlauf der Arbeit an der vorliegenden Studie. So lagen zu Beginn des Forschungsprozesses kaum Studien vor, die sich – im Unterschied zu den oben aufgerufenen Arbeiten, in denen Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ als Nutzer*innen des Bildungssystems in den Blick kommen – aus stärker relationalen Perspektiven mit Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ befassten. Vorliegende Arbeiten (hier mit Fokus auf Familien) (Amirpur, 2015, 2016) situierten ihr Forschungsinteresse zudem an der Schnittstelle von Migration und Behinderung und schienen daher nicht unmittelbar anschlussfähig an das Anliegen dieser Studie. Jüngst lässt sich im Feld der sozialwissenschaftlichen Elternforschung jedoch eine Entwicklung ausmachen, sich zunehmend solchen Eltern forschend zuzuwenden, die dem hegemonialen Bild einer Normalfamilie nicht entsprechen

⁴ Die hier gewählte Darstellung, mit der ein erster Überblick über bestimmte im Rahmen dieses Feldes untersuchte Gegenstandsbereiche geschaffen wird, scheint im Rahmen dieser Einleitung funktional. Es wird mit dieser Darstellung jedoch nicht beansprucht, einen vollständigen, lückenlosen Überblick über das Feld der Elternforschung zu ermöglichen.

(vgl. Chamakalayil et al., 2022b; Schondelmayer et al., 2021)⁵. In diesem Kontext lassen sich auch jüngere Beiträge verorten, die sich aus stärker relationalen Perspektiven – und mit Fokus auf unterschiedliche Gegenstandsbereiche⁶ – mit Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ befassen (Amirpur, 2021; Hackbarth, 2022; Hackbarth, Stošić, et al., 2021). Zusammen mit den bereits vorliegenden Beiträgen (Amirpur, 2015, 2016) lässt sich also von einem sukzessiven Aufmerksam-Werden aus relationalen Perspektiven für solche Eltern sprechen, deren Familiensituation deshalb von dem hegemonialen Bild einer Normalfamilie abweicht, weil *nicht* die Eltern, sondern ihre Kinder bestimmten Normalitätskonstruktionen (wie etwa ‚gesund‘ und ‚leistungsfähig‘) nicht entsprechen. In diese Entwicklung fügt sich auch die vorliegende Studie, indem sie Positionierungen von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ zu Fragen der Beschulung ihres Kindes (im Kontext von Inklusion) in das Zentrum der Untersuchung rückt. Insofern sich dieses Bild eines Aufmerksam-Werdens für Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ aus relationalen Perspektiven erst sukzessiv verdichtet, fanden entsprechende Arbeiten im Zuge der Konzeption der vorliegenden Studie zunächst keine Berücksichtigung. Aus diesem Grund werden sie im Rahmen der Diskussion der Forschung zu Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ (Kapitel 1) *nicht* aufgegriffen. Aufgrund ihrer methodologischen Anschlussfähigkeit wird die vorliegende Studie jedoch in zweifacher Weise mit entsprechenden Arbeiten kontextuiert: Erstens werden ihre Ergebnisse – bei gegenstandsbezogener Passung – im Kontext der Diskussion der empirischen Ergebnisse der vorliegenden Studie herangezogen (Kapitel 4.2). Zweitens wird das kritische Potenzial der in dieser Studie justierten Perspektive auf Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ abschließend in Abgrenzung zu ausgewählten Beiträgen dieser Arbeiten konturiert (Kapitel 4.3).

⁵ In den Blick kommen etwa Eltern mit ‚Migrationshintergrund‘ (Amirpur, 2021; Amirpur & Schulz, 2022; Kollender, 2022; Steinbach, 2022; Westphal et al., 2017), Einelternfamilien (Wernberger, 2021), getrennt lebende Eltern (Schlinzing, 2021), Eltern mit ‚Behinderungen‘ (Rohmann, 2021), geflüchtete Eltern (Koopmann, 2021) und queere Eltern (Anzengruber et al., 2022).

⁶ Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ geraten innerhalb der vorliegenden Beiträge im Kontext von drei Gegenstandsbereichen in den Blick: Zum einen werden Formen des Otherings von Familien an der Schnittstelle von Migration und Behinderung untersucht (Amirpur, 2015, 2021). Zum anderen wird auf Grundlage von Interviews mit Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ bzw. Behinderung nach Barrieren in Bezug auf das System der Behindertenhilfe (Amirpur, 2016 auch hier mit Fokus auf die Schnittstelle von Migration und Behinderung) oder in Bezug auf den Zugang zu inklusiven Bildungsangeboten gefragt (Hackbarth, 2022). Zudem liegen erste Beiträge vor, die die Schulwahl von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ nicht mit Fokus auf Entscheidungsgründe, sondern als situierte Entscheidungen fassen und untersuchen (Hackbarth, Stošić, et al., 2021; Rabenstein & Gerlach, 2016).

Ist qualitative Forschung grundsätzlich in Fragen der Reifizierung⁷ verstrickt⁸, stellen sich diese Fragen im Rahmen von Untersuchungen, die sich mit bestimmten ‚Menschengruppen‘ befassen, noch einmal auf spezifische Art und Weise. So impliziert Forschung, die sich entlang von Differenzkategorien für ‚Menschengruppen‘ (etwa für Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘ oder für Menschen mit ‚Behinderung‘, aber auch für Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘) interessiert, das Potenzial, die interessierende Gruppe von Menschen als homogene Gruppe hervorzu- bringen und die ihr zugeordneten Menschen als bestimmte andere zu essenzialisieren. Anders formuliert besteht die Möglichkeit, entsprechende ‚Menschengruppen‘ zu verändern bzw. im Zuge der Forschung Otheringprozesse⁹ zu reifizieren. Auf diese Weise erlangt das Problem der Reifizierung eine „forschungsethische Dimension“ (Diehm et al., 2010, S. 79). Auch die vorliegende Studie ist mit der Herausforderung der Reifizierung konfrontiert, indem sie beansprucht, über Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ zu schreiben, und zugleich entlang der Forschungsan- lage wesentlich in die Hervorbringung von Ergebnissen über entsprechende Eltern verstrickt ist. So wird bereits mit dem Fokus auf Eltern von Kindern mit ‚Förder- bedarf‘ eine sozial konstruierte Kategorie aufgegriffen und mit diesem Aufgreifen ihre Bedeutsamkeit und Wirkmächtigkeit wiederholt reifiziert (vgl. ebd.). Dies ge- schieht etwa im Zuge des Samplings von Interviewpartner*innen, indem gezielt und ausschließlich nach Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ gesucht wird. Die so akquirierten Interviewpartner*innen werden zudem im Zuge der Interviews als El- tern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ adressiert und aufgerufen, aus dieser Position zu sprechen. Ist die Verstrickung von Forschung in die Hervorbringung ihres Ge- genstandes nicht grundsätzlich aufzulösen, werden in der vorliegenden Studie fol- gende Strategien verfolgt, um die Herausforderungen von Reifizierung sowie die Herausforderung des Potenzials einer (reifizierenden) Veränderung von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ zu bearbeiten: Erstens wird beansprucht, eine reflexive Haltung zu Fragen der Reifizierung einzunehmen. Können bereits die hier

⁷ Der Begriff verweist im Kontext von Forschung auf den Effekt wissenschaftlicher Arbeit, durch die jeweilige Anlage der Forschung Forschungsgegenstände erst als bestimmte hervorzu- bringen, zu (re-)produzieren und festzuschreiben (vgl. dazu z.B. Gabriel et al., 2021). Reifizierung wird insofern zum Problem, als dass die Beteiligung der Forschung an dieser Verdinglichung potenziell abgeblen- det wird – bzw. nie in Gänze in den Blick gerät – und die beobachteten Phänomene auf diese Weise naturalisiert werden.

⁸ Das Verb ‚verstricken‘ bzw. seine Substantivierung ‚Verstrickung‘ nutzen Krüger et al. (2020) bei der Thematisierung von Reifizierungseffekten der Forschung zur Grundschulwahl. Weil ich die Ver- wendung des Begriffes im Kontext von Reifizierung sehr illustrativ finde, greife ich ihn hier auch auf.

⁹ Der Begriff Othering meint die Konstruktion von Anderen im Sinne eines machtvollen „Differen- Machens“ (Castro Valera & Dhawan, 2005, S. 60), also ihrer Festschreibung als bestimmte Andere ausgehend von hegemonial gesetzten Normalitätsvorstellungen. Das Andere enthält in diesen Pro- zessen eine negative Konnotation als das „mit Mängeln und Unzulänglichkeiten Behaftete“ (Riegel, 2016, S. 52). Entlang verändernder Zuschreibungen etwa in Form von Stereotypen wird „Subjekten ihre (untergeordnete) Position im gesellschaftlichen Raum zugewiesen und diese darauf festgeschrie- ben“ (ebd.).

eröffneten Überlegungen als Ausdruck dieser Haltung gelesen werden, findet diese Haltung an zwei weiteren Stellen diese Arbeit ihren materialisierten, also verschriftlichten Niederschlag: Zum einen wird zu Beginn des Empiriekapitels der im Zuge der Suche nach Interviewpartner*innen verwendete Infobrief sowie der in den Interviews verwendete Interviewimpuls als die Interviewsituation (mit)konstituierende Bedingungen analysiert (Kapitel 3.1). Entsprechende Überlegungen folgen dem Anspruch, diese Bedingungen zu reflektieren und transparent zu halten. Dabei wird zugleich nicht angenommen, dass sie das Sprechen in der Interviewsituation in deterministischer Weise anleiten würden, sich ihr Beitrag zur Ergebniskonstruktion also ‚herausrechnen‘ ließe. Zum anderen wird die entlang der gewählten konzeptionellen Weichenstellungen justierte Perspektive auf Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ im abschließenden Fazit der Arbeit (Kapitel 4.3) reflektiert. Thematisiert wird dabei die in diese Perspektive eingelassene spezifische Normativität.

Das Potenzial einer verändernden Bezugnahme auf Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ im Sinne ihrer Homogenisierung und Essenzialisierung bearbeitend, werden zweitens mit allen getroffenen konzeptionellen Entscheidungen – sei es auf theoretischer, methodologischer oder methodischer Ebene – folgende Ansprüche verfolgt: Zum einen wird beansprucht, das Schreiben über Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ zu heterogenisieren, entsprechende Eltern also *nicht* als homogene Gruppe zu entwerfen. Zum anderen wird beansprucht entsprechende Eltern in ihrer Eingebundenheit in (machtvolle) Verhältnisse sichtbar zu machen. Auf diese Weise soll von essenzialistischen Beschreibungen abstrahiert werden, die auf ein Sosein, einen gegebenen Wesenskern fokussieren, der als unabhängig von seiner gesellschaftlichen und/oder sozialen Situiertheit gedacht wird. Wie ich diese Ansprüche bearbeite – *indem ich Fragen nach der Subjektivierung von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ aus einer poststrukturalistisch-praxeologischen Perspektive nachgebe, die geführten Interviews als diskursive Praxis perspektiviere und im Rahmen des Samplings in Bezug auf zu analysierende Interviewauszüge auf Spielräume der Positionierung fokussiere* –, expliziere und begründe ich im Verlauf der Arbeit sowie zusammenfassend im Fazit (Kapitel 4.1).

Die vorliegende Studie beansprucht also einen *empirischen Beitrag* zur Subjektivierung von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ im Zuge der In-Verhältnissetzung zu Fragen der Beschulung ihres Kindes zu leisten. Leitend ist dabei das Interesse, den Blick für die Einbindung entsprechender Eltern in machtvolle Verhältnisse zu öffnen und so jene Aspekte sichtbar zu machen, die in Forschungsansätzen, in denen Eltern als autonome Subjekte konzipiert werden, dethematisiert bleiben. Dazu wird eine diskursanalytische Perspektive eingenommen und Positionierungen der Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ zu drei Gegenständen untersucht: Zu ablehnenden Positionen von Grundschulen in Bezug auf die Beschulung des eigenen Kindes (Kapitel 3.2), zur Wahl einer weiterführenden Schule (Kapitel 3.3) sowie zu lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen für das eigene Kind im Kontext der inklusiven Beschulung (Kapitel 3.4). Lesen lässt sich diese Zusammenstellung als eine Collage zu Positionierungen von entsprechenden Eltern, zu Fragen der Beschulung des eigenen Kindes im Kontext von Inklusion. Mit Fokus auf

Positionierungen zu diesen unterschiedlichen Gegenständen leistet die Studie sowohl einen Beitrag zur Schulwahlforschung (zu Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘) als auch zur Inklusionsforschung. Mitgeführt wird zudem die Frage, welches wissenschaftliche Schreiben über Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ angesichts des dargestellten Reifizierungspotenzials angemessen ist sowie aus einer Autorinnenposition vertretbar erscheint, die dieser Gruppe von Eltern nicht zugehörig ist. Anspruch ist es, dass die in dieser Studie gewählten Antworten auf diese Frage – zentral sind hier die Einnahme einer positionierungsanalytischen Perspektive sowie die Fokussierung auf ‚heterogene‘ Positionierungen bzw. Spielräume der Positionierung – zur weiteren Diskussion und Reflexion in Bezug auf das wissenschaftliche Schreiben über ‚Andere‘ anregen können.

Im Einzelnen gliedert sich die Arbeit wie folgt: Im *ersten Kapitel* wird die empirische Forschung zu Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ im Kontext Schule kommentiert. Dabei wird zum einen ein Überblick über den Forschungsstand gegeben und zum anderen entlang einer theoretischen und methodologischen Kritik die Konsequenzen der Forschungsansätze für die Gegenstandskonstruktion dieser Gruppe von Eltern herausgearbeitet. Deutlich wird, dass Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ in der diskutierten Forschung jenseits ihrer Situierung in gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse in den Blick kommen. Entlang einer Explikation der aus diesen Forschungsdesigns resultierenden Desiderate wird plausibilisiert, warum es aussichtsreich erscheint, Fragen nach der Subjektivierung von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ im Sprechen über die Beschulung des eigenen Kindes in das Zentrum der vorliegenden Studie zu stellen.

Im *zweiten Kapitel* wird die (theoretisch-methodologische sowie methodische) Anlage der Untersuchung dargestellt, mit der den aufgeworfenen Fragen nachgegangen wird. Ausgehend von der Darstellung des zugrunde gelegten Verständnisses von Subjektivierung (Kapitel 2.1) werden drei theoretisch-methodologische Weichenstellungen expliziert und begründet: Angeschlossen wird erstens an eine poststrukturalistisch-praxeologische Theorieperspektive, mit der Äußerungsakte als diskursive Praxis perspektiviert werden können (Kapitel 2.2). Davon ausgehend werden zweitens die für die Studie erhobenen Interviews mit Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ als diskursive Praxis justiert (Kapitel 2.3). Drittens wird dargestellt, wie im Anschluss an die Positionierungsanalyse (Wrana, 2015a) beansprucht wird Subjektivierung als (Vollzug von) Positionierungen in diskursiven Praktiken zu beschreiben (Kapitel 2.4). Abschließend werden die konkreten methodischen Schritte in Bezug auf die Erhebung und Auswertung der Interviews dargestellt und begründet (Kapitel 2.5).

Im *dritten Kapitel* werden ‚heterogene‘ Positionierungen von Eltern zu den drei genannten Gegenständen analysiert, die sich im Kontext der Forschung als relevant erwiesen haben. Vorangestellt werden der Analyse der Positionierungen analytische Kommentierungen des im Zuge der Akquise von Interviewpartner*innen genutzten Informationsschreibens sowie des in den Interviews verwendeten Interviewimpulses (Kapitel 3.1). Sodann werden *Positionierungen von Eltern zu ablehnenden Positionen*

von Grundschulen in Bezug auf die Beschulung des eigenen Kindes analysiert (Kapitel 3.2). Entlang eines kontrastiven Vergleichs von Äußerungen aus zwei Interviews wird zum einen herausgearbeitet, wie sich die ablehnenden Positionen in Referenz auf normative Postulate, die sich im weitesten Sinne am ‚Wohl‘ der Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘ orientieren, als pädagogisch begründungsfähig inszenieren können. Zum anderen werden entlang der gewählten Auszüge Spielräume der Positionierung von Eltern (von Kindern mit ‚Förderbedarf‘) zu den ablehnenden Positionen beschrieben. Mit *Positionierungen von Eltern zur Wahl einer weiterführenden Schule* befasst sich sodann Kapitel 3.3. Gegenüber der in der bisherigen Forschung verengten Perspektive auf die Schulwahl von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ als Wahl zwischen Förder- und inklusiver Schule wird der Blick hier auch auf die Wahl zwischen verschiedenen inklusiven Schulen geweitet. Anhand von Auszügen aus vier Interviews wird analysiert und kontrastiert, wie die Wahl einer weiterführenden Schule jeweils entworfen wird (Problematisierung) und wie sich die Eltern dazu in ein Verhältnis setzen (Positionierung). Als Gemeinsamkeit der Positionierungen zu der Wahl zwischen inklusiver Schule und Förderschule zeigt sich die Gemeinsamkeit eines ‚Haders‘ mit der jeweils entwickelten Tendenz/Entscheidung für die Förder- bzw. inklusive Schule. Dies korrespondiert mit den hervorgebrachten Konstruktionen dieser Wahl als schwerwiegende und normativ überdeterminierte Entscheidung. Demgegenüber wird die Wahl zwischen verschiedenen inklusiven Schulen innerhalb der untersuchten Äußerungen als weniger schwerwiegende Entscheidung entworfen. *Positionierungen zu Ansprüchen an den Lern- und Schulerfolg für das eigene Kind im Kontext der inklusiven Beschulung* werden in Kapitel 3.4 analysiert. Auf Grundlage der Analyse von Äußerungen aus drei Interviews wird danach gefragt, wie Eltern in Kontroversen in Bezug auf entsprechende Ansprüche eingebunden sind und wie sich welche Spielräume der Positionierung zu lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen beschreiben lassen. Entlang eines minimalen Vergleichs von Äußerungen aus zwei Interviews lassen sich Konstruktionen von Entwicklungsfähigkeit und Wertzuschreibungen von Lernen als umstrittene Konstruktionen ausmachen, entlang derer sich die Kontroversen um lern- und schulerfolgsbezogene Ansprüche entfalten. In Bezug auf die Spielräume der Positionierung können unterschiedliche Legitimierungen entsprechender Ansprüche beschrieben werden, die jeweils mit unterschiedlichen Wissensordnungen der Abhängigkeit von Lern- und Schulerfolg korrespondieren. Damit werden die Positionierungen als diskursiver Einsatz verstanden, mit dem zwischen diesen Wissensordnungen selektiert wird.

Das abschließende *vierte Kapitel* zielt auf die Diskussion der empirischen Ergebnisse sowie die Reflexion der eingenommenen Forschungsperspektive. Dazu werden zunächst die gewählten konzeptionellen Weichenstellungen der Arbeit zusammenfassend dargestellt (4.1). Das zweite Unterkapitel dient der Zusammenfassung und Diskussion der zentralen Ergebnisse der empirischen Analysen (Kapitel 4.2). Hierzu werden die Ergebnisse der einzelnen Unterkapitel des Empiriekapitels zusammengefasst und entlang einer Relationierung mit thematisch nahen, vorliegenden empirischen Studien diskutiert. Die einzelnen Ergebnisse übergreifend wird

abschließend der Ertrag der gewählten Perspektive auf Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ reflektiert (Kapitel 4.3). Entlang eines Vergleichs mit solchen Forschungsansätzen, die im Kontext der Thematisierung von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ oder mit ‚Behinderung‘ analytisch auf Formen des Otherings oder auf Barrieren fokussieren, wird das kritische Potenzial der Fokussierung auf ‚heterogene‘ Positionierungen konturiert. Die Arbeit endet mit einer kurzen Explikation weiterführender Forschungsperspektiven.

1 Kommentierung der Forschung zu Eltern von Kindern mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ im Kontext Schule

Entlang der folgenden Kommentierung der vorliegenden empirischen Forschung zu Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ im Kontext Schule werde ich aufzeigen, dass entsprechende Eltern in dieser Forschung vorrangig als Nutzer*innen des Bildungssystems in den Blick kommen, deren Perspektiven erfasst werden sollen, um daraus Möglichkeiten für Verbesserungen in Bezug auf die Einführung der inklusiven Schule, die Beratung im Kontext der Schulwahl oder in Bezug auf die Kooperation zwischen Lehrkräften und Eltern abzuleiten. Welche Beschreibungen diese Forschung leisten kann und wozu sie aufgrund des jeweiligen Forschungsdesigns bzw. der eingenommenen Perspektive „schweigen muss“ (Kalthoff, 2008, S. 22) diskutiere ich im Folgenden unter Bezugnahme auf das jeweilige Forschungsinteresse, das methodische Vorgehen und auf die Ergebnisse dieser Studien. Anliegen ist es dabei nicht, die einzelnen Studien umfassend darzustellen, sondern studienübergreifend Spezifika der eingenommenen Forschungsperspektiven auf Eltern von Kindern mit diagnostiziertem Förderbedarf herauszuarbeiten. Entlang einer theoretischen und methodologischen Kritik der Forschungsansätze in Bezug auf ihre Konsequenzen für die Gegenstandskonstruktion dieser Gruppe von Eltern plausibilisiere ich abschließend im Fazit, warum ich es für aussichtsreich erachte,

Fragen nach der Subjektivierung von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ im Sprechen über die Beschulung des eigenen Kindes aus einer diskursanalytischen Perspektive ins Zentrum meiner Studie zu stellen. Zum Zwecke einer verdichteten Diskussion dieser Forschung ordne ich die vorliegenden Studien, die sich mit Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ befassen, in vier gegenstandsbezogene Bereiche: die Einstellungsforschung, die Schulwahlforschung, die Forschung zur Kooperation von Eltern und Schule und die Forschung zu Erfahrungen und Zufriedenheit von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ und Schule.¹⁰

1.1 Einstellungsforschung zu Inklusion

Bereits im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen zur gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ wurden Eltern zu ihren Einstellungen zur- bzw. ihrer Zufriedenheit mit (der) gemeinsamen Beschulung befragt (vgl. Trumpa et al., 2014, S. 144). Mit der Einführung der inklusiven Schule, im Sinne einer Etablierung des Rechts auf inklusive Bildung im Rahmen der deutschen Schulgesetze, lässt sich seitdem eine Intensivierung von Forschungsbemühungen im Bereich der Einstellungsforschung zu Inklusion konstatieren. Stehen in diesem Forschungsfeld zwar die Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden im Fokus des Interesses (vgl. z. B. Bosse et al., 2017; Bosse & Spörer, 2014; Driebe et al., 2018; Gebhardt et al., 2018; Köpfler, 2019; Kopmann, 2018; Kullmann & Hülshoff, 2019; McElvany et al., 2018; Odipo & Abel, 2018; Ruberg & Porsch, 2017; Scheer et al., 2015; Scholz & Rank, 2016; Syring et al., 2018, 2019; Weidenhiller, 2018), so liegt mittlerweile jedoch auch eine nicht unwesentliche Anzahl an Studien vor, die sich mit den Einstellungen von Eltern zu Fragen inklusiver – bzw. integrativer – Bildung befassen (Dworschak & Inckemann, 2019; Henry-Huthmacher & Neu, 2015; Hirner, 2014; Hollenbach-Biele, 2015; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2005a, 2005b; Krüger & Krüger 2015; Lohbeck, 2018; Müller, 2006; Seifried, 2013; Trumpa et al., 2014). In dem Großteil dieser Studien werden sowohl Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ als auch Eltern von Kindern ohne einen diagnostizierten Förderbedarf befragt. Ausnahmen bilden die Studien von Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2005a, 2005b) sowie eine Studie, die Henry-Huthmacher und Neu (2015) im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung publiziert haben. Innerhalb dieser Studien wird ausschließlich auf die Einstellungen von Eltern von Kindern mit diagnostiziertem Förderbedarf fokussiert.

Die Begründung des Interesses an den Einstellungen von Eltern (von Kindern mit und ohne ‚Förderbedarf‘) zum Themenbereich Inklusion erfolgt innerhalb dieser Studien, indem die Eltern – mit unterschiedlicher Vehemenz – als relevante

¹⁰ Lassen sich die Studien insgesamt sehr gut diesen Bereichen zuordnen, gibt es einige Studien, die mehrere der genannten Bereiche thematisieren. Auf diese Studien wird dementsprechend in mehreren Unterkapiteln eingegangen.

Akteur*innen für die Umsetzung von Inklusion entworfen werden. So bezeichnen etwa Trumpa et al. Eltern als einen „nicht zu unterschätzenden Faktor bei der Entwicklung und Umsetzung inklusiver Bildung“ (Trumpa et al., 2014, S. 243). Darüber hinaus werden Einstellungen von Eltern in weiteren Studien gar als notwendige Bedingung für das Gelingen der Etablierung eines integrativen bzw. inklusiven Bildungssystems konzipiert: Dworschak und Inckemann (2019) bezeichnen es als „evident (...), dass schulische Inklusion ohne eine breite Akzeptanz und Unterstützung der Eltern zu scheitern droht“ (vgl. ebd. S. 281), und Müller (2006) beschreibt es als „schwierig bis unmöglich, Integration ohne die Unterstützung der Eltern politisch und praktisch durchzusetzen“ (vgl. ebd. S. 1).

Innerhalb dieser quantitativ angelegten Untersuchungen werden die Einstellungen von Eltern – zumeist auf Grundlage von größeren Stichproben¹¹ – als individuelle Merkmale erforscht. Interessiert wird sich dabei dafür, ob Einstellungen zu Inklusion eher positiv oder negativ seien und welche Einflussfaktoren auf diese Einstellungen auszumachen sind. Gefragt wird bspw. wie die Einstellungen der Eltern zu Inklusion je nach besuchter Schulform und Schulstufe des Kindes und damit je nach Erfahrungen der Eltern mit inklusiver Beschulung variieren (vgl. z.B. Dworschak & Inckemann, 2019; Hollenbach-Biele, 2015; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2005b; Trumpa et al., 2014). Häufig wird sich zudem für die Abhängigkeit der Einstellungen zu Inklusion vom Förderschwerpunkt oder dem Ausmaß der Beeinträchtigung von Schüler*innen interessiert (Henry-Huthmacher & Neu, 2015; Hollenbach-Biele, 2015; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2005b, 2005a; Lohbeck, 2018). Deutlich wird dabei, dass inklusive Beschulung von Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘ im Bereich Lernen, Sprache und körperliche und motorische Entwicklung von dem Großteil der Eltern befürwortet wird, während inklusive Beschulung von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ im Bereich sozial-emotionale Entwicklung oder Sehen und Hören deutlich skeptischer bewertet wird – also von weniger Eltern befürwortet wird (vgl. zum Beispiel Hollenbach-Biele, 2015, S. 18f.; Heyl et al., 2014, S. 43). Wenn nach dem Grad der Beeinträchtigung gefragt wird, wird die inklusive Beschulung von Kindern mit ‚leichten‘ Beeinträchtigungen eher befürwortet als die inklusive Beschulung von Kindern mit ‚stärkeren‘ Beeinträchtigungen (vgl. z.B. Henry-Huthmacher & Neu, 2015, S. 6; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2005b, S. 144f.).

Nicht zuletzt wird nach Unterschieden in den Einstellungen zu Fragen inklusiver Beschulung zwischen Eltern von Kindern mit und ohne ‚Förderbedarf‘ gefragt. Das heißt, werden in den Studien Eltern von Kindern mit und ohne ‚Förderbedarf‘ befragt, wird bei der Ergebnisdarstellung sodann zwischen diesen ‚Elterngruppen‘

¹¹ Die kleinste Stichprobe umfasst die Studie von Dworschak & Inckemann (2019), die Eltern aus zwei Schulklassen interviewt haben, in denen Kinder mit und ohne ‚Förderbedarf‘ gemeinsam unterrichtet werden. Die größte Stichprobe in dieser ‚Gruppe‘ umfasst die Studie der Bertelsmann Stiftung (Hollenbach-Biele, 2015). Im Rahmen dieser repräsentativen Studie wurden insgesamt 4321 Eltern interviewt. Bei den übrigen Studien umfassen die Stichproben mindestens 200 Personen.

unterschieden¹². Im Ergebnis kommen Eltern, die ein Kind mit diagnostiziertem Förderbedarf haben, als solche in den Blick, die öfter positive Einstellungen zu Inklusion haben, als Eltern ohne ein Kind mit ‚Förderbedarf‘ (Dworschak & Inckemann, 2019, S. 284; Hollenbach-Biele, 2015, S. 10; Müller, 2006, S. 48; Trumpa et al., 2014, S. 252). Entlang dieser Differenzierung zwischen Einstellungen von Eltern von Kindern mit und ohne ‚Förderbedarf‘, werden Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ (aber umgekehrt auch Eltern von Kindern ohne ‚Förderbedarf‘) – als ein Effekt dieser empirisch-quantitativ arbeitenden Forschung – damit in der Tendenz als homogene Gruppe hervorgebracht, die über die Unterscheidung von einer anderen Gruppe konstituiert wird. Unterschiedliche Einstellungen innerhalb dieser Gruppe kommen – zumindest entlang dieser Gegenüberstellung – nicht in den Blick. Unterscheidungen innerhalb der Gruppe von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ werden hingegen in solchen Studien eröffnet, die sich auf die Einstellungen innerhalb dieser Gruppe fokussieren. So unterscheiden Klicpera und Klicpera-Gasteiger (2005a, 2005b) zwischen den Einstellungen zur Integration von Eltern, die für ihr Kind eine integrative oder eine Förderschule gewählt haben. Zudem fragen sie (wie auch Hollenbach-Biele, 2015) nach Unterschieden der Einstellungen je nach Schweregrad der (Lern-) Beeinträchtigung des eigenen Kindes. Entlang dieser als relevant gesetzten Unterscheidungen werden die Eltern also als Teil bestimmter Gruppierungen sichtbar gemacht – womit jeweils auch die Bedeutsamkeit der gesetzten Unterscheidungen für die Gruppierungen stabilisiert wird.

Innerhalb der Ergebnisdiskussionen der Studien kommt zumeist die Idee der Nutzung der Ergebnisse der Einstellungsforschung zum Zwecke des Voranbringens der Inklusionsreform als widerspruchsfreie Entwicklung zum Ausdruck. So kommen bspw. Trumpa et al. ausgehend von dem Ergebnis, dass es eine größere Gruppe von Eltern gibt, die „die Möglichkeiten sozialer Inklusion vergleichsweise vorsichtig beurteilen“, zu dem Vorschlag, auf diese Bedenken mit der Verankerung des sozialen Lernens als festen Unterrichtsinhalt zu reagieren sowie Präventionsprogramme bspw. zum Thema Mobbing zu etablieren (Trumpa et al., 2014, S. 254). Und in einer Studie der Bertelsmann Stiftung wird anlässlich des Ergebnisses, dass Erfahrungen mit Inklusion die Einstellungen zu Inklusion positiv beeinflussen, vorgeschlagen, den Ausbau inklusiver Schulen voranzutreiben, „um mehr Familien diese Erfahrung“ zu ermöglichen (Hollenbach-Biele, 2015, S. 5). Entworfen werden negative Einstellungen zu Inklusion hier also als zu bearbeitendes Problem, während positive Einstellungen als wünschenswerter Zielzustand markiert werden (vgl.

¹² Die Unterscheidung zwischen Eltern von Kindern mit und ohne ‚Förderbedarf‘ wird in einigen Studien in Referenz auf bereits erfasste Einstellungsunterschiede zwischen diesen Elterngruppen begründet und die Einstellungsunterschiede zwischen diesen ‚Elterngruppen‘ damit als zu verifizierende oder zu falsifizierende Hypothese aufgegriffen (vgl. z.B. Dworschak & Inckemann, 2019, S. 181f.; Müller, 2006, S. 3). In anderen Studien wird die Unterscheidung zwischen Eltern von Kindern mit und ohne ‚Förderbedarf‘ nicht begründet und diese somit umso stärker als selbstläufig bzw. quasi natürlich markiert (Hollenbach-Biele, 2015; vgl. Trumpa et al., 2014, S. 245).

ähnlich dazu auch: Dworschak & Inckemann, 2019, S. 287; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2005b, S. 153; Müller, 2006, S. 73).

Insofern die Einstellungsforschung Einstellungen als individuelle Personenmerkmale untersucht, beansprucht sie zu beschreiben, welche Einstellungen Eltern im Allgemeinen und Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ im Speziellen zu Inklusion haben. Mit dieser Fokussierung auf Einstellungen von Akteursgruppen werden diese Gruppen als ‚bestimmte‘ konstituiert. Tendenziell aus dem Blick gerät mit dieser Fokussierung die Situierung der befragten Personen – die Situierung der Einstellungen in beispielsweise hegemoniale Konstruktionen der Beschulung von Kindern mit diagnostiziertem Förderbedarf und der damit verbundenen Normalitätskonstruktionen von inklusiver Schule und Förderschule. Aus einer stärker gesellschaftstheoretisch justierten Perspektive wäre zu fragen, ob die Unterschiede in den Einstellungen in Abhängigkeit zu den Kategorien des sonderpädagogischen Förderbedarfs (oder auch der Schwere der Beeinträchtigung eines Kindes) nicht stärker als Ausdruck der Involvierung dieser ‚Gruppen‘ in spezifische gesellschaftliche Normen und Machtverhältnisse gelesen werden müssten, anstatt – wie es hier der Fall ist – als Spezifik der elterlichen Einstellungen in den Blick zu kommen. Nicht zuletzt impliziert und befördert die Einstellungsforschung ein naturalistisches Verständnis der Kategorien des sonderpädagogischen Förderbedarfs, insofern diese deduktiv als aussagekräftige und eindeutige Kategorien gesetzt werden, womit sie in ihrer Stellung als bedeutsame Unterscheidungskriterien stabilisiert werden (vgl. dazu auch Gasterstädt & Urban, 2016). Die soziale Konstruktivität der Kategorien gerät auf diese Weise aus dem Blick. Im Effekt wird sodann der Zusammenhang zwischen den elterlichen Einstellungen und den Kategorien des sonderpädagogischen Förderbedarfs tendenziell naturalisiert: Indem in der Einstellungsforschung Unterscheidungen zwischen Kategorien des sonderpädagogischen Förderbedarfs als relevant für die elterlichen Einstellungen markiert werden, werden diese Kategorien als relevante Abhängigkeit der elterlichen Einstellungen auch mit hervorgebracht (vgl. ebd.). Fragen nach dem praktischen (und ggf. bedeutungsverschiebenden) Gebrauch der Kategorien sowie nach den Funktionen des Gebrauchs für die Eltern werden in dieser Forschung demgegenüber nicht beantwortet (vgl. Laubner, 2021).

1.2 Forschung zur Schulwahl

Im Unterschied zur Einstellungsforschung liegen im Feld der Schulwahlforschung weniger Studien vor, die sich für die Schulwahl von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ interessieren. Bei den vorliegenden Studien handelt es sich um drei quantitative Untersuchungen (Fickenscher et al., 2010; Hirner, 2014; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2006), um zwei qualitativ-inhaltsanalytische Studien (Franek &

Maykus, 2016; Klicpera, 2005)¹³ sowie um zwei Studien, die sowohl einen quantitativen als auch einen qualitativen Teil umfassen (Dorrance, 2010; Henry-Huthmacher & Neu, 2015). Die Anzahl der befragten Eltern variiert in den Studien in Abhängigkeit zum Forschungsdesign¹⁴.

Das Interesse an der Schulwahl von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ wird in den vorliegenden Studien ausgehend von dem Novum der Einführung des Elternwahlrechts in der BRD – oder dessen Evaluierung nach zehn Jahren in Österreich (Klicpera, 2005, 2007) – begründet. Häufig wird ein praktischer Nutzen der Erforschung der elterlichen Schulwahl proklamiert: Dieser Nutzen wird entweder in der Möglichkeit der Optimierung der elterlichen Beratung in Bezug auf die Schulwahl gesehen (Franek & Maykus, 2016; Hirner, 2014; Klicpera, 2005) oder in der Möglichkeit der Optimierung der Bedingungen inklusiver Beschulung auf Grundlage derjenigen Aspekte inklusiver Schulen, mit denen sich die befragten Eltern unzufrieden gezeigt haben (Fickenscher et al., 2010; Franek & Maykus, 2016). Interessieren sich die meisten dieser Studien für die Schulwahl von Eltern von Kindern unterschiedlicher ‚Förderbedarfe‘, befragen Fickenscher et al. (2010) vorrangig Eltern von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, und Franek und Maykus (2016) interviewen ausschließlich Eltern von Kindern mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Das Interesse gerade an diesen Eltern begründen Franek und Maykus mit der Annahme, dass „die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen [sic!] spezielle Herausforderungen an den gemeinsamen Unterricht stellt und als besonders schwierig beschrieben wird“ (2016, S. 233). Entlang dieser Begründung werden Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung somit als Gruppe der besonders schwer ‚inkludierbaren‘ hervorgebracht. Warum gerade die Eltern dieser Gruppe befragt werden soll, ob sich hiervon etwa besondere Informationen für die Verbesserung inklusiver Strukturen erhofft wird, bleibt indes unbenannt.

Gemeinsam ist den vorliegenden Studien, dass sie sich für die elterliche Schulwahl zwischen Förder- und inklusiver Schule interessieren. Die Wahl zwischen verschiedenen Regel- oder Förderschulen gerät hingegen nicht in den Blick. Innerhalb der vorliegenden Studien wird die elterliche Schulwahl im Grunde in Bezug auf drei Aspekte untersucht, die ich im Folgenden kurz benennen und jeweils einige zentrale Ergebnisse aufrufen möchte.

Es wird sich erstens für die Gründe für die Wahl der ein oder anderen Schule, bzw. für die Anliegen an die gewählte Schule interessiert (Fickenscher et al., 2010;

¹³ Wobei Fragen, die die elterliche Schulwahl tangieren, nur einen kleinen Aspekt der Untersuchung von Henry-Huthmacher & Neu ausmachen, innerhalb derer auch elterliche Einstellungen quantitativ ermittelt werden.

¹⁴ Bei den quantitativen Studien liegt die Stichprobengröße zwischen etwa 150 (Fickenscher et al., 2010; Hirner, 2014) und 345 befragten Personen. Bei den qualitativen Studien liegt sie zwischen sieben (wie bei Franek & Maykus, 2016) und 89 Interviewten (wie bei Klicpera, 2005).

Franek & Maykus, 2016; Hirner, 2014; Klicpera, 2005, 2007). Dabei ist den Studien eine Konzeptualisierung von Entscheidungen als ein rationales Abwägen von Entscheidungsmotiven inhärent, denen Erwartungen an die inklusive oder die Förderschule zugrunde liegen (vgl. dazu Rabenstein & Gerlach, 2016, S. 207). Zur Erhebung der Entscheidungsgründe werden die Eltern mittels leitfadengestützter Interviews oder schriftlicher Befragungen retrospektiv nach Gründen für die Wahl der einen oder anderen Schule bzw. nach ihren Anliegen an die gewählte Schule befragt. Ausgewertet werden diese Daten mit kodierenden und/oder deskriptiv statistischen Verfahren und die Entscheidungsgründe damit in ihrer Vielfalt zu erfassen versucht (vgl. ebd.) Im Ergebnis eröffnen die Studien den Blick auf eine Vielzahl von Anliegen bzw. Gründen, die den Eltern bei der Wahl der Schule wichtig waren. Geben sowohl Eltern, die sich für eine Förderschule, als auch solche, die sich für eine inklusive/integrative Schule entschieden haben, die erwartete emotionale und soziale Entwicklung des Kindes für bedeutsam an (vgl. z.B. Klicpera, 2005), so lassen sich auch Gründe ausmachen, die scheinbar eher für eine inklusive Schule oder eine Förderschule sprechen: So wird mit der inklusiven Schule etwa verknüpft, dass sie – u.a. durch die Anregung durch andere Kinder – eine bessere Bildung des Kindes ermögliche (vgl. diese und folgende Fickenscher et al., 2010; Klicpera, 2005, 2007). Als weiterer Grund für die Wahl einer inklusiven Schule wird zudem häufig die Wohnortnähe der Schule benannt. Demgegenüber sind die geringere Klassengröße, das Angebot von Therapien, ein umfassendere Nachmittagsbetreuung und die Möglichkeit eines längeren Schulbesuchs auch über die schulpflichtige Zeit hinaus Gründe, die insbesondere zur Begründung der Wahl einer Förderschule genannt werden.

Zweitens wird sich für die Frage interessiert, ob die Eltern im Zuge der Schulwahl eine Beratung in Anspruch genommen haben (Fickenscher et al., 2010; Franek & Maykus, 2016; Klicpera, 2005, 2007) und welche Erfahrungen sie mit dieser Beratung gemacht haben (Klicpera, 2005, 2007). Bezüglich der Frage, ob die Eltern eine Beratung aufgesucht haben, variieren die Ergebnisse der Studien: So kommen Fickenscher et al. (2010) zu dem Ergebnis, dass etwa die Hälfte der befragten Eltern eine Beratung in Anspruch genommen habe, Franek und Maykus (2016) geben an, dass die befragten Eltern sich vorrangig eigeninitiativ entscheiden haben, und auch Klicpera (2007) kommt zu dem Ergebnis, dass nur ein geringer Anteil der Eltern intensiver beraten wurden. Die Erfahrungen mit der Beratung werden nur im Rahmen der Studie von Klicpera (2007) ausführlicher untersucht. Gefragt wird u.a. danach, von wem die Eltern beraten worden sind und ob die Eltern den Eindruck hatten, die Entscheidung – trotz Beratung – frei treffen zu können. In Bezug auf die zweite Frage kommt Klicpera zu dem Ergebnis, dass die Eltern es häufig erleben, dass man sie von der von ihnen nicht präferierten Schulform zu überzeugen versucht (Klicpera, 2007, S. 183). Interessant scheint nun, dass entlang des jeweils verfolgten Forschungsinteresses oder mit der Kommentierung der Forschungsergebnisse unterschiedliche Konstruktionen und Adressierungen der befragten Eltern hervorgebracht werden. Bei Klicpera (2007) werden die Eltern von Kindern mit

‚Förderbedarf‘ entlang der Ausrichtung des Interesses auf die Form der Beeinflussung der Elternmeinung durch die Beratung als welche hervorgebracht, deren freier Elternwille geschützt und bewahrt werden muss. Demgegenüber leiten Franek und Maykus (2016) ausgehend von dem Ergebnis, dass die Eltern die Schulwahl vorrangig ohne Beratung treffen, die Notwendigkeit des Ausbaus des Beratungsangebotes ab. Um alle Eltern zu erreichen, schlagen sie vor zu überlegen, ob das Beratungsangebot verpflichtend sein könnte (2016, S. 239). Hier wird der freie Elternwille also weniger als schützenswertes Gut markiert, sondern die Eltern vielmehr als unbedingt Beratungsbedürftige entworfen¹⁵.

Drittens interessiert sich die Schulwahlforschung zu Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ für die Einflussmerkmale auf die elterliche Entscheidung für oder gegen die inklusive Schule. Dabei wird sich in erster Linie für die Art und Schwere der Beeinträchtigung des Kindes als Einflussfaktor interessiert (Fickenscher et al., 2010; Franek & Maykus, 2016; Hirner, 2014; Klicpera, 2005). Weitere Einflussfaktoren, wie Merkmale der Eltern und der Schule, geraten in der Untersuchung von Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2007) in den Blick. Das Interesse an diesen Einflussfaktoren wird auf zwei verschiedene Arten verfolgt: Entweder wird ein bestimmtes Merkmal, bspw. die Art oder Schwere der Behinderung des Kindes, in schriftlichen Befragungen als möglicher Grund für die Wahl einer Schule vorgegeben (z.B. Hirner, 2014) oder die Relation der Aussagen der Eltern und bestimmter Merkmale (bspw. der Bildungshintergrund der Eltern) wird post hoc mittels univariater Varianzanalysen erhoben. Im Ergebnis wird ein Zusammenhang zwischen der Schwere der Beeinträchtigung eines Kindes und der elterlichen Schulwahl aufgezeigt: So zeigen Fickenscher et al. mit ihrer Untersuchung auf, dass 91% der Eltern von Kindern mit geistigen und oder Mehrfachbehinderung die Förderschule für ihr Kind präferieren (2010, S. 257). Henry-Huthmacher und Neu kommen zu dem Ergebnis, dass insbesondere Eltern von Kindern mit mehreren Förderschwerpunkten die Förderschule vorziehen, während Eltern von Kindern mit leichten Beeinträchtigungen eher eine inklusive Schule wählen würden (2015, S. 6ff.). Und auch Hirner (2014) kommt zu dem Ergebnis, dass Eltern von weniger stark beeinträchtigten Kindern eher zu einem Regelschulwechsel neigen. Darüber hinaus kann Klicpera (2007) darstellen, dass die von den Eltern angegebenen Motive für die Schulwahl mit dem Grad der Beeinträchtigung der Kinder in ihrer Gewichtung variieren: So würde den Eltern mit steigendem Schweregrad der Beeinträchtigung ein therapeutisches Angebot wichtig werden sowie möglichst lange Betreuungszeiten der Kinder.

¹⁵ Gekoppelt an diese Konstruktion der Beratungsbedürftigkeit scheint bei Franek und Maykus die Idee, dass man sich zwischen inklusiver Schule und Förderschule richtig oder falsch entscheiden könne. Ausgehend von ihrem Befund, dass sich vier der fünf befragten Eltern, die sich für eine inklusive Schule entschieden haben, nach einem Jahr noch einmal unentschieden haben, formulieren sie als Funktion der Beratung, dass Eltern „umfassend über die realistischen Möglichkeiten und Grenzen einer inklusiven Beschulung“ informiert würden (S. 239).

Zusammenfassend formuliert beschreibt diese Forschung also, welche Schulen Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ im Ergebnis wählen, welche Gründe sie für diese Entscheidung angeben, ob sie im Zuge der Schulwahl Beratung beansprucht haben und welche Einflussmerkmale auf die elterliche Schulwahl auszumachen sind. Mit der (zum Teil impliziten) Konzeption von Entscheidungen als rationale Wahlen zwischen in Rangfolge zu bringenden Entscheidungsmotiven gerät – ähnlich wie in Bezug auf die Einstellungsforschung konstatiert – auch hier die Genese sowie die Situierung der Entscheidungen aus dem Blick. Dass Eltern mit zunehmender Schwere der Beeinträchtigung eines Kindes eher eine Sonderschule für ihr Kind wählen, erscheint in dieser Forschung sodann als Spezifik des elterlichen Wahlverhaltens. Die Einbindung der Eltern in ein machtvoll diskursives Terrain aus (ggf. auch widersprüchlichen) Denk- und Sagbarkeiten der Beschulung von Kindern mit ‚schweren Beeinträchtigungen‘ gerät demgegenüber aus dem Blick. Nicht zuletzt wird die Frage der Wahl einer Schule auf die Wahl zwischen Förder- und inklusiver Schule enggeführt. Die Einbindung der Eltern in potenziell andere *Wahlszenarien* (Krüger et al., 2020) wie etwa die Wahl zwischen verschiedenen Regelschulen wird demgegenüber nicht thematisch. Mit dieser Fokussierung auf die Wahl zwischen Förder- und inklusiver Schule, wird den Eltern diese Wahl als relevantes Thema zugeschrieben, während die Wahl zwischen verschiedenen Regelschulen demgegenüber nicht als ‚ihr‘ Thema markiert wird. Auf diese Weise werden Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ noch einmal zusätzlich als Eltern von ‚nicht Normalschüler*innen‘ hervorgebracht.

1.3 Forschung zur Kooperation zwischen Eltern und Schule

Die Forschung zur Zusammenarbeit oder auch Kooperation von Schule und Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ kann in Bezug auf die Quantität der vorliegenden empirischen Untersuchungen, als ein kleines Forschungsfeld beschrieben werden. Bislang liegen vorrangig Publikationen aus einem Forschungsprojekt zur Kooperation von Schule und Eltern von Kindern mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ vor, welches von Anke Sodogé geleitet wurde (Eckert et al., 2012; Kern et al., 2012; Sodogé et al., 2012; und dem Projekt vorauslaufend: Sodogé & Eckert, 2007). Darüber hinaus macht die Auseinandersetzung mit der Zusammenarbeit von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ und Schule einen Teil der Untersuchung von Klicpera (2005) aus. Im Rahmen des Projekts unter der Leitung von Sodogé wurde die Sicht von Eltern und von Fachpersonen auf die Zusammenarbeit in der Schule mittels schriftlicher Fragebögen erhoben, die mit deskriptiv statistischen Verfahren ausgewertet wurden. Klicpera (2005) arbeitet demgegenüber qualitativ-inhaltsanalytisch auf Grundlage von halbstrukturierten Interviews, die er mit Eltern geführt hat. Die Datengrundlage umfasst in dem Projekt von Sodogé et al. 381 Fragebögen, die von sonderpädagogischen Fachkräften ausgefüllt wurden sowie 42 ausgefüllte

Fragebögen von Eltern von Kindern mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ (vgl. Kern et al., 2012; Sodogé et al., 2012). Der Studie von Klicpera (2005) liegen 89 halbstandardisierte Interviews mit Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ zugrunde.

Während das Interesse an der Zusammenarbeit zwischen Eltern (von Kindern mit ‚Förderbedarf‘) und Schule bei Klicpera (2005) nicht explizit begründet wird, nimmt das Forschungsprojekt unter der Leitung von Sodogé seinen Ausgangspunkt in der Prämisse einer hohen Bedeutsamkeit von Kooperation, die auf der Projekt-Homepage als „selbstverständlich und Standard sonderpädagogischer Förderung“ bezeichnet wird (Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, o. J.). Warum Kooperation mit Eltern gerade in sonderpädagogischen Arbeitsfeldern für bedeutsam erachtet wird und warum sich also gerade für die Zusammenarbeit an Schule mit Eltern von Kindern mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ interessiert wird, wird jedoch nicht weiter erläutert. Die Selbstverständlichkeit, mit der das Interesse an u.a. der Sichtweise an Eltern von Kindern mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ hier gesetzt wird, ist wohl auch auf die institutionelle Verortung der Forscher*innen zurückzuführen, die an der Hochschule für Heilpädagogik in Zürich beschäftigt sind.

Gefragt wird innerhalb des Forschungsprojekts einerseits nach Form und Quantität der Zusammenarbeit sowie nach der Zufriedenheit von Eltern und Fachpersonen mit der Zusammenarbeit. Im Ergebnis zeigt sich, dass insbesondere etablierte Formen der Zusammenarbeit wie Elternabende und Elternsprechetage genutzt werden. Zudem wird eine hohe Zufriedenheit sowohl von Eltern als auch von Fachpersonen mit der Zusammenarbeit festgestellt (Kern et al., 2012; Sodogé et al., 2012). Demgegenüber interessiert sich Klicpera (2005) in seiner Studie dafür, inwieweit Eltern an dem Feststellungsverfahren des sonderpädagogischen Förderbedarfs für ihr Kind beteiligt wurden, inwiefern sie in die Entscheidung über den Lehrplan und die Gestaltung des Unterrichts eingebunden werden und was sie über den Informationsfluss zwischen Schule und Elternhaus zu berichten haben. In der Darstellung der Ergebnisse – Klicpera arbeitet hier großflächig mit wörtlichen Zitaten aus den Interviews – kommen vor allem unterschiedliche Erfahrungen der Eltern mit der Zusammenarbeit mit der Schule in den Blick. Relativ einheitlich ist allein das Ergebnis, dass die Eltern selten in Planungen des Unterrichts einbezogen werden.

Insofern Fragen der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule in der Studie von Klicpera (2005) nur einen Aspekt unter vielen ausmachen, wird im Rahmen seiner Studie auch keine gesonderte Zielsetzung mit dieser Fokussierung auf die Zusammenarbeit expliziert. Demgegenüber wird auf der Projekt-Homepage des Forschungsprojekts von Sodogé u.a. das Ausmachen von Möglichkeiten zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Fachpersonen und Eltern als eine Zielsetzung benannt. Diese Möglichkeiten sollen ausgehend von den Perspektiven der Eltern und Fachkräfte auf die Kooperation ermittelt werden (Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, o. J.). Innerhalb der Projektpublikationen wird sodann auf

zweifache Weise Bezug auf diese Zielsetzung genommen: Die Autor*innen schlagen einerseits vor, im Rahmen weiterer Projekte die notwendigen Qualifikationen der Sonderpädagog*innen für die Kooperation mit Eltern zu untersuchen (Sodogé et al., 2012, S. 461). Andererseits schließen sie aus der Angabe von Fachpersonen, dass manche Kooperationsangebote von Eltern nicht genutzt würden, dass es in Bezug auf die Eltern gelte, sie für mehr Kooperation zu „motivieren“, damit sie „mehr Verantwortung für und Interesse an der schulischen Förderung ihrer Kinder (...) entwickeln“ (Sodogé et al., 2012, S. 461). Entlang der mit dem Projekt verbundenen Optimierungsbemühungen im Hinblick auf die Kooperation von Eltern und Schule werden Ansatzpunkte der Optimierung also in der (Erforschung der) Qualifikation der Fachkräfte und der Veränderung bzw. Optimierung der Eltern gesehen.

Sehr deutlich zeigt sich in diesem Forschungsfeld der Effekt des jeweiligen Forschungsdesigns auf die Art und Weise, wie Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ jeweils in den Blick kommen. Entlang des quantitativ arbeitenden Projekts werden sie primär als Gruppe sichtbar, die mehrheitlich zufrieden mit der Zusammenarbeit mit Schule ist. Demgegenüber kommen die Eltern in der qualitativ inhaltsanalytischen Studie von Klicpera (2005) als solche in den Blick, die sehr unterschiedliche Erfahrungen mit der Zusammenarbeit mit Schule machen und demnach mehr oder weniger zufrieden sind. Hier erfährt man sodann auch etwas über die Spezifik der Erfahrungen, die sie gemacht haben. Die Fragen, wer Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften sein können, welche Positionen sie (nicht)einnehmen und in welche (machtvollen) Konstellationen sie eingebunden sind, kommt indes in keiner der Forschungszugänge in den Blick. Zwar weisen die gewählten Zitate in der Studie von Klicpera (2005, S. 170f.) auf die Eingebundenheit der Eltern in (unterschiedliche) (machtvolle) soziale Konstellationen im Rahmen der Kooperation mit Lehrkräften hin, diese Eingebundenheit wird jedoch nicht systematisch zum Gegenstand der Analyse.

1.4 Forschung zu Erfahrungen und Zufriedenheit mit- bzw. Sichtweisen auf Schule

Neben den zuvor skizzierten Forschungsfeldern liegen Studien vor, innerhalb der sich umfassender – d.h. nicht fokussiert auf einen Aspekt – für die Erfahrungen von Eltern mit der Schule ihres Kindes, für ihre Sichtweise auf Schule und ihre Zufriedenheit mit Schule interessiert wird. Dabei wird entweder auf die Erfahrungen von Eltern mit einer bestimmten Schulform fokussiert (mit Fokus Sonderschule: Klaufuß, 2003a, 2003b; Seifert, 2003; mit Fokus integrative/inklusive Schule: Müller, 2013; Langner, 2012) oder die Erfahrungen von Eltern mit unterschiedlichen Beschulungsformen – also inklusiv oder an einer Förderschule – gegenübergestellt (Klicpera, 2005; Peters, 2015; Urban, 2019). Auch in diesem Forschungsfeld liegen einerseits quantitative Studien vor, die mit schriftlichen Befragungen arbeiten

(Klauß, 2003a, 2003b; Müller, 2013; Urban, 2019) und andererseits qualitative Studien, die halbstrukturierte Interviews mittels kodierender Verfahren auswerten (Klicpera, 2005; Langner, 2012; Peters, 2015; Seifert, 2003; und die Vorstudie von Müller, 2013). Auch hier variiert der Umfang der Datengrundlage in Relation zum jeweiligen Forschungsdesign. Erwartungsgemäß umfassen die quantitativen Untersuchungen eine größere Anzahl von Fragebögen. So wurden in der Untersuchung von Klauß (2003a, 2003b) 179 Eltern befragt, in der Untersuchung von Müller (2013) 101 Eltern und in der Untersuchung von Urban (2019) 95 Eltern. Jedoch weisen auch einige qualitative Untersuchungen einen erstaunlichen Umfang an befragten Personen auf: So befragt Langner (2012) 163 Eltern (allerdings schriftlich) und Klicpera (2005) arbeitet auf Grundlage von 89 halbstandardisierten Interviews. Demgegenüber arbeiten Peters (2015) und Seifert (2003) mit einer deutlich kleineren Datengrundlage: Peters (2015) befragt insgesamt sechs Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ (sie interviewt diese Eltern zu mehreren Zeitpunkten) und Seifert (2003) befragt 12 Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘.

Das Interesse an Eltern scheint in dieser Forschung eng mit dem Interesse der Evaluation schulischer Qualität in Bezug auf die Beschulung von Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘ gekoppelt zu sein. Insofern fokussieren die vorliegenden Untersuchungen – mit einer Ausnahme¹⁶ – ausschließlich auf Eltern von Kindern mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘. Die Eltern kommen so als für die Bedarfe von Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘ besonders sensibilisierte Beobachter*innen des Schulsystems in den Blick. Werden Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ so als spezifische Gruppe identifiziert, lassen sich innerhalb dieses Forschungsfeldes zwei Spezifika in Bezug auf die Samplingstrategien ausmachen, die im Effekt eine Zuspitzung dieser Konstruktion der Eltern als ‚bestimmte‘ evozieren: Eine Besonderheit besteht darin, dass den Perspektiven der Eltern in einigen Studien die Perspektiven von Lehrkräften gegenübergestellt werden (Peters, 2015; Seifert, 2003; Urban, 2019). Im Rahmen der Ergebnisdarstellungen wird sodann auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Erfahrungen von Eltern und Lehrkräften eingegangen. Interessant scheint nun, dass diese Gegenüberstellung auch innerhalb von Untersuchungen erfolgt, bei denen die Fragestellung (Peters, 2015) und/oder der Titel der Publikation explizit auf die Perspektive der Eltern gerichtet ist (Peters, 2015; Seifert, 2003)¹⁷. Warum eine solche Gegenüberstellung für ertragreich betrachtet wird, obwohl der Elternperspektive so eine zentrale Position zugewiesen wird, wird indes

¹⁶ Die Ausnahme bildet die Studie von Müller (2013), innerhalb der er nach der Zufriedenheit von Eltern mit der integrativen Grundschule fragt. In dieser Studie ist nicht vorrangig die schulische Qualität in Bezug auf die Beschulung von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ von Interesse, im Fokus steht mehr die integrative Beschulung im Allgemeinen. Demnach befragt Müller sowohl Eltern von Kindern ohne ‚Förderbedarf‘ als auch solche mit Kindern mit ‚Förderbedarf‘.

¹⁷ So trägt ein Aufsatz von Seifert (2003) den Titel: „Schule und Elternhaus – zwei verschiedene Wirklichkeiten. Erfahrungen von Eltern schwerbehinderter Kinder“, und auch in dem Titel der monographischen Dissertation von Peters (2015) werden lediglich die Eltern aufgerufen: „Inklusive Bildung für Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen? Elternperspektiven auf Schule“.

nicht begründet. Mit der Gegenüberstellung unterschiedlicher Akteursperspektiven wird die Perspektive der Eltern im Effekt jedoch noch einmal stärker als spezifische Perspektive entworfen, die sich von der der Lehrkräfte unterscheidet. Kritischer formuliert, könnte man fragen, ob den Eltern eine eigenständige bzw. adäquate Sprecher*innenposition in Bezug auf Fragen der Schule aberkannt wird, indem ihre Perspektive in dieser Forschung als eine erscheint, die nicht alleinstehen kann.

Ein zweites Spezifikum ist, dass sich einige Studien nicht auf Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ im Allgemeinen fokussieren, sondern in drei Studien ausschließlich Eltern „schwerbehinderter Kinder“ (Seifert, 2003, S. 223), Eltern von „Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung“ (Klauß, 2003a, S. 239) oder Eltern von Kindern mit „komplexen Beeinträchtigungen“ (siehe Titel bei: Peters, 2015) befragt werden. Das Interesse an diesen Eltern wird bei Klauß (2003a) ausgehend von der Annahme großer Überschneidungen der Aufgabenbereiche von Eltern und Schule abgeleitet, aufgrund derer die Schule für diese Eltern eine ‚spezifische‘ Bedeutung habe (ebd., S. 240). Bei Seifert (2003) wird der Fokus auf Eltern „schwerbehinderter Kinder“ begründet, indem deren Erfahrungen als Forschungsdesiderat herausgestellt werden. Die Spezifik ihrer Sichtweise wird entlang dieser Begründung damit sehr selbstläufig gesetzt. Fokussieren Klauß (2003a) und Seifert (2003) auf Erfahrungen von Eltern, deren Kinder eine Sonderschule besuchen, bezeichnet Peters (2015) das Interesse gerade an Eltern von Kindern mit „komplexen Beeinträchtigungen“ insofern als relevant, indem sie diese Gruppe von Kindern „als harte Prüfung für die Integrations- oder Inklusionsidee“ (ebd., S. 13) bezeichnet. Auch diese Fokussierung auf Eltern von Kindern mit ‚bestimmten‘, als schwerwiegend bezeichneten Beeinträchtigungen impliziert also nochmal eine Zuspitzung der Konstruktion der Eltern als ‚besondere‘ in dieser Forschung.

Im Ergebnis zeigen die Studien die elterlichen Erfahrungen in Bezug auf viele die schulische Situation ihres Kindes betreffende Aspekte auf. Gefragt wird nach Erfahrungen mit der Förderung des Kindes, mit der konkreten Unterrichtsgestaltung, mit dem Wohlergehen des Kindes an der Schule, mit der Betreuungssituation sowie nach der Beziehung zu den Lehrkräften und den Belastungen der Eltern durch die schulische Situation. Insbesondere – aber nicht ausschließlich – in den Studien, die sich für die elterlichen Erfahrungen mit der Sonderschule interessieren, wird darüber hinaus nach den Erfahrungen der Eltern mit der medizinischen Versorgung, der Pflege sowie mit der Entwicklung lebenspraktischer Fähigkeiten bei ihrem Kind gefragt.

Aufgrund der thematischen Breite der Studien kann an dieser Stelle nur auf einige ausgewählte Ergebnisse eingegangen werden: Während ein Großteil der befragten Eltern sich insgesamt zufrieden mit der Förderung ihres Kindes sowie mit der Beziehung zu den Lehrkräften zeigt (vgl. z.B. Klauß, 2003a, 2003b; Klicpera, 2005; Seifert, 2003), gerät etwa bei Klauß (2003a) in den Blick, dass die befragten Eltern lange Ferien als Belastung erleben, in der Untersuchung von Seifert (2003) berichten die Eltern, dass der Unterrichtsausfall eine Belastung für sie darstelle und

sie sich eine konsequentere Kommunikationsförderung wünschen. Müller (2013) macht in seiner Studie, in der es um die Zufriedenheit von Eltern (von Kindern mit und ohne ‚Förderbedarf‘) mit der integrativen Beschulung geht, drei Aspekte aus, die für die elterliche Zufriedenheit besonders bedeutsam erscheinen: die richtige Lehrkraft, ein binnendifferenzierter Unterricht sowie das Wohlbefinden des eigenen Kindes (vgl. Müller, 2014, S. 196f.).

In solchen Studien, in denen die Erfahrungen von Eltern mit der Sonderschule und der inklusiven Schule gegenübergestellt werden, ergibt sich im Vergleich der Studien kein ganz einheitliches Bild. Urban (2019) kommt zu dem Ergebnis, dass die Sonderschulen in Bezug auf einzelne Qualitätsmerkmale in der Einschätzung der Eltern etwas besser abschneiden. Insbesondere die medizinische Situation und die Barrierefreiheit wurde von den Eltern an der Sonderschule besser eingeschätzt (Urban, 2019, S. 107). Insgesamt bezeichnet Urban die Unterschiede in den Einschätzungen der Eltern jedoch als gering. Peters (2015) hat in ihrer qualitativen Studie vier Eltern(paare) zu ihren Erfahrungen mit der Schule ihres Kindes befragt. Während die zwei Fälle der Eltern, deren Kinder eine Sonderschule besuchen insgesamt zufriedener mit dem schulischen Angebot erscheinen, geraten im Zuge der Darstellung der Fälle von Eltern, deren Kinder eine inklusive Schule besuchen, mehr Kritikpunkte der Eltern in den Blick: Kritisiert wird etwa, dass ihnen auch auf mehrmalige Nachfrage bei schulischen Akteur*innen unklar bleibt, was, mit welcher Begründung, zu welchem Zeitpunkt, auf welche Art und Weise ihren Kindern vermittelt werden soll, oder das mehrfache Nachhause schicken eines Sohnes mit Beeinträchtigung, der als krank bezeichnet wird und mit dieser Begründung vom Unterricht befreit wird, obgleich Eltern und Hausarzt den Schüler als gesund bezeichnen würden (Peters, 2015, S. 152). In der Studie von Klicpera (2005) berichten demgegenüber insbesondere Eltern, deren Kinder eine integrative Schule besuchen, von einer großen Offenheit ihnen gegenüber, wohingegen Eltern, deren Kinder eine Sonderschule besuchen, eine zu starke Reduktion des Leistungsanspruches kritisieren.

Auch in diesem Forschungsfeld lässt sich eine starke Orientierung der Forschung an der Idee der Nutzbarmachung der empirischen Ergebnisse für die Verbesserung der schulischen Praxis ausmachen. Dabei geraten zwei Varianten dieser Zielsetzung in den Blick, entlang der sich ein unterschiedliches Interesse an Eltern – bzw. eine unterschiedliche Positionierung der Forschung zu den Eltern – zeigt: So erscheinen die Eltern in einigen Untersuchungen als welche, deren Beobachterperspektive von den Forschenden nutzbar gemacht wird, um primär Informationen über die schulische Praxis zu generieren. So begründet etwa Urban (2019), die Befragung von Eltern damit, dass eine Befragung der Kinder nicht möglich sei, weil diese ggf. nicht einheitlich in der Lage seien die gestellten Fragen zu beantworten (2019, S. 22). Und Peters (2015) weist Eltern eine Beobachterposition zu, die sich von der Perspektive der schulischen Akteur*innen unterscheidet und damit wertvoll für Schulentwicklungsprozesse sein könnte (Peters, 2015, S. 13f.). Demgegenüber sind andere Studien stärker mit der Zielsetzung verknüpft, die Perspektive der

Eltern stark zu machen, sich im Sinne von Empowerment für diese einzusetzen. Im Ergebnis geht es in diesen Untersuchungen dann darum zu vermitteln, was entsprechende Eltern sich von Schule wünschen, darum, ihre ‚besonderen‘ Bedarfe aufzuzeigen (vgl. z.B. Klauß 2003a, 2003b).

Zusammenfassend formuliert erfährt man in dieser Forschung viel darüber, welche Erfahrungen Eltern mit Schule machen und wie zufrieden sie mit der Schule ihres Kindes sind. Nicht in den Blick gerät in dieser Forschung demgegenüber, vor dem Hintergrund welcher Normen und Normalitätskonstruktionen Eltern sich etwa als zufrieden mit der schulischen Situation zeigen. Auch die Frage, zu wem die Eltern angesichts ihrer Erfahrungen mit der Schule werden bzw. welche subjektivierenden Effekte von den Erfahrungen mit der Schule des Kindes für die Eltern ausgehen, wird nicht thematisiert.

1.5 Fazit

Im Folgenden rufe ich zusammenfassend auf, welche Aspekte die bisherige empirische Forschung zu Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ beschreiben kann. Entlang einer theoretischen und methodologischen Kritik der Forschungsansätze beschreibe ich im Anschluss, welche Aspekte innerhalb der gewählten Forschungsansätze nicht in den Blick kommen. Entlang dieser Darstellung plausibilisiere ich sodann, warum ich es für aussichtsreich erachte, Fragen nach der Subjektivierung von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ im Sprechen über die Schule des eigenen Kindes aus einer diskursanalytischen Perspektive ins Zentrum meiner Studie zu stellen. Die bislang vorliegende empirische Forschung zu Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ kann beschreiben,

- welche Einstellungen die Eltern zu Inklusion haben,
- welche Schulen sie unter Angabe welcher Gründe im Ergebnis wählen,
- wie sich die Zusammenarbeit mit der Schule gestaltet und ob sie mit dieser zufrieden sind,
- welche Erfahrungen sie mit der Schule ihres Kindes gemacht haben,
- wie zufrieden sie mit der Schule ihres Kindes sind.

Kennzeichnend für diese Forschung ist – im Großen und Ganzen – ein individual-theoretisches Verständnis davon, wie Eltern in Fragen der Beschulung ihres Kindes eingebunden sind. Es wird (zumeist implizit) von einem weitgehend autonom handelnden Subjekt ausgegangen. Verknüpft wird diese Perspektive mit einem Interesse an Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ als ‚bestimmte‘ Gruppe: Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ werden als Gruppe beforscht, für deren Einstellungen man sich interessiert, die wiederum auf bestimmte Personenmerkmale und Merkmale der Kinder zurückgeführt werden. In der Schulwahlforschung werden sie als rational wählende konzipiert, sie werden als Akteur*innen innerhalb von Kooperationsbeziehungen entworfen, die mit diesen mehr oder weniger zufrieden sein

können, und als Nutzer*innen des Schulsystems, die eine für die Schulentwicklung relevante Perspektive einnehmen können. Mit den so eingenommenen Perspektiven, mit denen beansprucht wird, spezifische Aussagen über Eltern von Kindern mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ treffen zu können, gerät die Situierung dieser Eltern – wie bspw. ihre Eingebundenheit in spezifische Konstruktionen der Beschulung von Kindern mit ‚Förderbedarf‘, aber auch ihre Eingebundenheit in (machtvolle) soziale Konstellationen mit bspw. an den Schulen tätigen Personen – weitgehend aus dem Blick.¹⁸

Die bisherige Forschung zu Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ fokussiert zweitens auf Ergebnisse von Entscheidungen, auf als weitgehend stabil gefasste Einstellungen, auf Bewertungen von Schule und Bewertungen der Kooperation mit Schule. Fragen nach der Genese von Entscheidungen, Einstellungen und Bewertungen werden indes nicht beantwortet (Rabenstein & Gerlach, 2016). Mit dieser Fokussierung auf relativ stabil gefasste Einstellungen, Entscheidungsergebnisse und Bewertungen von Schule werden zugleich Fragen nach der Subjektconstitution der Eltern ausgeschlossen, nach ihrem Werden und ihrer Formung im Kontext der Begleitung eines Schulkindes mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf.

Kennzeichnend für die bis hier skizzierte Forschung ist drittens ein naturalistisches Wirklichkeitsverständnis, was mit einem positivistischen Wissenschaftsverständnis einhergeht. Dies leistet u.a. einem essenzialistischen Verständnis der Kategorien des sonderpädagogischen Förderbedarfs (wie auch einem essenzialistischen Verständnis von Behinderung) Vorschub, wonach diese Kategorien in der Tendenz als gegebene und bedeutsame individuelle Unterschiede zwischen Menschen in den Blick kommen. Die Konstruiertheit von Wirklichkeit und die Kontingenz von Konstruktionen der Kategorien des sonderpädagogischen Förderbedarfs und von Behinderung kann in dieser Perspektive nicht beschrieben werden. Mit der Setzung entsprechender Kategorien als bedeutungstragende, wie auch mit der unhinterfragten Setzung von Normalitätskonstruktionen können Verschiebungen in Bezug auf Konstruktionen der Beschulung von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ und ihre Bedeutung für die Eltern nur schwer in den Blick kommen. Ausgeschlossen werden zudem Fragen nach den subjektstituierenden Effekten der Forschung für die Eltern: Effekte eines quantitativen Designs etwa, entlang dem entsprechende Eltern tendenziell als homogene Gruppe sichtbar werden, die implizite Beförderung einer Besonderung der Eltern durch die Reduktion der Schulwahl auf die Wahl zwischen Förder- und inklusiver Schule (vgl. Studien zur Schulwahl) oder die Konstruktion der Eltern als für die Zusammenarbeit mit Schule erst zu motivierende (Sodogé et al., 2012, S. 461) sind Aspekte, die in dieser Forschung nicht reflektiert werden.

Wird im Unterschied zu der oben dargestellten Forschung nicht von einem autonomen, vorgängigen Subjekt ausgegangen, sondern vielmehr die relationale

¹⁸ Eine Ausnahme bildet die Studie von Peters (2015). Hier wird die Eingebundenheit der Eltern in spezifische soziale Konstellationen mit schulischen Akteur*innen thematisiert.

Genese und damit die Angewiesenheit des Subjektes auf andere betont und die Konstitution des Subjekts (im Sinne von Subjektivierung) als machtvolle Unterwerfung und Erzeugung des Subjekts in und durch Diskurse beschrieben¹⁹, werden die ausgemachten Desiderate beschreibbar. Aus einer praxeologisch justierten diskursanalytischen Perspektive, die auf die Relation von Diskursivität und Subjektivität forciert, bedarf es der Analyse des praktischen Vollzugs von Positionierungen von Eltern von Kindern mit diagnostiziertem Förderbedarf zu Fragen der Beschulung ihres Kindes, um genauer beschreiben zu können, was es bedeutet, sich als entsprechende Eltern zu Fragen der Beschulung in ein Verhältnis zu setzen – und dabei sowohl begrenzende Aspekte als auch die Spielräume der Subjekt-Werdung in den Blick nehmen zu können. Beschrieben werden kann aus dieser Perspektive die Einbindung der Eltern in uneinheitliche und damit ggf. instabile Konstruktionen der Beschulung von Kindern mit ‚Förderbedarf‘, die Einbindung in spezifische soziale Konstellationen (etwa mit schulischen Akteur*innen) und die sich in Relation dazu eröffnenden Positionierungsspielräume als Eltern.

Folgende Fragen wären also genauer zu untersuchen:

- Wozu, d.h. zu welchen Aspekten der Beschulung ihres Kindes, sich Eltern im Sprechen in ein Verhältnis setzen,
- wie im Zuge dieser In-Verhältnis-Setzungen welche Konstruktionen des eigenen Kindes, welche Normen der Beschulung von Kindern mit diagnostiziertem Förderbedarf und welche Konstruktionen welcher Schulformen hervorgebracht, verschoben und ggf. modifiziert werden,
- wie welche sozialen Konstellationen relevant werden,
- wie sich die Eltern zu diesen Konstruktionen und Konstellationen wiederum in ein Verhältnis setzen. Als wer sie in dieser In-Verhältnis-Setzung im Sprechen erscheinen können.

Die mit diesen Fragen eingenommene Perspektive impliziert gegenüber der bisherigen empirischen Forschung eine Gleichzeitigkeit aus Zentrierung und Dezentrierung der Eltern von Kindern mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘: Eine Zentrierung, da Eltern nicht als Informanten für bspw. die Evaluation von Schulqualität in den Blick kommen, sondern Fragen nach der Subjektivierung der Eltern selbst ins Zentrum rücken. Als Dezentrierung lässt sie sich beschreiben, insofern Eltern nicht als autonome Subjekte gesetzt werden, sondern vielmehr ihre diskursive Situation fokussiert wird.

Wie ich die oben aufgerufenen Fragen beanspruche zu bearbeiten – aus einer diskursanalytischen Perspektive, auf Grundlage von Interviews, die mit Eltern von Kindern mit diagnostiziertem Förderbedarf geführt wurden, (heterogene) Positionierungsvollzüge der Eltern zu drei sich als relevant erwiesenen Gegenständen zu

¹⁹ Auf diese Weise wird die Thematik der Subjektivierung innerhalb der letzten Jahre in der Erziehungswissenschaft diskutiert (vgl. z.B. Gelhard et al., 2013; Reh & Ricken, 2012; Rose, 2012, 2019; Wrana, 2006)

analysieren –, beschreibe ich im nächsten Kapitel. Im Zentrum der hier angedeuteten Perspektive steht dabei, auf die die Relation von Subjektivität und Diskursivität zu fokussieren und Subjektivierung im Anschluss an Wrana (2015a) als praktischen Vollzug von Positionierungen zu modellieren. Für ausgewählte Aspekte hoffe ich auf diese Weise die Eingebundenheit der Eltern in ein diskursives Terrain aus Denk- und Sagbarkeiten der Beschulung von Kindern mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ sowie die sich zeigenden Spielräume der elterlichen Positionierung beschreiben zu können. Nicht zuletzt verbinde ich mit der von mir entwickelten Untersuchungsanlage das Anliegen, wissenschaftliche Ergebnisse über Eltern von Kindern mit diagnostiziertem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung zu erzeugen, die einer Essenzialisierung der Eltern als ‚andere‘ sowie deren Homogenisierung weniger zuträglich sind.

2 Theoretisch-methodologische und methodische Modellierung einer empirischen Analyse von Subjektivierung als Positionierungen in diskursiven Praktiken

Fragen nach der Subjektivierung von Eltern von Kindern mit zugeschriebenem Förderbedarf wurden im Rahmen des Forschungsstands als aussichtsreiche Möglichkeit markiert, um die herausgestellten Desiderate der bisherigen Forschung zu entsprechenden Eltern in den Blick zu bekommen und eine Perspektive auf diese Eltern zu entwickeln, die einer Essenzialisierung und Homogenisierung von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ als ‚bestimmte Gruppe‘ weniger zuträglich ist. Anliegen des vorliegenden Kapitels ist es nun die Anlage der Untersuchung darzustellen, mit der den aufgeworfenen Fragen nach der Subjektivierung von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ nachgegangen wird. Dazu werden zunächst die grundlegenden theoretischen Annahmen aufgerufen, um transparent zu machen, was es heißt, Subjektivierung als einen relationalen, unabgeschlossenen und diskursiv situierten Prozess zu verstehen, in dem das Subjekt in Wechselwirkung mit gesellschaftlichen, historischen und sozialen Kontexten hervorgebracht wird und sich hervorbringt (Kapitel 2.1.). Dieses erste Unterkapitel – so der Anspruch – umreißt damit den subjektivierungstheoretischen Rahmen, vor dessen Hintergrund die darauffolgend präzisierte theoretisch-methodologische und methodische Modellierung des

empirischen Vorgehens (Kapitel 2.2–2.5), verortbar wird. Drei theoretisch-methodologische Justierungen sind für das Vorgehen zentral: In Kapitel 2.2 wird Anschluss an eine poststrukturalistische-praxeologische Theorieperspektive genommen, mit der Äußerungsakte als diskursive Praxis perspektiviert werden können. Davon ausgehend wird in Kapitel 2.3. eine diskurstheoretische Perspektive auf Interviewtexte eingenommen, dieser folgend die für diese Studie erhobenen Interviews als diskursive Praxis justiert werden. Darüber hinaus wird in Kapitel 2.4 dargestellt, wie es der Anschluss an die Positionierungsanalyse (Wrana, 2015a) ermöglicht, Subjektivierung als (Vollzug von) Positionierungen in diskursiven Praktiken beschreibbar zu machen. Werden innerhalb dieser Darstellungen der theoretisch-methodologischen Justierungen an einigen Stellen bereits Schlüsse für das methodische Vorgehen gezogen, so wird dessen Darstellung abschließend noch einmal konkretisiert (Kapitel 2.5.)

2.1 Subjektivierung als relationales und ungeschlossenes Geschehen

Wie im Rahmen der Diskussion der empirischen Forschung zu Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ (Kapitel 1) dargelegt wurde, bleiben in der bisherigen empirischen Forschung folgende Fragen unbeantwortet: Fragen nach der Einbindung von Eltern von Kindern mit diagnostiziertem Förderbedarf in diskursive Konstruktionen der Beschulung von Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘; Fragen nach Transformationen/Verschiebungen dieser Konstruktionen der Beschulung von Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘; Fragen nach der Einbindung von Eltern von Kindern mit diagnostiziertem Förderbedarf in spezifische soziale Konstellationen mit an den Schulen tätigen Personen sowie Fragen nach möglichen Effekten der zuerst genannten Fragen auf die (Spielräume der) Subjektconstitution von Eltern im Zuge der Begleitung eines Schulkindes mit diagnostiziertem Förderbedarf.

Möchte man die hier benannten Fragen untersuchen und zudem in Bezug zueinander setzen, wird die Entfaltung einer Perspektive erforderlich, die von der in der bisherigen Forschung dominierenden individualtheoretischen Perspektive abweicht und den Prozess der Subjektwerdung als ein gesellschaftlich und historisch bedingtes sowie sozial und diskursiv situiertes Geschehen zu beschreiben vermag. Anliegen des vorliegenden Unterkapitels ist es daher, die theoretischen Annahmen zu präzisieren, die dies ermöglichen, sodass mit ihnen der Prozess der Subjektwerdung als ein *relationales* und *ungeschlossenes* Geschehen beschreibbar wird. Anstelle einer systematischen Einführung in Theorien der Subjektivierung – entsprechende Ausführungen sind andernorts verfügbar (z.B. Saar, 2013) – geht es an dieser Stelle um eine auf das Forschungsinteresse dieser Arbeit zugeschnittene Auseinandersetzung mit zentralen Annahmen von Subjektivierungstheorien, entlang derer es möglich wird, die oben aufgerufenen Fragen als Aspekte von Subjektivierungsprozessen zu fassen und in Bezug zueinander zu setzen.

Als Ausgangspunkt subjektivierungstheoretischer Perspektiven können diskurs-theoretische und poststrukturalistische Theorieperspektiven gelten, die gegenüber Konzeptionen eines autonomen Subjekts auf die Hervorbringung von Subjekten in Machtverhältnissen verweisen. In diesem Kontext können die Arbeiten von Louis Althusser zur Reproduktion von Herrschaftsstrukturen (Althusser, 2010), die von Michel Foucault im Anschluss an diese Überlegungen entwickelte Analytik der Subjektivierung (Foucault, 1994, 2000a, 2000b) sowie die Arbeiten Judith Butlers zur körperlichen, sprachlichen und psychischen Dimension von Subjektivierung (Butler, 2001, 2021) als die zentralen theoretischen Referenzen gelten (vgl. dazu auch Saar, 2013, S. 17f.). Der Fokus auf die Hervorbringung von Subjekten in Machtverhältnissen impliziert dabei eine für das Denken von Subjektivierung zentrale Prämisse: Das Subjekt bzw. Subjektivität wird nicht als etwas Vorgängiges, d.h. immer schon Dagewesenes konzipiert, sondern als etwas ‚Gemachtes‘, ‚Hergestelltes‘ bzw. ‚Gewordenes‘. Wie dieser Prozess der Herstellung oder des Werdens zum Subjekt als ein relationales Geschehen gefasst werden kann, stelle ich weiterführend dar, indem ich zunächst auf die für das hier verfolgte Verständnis von Subjektivierungsprozessen relevanten Dimensionen eingehe und davon ausgehend die Qualität der Relation dieser Dimensionen, insbesondere in Anlehnung an Ricken (2013), genauer zu justieren versuche.

Zentral für das dieser Arbeit zugrunde gelegte Verständnis von Subjektivierung sind zunächst die Konzeption des Subjekts als in Sozialität situiertes sowie das Verständnis von Subjektivierung als historisch und gesellschaftlich bedingte Prozesse: In Auseinandersetzung mit dem von Althusser entwickelten Theorem der Anrufung (vgl. z.B. Rose, 2012, S. 95f.; Saar, 2013, S. 18f.) – demzufolge das Subjekt durch ‚Anrufung‘ oder Anrede (wiederholt) als Subjekt konstituiert wird – wird die Relevanz anderer für Subjektivierungsprozesse herausgestellt. Subjektivierung ist also nur als „soziale Konstituierung“ fassbar, als ein Prozess, der ohne andere nicht denkbar ist (vgl. Ricken et al., 2017, S. 103).

Dass Subjektivierungsprozesse historischem und gesellschaftlichem Wandel unterliegen und damit als kontingente Prozesse gefasst werden können, weil sie sich zu einer anderen Zeit/in einem anderem gesellschaftlichen Kontext immer auch anders darstellen könnten (vgl. Ricken, 2013, S. 35), geht maßgeblich aus den Überlegungen Foucaults im Rahmen seiner historischen Subjektivierungsanalysen hervor (vgl. Saar, 2013, S. 20f.). Konturiert wird der Prozess der Subjektivierung mit Foucault also als gesellschaftlich und historisch bedingter, der von den jeweils geltenden Regeln und Normen beeinflusst wird. Nach Butler (Butler, 2001, S. 32) müssen sich Subjekte zwangsläufig den geltenden gesellschaftlichen Normen unterwerfen bzw. diese wiederholen, um anerkennbare Subjektpositionen einnehmen zu können. Subjekte werden in diesem Sinne als den „gesellschaftlichen Bedingungen überantwortete Subjekte“ (Rose, 2012, S. 92) gefasst. So lässt sich mit Rose (2019) resümieren: „Entsprechend lässt sich festhalten, dass wer nach Subjektivierung fragt, sich nicht allein für die interaktiven Prozesse einer praktischen und situativen Konstitution zum Subjekt interessiert, sondern auch für deren spezifische

gesellschaftliche und historische Situiertheit wie Machtförmigkeit und entsprechend die dazugehörigen kulturell-sozialen Kategorien und Deutungsmuster auch als solche interpretiert und befragt“ (Rose, 2019, S. 69). Konturiert werden mit diesem Zitat die verschiedenen Dimensionen von Subjektivierung. Allein der Verweis auf diese für das Verständnis von Subjektivierungsprozessen relevanten Dimensionen scheint jedoch nicht ausreichend, um Subjektivierung als relationales Geschehen zu beschreiben. Relevant für die Konturierung eines entsprechenden Verständnisses – was also ein Denken jenseits einer bloß oppositionalen Gegenüberstellung der verschiedenen Dimensionen ermöglichen soll – ist die häufig als paradoxe oder ambivalente Figur (vgl. Rose, 2012, S. 101) charakterisierte subjektivierungstheoretische Annahme der gleichzeitigen Unterwerfung und Entstehung oder auch Hervorbringung von Subjekten in Diskursen. Entlang dieser Figur wird das Subjekt als eines konzipiert, das ausschließlich in Abhängigkeitsverhältnissen gedacht werden kann, jedoch zugleich nicht bloß deterministisch durch diese bestimmt wird (vgl. Ricken, 2013): So wird davon ausgegangen, dass Subjekte ihnen vorgängigen Diskursen notwendig unterworfen sind, sie der „produktiven Macht von Diskursen“ aber zugleich ihre „subjektive Existenz“ verdanken (Rose, 2012, S. 92). Ausgehend von dieser paradoxalen Gleichzeitigkeit bestimmt Ricken (2013) Relationalität – in Bezug auf Subjektivierungsprozesse – „nicht einfach als Beziehungsgeflecht (also eine oder mehrere Relationen), sondern als Betonung der Verflochtenheit überhaupt“ (ebd., S.35). Diesem Denkstil folgend könne „(...) ‚etwas‘ nie bloß als ‚etwas an sich‘, sondern immer als ein ‚etwas bezogen auf‘ – und das heißt dann auch: nur unscharf gedacht werden“ (ebd.). Somit impliziere subjektivierungstheoretisches Denken einen figurativen Denkstil, demzufolge sich Subjektivierungsprozesse nicht angemessen als Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge fassen ließen, sondern als „Figuration ohne Anfang und Ende, Ursache und Wirkung“ (ebd., S. 35). Markiert ist mit dem figurativen Denkstil zugleich die Anschlussfähigkeit von Theorien der Subjektivierung an praxeologische Theorien (vgl. Ricken et al., 2017; Saar, 2013).

Wird Subjektivierung also als paradoxales Geschehen der gleichzeitigen Unterwerfung und Entstehung des Subjekts gefasst, so wird dieser Prozess auch als ein machtvolleres Geschehen charakterisiert, in dem (Un-)Möglichkeiten des Subjekts immer wieder neu geschlossen und gleichzeitig eröffnet werden. Mit diesem Fokus auf „ermöglichende und einschränkende Effekte“ (Keller et al., 2012, S. 11) innerhalb von Subjektivierungsprozessen ist ein Machtverständnis im Anschluss an Foucault angesprochen, demzufolge Macht *nicht* als „Verfügungsgewalt weniger ‚Herrschender““ (ebd., S. 11) gefasst werden kann bzw. nicht als etwas, was je „auf einer Seite konzentriert“ sein kann (Schäfer, 2013, S. 141). Macht wird vielmehr ebenfalls als relationale Größe gefasst, die in Subjektivierungsprozessen emergiert. Abgekehrt wird sich damit von einem Verständnis von Macht, demzufolge Macht auf Intentionen der Machtausübenden zurückgeführt wird; demzufolge Macht als ein normativer Begriff gefasst und in diesem Sinne vorrangig mit negativen Konnotationen versehen wird, etwa als Gegenteil von Freiheit (bzw. als Freiheitsbegrenzung anderer) justiert wird (vgl. Ricken, 2004). Demgegenüber entfaltet Ricken

(2004) anchlussnehmend an die Machtanalytik von Foucault ein Machtverständnis, nach dem Macht vielmehr als ein „Kräfteverhältnis als Netzwerk auch konkurrierender und gegeneinander gerichteter Kräfte“ (ebd., S. 125) gedacht werden kann, womit Freiheit und Macht nicht weiter in ein oppositionales Verhältnis gerückt, sondern als sich gegenseitig bedingende Größen beschreibbar werden (vgl. ebd.). Skizziert ist damit ein Verständnis von Macht, wonach Macht als „dezentral, relational und produktiv“ (ebd., S. 132) beschrieben wird.

Wurde auf diese Weise ein Denkstil skizziert, demzufolge Subjektivierung als machtvolles Geschehen gefasst werden kann, das weder angemessen als ein linearer Entfaltungsprozess (von innen) noch als kausales deterministisches Wirkungsgefüge (vgl. Ricken et al., 2017, S. 103) beschrieben werden kann, so bleibt die Frage offen, wie denn dieses Dazwischen – also zwischen autonomer Entfaltung und deterministischer Abhängigkeit – gedacht werden kann, wie also die Möglichkeit entsteht, dass sich Subjekte diskursiven Anrufungen und Normierungen entziehen können (vgl. Keller et al., 2012, S. 13), oder im Sinne des bis hier konturierten Forschungsinteresses: wie das Entstehen von Spielräumen für Subjekte innerhalb der begrenzenden Aspekte ihres Werdens theoretisch begründet werden kann. Gibt es auf diese Frage unterschiedliche Antwortstrategien (vgl. ebd.), so ist für diese Arbeit der Anschluss an Überlegungen zentral, die die Theoreme der Performativität und Iterabilität als einen ersten Ausgangspunkt setzen, um Subjektivierungsprozesse weder als deterministisches Abhängigkeitsverhältnis noch als Effekt freier Entfaltung zu fassen. Wird auf die entsprechenden Theoreme in dieser Arbeit im Kontext der Modellierung von Subjektivierungsprozessen als Praktiken der Positionierung genauer eingegangen, so lässt sich unter Performativität – pointiert und aus praxistheoretischer Perspektive formuliert – „die notwendige Hervorbringung von Diskursen bzw. Strukturen in (...) Praktiken“ (ebd., S. 13) bezeichnen, womit Praktiken selbst als wirklichkeitskonstituierend charakterisiert werden. Iterabilität kann demgegenüber als notwendig mit Verschiebung einhergehende Wiederholung gefasst werden. In Anschluss an diese – maßgeblich auf Austin und Derrida zurückgehenden Theoreme – charakterisiert Butler (2001) Subjektivierung als ein *unabgeschlossenes* Geschehen, indem sie Subjektivierung als wiederkehrende bzw. sich wiederholende Praxis entwirft (Butler, 2001, S. 90) wobei sie in dem Moment der Wiederholung auch die Möglichkeit zum Widerstand bzw. zu Destabilisierung der Praxis justiert. Die Charakterisierung von Subjektivierung als *unabgeschlossenes Geschehen* kann mit Ricken (2013) auch als Verweis auf die Prozessualität von Subjektivierung gelesen werden. So formuliert er: „Mit Subjektivierung ist also (...) nicht ein Subjekt (oder etwas anderes, dem Subjektsein Vorgängiges) gemeint, was dann formiert bzw. subjektiviert – d.h. in Bewegung versetzt würde, sondern ein Bewegung, ein Wandel, ein Prozess von Anfang an (...)“ (2013, S. 35).

Konturiert wurde bis hier also eine theoretische Perspektive, die rigoros mit Vorstellungen eines autonomen Subjekts bricht, indem sie den Prozess der Subjektivierung als relationales Geschehen fasst, das „ohne Andere, aber ebenso wenig ohne die soziale Welt als eine bereits (diskursiv-)bedeutete nicht denkbar“ ist (Rose,

2019, S. 69). Eine subjektivierungstheoretische Perspektive vermag also Relationen zwischen den eingangs aufgerufenen Fragen eröffnen, indem sie diskursive Konstruktionen, soziale Kontexte und Spielräume des Subjektseins nicht als isolierte Entitäten, sondern als Beziehungsgeflecht zu denken ermöglicht. Möchte man also aus einer subjektivierungstheoretischen Perspektive beschreiben, was es bedeutet, sich als Eltern eines Kindes mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ zu Fragen der Beschulung des eigenen Kindes in ein Verhältnis zu setzen, so impliziert dies, stets Fragen nach der Ein- oder Rückbindung dieser Eltern in/an gesellschaftlich dominante diskursive Konstruktionen der Beschulung von Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘ sowie Fragen nach der Einbindung entsprechender Eltern in soziale Kontexte (bestehend etwa aus schulischen Akteur*innen) mitzuführen. Beschrieben werden kann dann, wie sich innerhalb dieser Bedingungen Spielräume der Subjektconstitution eröffnen und verschließen.

Zudem etabliert der Anschluss an Theorien der Subjektivierung einen anti-essenziellen Denkstil, insofern Subjekte aus dieser Perspektive nur relational gedacht werden können, womit sich von substanzialistischen Subjektverständnissen abgegrenzt wird. Pointiert werden kann dieser anti-essenzielle Denkstil auch in Referenz auf die Beschreibung von Subjektivierung als ein unabgeschlossenes Geschehen. Aus dieser Perspektive ist es also nicht intendiert zu beschreiben, wie Eltern von Kindern mit zugeschriebenem Förderbedarf *sind*, welche Einstellungen sie *haben*, welche Schulen sie im Ergebnis *wählen* etc., es geht vielmehr darum, nach ihrem Werden (bzw. den Spielräumen ihres Werdens) innerhalb von begrenzenden und ermöglichenden Bedingungen zu fragen. Ein Stück weit genauer justiert ist damit auch der Anspruch eines wissenschaftlichen Schreibens über Eltern von Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘: Es geht demnach weniger darum darzustellen, wie oder was konkrete empirische Subjekte sind, als vielmehr die Relationen oder Bedingungen aufzuzeigen, die es ermöglichen, dass Subjekte – bzw. hier Eltern von Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘ – innerhalb von Äußerungen auf bestimmte Art und Weise sichtbar (gemacht) werden. Die eingangs formulierten Fragen werden in dieser Arbeit demnach nicht isoliert betrachtet. Es geht also nicht darum, empirisch fundierte Ergebnisse zu jedem dieser Aspekte ‚für sich‘ zu generieren, sondern darum, Beziehungen zwischen diesen Aspekten aufzuzeigen.

Möchte man Subjektivierung in diesem Sinne als ein relationales Geschehen empirisch untersuchen, so bedarf es theoretisch-methodologischer Präzisierungen, die es ermöglichen, diskursive Konstruktionen der Beschulung von Kindern mit ‚Förderbedarf‘, soziale Konstellationen, in die Eltern eingebunden sind, sowie Spielräume der Subjektconstitution nicht als getrennte Entitäten zu justieren, sondern als aufeinander verwiesene zu verstehen. Zugleich markiert das Interesse an Transformation/Verschiebungen von Konstruktionen der Beschulung von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ die Anschlussfähigkeit an solche theoretisch-methodologischen Perspektivierungen, die diskursive Konstruktionen, Normen und Ordnungen als potenziell veränderbar und instabil entwerfen. Im Folgenden konkretisiere ich daher, wie ich

Subjektivierung aus einer poststrukturalistisch-praxeologisch justierten diskursanalytischen Perspektive in Anschluss an Wrana (Wrana, 2012a, 2012b, 2014b, 2015a) als Positionierungen in diskursiven Praktiken auf Grundlage von Interviews, die mit Eltern von Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘ geführt wurden, empirisch untersuche. Die Analyse diskursiver Praktiken verstehe ich dabei als eine Perspektive, die den Anspruch eines relationalen Verständnisses von Diskurs und Subjekt einzulösen vermag und die es mit dem theoretisch explizierten Fokus auf Brüche und Diskontinuitäten ermöglicht, auch Transformationen und Verschiebungen von (Normalitäts-) Konstruktionen der Beschulung von Kindern mit zugeschriebenem Förderbedarf in den Blick zu bekommen.

2.2 Theoretische Grundlagen einer Analyse diskursiver Praktiken

Wie in dem vorausgehenden Unterkapitel kenntlich gemacht, schließe ich für die empirische Untersuchung von Subjektivierung an die Positionierungsanalyse nach Wrana (2015a) an und damit an eine diskursanalytisch justierte Operationalisierung und zugleich Theoretisierung von Subjektivierung. Die der Positionierungsanalyse zugrunde liegende diskurstheoretische Perspektive kann als poststrukturalistisch-praxistheoretische Perspektive (Wrana, 2012a, S. 191) bezeichnet werden, mit welcher der Diskurs als diskursive Praxis konzeptualisiert wird. Im Folgenden möchte ich die zentralen theoretischen Grundlagen dieser Perspektive darstellen. Scheint diese Darstellung einerseits erforderlich, um transparent zu machen, wie anhand der zugrunde gelegten Annahmen und Begrifflichkeiten der Analysegegenstand erst hervorgebracht wird, so wird es auf Grundlage der Darstellung zugleich möglich, das Potenzial dieser Perspektive für die Untersuchung des bis hierhin konturierten Forschungsinteresses herauszustellen.

Für die folgende Darstellung gehe ich in fünf Schritten vor: Erstens verorte ich die hier eingenommene Perspektive in Anlehnung an Fegter et al. (2015) in der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung im Hinblick auf das zugrunde gelegte Diskursverständnis. Nach dieser Verortung präzisiere ich zweitens die dieser Perspektive inhärente theoretische Modellierung diskursiver Praktiken, die jenseits einer Unterscheidung von Diskursen und Praktiken ansetzt. Entlang dieser ersten zwei theoretischen Weichenstellungen wird plausibel, weshalb mit der hier eingenommenen Perspektive auch methodisch erzeugtes Material als diskursive Praxis analysiert werden kann. Damit wird die Analyse diskursiver Praxis für das Forschungsanliegen dieser Arbeit anschlussfähig, dem auf Grundlage von Interviews mit Eltern von Kindern mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ nachgegangen wird. Drittens stelle ich die theoretischen Überlegungen dar, die es ermöglichen, Äußerungsakte als diskursive Praxis zu perspektivieren, und erläutere viertens die dieser Perspektive inhärente Relationierung von diskursiver Praxis und diskursiven Formationen. Deutlich wird, wie Wissensfelder und Wissensordnungen als

überdeterminierte diskursive Kontexte diskursiver Praktiken gefasst werden können. Auf Grundlage dieser Darstellung resümiere ich fünftens das Potenzial dieser Perspektive für das zuvor (Kapitel 2.1) konturierte Interesse an der Subjektivierung von Eltern von Kindern mit zugeschriebenem Förderbedarf.

Diskursanalyse als Analyse diskursiver Praktiken

Eine erste mögliche Unterscheidung von diskursanalytischen Arbeiten kann entlang der Frage vollzogen werden, von welchem Diskursverständnis ausgegangen wird und wie davon ausgehend Diskurs als empirisches Objekt in den Blick gerät, bzw. die Diskurse als empirische Objekte in den Blick geraten (Fegter, Kessl, et al., 2015, S. 13ff.). Lassen sich idealtypisch Zugänge unterscheiden, die Diskurse als „übergreifende symbolische Ordnung“ fassen, die als Einheiten empirisch beschreibbar gemacht werden können, sowie Arbeiten, die Diskurs als Praxis, also „nicht als Objekt, sondern als Tätigkeit“ (ebd., S. 12) fassen, so sei den Arbeiten der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung nach Fegter et al. (2015, S. 14) gemeinsam, dass sie diese zwei Diskursverständnisse in ihren Forschungsansätzen auf unterschiedliche Art und Weise relationieren. Gemeinsamer theoretischer Referenzpunkt sei dabei die von Foucault vorgeschlagene doppelte Bestimmung von Diskursivität als diskursive Formationen und als diskursive Praktiken (vgl. ebd., S. 15). Unterscheidbar würden die verschiedenen Ansätze erziehungswissenschaftlicher Diskursforschung jedoch dahingehend, welchen dieser Aspekte sie ins Zentrum ihrer Untersuchung rücken und wie sie die Relation aus diskursiven Formationen und Praktiken theoretisch justieren: Gibt es also beispielsweise Arbeiten der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung, die es sich zum Anliegen machen, diskursive Formationen – verstanden als „Zusammenhang von Aussagen (...), in dem der Gegenstand der Aussagen in ihrem Vollzug hergestellt wird“ (ebd., S. 15) – zu analysieren und zu rekonstruieren, so lässt sich die in dieser Arbeit im Anschluss an Wrana eingenommene diskursanalytische Perspektive (Wrana, 2012a, 2012b, 2014b, 2015a; Wrana & Langer, 2007) als eine verorten, die den Diskurs als Praxis in den Fokus rückt. Anstatt also den Diskurs als isolierbares Objekt in den Blick zu nehmen, wird das Diskursive ausgehend von „der heterogenen, heteronomen und situierten diskursiven Praxis“ untersucht (Wrana, 2012b, S. 196). Wrana bezeichnet seinen diskursanalytischen Zugang daher als Analyse diskursiver Praktiken (Wrana, 2006, S. 107, 2012a, S. 191)²⁰. Fokussiert wird auf den (performativ-produktiven)

²⁰ Er schließt mit dem Begriff der Analyse an eine Bezeichnung Foucaults an, welcher mit Analytik einen operativen Typus von Theorie beschreibt (vgl. Wrana, 2015b). Die Verwendung des Begriffs der Analyse bzw. Analytik markiert hier also ein spezifisches Theorieverständnis, welches im Sinne einer „theoretischen Empirie“ (Kalthoff, 2008, S. 24) die Unterscheidung zwischen Empirie und Theorie unterläuft, indem auf die Theoriegeladenheit von Empirie verwiesen wird. Im Sinne einer Theorie als Analytik wird es nicht zum Anspruch gemacht, Aussagen darüber zu treffen, was ein spezifischer Gegenstand ist. Die Funktion der Analytik liege vielmehr darin, „Sichtbarkeiten“ zu

Vollzug dieser Praxis, womit das Anliegen dieser Perspektive als „Mikroanalyse des Vollzugs von Diskursivität“ (Wrana, 2015a, S. 122) beschrieben werden kann.

Diskursive Praktiken

Den theoretischen Ausgangspunkt – die diskursiven Praktiken – fasst Wrana als Praktiken der „Produktion von Bedeutung, Wahrheit und Subjektivität“ (Wrana, 2015a, S. 129). Mit dieser Konzeption von diskursiven Praktiken als Praktiken der Bedeutungskonstitution grenzt er sich von einer Unterscheidung von diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken ab, der zufolge diskursive Praktiken im Unterschied zu nicht-diskursiven Praktiken als Praktiken des Zeichengebrauchs oder als sprachliche Praktiken gefasst werden (Wrana, 2012a; Wrana & Langer, 2007). Dieser Zugang kann damit als Synergie aus Diskurs- und Praxisanalyse beschrieben werden. D.h. entgegen einem Verständnis von Diskursen und Praktiken als getrennten Entitäten, demzufolge also unter Diskursen eine „sprachliche, zeichenförmige Realität“ (Wrana, 2012a, S. 187) und unter Praktiken „stumme Aktivität[en]“ (ebd., S. 186) bzw. sich routiniert und unartikuliert vollziehendes praktisches Tun gefasst wird – womit je unterschiedliche Untersuchungsfoki von Diskurs- und Praxisanalyse justiert werden – werden ‚diskursive Praktiken‘ zum empirischen Gegenstand einer praxeologischen Lesart der Diskursforschung. Als poststrukturalistisch-praxeologisch bezeichnet Wrana (2012a) diesen Zugang, insofern er ihn ausgehend von Arbeiten Foucaults entwickelt, die er als Beginn einer poststrukturalistischen Diskurstheorie liest (vgl. ebd., S. 190). So markiert Wrana den Anschluss an Foucault, der die Abstrahierung von einem auf Sprechen und Sprache fokussiertem Diskursverständnis vorschlägt und es als Aufgabe der Diskursanalyse formuliert „(...) Diskurse (...) als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1981, S. 74. zit nach Wrana, 2012a, S. 191). Mit dieser viel zitierten Formulierung verweist Foucault auf die performative Qualität von (diskursiven) Praktiken. Wrana (ebd.) liest diese Formulierung Foucaults dabei als Ineinssetzung von Praktiken und Diskursen, womit er sich von Lesarten distanziert, die annehmen, „dass Diskurse von Praktiken reproduziert werden“ (ebd., S. 191). Aufgehoben wird in dieser Perspektive also die Unterscheidung zwischen einer Tätigkeit und einer ihr äußerlich verortbaren Regel oder handlungsleitenden Struktur, welche die Tätigkeit deterministisch anleitet.

Diese ersten theoretischen Justierungen – das Diskursive erstens nicht als isolierbaren homogenen Diskurs zu fassen, sondern als diskursive Praxis zu perspektivieren und die diskursive Praxis zweitens nicht als ‚sprachliche Praktiken‘ zu fassen, sondern als Tätigkeit der Herstellung von „Bedeutung und Geltung“ (Fegter, Kessl, et al., 2015, S. 19) – eröffnen die Möglichkeit der Ausweitung von

schaffen, bzw. „Wirklichkeit intelligibel“ zu machen (Wrana, 2015b, S. 125). Dabei wird jedoch von einem repräsentationslogischen Verständnis von Forschung abstrahiert: „...es wird nicht unterstellt, dass eine Wirklichkeit existiert, die es angemessen abzubilden gilt“ (ebd.).

Materialsorten, die einer Diskursanalyse unterzogen werden. Insofern also angenommen wird, dass sich diskursive Praktiken auch „jenseits text- oder bildförmiger Materialien vollziehen, nämlich ebenso in Situationen/Interaktionen (...)“ (ebd., S. 19) scheint es naheliegend, diskursive Praktiken nicht ausschließlich auf Grundlage von Texten zu untersuchen, die entweder – im Falle von medialen Publikationen – öffentlich zugänglich sind oder in Archiven vorliegen (vgl. ebd., S. 32). Vielmehr wird es nicht nur möglich, sondern theoretisch plausibel, auch für die Forschung erzeugtes Material wie ethnographische Materialsammlungen, verschiedene Interviewformate oder Gruppendiskussionen miteinzubeziehen. Wie Äußerungen (oder Äußerungsakte)²¹ in bspw. Interviews im Anschluss an poststrukturalistisch-praxeologische Perspektiven als Moment diskursiver Praxis perspektiviert werden können, zeige ich im Folgenden auf.

Äußerungsakte als kleinste Einheit diskursiver Praxis

Entfaltet wird die Diskursanalyse in poststrukturalistisch-praxeologischer Perspektive ausgehend vom Äußerungsakt, der als kleinste analytische Einheit von Diskurs gesetzt wird. Für die theoretische Modellierung von Äußerungsakten schließt Wrana (Wrana, 2012b, S. 197) an die Unterscheidung zwischen Aussage (énoncé) und Äußerungsakt (énonciation) nach Foucault (1981) an. Demnach beschreibt er eine Aussage (énoncé) als „hergestellte Relationen zwischen Elementen“ als „produzierte Fakten“ (Wrana, 2015b, S. 130), wohingegen er den Äußerungsakt als „Vollzug der Herstellung dieser Relationiertheit“ fasst (ebd.). Äußerungsakte werden also als das diskursive Ereignis verstanden, „mit dem sich die diskursive Praxis vollzieht“ (Fegter & Saborowski, 2021, S. 8). Dieser Vollzug kann dabei als ein In-Beziehung-Setzen von „Bedeutungsfeldern, Wissensobjekten und Subjektivitäten“ (Wrana, 2012b, S. 196) beschrieben werden. Mit dieser Bestimmung des Äußerungsaktes wird die Analyseperspektive auf die „Tätigkeiten (gerichtet), in denen diese Welt erst als natürliche, gegebene und insofern ‚wahre‘ hergestellt wird“ (ebd.). Abstrahiert wird damit von einerseits einem positivistischen Wissenschaftsverständnis, demzufolge es darum ginge ‚die‘ Realität objektiv abzubilden, sowie von hermeneutischen Ansätzen, die nach dem subjektiven Sinn fragen würden.

Die so beschriebenen Äußerungsakte – und damit auch die diskursive Praxis – charakterisiert Wrana insofern als *performativ*, als dass sie Wirklichkeit nicht einfach abbilden, sondern im Äußerungsakt produzieren würden. Im Anschluss an poststrukturalistische Theorien wird von einer umfassenden Performativität ausgegangen, womit gemeint ist, dass nicht nur einzelnen Äußerungsakten zugeschrieben wird performativ zu sein, sondern allen Äußerungsakten, der gesamten Praxis (Wrana, 2015a, S. 130f.). Die diskursive Praxis zeichne sich Wrana zur Folge durch eine doppelte Performativität aus, insofern in ihr die Gegenstände als auch die

²¹ Bei der folgenden Darstellung schließe ich an die Begrifflichkeit ‚Äußerungsakt‘ an, die Wrana (2012b) im Anschluss an Foucault (Foucault, 1981) wählt. Im weiterführenden Verlauf der Studie verwende ich die Begriffe Äußerungen und Äußerungsakte synonym.

Subjektpositionen im Akt der Relationierung konstruiert werden (vgl. ebd., S. 131). Die Äußerungsakte werden als eingebunden in eine immer schon laufende diskursive Praxis gefasst, es wird also nicht davon ausgegangen, dass sie sich singular im Moment des Sprechens entfalten (vgl. ebd., S.132). Vielmehr wird angenommen, dass die diskursive Praxis ihre Kraft aus der Wiederholung schöpfe, wobei die Art und Weise, wie diese Wiederholung gedacht wird, zentral für Konturierung der Stabilität bzw. Destabilität der diskursiven Praxis ist. Die Wiederholung wird im Anschluss an Jacques Derrida und den Weiterentwicklungen Judith Butlers als *Iteration* gefasst, derzufolge jede Wiederholung vorausgehende Akte zitiert, ohne sie je identisch abbilden zu können, die Wiederholung also notwendigerweise mit Transformation bzw. einem potenziellen Bruch mit vorausgehenden Äußerungsakten verknüpft ist (Wrana, 2012b, S. 197). Die diskursive Praxis kann folglich nicht als „Reproduktion eines Regelsystems“ (Wrana, 2015a, S. 133) gedacht werden, ist jedoch mit der Nutzung des Iterabilitätstheorems weit davon entfernt, die Möglichkeit der Veränderung unter Rückgriff auf einen autonomen Subjektbegriff zu begründen.

Relation diskursive Praxis/ diskursive Formation

Wurde es eingangs als Gemeinsamkeit erziehungswissenschaftlicher Diskursforschung herausgestellt, dass entsprechende Ansätze diskursive Praktiken und diskursive Formationen in Bezug zueinander setzen, so gilt es weiterführend zu präzisieren, wie diese Relation von Wrana (2012b) vorgeschlagen wird. Entsprechend eines Verständnisses von Diskurs als Praxis werden diskursive Formationen ausgehend von der Praxis konzipiert, indem sie als „Ensembles diskursiver Praktiken“ (ebd., S.198) gefasst werden. Anschlussnehmend an den Vorschlag von Sabine Reh (2003), Diskurse als Kontexte zu begreifen, die im Äußerungsakt zitiert, aber zugleich notwendig verschoben werden – weshalb auch andersherum diskursive Praktiken als Teil diskursiver Formationen gefasst werden können, die diskursive Ordnungen aktualisieren und verschieben –, führt Wrana (Wrana, 2012b) folgende Präzisierungen ein: Er geht davon aus, dass in Äußerungsakten Bedeutungen stets aus unterschiedlichen Kontexten aufgerufen, zitiert bzw. iteriert werden. Diese Kontexte könnten als „Schichten diskursiver Praxis“ (ebd., S. 199) gefasst werden. Daraus resultiert, dass „der Kontext eines Äußerungsaktes nicht aus einer einzigen diskursiven Praxis besteht, die ihn mehr oder weniger determinieren könnte, vielmehr ist der Äußerungsakt durch multiple Kontexte überdeterminiert, die in einen Widerstreit treten“ (ebd., S. 199). Aus dieser Annahme der *Überdeterminiertheit der Kontexte* folgt, dass sich verschiedene mögliche Anschlüsse eröffnen, sodass im Äußerungsakt stets auch eine Selektion zwischen diesen Anschlüssen getroffen wird. Markiert wird damit auch die potenzielle Instabilität der Praxis, die aus dem „permanenten Risiko und (der) Chance (resultiere), als eine andere Praxis aus dem Akt hervorzugehen“ (ebd. S. 199). Bezugnehmend auf den Geltungsanspruch, der im Aufrufen eines Kontextes erzeugt wird, geht Wrana von der *„Postuliertheit der Kontexte“* aus. So formuliert er: „Die basale Differenz des Kontextes, wie er im

konkreten Akt zum zitierten Kontext aufscheint, führt dazu, dass der Äußerungsakt die Geltung der von ihm zitierten Kontexte in der Weise ihrer Zitierung beansprucht“ (ebd., S. 200).

Das Verständnis von Kontexten spezifiziert Wrana (Wrana, 2012b) zudem entlang der Einführung der Begrifflichkeiten *Wissensfelder* und *Wissensordnungen*. Wissensfelder beschreibt er als „Postulat gesellschaftlicher Praxis“, welches durch mehrmaliges Aufrufen eine „soziale Dimension von Geltungsansprüchen“ erlangt hat (ebd., S.201). Im Anschluss an Wrana verstehe ich unter Wissensfeldern also nicht nur Kontexte von Äußerungsakten, sondern fasse damit spezifischer solche Kontexte, die durch wiederholten Gebrauch als ‚sedimentiert‘ betrachtet werden können und folglich mit einem potenziell größeren Geltungsanspruch versehen sind. Mit Blick auf mein Forschungsinteresse könnte das sonderpädagogische Kategoriensystem oder Inklusion als Reformagenda innerhalb von Äußerungen als Wissensfeld postuliert werden. Das heißt jedoch nicht, dass Wissensfelder als diskursive Formationen behandelt werden, die die diskursive Praxis anleiten, vielmehr impliziert die Charakterisierung von Wissensfeldern als Postulat gesellschaftlicher Praxis, dass sie in Äußerungsakten nie „direkt präsent oder zugänglich“ sind (ebd. S. 202). Das bedeutet auch, dass ihre Geltung nicht per se als gegeben anzunehmen ist, sondern wiederholt hergestellt werden muss. Dabei werden Wissensfelder selbst insofern als heterogen entworfen, als dass innerhalb eines Wissensfeldes verschiedene *Wissensordnungen* in einen Widerstreit treten können. Wissensordnungen lassen sich dann als bestimmte Ordnung eines Wissensfeldes verstehen, als „eine bestimmte Weise, in der die Gegenstände des Feldes sich formieren“ (ebd., S. 202). Im Sinne einer Analytik diskursiver Praxis geht es jedoch nicht darum, Wissensfelder und Ordnungen zu bestimmen (vgl. ebd.), sondern zu beschreiben, wie sie in den Äußerungsakten erscheinen und ihre Geltung postuliert wird.

Entlang dieser Darstellung wurde also ein Verständnis von diskursiven Formationen als Kontexte diskursiver Praxis entworfen, das weit entfernt von einer Konzeption diskursiver Formationen als stabile, die Praxis anleitende Regeln ist. Vielmehr wird das Verständnis der Kontexte als Ensembles diskursiver Praxis durch drei Aspekte heterogenisiert: durch die Überdeterminiertheit der Kontexte, ihre Postuliertheit sowie durch das Theorem der Iterabilität (vgl. Wrana, 2012b). Eröffnet wird so eine theoretische Perspektive, die es einerseits möglich macht, auf „diskursive Brüche, Diskontinuitäten und Singularitäten“ (Fegter, Kessl, et al., 2015, S. 18) zu fokussieren und zugleich die (sich wiederholende) Herstellung von Stabilität zu beschreiben (vgl. Scharl & Wrana, 2014, S. 98). Bezugnehmend auf die Iterabilität, Überdeterminiertheit und Postuliertheit der Kontexte kann die diskursive Praxis zudem als ein machtvolleres Geschehen konturiert werden, in dem – aufgrund der Heterogenität möglicher Anschlüsse bzw. aufgrund der „Vielstimmigkeit der Diskurse“ (Wrana, 2015a, S. 127) – machtvollere Bedeutungsbeziehungen hergestellt werden. In einer machtanalytischen Perspektive können dann die diskursiven Kämpfe um die Geltung von Bedeutungsbeziehungen oder auch Wissensordnungen in den Blick kommen. Wrana (2012a) fasst die Analyse diskursiver Praxis

demnach als Analyseperspektive, welche „die Einbettung diskursiver Praxis in Machtverhältnisse und zugleich die Möglichkeitsräume und Effekte, die in dieser Praxis produziert werden“ untersucht (ebd., S. 197).

Resümee

Mit der Einnahme einer poststrukturalistisch-praxeologischen Perspektive im Sinne einer Analytik diskursiver Praktiken betrachtet man Eltern von Kindern mit zugeschriebenem Förderbedarf folglich nicht als Akteur*innen, die relativ autonom ihre Elternschaft ausgestalten bzw. sich als Eltern konstituieren, sondern fokussiert auf die diskursiven Praktiken, in denen sie als solche hervorgebracht werden und sich selbst als solche hervorbringen. Entlang der Konzeption von Äußerungsakten als kleinste Einheit diskursiver Praxis wird dabei ein Verständnis von Subjektwerdung entworfen, das untrennbar mit der Hervorbringung von Bedeutungsfeldern und Wissensobjekten gekoppelt ist. So wird angenommen, dass der Äußerungsakt in seinem Vollzug „ein Gegenstandsfeld mit Bedeutungsmomenten und Sprechenden bzw. Hörenden, die im Vollzug zu Subjekten dieser Äußerung werden“, relationiert (Scharl & Wrana, 2014, S. 98). Anschlussfähig wird diese Perspektive damit an ein Verständnis von Subjektivierung als relationales Geschehen, das jenseits essenziellistischer Subjektbeschreibungen ansetzt. Entlang der durch drei Aspekte gebrochenen ‚Routinisiertheit‘ diskursiver Praxis (vgl. Wrana, 2012b) – Iterabilität als Reproduktionsmodus, die Annahme der Überdeterminiertheit und Postuliertheit der Kontexte – wird die Analyse diskursiver Praxis zudem anschlussfähig an das Interesse an Spielräumen der Subjektivierung und Transformation und Verschiebung von Konstruktionen der Beschulung von Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘. Indem Äußerungsakte als Ereignis diskursiver Praxis modelliert werden, wird es möglich, die für die Forschung erzeugten Interviews im Hinblick auf ihre situative diskursive Performanz zu beschreiben und sie zugleich als „Bestandteil diskursiver Reproduktion und Transformation“ (Fegter et al., 2018, S. 3) zu analysieren.

In zwei Schritten möchte ich den hier dargelegten theoretisch-methodologischen Zugang im Hinblick auf die Modellierung der empirischen Untersuchung bzw. des methodischen Vorgehens weiterführend präzisieren. Dazu beziehe ich erstens die hier dargelegte Theorieperspektive auf die methodische Anlage der Studie und perspektiviere die mit Eltern geführten Interviews in diesem Sinne als diskursive Praxis (Kapitel 2.3). Anschließend konkretisiere ich, wie ich ausgehend von der hier dargelegten poststrukturalistisch-praxeologischen Theorieperspektive Subjektivierung (im Anschluss an Wrana, 2015a) als Vollzug von Positionierungen in diskursiven Praktiken modelliere (Kapitel 2.4.).

2.3 Interviews als diskursive Praxis

Gelten Dokumente, die in medialen, wissenschaftlichen oder politischen Kontexten produziert werden, nach wie vor als die ‚klassischen‘ Materialsorten der Diskursforschung, lassen sich in der jüngeren erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung zunehmend auch Ansätze und Arbeiten ausmachen, die sich dem Anliegen einer diskursanalytischen Auswertung von methodisch erzeugten Gesprächsdaten wie etwa Gruppendiskussionen und Interviews zuwenden (vgl. z.B. Fegter et al., 2018, 2020; Fegter & Saborowski, 2021; Geipel, 2019; Jäckle, 2015; Jergus, 2014, 2015; J. O. Krüger et al., 2020; Pfahl et al., 2015; Spies, 2015). In Abgrenzung zu Ansätzen qualitativer Sozialforschung, die bspw. mit Interviews das Anliegen verbinden „subjektive Deutungen, Theorien und Vorstellungen sozialer Wirklichkeit erschließen zu können“ (Jergus, 2014, S. 51), wird die Möglichkeit der Erfüllung dieses Anliegen in diskurstheoretischer Perspektive problematisiert und sich reflexiv auf die Bedingungen der methodischen Erzeugung des Materials bezogen bzw. diese Bedingungen als Bestandteile der Gegenstandskonstruktionen in der Analyse von methodisch erzeugtem Material berücksichtigt. Anschlussnehmend an diese aktuelle Entwicklung möchte ich im Folgenden die vorausgehend dargestellten Justierungen einer prostrukturalistisch-praxeologischen Perspektive auf die methodische Anlage der vorliegenden Untersuchung beziehen. Dazu gehe ich in drei Schritten vor: Erstens rufe ich kurz die methodische Anlage der Untersuchung auf (wobei ich auf die Erhebung der Interviews genauer in Kapitel 2.5 „Methodische Konkretisierungen“ eingehe). Darauffolgend expliziere ich zweitens, was es bedeutet, methodisch erzeugtes Material als diskursive Praxis zu perspektivieren. Ausgehend davon stelle ich drittens einige Überlegungen zur Spezifik von Interviews – verstanden als diskursive Praxis – dar und ziehe aus diesen Überlegungen Schlüsse für die Datenauswertung.

Die methodische Anlage der Studie umfasst insgesamt 21 Interviews mit Eltern, in denen diese gebeten wurden, von ihren Erfahrungen mit der Schule ihres Kindes zu erzählen. Gemeinsam ist den interviewten Eltern, dass sie (mindestens) ein Kind haben, bei dem ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde. Dieses Kind besuchte zum Zeitpunkt des Interviews die 4. oder 5. Klasse einer inklusiven Schule oder einer Förderschule. Begonnen wurden die Interviews stets mit einem offenen Impuls, mit dem die Interviewten aufgefordert wurden, frei und ausführlich von ihren Erfahrungen mit der Schule ihres Kindes zu erzählen. Angekündigt wurden zudem eventuelle Rückfragen. Die Interviews dauerten zwischen 30 Minuten und drei Stunden. Es wurden Audiomitschnitte der Interviews erzeugt und auf dieser Grundlage Transkripte erstellt.

Lässt sich – wie beschrieben – in der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung eine Entwicklung ausmachen, auch methodisch erzeugtes Material diskursanalytisch auszuwerten, so variieren die jeweils entwickelten Perspektiven auf das Material (vgl. Fegter et al., 2018, 2020). So liest etwa Tina Spies (2015) biographische Erzählungen in Anschluss an Dausien und andere (Dausien et al., 2005) als Verweis

auf „gesellschaftliche Regeln, Diskurse und soziale Bedingungen“, die eng mit den individuellen Konstruktionsprozessen der Interviewten verbunden seien (Spies, 2015, S. 146 zit. nach Dausien 2005, S. 7). Sie beschreibt es zudem als ein Ergebnis der Biographieforschung, dass biographische Erzählungen „zwar auf Diskurse verweisen, jedoch auch über diese hinausgehen und sie unterlaufen“ (ebd., S. 147). In dieser Perspektive auf biographische Erzählungen wird also ein enges Verweisungsverhältnis zwischen ‚den Diskursen‘ und dem Subjekt angenommen, auf das die Erzählungen verweisen (vgl. ähnliche Argumentation in: Fegter et al., 2018). Demgegenüber wird die Relation zwischen Diskurs und Subjekt im Sinne einer Analytik diskursiver Praxis noch pointiert, indem Diskursivität und Subjektivität als untrennbar miteinander verwobene verstanden werden. Im Anschluss an ein Verständnis von Äußerungen oder Äußerungsakten als Momente diskursiver Praxis, in denen Relationen zwischen „Bedeutungsfeldern, Wissensobjekten und Subjektivitäten“ (Wrana, 2012b, S. 196) hergestellt werden, können methodisch erzeugte Daten selbst als diskursive Praxis und damit als Ort der Herstellung von Diskursivität in den Blick kommen. Der Fokus richtet sich dann darauf, wie innerhalb von Äußerungen in der Situation der Datenerhebung performativ iterativ Bedeutungsbeziehungen hervorgebracht werden und dabei sowohl Gegenstände des Wissens als auch Subjektpositionen erzeugt werden. Subjektivität wird in dieser Perspektive dann nicht als etwas der Praxis des Interviews/der Gruppendiskussion Vorgängiges entworfen, sondern als relationale Größe in der Erzeugung diskursiver Praxis gefasst (vgl. ähnlich dazu: Fegter et al., 2018; Jäckle, 2015). Eine entsprechende Perspektive auf methodisch erzeugtes Material einnehmend, schlagen Jergus (2014) und Fegter et al. (2018, 2020) in Anschluss an Foucault (1981) demnach vor, methodisch erzeugtes Material nicht als Dokumente, die als Verweis auf den eigentlichen, ihnen äußerlichen Forschungsgegenstand gelesen werden, zu verstehen, sondern als Monumente zu behandeln, „die mit ihrem produktiven Erscheinen zugleich ereignishaft die Möglichkeitsbedingungen ihres Erscheinens performativ vollziehen“ (Fegter et al., 2018, S. 10). In einer solchen Perspektivierung methodisch erzeugten Materials wird also von einem repräsentationslogischen Verständnis abstrahiert, demzufolge das Material eine ihm äußerliche Wirklichkeit abbilden würde. Perspektiviert man Interviews (oder auch Gruppendiskussionen) demgegenüber selbst als diskursive Praxis, so scheint es vielmehr naheliegend, danach zu fragen, wie die soziale Situation der Materialerhebung die hervorgebrachten Bedeutungen mitkonstituiert (vgl. Fegter et al., 2018). Angesprochen ist damit eine Perspektive auf methodische erzeugte Daten, mit der angenommen wird, dass „zu den Bedingungen der Äußerungen und damit zur diskursiven Praxis (...) auch die sozialen und institutionellen Praxen (gehören), welche die Äußerungen spezifisch konstituieren“ (ebd., S. 14). Im Folgenden möchte ich in diesem Sinne daher einige Überlegungen zur Spezifik von Interviews, verstanden als diskursive Praxis, darstellen, aus denen ich abschließend analytische und methodische Konsequenzen für die Datenauswertung ableite. Ich schließe dabei erneut insbesondere an Überlegungen von Jergus (2014) und Fegter et al. (2018) an.

Gegenüber einem Verständnis von Interviews als ein methodisch kontrolliertes Verfahren der Erfassung von Selbst- und Weltdeutungen bestimmter Akteur*innen, rückt im Sinne einer Analytik diskursiver Praxis die performative Herstellung von Bedeutungen und Subjektpositionen in den Fokus. Wie Jergus (2014, S. 63f.) überzeugend darstellt, geht mit dieser Fokussierung eine andere Relationierung des Verhältnisses von Interviewer*innen und Interviewten einher, als dies häufig in der qualitativen Forschung proklamiert wird. Im Kontrast zu einer Konturierung des Verhältnisses als ein Gegenüber aus einer neutralen, zurückhaltenden Interviewerin und einer/m ‚authentisch‘ Auskunft gebenden Interviewten wird in der Perspektive diskursiver Praktiken vielmehr die gemeinsame Hervorbringung von Bedeutungen in den Blick genommen (vgl. diese und folgende ebd.). Das impliziert eine zentrale Verschiebung des Geltungsanspruches, der mit der Forschung verfolgt wird: Unter Verweis auf eine performative, gemeinsame Bedeutungskonstitution und der damit verknüpften Abkehr von einem repräsentationslogischen Verständnis von Sprache kann nicht der Anspruch verfolgt werden, Aussagen über *konkrete empirische Subjekte* zu treffen. Plausibel gemacht werden könnte dies nur dann, wenn von einem relativ ‚autonomen‘ Subjekt ausgegangen werden würde, welches ‚authentisch‘ seine Erfahrungen mittels Sprache darstellen kann. Versteht man Interviews jedoch als diskursive Praxis, dann geht damit – wie oben bereits skizziert – eine Dezentrierung des Subjekts einher. Subjektivität wird dann als erst im Äußerungsakt hervorgebrachte gedacht, im Zuge einer iterativen, also zitierenden und verschiebenden Relationierung von Gegenständen und Subjektpositionen. Insofern erscheint es fragwürdig, die Interviewten jeweils als „Kohärenz verbürgende Zurechnungsadresse“ (ebd., S. 63) zu fassen.

Das Sprechen im Interview zeichnet sich darüber hinaus dadurch aus, dass es im Unterschied zur Alltagskommunikation zumeist deutlich stärker formalisiert ist. Das Zustandekommen der Situation setzt eine vorauslaufende Suche nach ‚passenden‘ Interviewpartner*innen voraus, wobei Zusammenhänge zwischen einem bestimmten Merkmal (bspw. einer bestimmten Berufserfahrung, dem Alter, Geschlecht etc.) und dem Forschungsinteresse gestiftet werden. Bereits im Zuge dieser Suche werden Sagbarkeitsräume von Äußerungen im Kontext des Interviews auf bestimmte Weise konturiert, indem etwa auf Aushängen das Anliegen der Studie erläutert wird. Zentral für die Durchführung von Interviews ist zudem, dass Impulse gesetzt werden, die bestimmte für das Forschungsthema als relevant erachtete Foki setzen, auf die sich die Interviewten im Sprechen beziehen sollen (vgl. dazu auch Fegter et al., 2018, S. 17). Diesen Impulsen sind dabei Adressierungen der Interviewten inhärent, sie werden als ‚bestimmte‘ angesprochen, die einen ‚bestimmten‘ Beitrag zum interessierenden Thema leisten können sollen. Situiert sind die Äußerungen in Interviews in einer sozialen Interaktionssituation (vgl. Reh, 2003, S. 67), an der mindestens zwei Gesprächspartner*innen teilhaben und somit gemeinsam an der Bedeutungsproduktion beteiligt sind bzw. um Bedeutungen ‚ringen‘. Aus den hier formulierten grundlegenden Überlegungen einerseits zu der Perspektivierung von Interviews als diskursive Praxis sowie andererseits zu den

spezifischen Bedingungen von Äußerungen in Interviewsituationen ziehe ich folgende methodische und analytische Konsequenzen:

- In Referenz auf den analytischen Fokus auf die gemeinsame Hervorbringung von Bedeutungen beziehe ich sowohl die Äußerungen der Interviewten als auch die der Interviewer*innen mit in die Auswertung ein.²²
- Bezugnehmend auf den Verzicht auf den Anspruch, Aussagen über konkrete empirische Subjekte zu treffen, verzichte ich darauf, den interviewten Personen Namen zu geben. Ich sehe also auch davon ab, ihnen anonymisierte Namen zuzuweisen. Zu eng verknüpft erscheint mir mit der Namensgebung die Idee, das Sprechen könne einem spezifischen Subjekt zugerechnet werden, sei womöglich besonders typisch für dieses Subjekt.²³
- Insofern es mir also nicht um die Darstellung oder den Nachvollzug von Subjektvierungsprozessen *konkreter empirischer Subjekte* geht, also in einem umfassenden und einzelfallbezogenen Sinn, wie es etwa in der Biographieforschung der Fall sein könnte, sondern vielmehr um die Darstellung der diskursiven Einbindung von Eltern in ggf. (in-)stabile Konstruktionen der Beschulung von Schüler*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf sowie den Spielräumen der In-Verhältnis-Setzung (oder auch Positionierung) dazu, sehe ich von einer fallspezifischen Auswertung der transkribierten Interviews ab. Demgegenüber fokussiere ich auf Varianten von Gegenstandskonstruktionen bzw. Problematisierungen von bestimmten sich in den Interviews als relevant erwiesenen Gegenständen sowie Varianten der Positionierungen dazu und stelle zu diesem Zweck Auszüge aus unterschiedlichen Interviews einander gegenüber.

Diese Vorgehensweise bei der Auswertung von Interviewmaterial hat also den Effekt, dass ich jeweils Auszüge aus verschiedenen Interviews detailliert analysiere, nicht aber einzelne Interviews in ihrer Gesamtheit als ‚Fall‘ beschreibe. Die Abkehr von der Analyse von Interviews in ihrem Gesamtverlauf impliziert jedoch, dass es schwierig wird, bestimmte Bedingungen der Interviewsituation – die Suche nach Interviewpartner*innen sowie die methodische Anreizung der Äußerungen durch den Eingangsimpuls – systematisch in die Analyse mit aufzunehmen. So scheint es

²² Inwiefern innerhalb der Analysen die Äußerungen der Interviewer*innen analysiert werden, ist dabei von der Strukturierung des jeweils zur Analyse gewählten Interviewauszuges abhängig. Bei dialogisch strukturierten Auszügen werden die Äußerungen der Interviewer*innen mit in die Analyse aufgenommen, dies scheint bei stark monologisch strukturierten Auszügen jedoch nicht unmittelbar erforderlich.

²³ Aufgrund des so gewählten Vorgehens werden die interviewten Eltern im Rahmen der Analysen nicht mit Namen, sondern als Mutter, als Vater, als Elternpaar oder als Interviewte und Interviewter aufgerufen. Zurückfragen könnte man hier, ob dies nicht stärker einem homogenisierenden Schreiben zuträglich ist, mit dem die interviewten Eltern als bestimmte Gruppe sichtbar werden. Da die Interviewten durch den gewählten Fokus auf Spielräume der Positionierung (siehe dazu Kapitel 2.5 ‚Methodische Konkretisierungen‘) stets als unterschiedliche sichtbar werden, kann dieser Zweifel m. E. entkräftet werden.

mir etwa subsumtionslogisch, alle Äußerungen, die im Rahmen des Interviews hervorgerichtet werden, als Anschluss auf den Interviewimpuls zu lesen, ohne davor die unmittelbaren Anschlüsse auf den Impuls analysiert zu haben. Aus diesem Grund beginne ich den empirischen Teil dieser Arbeit mit einer analytischen Kommentierung des Aushangs, mit dem Interviewpartner*innen gesucht wurden, sowie einer Kommentierung des in den Interviews verwendeten Interviewimpulses. Ich frage jeweils danach, wie die Beschulung von Schüler*innen mit zugeschriebenem Förderbedarf im Aushang und Interviewimpuls thematisch wird und wie, als wer die interviewten Eltern adressiert werden. Diesen Einsatz verstehe ich somit als einen ersten analytischen Zugriff auf die hier interessierende Frage nach der Subjektivierung von Eltern von einem Kind mit diagnostiziertem Förderbedarf im Sprechen über Fragen der Beschulung des eigenen Kindes. Ich gehe also davon aus, dass bereits mit Aushang und Impuls spezifische Gegenstandskonstruktionen und Subjektpositionen hervorgebracht werden, deren Erzeugung ich beschreibe, ohne dabei anzunehmen, dass diese die Äußerungen in den Interviews in deterministischer Art und Weise anleiten würden.

2.4 Subjektivierung als Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken

Mit der Positionierungsanalyse entwickelt Wrana (2015a) einen analytischen Zugang zu Subjektivierungsprozessen, der auf Positionierungen in diskursiven Praktiken fokussiert und dabei solche Positionierungen in den Blick nimmt, die in Bezug auf ein bestimmtes Thema, Problem oder eine Sache vollzogen werden²⁴. Die

²⁴ Im Grunde liegen aktuell zwei erziehungswissenschaftliche, methodologisch und methodisch stärker ausgearbeitete Ansätze einer empirischen Subjektivierungsforschung vor, die an ein poststrukturalistisches Subjektverständnis anknüpfen. Dabei handelt es sich neben der Positionierungsanalyse (Wrana, 2015a) um die Re-Adressierungsanalyse (Reh & Ricken, 2012; Ricken et al., 2017; Rose, 2019). Während mit der Positionierungsanalyse auf die Relation von Subjektivität und Diskursivität fokussiert wird und Positionierungen in Bezug auf eine Thematik oder Sache in den Blick genommen werden, denkt die Adressierungsanalyse Subjektivierung stärker ausgehend von interaktiven Prozessen der Adressierung und Re-Adressierung von Subjekten. Man könnte also sagen, während die Positionierungsanalyse Subjektivität als Effekt von Diskursivität pointiert, pointiert die Adressierungsanalyse stärker die Bedeutung anderer Subjekte (als explizit und implizit (re-)adressierende) im Prozess der Subjektivierung. Naheliegender kann es ausgehend von dieser Beschreibung erscheinen, die Wahl eines dieser Ansätze zur Erforschung von Subjektivierung an dem zu untersuchenden Datenmaterial auszurichten, also Situationen von hoher interaktiver Dichte mittels der Adressierungsanalyse zu untersuchen und eher monologisch strukturiertes Material mithilfe der Positionierungsanalyse in den Blick zu nehmen. Obgleich mir diese Argumentation pragmatisch sinnvoll erscheint, soll sie die Wahl der Positionierungsanalyse für diese Arbeit nicht alternativlos erscheinen lassen. Trotz der theoretisch und methodologisch großen Überschneidungen zwischen Adressierungs- und Positionierungsanalyse verstehe ich die Entscheidung für die Positionierungsanalyse als Pointierung des Forschungsinteresses als eines, was stärker auf die Verbindung von Diskursivität

Positionierungsanalyse verstehe ich als ‚analytisches Werkzeug‘, welches es möglich macht zu beschreiben, wie Gegenstandskonstruktionen und Subjektpositionen in Äußerungsakten performativ hervorgebracht und relationiert werden. In diesem Sinne ermöglicht es danach zu fragen, wie Sprechende im Vollzug dieser Relationierung (bzw. im Vollzug der Positionierung) zu Subjekten ihrer Äußerung werden. Anders formuliert verstehe ich die Positionierungsanalyse als Möglichkeit, nach dem ‚Werden‘ bzw. der Subjektivierung von Eltern von Schüler*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf zu fragen und dieses ‚Werden‘ dabei als konstitutiv auf Diskursivität verwiesenes und damit jenseits individualtheoretischer Konzeptionen zu justieren.

Den Gegenstand der Positionierungsanalyse verortet Wrana (2015b) in Abgrenzung von strukturalistischen und subjekttheoretischen Theorieansätzen und beschreibt diesen als „Akte und Praktiken des Positionierens im Vollzug“ – die soziale Praxis der Positionierung „in motion“ (ebd., S. 124). Mit dieser Gegenstandsbeschreibung grenzt er das Forschungsinteresse von Perspektiven ab, die sich für strukturdeterminierte Diskurspositionen oder für die ‚Handlungsmacht‘ von sich positionierenden Akteur*innen interessieren, und justiert seine Analyseperspektive damit (poststrukturalistisch-)praxistheoretisch. Für die genauere Konturierung des Gegenstands der Positionierungsanalyse formuliert Wrana zwei Gruppen von Fragen: „Die Frage ist (dann), mit welchen diskursiven Operationen das Positionieren verbunden ist und nicht zuletzt, wie das Beziehen von Positionen diese Strukturierungen verändert, inwiefern also die Positionierung im Diskurs den Diskurs transformiert“ (ebd., S. 124). Und in einer Lesart, die sich für Subjektivierung interessiert, wäre zu fragen, „wie jemand dazu kommt, eine Positionierung zu vollziehen und auch, wie die Positionierung diejenige verändert, die sich positioniert, inwiefern also die Positionierung im Diskurs einen Subjektivierungseffekt hat“ (ebd.). Angesprochen wird mit diesen Fragen ein Interesse für den Vollzug sowie für die Effekte von Positionierungen auf Diskurs und Subjekt – ein Interesse an deren Transformation. Es geht in der Positionierungsanalyse also nicht darum, bestimmte dem Diskurs implizite Subjektpositionen zu beschreiben, die von Subjekten eingenommen werden können, sondern auf das praktische Tun im Zuge der Positionierung zu fokussieren.

und Subjektivität fokussiert anstatt Subjektivierung ausgehend von (Re-)Adressierungen anderer Akteure zu denken. Dies scheint mir bezogen auf das Interesse an Subjektivierung von Eltern von Schüler*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf im Kontext Schule, dem auf Grundlage von Interviews nachgegangen wird, insofern gewinnbringender, als dass es vermessen wäre, den für die Forschung erzeugten Interviews eine Zentralität in Bezug auf die Subjektivierung entsprechender Eltern zuzuschreiben, was m.E. notwendig wäre, um eine entsprechende Fokussierung zu plausibilisieren. Aussichtsreicher erscheint es dagegen, stärker zu fokussieren, welche diskursiven Ordnungen im Sprechen aktualisiert/verschoben/hervorgebracht werden – also danach zu fragen, wozu entsprechende Eltern aufgerufen sind, sich zu positionieren und nach Spielräumen der Positionierung zu fragen.

Für die theoretische Justierung einer Analytik, die dieses Interesse in den Fokus zu rücken vermag, ruft Wrana eine Kritik an der (frühen) Diskursanalyse Foucaults und dem Anrufungstheorem von Althusser auf, demzufolge diese Ansätze nicht angemessen erklären könnten, „warum sich Anrufungen oder Positionierungen in verschiedenen Situationen anders vollziehen“, sie könnten also die Transformation von Strukturierungen nicht hinreichend beschreiben (ebd., S. 125). Wrana macht die Ursache dafür in der inhärenten, relativ statischen Konstruktion von Positionierungen aus, der zufolge Positionierungen als „fixierte Orte“ (S. 126) gedacht werden. Dieser Konstruktion setzt er poststrukturalistisch-praxeologische Positionen entgegen, die auf die skizzierte Problematik mit einem schwachen Strukturbegriff reagieren, demzufolge die Strukturiertheit selbst nicht homogen oder eindeutig ist und mittels Positionierungen permanent transformiert werde. Begründet wird dieser ‚dynamische Strukturbegriff‘ unter Rückgriff auf zwei Theoreme, die das Anschließende „zu etablierten Praxen fast notwendig different“ (ebd., S. 127) mache: die Überdeterminiertheit der Praxis sowie Iterabilität als Reproduktionsmodus der Praxis. Aus der Annahme der Überdeterminiertheit der Praxis folgt, dass stets eine Selektion des Anschlusses erfolgen muss, eine Aussage demnach nie deterministisch auf eine bestimmte Ordnung zurückzuführen ist (vgl. ebd., S. 127). Als Bedingung für den diskurstransformativen Charakter von Positionierungsbewegungen kann demnach die angenommene „Vielstimmigkeit des Diskurses“ gelten. Diese eröffne – so Wrana (ebd., S. 127) – „erst den Raum, in dem durch die artikulatorischen Praktiken eine Positionierungsbewegung vollzogen werden kann. Erst diese Praktiken der Positionierungen orchestrieren die Stimmen des Diskurses auf eine bestimmte Weise und setzen sie in ein Verhältnis zueinander“. Wird Iterabilität zudem als Reproduktionsmodus der Praxis gedacht, so gehe also mit jeder Einnahme einer Position notwendig Verschiebung einher.

Die Möglichkeit zur analytischen Fokussierung auf den Vollzug von Positionierungen eröffnet Wrana über die Einführung einer instruktiven Unterscheidung zwischen zwei Dimensionen des Positionierungsprozesses: Er unterscheidet zwischen Problematisierung und Positionierung. Mit Problematisierung bezeichnet er die Art und Weise, wie ein Problem oder Sachverhalt entworfen wird. Mit Positionierung wird demgegenüber beschrieben, wie „im Äußerungsakt zu der in der Problematik entworfenen Wissenskonstruktion eine Position bezogen wird“ (ebd.). Diese Unterscheidung zwischen Problematisierung und Positionierung speist sich aus der Annahme einer doppelten Performativität der diskursiven Praxis, der zu folge im Äußerungsakt sowohl Gegenstände als auch Subjektpositionen hervorgebracht werden. Ausgehend von dieser Annahme scheint es plausibel, diese Relation aus Konstruktion der Thematik und Positionierung in Bezug auf diese Thematik in den Blick zu nehmen, was Kern des heuristischen Vorschlags der Positionierungsanalyse ist (ebd., S. 128). Der Dimension der Positionierung schreibt Wrana drei Effekte oder auch Funktionen zu. Mit ihr würden: „(1) die gerade entworfenen Wissenskonstruktionen behauptet oder verworfen, (2) die aufgerufenen Wissensordnung als gültig, illegitim etc. postuliert, und (3) die artikulierende Akteur*in in

Relation zu diesen Wissensordnungen subjektiviert“ (ebd., S.128). Diese Funktionsbeschreibungen pointieren Positionierungsvollzüge in ihrer performativen und transformativen Qualität und legen – wie sich folgend in der Formulierung der heuristischen Fragen zu Positionierungsanalyse zeigt – spezifische Fragen an das empirische Material nahe.

Ausgehend von diesen Überlegungen kann die Analyse von Positionierungen, die Eltern im Zuge des Sprechens über Fragen der Beschulung ihres Kindes vollziehen, als Analysegegenstand der vorliegenden Arbeit gefasst werden. Im Anschluss an die Positionierungsanalyse richte ich folgende Fragen an das Material, die sich an der Unterscheidung zwischen Problematisierung und Positionierung orientieren.

Problematisierung:

- Was (welcher Gegenstand) wird im vorliegenden Äußerungsakt konstruiert?
- Wie wird der Gegenstand entworfen?
- Welche Wissensfelder und -ordnungen werden aufgerufen, legitimiert oder verworfen?

Positionierung:

- Wie wird zu der in der Problematisierung entworfenen Wissenskonstruktion eine Position bezogen?
- Wie wird damit die Konstruktion als legitim/illegitim markiert?
- Wie wird die Position ggf. aufgerufen, aktualisiert oder verschoben?
- Als wer wird damit die Akteurin/der Akteur hervorgebracht/als wer bringt sie/er sich selbst hervor bzw. als wer wird sie/er im Sprechen sichtbar?

2.5 Methodische Konkretisierungen

Im Rahmen der Darstellung der zugrunde gelegten theoretisch-methodologischen Justierungen wurden bereits an einigen Stellen methodische Schlussfolgerungen abgeleitet. So wurden etwa methodische Konsequenzen aus der Perspektivierung der Interviews als diskursive Praxis gezogen (vgl. Ende Kapitel 2.3), und auch die Formulierung heuristischer Fragen zur Positionierungsanalyse (Ende Kapitel 2.4) ist als eine Konkretisierung des methodischen Vorgehens bei der Analyse des Interviewmaterials zu lesen. Diese Ausführungen werden in dem vorliegenden Kapitel, in dem die methodische Anlage der Untersuchung dargestellt wird, nun präzisiert und vervollständigt. Um das methodische Vorgehen der Studie nachvollziehbar zu machen, wird im Folgenden das Vorgehen bei Erhebung und Auswertung der Daten dargestellt. Neben dem Erhebungssample und den Erhebungskontexten werden dazu das Vorgehen bei der Transkription, beim Kodieren, bei der Auswahl von

Material für die Feinanalyse sowie bei der feinanalytischen Auswertung des Materials dargestellt. Abschließend werden Darstellungsweise und Aufbau der Darstellung der empirischen Ergebnisse vorgestellt.

Erhebung

Ausgangspunkt der Interviewerhebungen war ein Interesse an den Erfahrungen und Sichtweisen von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ mit der bzw. auf die Beschulung ihres Kindes. Aus diesem Grund wurden offene, qualitative Interviews mit entsprechenden Eltern geführt, in denen diese gebeten wurden, über ihre Erfahrungen mit der Schule ihres Kindes zu erzählen. Angesichts der Novellierung der Schulgesetze bezüglich der Verankerung eines Rechts auf inklusive Beschulung sowie der Einführung eines Elternwahlrechts schienen insbesondere Erfahrungen von Eltern interessant, die kurz davorstanden, sich für eine weiterführende Schule für ihr Kind zu entscheiden. Verzeichnen die Grundschulen traditionell höhere Inklusions- bzw. Integrationsquoten als Schulen der Sekundarstufe I, so kann der Übergang in die Sekundarstufe I als zentrale Gelenkstelle des Bildungssystems gelten, an der sich erweist, ob die inklusive Beschulung von Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘ auch in der Sekundarstufe fortgeführt- und sukzessiv etabliert wird. Aus diesem Grund wurden für die Interviews solche Eltern ausgewählt, deren Kind mit ‚Förderbedarf‘ zum Zeitpunkt des Interviews die vierte Klasse besucht hat. Es wurden also Eltern interviewt, von denen anzunehmen war, dass sie aufgrund der besuchten Klassenstufe ihres Kindes mit der Frage der Wahl einer weiterführenden Schule – oder zumindest mit dem Übergang in die Sekundarstufe im Sinne des Verbleibs an einer Förderschule – befasst sind.

Die Akquise- und Erhebungstätigkeit konzentrierte sich auf zwei Großstädte und einen Landkreis in Niedersachsen. Der Kontakt zu entsprechenden Eltern wurde über bestehende private Kontakte angebahnt, über Elterninitiativen von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ sowie über Lehrkräfte an Grund- und Förderschulen. Bei den Elterninitiativen und an den Schulen wurde mit Aushängen bzw. Infobriefen über das Forschungsprojekt informiert und um die Teilnahme an einem Interview gebeten. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich auf fast zwei Jahre: Das erste Interview wurde Anfang 2016 geführt, das letzte Ende 2017. Innerhalb dieses Zeitraums wurde das Sample in Anlehnung an das Konzept des „Theoretical Sampling“ (Glaser & Strauss, 2010) Stück für Stück so erweitert, dass eine breite Varianz an Erfahrungen von Eltern innerhalb der Interviews in den Blick kommen konnte. So wurde etwa angestrebt, möglichst Eltern zu interviewen, die über ihre Kinder Erfahrungen mit unterschiedlichen Schulen und Schulformen gemacht haben. Wurden also beispielsweise zu Beginn vorrangig Eltern interviewt, deren Kind (mit ‚Förderbedarf‘) die vierte Klasse einer inklusiven Schule besucht hat, so wurden daraufhin verschiedene Eltern für ein Interview gesucht, deren Kinder Förderschulen besuchen. In Bezug auf die jeweiligen Förderschwerpunkte der Kinder wurden im Zuge des Samplings keine Unterscheidungen getroffen. Es wurde also weder gezielt

nach Eltern gesucht, die ein Kind mit einem bestimmten ‚Förderbedarf‘ haben, noch wurden bestimmte Förderbedarfe im Voraus ausgeschlossen. Auch innerhalb der Interviews wurde nicht systematisch nach den ‚Förderbedarfen‘ der Kinder gefragt, zumeist erläuterten die Eltern aber bereits zu Beginn des Interviews, welcher Förderbedarf ihrem Kind diagnostiziert wurde. Insgesamt sind in dem Sample Eltern vertreten, deren Kind einer der folgenden Förderschwerpunkte diagnostiziert wurde: Lernen, Sprache, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung und emotionale und soziale Entwicklung. Das Sample deckt also ein breites Spektrum an Förderbedarfen ab. Von den Förderbedarfen, die in Niedersachsen vergeben werden, sind lediglich die Förderschwerpunkte Sehen und Hören nicht vertreten. Dies scheint insofern nicht verwunderlich, als dass dies die beiden in Deutschland am wenigsten vertretenen Förderschwerpunkte sind (vgl. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, 2016, S. 3)²⁵.

Die Interviews wurden entweder zu zweit (eine Interviewerin und ein Elternteil) oder zu dritt (zwei Interviewer*innen²⁶ und ein Elternteil oder eine Interviewerin und zwei Elternteile) geführt. Die Auswahl des Ortes, an dem die Interviews stattfinden sollten, überließen wir den Eltern selbst bzw. boten folgende Orte an: bei den Eltern zu Hause, in einem Café oder in einem Raum der Universität. Bis auf eine Ausnahme – ein Interview wurde in einem Café geführt – fanden alle Interviews bei den Eltern zu Hause statt. Den Einstieg in die Interviews bildete ein Impuls, mit dem die Eltern zu ausführlichen Erzählungen über die Erfahrungen mit der Schule ihres Kindes aufgefordert wurden. Im Anschluss an diesen Impuls kamen Erzählungen in unterschiedlichem Umfang zustande: Die kürzeste Erzählung (nach dem Impuls) dauerte etwa fünf Minuten, die längste ca. 1,5 Stunden. Im Mittel umfassten die Erzählungen der Eltern etwa 45 Minuten. Je nach Länge der Einstiegserzählung durch die Eltern wurden mehr oder weniger Rückfragen durch die Interviewer*innen gestellt, sodass die Interviews zwischen 30 Minuten und drei Stunden dauerten.

Insgesamt wurden 21 Interviews mit Eltern geführt (ein Interview mit einem Vater, 15 Interviews mit Müttern und vier mit Elternpaaren). Einige Eltern wurden ein zweites Mal nach dem Übergang ihres Kindes in die 5. Klasse interviewt. Das Interesse galt hier ursprünglich der potenziellen Unabgeschlossenheit von Schulwahlentscheidungen (vgl. Rabenstein & Gerlach 2016). Diese längsschnittliche Anlage wurde mit der Konkretisierung des Interesses an den Positionierungen von Eltern zu Fragen der Beschulung des eigenen Kindes – und somit mit der Abkehr von einem exklusiven Fokus auf die Schulwahl – nicht weiterverfolgt.

²⁵ Lediglich den Förderbedarf ‚Kranke‘ bekommen noch weniger Schüler*innen diagnostiziert. Dieser zählt aber in Niedersachsen nicht zu den Förderschwerpunkten.

²⁶ An dieser Stelle möchte ich Annabel Lübben für ihre Unterstützung bei der Interviewerhebung herzlich danken. Sie war in dem Zeitraum der Interviewerhebungen als studentische Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung am Institut für Erziehungswissenschaft der Uni Göttingen tätig.

Transkription

Um die mit den Eltern geführten Interviews der Analyse zugänglich zu machen, wurden sie zunächst transkribiert. Dabei wurde sich an den in den Sozialwissenschaften üblichen Transkriptionskonventionen orientiert. D.h. es wurde versucht, all das, was mündlich formuliert wurde – bzw. in einem akustischen Medium aufgenommen war –, in Schrift, bzw. ein schriftliches Medium, zu übersetzen. In Bezug auf die Auswahl derjenigen Konventionen, an denen sich bei der Transkription orientiert wurde, war die Zielsetzung leitend, einerseits lesbare Texte zu erzeugen, die andererseits ausreichend ‚fremd‘ erscheinen, um verschiedene Lesarten zu eröffnen (vgl. dazu auch Reh 2003, S. 80f.). Folgende Konventionen wurden dazu befolgt: Es wurde wörtlich transkribiert, d.h. nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Dabei wurde auf grammatikalische Korrekturen bzw. eine Angleichung an schriftsprachliche Konventionen verzichtet. Dies impliziert etwa den Verzicht auf die Korrektur von Konjugationen, die Notation von Wortwiederholungen und Wortabbrüchen, den Verzicht auf Interpunktion sowie auf Unterscheidungen zwischen Groß- und Kleinschreibung – es wurde alles klein geschrieben. Markiert wurden zudem Sprechpausen ab einer Länge von drei Sekunden über das Folgende Zeichen: (.). Darüber hinaus wurden akustische Äußerungen wie Lachen, Räuspern und Husten in Klammern notiert. Markiert wurde überdies, ob die Äußerung von einer Interviewerin, einer Interviewten bzw. einem Interviewten getätigt wurde. Auch gleichzeitiges Sprechen der Gesprächspartner*innen wurden im Transkript kenntlich gemacht sowie Wort und Satzabbrüche mit einem Schrägstrich (/) markiert. Nicht zuletzt wurden alle Angaben, die einen Rückschluss auf die interviewte Person zulassen, pseudonymisiert (Namen der Kinder, Wohnorte, Namen der Schulen, der Lehrkräfte etc.).

Erste analytische Fokussierungen – Kodieren

Im Zuge des Forschungsprozesses habe ich das so erzeugte Material in mehreren Vorgängen kodiert. D.h. ich habe das Material in Sinnabschnitte unterteilt und diesen Codes zugeordnet. Dieses Vorgehen kann als Anleihe aus der Grounded Theory (Strübing, 2014) verstanden werden, wobei ich mich beim Kodieren nicht an einem entsprechenden Kodierparadigma der GT orientiert habe. Unterscheiden lassen sich zwei Anliegen, die ich zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Forschungsprozess mit dem Kodieren verfolgt habe und die ein unterschiedliches Vorgehen beim Kodieren erforderlich machten: Zu Beginn, als Forschungsfrage und theoretische Ausrichtung noch offen waren, diente das Kodieren zunächst einem ‚Vertrautwerden‘ mit dem empirischen Material. Ich richtete den Fokus darauf, zu verstehen und zu beschreiben, was in dem Material überhaupt passiert. Dazu habe ich in mehreren Durchgängen offen kodiert und induktive Codes gebildet. Mich interessierende Textstellen – also solche, die mich verwundert haben, die mir im Kontext der von mir rezipierten Forschung neu, anders oder auch anschlussfähig erschienen, habe ich dann (größtenteils in Interpretationsgruppen) detailliert

analysiert und von da ausgehend mein Kodiersystem verfeinert und überarbeitet. Diese Arbeit mit dem Material hat mich aufmerksam gemacht auf die zunächst relativ naive Beobachtung, dass sich Eltern innerhalb der Äußerungen an wiederkehrenden Themen ‚abarbeiten‘ jedoch mir als so unterschiedliche in diesen Äußerungen erscheinen.

Mit zunehmender Konkretisierung meines Forschungsinteresses (auf die Subjektkonstitution der interviewten Eltern im Sprechen über die Beschulung ihres Kindes) sowie der theoretisch-methodologischen Konzeption meines Analysegegenstandes (als Positionierungen von Eltern zu Fragen der Beschulung ihres Kindes) habe ich den Prozess des Kodierens nochmals deutlich zugespitzt, indem ich an das gesamte Material die Frage gestellt habe, zu was sich die Eltern im Sprechen über die Beschulung ihres Kindes positionieren. Anliegen dieses stärker fokussierten Vorgehens war es, einen Überblick über wiederkehrende Themen der Interviews zu bekommen, um auf diese Weise verschiedene Transkriptauszüge in Relation zueinander setzen zu können. Positionierungsanalytisch setzt diese Frage an das Material voraus, dass sich Eltern im Rahmen der Interviews wiederholt oder auch permanent positionieren. Indem sich die Frage dabei ausschließlich auf das Sprechen über die Beschulung des Kindes konzentriert, erlaubt sie darüber hinaus eine Fokussierung: ausgeschlossen werden all jene Aspekte der Interviews, die sich auf Vor- oder Außerschulisches beziehen. Das Ergebnis dieses nun stärker fokussierten Vorgehens war eine Kodeliste mit zahlreichen Aspekten, zu denen sich die Eltern innerhalb der Interviews positionieren (z.B. zur Unterrichtsgestaltung an der Schule ihres Kindes, zu den Lehrkräften, zur Wahl einer weiterführenden Schule etc.). Über die Anzahl an Codes, die ich diesen Aspekten jeweils zugeordnet habe, bekam ich einen systematischen Überblick darüber, welche Thematiken innerhalb der Interviews wiederkehrend relevant werden.

Auswahl der Daten für die Feinanalyse

Die erstellte Kodeliste von Aspekten, zu denen sich die interviewten Eltern positionieren, leitete dann auch die weitere Auswahl von Daten zur vertieften Analyse an. Ausgehend von dieser Liste habe ich drei Foki gewählt, die ich bei der weiteren Datenauswertung genauer analysiert habe: Positionierungen von Eltern zu ablehnenden Reaktionen vonseiten der Grundschule zur Beschulung ihres Kindes (Kapitel 3.2), Positionierungen zur Wahl einer weiterführenden Schule (Kapitel 3.3) sowie Positionierungen zu lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen für das eigene Kind im Kontext der inklusiven Beschulung (Kapitel 3.4). Ich orientierte mich bei der Auswahl dieser Gegenstände, zu denen sich die Eltern positionieren, nicht ausschließlich oder primär an der Anzahl von Textstellen innerhalb des Materials, die ich diesen Themen (kodierend) zugeordnet habe. Jedoch grenzte der Faktor Häufigkeit der vergebenen Codes die Auswahl insofern ein, als dass ich lediglich solche Gegenstände wählte, die in mindestens fünf Interviews relevant wurden, um den Blick auf Spielräume elterlicher Positionierungen richten zu können

und in diesem Sinne keine ‚vereindeutigenden‘ Ergebnisse über Eltern von Kindern mit zugeschriebenem Förderbedarf zu erzeugen. Ich wollte also von einem Schreiben abstrahieren, das entsprechende Eltern homogenisierend als einheitliche Gruppe entwirft bzw. eine bestimmte In-Verhältnis-Setzung von Eltern zu einem bestimmten Thema gar als typisch für entsprechende Eltern erscheinen lässt. Wieso ich es im Einzelnen für interessant, anschlussfähig oder weiterführend empfand, den Blick genauer auf die o.g. drei Aspekte zu richten, begründe ich jeweils zu Beginn der gleichnamigen Unterkapitel des Empiriekapitels (Kapitel 3.2, 3.3 und 3.4).

Die Auswahl von Textstellen, die jeweils zu diesen drei Aspekten positionierungsanalytisch ausgewertet wurden, folgt ebenfalls dem Anspruch, kein homogenisierendes wissenschaftliches Schreiben über Eltern von Kindern mit zugeschriebenem Förderbedarf zu erzeugen, sondern ‚heterogene‘ Positionierungen zu ‚gleichen‘ bzw. vergleichbaren Gegenständen zu untersuchen. Nach der Auswahl und Feinanalyse eines Transkriptauszuges wählte ich für weitere Analysen also sukzessiv Auszüge, die eine minimale oder maximale Kontrastierung ermöglichten. Insofern folgte das Sampling stets der theoretischen Überlegung, in welchem weiteren Fall bzw. welchem weiteren Transkriptauszug sich Eltern (wie) anders zu dem interessierenden Gegenstand positionieren. Die Auswahl von genauer zu analysierendem Material war also stets auf die Frage nach Varianzen und Spielräumen elterlicher Positionierung gerichtet. Auch dieses Vorgehen kann zumindest in Bezug auf die sukzessive Auswahl von genauer zu analysierendem Material als Anlehnung an das ‚theoretical Sampling‘ aus der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2010) verstanden werden. Hier sei jedoch darauf verwiesen, dass ich mit diesem Vorgehen beim Sampling nicht der Idee einer ‚theoretischen Sättigung‘ gefolgt bin. Das Erreichen einer ‚theoretischen Sättigung‘ erscheint mir vielmehr als ein Konzept, das mit der Konzeptualisierung von Iterabilität als Reproduktionsmodus diskursiver Praktiken (also der notwendig mit Verschiebung einhergehenden Wiederholung) sowie der Annahme einer Überdeterminiertheit von Kontexten unvereinbar ist. Ich gehe demgegenüber davon aus, dass mit weiteren Gesprächen mit Eltern auch weitere Spielräume der Positionierung in den Blick geraten würden, dass also die Frage nach den Spielräumen zukunfts offen, bzw. unabgeschlossen gedacht werden müsste.

Einem Interesse an der Subjektivierung von Eltern von Kindern mit zugeschriebenem Förderbedarf verpflichtet, fokussiert die vorliegende Studie also auf ‚heterogene‘ Positionierungen von Eltern zu drei Gegenständen im Sprechen über die Beschulung ihres Kindes mit zugeschriebenem Förderbedarf. Ich bezeichne die Positionierungen hier als ‚heterogen‘, um die Ausrichtung des Samplings (auf der Ebene der Auswahl genauer zu analysierender Daten) an Spielräumen der Positionierung oder auch an Unterschiedlichkeit im Gegensatz zu Ähnlichkeit zu markieren. Dabei setzte ich ‚heterogen‘ an dieser Stelle in Anführungszeichen, da die Annahme ‚gleicher‘ oder ‚identischer‘ Positionierungen im Rahmen der in Kapitel 2.2 entfalteten methodologischen Perspektive bereits theoretisch ausgeschlossen wird, indem Iterabilität als Reproduktionsmodus der Praxis gesetzt, von einer

Überdeterminiertheit von Kontexten wie auch von der Postuliertheit von Wissensfeldern ausgegangen wird.

Sich bei der Analyse der Daten jeweils (also pro Unterkapitel) auf Positionierungen zu einem Gegenstand zu konzentrieren, eröffnet die Möglichkeit, extensive Analysen, die stark auf den konkreten und situativen Vollzug der Hervorbringung von Bedeutungen bzw. Bedeutungsbeziehungen gerichtet sind, aufeinander beziehbar zu machen und so Spielräume von Positionierungen in den Blick nehmen zu können. Dass pro Unterkapitel unterschiedliche Positionierungen zu einem ‚gleichen‘ Gegenstand beschrieben werden, ermöglicht also eine Vergleichbarkeit, nimmt im Rahmen der hier entfalteten methodologischen Perspektive aber notwendigerweise den Status einer Hilfskonstruktion ein: Werden diese Gegenstände also in Bezug auf das Sampling als ‚gleiche‘ Gegenstände gesetzt, insofern sie die Auswahl von Transkriptauszügen anleiten, innerhalb der sich Eltern zu ‚dem‘ interessierenden Gegenstand positionieren, wird diese Setzung in der Analyse der Transkriptauszüge nicht übernommen. Im Sinne der positionierungsanalytischen Frage nach der Problematisierung wird im Rahmen der Feinanalyse vielmehr erst danach gefragt, wie als was der jeweilige Gegenstand je (ggf. auf unterschiedliche Art und Weise) entworfen wird.

Vorgehen bei der feinanalytischen Auswertung des Materials

Das Vorgehen bei der weiteren Analyse der gewählten Transkriptauszüge kann anschließend an die in dieser Studie formulierten Zielsetzungen als ein zweischrittiges Vorgehen beschrieben werden. In einem ersten Schritt wird im Rahmen genauer Analysen *einzelner Transkriptauszüge* grundlegend der Frage nachgegangen, wie und als wer die interviewten Eltern entlang der Hervorbringung welcher Konstruktionen innerhalb der Äußerungen hervorgebracht werden bzw. sich selbst hervorbringen. Im Rahmen dieser genauen Beschreibungen gerät die Einbindung der interviewten Eltern in diskursive Konstruktionen der Beschulung von Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘ sowie ihre Einbindung in spezifische (machtvolle) soziale Konstellationen (etwa mit schulischen Akteur*innen) in den Blick. Zeichnen sich im Rahmen dieser Beschreibungen an einigen Stellen bereits Spielräume der Subjektkonstitution – hier verstanden als Positionierungsspielräume – ab, wird die Frage nach den Spielräumen der Positionierung in einem zweiten Schritt entlang eines Vergleichs der so entstandenen Analysen noch einmal forciert. Beide Schritte werden im Folgenden genauer erläutert.

Schritt 1: Detaillierte Analysen einzelner Transkriptauszüge

Ausgehend von der dargelegten poststrukturalistisch-praxeologischen Perspektive einer Analyse diskursiver Praxis richte ich den Fokus bei der Feinanalyse von Transkriptauszügen grundsätzlich auf den Vollzug diskursiver Praxis, als Frage nach der Hervorbringung und dem In-Beziehung-Setzen von „Bedeutungsfeldern, Wissensobjekten und Subjektivitäten“ (Wrana, 2012b, S. 196). Dem Forschungsinteresse an

der Subjektivierung von Eltern von Kindern mit zugeschriebenem Förderbedarf im Kontext Schule folgend, fokussiere ich – wie dargestellt – darauf, als wer die interviewten Eltern entlang der Hervorbringung welcher Konstruktionen (z.B. ihres Kindes, der Beschulung von Kindern mit zugeschriebenem Förderbedarf, anderer etwa schulischer Akteur*innen etc.) innerhalb der Äußerungen erscheinen. Einem relationalen Verständnis von Diskurs und Subjekt bzw. der positionierungsanalytischen Unterscheidung zwischen Problematisierung und Positionierung folgend, erachte ich also auch die genaue Beschreibung der Hervorbringung von entsprechenden Wissenskonstruktionen oder Wissensobjekten als bedeutsam für die Frage nach der Subjektivierung der interviewten Eltern. Das impliziert, dass ich jeden für die Feinanalyse gewählten Transkriptauszug zunächst sehr genau entlang seines Verlaufs beschreibe und dabei eine Analysehaltung einnehme, die auf die situative Hervorbringung von Bedeutungen forciert.

Für diese genauen Beschreibungen haben sich während der Arbeit am Material zwei heuristische Foki insofern als hilfreich erwiesen, als dass sie je spezifische Sichtbarkeiten eröffnen: Erstens danach zu fragen, wie entlang von Unterscheidungen welche Bedeutungen hervorgerichtet werden und zweitens auf die Hervorbringung von Normativität zu fokussieren. Theoretisch begründet werden kann die Frage nach der Hervorbringung von Unterscheidungen in Referenz auf poststrukturalistische Ansätze, mit denen davon ausgegangen wird, „dass kein Element gesellschaftlicher Wirklichkeit aus einer diesem Element inhärenten Identität bestimmt werden kann, sondern die Bedeutung jedes Elements aus seiner Verschiedenheit zu allen anderen Elementen entsteht“ (Merl & Herzmann, 2019 o.S., in Bezug auf van Dyk 2012). Einer solchen differenztheoretischen Sensibilisierung zu folgen, eröffnet die Möglichkeit genauer zu beschreiben, wie entlang welcher Unterscheidungen welche Konstruktionen des eigenen Kindes oder auch welche Konstruktionen von inklusiver Schule und Förderschule hervorgebracht werden, ohne dabei allein vorab gültig gesetzte Unterscheidungen (etwa nach Kategorien des sonderpädagogischen Förderbedarfs) relevant zu setzen und zu reifizieren.

Neben der Frage nach Unterscheidungen nach der Hervorbringung von Normativität – in Form von normativen Postulaten – zu fragen, kann als Ausdruck der angestrebten Analysehaltung verstanden werden: Pointiert wird mit dieser Frage-richtung, dass den Elementen sozialer Wirklichkeit keine ‚ursprüngliche‘ Wertung inhärent ist, sondern (Be-)Wertungen ebenfalls Ergebnis von Konstruktions- und Zuschreibungsprozessen verstanden werden. Um die praktische Hervorbringung von Normativität beobachten zu können, bedarf es der Einnahme einer Art „normativer Enthaltbarkeit“ (Idel & Meseth, 2018, S. 75). Diese verstehe ich als Versuch in der diskursiven Praxis hervorgebrachte normative Postulate nicht unmittelbar zu übernehmen und sie somit zu naturalisieren und als gültige zu reproduzieren, sondern ihre Hervorbringung zu beschreiben. In Bezug auf das Forschungsinteresse dieser Studie eröffnet die Frage nach der Hervorbringung von Normativität die Möglichkeit die Einbindung der interviewten Eltern in z.T. in Konkurrenz stehende normative Postulate zu beschreiben. Der Vollzug einer Positionierung kann

sodann etwa als Priorisierung des einen normativen Postulats gegenüber einem anderen beschrieben werden oder als ein Changieren zwischen gültig gesetzten normativen Wissensordnungen in den Blick kommen.

Die auf diese Weise entstehenden genauen Beschreibungen der Transkriptauszüge sind also zum einen Resultat der Einnahme einer Analyseperspektive, die darauf gerichtet ist zu beschreiben, wie innerhalb der Äußerungen soziale Wirklichkeit erst hervorgebracht wird. Dem Interesse an der Subjektivierung der interviewten Eltern folgend, fokussieren die Beschreibungen stets darauf, als wer die interviewten Eltern entlang der Hervorbringung dieser (Wirklichkeits-)Konstruktionen innerhalb der Äußerungen erscheinen. Ist in dieser Fragerichtung bereits die positionierungsanalytische Unterscheidung zwischen Problematisierung und Positionierung angelegt, möchte ich im Folgenden noch einmal spezifizieren, welche Herausforderungen sich beim Umgang mit den oben angeführten heuristischen Fragen zur Positionierungsanalyse (Kapitel 2.4) ergeben und darlegen, wie ich diese bearbeite.

Zum Umgang mit der Permanenz und Unabgeschlossenheit von Positionierungen

Suggestiert die Gegenüberstellung von Positionierungen zu einem ‚gleichen‘ Gegenstand die Idee einer einfachen Vergleichbarkeit von Positionierungen als einzelner isolierbarer Objekte, so wird diese Vorstellung durch die positionierungsanalytisch angelegte Permanenz und Unabgeschlossenheit des Vollzugs von Positionierungen irritiert. Wird im Rahmen der theoretischen Fundierung der Positionierungsanalyse dargelegt, dass es im Grunde nicht möglich ist, sich innerhalb von Äußerungen *nicht* zu positionieren (vgl. Wrana, 2015a, S. 129), so bedeutet das im Umkehrschluss, dass jeder Äußerungsakt auch als Positionierungsgeschehen analysiert werden kann. Mit Blick auf die zur Analyse herangezogenen Transkriptauszüge heißt das, dass sich nicht ausschließlich einmal in Bezug auf den interessierenden Gegenstand positioniert wird, sondern im Vollzug der Konstruktion des interessierenden Gegenstands kontinuierlich Positionierungsbewegungen vollzogen werden. Angesichts dieser Konzeption von Permanenz und Unabgeschlossenheit von Positionierungen wird es forschungspragmatisch notwendig, im Verlauf der genauen Beschreibung eines Transkriptauszuges immer wieder Entscheidungen darüber zu treffen, wie fokussiert an welcher Stelle nach dem Vollzug von Positionierungen gefragt wird. Ich stelle daher nicht an jeder Stelle alle oben aufgeführten heuristischen Fragen an das Material, sondern variiere in Bezug auf den Grad der Fokussierung, indem ich an einigen Stellen nur danach frage, als wer die interviewten Eltern entlang der Konstruktion welcher Gegenstände erscheinen und an anderen genauer darlege, wie zu dem in der Problematisierung entworfenen Gegenstand eine Positionierung vollzogen wird.

Zum Umgang mit der Unterscheidung zwischen Problematisierung und Positionierung

Die Unterscheidung zwischen Problematisierung und Positionierung kann deshalb als instruktiv bezeichnet werden, weil sie es erlaubt, den Blick auf Unterschiedliches

– nämlich einerseits auf die Konstruktion von Gegenständen, Wissensfeldern und Ordnungen (Problematisierung) und andererseits auf die In-Verhältnis-Setzung der Interviewten zu diesen Konstruktionen (Positionierung) zu richten – und Subjektivierung sodann als Relation aus Problematisierung und Positionierung zu beschreiben. Sie ist also als eine analytische Unterscheidung zu fassen, die spezifische Sichtbarkeiten schafft. Nun lässt sich zwischen Problematisierung und Positionierung in der Formulierung heuristischer Fragen gut unterscheiden, es handelt sich dabei aber um eine Unterscheidung, die ‚am Material‘ nicht einfach gegeben ist, sondern immer wieder hergestellt werden muss. Gerade die schriftliche Darstellung der oben aufgeführten heuristischen Fragen zur Positionierungsanalyse, die den Konventionen lateinischer Schrift folgt, also von links nach rechts und von oben nach unten ausgerichtet ist, kann schnell die Idee einer ‚natürlichen‘ zeitlichen Abfolge von Problematisierung und Positionierung evozieren, der zufolge die Positionierung – da sie sich auf die Problematisierung bezieht – der Problematisierung auch zeitlich nachgeordnet ist²⁷. Recht schnell zeigt sich jedoch am Material, dass sich Unterscheidungen zwischen Problematisierung und Positionierung zwar in dieser zeitlichen Abfolge treffen lassen können, es jedoch gleichwohl auch Äußerungen gibt, bei denen eher von einer Gleichzeitigkeit von Positionierung und Problematisierung auszugehen ist, was insbesondere bei Äußerungen der Fall ist, in denen Subjektivität scheinbar ausgeschlossen wird, indem Sachverhalte möglichst sachlich dargestellt werden (vgl. dazu auch Wrana, 2015a, S. 129). Gerade bei dieser letzteren Variante scheint eine Trennung zwischen Problematisierung und Positionierung kaum noch möglich, vielmehr positionieren sich die Sprechenden *mit* der Hervorbringung einer bestimmten Wissenskonstruktion bereits als bestimmte, ohne dass die Problematisierung und die Positionierung als trennbare, gar zeitlich aufeinanderfolgende Akte beschreibbar werden. Auch diese Beobachtung legt einen spezifischen Umgang mit den heuristischen Fragen nahe: Ich lese die formulierten heuristischen Fragen als leitende Analysefoki, die es ermöglichen nach der performativen Hervorbringung von Gegenstandskonstruktionen und Subjektpositionen zu fragen bzw. Relationen zwischen diesen in den Blick zu nehmen. Dabei sehe ich – wie bereits dargelegt – von einem sehr starren Vorgehen, das an jeden einzelnen Äußerungsakt alle aufgerufenen Fragen stellt, ab. Anders formuliert versuche ich im Rahmen der Analysen nicht Äußerungen in die mit der Heuristik postulierte Logik einer zeitlichen Abfolge von Problematisierung und Positionierung zu überführen, sondern beschreibe Abfolgen von Problematisierung und Positionierung nur dort, wo es angemessen erscheint.

²⁷ Auch Wrana (2015) nutzt Formulierungen, die Problematisierung und Positionierung als zeitliche Abfolge erscheinen lassen, wenn er etwa formuliert „(...) mit der Positionierung werden *dann* (1) die gerade aufgerufene Wissenskonstruktion behauptet oder verworfen...“ (Wrana, 2015a, S. 128 Hervorhebung J.G.).

Schritt 2: Vergleich der Analysen als Frage nach den Spielräumen der Positionierung

Die so entstandenen genauen Beschreibungen einzelner Transkriptauszüge werden in einem zweiten Schritt entlang minimaler und maximaler Kontrastierungen in Relation zueinander gesetzt, um auf diese Weise den Blick auf die Spielräume elterlicher Positionierungen richten zu können. Ausgehend von einem relationalen Verständnis zwischen Problematisierung und Positionierung ist es dazu erforderlich, zunächst nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden in Bezug auf die Konstruktion des interessierenden Gegenstands (Problematisierung) zu fragen. Aufgezeigt werden können entlang dieser minimalen und maximalen Kontrastierungen zum einen wiederkehrende, sich ähnlich vollziehende Konstruktionen (etwa von inklusiver Schule und Förderschule) wie auch Verschiebungen dieser Konstruktionen. Diese Kontrastierungen der Problematisierungen dann wiederum in Relation zu den sich vollziehenden Positionierungen zu setzen, schärft den Blick einerseits für die Effekte unterschiedlicher Problematisierungen des interessierenden Gegenstands auf die Positionierungsvollzüge sowie andererseits für die Spielräume elterlicher Positionierungen auch angesichts ähnlicher Problematisierungen.

Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse dieser Analysen werden in dem sich anschließenden Empiriekapitel dargestellt. Bevor der Aufbau dieser Darstellung vorgestellt wird, sei zunächst auf die Art und Weise der Darstellung verwiesen: Habe ich mich bei der Erstellung der vorausgehenden Kapitel sehr darum bemüht, leserliche Texte zu erzeugen, also Texte, die ausführlich genug, aber zugleich hinreichend fokussiert sind, um es den Leser*innen leichter zu machen dem Gang der Argumentation zu folgen, so wird dieses Anliegen angesichts der hier entfaltenen Analyseperspektiven, bei der Darstellung der Analyseergebnisse noch einmal deutlich herausgefordert. Die dargestellten Analyseperspektiven, mit denen darauf fokussiert wird, wie innerhalb von Äußerungen Problematisierungen und Positionierungen dazu performativ hervorgebracht werden, führen zu zum Teil recht kleinteiligen Komplexitätsbeschreibungen. Diese Beschreibungen sind für Leser*innen nicht nur aufgrund ihrer Länge potenziell herausfordernd, sondern auch, weil sich erst im Gesamtverlauf der Analysen erschließt, zu welchem Schluss die genaue Beschreibung einzelner Konstruktionen für die Analyse führt. In dieser (potenziellen) Herausforderung für die Leser*innen kann m. E. zugleich das Potenzial der monographischen Verfassung einer Qualifikationsarbeit verortet werden: Angesichts eines größeren Spielraums in Bezug auf den Zeichenumfang wird es möglich, Analysen detaillierter zu entfalten und so auf die situative Hervorbringung von Bedeutungen zu fokussieren. Dies wiederum ermöglicht den Leser*innen einen relativ präzisen Nachvollzug des Zustandekommens von Schlüssen, die aus den Analysen gezogen werden und sodann als Ergebnisse präsentiert werden.

Für die Justierung der einzunehmenden Lesehaltung bei dem Nachvollzug der empirischen Ergebnisse könnte es hilfreich sein, sich den Aufbau der jeweiligen

Unterkapitel zu vergegenwärtigen. Wird dieser zwar in der Einleitung der jeweiligen Unterkapitel kenntlich gemacht, möchte ich an dieser Stelle einige übergreifende Anmerkungen zum Aufbau der Unterkapitel machen: Zu Beginn der Unterkapitel, innerhalb derer Positionierungen zu einem ‚gleichen‘ Gegenstand beschrieben werden, plausibilisiere ich zunächst die Fokussierung auf den jeweiligen Gegenstand. Zugleich stelle ich die Auswahl derjenigen Transkriptauszüge vor, deren Analysen im Rahmen des jeweiligen Kapitels dargestellt werden. Anschließend werden die genauen Analysen einzelner Transkriptauszüge dargestellt. Je nach Anzahl analysierter Auszüge werden Zwischenergebnisse in einem Zwischenfazit festgehalten. In einem Fazit werden die Analyseergebnisse einzelner Auszüge abschließend relationiert. Dabei wird den in der Einleitung (des jeweiligen Unterkapitels) aufgeworfenen Fragen sowie der Frage nach den Spielräumen der Positionierung nachgegangen.

Die Anzahl der dargestellten Analysen einzelner Transkriptauszüge variiert pro Kapitel: In Kapitel 3.2, in dem Positionierungen zu ablehnenden Positionen von Grundschulen in Bezug auf die Beschulung des eigenen Kindes analysiert werden, werden zwei Transkriptauszüge genauer analysiert. In Kapitel 3.3, das auf Positionierungen zur Wahl einer weiterführenden Schule fokussiert, sind es vier und in Kapitel 3.4 wird der Frage nach Positionierungen zu lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen entlang von drei Transkriptauszügen nachgegangen. Die unterschiedliche Anzahl der analysierten Auszüge resultiert zum einen aus der gegenstandsbezogenen Frage, welche ‚Heterogenität‘ von Positionierungen sich in Bezug auf den im Zentrum stehenden Gegenstand innerhalb des gesamten Materials zeigt. Ohne dass der Anspruch verfolgt werden kann, diese Heterogenität in Gänze darzustellen, ist die Auswahl von Textstellen doch an dieser Überlegung orientiert: D.h. zeigen sich innerhalb des empirischen Materials in Bezug auf einen interessierenden Gegenstand eine Vielzahl divergierender Positionierungen zu diesem Gegenstand, so werden mehr Textstellen innerhalb des jeweiligen Unterkapitels ausgewertet, als dies etwa in einem Unterkapitel der Fall ist, bei dem sich im Material keine so große Varianz der Positionierungen zeigt. Limitiert ist die Anzahl der analysierten Auszüge zugleich durch die eingenommene mikroanalytische Perspektive, die sehr detaillierte Beschreibungen evoziert. Notwendig relevant für die Auswahl der Anzahl von Auszügen bleiben also stets forschungspragmatische Abwägungen in Bezug auf Fragen von Bearbeitbarkeit und Darstellbarkeit. Mit dem Einbezug einer unterschiedlichen Anzahl von analysierten Transkriptauszügen, wird die Herausforderung, einerseits genaue Beschreibungen des situativen Vollzugs diskursiver Praktiken darzustellen und zugleich vom einzelnen ‚Fall‘ zu abstrahieren und nach Spielräumen der Positionierung zu fragen, also auf unterschiedliche Art und Weise bearbeitet.

3 ‚Heterogene‘ Positionierungen von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ zu Fragen der Beschulung ihres Kindes

3.1 Reflexion von Äußerungsbedingungen: Informationsschreiben und Interviewimpuls

Der methodologischen Perspektivierung von Interviews als diskursive Praxis entsprechend (Kapitel 2.3) werden vor der Analyse der elterlichen Positionierungen zunächst das im Zuge der Suche nach Interviewpartner*innen verwendete Informationsschreiben sowie der in den Interviews verwendete Eingangsimpuls kommentiert. Wie dargelegt wurde, begründet sich dieser Einsatz aus der Annahme, dass sowohl das Infoschreiben als auch der Impuls als Bedingungen der Äußerungen innerhalb der Interviews verstanden werden können, welche die diskursive Praxis auf spezifische Weise (mit)konstituieren – ohne sie jedoch deterministisch anzuleiten (Fegter et al., 2018, S. 14). Die folgende Darstellung speist sich also aus dem Anspruch, diese Bedingungen reflexiv zu halten. Die Kommentierung von Informationsschreiben und Impuls wird dazu entlang der folgenden Fragen entwickelt: Wie, als was wird das Thema des Forschungsprojekts hervorgebracht? Wie, als wer werden die interviewten Eltern adressiert? Und wie, als wer werden die Forschenden sichtbar?

Informationsschreiben

Im Zuge der Suche nach Interviewpartner*innen wurden zum einen Informationsbriefe an Eltern von Kindern mit zugeschriebenem Förderbedarf erstellt, die über Lehrkräfte an Grund- und Förderschulen an entsprechende Eltern weitergegeben wurden. Zum anderen wurden Aushänge angefertigt, die an verschiedenen Orten aufgehängt wurden, an denen entsprechende Eltern potenziell erreicht werden können. Die verwendeten Informationsbriefe und Aushänge unterscheiden sich inhaltlich kaum. Das Layout wurde jedoch je nach Verwendungszweck angepasst. Die auf der folgenden Seite abgebildete Version eines Informationsschreibens, das Lehrkräfte an Eltern von Kindern mit ,Förderbedarf' weitergegeben haben, wird im Folgenden in Bezug auf die aufgerufenen Fragen exemplarisch kommentiert.



Georg-August-Universität
Göttingen

Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeitsbereich Schulpädagogik/Empirische
Unterrichtsforschung und Schulentwicklung

Ansprechpartnerin: Jennifer Marie Gerlach
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Jennifer.Gerlach@sowi.uni-goettingen.de

12.01.2016

Interviewpartner/innen für Forschungsprojekt gesucht!

Wir suchen: Eltern von Kindern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung,

- deren Kind im Schuljahr 2015/16 die vierte Klasse einer Grund- oder Förderschule im Land Niedersachsen besucht,
- die bereit sind, uns im Rahmen eines offenen Interviews von ihren Erfahrungen mit der Beschulung ihres Kindes zu erzählen.

Zum Forschungsprojekt

Die Frage, welche Schule für Kinder mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung die richtige ist, wird aktuell stark diskutiert. Bisherige Forschungsprojekte beschäftigen sich jedoch zum Großteil mit den Einstellungen von Lehrkräften und Schüler/innen zu diesem Thema. Die Sichtweisen der Eltern von Kindern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung werden hingegen kaum berücksichtigt. In unserem Forschungsprojekt wollen wir daher die Erfahrungen von Eltern von Kindern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung ins Zentrum stellen. Wir interessieren uns insbesondere für die Erfahrungen, die Eltern beim Übergang ihres Kindes in die 5. Klasse einer Förderschule oder einer inklusiven Regelschule machen. Dazu möchten wir Sie gerne vor dem Übergang Ihres Kindes in die 5. Klasse interviewen.

Zum Ablauf:

Damit Sie möglichst viel Raum haben, genau das zu erzählen, was Ihnen bei diesem Thema besonders wichtig ist, wählen wir eine offene Interviewmethode. Das heißt, dass wir nicht mit einem Katalog von Fragen an Sie herantreten, sondern dass Sie zunächst einmal aus Ihrer Sicht erzählen sollen, welche Erfahrungen Sie mit der Schule Ihres Kindes gemacht haben. Wo das Interview stattfinden soll, können Sie selbst entscheiden. Die Interviews werden aufgenommen und dann verschriftlicht. Dabei werden sie anonymisiert, das heißt, dass zum Beispiel alle Namen geändert werden, sodass niemand mehr nachvollziehen kann, mit wem welches Interview geführt wurde. Die Interviews werden ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken unter Berücksichtigung der datenschutzrechtlichen Bestimmungen verwendet.

Kontakt

Es würde uns freuen, mit diesen Informationen Ihr Interesse und Ihre Bereitschaft zur Teilnahme an einem Interview geweckt zu haben. Bei Fragen oder zur Vereinbarung eines Interviewtermins wenden Sie sich bitte an: Jennifer.Gerlach@sowi.uni-goettingen.de / Telefonnummer: xxx (Anm. J.G. Nummer im Infobrief angegeben).

Die visuelle Darstellung des Infobriefes ist relativ schlicht gehalten. Das Design – das oben in einer Art Briefkopf angeführte Logo der Universität, die Verwendung der Schriftart Arial, der Verzicht auf Visualisierungen, dafür relativ viel Text – vermag Förmlichkeit zu evozieren. Die Absender dieses Schreibens werden hier als Institutionsangehörige sichtbar: als Angehörige der Universität Göttingen, des Instituts für Erziehungswissenschaft, als Angehörige des Arbeitsbereichs Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung. Wird zwar der Name einer „Ansprechpartnerin“ (Jennifer Gerlach) benannt, wird der förmliche Duktus prozessiert, indem diese zugleich in ihrer Funktion als ‚Wissenschaftliche Mitarbeiterin‘ kenntlich gemacht wird. Mit der Überschrift, die hier in blauer und fett formatierter Schrift dargestellt ist, wird sodann mit den Worten „Interviewpartner*innen für Forschungsprojekt gesucht“ das Anliegen des Schreibens markiert. Die Interviews sollen also für wissenschaftliches Schreiben genutzt werden und damit für etwas, was mit systematischer und strukturierter Suche nach Erkenntnissen assoziiert werden könnte. Dabei scheinen das Logo der Universität und die Nennung des Instituts für Erziehungswissenschaft dieses Anliegen zu autorisieren.

Im Zuge der Präzisierung, wer genau für ein Interview gesucht wird, treten die Absender*innen des Schreibens nun als ‚Wir‘ in Erscheinung, sie werden also als mehrere Personen sichtbar. Darüber hinaus fällt auf, dass sich zwar an den in Niedersachsen üblichen Begrifflichkeiten für Schüler*innen mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ orientiert wird, diese werden in Niedersachsen als ‚Schüler*innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung‘ bezeichnet. In dem Schreiben wird jedoch nach „Eltern von *Kindern* mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung“ gesucht. Handelt es sich bei der Kategorisierung von Schüler*innen, als Schüler*innen mit ‚Unterstützungsbedarf‘, um eine genuin schulische Kategorie (im

Unterschied etwa zu Behinderung), wird diese Kategorie hier mit dem Begriff ,Kind' gekoppelt. Der Begriff Schüler*in wird also durch einen Begriff ersetzt, der über Alter (unter 14) und über eine Verwandtschaftsbeziehung Auskunft geben kann. Scheint es einerseits naheliegend, in der Ansprache von Eltern nicht über Schüler, sondern über Kinder zu sprechen, so suggeriert die Bezeichnung ,Kinder mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung' zugleich, dass es sich um eine Kategorie handelt, die nicht nur schulisch, sondern auch außerschulisch bzw. familiär relevant ist.

Das Thema des Forschungsprojekts wird in dem Aushang nicht dezidiert genannt, aber thematisch verortet – zunächst im Kontext der Frage nach der ,richtigen' Schule für ,Kinder mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung'. Mit dem Aufrufen dieser Frage wird erstens eine Gruppe von Schüler*innen entlang des Merkmals ,sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf' entworfen, und es wird zweitens nahegelegt, dass es für diese Gruppe richtige und falsche Schulen gäbe²⁸. Dem Merkmal mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf²⁸ ist semantisch eine unmarkierte Gruppe von Schüler*innen gegenübergestellt: die Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Mit der Formulierung der o.g. Frage wird das Forschungsprojekt – so könnte man sagen – im Wissensfeld um die Einführung inklusiver Schulen und die damit verbundene Diskussion um den Erhalt bzw. die Abschaffung der Förderschulen sowie der Öffnung der Regelschulen für Schüler*innen ,mit Unterstützungsbedarf' situiert. Es scheint für die Strukturierung dieses Wissensfeldes nicht unüblich, die Frage von Inklusion und die damit verbundenen schulstrukturellen Überlegungen ausgehend von einer konstruierten Gruppe von Schüler*innen mit ,sonderpädagogischem Förderbedarf' zu diskutieren. Schüler*innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung werden quasi als ,Zielgruppe' der Inklusion hervorgebracht, womit gleichermaßen die Gruppe der Kinder ,ohne' Unterstützungsbedarf als die fraglos inkludierte entworfen wird. Durch die Kontextuierung des Forschungsprojektes mittels dieser Frage wird die Fragerichtung als legitim sowie über ihre Charakterisierung als ,stark diskutierte' Frage, als gesellschaftlich bedeutsame Frage markiert. Gleiches gilt für die implizit aufgerufenen Beantwortungsstrategien der Frage. Was ich mit Fragerichtung und Beantwortungsstrategien meine, möchte ich im Folgenden noch einmal konkretisieren: Gefragt wird nicht, wie können Schulen (ggf. im Sinne eines Inklusionsanspruches) mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedarfen von Schüler*innen umgehen, sondern es wird eine Differenz aufgerufen: Schüler*innen mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, die als legitime Differenz und daher

²⁸ Dass es sich hierbei scheinbar um keine ungewöhnliche Fragerichtung handelt, zeigt sich auch exemplarisch an dem Titel eines Artikels, der 2014 in der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie erschienen ist: „Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe“ (Kocaj et al., 2014).

als bedeutsames, d.h. aussagekräftiges Merkmal im Kontext der Frage nach der richtigen Schule markiert wird.

Als Beantwortungsstrategie der Frage wird – so könnte man es lesen – die Hinzuziehung weiterer Informationen, expliziter die Hinzuziehung der Perspektive von Eltern von Kindern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung nahegelegt. Diese werden als relevante ‚Informanten‘ entworfen, die eine weitere, andere Perspektive zu dieser Frage einbringen können und insofern als legitim Sprechende zu dieser Frage entworfen werden. Die Berücksichtigung oder die Notwendigkeit der Berücksichtigung der Elternperspektive findet ihre Legitimation folglich in der (konstruierten) Verschiedenheit zu anderen Perspektiven, dem Verweis auf die bislang fehlende Berücksichtigung ihrer Perspektive und – so könnte man mit der Anrufung als Eltern assoziieren – in der biografischen und biologischen Nähe der Interviewten zu den als ‚mit Unterstützungsbedarf‘ markierten Schüler*innen. Die Fokussierung der Forschenden auf diejenigen Perspektiven, die bislang nicht berücksichtigt wurden, könnte auch als ein sozial bzw. ethisch motiviertes Anliegen gelesen werden.

Scheint die normative Fragerichtung nach der ‚richtigen‘ Schule für ‚Kinder mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung‘ angesichts ihrer prominenten Stellung zu Beginn des Absatzes zentral, so bleibt das Forschungsinteresse an den Eltern über die Verwendung unterschiedlicher Begrifflichkeiten wie „Einstellungen“, „Sichtweisen“ und „Erfahrungen“ ein Stück weit diffus. Zwar wird abschließend eine Fokussierung vorgenommen („Wir interessieren uns insbesondere für die Erfahrungen, die Eltern beim Übergang ihres Kindes in die 5. Klasse einer Förderschule oder einer inklusiven Regelschule machen“), jedoch wird dieses besondere Interesse zugleich nicht weiter erläutert.

Unter der Überschrift „Zum Ablauf“ finden sich sodann Informationen über das genaue Vorgehen bei der Interviewführung: zur gewählten Methode, zum Ort, an dem die Interviews stattfinden sollen, sowie zur Verschriftlichung und Anonymisierung. Auch diesen Abschnitt möchte ich nicht detailliert analysieren, jedoch zwei Aspekte kommentieren: Angekündigt wird die Verwendung einer offenen „Interviewmethode“. Ihr Einsatz wird dabei nicht mit gegenstandsbezogenen Überlegungen begründet, als Begründung wird vielmehr das Anliegen angeführt, dass die Interviewpartner*innen – die hier nun direkt mit ‚Sie‘ angesprochen werden – „möglichst viel Raum haben, genau das zu erzählen, was Ihnen bei diesem Thema besonders wichtig ist“. Die Interviewpartner*innen werden hier also als solche adressiert, deren individuelle Sichtweise, deren Relevanzsetzungen von Interesse ist. In der Tendenz wird damit an die oben entworfene Forschungslogik angeschlossen, wonach es der Forschung insbesondere darum geht, verschiedene Sichtweisen, bzw. Sichtweisen verschiedener Personengruppen, ‚sichtbar‘ zu machen. Entlang dieser Formulierungen positionieren sich die Forschenden, als Absender des Schreibens, ein Stück weit im Hintergrund: Es scheint nicht (allein) um ihre Zwecke zu gehen, die sie mit der Forschung verfolgen, sie werden vielmehr als solche entworfen (bzw. entwerfen sich selbst als solche), die den Raum für die Relevanzsetzungen der

potenziellen Interviewten öffnen. Darüber hinaus kann der Verweis auf den Datenschutz in den letzten Zeilen dieses Absatzes, mit dem nicht nur floskelhaft die Berücksichtigung datenschutzrechtlicher Bestimmungen aufgerufen wird, sondern expliziert wird, was dies bedeutet als Relevanzsetzung solcher Interviewinhalte verstanden werden, die die Privatsphäre der Interviewten betreffen. Ein ‚vertrauliches‘ Sprechen wird gewissermaßen vorbereitet, indem durch die Zusicherung von Anonymisierung und ausschließlich wissenschaftliche Verwendung der Daten Vertraulichkeit als gesichert markiert wird.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass mit dem Aushang folgende Relevanzsetzungen in Bezug auf ein ‚erwünschtes‘ Sprechen im Interview markiert werden: Aus einer Elternperspektive eines Kindes mit ‚Unterstützungsbedarf‘ soll über Erfahrungen mit der Schule des Kindes im Kontext der Inklusionsreform gesprochen werden. Die Kontextuierung dieses Sprechens mit der Frage nach der ‚richtigen Schule‘ legt zudem nahe, im Sprechen getroffene und/oder noch zu treffende Schulwahlentscheidungen zu reflektieren und zu legitimieren. Nahegelegt wird zudem eine Rückbindung der Schulwahl an Spezifika des als mit ‚Unterstützungsbedarf‘ markierten Kindes.

Interviewimpuls

Die Interviews wurden jeweils mit dem folgenden Interviewimpuls begonnen, der nun in Bezugnahme auf die oben aufgerufenen Fragen kommentiert wird:

„Das folgende Interview soll nun in zwei Teilen ablaufen. Im ersten Teil würde ich Sie bitten, mir ganz frei, so ausführlich wie möglich von Ihren Erfahrungen mit der Schule Ihres Kindes zu erzählen. Sie können sich dabei so viel Zeit nehmen, wie Sie möchten, ich würde Sie dabei erst mal nicht unterbrechen, sondern mir nur einige Notizen machen, um dann im zweiten Teil ggf. noch Rückfragen stellen zu können. Vielleicht beginnen Sie mit der Situation, als Sie sich das erste Mal mit der Frage auseinandergesetzt haben, auf welche Schule Ihr Kind gehen soll, und erzählen mir, was Sie seitdem bis heute diesbezüglich erlebt haben.“

Richtet man den Blick auf den Ablauf des Interviews, den dieser in der Praxis so oder so ähnlich formulierte Eingangsimpuls nahelegt, wird zunächst ersichtlich, dass der Impuls deutliche Strukturierungsvorschläge der Interviewsituation impliziert: Das Interview soll in zwei Teilen ablaufen und vorgegeben wird jeweils, was in diesen Teilen passieren soll. Gelesen werden können diese Strukturierungsvorschläge als Versuch, bestimmte Rederegeln zu etablieren, die die interviewenden Personen gegenüber den Interviewten formulieren. Da die Explikation von Rederegeln in der Alltagskommunikation untypisch ist, lässt sich die so begonnene Interviewsituation als deutlich formalisierter kennzeichnen. Mit dem Sprechen dieses Impulses kommen die Interviewer in die Position, sich verantwortlich für den Ablauf der Interviewsituation zu zeigen. Sie machen sich zu denjenigen, die den Ablauf der Situation strukturieren und ein bestimmtes Sprechen einfordern können.

Inhaltlich wird die Interviewsituation mit dem so formulierten Eingangsimpuls als eine markiert, in der die Interviewten von ihren Erfahrungen mit der Schule ihres Kindes erzählen sollen. Die Interviewten werden folglich als Eltern adressiert und sollen aus dieser Position über etwas Bestimmtes – über die Erfahrungen mit der Schule des Kindes – zum Sprechen gebracht werden. Sie werden mit dieser thematischen Fokussierung aufgerufen, über Erfahrungen mit einer Institution zu berichten, die nicht von ihnen, sondern von ihren Kindern besucht wird. Obgleich ihre Perspektive folglich als eine Art Außenperspektive beschrieben werden kann, wird dieser Perspektive so viel Bedeutsamkeit zugesprochen, dass sie im Zentrum des wissenschaftlichen Interesses steht. Aufgerufen wird auf diese Weise eine spezifische Konzeption von Elternschaft, wonach Eltern intensiv die schulischen Erfahrungen ihres Kindes mitverfolgen, das Thema Schule gleichsam so weit zu ihrer Sache machen, dass sie ausführlich über *ihre* Erfahrungen mit der Schule ihres Kindes berichten können. Besonders explizit wird eine solche Konzeption von Elternschaft, in der sich anschließenden Formulierung des Startpunktes, von dem aus die Erzählung entwickelt werden soll: „Vielleicht beginnen Sie mit der Situation, als Sie sich das erste Mal mit der Frage auseinandergesetzt haben, auf welche Schule Ihr Kind gehen soll...“. Die Schulwahl wird hier als Sache bzw. als Verantwortungsbe- reich der Eltern gekennzeichnet, sie wird gleichsam als ein längerfristiger Prozess markiert, der nicht mit der ersten Situation seiner Bearbeitung enden kann. Unklar ist an dieser Formulierung, auf welche Schulwahl sie sich bezieht. Zwar könnte man das Alter der Kinder der Interviewten zum Zeitpunkt der Interviews als Anzeichen verstehen, die anstehende Schulwahl im Sekundarbereich I zu beschreiben, dies würde aber voraussetzen, dass der Schulwahlprozess bereits eingesetzt hat, damit ein retrospektives Sprechen möglich wäre.

Fasst man die hier formulierten Überlegungen zusammen, könnte man die durch diesen Eingangsimpuls gerahmte Interviewsituation als formalisierte, asymmetrische Interaktionssituation beschreiben, in der die Interviewten als Eltern adressiert werden und aus dieser Position vor anderen über etwas Bestimmtes – ihre Erfahrungen mit der Schule des Kindes – zum Sprechen gebracht werden sollen. Mit dieser Aufforderung werden Normen guter Elternschaft/eine bestimmte Konzeption von Elternschaft aufgerufen, wonach Eltern als (intensiv) an Schule Partizipierende, sich mit dem Thema Schulwahl Befassende die Schulwahl zu Verantwortende entworfen werden. Zu diesen Anrufungen also müssen sich die Interviewten im Rahmen der Interviews in ein Verhältnis setzen.

3.2 Positionierungen zu ablehnenden Positionen von Grundschulen bezüglich der Beschulung des eigenen Kindes

„In Niedersachsen ist jede Schule eine inklusive Schule. Diese wurde verbindlich zum Schuljahr 2013/14 beginnend mit den Schuljahrgängen 1 und 5 und in Folge aufsteigend eingeführt. Hierdurch wird keinem Kind in Niedersachsen der Zugang zu einer bestimmten Schule oder Schulform aufgrund einer Behinderung verwehrt.“ (Niedersächsischer Landtag, 2019)

Diese Sätze leiten einen Bericht der niedersächsischen Landesregierung ein, mit dem die Regierung auf eine Anfrage des Ausschusses für Haushalt und Finanzen des Landes Niedersachsen reagiert. Mit diesen Sätzen wird postuliert, dass die rechtliche Einführung der inklusiven Schule es verhindere, dass die Behinderung eines Kindes weder den Zugang zu einer bestimmten Einzelschule noch zu einer Schulform begrenzen könne, also dass Behinderung kein Kriterium sein dürfe, welches über den Zugang zu einer Schule bestimmt. Im Unterschied dazu berichten eine Vielzahl von Eltern im Rahmen der in diesem Projekt geführten Interviews von ablehnenden Reaktionen von (Regel-)Schulen in Bezug auf eine potenzielle Beschulung ihres Kindes mit ,sonderpädagogischem Förderbedarf‘. In diesen Erzählungen erfährt man auch, dass die Eltern in Reaktion auf solche ablehnenden Positionen zumeist eine andere (Regel-)Schule für ihr Kind auswählen oder ihr Kind doch an einer Förderschule anmelden. Angesichts dieser Spannung zwischen dem Postulat der Landesregierung und den Erzählungen der Eltern fokussiert das vorliegende Kapitel auf ,heterogene‘ Positionierungen von Eltern zu ablehnenden Positionen von Regelschulen zur Beschulung ihres Kindes.

Es geht an dieser Stelle dabei dezidiert nicht darum, Reaktionen von Schulen oder Positionierungen von Eltern zu bewerten oder als recht- bzw. unrechtmäßig darzustellen. In Anlehnung an die Positionierungsanalyse lassen sich folgende Fragen formulieren: Wie werden die ablehnenden Positionen der schulischen Akteur*innen (bezüglich der Beschulung eines Kindes mit ,Förderbedarf‘) innerhalb der Äußerungen der Eltern entworfen?²⁹ Wie werden entlang dieser Konstruktionen Gültigkeit und Legitimität beanspruchbar? Und welche Spielräume der elterlichen Positionierung zu den Konstruktionen der ablehnenden Positionen lassen sich beschreiben? Die Bearbeitung dieser Fragen erfolgt in diesem Kapitel anhand von Auszügen aus zwei Interviews, die sich in Bezug auf die Positionierung der Eltern zu der ablehnenden Reaktion der Grundschule stark unterscheiden: Während die interviewte Mutter in dem im Folgenden zuerst dargestellten Interview infolge einer

²⁹ Die Frage nach den Konstruktionen der ablehnenden Position der schulischen Akteur*innen zielt nicht darauf ab in einem empiristischen Sinne die ,tatsächlichen‘ Positionen der schulischen Akteur*innen zu beschreiben. Es geht darum, die Konstruktion der ablehnenden Positionen innerhalb der Äußerungen der Eltern zu beschreiben. Die ablehnenden Positionen werden hier zum Gegenstand, zu denen sich die Eltern in ein Verhältnis setzten.

ablehnenden Position vonseiten einer Grundschule nach solchen (inklusive) Grundschulen Ausschau hält, die bereits auf „Inklusionskinder“ eingestellt sind, beharren die interviewten Eltern im zweiten Interview der ablehnenden Position des Schulleiters zum Trotz auf der Beschulung ihrer Tochter an der wohnortnahen Grundschule. Die detaillierten Analysen dieser Auszüge werden zunächst nacheinander dargestellt. In einem Fazit werden sodann die hier aufgeworfenen Fragen zu beantworten versucht und ein Resümee zu den sich abzeichnenden Verhältnissen, in die die interviewten Eltern eingebunden sind, gezogen.

3.2.1 Deautorisierung der ablehnenden Position des Schulleiters

Im Zentrum der folgenden Analyse steht der Vollzug von Positionierungen einer Mutter und eines Vaters zu einer von den Eltern als ablehnend entworfenen Position des Schulleiters zur anvisierten und realisierten Beschulung ihrer Tochter Nina an einer (inklusive) Grundschule. Nachdem zu Beginn des Interviews über die Überlegungen der Interviewten bzgl. der Wahl einer (inklusive) Grundschule für ihre Tochter sowie über ihre Erfahrungen mit dieser Grundschule gesprochen wurde, formuliert die Interviewerin bezugnehmend auf das bisher Gesagte folgenden Erzählimpuls:

„Interviewerin: sie hatten vorhin gesagt dass nina³⁰ die erste quasi an ihrer grundschule war die mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet worden ist können sie da nochmal ein bisschen was zu erzählen wie der schulleiter dann auch dazu stand und wie (lachend) sie das bekommen haben“

Mit diesem erneuten Erzählimpuls rekurriert die Interviewerin auf Äußerungen der Interviewten, mit denen die Tochter Nina als diejenige Schülerin markiert wurde, die als erste Schülerin mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ an der Grundschule unterrichtet wurde. Zudem wird der Schulleiter als relevante Person eingeführt, der eine Position zur Beschulung der Tochter an der Grundschule einnahm, zu der sich die Eltern in ein Verhältnis setzen müssen/mussten. Worauf sich das lachend eingeführte „und wie sie das bekommen haben“ bezieht, bleibt an dieser Stelle noch uneindeutig. Hervorgebracht wird mit diesen Worten zumindest eine Beschreibung einer Situation, in der es um Bekommen vs. Nichtbekommen geht und dieses ‚Bekommen‘ insofern nicht selbstläufig ist, als dass die Art und Weise – die Frage nach dem ‚wie‘ – erläuterungsbedürftig erscheint. Adressiert werden die Eltern mit diesem Impuls also (zunächst über eine besondernde Konstruktion ihrer Tochter) als welche, die über schulische Fragen Auskunft geben können. In Bezug auf die Unterrichtung ihres Kindes an der Grundschule erscheint nicht nur ihre Position von Relevanz, sondern auch die Position des Schulleiters. Die Interviewten reagieren auf diesen Impuls mit folgenden Äußerungen:

³⁰ Alle personenbezogenen Daten wurden pseudonymisiert.

„Interviewte: ja (lacht) das war halt etwas ja schwierig

Interviewter: also behinderte kinder und so also mit rollstuhl und so was die hatten sie schon vorher ne

Interviewte: ja die hatten schon mal

Interviewter: in der grundschule

Interviewte: genau jetzt ein

Interviewter: oder auch mit sehschwächen und irgendso was also das hatten sie schon aber so extrem wie jetzt zum beispiel nina

Interviewte: also so g-kinder

Interviewter: das war noch nicht“

Die Äußerungen der Interviewten vollziehen sich in einem permanenten Sprecher*innenwechsel zwischen den Eltern, bei dem sie im Sprechen aneinander anschließen, sich gegenseitig ergänzen und auf diese Weise zu einem gemeinsamen Sprechen kommen. Ich lese die Äußerungen im Folgenden nicht bezogen auf ggf. unterschiedliche Sprecher*inpositionierungen, sondern interessiere mich für die hier gemeinsam hervorgebrachten Konstruktionen und In-Verhältnis-Setzungen dazu, mittels derer die Interviewten hier (gemeinsam) erscheinen können.

Auf den Impuls der Interviewer:innen wird zunächst angeschlossen, indem eine (nicht näher bestimmte) Situation als „etwas ja schwierig“ gerahmt wird. Mit der Verwendung des Indefinitpronomens ‚etwas‘ sowie dem vorangestellten Lachen erfährt die Konstruktion einer schwierigen Situation gleichzeitig eine Entdramatisierung, eine Reduktion ihrer ‚Schwere‘. Das dazwischengeschobene ‚ja‘ ließe sich als Distanzierung von der Eindeutigkeit der Zuschreibung ‚schwierig‘ zu der noch nicht näher explizierten Situation lesen. ‚Schwierig‘ wäre in dieser Lesart also mittels der Zuschreibung anderer Adjektive (bspw. blöd, langwierig, nervig) ersetzbar. Lesbar wäre dieses ‚ja‘ auch als Suchbewegung nach einer angemessenen Begrifflichkeit im Zuge eines öffentlichen Sprechens – wie es die Interviewsituation im Hinblick auf die wissenschaftliche Verwendung der Interviewtranskripte darstellt.

Die sich anschließenden Äußerungen der Interviewten lassen sich als Korrektur, aber auch als Bestätigung der Logik der Aussage lesen, dass Nina das erste Kind mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ gewesen sei, welches an der Grundschule unterrichtet worden sei. Als eine Korrektur insofern, als dass auf ‚behinderte kinder‘ verwiesen wird, die schon vorher an der Grundschule waren (‚also behinderte kinder und so also mit rollstuhl und so was die hatten sie schon vorher ne ...‘). Gleichzeitig wird Nina weiterhin als Schülerin konstruiert, die einen Sonderstatus einnimmt. Sie wird als Fall markiert, den es so vorher nicht an der Schule gab. Die Konstruktion von Nina als ‚extremer Fall‘ operiert dabei entlang einer Differenzierung von extremen und damit (implizit) nicht so extremen ‚Fällen‘ von Kindern mit ‚Behinderungen‘. Die auf diese Weise hervorgebrachte diskursive Figur möchte ich

im Folgenden etwas genauer in den Blick nehmen: Entlang einer Differenzierung von extremen und damit (implizit) nicht so extremen ‚Fällen‘ werden „also behinderte kinder und so also mit rollstuhl“ sowie Kinder „mit sehschwächen und irgend so was“ als weniger extrem konzeptualisiert als Nina, die hier als Fall von „so g-kinder(n)“ – also als Kind mit dem ‚Förderbedarf‘ geistige Entwicklung – aufgerufen wird. Entlang dieser Figur werden Kinder mit körperlichen bzw. Sinnesbeeinträchtigungen also als welche hervorgebracht, die die Normalitätsvorstellungen weniger irritieren, als dies bei Kindern mit dem ‚Förderbedarf‘ geistige Entwicklung der Fall ist. Mit dieser Konstruktion werden also nicht nur Normalitätsvorstellungen in Bezug auf körperliche und geistige Performanz wirksam, sondern diese werden in eine Rangfolge bzw. eine Hierarchie gebracht. Entsprechend dieser Hierarchisierung erscheinen geistige bzw. Lernfähigkeiten insofern als bedeutsamer resp. normaler als körperliche Fähigkeiten, als dass Konstruktionen eingeschränkter ‚geistiger‘ Fähigkeiten überhaupt erst als ‚extrem‘ erscheinen können³¹.

Eine derartige Differenzierung von Schüler*innen entlang von Behinderungskategorien oder Kategorien des sonderpädagogischen Förderbedarfs, wie sie entlang der oben genannten diskursiven Figur hervorgebracht wird, scheint im Sprechen über Inklusion nicht unüblich. Auf diese Weise wird – und so auch tendenziell in den sich hier vollziehenden Äußerungen – eine statische Konstruktion dieser Kategorien postuliert, denen scheinbar eindeutig bestimmte Schüler*innen zugeordnet werden können, bzw. die insofern einen festen semantischen Gehalt haben, als dass sie für etwas Bestimmtes stehen können. Unterschiede innerhalb der zugeordneten Kategorien werden dabei unsichtbar. In den hier zitierten Äußerungen wird diese Eindeutigkeit der Kategorien jedoch insofern brüchig, als dass die einzelnen Begrifflichkeiten nicht allein stehen, sondern ihre Bedeutung durch das permanente Hinzufügen von Wörtern wie „behinderte kinder *und so*“ „also mit rollstuhl *und sowas*“ „mit sehschwächen *und irgendsowas*“ „so g-kinder“ (Hervorh. J.G.) in Bezug auf ihre Eindeutigkeit verwischt zu werden scheint. Darüber hinaus wird entlang der eröffneten Figur nicht einheitlich entlang bestimmter Kategorien eines Kategoriensystems differenziert, vielmehr werden eher medizinische Kategorien der Abkürzung ‚g-kind‘ gegenübergestellt, einer Abkürzung also, die dem schulischen Kategoriensystem sonderpädagogischer Förderung entspringt. Mit diesen Äußerungen also, mit denen die Eindeutigkeit der Kategorien tendenziell verwischt und zwischen Kategoriensystemen gesprungen wird, werden die Eltern als welche hervorgebracht/bringen sich als welche hervor, denen verschiedene Kategoriensysteme bekannt sind und die auf eine Weise mit diesen operieren, die eine Brüchigkeit der Eindeutigkeit der Kategorien erzeugt. Im weiteren Verlauf des Interviews leiten die Interviewten zur Position des Schulleiters über, nach der die Interviewerin sich erkundigte:

³¹ Implizit bleibt hier die dieser Ordnung inhärente Konstruktion eines Normalschülers, der als körperlich und geistig fähig bzw. nicht beeinträchtigt entworfen wird und dessen Zugehörigkeit zu bzw. Teilhabe an Schule sich scheinbar fraglos ergibt und daher nicht thematisiert werden muss.

„Interviewte: ja und herr hannemann ist halt ja befürworter der förderschulen (lacht) und das hat er uns eigentlich auch (lachend) immer spüren lassen und so dass uns halt dieses gesetz mit der inklusion und dass das dann halt umgesetzt werden musste das war dann jetzt ist

Interviewter: spielte uns entgegen

Interviewte: ja spielte uns genau war halt schon ganz gut ich weiß nicht was sonst gewesen wäre aber ist ja auch egal (lacht)“

Entworfen wird mit diesen Äußerungen ein Antagonismus zwischen der Position des Schulleiters sowie der Position der Interviewten bezüglich der Beschulung von Nina an der Grundschule. Der Schulleiter, Herr Hannemann, wird zunächst als ‚Befürworter der Förderschulen‘ konstruiert. Er wird damit als einer entworfen, der sich auf Systemebene positioniert. Implizit aufgerufen wird so eine Unterscheidung zwischen Befürwortern und Gegnern von Förderschulen. Kontextuiert man diese Positionen mit der gegenwärtigen Diskussion um Erhalt und Abschaffung von Förderschulen, wird Herr Hannemann in dieser Diskussion als einer verortbar, der sich für den Erhalt von Förderschulen aussprechen würde. Die Konstruktion der Diskurspositionen, die dem Schulleiter zugeschrieben wird, und diejenige, die die Eltern einnehmen, werden innerhalb der Äußerungen jedoch nicht als zwei binär codierte Polaritäten erzeugt, sondern sie verfügen über ihre je eigene Strukturierung. Wird Herr Hannemann als einer eingeführt, der auf Systemebene ‚Befürworter der Förderschulen‘ sei, so ließe sich zunächst vermuten, es würde auf diese Weise der Ort des Sprechens der Interviewten als ‚Gegner der Förderschulen‘ figuriert. Dies würde aber eine binäre Codierung von Befürwortern und Gegnern von Förderschulen voraussetzen, die keine weiteren Differenzierungsmöglichkeiten impliziert. Es scheint jedoch übereilt, von der Anmeldung des eigenen Kindes mit ‚Förderbedarf‘ geistige Entwicklung an einer Grundschule auf eine Gegnerschaft von Förderschulen zu schließen. Dies verweist nicht zuletzt darauf, dass die Diskursposition ‚Befürworter der Förderschulen‘ in sich heterogen strukturiert ist. So könnte von der Befürwortung von Förderschulen einerseits auf eine generelle Ablehnung der Aufnahme von Schüler*innen mit ‚Behinderungen‘/‚Förderbedarf‘ an einer (inklusi-ven) Grundschule geschlossen werden (Inklusionsgegnerschaft), andererseits könnte sich nur für den Ausschluss bestimmter Schüler*innen mit ‚Behinderungen‘/‚Förderbedarf‘ von der Regelschule ausgesprochen werden (Verfechter des Konzepts der ‚Inkludierbarkeit‘). Im Kontrast zu der Konstruktion der Position des Schulleiters, bleibt aber die Position der Eltern auf Systemebene unbesetzt. Sie werden hier als welche sichtbar, die für die Beschulung ihres Kindes mit ‚Förderbedarf‘ geistige Entwicklung an einer Grundschule sind, ob dies mit einer Befürwortung von Förderschulen einhergeht oder einer Gegnerschaft von Förderschulen entspricht, bleibt offen.

Gemäß der sich hier eröffnenden Problematisierung erscheinen die Eltern als welche, die – trotz Rechtsanspruch auf Inklusion – mit einer ablehnenden Position

des Schulleiters zur Beschulung ihres Kindes an der Grundschule konfrontiert sind. Die Position des Schulleiters wird dabei nicht nur als eine den Eltern bekannte eingeführt, sondern als eine, die der Schulleiter sie auch immer „spüren lassen“ hat – die also für die Eltern erlebbar wurde. D.h. auch angesichts des Rechtsanspruches wird die Position des Schulleiters nicht irrelevant, wie bspw. eine Position, die zwar bekannt ist, aber keine Relevanz mehr hat – sie wird immer noch ‚gespürt‘. Obgleich die Position des Schulleiters also relevant bleibt, erfährt sie unter Referenz auf das Gesetz weiterführend eine Deautorisierung – sie wird also zu einer Position gemacht, die keinen Anspruch mehr erheben kann, über den Beschulungsort von Nina zu entscheiden („dass uns halt dieses gesetz mit der inklusion und dass das dann halt umgesetzt werden musste das war dann jetzt ist/ Interviewer: spielte uns entgegen/ Interviewte: ja spielte uns genau war halt schon ganz gut“)³². Interessant an der In-Verhältnis-Setzung der Interviewten zu dieser Konstruktion der widerstreitenden Positionen ist, dass die Position des Schulleiters zwar als der Position der Eltern entgegenstehend hervorgebracht wird und mit Referenz auf die Gesetzgebung eine Deautorisierung erfährt, sie aber von den Eltern nicht explizit delegitimiert wird. Sie erscheint damit als eine, die zwar keine Wirkmacht entfalten kann, deren Äußerung bzw. das Spüren-Lassen aber auch keine explizite Abwertung/Delegitimierung erfährt (bspw. als eine Position bzw. Umgehensweise mit einer Position, die als unprofessionell gewertet wird)³³. Erzeugt wird auf diese Weise der Eindruck einer gewissen ‚Natürlichkeit‘ der konträren Position zur Beschulung von Nina an einer Grundschule, sie wird zumindest als sagbare und nicht tabuisierte Position hervorgebracht. Die Konstruktion der Position des Schulleiters als ‚Befürworter von Förderschulen‘ eröffnet also die Möglichkeit, der inklusiven Beschulung von Nina entgegenzustehen, ohne dabei explizit als Inklusionsgegner zu erscheinen – eine Position, die angesichts der normativen Setzung des Rechtsanspruches auf inklusive Beschulung tendenziell eher unsagbar ist.

In der Kontextuierung mit dem einführend zitierten Impuls der Interviewerin fällt auf, dass zum einen – was offensichtlich ist – die Relevantsetzung des Schulleiters aufgegriffen wird und zum anderen, dass hier eine Konstruktion von widerstreitenden Positionen erzeugt wird, in der es – wie im Interviewimpuls angelegt – um ‚bekommen‘ vs. ‚nicht bekommen‘ geht. Man könnte sagen, es wird ein machtvolleres Geschehen entworfen, in dem es darum geht, Recht zu bekommen. Unterstrichen wird diese Lesart, indem nicht auf Argumente verwiesen wird, die in Bezug auf die Frage der Beschulung von Nina an der Grundschule ausgetauscht werden,

³² Mit den Worten der Interviewten „ich weiß nicht was sonst gewesen wäre aber ist ja auch egal (lacht)“ wird einerseits eine Abhängigkeit der Interviewten von der Gesetzgebung zur Durchsetzung ihrer Position hervorgebracht, andererseits wird die Deautorisierung der Position des Schulleiters nochmals betont, indem es vom jetzigen Zeitpunkt aus gesehen als unnötig deklariert wird zu überlegen, was ohne den Rechtsanspruch auf Inklusion gewesen wäre.

³³ Lediglich das sich wiederholende Lachen der Interviewten könnte als Verweis auf eine Delegitimierung der Position des Schulleiters gelesen werden – als eine Distanzierung, die dieser Position eine gewisse Komik zuschreibt.

sondern die Positionen hier als ein (mehr oder weniger) starres Gegenüber erscheinen.

Die Eltern erscheinen als eingebunden in ein machtvolleres Geschehen, in dem es um Grenzziehungen bezüglich zweier Fragen geht: Welche Schüler*innen sollen eine Regelschule besuchen und wer kann sich als autorisierte Entscheider*in bezüglich dieser Fragen zeigen? Die Eltern werden entlang dieses Geschehens als welche sichtbar, die erstens mit der Gegenposition des Schulleiters an der Grundschule konfrontiert sind und deren Autorität, (frei) über den Beschulungsort entscheiden zu können, auf diese Weise zumindest infrage gestellt wird. Zweitens werden sie als welche hervorgebracht, die auf ihr Recht beharren und die Gegenposition aushalten (ohne sie zu delegitimieren), aber dabei drittens auf die Gegebenheiten der Gesetzgebung angewiesen sind, um ihrer Position Gültigkeit verschaffen zu können. Zu dieser Konstruktion, in der es darum geht, ,recht zu bekommen', setzen sich die Eltern als Gewinner in ein Verhältnis.

Im weiteren Verlauf der Äußerungen berichten die Interviewten von ihren bisherigen Erfahrungen mit der Grundschule, an der sie ihre Tochter Nina angemeldet haben. Sie berichten von verschiedenen Schwierigkeiten, die sie mit der Schule hatten, als ihr Sohn die Grundschule besuchte. Trotz dieser Schwierigkeiten wollten sie auch Nina an dieser Schule anmelden. Diesbezüglich kommen sie erneut auf die Position des Schulleiters zur Beschulung ihrer Tochter zu sprechen:

„und ja herr hannemann signalisierte halt auch immer naja wir machen das halt und wir müssen es halt machen aber eigentlich sind die förderschulen besser also das war schon am anfang ganz schön schwierig“

Erneut wird in dieser Äußerung eine ablehnende Position des Schulleiters zur Beschulung von Nina hervorgebracht. Mit der Verwendung des Verbs ,signalisieren' wird die Position von Herrn Hannemann zunächst als eine eingeführt, die nicht unbedingt verbal ausgeführt wurde, sondern als eine, die über ein anderes Medium (ein Signal) angezeigt bzw. angedeutet wurde. Im Kontrast dazu wechselt der Modus der Äußerung im weiteren Verlauf insofern, als dass nicht mehr über die Position von Herrn Hannemann gesprochen wird, sondern Herr Hannemann zitiert zu werden scheint. Evoziert wird so der Eindruck von Teilhabe an einem Gespräch, einem direkten Austausch, der in dieser Weise stattgefunden hat. Auf diese Weise werden die Äußerungen hier also mit Authentizität aufgeladen und mögliche Differenzen zwischen der Wahrnehmung der Position von Herrn Hannemann und der Position von Herrn Hannemann ausgeschlossen.

Mit den Worten „naja wir machen das halt“ wird die Beschulung von Nina an der Grundschule einerseits als in Realisierung begriffen markiert, andererseits wird mit dem Aufrufen dieser Äußerung eine Fragwürdigkeit dieses ,Machens' hervorgebracht – oder anders formuliert: Indem überhaupt gesagt werden kann und muss, „wir machen das halt“, wird die Beschulung von Nina an der Grundschule gerade nicht als selbstverständliches Phänomen hervorgebracht. Indem sodann hinzugefügt wird, „wir müssen es halt machen“, wird dieses ,Machen' als etwas

hervorgebracht, was von außen delegiert worden ist und damit potenziell dem eigenen ‚Wollen‘ entgegensteht. Erzeugt wird also eine Differenz zwischen der an die Schule delegierte Pflicht der Beschulung von Nina und der Haltung zu dieser Beschulung. Der Einschub „aber eigentlich sind die förderschulen besser“ kann als Begründung dieser ablehnenden Haltung gelesen werden. Entlang der Differenzierung von besser und (implizit) schlechter werden Förderschulen also als Orte hervorgebracht, die – soweit kontextuiere ich hier – eine höhere Qualität in Bezug auf die Beschulung von ‚Kindern wie Nina‘ aufweisen als Grundschulen. Worauf sich das ‚besser‘, also die höhere Qualität, bezieht, bleibt unbestimmt. Interessant an dieser Konstruktion der Position des Schulleiters ist, dass sie Inklusion im Sinne einer gemeinsamen Beschulung nicht als normatives Postulat mitführt, sondern die Frage der Beschulung an einer nicht näher konkretisierten Qualität der verschiedenen Schulformen in Bezug auf die Beschulung von ‚Kindern wie Nina‘ festmacht. Postuliert wird also eine Ordnung, wonach sich die Beschulung von ‚Kindern wie Nina‘ an der (vermeintlichen) Qualität der Schulformen für die Beschulung ‚ebener Kinder‘ auszurichten hat, wobei insofern eine vereinheitlichende, starre Differenzierung zwischen Förderschulen und Grundschulen performiert wird, als dass Förderschulen zugeschrieben wird, per se besser zu sein. Die Position des Schulleiters, die ihm hier stellvertretend für die Schule zugeschrieben wird, spricht also auch an dieser Stelle mit der Stimme des Befürworters von Förderschulen, einer Stimme also, der es – wie man hier sieht – möglich ist, unter Referenz auf das Postulat von Qualitätsunterschieden sich für eine Delegation der Beschulung von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ an die Förderschulen auszusprechen.

Die Eltern sind also entlang dieser Konstruktion mit einer Position konfrontiert, die ihre Entscheidung, Nina an der Grundschule zu beschulen, nicht nur nicht teilt, sondern die elterliche Position als in Kontrast stehend mit dem Wollen der schulischen Akteur*innen markiert und sie unter Verweis auf Qualitätsunterschiede der Schulformen abwertet. Hervorgebracht werden die Eltern entlang dieser Position also als welche, die im Sinne der schulischen Akteur*innen falsch entscheiden und damit nicht nur Nina die bessere Beschulung verwehren, sondern auch den schulischen Akteur*innen etwas auferlegen, was diese nicht wollen. Die Interviewte setzt sich wertend zu der Konstruktion der Position von Schulleiter und Schule in ein Verhältnis, indem sie sagt: „also das war schon am Anfang ganz schön schwierig“. Auf diese Weise distanziert sie sich von der (konstruierten) Position des Schulleiters. Obgleich seine Position in Referenz auf das Gesetz deautorisiert wurde, bringt sich die Interviewte als eine hervor, die von dieser Position zugleich herausgefordert war. Interessant ist dabei, dass die Position des Schulleiters über die Markierung als ‚schwierig‘ zwar eine Wertung erfährt, jedoch nicht explizit inhaltlich zurückzuweisen wird (etwa in Form eines Widerspruchs). Indem die Wertung als schwierig zeitlich verortet wird („am Anfang“), wird zugleich eine Situation entworfen, die mittlerweile nicht mehr als schwierig gewertet wird.

Insgesamt wird entlang dieser Äußerungen das Gegenüber der Positionen ähnlich strukturiert wie zuvor: Auf der einen Seite steht der Schulleiter (der hier eine

stellvertretende Position für mehrere schulische Akteur*innen einnimmt), dessen Position als der Beschulung von Nina an der Grundschule entgegenstehend entworfen wird und er im Zuge der Konstruktion der Position als einer erscheint, der auf Systemebene argumentiert, ohne dass die Position entlang des spezifischen Falls „Nina“ konstruiert wird. Begründet wird seine Position mit einer vereindeutigenden, naturalisierenden Setzung, mit der er den Förderschulen eine höhere Qualität in Bezug auf die Beschulung von Nina (oder Kindern „wie Nina“) zuschreibt. Demgegenüber steht die Position der Eltern für die Beschulung von Nina an der Grundschule, die hier nicht explizit begründet oder artikuliert wird, sondern sich praktisch – also in der Anmeldung von Nina an der Schule – ausdrückt.

Ich fasse zusammen: Die interviewten Eltern werden im Rahmen dieser Äußerungen als welche sichtbar, die mit einer ablehnenden Position des Schulleiters der wohnortnahen Grundschule in Bezug auf die Beschulung ihrer Tochter an dieser Schule konfrontiert waren. Indem der Schulleiter innerhalb der Äußerungen als Befürworter der Förderschule entworfen wird, wird seine Position zunächst nicht einzelfallspezifisch – bezogen auf Nina – plausibilisiert, sondern genereller auf Systemebene verortet. Die Position als Befürworter der Förderschule ermöglicht es, sich kritisch in Bezug auf die Beschulung von Nina an der Grundschule zu positionieren, ohne dabei als „Inklusionsgegner“ zu erscheinen. Gestützt wird die ablehnende Position des Schulleiters durch die Konstruktion von Qualitätsunterschieden zwischen Förderschule und Grundschule (in Bezug auf die Beschulung von Schüler*innen wie Nina). So wird der Schulleiter als einer entworfen, der Förderschulen zuschreibt, „besser“ zu sein. Die interviewten Eltern positionieren sich zu der ablehnenden Position des Schulleiters, indem sie diese zwar als „schwierig“ werten, sie jedoch in Referenz auf das Gesetz de-autorisieren, also als Position entwerfen, die keine Wirkmächtigkeit entfalten kann³⁴.

3.2.2 Delegitimierung und Autorisierung der Position der Schule

Dargestellt werden im Folgenden Analyseergebnisse zu Auszügen aus einem Interview, in dem die interviewte Mutter im Kontext des Sprechens über die Frage der Schulwahl für ihren Sohn von einer ablehnenden Reaktion vonseiten der „ortsansässigen“ Grundschule berichtet. Sie leitet das Thema der Schulwahl ausgehend von einer Konstruktion der Behinderung ihres Sohnes Nick ein. Dabei grenzt sie seine Behinderung von offensichtlichen Behinderungen sowie von geistigen

³⁴ Wird im weiteren Verlauf der Äußerungen zwar eine Modifikation der Position des Schulleiters in Bezug auf die Beschulung von Nina markiert, so tangiert dies nicht unmittelbar die zuvor hervorgebrachte Konstruktion von Qualitätsunterschieden zwischen Förder- und inklusiver Schule. So wird nicht hervorgehoben, dass es der Grundschule wider Erwarten möglich ist, Nina einen qualitativ hochwertigen Unterricht zu bieten, hervorgehoben wird vielmehr ihre „Integrierbarkeit“. Die Wertung ihrer inklusiven Beschulung wird dabei nicht an die Frage gekoppelt, inwiefern die Beschulung mit lernförderlichen oder integrativen Effekten für Nina einhergeht, sondern inwiefern sie den Schulalltag an der Grundschule stört.

Behinderungen ab und verortet diese schließlich im Bereich ‚Körperlichkeit‘, was durch das Aufrufen einer medizinischen Diagnose – der Ataxie, also einer Gleichgewichtsstörung – konkretisiert wird. Angesichts dieser Behinderung habe man zunächst nicht gewusst, an welcher Schule man Nick „eingliedern könnte“. Entlang der weiterführenden Äußerungen wird deutlich, dass neben der Interviewten auch andere Personen in die Überlegungen der Eingliederung Nicks an eine Schule involviert waren. Diese hätten Nick – wie die Interviewte formuliert – „in die schiene (...) geistige behinderung“ stecken wollen, was die Interviewte mit dem Besuch einer Förderschule zu verbinden scheint. Die Interviewte distanziert sich jedoch von der Idee des Förderschulbesuchs mit der Begründung, dass „er eigentlich so ein ganz fittes kerlchen ist“. Mit dieser Konstruktion ihres Sohnes wird also eine Unterscheidung zwischen der „schiene (...) geistige behinderung“ und der Formulierung „fittes kerlchen“ erzeugt, sie scheinen sich gegenseitig auszuschließen. Der mit der „schiene (...) geistige behinderung“ assoziierte Beschulungsort wird so als einer entworfen, der nicht für ‚fittes‘ Kinder geeignet sei. Ausgehend von dieser Abgrenzung leitet die Interviewte über zur Suche nach einer Grundschule für Nick, wobei sie auch auf ihre Erfahrung mit der „ortsansässigen“ Grundschule zu sprechen kommt, der eine ablehnende Position zur Beschulung Nicks attestiert wird:

„Interviewte: (...) und dann hab ich mich halt rumgehört welche grundschulen auch inklusionskinder nehmen und das nehmen ja jetzt eigentlich alle aber ich hab die erfahrung gemacht dass zum beispiel unsere ortsansässige grundschule gar nicht positiv reagiert hat also die wollte ihn mehr oder weniger gar nicht haben als sie gehört haben dass er eigentlich eine gebbehinderung hat haben gesagt dass er dann hier ja falsch aufgehoben wäre und daraufhin hab ich mich halt jetzt so ein bisschen kündigt gemacht in hauerhausen gibt es dann die abc-schule die sind halt auch schon seit längerem darauf eingestellt inklusionskinder zu nehmen oder integrationskinder und ja und so kamen wir eigentlich an diese schule“

Die Suche nach einer Schule für Nick wird innerhalb der Äußerung an die Frage gekoppelt, welche Grundschulen auch Inklusionskinder nehmen. Wurde Nick zuvor also von der Kategorie geistige Behinderung sowie der „schiene (...) geistige behinderung“ abgegrenzt, wird über diese Kopplung seine Konstruktion als bestimmtes anderes, nicht ‚normales‘ Kind zugleich prozessiert. Gültig gesetzt wird zudem eine Konstruktion von ‚Inklusionskindern‘, die zwar in einer Weise, die hier nicht benannt wird, anders sind, als ‚Normalschüler*innen‘³⁵, die aber im Kontrast zur Kategorisierung als geistig behindert oder der „schiene (...) geistige behinderung“ als fittes Schüler*innen gelten können. Innerhalb dieser Äußerungen wird die Reaktion der ‚ortsansässigen‘ Grundschule in Bezug auf eine mögliche Beschulung Nicks zum Exempel dafür erklärt, dass – obwohl „ja jetzt eigentlich alle“ Schulen ‚Inklusionskinder‘ nehmen, also der rechtlichen Verankerung von Inklusion im Schulgesetz zum Trotz, nicht alle Grundschulen ‚Inklusionskinder‘ aufnehmen

³⁵ Insofern postuliert wird, dass nicht alle Schulen/Grundschulen Inklusionskinder aufnehmen.

würden. Die Konstruktion der Position der Grundschule möchte ich im Folgenden beschreiben.

Zunächst wird herausgestellt, dass die Schule „ihn“ (also Nick) „mehr oder weniger gar nicht haben“ wollte. Hervorgebracht wird also eine Konstruktion, wonach die Schule bestimmte Schüler*innen haben will und bestimmte nicht und dieses Wollen auch relevant macht bzw. kommuniziert. Indem die Position der Schule zur Beschulung Nicks hier zunächst in diesem Sinne als Frage eines ‚Wollens/Nichtwollens‘ relevant gemacht wird, wird die Position der Schule mit Subjektivität aufgeladen. So wird gerade nicht auf verbindliche und formalisierte schulische Zugangsvoraussetzungen rekurriert, die der Beschulung Nicks entgegenstehen könnten. Dies scheint insofern bedeutsam, als dass Nick daher in besonderer Weise als unerwünscht erscheint: Assoziiert werden mit einem ‚Wollen‘ schulische Akteur*innen, die Nick nicht an der Schule haben wollen. Würde hingegen auf formalisierte Zugangsvoraussetzungen rekurriert, so wären noch Spielräume der In-Verhältnis-Setzung schulischer Akteur*innen zu diesen Zugangsvoraussetzungen denkbar. Die Akteur*innen könnten sich bspw. trotz der formalisierten Zugangsvoraussetzungen für eine Beschulung Nicks aussprechen. Gleichzeitig hat die Personifizierung der Grundschule, mit der hier – anstelle einer Benennung bestimmter schulischer Akteur*innen – gearbeitet wird, den Effekt, dass die ablehnende Position zur Beschulung Nicks als Position eines einheitlichen Kollektivs hervorgebracht wird, was Nicks Unerwünschtheit noch einmal verstärkt. Als relevantes Kriterium für das ‚Nicht haben wollen‘ wird sodann das Wissen um Nicks ‚Gehbehinderung‘ markiert („als sie gehört haben dass er eigentlich eine gehbehinderung hat“). Die ‚Gehbehinderung‘, die Nick ggf. von anderen Schüler*innen unterscheidet, wird hier also zum Kriterium der Reaktion der Grundschule bzw. dafür, dass sie ihn nicht haben will. Den Normalitätserwartungen entsprechend, ‚gehen zu können‘, wird also implizit zur Voraussetzung dafür erklärt, dass die Schule Schüler*innen ‚haben‘ will.

Die Position der Grundschule zur Beschulung Nicks wird weiter prozessiert, indem von der Personifizierung der Grundschule abstrahiert wird und scheinbar schulische Akteur*innen zitiert werden: „haben gesagt dass er dann hier ja falsch aufgehoben wäre“. Mit dieser Äußerung wird die Konstruktion der Position der Grundschule mit Authentizität aufgeladen. Interessant scheint nun, dass gegenüber einer Ablehnung Nicks aufgrund des Nicht-Haben-Wollens vonseiten der Schule die Art und Weise des ‚Aufgehobenseins‘ von Nick an der Schule thematisch wird. Insofern die Formulierung ‚aufgehoben sein‘ üblicherweise an eine Orts-, System- oder Personenbeschreibung gekoppelt ist, werden mit dem ‚aufgehoben sein‘ auch Voraussetzungen aufseiten der Schule als relevant markiert, die (in welcher Weise auch immer) dazu beitragen würden, dass Nick an dieser Schule falsch aufgehoben sei. Mitgeführt wird zudem die Annahme, dass es Schulen gäbe, an denen Schüler*innen im Allgemeinen – und hier Nick – ‚richtig‘ aufgehoben sind.

Die Konstruktion, dass Nick an der Grundschule falsch aufgehoben wäre, wird hier ebenfalls an seine ‚Gehbehinderung‘ rückgekoppelt („als sie gehört haben dass er eigentlich eine gehbehinderung hat haben gesagt dass er *dann* hier ja falsch

aufgehoben wäre“ (Hervorh. J.G.). Die Schule wird also als Ort hervorgebracht, an der nur Schüler*innen ohne ‚Gehbehinderung‘ gut aufgehoben sind, was also zu einer Art fehlenden Passung zwischen Nick und der Schule führt. Dabei werden insofern sowohl Voraussetzungen der Schule, als auch die von Nick implizit stabil gesetzt, als dass nicht die Probleme, die aufseiten der Schule aufgrund dieser ‚fehlenden Passung‘ entstehen würden, betont werden (bspw. die erforderliche Umorganisation von Unterrichtsräumen), sondern Nick als ‚falsch aufgehoben‘ markiert wird. Eine Bearbeitung des ‚Passungsverhältnisses‘ bzw. der Art und Weise des Aufgehobenseins wird damit ausgeschlossen. Somit wird nicht etwa die Nicht-Passung der Schule zum Schüler, sondern die Nicht-Passung des Schülers zur Schule verstärkt produziert. Als normatives Postulat mitgeführt wird bei dieser Konstruktion der Position der Schule die Forderung, dass Schüler*innen an einer Schule richtig aufgehoben sein sollten. Dies scheint insofern nicht unerheblich, als dass diesem Postulat nur schwer widersprochen werden kann. Im Effekt impliziert diese Konstruktion der Position der Schule damit insofern in gewisser Weise eine Immunisierung gegen Kritik, als dass ein Beharren darauf, dass Nick an dieser Grundschule beschult werden soll – dieser Logik folgend –, mit dem Vorwurf konfrontiert wäre, ihm etwas zuzumuten, weil man ihn an einem Ort beschult, an dem er falsch aufgehoben ist. Darüber hinaus impliziert die Konstruktion der Position der Schule insofern eine Selbstautorisierung, als dass die Einschätzung, dass Nick an der Schule falsch aufgehoben sei, von schulischen Akteur*innen getroffen wird, also von Personen, denen zumindest die Voraussetzungen an der Schule vertraut sind. Die Position, als Expert*innen für diese Schule sprechen zu können, autorisiert damit auch deren Einschätzung, dass Nick an der Schule ‚falsch‘ aufgehoben sei. Dies ist gerade deshalb der Fall, weil Außenstehenden ein entsprechender Einblick in die Schule verwehrt ist. Können die schulischen Akteur*innen hier als Expert*innen ihrer Institution sprechen, so beanspruchen sie gleichzeitig ein Wissen um die Bedarfe von Kindern mit ‚Gehbehinderungen‘. Die Kategorie ‚Gehbehinderung‘ wird auf diese Weise als stabile Kategorie gesetzt, mögliche Unterscheidungen innerhalb dieser Kategorie (gehen mit Unterstützung ist möglich, kürzere Strecken gehen ist möglich...) werden demgegenüber nicht relevant gemacht.

Auffällig scheint nicht zuletzt, dass die ablehnende Position zur Beschulung Nicks, die hier als Position der Schule entworfen wird, zwar mit der ‚Gehbehinderung‘ Nicks begründet wird, dass daraus jedoch nicht pauschalisierend geschlossen wird, dass Nick generell an einer (inkluisiven) Grundschule falsch aufgehoben sei. Möglich scheint daher, dass diese Konstruktion der Position der Schule ihre Legitimation gerade aus der Implikation bezieht, dass Nick an anderen (potenziell auch inkluisiven) Schulen ‚besser‘ oder ‚richtig‘ aufgehoben wäre. Mit diesen Äußerungen, in denen eine ablehnende Position der ortsansässigen Grundschule gegenüber Nick hervorgebracht wird, wird die Interviewte also als eingebunden in eine Situation sichtbar, in der die Beschulung an der ortsansässigen Grundschule als dem Willen der schulischen Akteur*innen entgegenstehend entworfen wird.

Wie lässt sich nun – zunächst anhand des zitierten Auszuges – die Positionierung der Interviewten zu dieser Position der Grundschule beschreiben? Zunächst fällt auf, dass die ablehnende Position der Grundschule innerhalb der Äußerungen die Funktion eines Exempels dafür einnimmt, dass nicht alle Grundschulen ,Inklusionskinder' nehmen und daher ein ,Rumhören', welche Schulen auch Inklusionskinder nehmen, begründet. Auf diese Weise wird also die Position der Schule zunächst als ,gegeben' und nicht mehr diskussionswürdig markiert. Die Interviewte wird innerhalb dieser Äußerungen also als eine sichtbar, die in Bezug auf die Beschulung Nicks auf das Commitment der schulischen Akteur*innen angewiesen ist. Deren Commitment wird als Erfordernis für die Beschulung von Nick an dieser Schule markiert. Die Interviewte wird damit als eingebunden in eine Situation sichtbar, in der stärker die Schule als die Schüler*innen auswählende Akteurin in Erscheinung tritt, als dass es ihr selbst möglich ist, die ortsansässige Grundschule zu wählen. Der Beginn des oben zitierten Interviewauszugs ,ich hab die erfahrung gemacht dass zum beispiel unsere ortsansässige grundschule gar nicht positiv reagiert hat' kann zum einen als Beschreibung der ablehnenden Position der Grundschule zur Beschulung von Nick gelesen werden, aber auch als Wertung der Position der Grundschule. Unartikuliert bleibt dabei, was genau als ,gar nicht positiv' gewertet wird und was demgegenüber eine Reaktion wäre, die als positiv gewertet würde. Indem die Interviewte auch nach der Konstruktion der Position der Grundschule zur Suche nach einer inklusiven Schule für ihren Sohn überleitet, wird die Position der Grundschule hier nicht weiter inhaltlich verhandelt oder infrage gestellt. Sie erfährt nur eine pauschalisierende negative Wertung und initiiert weitere Suchbewegungen nach einer anderen inklusiven Schule. Auf diese Weise wird der Position der Schule also Wirkmacht zugesprochen, die Suche nach einer inklusiven Schule für den Sohn wird davon jedoch nicht irritiert.

Bevor ein weiterer Interviewausschnitt analysiert wird, seien an dieser Stelle nur noch einige kurze Anmerkungen zu dem letzten Absatz des oben zitierten Transkriptauszugs gemacht. Die Interviewte erzählt dort, dass sie sich infolge der ablehnenden Reaktion der Grundschule ,ein bisschen kündigt gemacht' habe. Sie erzählt sodann von einer Schule, die schon ,seit längerem darauf eingestellt (sei), inklusionskinder zu nehmen oder integrationskinder', und resümiert ,und ja so kamen wir eigentlich an diese schule'. Mit diesen Äußerungen wird eine scheinbar selbstläufige Verbindung zwischen der Konstruktion der Schule als einer, die schon länger darauf eingestellt ist, Inklusionskinder aufzunehmen, und der Wahl dieser Schule für Nick erzeugt: Die Lesart, dass es sich bei dieser Schule um die für Nick gewählte Schule handelt, bestätigt sich im Laufe des weiterführenden Transkripts. Nicht das Konzept, die Lage der Schule oder der Ruf der Schule wird hier also im Kontext der Beschreibung der Wahl dieser Schule als relevant markiert, sondern das ,Eingestelltsein auf Inklusions-/Intergrationskinder'. Indem die Schulwahl auf diese Art und Weise thematisch wird, stellt sie sich als Suche nach derjenigen (Regel-)Schule dar, die ,überhaupt' Schüler*innen mit ,Förderbedarf' (oder hier: sog. ,Inklusionsschüler*innen') aufnehmen. Das Elternwahlrecht wird hier zu einem

Recht, über Beschulungsformen zu entscheiden, scheint aber bei der Wahl der Einzelschule in hohem Maße auf das Commitment der schulischen Akteur*innen angewiesen zu sein.

Detaillierungen auf Nachfrage: Der Kontakt mit der Grundschule

Nachdem die Interviewte im weiteren Verlauf des Interviews von ihren Erfahrungen mit der nun gewählten (inkluisiven) Grundschule berichtet hat, kommt die Interviewerin noch einmal zu der wohnortnahen Grundschule zurück, bei der auf die Frage der Beschulung Nicks eher ablehnend reagiert wurde:

„Interviewerin: sie hatten vorhin erzählt es gibt hier eine grundschule die eigentlich näher dran war

Interviewte: genau vor der tür

Interviewerin: okay ja und also können sie noch mal genau beschreiben warum sie sich dann gegen die entschieden haben also“

Mit diesem erneuten Erzählimpuls der Interviewerin wird die Wahl einer anderen als der wohnortnahen Grundschule zum einen als interessantes und für die Zwecke der Forschung relevantes Thema markiert und zum anderen als begründungswürdig markiert. Implizit postuliert zu werden scheint damit, dass die Wahl einer wohnortnahen Schule naheliegend erscheint. Nicht infrage gestellt wird mit diesem erneuten Impuls der Interviewerin, dass die Einschulung Nicks als Entscheidung begriffen wird. Wurde die Frage der Wahl einer Schule zuvor an die Frage gekoppelt, welche Schulen überhaupt Inklusionskinder nehmen und damit stärker als Frage der Schul- anstatt der Elternwahl markiert, wird die Interviewte mit diesem Impuls als Entscheiderin re-installiert bzw. als solche adressiert. Gekoppelt wird diese Position der Entscheiderin hier an eine Begründungsverpflichtung („können sie nochmal genau beschreiben warum sie sich ...“). Die Begründung selbst wird als eine entworfen, die immerhin „genau“ zu „beschreiben“ ist. Entworfen wird die Begründung damit als eine, die sich gerade nicht selbstläufig ergibt und somit keiner besonderen Erklärung bedarf, sondern die zumindest so komplex erscheint, dass sie überhaupt einer genauen Beschreibung wert ist.

„Interviewte: ja ich bin da angekommen und dann hat man halt gefragt ob er eine behinderung hat oder nicht oder man musste das ankreuzen und ich hatte gleich geschrieben dass er einen schwerbehindertenausweis hat dann haben sie natürlich näher nachgefragt was für eine behinderung dann hab ich erklärt dass er im grunde genommen eine körperliche behinderung nur hat und ja und dann waren sie da schon gleich so ein bisschen man hat es halt gemerkt dass sie eigentlich nicht ganz so interessiert dann an uns waren das fand ich sehr traurig weil das war schon das jahr wo sie eigentlich auch integrationskinder nehmen mussten also gesetzlich.“

Die Interviewte reagiert auf den Impuls der Interviewten, indem sie zunächst vom Kontakt mit der entsprechenden Grundschule berichtet. Innerhalb dieser Äußerungen erscheint weniger die Interviewte als eine, die Informationen zu der sie interessierenden Schule einholt, vielmehr erscheint die Schule in der Position, Informationen zu dem Sohn der Interviewten einzuholen. In der auf diese Weise konstruierten Situation wird die Interviewte als eine sichtbar, die auf die Anfragen und Reaktionen vonseiten der Schule reagiert, währenddessen die schulischen Akteur*innen als die Autorisierten der Situationsgestaltung erscheinen. Wie dieser Eindruck im Detail erzeugt wird, möchte ich im Folgenden darstellen.

Die Äußerung beginnt mit den Worten „ja ich bin da angekommen und dann hat man halt gefragt ob er eine behinderung hat oder nicht oder man musste das ankreuzen“. Gekoppelt an das Ankommen wird hier das Erfordernis, Nick als ,behindert' oder ,nicht behindert' kenntlich zu machen. Indem die Unterscheidung von ,hat eine Behinderung' / ,hat keine Behinderung' innerhalb der Äußerungen im Kontext des Ankommens verortet wird, scheint ein Kontakt ohne diese Unterscheidung nicht vorgesehen bzw. möglich, bzw. nur dann möglich, wenn man sich dieser Verortung des Kindes widersetzt, also den Informationsbedürfnissen vonseiten der Schule nicht nachkommt. Die Art und Weise, wie diese Erfordernis der Unterscheidung von ,hat eine Behinderung' / ,hat keine Behinderung' kenntlich gemacht wurde, wird dabei in zwei Varianten formuliert („hat man halt gefragt“ „oder man musste das ankreuzen“). In beiden Varianten ist es die Schule bzw. schulische Akteur*innen, die diese Unterscheidung einfordert/einfordern und damit die Verortung von Schüler*innen als ,behindert' bzw. ,nicht behindert' als grundsätzlich schulisch relevant sowie legitim zu erfragen markiert/markieren. Das Aufrufen eines ,Ankreuzens' verweist zudem auf ein formalisiertes Verfahren der Grundschule, mit dem es möglich ist, diese Unterscheidung mithilfe eines schriftlich vorbereiteten Formulars zu treffen. In einer solchen Weise wird die Verortung von potenziellen Schüler*innen als behindert/nicht behindert noch einmal stärker als institutionalisierte Praxis hervorgebracht, als dies über ein bloßes Erfragen vonseiten schulischer Akteur*innen der Fall ist.

Wie sich die Interviewte zu der geforderten Kennzeichnung ihres Sohnes als behindert/nicht behindert in ein Verhältnis gesetzt hat, wird mit den Worten „ich hatte gleich geschrieben dass er einen schwerbehindertenausweis hat“, thematisch. Mit diesen Äußerungen bringt sie sich als eine hervor, die der geforderten Unterscheidung gefolgt ist, diese aber noch weiter ausdifferenziert hat. Mit dem Aufrufen des Schwerbehindertenausweises ihres Sohnes eröffnet die Interviewte insofern eine grobe Einschätzung über den Grad der Behinderung ihres Sohnes, als dass dieser Ausweis nur für Personen ausgestellt wird, denen ein Grad der Behinderung von mindestens 50% zugeschrieben wird. Diese Einschätzung wird gleichsam als bedeutungsvoll markiert. Mit der Formulierung „habe dies gleich geschrieben“ wird darüber hinaus auf die Zeitlichkeit des Aufschreibens rekuriert, es wird als zeitnah bzw. direkt entworfen. Die Interviewte bringt sich hier also als eine hervor, die Informationen zu ihrem Sohn unmittelbar preisgibt und nicht vorenthält. Auf diese

Weise wird weder Relevanz noch Legitimität entsprechender Unterscheidungen infrage gestellt. Auch im weiteren Verlauf wird die Nachfrage vonseiten schulischer Akteur*innen, was für eine Behinderung ihr Sohn habe, als selbstverständlich, bzw. naheliegend markiert („dann haben sie natürlich näher nachgefragt was für eine behinderung“ (Hervorh. J.G.)). Nicht nur die Unterscheidung von Behinderung und Nichtbehinderung wird also zu einem schulisch relevanten Wissen gemacht, sondern auch das Wissen um die spezifische Behinderung wird hier als relevant und legitim zu erfragen markiert. Indem hier über das ‚dann‘ eine Verbindung zwischen dem Vorliegen eines Schwerbehindertenausweises sowie dem Nachfragen vonseiten der Schule hergestellt wird, eröffnet sich zumindest als eine mögliche Lesart, dass gerade bei schwereren Behinderungen Detaillierungen erforderlich würden.

Die Interviewte habe dann „erklärt dass er im grunde genommen eine körperliche Behinderung nur hat“. Die Beschreibung von Nicks Behinderung wird mit dieser Antwort gegenüber der Benennung eines Schwerbehindertenausweises spezifiziert, indem sie als körperliche Behinderung benannt wird. Die Spezifizierung bleibt dabei insofern pauschal, als dass die Behinderung zwar als ‚körperliche‘ kategorisiert wird, jedoch keine konkrete Diagnose aufgerufen wird oder Implikationen von Nicks Behinderung erläutert werden. Das Aufrufen des Schwerbehindertenausweises, was als graduelle Verortung des Sohnes in der oberen Hälfte der Behinderungsgrade gelesen werden kann, erfährt mit dieser Äußerung eine Relativierung. Relativierend wird hier jedoch nicht die Benennung des ‚tatsächlichen‘ Behinderungsgrades eingesetzt, sondern die Kategorisierung der Behinderung als ‚nur‘ körperlich. Dieses ‚nur‘ eröffnet dabei zwei Lesarten: Einerseits kann es als Begrenzung auf eine körperliche Behinderung gelesen werden, Nicks Behinderung wird demnach ‚nur‘ als körperlich, nicht als körperlich und geistig kategorisiert. Andererseits kann es auch als Postulat einer Hierarchisierung von verschiedenen Behinderungskategorien gelesen werden. Demnach wären ‚körperliche‘ Behinderungen in irgendeiner Weise weniger umfassend oder weniger relevant als ‚geistige‘ Behinderungen.

Des Weiteren wird innerhalb der Äußerungen eine Relation zwischen dieser Spezifizierung von Nicks Behinderung und dem mangelnden Interesse der schulischen Akteur*innen an ihm (und seiner Mutter) erzeugt („und ja und dann waren sie da schon gleich so ein bisschen/ man hat es halt gemerkt dass sie eigentlich nicht ganz so interessiert dann an uns waren“). Die Reaktion der schulischen Akteur*innen wird hier als unmittelbare Reaktion auf das Wissen um Nicks ‚körperliche Behinderung‘ entworfen. Indem formuliert wird „man hat es halt gemerkt“ scheint dieses nicht so stark ausgeprägte Interesse nicht direkt artikuliert worden zu sein, sondern eher indirekt – d.h. z.B. über das Verhalten der schulischen Akteur*innen – zum Ausdruck gebracht worden sein. Die Position der Schule zur Beschulung von Nick wird hier als ein mangelndes, bzw. nicht so starkes Interesse der schulischen Akteur*innen an Nick und seiner Mutter konstruiert. Wurde zuvor das ‚Wollen‘ der schulischen Akteur*innen in Bezug auf die Frage der Beschulung Nicks relevant gemacht, wird hier das Interesse dieser Akteur*innen zentral gesetzt. Insofern das mangelnde Interesse infolge der In-Kennntnis-Setzung der schulischen

Akteur*innen bezüglich der körperlichen Behinderung von Nick wichtig wird, wird die Schule damit als Ort entworfen, an dem kein Interesse an Schüler*innen mit körperlichen Behinderungen besteht. Innerhalb der Äußerung werden Nick und seine Mutter erneut als „uns“ zusammengefasst, die Interviewte bringt sich damit als eine hervor, die genau wie ihr Sohn von dem geringen Interesse der schulischen Akteur*innen betroffen ist.

Zu dieser Konstruktion des mangelnden Interesses der schulischen Akteur*innen setzt sich die Interviewte wertend mit den Worten „das fand ich sehr traurig“ in ein Verhältnis. Sie wird so als emotional involvierte sichtbar, die sich ein anderes Interesse der schulischen Akteur*innen gewünscht hat. Dabei wird jedoch nicht subjektive Emotionalität an sich thematisch (wie: ich war sehr traurig), sondern die Reaktion der Schule wird mit den Worten „das *fand* ich sehr traurig“ (Hervorh. J.G.) beurteilt, womit ein stärker kognitiver Diskursmodus performiert wird. Begründet wird diese Wertung in Referenz auf die Gesetzgebung: „weil das war schon das Jahr wo sie eigentlich auch Integrationskinder nehmen mussten also gesetzlich“. Beschreiben lässt sich diese Begründung einerseits als Delegitimierung der Position der schulischen Akteur*innen zur Beschulung Nicks: Indem die Position semantisch in die Nähe der Nichterfüllung gesetzlicher Vorgaben gerückt wird, wird sie zu einer Position gemacht, die nicht rechtmäßig ist. Gleichzeitig kann diese Begründung auch als Autorisierung der Position der schulischen Akteur*innen beschrieben werden: Was zuvor als mangelndes Interesse beschrieben wurde, wird hier als traurig gewertet, weil Schulen gesetzlich dazu verpflichtet sind, Inklusions- bzw. Integrationskinder aufzunehmen. Erzeugt wird also eine Kopplung aus gesetzlichen Vorgaben und dem Interesse schulischer Akteur*innen an der Beschulung von Kindern mit ‚Behinderung‘, die beide zu Erfordernissen der inklusiven Beschulung erhoben werden. Ohne das Interesse der schulischen Akteur*innen an Nick wird also seine Beschulung an dieser Schule nicht für möglich gewertet. Diese Wertung impliziert damit auch eine Autorisierung der schulischen Akteur*innen als welche, deren Interesse bzw. Desinteresse an Nick bei der Frage der Schulwahl nicht nur bedeutsam, sondern entscheidend ist.

Zusammenfassend formuliert, wird die Interviewte innerhalb der hier analysierten Äußerungen also als involviert in eine Situation sichtbar, in der sie aufgefordert ist, ihren Sohn als behindert/nicht behindert zu kennzeichnen, in der sie auf Nachfragen bezüglich der Behinderung ihres Sohnes reagiert und in der auf die Kennzeichnung des Sohnes als ‚körperlich behindert‘ scheinbar selbstläufig ein geringes Interesse der schulischen Akteur*innen folgt, ohne dass dies hier inhaltlich begründet wird. Die Frage der Möglichkeit der Beschulung Nicks an der Schule scheint also entlang von Behinderungskategorien entschieden zu werden, zu denen sich schulische Akteur*innen in ein Verhältnis setzen. Deren Position wird sodann als relevante Information bezüglich der Möglichkeit der Beschulung Nicks an dieser Grundschule markiert. Die Interviewte wird hier also *nicht* als eine sichtbar, der es zunächst möglich ist, sich Informationen einholend eine eigene Position zur Frage der Beschulung Nicks an dieser Schule zu entwickeln, sondern die mit der Position

der schulischen Akteur*innen umgehen muss, die sich gegen die Beschulung Nicks an der Grundschule positionieren.

Detaillierungen: Die Position der Direktorin

Des Weiteren wird innerhalb der Äußerungen die Position der Direktorin zur Beschulung von Nick an der Grundschule entworfen:

„Interviewte: ja die direktorin hat das sehr klar rübergebracht dass wir da vielleicht doch nicht so gut aufgehoben wären und das/

Interviewerin: okay und wie hat sie das gemacht

Interviewte: dass sie ihn hier einfach überhaupt nicht sieht hat sie gesagt dass er ja dass hier viele treppen wären in dem gebäude und er ja auch immer hoch- und runterrennen müsste und mehr stolpern könnte und dass sie auch noch gar nicht eingestellt sind darauf dass es ja alles noch so neu ist mit den integrationskindern dass also wir da wohl ganz viele probleme dann hätten“

Relevant wird in diesen Äußerungen die Position der Leitung der Schule, die qua ihrer Positioniertheit stärker autorisiert ist, für die gesamte Schule zu sprechen, als dies einzelne schulische Akteur*innen tun könnten. Die Position der Direktorin wird mit den Worten „dass wir da vielleicht doch nicht so gut aufgehoben wären“, als der Beschulung von Nick an der Grundschule entgegenstehend konturiert. Die Konstruktion dieser Position referiert dabei über das „vielleicht doch“ implizit auf eine andere Position, die im Kontrast dazu für die Beschulung von Nick steht, die also möglicherweise der Interviewten zugeschrieben wird. Die Position der Direktorin behauptet sich also gegenüber einer anderen. Erneut wird das ‚Aufgehoben‘-Sein von Nick relevant gemacht – also Voraussetzungen von Nick und der Schule, die als Nichtpassung entworfen werden. Indem diese Position mit den Worten „hat das sehr klar rübergebracht“ eingeleitet wird, wird die Position als eine entworfen, die nicht im Austausch mit anderen (bspw. mit Nicks Eltern) entwickelt wurde, sondern die vielmehr einer anderen Partei erläuternd mitgeteilt wurde.

Weiterführend scheint die Interviewerin die Interviewte im Sprechen zu unterbrechen und markiert mit ihrer Zwischenfrage „okay und wie hat sie das gemacht“ nochmals die Relevanz von Detaillierungen zu der Reaktion der Direktorin. Innerhalb der sich anschließenden Äußerungen der Interviewten wird die Konstruktion der Position der Direktorin weiter prozessiert. Diese Konstruktion möchte ich im Folgenden anhand ihrer einzelnen Bestandteile beschreiben:

Die fehlende Vision der Direktorin: Auf die Nachfrage der Interviewerin erzählt die Interviewte, was die Direktorin gesagt habe: „dass sie ihn hier einfach überhaupt nicht sieht hat sie gesagt“. Die Position der Direktorin wird hier also unter Referenz auf eine fehlende Vision ihrerseits bezüglich der Beschulung von Nick an der Grundschule entworfen, womit erneut die Nichtpassung von Nick zur Schule artikuliert wird. Mit dieser Konstruktion der Position der Direktorin im Sinne einer

fehlenden Vision wird die Direktorin als eine sichtbar, die nicht nur beansprucht, als Expertin für die Schule zu sprechen, sondern die gleichsam beansprucht, Nichtpassungen zwischen Schule und Schüler*innen (hier Nick) festzustellen. Sie beansprucht damit also zumindest, über ein bestimmtes relevantes Wissen über Nick bzgl. der Frage der Passung zur oder des Aufgehobenseins an der Schule zu verfügen.

Mehr ,stolpern können' – Die Verletzungsgefahr für Nick: Prozessiert wird die Position der Direktorin zur Beschulung Nicks des Weiteren, indem auf die Treppen im Schulgebäude verwiesen wird. Indem benannt wird, dass Nick diese „ja auch immer hoch- und runterrennen müsste und mehr stolpern könnte“, wird das Erfordernis, diese Treppen zur Bewältigung des Schulalltags hoch- und runterlaufen zu müssen, stabil gesetzt. Etwaige Veränderungen aufseiten der Organisation des Schulalltags, die Raumwechsel und Treppensteigen nicht mehr erforderlich machen könnten, werden also nicht hervorgebracht. Dabei wird aber nicht nur das generelle Erfordernis des Treppenlaufens markiert, mit der Formulierung „hoch- und runterrennen“ wird zudem die Art und Weise des Laufens als schnelle (weil ,rennende') Fortbewegung konstruiert. Zudem wird über das „immer“ sowie mit dem Aufrufen des ,Hoch- und Runterrennens' das Treppenlaufen als ein permanentes bzw. sich wiederholendes Erfordernis markiert. Verstärkt wird dieser Eindruck, da das Treppenlaufen hier für sich steht und nicht an spezifische schulische Gründe gebunden wird (z.B. für den Sachkundeunterricht müssen die Schüler*innen in den Raum in der 1. Etage wechseln).

Gekoppelt wird diese Konstruktion des Treppenlaufens an die Formulierung, dass er „mehr stolpern könnte“, womit das Erfordernis des Treppenlaufens als Verletzungsgefahr für Nick entworfen wird. Insofern mit dem „mehr“ eine Relation zu einer bestimmten Bezugsgröße, einem Maß aufgerufen wird, wird implizit postuliert, dass die Gefahr des Stolperns ohne das Treppenlaufen (also ggf. anderswo) geringer sei. Könnte das Erfordernis, Treppen hoch- und runterzurennen, also nicht zu gehen, potenziell für jede Person mit einer Gefährdung mehr stolpern zu können, gekoppelt werden, wird diese Gefährdung hier für Nick in besonderer Weise als relevant markiert. In Anschlag gebracht wird implizit also ein Wissen/eine Konstruktion, mit dem/der Nick von einem ,körperlich agilen Normalschüler' unterschieden wird. Man könnte auch sagen: Mit der Konstruktion des Treppenlaufens als ein ,Hoch- und Runterrennen', mit dem nicht nur ein schnelles Tempo, sondern auch ein mehrmaliges Laufen als erforderlich bzw. normal postuliert wird, bleiben mögliche andere Varianten des Treppenlaufens (z.B. langsam oder mit Unterstützung) sowie andere Varianten der Häufigkeit, Treppen laufen zu müssen (z.B. nur selten, einmal am Tag, zweimal in der Woche) de-thematisiert. Die Kombination aus dieser Konstruktion des Treppenlaufens als Erfordernis im Schulalltag mit der Konstruktion von Nick als (wie auch immer) eingeschränkt körperlich mobil ermöglicht es also in besonderer Weise, das Treppenlaufen als Sicherheitsrisiko für Nick herauszustellen.

Die noch nicht erfolgte Einstellung der Schule auf „integrationskinder“: Weiter wird sprachlich die noch nicht erfolgte Einstellung der schulischen Akteur*innen „darauf“ bzw. auf „integrationskinder“ markiert („und dass sie auch noch gar nicht eingestellt sind darauf dass es ja alles noch so neu ist mit den integrationskindern“). Die Position der Direktorin wird mit diesen Äußerungen als eine hervorgebracht, die nun beansprucht, für mehrere zu sprechen. Auffällig an dieser Formulierung ist, dass zunächst unbestimmt bleibt, worauf die schulischen Akteur*innen noch nicht eingestellt sind. Sodann wird diese Lücke mit dem Aufrufen der ‚Integrationskinder‘, die als Novum markiert werden, scheinbar gefüllt. Mit dieser Formulierung wird also postuliert, dass es erforderlich sei, dass sich schulische Akteur*innen auf ‚Integrationskinder‘ einstellen. Dies impliziert auch die Annahme, dass es überhaupt möglich ist, sich (vorab) auf sog. ‚Integrationskinder‘ einzustellen. Mit diesem Postulat wird somit auch eine verändernde Konstruktion der ‚Integrationskinder‘ hervorgebracht, mit der sie als Gruppe von Schüler*innen benannt werden, die sich von jenen unterscheiden, die eben nicht neu sind und bei denen eine ‚Einstellung‘ vonseiten schulischer Akteur*innen nicht als erforderlich (bzw. als noch nicht realisiert) markiert wird. Insofern mit der Formulierung ‚auf etwas eingestellt sein‘ sowohl eine innere Einstellung/Haltung zu etwas assoziiert werden kann als auch eine erfolgte Qualifizierung oder die Vorbereitung von Rahmenbedingungen, bleibt der inhaltliche Bezug dieser Konstruktion unbestimmt. Mit den Worten „noch gar nicht“ wird hingegen der Status des Nicht-eingestellt-Seins als ein vorläufiger bestimmt. Der postulierte Anspruch, ‚sich einzustellen‘, wird also nicht zurückgewiesen, sondern lediglich als ‚noch nicht erfolgt‘ markiert. Implizit aufgerufen werden mit der zitierten Formulierung zudem Graduierungen dessen, wie man eingestellt sein kann. Mit ‚noch gar nicht‘ wird die Schule (entlang dieser möglichen Graduierungen) als eine verortet, die scheinbar nicht mal begonnen hat, sich einzustellen. Die sich anschließende Referenz auf eine Konstruktion, mit der ‚das mit den Integrationskindern‘ als Novum markiert wird („dass es ja alles noch so neu ist“), kann als Legitimierung dieser Verortung gelesen werden.

Zentral erscheint hier zusammenfassend formuliert also der Anspruch des Eingestelltseins auf ‚Integrationskinder‘. Die verändernde Konstruktion von sog. ‚Integrationskindern‘, als eine mehr oder weniger einheitliche andere Gruppe als die der ‚Normalschüler*innen‘, ermöglicht es dabei, diesen Anspruch einerseits für notwendig (aufgrund der postulierten Andersheit der ‚Integrationskinder‘) und andererseits für möglich (aufgrund der Konstruktion als Gruppe) zu markieren. Die Formulierung dieses Anspruches kann dabei sowohl als Einsatz für die Qualität der Arbeitsbedingungen der schulischen Akteur*innen gelesen werden als auch als ein Einsatz für die Qualität der Beschulung der ‚Integrationskinder‘. Ihm kann somit nicht ohne Weiteres widersprochen werden. Mit dem Postulat des erforderlichen ‚Eingestelltseins‘ ist es der Schule also möglich, sich als eine zu verorten, die diesen Anspruch noch nicht erfüllt, aber ihn als bedeutsam hervorhebt. Auf diese Weise kann dieser Anspruch, trotz des gesetzlich bereits etablierten Rechts auf inklusive Beschulung, als ein erst zukünftig zu realisierender Anspruch markiert werden.

Abgeschlossen wird die Konstruktion der Position der Direktorin mit den Worten, „dass also wir da wohl ganz viele Probleme dann hätten“. Ausgehend von dem Verweis auf ein erhöhtes Risiko des Stolperns sowie des Nicht-eingestellt-Seins der schulischen Akteur*innen auf ,Integrationskinder' wird hier also eine Prognose bezüglich sich einstellender Probleme formuliert bzw. erscheint der Verweis auf „ganz viele Probleme“ wie ein Resümee aus den zuvor vorgebrachten Überlegungen. Die zuvor benannten ,Schwierigkeiten' werden innerhalb dieser Äußerungen also überführt in eine pauschalisierende Problemprognose. Auf diese Weise erscheinen die aufgerufenen ,Schwierigkeiten' nicht mehr als zu bearbeitende Herausforderungen, sondern als welche, die im Effekt ,viele' Probleme mit sich ziehen würden. Insofern das Aufrufen dieser Problemprognose hier im Zuge der Konstruktion einer Positionierung gegen die Beschulung Nicks an der Grundschule relevant wird, wird implizit der Anspruch postuliert, dass (inklusive) Beschulung ohne viele Probleme verlaufen sollte. Dies scheint also neben dem Postulat des ,Eingestelltseins auf Inklusionskinder' ein weiterer normativer Bezugspunkt zu sein.

Insofern hier immer noch die Position der Direktorin entworfen wird, ist auf Grundlage des zitierten Auszugs nicht eindeutig bestimmbar, auf wen sich das Pronomen ,wir' bezieht („wir da wohl ganz viele Probleme dann hätten“). Es könnte entweder die Interviewte und ihren Sohn Nick bezeichnen als auch die schulischen Akteur*innen inkl. der Interviewten und Nick. Unterscheiden sich diese zwei Varianten zwar darin, zu wessen Problem die benannten ,Schwierigkeiten' gemacht werden bzw. wem die Probleme zugeordnet werden, so ist ihnen gemeinsam, dass die Probleme hier nicht als solche markiert werden, die die schulischen Akteur*innen allein betreffen und deren Bearbeitung in ihrer Verantwortung steht. Auffällig scheint überdies, dass die Interviewte in beiden Varianten auftaucht und damit auch nicht nur ihr Sohn als ein von möglichen Problemen Betroffener erscheint, sondern sie stets als (Mit-)Betroffene hervorgebracht wird.

Die Interviewte wird hier sichtbar als eine, die konfrontiert ist mit einer Position vonseiten der Schule, die sich deutlich – man könnte auch sagen vehement –, gegen die Beschulung von Nick an der Grundschule ausspricht. Entlang der beschriebenen Konstruktion der Position der Schule scheint die Beschulung Nicks nicht nur der Vorstellung der Direktorin zu widersprechen, die beansprucht, Einschätzungen bzgl. Passung und Nichtpassung geben zu können. Sie wird darüber hinaus als ein physisches Sicherheitsrisiko für Nick entworfen. Mit dem Verweis auf die noch nicht erfolgte Einstellung der Schule auf die ,Integrationskinder' kann die Beschulung Nicks an dieser Schule (entlang dieser Konstruktion) sowohl als eine Zumutung für die Schule als auch für Nick gelesen werden. Nicht zuletzt wird sie auch zu einer Zumutung für die Eltern von Nick entworfen, insofern diese als (Mit-)betroffene der auf sie zukommenden zahlreichen Probleme gemacht werden. Auffällig ist in Bezug auf die Position der Direktorin auch hier, dass diese Position als eine erscheint, die sich gegen eine andere behauptet und die eindeutig einer bestimmten Person (der Direktorin) zugesprochen wird, womit ausgeschlossen scheint, dass diese Position gemeinsam entwickelt wurde.

Wie positioniert sich die Interviewte nun zu dieser Konstruktion der Position der Direktorin zu der Beschulung Nicks? Wurde oben bereits skizziert, dass der Verzicht auf eine Distanzierung von dieser Position auch als ein ‚Gültigsetzen‘ der Position gelesen werden kann, wird die Position der Schule entlang der weiteren Äußerungen als ‚wirkmächtige‘ Position hervorgebracht:

„Interviewte: (...) und also mir wurde mit dem ersten moment wurde mir suggeriert dass er da keinen guten status haben wird und insofern war das für mich klar dass ich ihn dann dort nicht hingeben werde“

Mit dem Bezug darauf, dass die Position der Schule *„mit dem ersten moment (...) suggeriert“* (Hervorh. J.G.) wurde, wird die Position der Schule noch einmal als eine entworfen, die zeitlich unmittelbar relevant wurde. Auf diese Weise wird sie als eine Position konturiert, mit der die Interviewte sehr schnell konfrontiert war und die scheinbar nicht gemeinsam ausgehandelt wurde. Zusammengefasst wird die Position der Schule zur Beschulung Nicks als eine, die Nick „keinen guten Status“ an der Schule ermöglichen würde. Der Position der Schule werden also Effekte in Bezug auf die (hierarchische) Verortung Nicks an der Schule zugeschrieben. Wird diese Statuszuweisung hier als etwas hervorgebracht, das der Interviewten „suggeriert“ wurde, also von den schulischen Akteur*innen irgendwie (indirekt) vermittelt wurde, wird dieser ‚Suggestion‘ Wirkmacht verliehen, indem sich nicht von entsprechenden Effekten der Position der Schule distanziert wird oder die Position der Schule an sich als illegitim bewertet wird. Die Effekte werden vielmehr als gültig postuliert, indem sie als Grund dafür erhoben werden, dass die Interviewte ihren Sohn *nicht* an dieser Schule anmeldet. Insofern die Schule hier also als eine erscheint, die einen gewissen Expert*innenstatus darüber beansprucht, ihre Einschätzung bezüglich der Möglichkeiten der Beschulung Nicks an der Schule zu geben, wird dieser Status von der Interviewten hier nicht infrage gestellt und diese Position der Schule zuerkannt. Gleichwohl wird die Entscheidung der Interviewten, Nick nicht an dieser Schule anzumelden, hier nicht als alternativlos hervorgebracht (i. S. v. ‚sie wollten ihn nicht aufnehmen‘). Vielmehr positioniert sich die Interviewte innerhalb dieser Äußerungen als Entscheiderin, als eine, die sich (zugunsten ihres Sohnes) gegen die Beschulung an der ortsansässigen Grundschule entscheidet.

Zusammenfassend formuliert, wird die Interviewte innerhalb der hier analysierten Äußerungen als eingebunden in ein machtvolleres Geschehen darüber sichtbar, wer sich als Autorisierte der Schulwahl für Nick und als Autorisierte der Einschätzung der Möglichkeit seiner Beschulung an der ortsansässigen Grundschule positionieren kann. Sie wird als eine hervorgebracht/und bringt sich als eine hervor, welche die Idee der Beschulung Nicks als ‚Inklusionskind‘ aus der Konfrontation mit einer anderen Position bzw. in Abgrenzung zu dieser Position entwickelt, die Nick der *„schiene (...) geistige Behinderung“* zuordnen wollte. Positioniert sich die Interviewte in Reaktion darauf als Autorisierte der Schulwahl für Nick, wird diese Position im Kontakt mit der ortsansässigen Grundschule erneut brüchig, indem sich schulische Akteur*innen als Expert*innen bzgl. der Frage der Möglichkeit von

Nicks Beschulung an der Grundschule positionieren. Die eigene Position zur Frage der Beschulung Nicks an dieser Grundschule entwickelt die Interviewte sodann auch hier aus der Konfrontation mit der Position anderer. Die Position der Grundschule wird dabei insofern für bedeutsam postuliert, als dass die Interviewte negative Effekte für die Beschulung ihres Sohnes annimmt und ihn diesen nicht aussetzen möchte. Oder anders formuliert: Die Schule erscheint mit der ablehnenden Position zur Beschulung Nicks nicht mehr als attraktive Option, sodass sich die Interviewte als diejenige positioniert, die sich gegen diese Schule entscheidet.

3.2.3 Fazit

Die vorangestellten Analysen von Auszügen aus zwei Interviews zeigen Konfrontationen der interviewten Eltern mit ablehnenden Reaktionen vonseiten der Grundschule in Bezug auf eine potenzielle Beschulung ihres Kindes an dieser Schule eindrücklich auf. Anhand einer Re-Lektüre der Analysen möchte ich in diesem Fazit die in der Einleitung aufgeworfenen Fragen beantworten: Wie werden die ablehnenden Positionen der schulischen Akteur*innen bezüglich der Beschulung eines Kindes mit „Förderbedarf“ innerhalb der Äußerungen der Eltern entworfen? Wie werden entlang dieser Konstruktionen Gültigkeit und Legitimität beansprucht? Und welche Spielräume der elterlichen Positionierung zu den Konstruktionen der ablehnenden Positionen lassen sich beschreiben? Nach der Beantwortung dieser Fragen resümiere ich diese Ergebnisse in Bezug auf die sich hier abzeichnenden Verhältnisse, in die die Eltern eingebunden sind.

Zur Beantwortung der ersten zwei Fragen richte ich den Blick zunächst auf die Strukturierung der in den Analysen beschriebenen Positionen gegen die inklusive Beschulung eines Kindes mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ vonseiten schulischer Akteur*innen. Dabei fällt u.a. auf, dass innerhalb der Konstruktionen dieser Positionen je unterschiedliche normative Postulate gültig gesetzt werden, mit denen Bestimmungen davon formuliert werden, wie Beschulung von Kindern mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ oder Beschulung im Allgemeinen sein sollte. In Relation zu diesen normativen Postulaten wird die Schule, der jeweiligen Akteur*innen, sodann als eine entworfen, die diesen Ansprüchen (noch) nicht gerecht wird oder nicht gerecht werden kann. Diese Relation aus der Hervorbringung eines normativen Postulats bezüglich der Frage, wie Beschulung von Kindern mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ sein sollte, sowie die Verortung der eigenen Schule als eine, die diesem Anspruch nicht gerecht wird, scheint also ein konstitutiver Aspekt der hier analysierten Konstruktionen der ablehnenden Positionen zur Beschulung des jeweiligen Kindes mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ zu sein.

Wie diese Relationen im Einzelnen hervorgebracht werden, möchte ich im Folgenden noch einmal inhaltlich konkretisieren. Dabei soll die folgende Darstellung aber nicht allein der beispielhaften Konkretisierung der sich hier wiederkehrend zeigenden Strukturierung der Positionen dienlich sein, vielmehr möchte ich dabei – wie z.T. bereits im Rahmen der ausführlichen Analysen erfolgt – zusammenfassend

explizieren, welche impliziten Annahmen, Setzungen, aber auch Ausschlüsse die hervorgebrachten normativen Postulate und/oder die Einschätzung der Nichterfüllung dieser Postulate erst möglich machen. Anliegen ist es also, die normativen Postulate selbst nicht nur zu benennen und sie auf diese Weise als selbstverständliche zu reproduzieren, sondern sie zu dekonstruieren, indem ich nach den Bedingungen ihrer Möglichkeit frage.

Innerhalb der Äußerungen, die in Kapitel 3.2.1 analysiert wurden, wird die ablehnende Position des Schuldirektors zur Beschulung von Nina u.a. mit den Worten „aber eigentlich sind die förderschulen besser“ qua einer Unterscheidung von Förderschulen und anderen (Regel-)Schulen hervorgebracht, wonach den Förderschulen eine höhere Qualität in Bezug auf die Beschulung von Kindern ‚wie Nina‘ zugesprochen wird. Indem mittels dieser Unterscheidung die ablehnende Position zur Beschulung von Nina an der Grundschule entworfen wird, wird also postuliert, *dass die Qualität der Beschulung von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ hoch sein sollte*. Die Einschätzung, dass die Förderschulen besser (als die Grundschulen) seien, impliziert dabei folgende Setzungen: eine vereinheitlichende, starre Differenzierung zwischen Förder- und Grundschulen, insofern Förderschulen per se zugeschrieben wird, besser zu sein. Zudem impliziert es auch eine verändernde Vereinheitlichung derjenigen Kinder (hier: Kinder wie Nina), für die Förderschulen besser seien.

Die Position der schulischen Akteur*innen zur Beschulung Nicks (Kapitel 3.2.2) wird innerhalb der Äußerungen der Eltern als eine hervorgebracht, die angesichts des Wissens um seine ‚Gehbehinderung‘ zu der Einschätzung kommt, dass Nick an dieser Schule falsch aufgehoben wäre. Hervorgebracht wird innerhalb der Äußerungen also implizit das normative Postulat, *dass Schüler*innen (mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘) an einer Schule ‚richtig‘ aufgehoben sein sollten*. Die Referenz auf dieses Postulat ermöglicht es also, sich gegen die Beschulung Nicks an der Grundschule auszusprechen. Unausgesprochen bleiben indessen die Kriterien, die angelegt werden, um zu dieser Einschätzung zu kommen. Notwendig, um zu einer entsprechenden Einschätzung zu kommen, scheint jedoch die Beanspruchung eines Wissens über Nick und über die Schule, auf Grundlage dessen eine solche Einschätzung möglich wird. Relevant wird innerhalb der Äußerungen ein Wissen über Nick entlang der ihm zugeschriebenen Behinderungskategorie. Die Kategorie ‚Gehbehinderung‘ wird als aussagekräftige, bedeutungstragende Kategorie gesetzt, die gegen das ‚richtig Aufgehobensein‘ von Nick an dieser Schule spricht. Dies verweist – wie dargestellt wurde – auf eine zweite Voraussetzung dieser Position: Das Wissen über Nick und die Schule muss relativ stabil gesetzt werden, es muss also ein ‚Sosein‘ der Schule und ein ‚Sosein‘ von Nick postuliert werden, womit also potenzielle Änderungen dieses ‚Soseins‘ bzw. Entwicklungsdynamiken ausgeschlossen werden, die ggf. zu einer anderen Einschätzung führen könnten. Erst dieses Stabilsetzen der Voraussetzungen Nicks und der Schule macht also die Aussage, dass Nick an der Schule falsch aufgehoben wäre, möglich. Distanziert wird sich damit auch von dem Anspruch, dass die Schule dafür sorgen kann oder muss, dass potenziell alle Kinder ‚richtig‘ aufgehoben sind. Dies wiederum scheint nur dann möglich, wenn implizit

auf andere Schulen verwiesen werden kann, an denen Nick potenziell ,richtig' oder zumindest ,besser' aufgehoben wäre.

Darüber hinaus wird die Konstruktion der ablehnenden Position der Schule zur Beschulung Nicks in Bezug auf das erforderliche Treppenlaufen an der Schule prozessiert, was dazu führen könnte, dass Nick mehr stolpern könnte. Aufgerufen wird mit dieser Begründung das normative Postulat, *dass der Schulbesuch für Kinder (mit ,sonderpädagogischem Förderbedarf' / mit ,Behinderung') ohne ein ,Mehr' an Stolpern möglich sein soll*. Oder man könnte auch sagen, *dass der Schulbesuch und die Mobilität im Schulgebäude verletzungsfrei möglich sein sollten*. Erneut gründet die Position auf der Einschätzung, dass dieser Anspruch an der Schule nicht erfüllt sei. Diese Einschätzung impliziert dabei folgende Setzungen: Erstens wird das Erfordernis des Treppenlaufens im Schulalltag stabil gesetzt, etwaige Änderungen im Ablauf oder bauliche Maßnahmen werden also ausgeschlossen. Der Konstruktion der Position der Schule inhärent ist zweitens eine Setzung der Art und Weise des Treppenlaufens (als ein Hoch- und Runterrennen). Andere Varianten des Treppenlaufens, wie langsam oder mit Unterstützung zu laufen, bleiben unbenannt. Drittens impliziert diese Einschätzung eine Konstruktion von Nick als (wie auch immer) eingeschränkt körperlich mobil und beansprucht damit ein Wissen um die Effekte seiner ,Gehbehinderung'.

Prozessiert wird die Konstruktion der Position der Schule zur Beschulung Nicks in Referenz darauf, dass die Schule noch nicht auf ,Integrationskinder' eingestellt sei. In Anschlag gebracht wird also das normative Postulat, *dass Schulen auf ,Integrationskinder' eingestellt sein sollten*. Auf zwei Setzungen dieses Postulats möchte ich verweisen: Zum einen wird gesetzt, dass es möglich sei, sich vorab (!) auf ,Integrationskinder' einzustellen. Unmarkiert bleibt dabei, dass das, was im schulischen Alltag (mit sog. ,Integrationskindern') funktioniert und was nicht, sich ggf. erst praktisch erweist und situativ immer anders sein kann. Zum anderen werden ,Integrationskinder' hier als eine Gruppe zusammengefasst, womit sie vereinheitlichend entlang einer verändernden Konstruktion und Unterscheidung von ,Normalschüler*innen' hervorgebracht werden und ihre Verschiedenheit dethematisiert wird. Mit der Einschätzung, dass die Schule noch nicht auf Integrationskinder eingestellt ist, wird zudem ein Wissen darüber beansprucht, wann (also nach welchen Maßnahmen, Überlegungen, Qualifizierungen) eine solche Einstellung erfolgt ist. Entsprechende Überlegungen bleiben hier jedoch unsichtbar.

Abgeschlossen wird die Konstruktion der Position der Schule, indem formuliert wird, dass „wir ganz viele probleme dann hätten“. Bezieht sich diese Äußerung zwar auf die zuvor aufgerufenen Konstruktionen und scheint ein Resümee aus diesen zu ziehen, so impliziert sie dennoch ein normatives Postulat, welches sich z.B. wie folgt ausbuchstabieren ließe: *Die Beschulung von Nick sollte problemfrei möglich sein*. Probleme werden entlang dieser Konstruktion also als zu vermeidendes und vermeidbares Übel entworfen. Das normative Postulat der problemfreien Beschulung bzw. die In-Verhältnis-Setzung zu diesem Postulat als Schule, wo dies nicht möglich ist, erscheint nur vor dem Hintergrund der Annahme möglich, dass die Beschulung (hier von Nick) woanders reibungsloser möglich sein könnte. Indem die

Problemprognose in Bezug auf Nicks Beschulung an der Grundschule Teil der ablehnenden Position zu seiner Beschulung an dieser Grundschule wird, wird dem normativen Postulat der Problemfreiheit hier also der Vorrang vor dem Anspruch (gleichberechtigter) Teilhabe an der Schule eingeräumt. Von dem Anspruch, sich ergebende Probleme zu lösen, wird sich auf diese Weise distanziert.

Gemeinsam ist diesen einzelnen Aspekten der Konstruktion der ablehnenden Positionen bezüglich der Beschulung von Kindern mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ an einer Grundschule, dass sie beanspruchen können, sich am Wohl der Kinder mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ zu orientieren. Sie beanspruchen, sich für ein ‚richtig Aufgehobensein‘ der Kinder zu positionieren, für die Verringerung von Verletzungsgefahr, für die Qualität ihrer Beschulung etc.. Die Referenz auf die normativen Postulate nimmt also innerhalb der Konstruktionen der ablehnenden Positionen vonseiten der Schule zur Beschulung eines Kindes mit ‚Förderbedarf‘ eine legitimierende Funktion ein. Diese Positionen können damit als (diskursiver) Einsatz beschrieben werden, mit dem konfligierende normative Postulate bzgl. der Beschulung von Kindern mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ so in Rangfolge gebracht werden, dass die hier aufgerufenen Postulate über das normative Postulat der Teilhabe an der wohnortnahen Grundschule gestellt werden.

Die gewählte Fokussierung auf die impliziten Setzungen, die eine Verortung der eigenen Schule in Relation zu den normativen Postulaten erst möglich machen, zeigt überdies, dass die Konstruktionen der Positionen gegen die Beschulung bestimmter Kinder mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ nicht voraussetzungsfrei möglich sind. Sie implizieren vielmehr jeweils ein Wissen über die eigene Schule und/oder Erfordernisse inklusiver Beschulung, über das jeweilige Kind mit ‚Förderbedarf‘ oder generell über Kinder, die vereinheitlichend als ‚Inklusionskinder‘ zusammengefasst werden. Charakteristisch dabei scheint, dass dieses Wissen relativ stabil gesetzt wird: Erst so kann eine Schule beispielsweise als eine entworfen werden, an der (mehrmaliges, schnelles) Treppenlaufen als Erfordernis des Schullalltags gesetzt wird.

Die Auszüge aus den zwei Interviews wurden für die Bearbeitung dieses Kapitels gewählt, weil sie – so der erste Eindruck – sich stark hinsichtlich der Positionierungen der Eltern zu den ablehnenden Reaktionen der schulischen Akteur*innen unterscheiden: So rückt die Mutter von Nick (Kapitel 3.2.2) infolge der ablehnenden Reaktion vonseiten der ortsansässigen Grundschule von ihrer Idee der Beschulung Nicks an dieser Schule ab. Die Eltern von Nina hingegen beharren trotz der ablehnenden Reaktionen der Schule auf der Beschulung ihrer Tochter an dieser Grundschule. Wie lassen sich nun, mit Blick auf die Analyseergebnisse, die Spielräume der elterlichen Positionierung zu diesen ablehnenden Reaktionen vonseiten der Schulen genauer beschreiben?

Zunächst fällt auf, dass die oben aufgeführten normativen Postulate, die den Konstruktionen der ablehnenden Positionen der schulischen Akteur*innen inhärent sind und mit denen Bestimmungen davon formuliert werden, wie Beschulung von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ sein sollte, innerhalb der Positionierungen der

Eltern in beiden Interviews unwidersprochen bleiben. Nehmen die Eltern zwar wiederholt wertend Bezug auf die Positionen der schulischen Akteur*innen (z.B. „also das war schon am Anfang ganz schön schwierig“) und markieren sie die Positionen in ihrer Bezugnahme als ihrer Position entgegenstehend, so lässt sich demgegenüber keine dezidierte inhaltliche Diskussion oder Kritik dieser Positionen verzeichnen. Gelesen werden könnte dieser Verzicht auf eine explizite Kritik der Positionen als Effekt der oben beschriebenen Konstruktion der ablehnenden Positionen, die sich mit der Bezugnahme auf normative Postulate, die sich im weitesten Sinne am „Wohl des Kindes“ orientieren, als pädagogisch begründungsfähig inszenieren können.

Gleichwohl ist es den Eltern aber möglich, sich als den Positionen der schulischen Akteur*innen entgegenstehend zu positionieren. Zentralität kommt innerhalb dieser Positionierungen der Referenz auf die Gesetzeslage zu, die ein Recht auf inklusive Beschulung beinhaltet. Werden die Positionierungen gegen die Position der Schule in beiden Interviews in Bezug auf die aktuelle Gesetzeslage hervorgebracht, lassen sich anhand dieser Positionierungsbewegungen gerade auch die Spielräume der Positionierung aufzeigen³⁶.

Die Eltern von Nina (Kapitel 3.2.1) deautorisieren die Position des Schulleiters mit Verweis auf das Gesetz, welches hier zur Möglichkeit gemacht wird, sich gegen die Position des Schulleiters zu behaupten. Indes wird die Position des Schulleiters, innerhalb der Äußerungen dieser Interviewten aber nicht inhaltlich delegitimiert.

Demgegenüber lässt sich die Bezugnahme auf das Gesetz innerhalb der in Kapitel 3.2.2 analysierten Äußerungen als Delegitimierung der Position der Schule beschreiben, die mit dieser Referenz als unrechtmäßige Position markiert wird. Gleichzeitig impliziert die Positionierung der Mutter von Nick eine Autorisierung der Position der schulischen Akteur*innen. So wird deren Position als zentrale und unumstößliche Position hervorgebracht.

Während sich also die Eltern von Nina über die Einwände des Schulleiters hinwegsetzen und ihm damit die Autorität, über den Beschulungsort von Nina zu entscheiden, nicht zuerkennen, zeigt sich die Mutter von Nick zwar als traurig und enttäuscht angesichts der Position der Schule bezüglich der Beschulung ihres Sohnes, stellt jedoch die von den schulischen Akteur*innen in Anspruch genommene Autorität, bzgl. der Möglichkeit der Beschulung Nicks eine bedeutsame Einschätzung geben zu können, nicht infrage. Oder anders formuliert, wird die Schule für sie angesichts der ablehnenden Reaktion der schulischen Akteur*innen zu einer unattraktiven Option.

³⁶ Ich beziehe mich bei der folgenden Darstellung der unterschiedlichen Bezugnahmen auf das Gesetz auf folgende Interviewauszüge: *Zitat aus Analyse 1*: „das fand ich sehr traurig weil das war schon das Jahr wo sie eigentlich auch Integrationskinder nehmen mussten also gesetzlich“. *Zitat aus Analyse 2*: „Interviewte: ja und Herr (Hannemann?) ist halt ja Befürworter der Förderschulen (lacht) und das hat er uns eigentlich auch (lachend) immer spüren lassen und/so dass uns halt dieses Gesetz mit der Inklusion und dass das dann halt umgesetzt werden musste das war dann/jetzt ist Interviewter: spielte uns entgegen“.

Ich komme zu einer Zusammenfassung in Bezug auf die sich hier abzeichnenden Verhältnisse, in welche die Eltern eingebunden sind: Die Eltern werden in diesen Interviewauszügen als eingebunden in ein machtvolleres Geschehen sichtbar, in dem die Frage, wer sich als autorisierte Entscheider*in bezüglich der Zuordnung eines Kindes mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ zu einer Schule positionieren kann, umkämpft ist. Die Eltern sind konfrontiert mit Positionen, in denen die Beschulung ihres Kindes eindeutig als dem Willen der schulischen Akteur*innen entgegenstehend markiert wird. Die Eltern werden also als eingebunden in Situationen sichtbar, in denen ihre Präferenz bzgl. der Beschulung ihres Kindes an der wohnortnahen Grundschule als Zumutung für die schulischen Akteur*innen entworfen wird. Die Autorisierung, als Eltern eine Schule für das eigene Kind mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung zu wählen, ergibt sich also nicht einfach qua Gesetz, dem sogenannten Elternwahlrecht. Vielmehr zeigen die Analyseergebnisse, dass die Autorisierung, über den Beschulungsort für ein Kind mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ zu entscheiden, umkämpft bleibt. Ausgehend von einer Formulierung, die Kerstin Jergus und Christiane Thompson (2017a) im Kontext ihrer Theoretisierung von Autorität als Autorisierung entwickeln, ließe sich die relationale Qualität dieses Geschehens wie folgt beschreiben: Die interviewten Eltern sind eingebunden in Verhältnisse, in denen die Einnahme der Position als Entscheider*in für die Wahl der Schule eines Kindes mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ *„zwischen (Hervorb. im Orig.) Inanspruchnahme und Zuerkennung“* dieser Position emergiert (Jergus & Thompson, 2017b, S. 7).

Zudem werden die Eltern innerhalb der analysierten Interviewauszüge als solche sichtbar, die sich entlang von Konstruktionen ihrer Kinder subjektivieren, welche über die Unterscheidungen von anderen Kindern mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘/Behinderungen – bzw. entlang einer Abgrenzung von anderen Behinderungskategorien – operieren. Wird das Kind innerhalb der in Kapitel 3.2.1 analysierten Äußerungen entlang der Unterscheidung von anderen Behinderungen als ‚extremer Fall‘, als Kind mit ‚Förderbedarf‘ geistige Entwicklung herausgestellt, wird das Kind im zweiten Interview als ‚nur‘ körperlich beeinträchtigt, als Kind mit ‚Gehbehinderung‘ entworfen und von geistigen Behinderungen abgegrenzt. Angesichts dieser doch sehr unterschiedlichen Konstruktionen, scheint es interessant, dass die Eltern gleichermaßen mit ablehnenden Positionen vonseiten der Grundschule konfrontiert sind bzw. waren. Einerseits erscheinen also die Konstruktionen des jeweiligen Kindes als Kind mit ‚Behinderung‘/‚Förderbedarf‘ auch im Rahmen der ablehnenden Positionen vonseiten der Grundschule hochrelevant und funktional, insofern erst die Markierung dieser Kinder als Kind mit ‚Behinderung‘/‚Förderbedarf‘ die Beanspruchung der normativen Postulate, wie Beschulung für ‚entsprechende‘ Kinder sein soll, auch für dieses Kind möglich macht. Andererseits zeigt der Vergleich der beiden Interviewauszüge, dass die Unterschiede der Konstruktionen der Kinder in Bezug auf die ablehnenden Reaktionen vonseiten der Schule (hier) keinen großen Unterschied machen, insofern weder die Konstruktion eines Kindes mit ‚Förderbedarf‘ geistige Entwicklung noch die Konstruktion eines

Kindes mit ,Gebehinderung' eine ablehnende Reaktion vonseiten der Grundschule ausschließt.

3.3 Positionierungen zur Wahl einer weiterführenden Schule

Der Übergang in eine weiterführende Schule kann als ein wesentlicher Selektionsmechanismus des deutschen Bildungssystems gelten. Im Kontext der Inklusionsreform kann dieser Übergang zudem als zentrale Gelenkstelle verstanden werden, an der sich auch der Erfolg der Inklusionsbemühungen erweist. Wiesen Grundschulen bereits vor der Einführung des Rechts auf inklusive Beschulung höhere ,Integrationsquoten' auf als Regelschulen der Sekundarstufe, so hat sich dieses Verhältnis auch mit der Einführung der Inklusionsreform noch nicht angeglichen (vgl. Klemm, 2015). Wie einleitend in dieser Studie beschrieben, entscheiden seit der Einführung des sog. Elternwahlrechts die Eltern von Schüler*innen mit ,Förderbedarf' (in einem Großteil der Bundesländer), welche Schule ihr Kind besuchen soll. Ihren Schulwahlen kommt folglich im Hinblick auf die Entwicklung inklusiver Schulen eine neue Relevanz zu.

Wie im Rahmen des Forschungsstandes dargestellt wurde, liegen aktuell jedoch nur sehr wenige Studien vor, die sich mit der Wahl einer weiterführenden Schule von Eltern von Kindern mit ,sonderpädagogischem Förderbedarf' befassen. Charakteristisch für diese Forschung ist erstens, dass die Wahl einer Schule von Eltern von Kindern mit ,Förderbedarf' ausschließlich als Wahl zwischen Förderschule und inklusiver (bzw. auch integrativer) Schule in den Blick gerät. Andere mögliche *Entscheidungsszenarien* (J. O. Krüger, 2019, 2020; J. O. Krüger et al., 2020)³⁷, wie zum Beispiel die Wahl zwischen verschiedenen inklusiven oder Förderschulen finden demgegenüber keine Berücksichtigung³⁸. Die Eltern selbst kommen als Effekt dieser Konzeption der Schulwahl als Wahl zwischen Förder- und inklusiver Schule als

³⁷ In der Erziehungswissenschaft findet der Begriff Entscheidungszenarien (bzw. Entscheidungsszenario) in einer von Jens Oliver Krüger (2019, 2020) ausgearbeiteten performanztheoretischen Perspektive auf Entscheidungen Verwendung. Diese Perspektive impliziert eine zentrale Fokusverschiebung gegenüber einem alltagssprachlichen Verständnis von Entscheidungen: Das Entscheidungsszenario wird nicht als der Entscheidung vorgängig gefasst, d.h. ausgegangen wird nicht von einem bereits vorgegebenen Entscheidungsszenario (z.B. zwischen Förder- und inklusiver Schule), vielmehr wird auf die „Hervorbringung von Entscheidungszenarien“ fokussiert (J. O. Krüger, 2020, S. 27). Ohne an dieser Stelle einen umfassenden Anschluss an die von Krüger vorgeschlagene Perspektive zu beanspruchen, erscheint diese instruktive theoretische Prämisse auf Entscheidungen an die hier entwickelte methodologische Perspektive auf Positionierungen hoch anschlussfähig. So frage ich in diesem Kapitel jeweils danach, wie die Wahl einer weiterführenden Schule entworfen wird (Problematisierung) und wie sich die Eltern dazu in ein Verhältnis setzen (Positionierung).

³⁸ Auch die Frage, ob der Übergang in die Sekundarstufe I von entsprechenden Eltern überhaupt als Schulwahl verstanden wird – denkbar wäre auch, ihn als Übergang in die 5. Klasse der besuchten Förderschule zu fassen – wird nicht thematisch.

Eltern von ‚Nicht-Normalschüler*innen‘ in den Blick (für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dieser Forschung siehe Kapitel 1.2). Zweitens wird in dieser Forschung häufig auf die (zumeist stabil gesetzten) elterlichen Entscheidungsgründe für die Wahl der Förder- oder der inklusiven Schule fokussiert. Mit der (impliziten) Setzung von Entscheidungen als rationale Wahl zwischen diesen Gründen gerät die Genese sowie ihre Situierung in ggf. uneinheitliche Konstruktionen der verschiedenen Schulformen aus dem Blick.

Gegenüber dieser Forschung wird im Folgenden eine zweifache Perspektivverschiebung auf die elterliche Wahl einer weiterführenden Schule für ihr Kind mit ‚Förderbedarf‘ eingenommen. Im Unterschied zu einer Konzeption von Schulwahlentscheidungen als ein rationales Abwägen zwischen Alternativen, bei der das Subjekt als verfügendes Zentrum über die in Rangfolge zu bringenden Optionen erscheint, frage ich – der hier entfaltenen subjektivationstheoretischen Perspektive folgend –, wie Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ die Wahl einer weiterführenden Schule entwerfen (Problematisierung) und wie, als wer sie entlang dieser Konstruktionen der Wahl hervorgebracht werden/sich selbst hervorbringen, bzw. wie sie sich zu diesen Konstruktionen positionieren. Gegenüber einer Fokussierung auf die Wahl zwischen inklusiver Schule und Förderschule soll der Blick in diesem Kapitel zudem auf weitere Entscheidungsszenarien³⁹ ausgeweitet werden, nämlich auf solche, in denen die Eltern zwischen verschiedenen inklusiven Schulen wählen⁴⁰. Gegenübergestellt werden in diesem Unterkapitel also Äußerungen, in denen die Wahl einer weiterführenden Schule zum einen als Wahl zwischen Förder- und inklusiver Schule- und zum anderen als Wahl zwischen verschiedenen inklusiven Schulen entworfen wird.

Von dieser Erweiterung des Fokus auf Positionierungen zu unterschiedlichen Entscheidungsszenarien verspreche ich mir zweierlei: Erstens kann auf diese Weise das Schreiben über die Schulwahlen von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ ein Stück weit heterogenisiert werden. Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ werden so nicht vorab als Eltern von Nicht-Normalschüler*innen markiert, empirisch wird der Blick vielmehr darauf gerichtet, als wer sie entlang der Hervorbringung unterschiedlicher Problematisierungen des Übergangs in die weiterführende Schule (und der Positionierungen dazu) erscheinen können. Mit dem so gewählten Zuschnitt

³⁹ Ich nutze den Begriff Entscheidungsszenario als Ordnungsbegriff, mit dem es möglich wird, Varianten der Konstruktion der Wahl einer weiterführenden Schule zu gruppieren: So unterscheiden sich etwa Szenarien, in denen die Wahl als Wahl zwischen inklusiver Schule und Förderschule entworfen wird, von solchen, in denen sie als Wahl zwischen verschiedenen Förderschulen hervorgebracht wird.

⁴⁰ Es wird zugleich ausschließlich auf diese zwei Entscheidungsszenarien fokussiert – und nicht noch weitere Varianten in die Analyse mit aufgenommen –, um jeweils zwei Positionierungen zum Übergang als Wahl zwischen inklusiver Schule und Förderschule und zwei Positionierungen zur Wahl zwischen zwei inklusiven Schulen in den Blick nehmen zu können. Auf diese Weise soll eine Ineinssetzung eines Entscheidungsszenarios mit den sich eröffnenden Möglichkeiten der Positionierung vermieden werden.

des Kapitels wird das im Rahmen dieser Studie verfolgte Interesse an den Spielräumen der elterlichen Positionierung aufgenommen. Zweitens wird es durch die Erweiterung des Fokus auf unterschiedliche Entscheidungsszenarien möglich, nach Unterschieden in den Konstruktionen des Kindes zu fragen. Denn werden Schüler*innen mit ,Förderbedarf‘ mit dem Fokus auf die elterliche Schulwahl als Wahl zwischen Förder- und inklusiver Schule bereits implizit als Nicht-Normalschüler*innen markiert, so stellt sich die Frage, ob entlang eines Wahlszenarios zwischen verschiedenen inklusiven Schulen normalisierende Konstruktionen des eigenen Kindes entworfen werden, entlang derer sich die Eltern subjektivieren (können).

Die Darstellung der Analyseergebnisse gliedert sich wie folgt: Zunächst werden die Ergebnisse zu den Äußerungen dargestellt, in denen der Übergang in die Sekundarstufe jeweils als Wahl zwischen inklusiver Schule und Förderschule entworfen wird (Kapitel 3.3.1). In einem Zwischenfazit wird entlang einer Beschreibung von Gemeinsamkeiten der Konstruktionen dieser Entscheidungsszenarien nach diskursiven Effekten der Referenz auf dieses ,ähnliche‘ Szenario für die elterlichen Positionierungen gefragt. Sodann werden die Varianten der Positionierung zu diesem ,ähnlichen‘ Szenario einander gegenübergestellt, dabei werden jeweils Bedingungen zusammengefasst, die die Positionierung für oder gegen die inklusive Beschulung des eigenen Kindes (diskursiv) ermöglichen. In einem zweiten Schritt werden jeweils einzeln die Analyseergebnisse zu den gewählten Äußerungen dargestellt, in denen der Übergang in die Sekundarstufe (u.a.) als Wahl zwischen inklusiven Schulen entworfen wird (Kapitel 3.3.2). Das sich anschließenden Zwischenfazit dient analog zu dem Zwischenfazit in Kapitel 3.3.1 der minimalen Kontrastierung der Analyseergebnisse zu diesem Szenario. Eingegangen wird an dieser Stelle zudem auf die Frage, inwiefern die Konstruktion der Wahl als Entscheidung zwischen inklusiven Schulen mit normalisierenden Konstruktionen des eigenen Kindes einhergeht. Im abschließenden Fazit (3.3.3) erfolgt sodann eine maximale Kontrastierung der analysierten Äußerungen. Entlang eines Vergleichs der Positionierungen zur Wahl zwischen Förder- und inklusiver Schule und Positionierungen zur Wahl zwischen verschiedenen inklusiven Schulen werden Unterschiede der Problematisierungen der Wahl herausgestellt, die wiederum unterschiedliche Positionierungsspielräume bedingen.

3.3.1 Problematisierung der Wahl als Wahl zwischen inklusiver Schule und Förderschule

Eine changierende Positionierung für die Förderschule

Im Folgenden beschreibe ich die Emergenz eines Entscheidungsszenarios zwischen inklusiver Schule und Förderschule, welches innerhalb von Äußerungen einer interviewten Mutter hervorgebracht wird. Sodann beschreibe ich den Vollzug der Positionierung der Mutter zu diesem Szenario. Der Sohn der Interviewten besucht zum Zeitpunkt des Interviews eine inklusive Grundschule. Ich beginne mit einem

Interviewauszug, in dem die Interviewte das Thema der weiterführenden Beschulung einleitet, indem sie ausgehend von der Relevantsetzung einer hier unspezifisch bleibenden Grenze zunächst über die Vorteile der bisherigen Beschulung spricht:

„Interviewte: (...) ich glaube es ist schon ziemlich schwierig für eltern zuzugeben dass hier irgendwo eine grenze jetzt ist ne/ also dass wir eben merken also wir haben ja nie gedacht dass er rechnen kann dass er schreiben kann dass er lesen kann das kann er und ich glaube er wäre auch niemals wie er jetzt ist wenn er von vornherein in der förderschule a gewesen wär weil die dort eben auf selbstständigkeit eher aus sind jetzt hat mir die frau auch gesagt die ihn vertreten hat als einzelfallhelferin so weit wäre er da nicht weil die kam aus der förderschule a ich glaube das war schon ein großes glück dass er das machen konnte“

Der Interviewauszug beginnt mit der Formulierung der Annahme, dass es für Eltern schwierig sei zuzugeben, „dass hier irgendwo eine grenze jetzt ist“. Insofern das Vorhandensein dieser Grenze als schwer zuzugeben beschrieben wird, wird die Grenze selbst negativ konnotiert – die Grenze erscheint unerwünscht. Die Grenze wird zudem einerseits als wahr und existent entworfen, unspezifisch oder unbekannt bleibt aber ihre Verortung, also eine Angabe darüber, wo sie verläuft („hier irgendwo“). Unbestimmt bleibt auch, welche Bereiche die Grenze voneinander trennt, ihre inhaltliche Referenz. Eine entsprechende Konkretisierung dieser Grenze scheint mit den Worten „also dass wir eben merken“ zwar eingeleitet zu werden, sie erfolgt jedoch nicht.

Die Äußerung (hier: innerhalb der ersten zwei Zeilen) erfährt insofern einen Wechsel, als dass zunächst mit einer Stimme gesprochen wird, die beansprucht, ‚über‘ Eltern zu sprechen („ich glaube es ist schon ziemlich schwierig für eltern zuzugeben dass hier irgendwo eine grenze jetzt ist ne“) und dann mit einer Stimme gesprochen wird, die selbst als Elternteil spricht („also dass wir eben merken also wir haben ja nie gedacht dass er rechnen kann ...“). Auf dieser Weise wird das ‚Zugeben von Grenzen‘ als eine generell mögliche Herausforderung, die für Eltern im Allgemeinen schwer ist, markiert. Diese Herausforderung wird aber auch zur ‚eigenen Sache‘ gemacht bzw. ‚am eigenen Kind‘ illustriert. Im Effekt wird mit diesem Wechsel der Stimmen das Thema ‚die Schwierigkeit des Zugebens von Grenzen‘ entindividualisiert und damit ein Stück weit entdramatisiert. Zugleich wird die Interviewte als eine sichtbar, der das Zugeben dieser Grenze auch schwer fällt.

Das Relevantsetzen einer Grenze wird innerhalb der weiteren Äußerungen an die Konstruktion einer sich nicht bewahrheiteten elterlichen Prognose gekoppelt, entlang welcher dem Sohn als erwartungswidrig markierte Fähigkeiten zugeschrieben werden. Ihm wird ein Können in den Kulturtechniken (Lesen, Rechnen und Schreiben) attestiert. Entlang dieser Äußerung wird – so scheint es zunächst – also gerade keine Grenze spezifiziert und benannt. Zuschrieben werden dem Sohn Fähigkeiten in Bezug auf basale Kulturtechniken, die ‚normalerweise‘ in der Schule erworben werden. Indem hier auf das Können dieser Kulturtechniken verwiesen wird („also wir haben ja nie gedacht dass er rechnen kann dass er schreiben kann dass er lesen kann das kann er“) wird implizit eine Differenzierung von Können

und Nichtkönnen von Kulturtechniken hervorgebracht, die keine weitere Auskunft über die Qualität des Könnens bzw. Nichtkönnens zulässt. Wird dieses Können in den Kulturtechniken innerhalb der Äußerungen bereits als unerwartet markiert und der Sohn auf diese Weise als jemand entworfen, dem potenziell weniger Entwicklungspotenzial zugesprochen wurde, erlaubt auch die Frage nach der Funktion der Verortung des Sohnes entlang der (impliziten) Differenzierung von Können und Nichtkönnen eine Spezifizierung dieser Konstruktion des Sohnes: Vor dem Horizont dieser Differenzierung von Können und Nichtkönnen – oder dem Postulat einer Ordnung, die zwischen Können und Nichtkönnen differenziert –, wird der Sohn also verortet und als ‚Könnender‘ entworfen. Dass diese Verortung des Sohnes nicht gleichzusetzen ist mit einer Konstruktion als leistungsstarker Schüler, zeigt sich, wenn man danach fragt, wann eine solche Unterscheidung bedeutsam sein kann: Denn werden beispielsweise im Kontext des anstehenden Übergangs in die Sekundarstufe I verschiedene Optionen eruiert, so stellt sich die Frage des ‚schulischen‘ Könnens, in dem Fall, in dem Optionen anvisiert werden, die auf einen höheren Bildungsabschluss zielen, nicht (nur) als Frage nach einem Entweder/Oder von Können und Nichtkönnen, sondern als Frage nach der Dimensionierung dieses Könnens. Mit dieser Verortung des Sohnes entlang einer Differenzierung von Können und Nichtkönnen wird der Sohn somit zwar als ‚Könnender‘ in den Kulturtechniken ausgewiesen, ausgewiesen wird jedoch zugleich der Leistungsbereich, in dem diese Frage überhaupt von Relevanz ist: Dieser Bereich liegt in Relation zu sogenannten ‚Normalschüler*innen‘ eher im unteren Leistungsbereich.

Mit dem Hinweis auf die sich nicht bewahrheitete Entwicklungsprognose der Eltern wird die elterliche Prognose somit zwar angesichts der aufgerufenen Fähigkeitszuschreibungen als unzutreffend charakterisiert, sie wird jedoch nicht in ihr Gegenteil verkehrt. Die in Relation zu der schlechter ausfallenden elterlichen Prognose als positiv markierte Entwicklung des Kindes wird nicht einfach auf eine falsche Prognose der Eltern zurückgeführt (womit sie also als welche erscheinen würden, die die Entwicklungsmöglichkeiten ihres Sohnes ‚falsch‘ eingeschätzt haben), sondern auf die Schule, die er besucht hat, bzw. – um an dieser Stelle näher am Text zu bleiben – darauf, dass er nicht ‚von vorneherein‘ in der Förderschule A war. Zusammenfassend formuliert wird die Interviewte innerhalb dieser Äußerungen also als eine sichtbar, die (gemeinsam mit einer oder mehreren anderen Personen) Entwicklungsprognosen in Bezug auf ihren Sohn formuliert hat, diese angesichts seines Könnens revidiert bzw. dieses unerwartete Können auf den Besuch an einer (inklusive) Grundschule zurückführt. Sie bringt sich also als eine hervor, die zwar angesichts des Könnens des Sohnes in den Kulturtechniken ‚positiv überrascht‘ ist – indem sie die Entwicklung des Sohnes aber der von ihm besuchten Grundschule zuschreibt, wird weder ihre eigene Prognose als grundsätzlich falsch markiert, noch werden dem Sohn grundsätzlich andere Entwicklungsmöglichkeiten zugeschrieben. Sie subjektiviert sich also entlang einer Konstruktion ihres Sohnes, mittels derer dieser gerade über die Zuschreibung eines unerwarteten Könnens als Kind mit

geringeren Entwicklungsmöglichkeiten in Bezug auf schulisches Lernen entworfen wird.

Weiterführend möchte ich beschreiben, wie hier der Förderschule A bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden. Fragt man davon ausgehend, wie entlang dieser Zuschreibungen implizit eine Unterscheidung zur inklusiven Schule hervorgebracht wird, so wird es möglich, die innerhalb der Äußerungen in weiten Teilen implizit bleibende Konstruktion der inklusiven Schule zu explizieren. Verdeutlichen lässt sich auf diese Weise, wie Förderschule A und inklusive Schule B hier als unterscheidbare Optionen hervorgebracht werden: In dem Interviewauszug werden der Förderschule A folgende Eigenschaften zugeschrieben: Die Förderschule A wird als Ort konturiert, an dem man eher „auf selbstständigkeit (...) aus“ ist und wo der Sohn daher – hätte er die Förderschule A besucht – nicht so weit wäre („so weit wäre er da nicht“). Ich gehe an dieser Stelle davon aus, dass sich diese Einschätzung auf das zuvor benannte Können in Rechnen, Schreiben und Lesen bezieht. Entworfen werden also zwei Lernbereiche, ‚Selbstständigkeit‘ und ‚Rechnen, Schreiben, Lesen‘, die nicht gleichermaßen an der Förderschule forciert werden (können). In dieser Konstruktion resultiert aus der Annahme einer Schwerpunktsetzung auf Selbstständigkeit also eine geringere Forcierung der Kulturtechniken, oder drastischer formuliert: eine Vernachlässigung der Förderung von Kulturtechniken an der Förderschule A. Demgegenüber wird die inklusive Schule implizit als Schule entworfen, wo der Sohn so weit gekommen ist, dass er Rechnen, Schreiben und Lesen kann. Innerhalb dieser Äußerungen werden folglich Förderschule A und inklusive Schule B als Schulen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in Bezug auf zwei Lernbereiche (Selbstständigkeit und Rechnen, Schreiben, Lesen) hervorgebracht, wobei die Konstruktion der inklusiven Schule B implizit bleibt. Eine wertende Markierung erhält diese Konstruktion der Schulen an dieser Stelle insofern, als dass die inklusive Schule B hier als diejenige Schule erscheint, in der eine Förderung in den Kulturtechniken in besonderer Weise möglich war und dem Sohn damit eine nicht für möglich gehaltene Entwicklung ermöglichte. Autorisiert wird diese Konstruktion der Förderschule A (und damit implizit der inklusiven Schule B) in der oben aufgerufenen Äußerung unter Referenz auf die Einschätzung einer Schulbegleitung, die bereits an beiden Schulen tätig war: „hat mir die frau auch gesagt die ihn vertreten hat als einzelfallhelferin so weit wäre er da nicht weil die kam aus der förderschule“. Autorisiert das Aufrufen der Einschätzung der Schulbegleitung zwar das Sprechen der Interviewten, so positioniert sich die Interviewte mit dem Aufrufen der ‚Expertin‘ zugleich als eine, die allein mit geringerer Legitimität Einschätzungen über die zwei Schulen treffen kann.

Zu der hier beschriebenen Konstruktion der inklusiven Schule B setzt sich die Interviewte weiterführend in ein Verhältnis, indem sie es als „großes Glück“ beschreibt, „dass er das machen konnte“. Mit diesen Äußerungen wird die eröffnete Konstruktion der inklusiven Schule – als Schule mit besonderer Expertise im Bereich der Förderung von Kulturtechniken – für gültig postuliert und ihre positive Markierung prozessiert. Indem der Besuch der inklusiven Schule B als „großes

Glück“ beschrieben wird, wird die Möglichkeit des Besuchs dieser Schule weder als Selbstverständlichkeit (bspw. unter Verweis auf einen Rechtsanspruch) noch als Notwendigkeit für den Sohn markiert (z.B. unter Verweis auf die Konstruktion des Sohnes, der einer besonderen Förderung im Bereich Lesen, Schreiben, Rechnen bedarf, um sich diese Fähigkeiten aneignen zu können). Die Teilhabe an inklusiver Beschulung wird also als etwas hervorgebracht, das sich nicht ‚automatisch‘ ergibt oder ‚universell‘ gegeben ist, sondern – hier zunächst formal gedacht – bereits aus dem Grund, dass man es eben auch nicht machen kann, limitiert ist. Dass der oben zitierte Satz im Präteritum formuliert ist („das war schon ein großes Glück dass er das machen konnte“) kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass auch der Zeitraum auf einer inklusiven Schule als begrenzt entworfen wird (im Kontrast zu ‚es ist großes Glück dass er das machen kann‘). Man könnte also sagen, inklusive Beschulung wird hier in zweifacher Weise als limitiert hervorgebracht: Weder ist die Teilhabe an inklusiver Beschulung selbstverständlich oder universell gesetzt noch ergibt sich aus der Teilhabe an inklusiver Beschulung automatisch eine Kontinuität inklusiver Beschulung. In Relation zu dieser Konstruktion bringt sich die Interviewte damit zugleich als eine hervor, die die inklusive Beschulung für ihren Sohn nicht einfach beansprucht/beanspruchen kann und damit den Besuch der inklusiven Schule als ‚großes Glück‘ werten kann.

Ich fahre mit der Analyse der im Folgenden zitierten Äußerungen fort, im Zuge welcher es zu einer Verschiebung der positiven Markierung der inklusiven Schule kommt:

„Interviewte: (...) aber jetzt muss man einfach gucken wo ist das Kind glücklich also man muss jetzt einfach gucken und wenn man mal überlegt er kann auch nicht Zähneputzen er kann sich seine Schnürsenkel auch nicht schließen er kann nicht selber auf die Toilette oder Popo abputzen er schmiert sich kein Brot vielleicht sind das jetzt dann so langsam die Sachen wo man eher dran arbeiten müsste wo wir das zu Hause auch nicht wirklich bekommen klar man ist ja immer unter Zeitdruck ne also nur mal so gesagt ne wir sind ja immer auf wo ich dann eher denke okay die Förderschule a guckt jetzt eben wo ist mein Kind wo soll es hingehen“

Eingeleitet wird der hier zitierte Auszug, indem die Frage „wo ist das Kind glücklich“ als zu beantworten markiert wird. Mit dieser Frage wird eine Unterscheidung von Orten hervorgebracht, an denen „das Kind“ jeweils glücklich oder unglücklich ist. Aufgerufen wird das Kriterium ‚glücklich sein‘ also nicht als etwas, woran man an verschiedenen Orten arbeiten müsste, sondern als etwas, was sich mittels einer ‚Ortszuweisung‘ entscheiden lässt. Indem diese Frage hier im Sprechen über Beschulungsorte auftaucht, wird dieses Sprechen mit Bedeutung aufgeladen: Die Frage der Wahl einer Schule wird zur Entscheidung über das Glück- oder Unglücklichsein des Kindes. Kontextuiert man diese Äußerung mit den vorausgehenden Äußerungen über die bisherige Beschulung, so scheint sich die positive Markierung der inklusiven Beschulung mit der Einführung dieses Kriteriums zu verschieben oder zumindest fragwürdig zu werden. Wurde zuvor das Erlernen der

Kulturtechniken auf die inklusive Beschulung des Sohnes zurückgeführt und die inklusive Beschulung auf diese Weise als erfolgreich entworfen, scheint – angezeigt durch das einführende „aber jetzt“ – diese Erfolgskonstruktion eine essenzielle Frage nicht mitgeführt oder noch nicht beantwortet zu haben: die Frage danach, wo „das Kind glücklich“ ist. Die Notwendigkeit, diese Frage nicht nur mitzuführen, sondern „jetzt“ prioritär zu setzen, wird nicht nur als zwangsläufig notwendig markiert („man muss jetzt ...“), die Notwendigkeit, sie zu stellen, wird (über das „einfach“) auch als eindeutig markiert. Mit diesen Äußerungen positioniert sich die Interviewte als eine, die dem Glücklichen ‚des Kindes‘ eine höhere Priorität zuweist als der Frage nach der schulischen Lernentwicklung. Sie vollzieht diese Positionierung entlang eines eindrücklichen und generalisierenden Sprechens in einer Weise, die jegliche Fragwürdigkeit dieser Position auszuschließen scheint.

Weiterführend wird nicht expliziert, warum dem Glücklichen ‚jetzt‘ eine hohe Bedeutung zugesprochen wird, ob also bspw. der Sohn an der inklusiven Schule unglücklich war. Aufgerufen werden stattdessen Fähigkeiten, die er (noch) nicht hat („er kann auch nicht zähneputzen er kann sich seine schnürsenkel auch nicht schließen er kann nicht selber auf die toilette oder popo abputzen er schmiert sich kein brot“). Diesmal handelt es sich nicht um Kulturtechniken, die relevant gemacht werden, sondern – wenn man an die oben aufgeführte Konstruktion zweier Lernbereiche anschließen möchte – um Fähigkeiten der selbstständigen Lebensführung, also um den Lernbereich ‚Selbstständigkeit‘. Diese werden nun als diejenigen Aspekte oder Lernziele formuliert „wo man eher dran arbeiten müsste“. Was hier also passiert ist, dass eine Priorisierung zwischen den Bereichen ‚Kulturtechniken‘ (bzw. hier: Rechnen, Schreiben, Lesen) und Aspekten der selbstständigen Lebensführung vorgenommen wird, wobei dem Bereich ‚Selbstständigkeit‘ nun eine höhere Relevanz zugesprochen wird. Der Modus dieser Relevanzsetzung operiert dabei entlang einer Differenzierung von Können und Nichtkönnen. Der Sohn wird als ‚Könnender‘ in den Kulturtechniken und als ‚Nichtkönnender‘ im Bereich Selbstständigkeit entworfen, wobei dieses Nichtkönnen zum Anlass der Relevanzsetzung des Lernbereichs Selbstständigkeit erhoben wird. Eine Priorisierung der Förderung von Kulturtechniken trotz des attestierten Nichtkönnens im Bereich ‚Selbstständigkeit‘ wird an dieser Stelle also nicht in Erwägung gezogen. Hervorgebracht wird also eine Wissensordnung, die an der Überwindung oder auch an der Rehabilitation von Nichtkönnen orientiert ist.

Mit Blick auf die zeitliche Komponente, die innerhalb der Äußerung aufgerufen wird („das sind *jetzt so langsam* die sachen wo man eher dran arbeiten müsste“ – Hervorhebung J.G.), wird die Relevanzsetzung in der Gegenwart verortet und auf diese Weise zumindest von einem ‚vorher‘ abgegrenzt. Vorher erschienen Zähnputzen, Schnürsenkel binden etc. also noch nicht als diejenigen Dinge, an denen man arbeiten müsste. Fragt man danach, wie es kommen kann, dass diese Aspekte vorher noch nicht so bedeutsam erschienen, so scheint es naheliegend zu sein, dass hier eine Wissensordnung postuliert wird, die einen zeitlichen (z.B. bezogen auf das Lebensalter) ‚normalen‘ Erwerb von Fähigkeiten im Bereich ‚Selbstständigkeit‘

anzeigt und damit ein Raster vorgibt, vor dessen Hintergrund Aspekte der Selbstständigkeitsentwicklung überhaupt erst als solche erscheinen bzw. als Können oder Nichtkönnen eingeordnet werden können. Deutlich wird, dass die (negative) Abweichung von der Norm selbstständiger Toilettennutzung bei der Einschulung kein relevantes Kriterium gegen die inklusive Beschulung gewesen zu sein schien. Die ,Entwicklungsnorm' fungierte also an dieser Stelle nicht als Zuordnungskriterium für eine Schule. Nun hingegen – zum Zeitpunkt des Interviews besucht der Sohn die vierte Klasse – werden diverse Aspekte benannt, die als negative Abweichung eines ,normalen Entwicklungsverlaufes' im Bereich Selbstständigkeit in den Blick geraten können. Diese Abweichungen werden nun zum ordnenden Kriterium – an dieser Stelle zumindest in Bezug auf die Forcierung des Lernbereichs ,Selbstständigkeit', auf den die sich die weiterführend entwickelte Tendenz für die Förderschule gründet.

Entlang dieser Äußerungen wird die Interviewte also als eine sichtbar, die im Kontext des Sprechens über den Übergang in die weiterführende Schule Priorisierungen zwischen unterschiedlichen Lernbereichen vornimmt. Indem sie hier die Förderung im Bereich ,Selbstständigkeit' über ein Aufrufen von Aspekten des Nichtkönnens ihres Sohnes in diesem Bereich als prioritär markiert, verortet sie ihn also entlang einer ,Entwicklungsnorm' und bringt diese zugleich als gültig hervor. Interessant ist hier nun, dass sich zwar eine Orientierung an dieser ,Normalentwicklung' zeigt (indem bestimmte Fähigkeiten als ,jetzt' dringender zu erwerbende markiert werden), diese Orientierung jedoch nicht ungebrochen ist: Zum einen wird die Priorität für die Förderung der Aspekte im Bereich ,Selbstständigkeit' eher als eine Tendenz als eine eindeutige Setzung formuliert („vielleicht sind das jetzt dann so langsam die sachen wo man eher dran arbeiten müsste“). Zum anderen – das soll bei der hier gewählten Verdichtung der benannten Aspekte (Zähne putzen, Schnürsenkel binden etc.) zum Lernbereich ,Selbstständigkeit' nicht in Vergessenheit geraten – führt hier erst die Häufung von Abweichungen eines ,normalen' Entwicklungsverlaufs zu einer Schwerpunktsetzung im Bereich Selbstständigkeit. So scheint auch bspw. die selbstständige Toilettennutzung noch bei der Einschulung nicht als Voraussetzung zum Besuch einer inklusiven Schule gefasst worden zu sein, obgleich sie auch zu diesem Zeitpunkt eine Abweichung von der sog. ,Normalentwicklung' bedeuten könnte.

Weiter wird die Notwendigkeit der Priorisierung des Lernbereichs Selbstständigkeit in dem oben zitierten Auszug mit Verweis darauf unterstrichen, dass „wir das zu hause auch nicht wirklich hinbekommen klar man ist ja immer unter zeitdruck ne also nur mal so gesagt ne wir sind ja immer auf ...“. Es scheint also bislang keinen Ort zu geben, wo dieser – für das Kind als notwendig entworfene – Lernbereich forciert wird. Indem überhaupt darauf verwiesen wird, dass „wir das zu hause auch nicht wirklich hinbekommen“, wird der Lernbereich ,Selbstständigkeit' als einer entworfen, der auch zu Hause gefördert werden könnte, womit er nicht nur als schulischer- sondern auch als elterlicher Verantwortungsbereich markiert wird.

Angeschlossen wird an diese Konstruktion darauffolgend, indem eine Tendenz für die Förderschule A entwickelt wird. Mit den Worten „wo ich dann eher denke okay die Förderschule a guckt jetzt eben wo ist mein Kind wo soll es hingehen“, werden der Förderschule A in Relation zu einer (hier unbenannten) anderen Schule/einem anderen Ort Kompetenzen bzw. ein bestimmtes Vorgehen zugeschrieben. So wird der Schule einerseits zugeschrieben, das Kind zu verorten („wo ist mein Kind“) und Ziele für das Kind zu entwickeln („wo soll es hingehen“). Erinnert dieser Zweischritt aus Verortung/Feststellung von Status quo und Entwicklung von Zielen zwar stark an Entwicklungsdiagnostik, so bleibt innerhalb dieser Äußerungen unbestimmt, worauf genau sich diese einzelnen Schritte beziehen – in welchem Bereich also das Kind verortet wird und welche Art von Zielen entwickelt werden. Zuschrieben wird der Förderschule A damit aber allemal eine individuelle Orientierung am Kind. Indem der Förderschule A ein solches Vorgehen im Rahmen einer Formulierung zugeschrieben wird, mit der eine Tendenz für diese Schule zum Ausdruck gebracht wird, wird dieses Vorgehen als wünschenswertes Vorgehen entworfen.

Die Interviewte wird mit diesen Äußerungen also als eine sichtbar, die es wünschenswert findet, wenn das eigene Kind ‚verortet‘ wird und Ziele für das Kind entwickelt werden. Sie schreibt der Förderschule A auf diese Weise eine Art professionelle Kompetenz zu, dies in angemessener Weise tun zu können, und weist eine entsprechende Fähigkeit, Möglichkeit oder Absicht, dies selbst zu tun, damit auch von sich. Sie bringt sich damit auch als eine hervor, die selbst keine feststehenden Ziele für ihr Kind in Bezug auf die Frage „wo soll es hingehen“ – jenseits der Frage der Wahl einer Schule – entwirft. Die Interviewte wird innerhalb dieser Äußerungen als eine sichtbar, die Überlegungen darüber anstellt, wo der Lernbereich ‚Selbstständigkeit‘ gefördert werden könnte, sie zeigt sich also als verantwortlich dafür, die Förderung (auch) in diesem Bereich zu ‚organisieren‘. Verortet wird die Frage der Förderung in diesem Bereich dabei als eine Möglichkeit der Beantwortung der Frage „wo das Kind glücklich ist“, und damit als folgenschwere Frage, bei der mehr als der ‚bloße‘ Lernerfolg auf dem Spiel zu stehen scheint.

Bevor diese Beschreibungen zu einem Fazit zusammengefasst werden, sei der Blick noch einmal auf die sich anschließenden Äußerungen der Interviewten gerichtet:

„also ne die ha/ es ist total schwierig als elternteil jetzt zu sagen was ist das richtige ich denke es ist immer gut es zu versuchen aber ich glaube wir sind an einem punkt angelangt wo es nicht mehr geht aber ich kann da auch eigentlich voll falsch liegen ich meine ich weiß es nicht ich (...)“

Mit dieser Äußerung wird es zunächst als Schwierigkeit markiert, zu benennen „was das richtige ist“. Die Konstruktion dieser Schwierigkeit wird weiterführend exemplifiziert: Mit den Worten „ich denke es ist immer gut es zu versuchen aber ich glaube wir sind an einem punkt angelangt wo es nicht mehr geht“ wird, – so lese ich es hier in der Kontextuierung mit den vorausgegangenen Äußerungen – die

inklusive Beschulung (ohne diese als solche zu benennen) als etwas zwar per se Positives entworfen, mit dem ,versuchen' jedoch gleichzeitig als etwas markiert, was gelingen oder scheitern kann. Unter Referenz auf einen Punkt, „wo es nicht mehr geht“, wird hier für die inklusive Beschulung eher ein Scheitern angezeigt. Erneut wird an dieser Stelle zwar nicht explizit, aber mittels eines Punktes, der markiert, ,dass es nicht mehr geht', das Erreichen einer Grenze thematisiert. Diese Grenze bleibt jedoch sowohl in gewisser Hinsicht unbestimmt als auch deren Erreichen uneindeutig. Unbestimmt bleibt die Grenze, indem nicht genannt wird, was mit diesem Punkt gemeint ist, der erreicht ist, was also Indizien für sein Erreichen sind und auf welche Art von Grenze er verweist. Als uneindeutig wird das Erreichen des Punktes markiert, insofern die Einschätzung, dass der Punkt erreicht sei, direkt im Anschluss mit den Worten („aber ich kann da eigentlich auch voll falsch liegen“) erneut in Zweifel gezogen wird. In einem Doppel wird also die Entscheidung als schwer zu treffende Entscheidung entworfen und Uneindeutigkeit bzgl. der Entscheidungsgrundlagen markiert, womit sich die Interviewte zugleich als eine positioniert, die sich ihrer Einschätzung nicht sicher ist. In der Kontextuierung mit den vorausgegangenen Äußerungen wird sie als eine sichtbar, die mit der von ihr entwickelten Tendenz für die Förderschule hadert, indem sie diese nun wieder infrage stellt. Über die explizite Benennung, dass es „als elternteil“ schwierig sei zu sagen, was das Richtige ist, erfährt ihre Entscheidungsfähigkeit als ,Elternteil' dabei eine Deautorisierung.

Ich fasse zusammen: Im Kontext des Sprechens über den Übergang in die Sekundarstufe I bringt die Interviewte ausgehend von der Benennung einer (unspezifisch) bleibenden Grenze eine Unterscheidung zwischen Förder- und inklusiver Schule hinsichtlich ihrer Expertise für jeweils unterschiedliche Lernbereiche hervor (Kulturtechniken und Selbstständigkeit). Entlang dieser Unterscheidung formiert sich also ein Wahlszenario zwischen den Schulen. Zu diesem Szenario positioniert sich die Interviewte, indem sie eine Tendenz für die Förderschule formuliert. Sie vollzieht diese Positionierung, indem sie ihrem Sohn erstens ein Nichtkönnen in unterschiedlichen Aspekten zuschreibt, die dem Lernbereich Selbstständigkeit zugeschrieben werden können. Sie subjektiviert sich damit entlang einer Verortung ihres Sohnes entlang des Postulats einer Entwicklungsnorm, angesichts welcher bestimmte Aspekte als ein Nichtkönnen des Sohnes in den Blick geraten. Zweitens vollzieht die Interviewte die Positionierung, indem sie die Förderung im Bereich Selbstständigkeit zugleich als elterlichen Verantwortungsbereich markiert, für dessen Gelingen sie als Eltern (angesichts von Zeitdruck) jedoch nicht angemessen sorgen könnten. Die Interviewte subjektiviert sich hier also entlang einer Konstruktion von Zuständigkeit von Eltern und/oder Förderschule für die Förderung in diesem Bereich. Diese Zuständigkeitszuschreibung impliziert dabei zugleich eine Entlastung der inklusiven Schule, (im gleichen Maße) für die Förderung in diesem Bereich zu sorgen. Mit der Priorisierung der Förderschule bringt sich die Interviewte also auch als verantwortlich – zumindest für die Organisation der Förderung in diesem Bereich – hervor. Indem sie die einmal entwickelte Tendenz für die

Förderschule jedoch anschließend wieder infrage stellt, bringt sie sich als hadernnd mit dieser Entscheidung hervor.

Als einen diskursiven Effekt dieser Positionierungsbewegungen ließe sich beschreiben, dass, indem innerhalb der Äußerungen eine Priorisierung des Lernbereichs Selbstständigkeit ausgehend von der Konstruktion eines Nichtkönnens des Sohnes in diesem Bereich vollzogen wird, eine tendenzielle Gleichwertigkeit der beiden Lernbereiche hervorgebracht wird. Denn würden die Lernbereiche nicht als tendenziell gleichwertig entworfen werden, ergäbe sich die Priorisierung eines Lernbereiches aus seiner ‚inhärenten‘ Wertigkeit und nicht entlang der Frage nach Können und Nichtkönnen in diesem Bereich. Die hier vollzogene Kopplung der zwei Bereiche als zwei etwa gleichwertige Notwendigkeiten ermöglicht hier also, eine Reduktion des ‚klassischen‘ Anspruchs an schulisches Lernen⁴¹ über das Postulat der Notwendigkeit von Förderung im Bereich Selbstständigkeit zu legitimieren.

Eine Positionierung für die inklusive Schule als zeitlich limitierte Entscheidung

Im Folgenden beschreibe ich die Konstruktion eines Entscheidungsszenarios, das ein Elternpaar im Kontext des Sprechens über den anstehenden Wechsel ihrer Tochter in der 5. Klasse entwirft, zugleich fokussiere ich auf den Vollzug von Positionierungen der Eltern zu dem von ihnen entworfenen Wahlszenario. Im Unterschied zu der vorangestellten Analyse wird der Übergang in die Sekundarstufe innerhalb dieser Interviewauszüge als Wahl zwischen einer konkreten inklusiven Einzelschule und der Förderschule hervorgebracht. Sina, die Tochter der Interviewten, besucht zum Zeitpunkt des Interviews die vierte Klasse. Ich beginne mit der Beschreibung eines Interviewauszugs, mit dem das Thema der Wahl einer weiterführenden Schule eingeleitet wird, indem zunächst auf Überlegungen rekurriert wird, die sich die Eltern zu Beginn der Schulzeit ihrer Tochter gemacht haben:

„Interviewte: zu Beginn ihrer Schulzeit also als sie in die erste Klasse kam haben wir immer gesagt das sehn wir jetzt mehr oder weniger als Versuch oder wir gucken wies ihr jetzt in der Grundschule geht und wie es jetzt weitergeht lassen wir ganz offen und womöglich merken wir dann nach der vierten Klasse äh gehts nicht integrativ oder inzwischen inklusiv für sie weiter“.

Mit diesen Worten wird ein Rückblick auf die elterlichen Überlegungen zu Beginn der Schulzeit ihrer Tochter entworfen. Die Eltern hätten die (inklusive) Beschulung ihrer Tochter an der Grundschule zu diesem Zeitpunkt „mehr oder weniger als Versuch“ gesehen. Über die Konstruktion der Beschulung als ‚Versuch‘ wird die Fragwürdigkeit des Gelingens der (inklusive) Beschulung an der Grundschule markiert, bzw. die Möglichkeit ihres Scheiterns hervorgebracht. Gleichzeitig wird die Beschulung an dieser Schule auf diese Weise als etwas Vorläufiges bzw. etwas potenziell Änderbares und Unabgeschlossenes entworfen, womit implizit bereits

⁴¹ Im Sinne einer Förderung in den Kulturtechniken.

eine andere Option der Beschulung markiert wird, die man eben auch ,versuchen‘ könnte. Welche Option dies ist bzw. zwischen welchen Optionen hier innerhalb der Äußerung eine Unterscheidung eröffnet wird, wird in der abschließenden Formulierung deutlich: Wenn die Beschulung in der Grundschule nicht gelingt, „geht’s nicht inklusiv für sie weiter“. Gegenübergestellt wird der Beschulung an der Grundschule also eine *nicht* inklusive Beschulung und damit die Beschulung an einer Förderschule. Auf diese Weise wird also *nicht* die Beschulung an der Grundschule, bezogen auf die bestimmte Einzelschule, als Versuch markiert, sondern der inklusiven Beschulung der Tochter an sich ein Versuchscharakter zugeschrieben. Dabei wird die Beschulung an der Grundschule als Entscheidungsgrundlage bezüglich der Frage der (Un)möglichkeit einer weiterführenden inklusiven Beschulung gesetzt. Die Option, dass trotz des ,Scheiterns‘ der inklusiven Beschulung an der Grundschule die inklusive Beschulung an einer weiterführenden Schule gelingen kann, wird damit ausgeschlossen. Die Relation, die so zwischen inklusiver und nicht-inklusive Beschulung eröffnet wird, kann also in Bezug auf ihre Wertung als ein Entweder/Oder von Gelingen und Scheitern und damit als ein Gegenüber von positiver und negativer Wertung beschrieben werden.

Die inklusive Beschulung wird mit diesen Äußerungen also als Form der Beschulung markiert, die sich angesichts der Verfügbarkeit einer weiteren Option erst erweisen musste bzw. deren Gelingen zur Debatte stand. Dabei wird das Urteil über Gelingen oder Scheitern der Beschulungsform an einen Zeitpunkt gekoppelt („nach der vierten Klasse“). Auf diese Weise wird die Konstruktion der versuchsartigen Beschulung in der Grundschule nicht als etwas hervorgebracht, über dessen Gelingen oder Scheitern ad hoc, bspw. zu Beginn der Grundschulzeit, entschieden werden muss(te) oder kann (bzw. konnte), vielmehr wird auf diese Weise die gesamte Grundschulzeit als ,Versuchsphase‘ markiert. Der Übergang in die 5. Klasse wird damit gleichsam als bedeutsamer Zeitpunkt für die Urteilsbildung über Gelingen oder Scheitern der gewählten Beschulungsform hervorgebracht.

Entlang dieser Konstruktion der versuchsartigen inklusiven Beschulung wird die Tochter der Interviewten, als Schülerin markiert, die potenziell auch die Förderschule besuchen könnte. Sie erscheint innerhalb dieser Äußerung damit bereits als Schülerin, die im Unterschied zu einem Entwurf als Normalschüler*in potenziell auf eine – sich wie auch immer ausgestaltende – besondere schulische Unterstützung angewiesen sein könnte. Indem formuliert wird, dass es ggf. für sie nach der vierten Klasse nicht inklusiv weitergeht, wird die potenzielle Limitation der inklusiven Beschulung nicht zuletzt als etwas entworfen, das sich am Einzelfall entscheidet und demnach für andere Schüler*innen nicht zutreffen muss. Inhärent ist diesen Äußerungen damit eine Konstruktion von Passung zwischen einzelner/einzelnem Schüler*in und der inklusiven Beschulung, womit – sowohl bei Gelingen als auch bei Scheitern – implizit eine relativ stabile Konstruktion der Tochter als auch der inklusiven Beschulung hervorgebracht wird. Denn nur so scheint es möglich, zu einem Urteil zu kommen, mit dem die weiterführende inklusive Beschulung – bezogen auf den Einzelfall – für (un)möglich erklärt wird.

Bleibt innerhalb dieser Äußerungen unbenannt, woran ein Gelingen oder Scheitern dieses Versuchs erkennbar wäre, wird mit den sich anschließenden Worten markiert – so eine mögliche Lesart –, woran ein solches Urteil auszurichten wäre: Mit den Worten „oder gucken wies ihr jetzt in der grundschule geht“ wird das Wohlergehen oder Befinden der Tochter an dieser Schule zentral gesetzt⁴², womit dieses als relevant für das Urteil über Gelingen oder Scheitern dieser Beschulungsform gelesen werden könnte. Produziert wird also eine Relation zwischen dem Befinden der Tochter an der Grundschule und der inklusiven Beschulungsform. Es geraten also erneut *nicht* Charakteristika der Einzelschule in den Blick, vielmehr wird die Grundschule zum Exempel inklusiver Beschulung gemacht.

Die Eltern subjektivieren sich entlang der Konstruktion einer versuchsartigen inklusiven Beschulung und damit entlang einer besonderen Konstruktion ihrer Tochter. Sie positionieren sich dabei als welche, die grundsätzlich weder die inklusive Beschulung noch die Beschulung an der Förderschule für ihre Tochter abschließen bzw. ausgeschlossen haben. Sie werden also als welche sichtbar, die die Wahl einer inklusiven Beschulung an der Grundschule gerade nicht als unumstößliche Grundsatzentscheidung markieren (z.B. in Referenz auf ein Recht auf gleichberechtigte Teilhabe), sondern als eine Entscheidung, die sich – so eine Lesart – an dem Wohlergehen ihrer Tochter auszurichten hat. Gleichzeitig werden sie mit dem Postulat einer solchen ‚versuchsartigen‘ Beschulung innerhalb dieser Äußerungen als welche sichtbar, die die schulische Entwicklung (hier: „gucken wies ihr jetzt in der Grundschule geht) mitverfolgen, dabei jedoch gleichzeitig eine gewisse Versuchsphase offen lassen, diese nicht voreilig schließen („und wie es jetzt weitergeht lassen wir ganz offen“) und ggf. bereit sind, Umjustierungen vorzunehmen. Mit dieser In-Verhältnis-Setzung zur Konstruktion einer versuchsartigen inklusiven Beschulung, die entweder gelingen oder scheitern kann, werden sie also als diejenigen hervorgebracht, die dieses Gelingen oder Scheitern (be)merken (müssen), und sich sodann verantwortlich zeigen, in Bezug auf die weiterführende Beschulung Veränderungen vorzunehmen. Sie positionieren sich also nicht nur als autorisierte, sondern auch als ‚fähige‘ und verantwortliche Entscheider*innen bzgl. der Frage des Ge- oder Misslingens der inklusiven Beschulung ihrer Tochter.

Die Option, dass es für Sina nach der vierten Klasse nicht integrativ oder inklusiv weitergeht, wird innerhalb der weiteren Äußerungen jedoch verworfen:

„Interviewte: aber halt das is jetzt eigentlich überhaupt keine frage also das äh für sina is auch ganz klar natürlich geht sie an die igs die is ja gleich nebenan und da is die große schwester und kinder aus ihrer klasse gehn da hin und also für sie is das selbstverständlich dass sie da auch jetzt hingehen wird und ähm für uns is es jetzt eigentlich auch keine frage und das schulkonzept is so dass wir auch sagen da könn wir uns das vorstellen dass es da

⁴² In dieser Lesart wird also die Verwendung der Konjunktion ‚oder‘ in einer Weise gelesen, in der mit dem ‚oder‘ kein ‚entweder oder‘, also kein Ausschluss markiert wird, sondern die Formulierung „oder wir gucken wies ihr jetzt in der grundschule geht“ die vorherigen Äußerungen ergänzt bzw. spezifiziert.

*passt ähm ich hätte sie jetzt nicht äh an jeder schule jetzt weiter in äh in inklusion gesehn
 ähm aber hier is auf jeden fall sind wir uns ganz relativ sicher >Interviewter fällt ins Wort:
 ja (.) ja< dass das ein guter weg für sie sein wird“*

Mit diesen Äußerungen, die im Unterschied zu dem oben zitierten Transkriptauszug auf die Gegenwart bezogen sind, wird die Fortführung der inklusiven Beschulung als fraglos entworfen. Die zu Beginn der Beschulung mitgeführte Fragwürdigkeit und potenzielle Limitation der inklusiven Beschulung wird nun also als gegenwärtig nicht mehr bedeutsam markiert. Die Art und Weise, wie die Fortführung der inklusiven Schule als fraglos markiert wird, kann als ein Dreischritt beschrieben werden: Eingesetzt wird erstens mit einem generalisierenden Modus des Sprechens, mit dem über einen Verzicht auf eine Bindung an ein Personalpronomen die Fortführung inklusiver Beschulung als allgemein fraglos gesetzt wird („aber halt das is jetzt eigentlich überhaupt keine frage“). Zweitens wird die Position der Tochter Sina zur weiterführenden Beschulung an der „igs“⁴³, also einer bestimmten inklusiven Schule, als „selbstverständlich“ entworfen und drittens markiert die Interviewte auch für die Eltern die Fortführung der inklusiven Beschulung an dieser IGS als fraglos. Mit dieser Verknüpfung von drei ‚Schritten‘, mit der jeweils in unterschiedlicher Art und Weise die Fraglosigkeit der weiterführenden inklusiven Beschulung von Sina markiert wird, wird diese Fraglosigkeit bestärkt. Anhand einer genaueren Beschreibung der Konstruktion der Position von Sina sowie der Konstruktion der Position der Eltern möchte ich im Folgenden nach den Effekten dieser Reihung fragen bzw. sie als Spezifik des Vollzugs der hier vollzogenen elterlichen Positionierung verorten.

Im Rahmen der Konstruktion der Position der Tochter Sina wird der Besuch ‚der‘ IGS, also einer bestimmten IGS und damit der Besuch einer inklusiven Schule, sprachlich gleich dreifach als fraglos markiert: „für sina ist auch ganz klar (1.) natürlich geht sie an die igs (2.)“, „also für sie ist das selbstverständlich (3.) dass sie da auch jetzt hingehen wird“ (Anmerkungen in Klammern: J.G.). Indem Sina auf diese Weise eine sehr eindeutige Position zu ihrer weiterführenden Beschulung zugeschrieben wird, wird die weiterführende Beschulung – für Sina – gerade nicht als Frage der Wahl zwischen verschiedenen Schulformen oder auch Einzelschulen entworfen, der Besuch der IGS scheint sich für sie vielmehr quasi ‚natürlich‘ zu ergeben. Inhaltlich wird diese Selbstverständlichkeit der weiterführenden inklusiven Beschulung in Referenz auf folgende Aspekte begründet: auf den Standort der IGS („gleich nebenan“), darauf, dass ihre Schwester die Schule besucht, und darauf, dass Kinder aus ihrer Klasse dort hingehen. Relevant für die inhärente Konstruktion des Übergangs auf eine weiterführende Schule erscheinen hier also primär pragmatische Aspekte. Unterscheidungen von Schulleistungen werden im Kontext des Übergangs hingegen nicht thematisch. Mit dieser Konstruktion der Position von Sina wird Sina als eine entworfen, die im Kontext des Übergangs auf eine weiterführende

⁴³ ‚IGS‘ ist die Abkürzung für Integrierte Gesamtschule.

Schule keine Unterscheidung zwischen sich und denjenigen Kindern trifft, die auch auf die IGS gehen werden, sie bringt sich als Teil dieser Gruppe hervor.

Die Interviewte schließt an diese Konstruktion der Position von Sina zu ihrer weiterführenden Beschulung an, indem sie (zwar über das ‚eigentlich‘ potenziell etwas eingeschränkt) die Fortführung der inklusiven Beschulung auch für die Eltern als fraglos markiert („und ähm für uns is es jetzt eigentlich auch keine frage“). Im Kontrast zu der zuvor hervorgebrachten Konstruktion der Position von Sina, in der kein Bezug auf alternative Optionen der Beschulung genommen wurde, wird die Position der Eltern weiterführend entlang von Unterscheidungen zwischen Schulkonzepten bzw. Einzelschulen begründet und die Wahl der IGS (und damit einer inklusiven Schule) damit gleichsam als begründungsnotwendig entworfen. So wird das Schulkonzept der IGS als eines markiert, mit dem sich die Eltern die inklusive Beschulung ihrer Tochter weiterführend vorstellen können. Implizit aufgerufen wird also eine Unterscheidung von verschiedenen Schulkonzepten, mit denen die inklusive Beschulung als vorstellbar oder nicht vorstellbar markiert wird. Mit dem Vollzug dieser Unterscheidung wird die Interviewte als eine sichtbar, der das Schulkonzept der infrage kommenden inklusiven Schule bekannt ist und die dieses in Relation zu anderen Konzepten verortet. Sie kann damit als eine erscheinen, die ein Wissen darüber beansprucht, welche Schulkonzepte mit der inklusiven Beschulung ihrer Tochter kompatibel sein könnten. Indem weiterführend darauf verwiesen wird, dass die Interviewte ihre Tochter nicht an jeder Schule weiter „in inklusion gesehn“ hätte, wird die Unterscheidung zwischen Schulen, an denen eine inklusive Beschulung der Tochter vorstellbar oder nicht vorstellbar wäre (die zuvor entlang der Schulkonzepte vollzogen wurde), prozessiert. Zudem wird die Fraglosigkeit der weiterführenden inklusiven Beschulung in Relation zu dem Angebot der vorhandenen Einzelschule, der IGS, gesetzt. Entlang dieser Relation wird also die weiterführende inklusive Beschulung erneut nicht als Grundsatzentscheidung⁴⁴ zwischen inklusiver Regel- und Förderschule hervorgebracht, sondern an das Konzept der Einzelschule, bzw. an die Passung zwischen Konzept und Kind, rückgebunden. Resümierend formuliert die Interviewte abschließend, dass sie sich sicher seien, dass die Beschulung an der IGS ein „guter Weg“ für ihre Tochter sein wird („hier auf jeden fall sind wir uns ganz relativ sicher >Interviewter: ja (.) ja< dass das ein guter weg für sie sein wird“). Mit diesen Äußerungen wird einerseits Überzeugung und Eindeutigkeit bezüglich dieser Entscheidung suggeriert („hier auf jeden fall“ / „sind wir ganz relativ sicher“) diese bleiben jedoch mit dem zwischengeschobenem „relativ“ nicht ungebrochen.

Als wer können die Eltern nun angesichts der hier beschriebenen Problematik (als eine Reihung der Konstruktion der Position von Sina und der Position

⁴⁴ Die Entscheidung wird an dieser Stelle also weder gekoppelt an eine Konstruktion von Fähigkeiten des Kindes, die eine inklusive Beschulung (nicht) nahelegen (sie kann oder kann nicht inklusiv beschult werden), noch an normative Postulate, die die inklusive Beschulung (nicht) anraten (sie sollte oder sollte nicht inklusiv beschult werden, weil ...).

der Eltern) innerhalb der Äußerungen erscheinen bzw. welche Effekte hat diese Reihung für die Positionierung der Eltern zur Frage der weiterführenden Beschulung? Fokussiert man zunächst auf das Aufrufen der Konstruktion der Position von Sina, so eröffnet die Referenz auf diese Position nicht nur die Möglichkeit, die Position der Interviewten zu bestärken. Indem die Interviewten der Position ihrer Tochter, hier sprachlich im Rahmen des Interviews, Raum geben, markieren sie die Position ihrer Tochter als bedeutsam. Zugeschrieben wird der Tochter damit implizit die Fähigkeit, eine relevante Position zu ihrer weiterführenden Beschulung entwickeln zu können. Die Interviewten bringen sich über diesen Entwurf der Position von Sina damit als welche hervor, die die Perspektive ihrer Tochter berücksichtigen und ‚nicht über ihren Kopf hinweg‘ entscheiden. Indem an diese Konstruktion der Position von Sina mit einer Spezifikation der Position der Eltern angeschlossen wird, werden die Eltern jedoch zugleich als welche sichtbar, die die Beantwortung der Frage der weiterführenden inklusiven Beschulung nicht ihrer Tochter überlassen. Entlang des Vollzugs der beschriebenen Unterscheidungen zwischen Schulen, an denen die inklusive Beschulung von Sina (nicht) vorstellbar ist, wird die inklusive Beschulung an der IGS als begründungsnotwendig und die Eltern selbst als begründungsfähig markiert. Entlang dieser Unterscheidungen positionieren sich die Eltern erneut als welche, die nicht eine Grundsatzentscheidung zwischen inklusiver Beschulung und der Beschulung an einer Förderschule treffen, sondern ihre Entscheidung auch ‚am Kind‘ sowie am vorhandenen Angebot ausrichten.

Innerhalb der weiterführenden Äußerungen im Zuge des Interviews wird die Weiterführung der inklusiven Beschulung in Referenz auf den sich abzeichnenden Lernerfolg der Tochter erneut autorisiert, daran anknüpfend jedoch abermals als ggf. zeitlich limitiert markiert:

„Interviewter: also das war ja wie gesagt das hat sich so im laufe der vier jahre wirklich einfach herauskristallisiert dass sie enorm viel gelernt hat und wir einfach jetzt sagen würden wenn wir sie wenn sie jetzt an die förderschule gehn würde ähm würde sie glaub ich also würde glaub ich also ich würde sie da rückschritte machen da einfach nicht nicht dahingehend weiter gefördert werden was jetzt geht (unverständlich) ich denke man muss immer gucken wie lange das wie lange das dann gut geht wie lange das für sie sinnvoll is dass sie dort aner igs dann bleiben wird ob das dann wirklich bis zur zehn ist ob das äh kann man son bisschen ma mit fragezeichen versehen aber jetzt für die nächsten jahre is es auf jeden fall die richtige entscheidung.“

Der Interviewte schließt hier an die Äußerung der Interviewten an, indem er seiner Tochter zuschreibt, im Laufe der Zeit an der Grundschule ‚enorm viel gelernt‘ zu haben⁶. Der Lernzuwachs der Tochter wird also implizit im Unterschied zu anderen potenziell möglichen Lernentwicklungen quantitativ verortet. Sprachlich wird die Zuschreibung, dass Sina enorm viel gelernt habe, als etwas hervorgebracht, was sich „im laufe der vier jahre wirklich einfach herauskristallisiert“ hat. Der Lernzuwachs der Tochter wird auf diese Weise zum einen als etwas markiert, was zu Beginn nicht

klar vorhersehbar bzw. erkennbar war. Prozessiert wird hier also die Konstruktion einer versuchsartigen inklusiven Beschulung. Zum anderen wird die Zuschreibung, dass sie „enorm viel gelernt hat“, über dieses sich selbst vergewissernde Sprechen („im Laufe der vier Jahre *wirklich einfach* herauskristallisiert“ Hervorhebung J.G.) so wie über den Verzicht auf eine explizite Benennung derjenigen Person, die diese Zuschreibung trifft (wie z.B. ich/wir finde/n, dass sie enorm viel gelernt hat), in einer setzenden Art und Weise hervorgebracht und so als fraglos gültig markiert⁴⁵.

Ausgehend von dieser Konstruktion eines umfangreichen Lernzuwachses formulieren die Eltern die Prognose, dass Sina, würde sie ab jetzt die Förderschule besuchen, dort „Rückschritte“ machen würde. Eröffnet wird auf diese Weise eine Konstruktion der Förderschule, wonach die Förderschule nicht nur als Schule markiert wird, in der Sina weniger, weniger schnell oder anderes lernen kann als in der Grundschule, sie wird vielmehr als Ort hervorgebracht, an dem bislang Gelerntes wieder verlernt werden kann, sodass von „Rückschritten“ die Rede sein kann. Gekoppelt an diese Konstruktion ist also das Postulat einer Wissensordnung von Lernen/Lernzuwachs, demzufolge einmal Gelerntes – im entsprechenden Umfeld – auch wieder verlernt werden kann. Mit dem Postulat einer solchen Wissensordnung wird die Suche nach einer Lernumgebung, wo dies nicht der Fall ist, mit Bedeutung aufgeladen. Oder anders formuliert: Mit dem Postulat dieser Wissensordnung positionieren sich die Interviewten als welche, die dem Erhalt des erreichten Lernzuwachses sowie der weiterführenden Förderung des Lernens ihrer Tochter Bedeutung zuweisen. Wurden innerhalb der Äußerungen bislang primär pragmatische

⁴⁵ Aufgerufen wird mit dieser Äußerung das Wissensfeld ‚Lernentwicklung‘, dessen Ordnung hier als quantitativ angelegte Unterscheidung entworfen wird, die angibt, wie viel oder wenig jemand gelernt hat. Offen bleibt jedoch, was hier als der Vergleichshorizont gesetzt wird, der diese Einschätzung erst ermöglicht. Drei Lesarten scheinen mehr oder weniger naheliegend und implizieren je unterschiedliche Konstruktionen der Tochter:

- Als Vergleichshorizont, vor dessen Hintergrund es scheint, als habe die Tochter „enorm viel“ gelernt, könnte erstens eine *individuelle Bezugsnorm* angelegt werden, mit der sich auf die vorherige Lernentwicklung der Tochter bezogen wird. Vor dem Hintergrund dessen, was sie vorher (also vor dem Besuch der Grundschule) gelernt hat, scheint es also möglich, zu der Einschätzung zu kommen, dass sie „enorm viel“ gelernt habe. Geht man davon aus, dass potenziell jedes Kind in vier Jahren Grundschulzeit ‚enorm viel lernt‘, also im Vergleich zu seinem Lernstand bei der Einschulung, so erscheint diese Lesart nur dann schlüssig, wenn Sina bereits bei der Einschulung geringere Möglichkeiten der Lernentwicklung als anderen Kindern zugeschrieben wurde.
- Dies verweist auf die *zweite mögliche Lesart*: Als möglicher Vergleichshorizont könnte auch die *durchschnittliche Lernentwicklung von Schüler*innen* herangezogen werden. Dieser Lesart folgend könnte man also ausgehend von einem Vergleich mit anderen (realen oder fiktiven) Schüler*innen zu dem Ergebnis kommen, dass Sina ‚enorm viel gelernt‘ habe. Dieser Lesart zufolge würde Sina also als eine bezogen auf die Lernentwicklung überdurchschnittliche Schülerin entworfen werden.
- Drittens könnte als Vergleichshorizont der *erwartete Umfang der Lernentwicklung* gesetzt werden. Vor dem Hintergrund dessen, welche Lernentwicklung die Eltern bei Sina für ‚erwartbar‘ hielten, kommen sie also zu dem Schluss, dass sie enorm viel gelernt habe. Gekoppelt an diesen Vergleichshorizont erscheint erneut eine Konstruktion von Sina, derzufolge sie als eine entworfen wird, der im Vergleich zu anderen Schüler*innen weniger Lernentwicklungsmöglichkeiten zugeschrieben werden.

Gründe für den Übergang relevant sowie die Frage des Wohlergehens der Tochter an der inklusiven Schule thematisch, werden die Interviewten entlang dieser Konstruktion der Förderschule als welche sichtbar, die ihre Entscheidung zwischen verschiedenen weiterführenden Schulen auch an den Möglichkeiten der Lernentwicklung ihrer Tochter ausrichten.

Infolge der Prognose von Rückschritten, die die Tochter an der Förderschule machen würde, fährt der Interviewte fort, indem er präzisiert, dass Sina dort „einfach nicht nicht dahingehend weiter gefördert werden [würde] was jetzt geht“. Die Konstruktion der Förderschule als Schule, wo Sina ,Rückschritte' machen würde, wird mit dieser Formulierung abgeschwächt, dennoch wird sie auch hier als Ort konturiert, an der Sina nicht optimal gefördert werden könne. Implizit wird damit die Grundschule als Ort hervorgebracht, an der sie bereits ,entsprechend' gefördert wurde. Damit wird der Lernumfang, der Sina attestiert wurde, noch einmal direkter dem Besuch der Grundschule zugeschrieben. Indem diese Formulierung im Kontext des Sprechens im Interview der Begründung der weiterführenden Beschulung an ,der IGS', also einer inklusiven Gesamtschule dienlich ist, wird diese hiermit implizit als Schule aufgerufen, wo eine Förderung möglich ist, die da anschließt, „was jetzt geht“⁴⁶.

Wird entlang der hier kommentierten Äußerungen also eine Unterscheidung zwischen inklusiver Schule und Förderschule entlang der Möglichkeiten der Lernentwicklung von Sina hervorgebracht, die eine legitimierende Funktion der Wahl der IGS einnimmt, so scheint interessant, dass die Wahl der IGS abschließend erneut als zeitlich limitierte Entscheidung gefasst wird („ich denke man muss immer gucken wie lange das wie lange das dann gut geht wie lange das für sie sinnvoll ist dass sie dort aner igs dann bleiben wird ob das dann wirklich bis zur zehn ist ob das äh kann man son bisschen ma mit fragezeichen versehen aber jetzt für die nächsten jahre is es auf jeden fall die richtige entscheidung“). Mit diesen Äußerungen wird die Wahl der IGS nur für einen bestimmten Zeitraum („die nächsten Jahre“) als abgeschlossen markiert. Darüber hinaus wird die inklusive Beschulung an der IGS als etwas hervorgerichtet, das erneut geprüft werden muss. Indem es als zu überprüfen markiert wird, „wie lange das dann gut geht wie lange das für sie sinnvoll ist“, wird die Option eröffnet, die Beschulung an der IGS könnte auch ,nicht gut gehen', sich für die Tochter als ,nicht sinnvoll' erweisen. Auf diese Weise wird die Tochter insofern erneut als bestimmte andere hervorgebracht, als dass man bei ihr eben nicht davon ausgehen könne, dass der Besuch der IGS bis zum 10. Schuljahr ,gut geht'. In Kraft gesetzt wird überdies das normative Postulat einer Beschulung, die

⁴⁶ Es eröffnen sich hier mindestens zwei Lesarten, mit denen konkretisiert werden kann, wie die Formulierung „was jetzt geht“ gelesen werden kann: Zum einen könnte sie als Bezug auf die Lernmöglichkeiten Sinas verstanden werden. Damit würden die Lernmöglichkeiten als welche markiert werden, die sich erst jetzt, also angesichts des Lernzuwachses in der Grundschule, zeigen. Zum anderen könnte die Formulierung als Bezug auf systembedingte Möglichkeiten der Förderung gelesen werden. Damit würde die inklusive Beschulung als Novum markiert, an der eine besondere ,andere' Förderung als an der Förderschule möglich würde.

„gut gehen“ sowie „sinnvoll“ sein muss. Entlang der Kopplung dieser normativen Ansprüche mit der Markierung der Notwendigkeit der erneuten Überprüfung der Wahl der IGS für die Tochter positionieren sich die Interviewten auch weiterführend als verantwortlich für das Gelingen der Beschulung ihrer Tochter.

Zwischenfazit

Innerhalb der zwei vorangestellten Analysen konnte beschrieben werden, wie die Interviewten im Kontext des Sprechens über den Übergang ihres Kindes in die Sekundarstufe - je auf unterschiedliche Art und Weise – Entscheidungsszenarien zwischen inklusiver Schule und Förderschule entwerfen. Gezeigt wurde zudem, wie sie sich zu den von ihnen hervorgebrachten Szenarien wiederum in ein Verhältnis setzen, indem sie sich für die weiterführende Beschulung ihres Kindes auf der Förderschule oder einer inklusiven Schule positionieren. Dieses Zwischenfazit soll nun einer minimalen Kontrastierung der vorausgehenden Analyseergebnisse dienlich sein. Entlang einer Beschreibung von Gemeinsamkeiten der Konstruktionen der Wahlszenarien sowie der Positionierungen dazu wird erstens nach diskursiven Effekten der Referenz auf diese „ähnlichen“ Entscheidungsszenarien für die Positionierung der Eltern gefragt. Dabei wird auch hier nach den Bedingungen gefragt, die die Konstruktion dieser „ähnlichen“ Szenarien erst möglich machen und bestimmte Positionierungsbewegungen nahelegen. Um dem hier verfolgten Anspruch eines wissenschaftlichen Schreibens gerecht zu werden, das der Heterogenität der elterlichen Positionierungen Rechnung trägt, wird zweitens noch einmal auf die beschriebenen zwei Varianten der Positionierung zu diesem „ähnlichen“ Szenario eingegangen. Im Fokus steht auch dabei die Explikation von Bedingungen, die die jeweilige Positionierung (für oder gegen die weiterführende inklusive Beschulung des Kindes) möglich machen.

Gemeinsamkeiten der Wahlszenarien und deren Effekte für die Positionierung

Auf fünf Gemeinsamkeiten der Problematisierung der Entscheidungsszenarien sowie den Positionierungen dazu möchte ich an dieser Stelle genauer eingehen.

Die Konstruktion (potenzieller) Begrenztheit inklusiver Beschulung. Obgleich die Kinder der Interviewten eine inklusive Grundschule besuchen, wird die Fortführung der inklusiven Beschulung in beiden Interviews nicht als selbstverständlich entworfen. Die inklusive Beschulung wird vielmehr als etwas hervorgebracht, was potenziell begrenzt ist. So wird in dem ersten Interview wiederholt eine Grenze thematisiert, die durchaus als Grenze inklusiver Beschulung gelesen werden kann („ich glaube es ist schon ziemlich schwierig für Eltern zuzugeben dass hier irgendwo eine Grenze jetzt ist“ „aber jetzt muss man einfach gucken wo ist das Kind glücklich“), und auch in dem zweiten Interview wird die inklusive Beschulung wiederholt als potenziell zeitlich limitiert hervorgebracht („womöglich merken wir dann nach der vierten Klasse äh gehts nicht integrativ oder inzwischen inklusiv für sie weiter“, „ich denke man muss immer gucken wie lange das wie lange das dann gut geht wie lange das

für sie sinnvoll ist dass sie dort anerkannt dann bleiben wird ob das dann wirklich bis zur zehnten Klasse ist ob das äh kann man sonst bisschen mal mit Fragezeichen versehen“). Indem der inklusiven Beschulung dabei jeweils die Option der Beschulung an der Förderschule gegenübergestellt wird, wird die inklusive Beschulung als Beschulungsform hervorgebracht, die sich angesichts der Existenz einer alternativen Option zunächst als positiv erweisen muss bzw. deren Fortführung zumindest begründungswürdig erscheint. Zugleich werden die Kinder der Interviewten entlang dieser Konstruktion der Begrenztheit inklusiver Beschulung implizit als welche markiert, bei denen die Fortführung inklusiver Beschulung zur Debatte steht. Auf diese Weise werden sie bereits als Nicht-Normalschüler*innen hervorgebracht. Sie werden als welche entworfen, die potenziell stärker unterstützungsbedürftig oder weniger leistungsfähig sind. Mit dem Postulat der gerade nicht selbstverständlichen und potenziell limitierten inklusiven Beschulung des Kindes kommen die Eltern also in die Position, die Fortführung der Beschulung an einer inklusiven Schule (als auch den Wechsel in eine Förderschule) begründen zu müssen. Entlang der Konstruktion der Begrenztheit inklusiver Beschulung erscheint inklusive Beschulung als etwas, dessen Fortführung sich nicht selbstläufig ergibt und im Effekt von den Eltern für ihr Kind erst beansprucht bzw. plausibilisiert werden muss.

Das Postulat einer individuellen (Nicht-)Passung zur inklusiven Beschulung. Die Begründung der Wahl der einen oder der anderen Schulform erfolgt innerhalb der Äußerungen in unterschiedlicher Art und Weise. Gemeinsam ist den Positionierungen für und gegen die inklusive Schule jedoch, dass die Frage der Fortführung inklusiver Beschulung am Einzelfall, am eigenen Kind, verhandelt wird. Postuliert wird auf diese Weise die Idee der individuellen (Nicht-)Passung zur inklusiven Beschulung. Voraussetzung eines solchen Postulats ist dabei die Konstruktion eines ‚Soseins‘ des Kindes sowie eines ‚So-seins‘ inklusiver Beschulung. Die Möglichkeit der Änderung des Kindes wie auch der inklusiven Beschulung wird damit potenziell ausgeschlossen. Entlang dieser am Einzelfall orientierten Begründungen für und gegen die inklusive Schule kommen die Eltern also in die Position, entlang der Konstruktion ihrer Kinder sowie von inklusiver Schule und Förderschule (Nicht-)Passungen zur inklusiven Schule zu entwerfen, wodurch im Effekt eine Stabilisierung der entsprechenden Konstruktionen (von Kind und Schule) erzeugt wird.

Konstruktionen von Förderschule und inklusiver Schule entlang von Unterschieden. Konstruktionen von Förderschule und inklusiver Schule werden innerhalb der Äußerungen in den zwei Interviews je in unterschiedlicher Art und Weise hervorgebracht. Gemeinsam ist den Konstruktionen jedoch, dass die Optionen inklusive Schule und Förderschule ausschließlich entlang von (z. T. impliziten) Unterscheidungen entworfen werden. Indem potenzielle Gemeinsamkeiten der Beschulungsformen hingegen nicht thematisiert werden, werden die Beschulungsformen als unterschiedliche, sich diametral entgegenstehende stabilisiert. Wie dies weitere Begründungsnotwendigkeiten für die Eltern erzeugt, möchte ich an einer Gemeinsamkeit, der den Äußerungen inhärenten Konstruktionen der inklusiven Schule verdeutlichen:

Die Konstruktion inklusiver Schule als Schule, die eine ‚bessere‘ Lernförderung ermöglicht. In beiden Interviews wird die inklusive Schule – in expliziter und implizierter Abgrenzung von der Förderschule – als Schule entworfen, an der eine besondere Lernförderung und damit Lernentwicklung des eigenen Kindes möglich wurde. So wird innerhalb der hier zuerst analysierten Äußerungen das von den Eltern als erwartungswidrig markierte Können des Sohnes in den Bereichen ‚Lesen, Schreiben und Rechnen‘ dem Besuch der inklusiven Grundschule zugeschrieben. Und auch innerhalb der Äußerungen im zweiten Interview wird die Grundschule als Schule markiert, an der die Tochter „enorm viel“ gelernt habe, während die Entscheidung für die Wahl einer weiterführenden inklusiven Schule mit der Sorge begründet wird, dass die Tochter an der Förderschule nicht „entsprechend“ gefördert werden könne bzw. sogar „Rückschritte“ machen könnte. Inklusive Beschulung wird also gegenüber der Beschulung an einer Förderschule als Beschulungsform markiert, die die Lernentwicklung des Kindes – zumindest in Bezug auf genuin schulisches Lernen – stärker forciert. Kann diese Konstruktion der inklusiven Schule zwar die Wahl einer weiterführenden inklusiven Beschulung legitimieren, markiert sie zugleich eine Positionierung der Eltern für die Förderschule als umso stärker begründungsnotwendig.

Die Kopplung von Wohlbefinden des Kindes an die Beschulungsform bzw. die Bearbeitung von (fehlendem) Wohlbefinden durch Wechsel der Beschulungsform. Die potenzielle Unmöglichkeit inklusiver Beschulung wird in beiden Interviews u.a. an das Wohlbefinden bzw. das ‚Glücklichsein‘ des Kindes gekoppelt. Die Beschulung an einer Förderschule – so die Figur – müsse dann forciert werden, wenn das Kind sich an der inklusiven Grundschule nicht wohlfühlt oder unglücklich ist. Die Referenz auf das Unglücklichsein des Kindes legitimiert hier also die Möglichkeit der Positionierung gegen die inklusive Beschulung des Kindes. Postuliert wird also der normative Anspruch, dass sich Kinder an einer Schule wohlfühlen bzw. glücklich sein sollten, weshalb ein Nicht-Wohlbefinden und Nicht-Glücklichsein des Kindes an den Anspruch der Bearbeitung dieses Zustands gekoppelt wird. Entworfen wird auf diese Weise eine stabile Relation zwischen dem Wohlbefinden des Kindes und der Beschulungsform. So scheint das Wohlbefinden des Kindes von der Beschulungsform erstens unmittelbar abhängig zu sein, zweitens wird das Wohlbefinden an der inklusiven Schule selbst als nicht bearbeitbar markiert. Demgegenüber erscheint ein Schulformwechsel als legitime Bearbeitungsweise des fehlenden Wohlbefindens des Kindes. Entlang dieser Figur werden zumindest die inklusiven Schulen von dem normativen Anspruch entlastet, für das Wohlbefinden der Schüler*innen zu sorgen. Entlang der hier skizzierten Figur, mit der eine Machbarkeit der Verbesserung des Wohlbefindens durch Schulformwechsel postuliert wird, positionieren sich die Interviewten in besonderem Maße als verantwortlich für das Wohlbefinden ihres Kindes. Die Wahl zwischen Förder- und inklusiver Schule wird zudem mit Bedeutung aufgeladen: Sie wird zu einer Entscheidung zwischen Glücklich- und Unglücklichsein des Kindes.

Varianten der Positionierung zur Wahl zwischen inklusiver Schule und Förderschule

Ich komme zu einer Beschreibung der Varianten der Positionierung, die sich innerhalb der analysierten Äußerungen gezeigt haben. Dabei expliziere ich jeweils bestimmte – mir zentral erscheinende – Bedingungen, die entsprechende Positionierungen erst möglich machen.

Positionierung 1

Ich beginne mit der Positionierung gegen die inklusive Schule bzw. die Tendenz für die Förderschule, die die Interviewte in dem hier zuerst analysierten Interview vollzieht. Wie also ist es diskursiv möglich, dass sich die Mutter tendenziell gegen die weiterführende inklusive Beschulung ihres Sohnes positioniert, obwohl sie den als erwartungswidrig markierten positiven Lernerfolg des Sohnes auf den Besuch der inklusiven Grundschule zurückführt?

Eröffnet wird innerhalb der Äußerungen dieser Mutter eine Unterscheidung zwischen Förder- und inklusiver Schule entlang einer Zuordnung unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen in Bezug auf zwei Lernbereiche zu den Schulen: Die Förderschule A erscheint als Schule mit einer Schwerpunktsetzung im Bereich ,Selbstständigkeit' und einer geringeren Forcierung der Förderung in den Kulturtechniken. Demgegenüber wird die inklusive (Grund-)Schule als Schule markiert, die eine besondere Förderung in den Kulturtechniken ermöglicht (hat). Die Verortung des Sohnes entlang der auf diese Weise entworfenen Konstruktionen von inklusiver Schule und Förderschule erfolgt in den analysierten Äußerungen, indem dem Sohn ein Nichtkönnen in verschiedenen Aspekten der selbstständigen Lebensführung zugeschrieben wird (die dem Lernbereich ,Selbstständigkeit' zugeordnet werden können) sowie ein die elterlichen Erwartungen übertreffendes Können im Bereich der Kulturtechniken⁴⁷. Die Tendenz für die Förderschule wird sodann entlang einer Priorisierung des Lernbereiches ,Selbstständigkeit' für den Sohn markiert. Die Interviewte entwirft sich und den Vater ihres Sohnes als welche, die die Förderung in diesem Bereich „auch nicht wirklich hinbekommen“. Drei Bedingungen, die diese Positionierung für die Förderschule möglich machen, möchte ich im Folgenden noch einmal herausstellen:

Das Postulat einer Entwicklungsnorm im Bereich Selbstständigkeit, entlang welcher das Können des Sohnes verortet wird. Die Konstruktion des Sohnes, der als Nichtkönnender im Bereich Selbstständigkeit entworfen wird, erscheint nur in Referenz auf das Postulat einer sich – wie auch immer darstellenden – ,normalen' Entwicklung in diesem Bereich möglich, vor deren Folie bestimmte Aspekte der selbstständigen Lebensführung erst als ein Nichtkönnen in den Blick geraten können. Die Interviewte positioniert sich hier also entlang einer Verortung ihres Kindes in Relation zu einer Konstruktion ,normaler' Entwicklung im Bereich der selbstständigen Lebensführung.

⁴⁷ Was, wie dargestellt wurde, jedoch nicht gleichzusetzen ist mit einer Konstruktion des Sohnes als leistungsstarker Schüler.

Die Konstruktion der Förderschule als zuständig für die Förderung im Bereich ‚Selbstständigkeit‘ und die implizite Entlastung der inklusiven Schule von diesem Anspruch. Im Vollzug der Positionierung für die Förderschule wird die Förderschule als in besonderer Weise zuständig für die Förderung im Bereich ‚Selbstständigkeit‘ entworfen. Implizit wird die inklusive Schule demgegenüber als nicht zuständig für eine forcierte Förderung im Bereich ‚Selbstständigkeit‘ markiert. Eröffnet wird damit eine Unterscheidungslogik zwischen diesen Schulformen, wonach nicht beide Schulformen gleichermaßen dazu aufgerufen sind, eine individualisierte Förderung des Kindes im Bereich ‚Selbstständigkeit‘ zu gewährleisten. Die inklusive Schule erscheint hier vielmehr als Schule, an der entsprechende Fähigkeiten im Bereich ‚Selbstständigkeit‘ bereits vorausgesetzt werden. Entlang dieser Unterscheidungslogik bringt sich die Interviewte also in die Position bzw. wird in die Position gebracht, mit ihrer Schulwahl Passungsverhältnisse zwischen dem Können ihres Sohnes und der Schule evolvieren zu müssen.

Die Konstruktion elterlicher Verantwortung für die Förderung im Bereich ‚Selbstständigkeit‘. Indem die Interviewte betont, dass sie als Eltern die Förderung im Bereich ‚Selbstständigkeit‘ „zu Hause auch nicht wirklich hinbekommen“ würden, wird implizit eine Verantwortungszuschreibung an Eltern aufgerufen, für eine entsprechende Förderung in diesem Bereich sorgen zu müssen. Entlang dieses Postulats wird also die Verantwortung für die Förderung – oder zumindest für die Organisation der Förderung – in diesem Bereich an die Eltern delegiert. Angesichts der Infragestellung der Machbarkeit dieser Förderung zu Hause gerät die Förderung im Bereich Selbstständigkeit hier in Konkurrenz zur Förderung im Bereich Kulturtechniken. Entlang der Hervorbringung des Postulats der elterlichen Verantwortung für die Förderung im Bereich ‚Selbstständigkeit‘ positioniert sich die Interviewte also als zuständig für die Organisation der Förderung in diesem Bereich.

Positionierung 2

Im Unterschied zu der auf diese Weise entwickelten Tendenz für die Förderschule positionieren sich die Eltern im Rahmen des zweiten hier analysierten Interviews für die weiterführende inklusive Beschulung ihrer Tochter. Wird die inklusive Beschulung auf der Grundschule im Rückblick auf den Beginn der Schulzeit der Tochter zunächst als ‚Versuch‘ markiert, wird die Weiterführung der inklusiven Beschulung gegenwärtig jedoch als ‚fraglos‘ markiert und der Besuch einer örtlich nahegelegenen integrierten Gesamtschule in Referenz auf das Konzept dieser Schule begründet. Auch in Bezug auf diese Positionierung, möchte ich drei Bedingungen aufrufen, die sie diskursiv möglich machen.

*Die Konstruktion des Übergangs in die weiterführende Schule als ein Relevant Werden pragmatischer Aspekte sowie die (Selbst-)Konstruktion der Tochter als Zugehörig zu ihren Mitschüler*innen.* Herausgestellt wird die Fraglosigkeit der Fortführung der inklusiven Beschulung für die Tochter, indem die Position der Tochter zu dieser Frage aufgerufen wird. Im Rahmen der Konstruktion ihrer Position wird der Übergang auf eine

integrierte Gesamtschule nicht als Frage zwischen Förder- und inklusiver Schule verhandelt, sondern unter Verweis auf drei Aspekte als selbstläufig markiert: dass diese Schule direkt nebenan sei, ihre Mitschüler*innen auf diese Schule gehen würden und auch ihre Schwester diese Schule besuchen würde. Dieser Konstruktion der Position der Tochter zu ihrer weiterführenden Beschulung ist damit eine Konstruktion des Übergangs in die 5. Klasse inhärent, die jenseits von Fragen von Schulleistung ansetzt, sondern bei der vielmehr pragmatische und soziale Aspekte relevant erscheinen. Als begründungswürdig erscheint gemäß der hier eröffneten Konstruktion vielmehr, warum man *nicht* die örtlich nächstgelegene Schule wählen sollte, wo die Tochter bereits über soziale Kontakte verfügt. Indem die Tochter innerhalb der Äußerungen als eine entworfen wird, die sich selbstläufig als Teil ihrer Mitschüler*innen hervorbringt, wird im Effekt weniger ihre inklusive Beschulung als vielmehr eine exklusive Beschulung an der Förderschule als begründungsnotwendig markiert. Zumindest der Tochter gegenüber.

Abhängigkeit der Machbarkeit inklusiver Beschulung vom Schulkonzept. Die Position für den weiterführenden Besuch einer inklusiven Einzelschule (IGS) wird in den Äußerungen in Referenz auf das Konzept dieser Schule hervorgebracht. Implizit aufgerufen wird damit eine Wissensordnung, der zufolge unterschiedliche Regelschulen aufgrund unterschiedlicher Schulkonzepte unterschiedlich gut für die inklusive Beschulung (der Tochter) geeignet seien. Die Wahl der integrierten Gesamtschule wird damit einerseits als begründungsnotwendig markiert, ihre Begründung in Referenz auf das Schulkonzept, eröffnet aber zugleich die Möglichkeit der Positionierung als begründungsfähige Entscheider*innen.

Die Konstruktion der Förderschule als Schule, die keine angemessene Förderung der Tochter realisieren kann. Zentral für die Möglichkeit der beschriebenen Positionierung für eine weiterführende inklusive Beschulung erscheinen nicht zuletzt die inhärenten Konstruktionen von Förder- und inklusiver Schule. Wird die inklusive Schule innerhalb der Äußerungen als Schule markiert, an der die Tochter „enorm viel gelernt hat“, wird die Förderschule demgegenüber als Schule entworfen, an der die Tochter „Rückschritte“ machen könnte. Die Interviewten positionieren sich also entlang dieser Unterscheidung der Schulformen sowie entlang der Konstruktion ihrer Tochter als einer, die auch ‚enorm viel‘ lernen kann. Entlang der hier eröffneten Unterscheidung der Schulformen können die Eltern als welche erscheinen, die sich mit der Wahl einer inklusiven Schule für die bessere Lernförderung ihrer Tochter einsetzen.

3.3.2 Problematisierung der Wahl als Wahl zwischen inklusiven Schulen

Eine Positionierung für die Kooperative Gesamtschule als Priorisierung des Bekannten

Im Folgenden beschreibe ich den Vollzug von Positionierungen eines Elternpaares zum Übergang ihrer Tochter in die Sekundarstufe. Innerhalb der Äußerungen dieser Eltern wird der Übergang in die 5. Klasse im Unterschied zu den vorherigen

Analysen als Wahl zwischen zwei inklusiven Schulen hervorgebracht. Ich beginne mit der analytischen Kommentierung des Interviewauszugs, in dem die Eltern zum ersten Mal auf den Übergang in die 5. Klasse zu sprechen kommen. Zu dem Zeitpunkt des Interviews besucht die Tochter Wiebke die vierte Klasse einer inklusiven Grundschule.

„Interviewte: ja und jetzt ist halt so der wechsel ne von der vierten auf die fünfte klasse und ja da haben wir erst gedacht oh gott was machen wir jetzt und/ aber haben eigentlich ja zwei super schulen hier einmal hier die kgs vor ort und dann auch die igs genau die sankt-maria-schule in hansestadt so dass uns die wahl wirklich (lachend) schwer fiel (lacht) weil eigentlich beide konzepte ganz gut sind“

Eröffnet werden mit dieser Äußerung zunächst zwei unterschiedliche Problematisierungen des Übergangs in die Sekundarstufe, bzw. hier des „wechsels (...) von der vierten auf die fünfte Klasse“, die im Folgenden genauer beschrieben werden sollen. Daran anschließend wird sodann genauer auf das innerhalb der Äußerung entworfene Entscheidungsszenario fokussiert.

Hervorgebracht und relationiert werden in dem zitierten Interviewauszug unterschiedliche Problematisierungen des Wechsels in die 5. Klasse. Mit den Worten „da haben wir erst gedacht oh gott was machen wir jetzt“ bringt die Interviewte sich und den Interviewten als welche hervor, die angesichts des anstehenden Wechsels in die fünfte Klasse zunächst nicht wussten, was sie tun sollten, also ein Stück weit orientierungslos waren. Mit dieser ersten In-Verhältnis-Setzung der Interviewten wird bzw. wurde der Wechsel zunächst als etwas entworfen, das – warum, bleibt hier zunächst offen – irgendwie erschreckend ist und Unklarheiten in Bezug auf ein angemessenes Handeln der Eltern birgt. Modifiziert wird diese Konstruktion des Wechsels in Referenz auf die wohnortnahe Verfügbarkeit von zwei (inkluisiven) Einzelschulen (IGS und KGS)⁴⁸, die über die Formulierung „super schulen“ als mögliche und auch positiv gewertete Optionen für den Wechsel in die fünfte Klasse hervorgebracht werden („aber haben eigentlich ja zwei super schulen hier“). Mit dem Aufrufen dieser Optionen wird also die erste Orientierungslosigkeit der Eltern bzw. deren ‚Erschrecken‘ angesichts des Wechsels als nicht weiter notwendig bzw. als unbegründet markiert. Anders formuliert, wird die zuvor hervorgebrachte tendenziell ‚erschreckende‘ Konstruktion des Wechsels hier in eine positive Wertung überführt. Die Wahlsituation wird als glückliche Situation entworfen, in der zwischen zwei ‚guten‘ Schulen gewählt werden konnte. Die Verfügbarkeit von zwei ‚guten‘ Schulen wird zugleich als nicht selbstverständlich, sondern vielmehr als überraschend bzw. als den anfänglichen Erwartungen zuwiderlaufend markiert. Zu

⁴⁸ KGS und IGS sind Abkürzungen für zwei verschiedene Formen von Gesamtschulen. KGS ist die Abkürzung für Kooperative Gesamtschule: Kooperative Gesamtschulen sind Schulen, in denen jeweils ein Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialzweig gebildet werden und der Unterricht überwiegend getrennt nach diesen Zweigen stattfindet. IGS steht für Integrierte Gesamtschule, bei der die Klassen nicht nach Schulzweigen zusammengesetzt werden, sondern gemeinsamer Unterricht der Regelfall ist.

dieser positiven Wertung des Wechsels, der nun als Wahl zwischen zwei guten Optionen erscheint, setzt sich die Interviewte in ein Verhältnis, indem sie erzählt, dass „die wahl wirklich (...) schwer fiel (...) weil eigentlich beide konzepte ganz gut sind“. Mit dieser Äußerung wird also gerade nicht eine negative Wertung der Schuwahl performiert, sondern die positive Wertung prozessiert. Indem die Wertung, dass die Wahl schwer fiel, in Bezugnahme auf die ‚Konzepte‘ der Schulen begründet wird, die „eigentlich beide (...) ganz gut“ seien, wird das In-Rangfolge-Bringen von Schulkonzepten als Modus des Entscheidens zwischen Schulen hervorgebracht. Die Interviewten bringen sich mit dieser Äußerung also als welche hervor, die ein Wissen über die Konzepte beider Schulen beanspruchen. Sie werden zudem als welche sichtbar, die in der als überraschend markierten Situation sind, zwischen zwei guten Schulen wählen zu können. Über die hier aufgeführte Modifikation der Problematisierung des Wechsels (vom ‚erschreckenden‘ Moment zum überraschend positiven Entscheidungsszenario) werden sie damit gleichzeitig in ihrer Angewiesenheit auf ‚gute‘ Optionen der Beschulung sichtbar.

Fokussiert man an dieser Stelle auf das bis hierhin entworfene Entscheidungsszenario, so werden als Optionen zwei Gesamtschulen aufgerufen, die sich hinsichtlich der Entfernung zum Wohnort unterscheiden, aber im Hinblick auf die Wertung ihrer Konzepte tendenziell als ununterscheidbar markiert werden. Somit werden zum einen die Unterschiede der Schulformen IGS und KGS, die sich insbesondere in den jeweiligen Klassenzusammensetzungen manifestieren, als irrelevant bzw. gleichwertig in Bezug auf die Wertung der Konzepte entworfen. Zum anderen werden Schulen anderer Schulformen – soweit kontextuiere ich hier aus der Kenntnis der wohnortnahen Schullandschaft der Interviewten – nicht thematisiert und somit aus dem Entscheidungsszenario ausgeschlossen. Dies betrifft zum einen das Gymnasium, welches im gleichen Ort wie die IGS verfügbar ist, als auch die Förderschule, die wiederum in einem anderen Ort in etwa gleicher Entfernung wie IGS und Gymnasium, situiert ist. Indem innerhalb der Äußerungen weder der *Einschluss* der beiden Gesamtschulen in das Entscheidungsszenario im Unterschied zu anderen Schulformen begründet wird, noch auf die *Ausschlüsse* von Gymnasium und Förderschule verwiesen wird, wird die hier aufgerufene Zusammensetzung des Entscheidungsszenarios als selbstläufig entworfen. Im Kontext des Sprechens in der Interviewsituation, in der die Interviewten – wie einleitend anhand der analytischen Kommentierung des Interviewimpulses gezeigt wurde – als Eltern eines Kindes mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ adressiert werden, werden damit folgende Postulate hervorgebracht: Mit dem Verzicht auf eine Begründung des Entwurfs der Gesamtschulen als Wahloptionen, die entlang einer Unterscheidung zu anderen verfügbaren Schulformen operiert, wird erstens eine Wissensordnung inklusiver Beschulung aufgerufen, wonach die Gesamtschulen selbstläufig als für die inklusive Beschulung in Frage kommenden Schulen gesetzt werden. Damit wird zweitens das Gymnasium als unzuständig für die Gestaltung der inklusiven Beschulung der Tochter entworfen. Drittens wird mit dem unkommentierten Ausschluss der Förderschule als Option die Fortführung der inklusiven Beschulung weder als

fragwürdig noch als begründungsnotwendig markiert. Im Unterschied zu den vorangestellten Analyseergebnissen in diesem Kapitel wird inklusive Beschulung innerhalb dieser Äußerungen somit *nicht* als limitierte Form der Beschulung markiert oder an die Zuschreibung bestimmter, für die inklusive Beschulung als Voraussetzung markierter Fähigkeiten gekoppelt. Für diese Lesart spricht auch, dass die Eltern im Kontext des Sprechens über Optionen der weiterführenden Beschulung in einem vertikal gegliederten Schulsystem, die Markierung einer bestimmten Schulform als ‚gute‘ Option, nicht in Relation zur prognostizierten Leistungsentwicklung ihres Kindes begründen. Der Wechsel in die fünfte Klasse wird damit – zumindest an dieser Stelle – nicht als Frage von Möglichkeiten schulischer Leistungsentwicklung bzw. der Evaluation von bislang Gelerntem aufgerufen.

Weiterführend sprechen die Interviewten über ihre Entscheidung für die KGS und begründen diese:

„Interviewte: aber wir haben uns jetzt für die kgs entschieden hier vor ort und ja schauen wir mal wie es dann ab sommer weitergeht

Interviewer: weil die kgs jetzt im prinzip auch wiebke da schon zu einem kochkurs geht der an der kgs stattfindet und sie da eigentlich auch wiederum viele freundinnen und bekannte die sie im prinzip fast vom kindergarten her kannte und kennt die da sind und dann ja also es läuft im prinzip auch diese geschichte dann weiter und sie kennt die umgebung und sie jetzt völlig woanders hinzureißen war so ein bisschen ja obwohl so ein wechsel mal gut wäre ne aber lieber kleine schritte“

Bevor der Vater von Wiebke die Entscheidung für die KGS begründet, markiert hier zunächst die Mutter die KGS „hier vor ort“ als diejenige Schule, für die sich die Eltern entschieden haben. Über den Verzicht auf eine Begründung dieser Wahl wird die Entscheidung zunächst als nicht weiter begründungsnotwendig entworfen. Gleichzeitig werden die konkreten Folgen der Entscheidung mit der Formulierung „und ja schauen wir mal wie es dann ab sommer weitergeht“ als noch nicht absehbar bzw. als noch offen markiert. Zu dieser Offenheit setzt sie sich interessiert und gleichzeitig abwartend in ein Verhältnis. Sie wird damit als eine sichtbar, die weitere Entwicklungen zwar mitverfolgt, aber deren Gestaltung selbst nicht zu ihrer Sache macht, sondern auf sich zukommen lässt.

Der Interviewte schließt an diese Äußerung der Interviewten an, indem er die Wahl der KGS begründet. Diese Begründung vollzieht sich entlang von Relevanzsetzungen bisheriger Erfahrungen der Tochter mit der KGS, die hier die Funktion von Argumenten für diese Schule einnehmen. Werden die bisherigen Erfahrungen der Tochter mit der KGS bzw. die bestehenden Freundschaftsbeziehungen nicht explizit positiv gewertet, erhalten sie qua ihrer Funktion als Argumente für die KGS in dieser Äußerung eine implizite positive Markierung. Postuliert wird damit eine Wissensordnung des Übergangs in die 5. Klasse, derzufolge die gelisteten Aspekte (Verfügbarkeit von Freundschaftsbeziehungen und Kenntnis von Schule und Umgebung) selbstläufig – d.h. ohne weitere Erläuterungen – als bedeutsame Aspekte

des Übergangs und als Argumente für eine bestimmte Schule erscheinen können. Wofür sie selbstläufig stehen – emotionale Sicherheit oder räumliche Orientierung etwa –, kann an dieser Stelle nur gemutmaßt werden. Sprachlich auffällig scheint jedoch, dass jeder dieser Aspekte an die Formulierungen „im prinzip“ oder „eigentlich“ gekoppelt ist⁴⁹. Verunmöglicht wird es über dieses durchgängige Hinzufügen der Begriffe im Effekt, die Aspekte in eine Rangfolge bezüglich ihrer Bedeutsamkeit zu bringen. Sie erscheinen vielmehr als eine ‚lose Sammlung‘ günstiger Bedingungen, die in ihrer Summe zu einem diskursiven Einsatz werden, mit dem die KGS in einer Rangfolge vor der IGS (bzw. anderen verworfenen Optionen) verortet wird. Würden die zwei Schulen zuvor bezüglich ihrer Konzepte als tendenziell ununterscheidbar markiert, wird mit dieser Zuordnung von Erfahrungen und Freundschaftsbeziehungen zur KGS implizit eine Unterscheidung zwischen KGS und IGS (bzw. anderer verworfener Optionen) hervorgebracht. Wird die KGS mit Verweis auf bestehende Freundschaftsbeziehungen, auf Kenntnis der Schule und der Umgebung als das ‚Bekannte‘ markiert, wird die IGS mit dem Auslassen solcher Zuordnungen implizit als das ‚Unbekannte‘ hervorgebracht – als Schule also, die in Bezug auf Ort und Umgebung nicht bekannt ist und wo die Tochter nicht auf bestehende Freundschaftsbeziehungen zurückgreifen kann. Prozessiert wird diese Unterscheidung, indem die Beschulung an der KGS mit den Worten „es läuft im prinzip auch diese geschichte dann weiter“ als Kontinuität der Beschulung entworfen wird, als eine Fortführung von etwas bereits Begonnenem, womit die verworfene Option implizit als diskontinuierliche Form der Beschulung markiert wird.

Ergibt sich die positive Markierung der KGS über das Aufrufen vorhandener Erfahrungen bzw. die Verfügbarkeit von Freundschaftsbeziehungen, indem diese (selbstläufig) als Argumente für die KGS gesetzt werden, changiert die Wertung einer anderen – der verworfenen – Option innerhalb der Äußerungen:

- Erscheint die verworfene Option zunächst als ‚das Unbekannte‘, erhält sie ihre implizite Wertung über die Nichtzuschreibung derjenigen positiven Aspekte, die der KGS – im Unterschied zu ihr – zugeschrieben werden. Sie wird also über einen Mangel konstituiert, über das Fehlen von positiven Erfahrungen mit dieser Schule, womit sie in Relation zur KGS eine tendenziell negative Markierung erhält.
- Diese negative Markierung wird prozessiert und verstärkt, indem die Beschulung der Tochter an einer anderen Schule als der KGS mit den Worten „und sie jetzt völlig woanders hinzureißen“ als gewaltsamer Akt, als Zumutung für Wiebke markiert wird. Eröffnet wird mit dieser Formulierung („völlig woanders“) darüber hinaus eine Unterscheidung zwischen der KGS und der

⁴⁹ „weil die kgs jetzt *im prinzip* auch wiebke da schon zu einem kochkurs geht der an der kgs stattfindet und sie da *eigentlich* auch wiederum viele freundinnen und bekannte die sie *im prinzip* fast vom kindergarten her kannte und kennt die da sind und die sich *eigentlich* auch freuen und wenn sie dann auftaucht und dann ja also es läuft *im prinzip* auch diese geschichte dann weiter und sie kennt die umgebung“.

verworfenen Option – so eine mögliche Lesart – in Bezug auf ihre Entfernung. Als ‚nah‘ erscheint demnach die KGS „hier vor ort“, demgegenüber über die Formulierung „völlig woanders“ eine Dramatisierung der Entfernung zur nicht gewählten Option erzeugt wird. Impliziert bereits diese Unterscheidung entlang der örtlichen Situierung eine negative Konnotation, eröffnet sich eine noch stärker wertende Lesart angesichts der negativen Markierung, die der Beschulung an der verworfenen Option über die Verwendung des Verbs „hinreißen“ zukommt. Angesicht dieser negativen Markierung lassen sich die zwei Seiten der Unterscheidung – so die zweite Lesart – nicht bloß als örtliche Situierungen beschreiben, sondern auch als ein Gegenüber von Fremdem und Bekanntem. Dabei impliziert also das Fremde eine negative Markierung, wogegen das Bekannte eine positive Markierung impliziert.

- Diese negative Wertung der verworfenen Option als das Fremde wird weiterführend jedoch ein Stück weit modifiziert. Mit den Worten „obwohl so ein Wechsel mal gut wäre“ wird die Konstruktion der Beschulung an einer anderen Schule als der KGS als Zumutung nicht weiter prozessiert, sondern sie erhält eine positive Umdeutung. Formuliert im Konjunktiv wird sich jedoch gleichzeitig von der Realisierung eines solchen Wechsels distanziert. Interessant scheint zudem, dass die Beschulung an einer anderen Schule als der KGS mit dieser Äußerung als ‚Wechsel‘ aufgerufen wird. Damit wird der Übergang an die KGS selbst nicht als Wechsel markiert, womit die Konstruktion des Übergangs in die KGS als Kontinuität der Beschulung prozessiert wird.

Trotz der hier aufgerufenen positiven Markierung der verworfenen Option positioniert sich der Interviewte weiterführend zu dieser Option, indem er formuliert „ne aber lieber kleine Schritte“. Wird die Wahl für die KGS mit dieser Formulierung also als vergleichsweise kleiner Schritt markiert, wird damit implizit eine Unterscheidung zur verworfenen Option eröffnet, die demgegenüber als ‚großer Schritt‘ erscheint. Zusammenfassend betrachtet positioniert sich der Interviewte zu der hier beschriebenen Problematisierung der Entscheidung für die KGS, bei der implizite Unterscheidungen zwischen Bekanntem und Unbekanntem, Kontinuität und Diskontinuität der Beschulung, Bekanntem und Fremdem kleinen Schritten und einem großen Schritt eröffnet werden, indem er sich für die Kontinuität der Beschulung, für das Bekannte, für die kleinen Schritte ausspricht. Entlang der hier entworfenen Ordnung wird er damit als einer sichtbar, der den Übergang in die 5. Klasse behutsam gestalten will. Indem entlang dieser Begründung der Wahl primär bisherige Erfahrungen mit dieser Schule bzw. günstige Bedingungen relevant gemacht werden und nicht spezifische Charakteristika der Schule selbst hervorgehoben werden, wird die Wahl einer weiterführenden Schule nicht unbedingt als Suche nach der ‚besten‘ Schule hervorgebracht, sondern stärker als pragmatische Frage nach günstigen Bedingungen entworfen.

Im weiteren Verlauf des Interviews buchstabieren die Interviewten ihre Entscheidung weiter aus. Relevant gemacht werden nun auch Charakteristika der Schule selbst, also die kleinen Klassengrößen, die für die als lautempfindlich beschriebene Tochter hilfreich seien, einen getrennten Bereich für die jüngeren Klassen, der als „geschützter Rahmen“ beschrieben wird, sowie die personelle Kontinuität, die durch die Förderschullehrerin, die sowohl an Wiebkes Grundschule als auch an der KGS tätig ist, gewährleistet sei. Zudem wird das Angebot von lebenspraktischem Unterricht – in Form von Kochen – als Argument für diese Schule angeführt. Die entsprechende Stelle des Interviews möchte ich im Folgenden in aller Kürze kommentieren, da sie einen interessanten Kontrast zur ersten Analyse in diesem Kapitel (3.3.1 Analyse 1) darstellt. Wurde innerhalb der in 3.3.1. untersuchten Äußerungen die Förderung im Bereich ‚Selbstständigkeit‘ als Argument für die Förderschule hervorgebracht und die inklusive Schule dabei implizit als unzuständig für die Förderung in diesem Bereich markiert, wird das Angebot von „lebenspraktischem Unterricht“ hier als Argument für den Besuch einer (von zwei) inklusiven Schule(n) entwickelt. Ich beginne mit der Zitation des entsprechenden Auszugs:

„Interviewter: auch das was uns gut gefiel war sie macht jetzt wöchentlich schon vier stunden kochen ne weil das kochen eigentlich so für sie auch wichtiger ist als wie jetzt ich sage jetzt mal englisch oder französisch oder irgendwas zu lernen weil da kann sie dann doch nichts mit anfangen/

Interviewte: dieser lebenspraktische ne unterricht

Interviewter: und das wird auch nie irgendwas werden aber diese praktischen sachen im prinzip und das macht sie auch gerne auch so mit spaß dabei ne und das wird halt auch angeboten und das ist auch so eine sache wo wir gesagt haben da stehen wir dann halt hinter ne weil nur reines lernen und nur schule und pauken das bringt bei ihr auch nicht so viel ne“

Hervorgebracht und gegenübergestellt werden mit diesen Äußerungen zwei Bereiche schulischen Lernens/schulischer Förderung. Die Bereiche werden sprachlich nicht als zwei feste Begrifflichkeiten entworfen, sondern im Laufe der Äußerungen immer wieder anders umschrieben: So wird der eine Bereich zunächst in Bezug auf das spezifische schulische Angebot als „kochen“ benannt, sodann verallgemeinernd als „dieser lebenspraktische ne unterricht“ und „diese praktischen sachen“ umschrieben. Der andere Bereich wird als „englisch oder französisch oder irgendwas zu lernen“ und „nur reines lernen und nur schule und pauken“ beschrieben. Unterschieden werden mit diesen Formulierungen also zwei Bereiche schulischen Lernens, wobei der eine mit den Worten „reines lernen“ und „nur schule“ als genuiner Bereich des Schulischen markiert wird. Über das Relevantsetzen des Angebots von Kochen an der KGS wird Kochen bzw. ‚lebenspraktischer Unterricht‘ hingegen gerade nicht selbstläufig als fester Bestandteil von Schule gesetzt, sondern als Besonderheit dieser Schule markiert. Indem darüber hinaus ein zeitlicher Umfang von vier Unterrichtsstunden aufgerufen wird, zu dem Kochen (hier als Beispiel von

lebenspraktischem Unterricht) bereits an der Grundschule angeboten wird, scheint dieser Bereich einen im Vergleich zur Gesamtunterrichtszeit geringen Anteil auszumachen. Den so entworfenen und in Relation gebrachten zwei Bereichen wird innerhalb der Äußerungen eine unterschiedliche Bedeutsamkeit für die Tochter zugeschrieben. Dass „englisch oder französisch oder irgendwas zu lernen“ für die Tochter weniger wichtig sei, wird dabei unter Referenz auf die Verwertbarkeit bzw. den praktischen Nutzen dieses Lernens begründet („weil da kann sie dann doch nichts mit anfangen“). Postuliert wird damit erstens eine Wissensordnung, wonach sich die Bedeutsamkeit von Lernen an der Nutzbarkeit der Lernergebnisse ausrichtet. Zweitens wird über die Verortung der Tochter als Schülerin, für die ‚reines Lernen‘ nicht so wichtig sei, implizit eine Unterscheidungsmatrix in Anschlag gebracht, entlang welcher Schüler*innen nach für sie bedeutsamen Lernbereichen unterschieden werden. Konnotiert mit einer solchen Unterscheidung ist dabei eine langfristige Konstruktion unterschiedlicher Lebensrealitäten, in der stärker ‚reines Lernen‘ bzw. ‚lebenspraktische Tätigkeiten‘ von Relevanz sind. Kann die Formulierung „und das wird auch nie irgendwas werden“ als aussichtslose Entwicklungsprognose in Bezug auf den Bereich ‚reines Lernen‘ für die Tochter gelesen werden, so werden – dieser Lesart folgend – zugeschriebene Entwicklungsmöglichkeiten in einem Bereich als Zuordnungskriterium von Schüler*innen zu diesem Bereich der Matrix konstruiert. Demnach wird die Tochter als eine entworfen, der kaum bis gar keine Entwicklungsmöglichkeiten im Bereich ‚reines Lernen‘ zugeschrieben werden und die damit in diesem Bereich als leistungsschwache Schülerin markiert und festgeschrieben wird. Entlang der auf diese Weise entworfenen Ordnung von zwei Lernbereichen, denen eine unterschiedliche Bedeutsamkeit in Bezug auf deren Verwertbarkeit/Nutzen für je bestimmte Schüler*innen zugewiesen wird, subjektivieren sich die Interviewten also entlang einer Verortung ihrer Tochter. Mit den Worten „da stehen wir dann halt hinter ne weil nur reines lernen und nur schule und pauken das bringt bei ihr auch nicht so viel ne“ bringen sie abschließend ihre Unterstützung der Forcierung des ‚lebenspraktischen‘ Lernbereichs zum Ausdruck. Mit dieser Formulierung schreiben sie der postulierten Ordnung der unterschiedlichen Bedeutsamkeit der zwei Lernbereiche folglich Gültigkeit zu. In der Anerkennung dieser Ordnung können sie als welche erscheinen, die ihre Schulwahl an dem ‚individuellen Nutzen‘ des Schulangebots für ihr Kind ausrichten.

Wurden in den zuerst analysierten Äußerungen (Kapitel 3.3.1 Analyse 1) in ähnlicher Weise zwei Lernbereiche entworfen, wurden diese Lernbereiche dort jedoch jeweils einer bestimmten Schule zugeschrieben. Demgegenüber wird auch hier eine Rangfolge in Bezug auf die Bedeutsamkeit zweier Lernbereiche für die Tochter eröffnet. Da sie beide an der inklusiven Schule realisierbar erscheinen, mündet diese Priorisierung jedoch nicht in ein Entweder/Oder. So wird in den hier analysierten Äußerungen vielmehr die Ausschließlichkeit der Förderung im Bereich ‚reines Lernen‘ abgelehnt, bzw. für die Tochter als ‚nutzlos‘ markiert („weil *nur* reines lernen (..) das bringt bei ihr auch nicht so viel“ Hervorhebung J.G.). Die Eltern können

damit nicht zuletzt als welche erscheinen, die sich mit der von ihnen gewählten Schule für eine Förderung der Tochter einsetzen, die beide Lernbereiche umfasst.

Eine unentschlossene Positionierung zu der Wiederholung der vierten Klasse oder der Wahl zwischen verschiedenen Gesamtschulen

Die im Folgenden analysierten Äußerungen stammen aus einem Interview mit einer Mutter, die neben der Wahl zwischen verschiedenen inklusiven Schulen die Option einer ,Rückstellung‘ ihres Sohnes in die vierte Klasse in Erwägung zieht, also eine Wiederholung der vierten Klasse („ich hatte nämlich den gedanken ob man ihn nicht einfach nochmal n jahr zurückstellt“). Diese Option einer ,Rückstellung‘ begründet die Interviewte zu Beginn des Interviews mit der Überlegung, dass ihr Sohn auf diese Weise „grundschulwissen“ vertiefen könne. Indem die Klassenwiederholung als Möglichkeit markiert wird, Grundschulwissen zu vertiefen, wird innerhalb der Äußerungen ein Modus schulischer Wissensvermittlung postuliert, der nicht individualisiert an den Fähigkeiten/dem Wissen der jeweiligen Schüler*innen ansetzt, sondern sich an den für die jeweilige Schulform geltenden Kerncurricula ausrichtet und permanent voranschreitet, unabhängig von den Kenntnissen der Schüler*innen. Die Interviewte verbindet mit der Klassenwiederholung die Möglichkeit, ihrem Sohn auf diese Weise Unterstützung zu geben „mit dem was er jetzt bis jetzt noch nicht so aufgefangen hat“. Zugleich wird innerhalb der Äußerungen deutlich, dass sie mit schulrechtlichen Regularien konfrontiert ist, die einer Klassenwiederholung für zielfferent unterrichtete Schüler*innen – sofern diese leistungsbezogen begründet wird – entgegenstehen⁵⁰. Als Möglichkeit, diese Regularien zu umgehen, markiert die Interviewte die Option, ihrem Sohn eine ,reduzierte‘ sozialemotionale Entwicklung zuzuschreiben („es sei denn man sagt dass er sozial emotional einfach noch nicht so weit ist“). Diese Option wird als naheliegend für den Sohn entworfen und zugleich als funktional markiert, um das Ziel der Klassenwiederholung verfolgen zu können.

Scheinen diese Äußerungen, mit denen die Option einer Klassenwiederholung hervorgebracht und plausibilisiert werden, durchaus interessant, fokussiere ich im Rahmen der vorliegenden Analyse auf solche Äußerungen des Interviews, innerhalb der verschiedene inklusive Schulen als Option der weiterführenden Beschulung markiert werden. In diesem Interview ist es die Interviewerin, die dezidiert auf den Übergang in die 5. Klasse zu sprechen kommt:

⁵⁰ In der entsprechenden niedersächsischen Verordnung werden einerseits Mindestziele in Bezug auf Schulleistungen in den Fächern Deutsch, Mathe und Sachkunde formuliert, die für eine Versetzung in die 5. Klasse erforderlich sind. Andererseits wird daraufhin formuliert, dass entsprechende Sätze, mit denen diese Anforderungen formuliert wurden, nicht für Schüler*innen mit ,sonderpädagogischem Förderbedarf‘ anzuwenden sind, die zielfferent unterrichtet werden (Verordnung über den Wechsel zwischen Schuljahrgängen und Schulformen (WeSchVo), 2020§ 15).

„Interviewerin: „ja und jetzt ähm bezüglich des übergangs in die fünfte klasse was sind da so ihre optionen die sie/“

Die Interviewerin führt hier den Übergang in die fünfte Klasse als ein relevantes Thema des Interviews ein. Sie verortet den Übergang in die fünfte Klasse – so eine mögliche Lesart – zeitlich in der Gegenwart und entwirft ihn damit als ein aktuelles Anliegen („und jetzt ähm bezüglich des übergangs in die fünfte klasse ...“ Hervorhebung J.G.). Mit diesem Anschluss an die vorausgegangenen Äußerungen der Interviewten, wird der anstehende Übergang in die 5. Klasse – den Überlegungen bezüglich der Wiederholung der vierten Klasse zum Trotz – als zeitnah bevorstehend markiert. Damit wird das Sprechen über die Option der Klassenwiederholung nicht als etwas markiert, was die Frage nach dem Übergang in die 5. Klasse stillstellt. Der Übergang in die 5. Klasse wird innerhalb der Äußerung der Interviewerin bereits insofern als ein Wahlszenario entworfen, als dass nach Optionen – im Plural – bezüglich des Übergangs in die 5. Klasse gefragt wird. Indem die Interviewerin nach „ihre(n) Optionen“ fragt, adressiert sie die Interviewte dabei zudem als Entscheiderin in dieser Frage.

Die interviewte Mutter schließt an die Äußerung der Interviewerin direkt an, indem sie erneut auf die Wiederholung der vierten Klasse zu sprechen kommt.

„Interviewte: eigentlich eigentlich ich ich weiß nicht ob ich das mit der vierten wiederholung so hinkriege ob ich da den richtigen weg (.) einschlage ob ich ich weiß es nicht das is ne option (.) und die al alternative also die alternative wäre eigentlich hier gegenüber (.) weil des is ja ne igs das wär dann mal kein bus mehr >lacht< äh ja und wir wollten uns aber bevor wir ihn hier einfach anmelden auch nochmal ne andere schule angucken und ich hab mit dem herrn schuster gesprochen der die neue igs in hansestadt leitet (.) und der sagte gucken sich ruhig vorher noch was anderes an ich hatte gefragt ob ich da ob ich da ma hospütieren kann und da sagte er (.) ähm hospütieren müsst er erst absprechen mit den lehrern aber wir könn uns halt mal treffen und das is halt heut nachmittag genau und ich kann jetzt auch gar nicht sagen dass ich son mega fragebogen habe weil ich gedacht hab ich lass es jetzt einfach ma auf mich zu kommen und frage mal so generell ähm auch wie er diese situation dann vielleicht so einschätzt mit diesem förderbedarf und ne schule äh ne klasse wiederholen und so weiter“

Aufgerufen wird diese Klassenwiederholung nun als etwas, bei dem sowohl Machbarkeit als auch Wertung unklar sind („ich weiß nicht ob ich das mit der vierten wiederholung so hinkriege ob ich da den richtigen weg (.) einschlage“). Wird die Realisierung der Klassenwiederholung mit diesen Äußerungen als voraussetzungsreich entworfen, so entsteht durch die Kopplung des Verbs ‚hinkriegen‘ an das Personalpronomen ‚ich‘ zudem die Konnotation, dass für die Realisierung der Wiederholung bestimmte Fähigkeiten, ein bestimmtes Know-how erforderlich seien, über die bzw. über das die Interviewte ggf. nicht verfügt. Zudem wird die Wertung der Option der Klassenwiederholung mit dem formulierten Zweifel, ob dies der „richtige Weg“ sei, als Frage einer Auswahl zwischen *richtig und nicht richtig* und damit im

Effekt einerseits mit Bedeutung aufgeladen und somit andererseits als im höheren Maße begründungsnotwendig markiert. Die Interviewte wird mit diesen Äußerungen als eine sichtbar, die sich sowohl in Bezug auf Machbarkeit als auch Wertung zweifelnd in ein Verhältnis zu der Option der Klassenwiederholung setzt. Mit der wiederholten Verwendung des Personalpronomens ‚ich‘ bringt sie sich gleichzeitig als zuständig für Fragen der Realisierung und Wertung dieser Option hervor. Trotz der formulierten Zweifel bestätigt die Interviewte weiter die Wiederholung der vierten Klasse als Option („ich weiß es nicht das is ne option“). Sie antwortet auf den Impuls der Interviewerin also nicht unmittelbar, indem sie Optionen für den Übergang in die 5. Klasse benennt. Das Wahlszenario, was sie innerhalb der Äußerungen eröffnet, schließt vielmehr die Option einer Verzögerung des Übergangs in die 5. Klasse im Sinne einer Wiederholung der vierten Klasse mit ein. Zu der so entworfenen Option positioniert sich die Interviewte als noch unentschieden.

Der Option der Klassenwiederholung gegenübergestellt wird weiterführend die Option des Übergangs in die 5. Klasse. Diesbezüglich wird innerhalb der Äußerungen zunächst die Alternative zur Wiederholung der vierten Klasse als in unmittelbarer Nähe liegend verortet („die alternative wäre eigentlich hier gegenüber“) und sodann mit Aufrufen der Schulform begründet, warum dies eine Alternative darstellt („weil des is ja ne igs“). Mit dieser Äußerung wird die IGS hier selbstläufig als Option der weiterführenden Beschulung markiert, die nicht weiter begründungsnotwendig erscheint bzw. bei der das Aufrufen der Schulform als aussagekräftige Begründung gesetzt wird, die ohne weitere Erläuterungen auskommt. Eine mögliche Lesart, weshalb die IGS hier selbstläufig als Option erscheinen kann, wäre das Postulat einer als fraglos gesetzten Zuständigkeit von Gesamtschulen für die inklusive Beschulung von Schüler*innen mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ und damit die Setzung anderer Schulformen, z.B. Gymnasien, als nicht bzw. erst nachrangig zuständig für entsprechende Schüler*innen (vgl. ähnlich dazu Kapitel 3.3.2. Analyse 1). Prozessiert wird die Selbstläufigkeit, mit der die IGS als Option gesetzt wird, indem nicht weiter auf Charakteristika dieser Einzelschule eingegangen wird, sondern auf einen pragmatischen Aspekt verwiesen wird: Die IGS wird als Schule markiert, die so nah liegt, dass der Sohn nicht Bus fahren müsste („und die al alternative also die alternative wäre eigentlich hier gegenüber (.) weil des is ja ne igs das wär dann mal kein bus mehr >lacht<“)

Potenziell weiter geöffnet wird das bis hierhin entwickelte Entscheidungsszenario, indem die Absicht formuliert wird, sich „nochmal ne andere schule“ anzusehen, „bevor wir ihn hier einfach anmelden“. Mit dem Aufrufen der Möglichkeit, sich noch eine andere Schule anzusehen, wird die Frage des Übergangs zunächst potenziell als Wahl zwischen verschiedenen Schulen konturiert. Indem es als zu vermeiden markiert wird, den Sohn „einfach“ an der Schule vor Ort anzumelden, wird die Wahl einer weiterführenden Schule insofern mit Bedeutung aufgeladen, als dass man es sich bei ihr nicht zu leicht machen sollte. Mit dem Postulat dieser Bedeutsamkeit bzw. der Positionierung als welche, die sich diese Entscheidung gerade nicht zu einfach machen, bringt die Interviewte sich und den Vater ihres Sohnes als

engagiert in Bezug auf das Treffen dieser Entscheidung hervor. Insofern die Überlegung, sich eine weitere Schule anzusehen, dabei nicht weiter inhaltlich begründet wird (bspw. in Referenz auf mögliche Einwände, die die Eltern in Bezug auf die wohnortnahe Gesamtschule haben), wird es als üblich markiert, sich im Kontext des Übergangs in die weiterführende Schule mehrere Schulen anzusehen. Dieses Engagement der Eltern erfährt innerhalb der weiteren Äußerungen mit dem Zitat des Schulleiters einer weiteren IGS eine Autorisierung: „der sagte gucken sich ruhig vorher noch was anderes an“.

Dass es sich bei der anderen Schule, die die Interviewte plant anzusehen, ebenfalls um eine IGS handelt, wird benannt, ohne dass dabei begründet wird, weshalb diese IGS eine weitere Option wäre. Auch hier kann die Kontextuierung mit der wohnortnahen Schullandschaft der Interviewten der Explikation der Auslassungen innerhalb des bis hierhin hervorgebrachten Entscheidungsszenarios dienlich sein: Weder die wohnortnahe Förderschule (mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung) wird im Kontext des Sprechens über Optionen der weiterführenden Beschulung thematisch noch die via Schulbus erreichbaren Gymnasien und eine Oberschule. Diese letztgenannten Schulen liegen in unmittelbarer Nähe zu der von dem Sohn besuchten Grundschule. Auch innerhalb dieser Äußerungen wird die weiterführende inklusive Beschulung für den Sohn als nicht begründungsnotwendig hervorgebracht und die Gesamtschulen als die einzigen Optionen der weiterführenden inklusiven Beschulung gesetzt.

Innerhalb der sich anschließenden Äußerungen wird die Positionierung als engagierte Eltern in Bezug auf die Schulwahl sowie die damit hervorgebrachten Konstruktion der Schulwahl als bedeutsame Entscheidung, insofern prozessiert, als dass das Vorhaben, sich eine weitere Schule anzusehen, in Form eines persönlichen Treffens mit dem Schulleiter der anderen Gesamtschule thematisch wird („ich hatte gefragt ob ich da ob ich da ma hospitieren kann und da sagte er (.) ähm hospitieren müsste er erst absprechen mit den Lehrern aber wir könn uns halt mal treffen und das is halt heut nachmittag genau“). Um sich einen Eindruck von dieser Schule zu verschaffen, wird also kein öffentliches Format genutzt, wie beispielsweise ein Tag der offenen Tür oder ein Elterninformationsabend. Mit diesen Äußerungen wird die Interviewte als eine sichtbar, die ein entsprechendes Treffen organisiert hat und sich und (und ihrem Sohn) damit insofern eine besondere und besondernde Position zuweist, als dass sie sich überhaupt den Raum nimmt, zum Kennenlernen der Schule nichtöffentliche Formate zu nutzen. Mit der Anfrage zu hospitieren wird die Beobachtung des Schulalltags (die normalerweise Personen, die nicht an der Schule tätig sind, verwehrt bleibt) als relevante Information zur Einschätzung der Schule markiert. Die Interviewte positioniert sich damit zugleich als eine, die beansprucht, auf dieser Grundlage zu einer Entscheidung kommen zu können, das Beobachtete also werten zu können.

Erscheint die Interviewte innerhalb dieser Äußerungen zunächst als eine, die sich insofern als engagiert in Bezug auf das Kennenlernen der anderen als der wohnortnahen Gesamtschule zeigt, als dass sie einen nichtöffentlichen Termin plant

und beansprucht, wird ihre Haltung für dieses Treffen wie folgt präzisiert: sie gibt an, „gar nicht sagen (zu können)“, dass sie einen „mega fragebogen“ hat, was sie anschließend begründet: „weil ich gedacht hab ich lass es jetzt einfach ma auf mich zukommen und frage mal so generell“. Entlang dieser Äußerungen werden implizit Unterscheidungen eröffnet in Bezug auf Varianten des Vorbereitetseins auf das Treffen (es einfach auf sich zukommen zu lassen vs. es dezidiert vorzubereiten) sowie in Bezug auf Varianten des verfolgten Interesses mit dem Treffen („ich frage mal so generell vs. ich habe ein spezifisches Interesse an dem Treffen“). Entlang dieser Äußerungen wird die Interviewte so als eine sichtbar, die auf das Treffen nicht im Detail vorbereitet ist bzw. bei dem sie keine spezifischen Fragen klären möchte. Auf diese Weise wird das Wählen zwischen den zwei Schulen nicht als kriteriengeleitet, sondern vielmehr als spontan oder intuitiv entworfen.

Interessant scheint nun, dass die Interviewte des Weiterführend die Absicht formuliert, den Schulleiter bezüglich seiner Einschätzung zur Klassenwiederholung zu befragen („auch wie er diese Situation dann vielleicht so einschätzt mit diesem förderbedarf und ne schule äh ne klasse wiederholen und so weiter“). Indem der Einschätzung des Schulleiters zur Klassenwiederholung Relevanz zugeschrieben wird, wird dieser nicht primär als Experte seiner Schule, sondern als Experte in Bezug auf schulische Belange generell entworfen. Mit der formulierten Absicht, ihn zu seiner Einschätzung zu befragen, wird das Thema der Klassenwiederholung erneut als etwas aufgerufen, dessen Wertung und oder Realisierbarkeit nicht klar erscheint. Mit diesen Äußerungen wird die Interviewte zudem als eine hervorgebracht, die selbst keine entsprechende Einschätzung abgeben kann, bzw. deren Einschätzung als weniger autorisiert markiert wird. Die Interviewte positioniert sich mit dieser Äußerung zu der als unklar entworfenen Option, indem sie diese ‚Unklarheit‘ qua Befragung des Schulleiters zu bearbeiten versucht. Zeigt sie sich damit zwar als unentschieden bezüglich der Frage der Wahl einer weiterführenden Schule bzw. der Frage der Wiederholung der vierten Klasse, so wird sie zugleich als eine sichtbar, die die Option der Klassenwiederholung ‚bearbeiten‘ möchte und ihr bereits damit Relevanz zuweist.

Ich komme zu einem Fazit: Innerhalb der hier dargestellten Analyseergebnisse wird die Interviewte als eine sichtbar, die mit der Option der Klassenwiederholung der 4. Klasse eine unkonventionelle Option, zumindest für Kinder mit dem Förderbedarf geistige Entwicklung, in Erwägung zieht. Die Position, die sie mit und zu dieser Option einnimmt, changiert – sieht sie darin einerseits die Möglichkeit der Vertiefung von Grundschulwissen, markiert sie die Wertung und Realisierbarkeit dieser Option als ungeklärt. Als Alternative zur Klassenwiederholung wird der Übergang auf eine von zwei möglichen inklusiven Gesamtschulen hervorgebracht, die innerhalb der analysierten Äußerungen nur in Bezug auf ihre Nähe zum Wohnort unterschieden werden. Im Kontext des Sprechens über das anstehende Treffen mit dem Schulleiter einer dieser Gesamtschulen wird die Wahl zwischen diesen Schulen als spontan oder intuitiv entworfen. Eine Entscheidung zwischen den aufgeworfenen drei Optionen (Wiederholung der vierten Klasse und zwei

Gesamtschulen) wird innerhalb der hier untersuchten Äußerungen nicht vollzogen, die Wahl wird als noch offen markiert.

Zwischenfazit

Äquivalent zu dem Zwischenfazit in Kapitel 3.3.1 soll das vorliegende Zwischenfazit einer minimalen Kontrastierung der vorangestellten zwei Analysen dienlich sein. An dieser Stelle wird also auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede derjenigen Äußerungen fokussiert, in denen der Übergang in die Sekundarstufe (u.a.) als Wahl zwischen verschiedenen inklusiven Schulen in den Blick kommt. Gefragt wird auch an dieser Stelle zunächst nach Gemeinsamkeiten der Problematisierung des Wahlszenarios sowie deren Effekte auf die Positionierungsmöglichkeiten. Auf die Varianten der Positionierung zu diesen ‚ähnlichen‘ Wahlszenarien wird in einem zweiten Schritt eingegangen. Auch hier werden jeweils Bedingungen expliziert, die den jeweiligen Positionierungsbewegungen inhärent sind, diese also diskursiv ermöglichen. Ausgehend von dieser Darstellung wird abschließend die in der Einleitung aufgeworfene Frage diskutiert, inwiefern im Kontext der Konstruktion der Wahl einer weiterführenden Schule normalisierende Konstruktionen des eigenen Kindes hervorgebracht werden, entlang derer sich die Eltern subjektivieren (können).

Gemeinsamkeiten der Problematisierung der Wahlszenarien sowie deren Effekte für die Positionierung

Die Selbstläufigkeit der Fortführung inklusiver Beschulung. Innerhalb der analysierten Äußerungen aus zwei Interviews werden ausschließlich Gesamtschulen als Optionen der weiterführenden Beschulung markiert. Die Förderschule wird demgegenüber nicht als Option für den Übergang in die Sekundarstufe thematisch. Auch wird nicht expliziert, warum die Förderschule keine Option der Beschulung ab Klasse fünf für das eigene Kind ist. Die Fortführung inklusiver Beschulung wird auf diese Weise vielmehr als selbstläufig hervorgebracht. Die Eltern kommen entlang dieser Wahlszenarien also nicht in die Position, die Fortführung inklusiver Beschulung begründen zu müssen. Sie müssen vielmehr Unterscheidungen zwischen den von ihnen als Optionen markierten Gesamtschulen treffen.

Die Zuständigkeit von Gesamtschulen für die Beschulung von Kindern mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘. Gemeinsam ist den Konstruktionen der Entscheidungsszenarien darüber hinaus, dass als Optionen der weiterführenden Beschulung ausschließlich Gesamtschulen markiert werden. Indem weder der Entwurf dieser Gesamtschulen als Optionen der weiterführenden Beschulung begründet wird, noch der Ausschluss verfügbarer Schulen anderer Schulformen thematisiert wird, wird ein Postulat der fraglosen, ggf. auch alternativlosen Zuständigkeit von Gesamtschulen für die inklusive Beschulung von Schüler*innen mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ in Anschlag gebracht. Man könnte sagen: Die Anerkennung dieses Postulats eröffnet die Möglichkeit, die Zusammenstellung der Wahlszenarien als Auswahl zwischen Gesamtschulen nicht schulformbezogen begründen zu müssen. Mit der

Anerkennung dieses Postulats wird zugleich *eine Unzuständigkeit anderer Schulformen für die inklusive Beschulung von Schüler*innen mit zugeschriebenem Förderbedarf* entworfen. Dies impliziert, dass der Einbezug auch anderer Schulformen in das Wahlszenario also umso stärker begründungswürdig erscheinen könnte.

Die Konstruktion der Wahloptionen (in Form von unterschiedlichen Gesamtschulen) als potenziell gleichwertig. In der Hervorbringung der Entscheidungsszenarien werden die zur Wahl stehenden Optionen nicht als fundamental verschiedene hervorgebracht. So werden sie in dem ersten Interview zunächst als „zwei super schulen“ bezeichnet und sodann hinzugefügt, dass, „eigentlich beide Konzepte ganz gut sind“ (siehe Kapitel 3.3.2 Analyse 1). Die Optionen werden also zunächst als tendenziell gleichwertig markiert. Und auch in den Äußerungen, die im Rahmen der zweiten Analyse untersucht wurden, wird die Absicht, sich eine weitere Schule anzusehen, nicht in Referenz auf eine bereits vorab prognostizierte fundamentale Unterschiedlichkeit der Schulen begründet, sondern vielmehr als übliche Praxis der Schulwahl entworfen: „äh ja und wir wollten uns aber bevor wir ihn hier einfach anmelden auch nochmal ne andere schule angucken“. Auch in der sich – zumindest in der ersten Analyse – zeigenden Praxis des Unterscheidens zwischen den Schulformen erfolgt das Unterscheiden zwischen den Optionen primär entlang pragmatischer Aspekte: So wird die eine Gesamtschule (KGS) als der Tochter schon bekannte Schule entworfen, an der sie über Freundschaftsbeziehungen verfügt, die Förderschullehrkraft kennt und die in unmittelbarer Nähe zum Wohnort liegt. Demgegenüber wird die andere Schule als das Unbekannte entworfen. Entlang dieses Unterscheidens werden die Schulen zwar als (bezogen auf pragmatische Aspekte) unterscheidbare, jedoch erneut nicht als fundamental verschiedene hervorgebracht. Angesichts dieser Konstruktion der potenziellen Gleichwertigkeit der Optionen erfährt die Wahl einer weiterführenden Schule eine Entdramatisierung, sie erscheint nicht unbedingt als folgenschwer. Man könnte also sagen: Entlang der Konstruktion einer potenziellen Gleichwertigkeit zwischen den Schulwahloptionen positionieren sich die Interviewten zum Übergang in die Sekundarstufe als welche, die (bezogen auf die Wahl zwischen verschiedenen Gesamtschulen) keine folgenschwere Entscheidung treffen müssen.

Varianten der Positionierung zu den ,ähnlichen‘ Wahlszenarien

Innerhalb der analysierten Äußerungen positionieren sich die Interviewten bereits insofern unterschiedlich zu der Frage der Wahl zwischen verschiedenen inklusiven Schulen, als dass unterschiedliche Stadien oder Zeitpunkte im Entscheidungsprozess in den Blick geraten. Innerhalb der Äußerungen, die in diesem Kapitel zuerst analysiert wurden, werden die interviewten Eltern als welche sichtbar, die sich bereits zwischen den Schulen entschieden haben. Demgegenüber wird die interviewte Mutter innerhalb der als zweites analysierten Äußerungen als eine hervorgebracht, die noch unentschlossen ist, ob sie anstelle des Übergangs ihres Sohnes in eine weiterführende Schule forcieren soll (bzw. kann), dass er die vierte Klasse wiederholt.

Anders formuliert konnten die Analysen aufzeigen, wie innerhalb der Äußerungen unterschiedliche Entscheidungsszenarien hervorgebracht werden – gemeinsam ist ihnen jedoch, dass verschiedene inklusive Schulen als Optionen der Schulwahl erscheinen. Trotz der Unterschiedlichkeit der Problematisierungen der Wahlszenarien möchte ich im Folgenden einige Bedingungen explizieren, die die jeweilige Positionierung (diskursiv) möglich machen.

Positionierung 1

Innerhalb der analysierten Äußerungen wurde ein Entscheidungsszenario zwischen einer integrierten Gesamtschule und einer kooperativen Gesamtschule entworfen. Die Entscheidung für die kooperative Gesamtschule wird in Referenz auf pragmatische Aspekte begründet. Entlang einer Konstruktion, derzufolge die Beschulung an der kooperativen Gesamtschule als Kontinuität der Beschulung entworfen wurde und an der integrierten Gesamtschule als Diskontinuität der Beschulung, positionieren sich die Interviewten als welche, die sich für einen behutsamen Übergang in die weiterführende Schule aussprechen. Im Vollzug der Positionierung für die kooperative Gesamtschule wird zudem eine Unterscheidung zwischen zwei Bereichen schulischen Lernens eröffnet – „reines Lernen“ und lebenspraktischer Unterricht⁵¹ –, wobei dem Lernbereich lebenspraktischer Unterricht für die Tochter eine besondere Bedeutung zugewiesen wird. Entlang dieser Bedeutungszuweisung wird sodann die Wahl der kooperativen Gesamtschule legitimiert, an der im Unterschied zur integrierten Gesamtschule ein entsprechender Unterricht – in Form von ‚kochen‘ – angeboten wird. Drei Aspekte, die den Vollzug dieser Positionierung für die kooperative Gesamtschule möglich machen und legitimieren, möchte ich noch einmal herausstellen:

Die Hervorbringung einer Relation zwischen Bedeutsamkeit und Nutzbarkeit von Lernergebnissen. Innerhalb der Äußerungen wird eine Priorisierung des Lernbereiches ‚lebenspraktischer Unterricht‘ vorgenommen, indem ausschließlich „reines Lernen“ als nutzlos für die Tochter entworfen wird („weil da kann sie dann doch nichts mit anfangen“). Auf diese Weise wird eine starre Relation zwischen der Bedeutsamkeit von Lernen und der Nutzbarkeit von Lernergebnissen postuliert. Zu der Konstruktion einer solchen Relation positionieren sich die Interviewten als welche, die eine Prognose bezüglich der Nutzbarkeit von Lernen im Bereich „reines Lernen“ formulieren können.

Die Konstruktion unterschiedlicher Lebensrealitäten, in denen stärker „reines Lernen“ bzw. lebenspraktische Tätigkeiten von Relevanz sind. Mit der Zuschreibung, dass die Tochter mit dem Lernbereich „reines Lernen“ nichts anfangen könne, wird zudem implizit eine Unterscheidungsmatrix aufgerufen, entlang welcher Schüler*innen nach für sie bedeutsamen Lernbereichen unterschieden werden. Konnotiert ist damit eine

⁵¹ Die Lernbereiche werden nicht einheitlich, sondern über eine Sammlung von Bezeichnungen hervorgebracht: (1. „kochen“ „dieser lebenspraktische (:) unterrichtet“ „diese praktischen Sachen“ 2. „englisch oder französisch oder irgendwas zu lernen“ „reines lernen“ „schule und pauken“).

langfristige Konstruktion unterschiedlicher Lebensrealitäten, in denen eher „reines Lernen“ oder lebenspraktische Tätigkeiten von Relevanz sind. Die Interviewten positionieren sich hier entlang der Verortung ihres Kindes zu der aufgerufenen Konstruktion unterschiedlicher Lebensrealitäten.

Die Zuschreibung von Entwicklungsmöglichkeiten als Zuordnungskriterium zu Lernbereichen. Der Tochter wird mit den Worten „und das wird auch nie was werden“ eine aussichtslose Entwicklungsprognose im Bereich des ‚genuin schulischen Lernens‘ attestiert. Indem diese Entwicklungsprognose (auch) die Relevantsetzung des Lernbereichs ‚Kochen‘ für die Tochter begründet, wird eine Wissensordnung aufgerufen, der zufolge Entwicklungsmöglichkeiten als Zuordnungskriterium von Schüler*innen zu den aufgerufenen Lernbereichen gelten. Die Interviewten positionieren sich hier also entlang des Postulats dieser Wissensordnung, indem sie ihrer Tochter aussichtslose Entwicklungsmöglichkeiten im Bereich „reines Lernen“ zuschreiben. Mit ihrer Positionierung bringen sie Entwicklungsmöglichkeiten als starr bzw. unveränderlich hervor und schreiben ihre Tochter als leistungsschwache Schülerin in diesem Bereich fest.

Entlang des Postulats der hier aufgerufenen drei Bedingungen können die Interviewten also als welche erscheinen, die sich mit der Wahl der kooperativen Gesamtschule, die auch Kochunterricht anbietet, für eine Förderung ihrer Tochter einsetzen, die ganzheitlicher ist als „reines lernen“ und den (zugeschriebenen) Möglichkeiten der Tochter stärker entspricht.

Positionierung 2

Innerhalb der analysierten Äußerungen wurde ein Entscheidungsszenario entworfen, in dem die Wiederholung der vierten Klasse dem Übergang auf eine weiterführende (inklusive) Schule gegenübergestellt wird. Als Optionen der Wahl einer weiterführenden Schule werden sukzessiv zwei integrierte Gesamtschulen markiert. Angesichts von Unklarheiten bezüglich der Realisierbarkeit der Klassenwiederholung (für Schüler*innen mit dem Förderbedarf geistige Entwicklung) positioniert sich die Interviewte zu diesen Optionen noch als unentschlossen. Vier Aspekte, die diesem Positionierungsvollzug inhärent sind und ihn diskursiv möglich machen, möchte ich im Folgenden herausstellen:

Grundschulwissen als spezifisches Wissen/das Postulat von zielgleichem Unterricht. Die Option der Wiederholung der 4. Klasse wird innerhalb der Äußerungen an die Überlegung gekoppelt, dass der Sohn auf diese Weise Grundschulwissen vertiefen könne, was er „bis jetzt noch nicht so aufgefangen hat“. Eröffnet wird auf diese Weise eine Unterscheidung von Grundschulwissen und Wissen, das auf einer weiterführenden Schule vermittelt wird. Daran gekoppelt ist eine Konstruktion zielgleichen Unterrichts, demzufolge Unterricht nicht individualisiert an Wissen und Fähigkeiten der jeweiligen Schüler*in ansetzt, sondern sich an den Lehrplänen der Schulform ausrichtet und permanent voranschreitet.

Die Konstruktion des Sohnes als einen, der sich potenziell mehr Grundschulwissen aneignen kann. Innerhalb der Äußerungen verortet die Interviewte ihren Sohn in Relation zur Konstruktion von Grundschulwissen als einen, der noch nicht ausreichend Grundschulwissen auffangen konnte. Obgleich er auf diese Weise tendenziell als leistungsschwacher Grundschüler markiert wird, wird er zugleich als einer entworfen, der sich theoretisch mehr Grundschulwissen aneignen könnte. Gelesen werden kann der Entwurf der Option der Rückstellung damit auch als Positionierung für seine Normalisierung: So wird er entlang der Option seiner Rückstellung als ein Schüler entworfen, dessen schulische Leistungen an einer der Grundschule zugeschriebenen Leistungsnorm ausgerichtet werden. Die Positionierungsbewegung der Interviewten impliziert damit eine Defizitkonstruktion des Sohnes (mangelndes Grundschulwissen), die dem Anliegen seiner Normalisierung – im Sinne eines Aufholens von Grundschulwissen – verpflichtet ist.

Sich mehrere Schulen anzusehen als übliche Praxis der Schulwahl. Innerhalb der Äußerungen werden nacheinander zwei inklusive Schulen als Optionen der weiterführenden Beschulung entworfen. Zunächst wird die IGS vor Ort als Alternative zu der Wiederholung der vierten Klasse markiert. Zu dieser Option setzt sich die Interviewte in ein Verhältnis, indem sie die Absicht formuliert, sich noch eine weitere Schule anzusehen („äh ja und wir wollten uns aber bevor wir ihn hier einfach anmelden auch nochmal ne andere schule angucken“). Durch Verzicht auf Begründungen, weshalb sie sich eine weitere Schule ansehen wollen, wird die Praxis, sich im Kontext der Wahl einer weiterführenden Schule verschiedene Schulen anzusehen, als üblich markiert.

Schulwahl als spontanes und intuitives Geschehen. Bezugnehmend auf ein anstehendes Treffen mit dem Schulleiter einer dieser Gesamtschulen wird die Interviewte innerhalb der Äußerungen als eine hervorgebracht und bringt sich als eine hervor, die dieses Treffen nicht dezidiert vorbereitet hat, sondern es auf sich zukommen lässt. Die Wahl zwischen diesen Schulen wird auf diese Weise nicht als kriteriengeleitet, sondern vielmehr als spontan oder intuitiv entworfen.

Entlang der hier dargestellten Gegenüberstellung von Spezifika der jeweiligen Positionierungsvollzüge werden die interviewten Eltern als unterschiedlich im Hinblick auf die von ihnen artikulierten Bildungsansprüche für ihr Kind sichtbar. Mit den zuerst analysierten Äußerungen in Kapitel 3.3.2. werden die interviewten Eltern als welche hervorgebracht und bringen sich als welche hervor, die mit der von ihnen gewählten Schule nicht an erster Stelle eine Förderung ihrer Tochter in Bezug auf im klassischen Sinne schulleistungsrelevante Aspekte verbinden. Sie distanzieren sich vielmehr von rein schulischen Ansprüchen an ihre Tochter und schreiben ihr in diesem Bereich reduzierte Entwicklungsmöglichkeiten zu. Demgegenüber wird die interviewte Mutter innerhalb der Analyse 2 als eine sichtbar, die eine Klassenwiederholung für ihren Sohn zum Zwecke der Vertiefung von Grundschulwissen in Erwägung zieht. Mit dem Blick auf die Varianten der In-Verhältnis-Setzung zu den entwickelten Entscheidungsszenarien lässt sich zeigen, dass ein Entscheidungsszenario zwischen verschiedenen inklusiven Schulen weder die Konstruktion des

eigenen Kindes als schulisch leistungsfähig notwendig voraussetzen muss, noch dass dieses Entscheidungsszenario unmittelbar an die Positionierung als Eltern gekoppelt sein muss, mit der inklusiven Beschulung besondere Bildungsansprüche für das eigene Kind zu realisieren.

Ermöglicht die Problematisierung der Wahl als Entscheidung zwischen verschiedenen inklusiven Schulen normalisierende Konstruktionen des eigenen Kindes mit „Förderbedarf“? Fragt man danach, inwiefern sich entlang eines Wahlszenarios zwischen verschiedenen inklusiven Schulen normalisierende Konstruktionen des eigenen Kindes eröffnen, so fällt zunächst auf, dass sich innerhalb der untersuchten Äußerungen der interviewten Eltern keine normalisierenden Konstruktionen des eigenen Kindes finden, mit denen die Konstruktion der (inkluisiven) Gesamtschulen als Optionen der weiterführenden Beschulung legitimiert werden. Die Benennung von inklusiven Schulen als Optionen der weiterführenden Beschulung kommt vielmehr ohne eine Referenz auf Konstruktionen des Kindes aus. Nun könnte man einwenden, dass entlang der Benennung von (inkluisiven) Gesamtschulen als Optionen der weiterführenden Beschulung, die ohne sie legitimierende, normalisierende Konstruktionen des Kindes auskommt, in besonderer Weise eine Konstruktion des Kindes als „Normalschüler*in“ performiert würde, insofern der diagnostizierte Förderbedarf oder besondere Bedarfe des Kindes nicht relevant wird. Entgegenhalten müsste man diesem Einwand jedoch, dass die Eltern ihre Kinder auch entlang der Konstruktionen von Wahlszenarios zwischen verschiedenen inklusiven Schulen nicht als Normalschüler*innen entwerfen. Denn die Konstruktion von Gesamtschulen als Optionen der weiterführenden Beschulung wird innerhalb der untersuchten Äußerungen nicht schulformbezogen – in Relation zu anderen weiterführenden (inkluisiven) Schulen – begründet. Es werden also bspw. keine Unterscheidungen zwischen wohnortnahen Gymnasien und Gesamtschulen getroffen und diese in Relation zu einer schulleistungsbezogenen Konstruktion des Kindes gesetzt. Inhärent scheint dieser Selbstläufigkeit, mit der Gesamtschulen als Optionen der weiterführenden Beschulung des Kindes benannt werden – so eine mögliche Lesart – also auch eine Konstruktion der selbstläufigen und ggf. sogar ausschließlichen Zuständigkeit von Gesamtschulen für die Realisierung inklusiver Beschulung. Dieser Lesart folgend würde über den Verzicht der Begründung, warum die Gesamtschule eine Option der weiterführenden Beschulung des eigenen Kindes ist, eine Markierung des eigenen Kindes als Kind, welches inklusiver Beschulung „bedarf“, hervorgebracht: eine Markierung als sogenanntes „Inklusionskind“. Darüber hinaus geraten jedoch auch im Kontext dieses Wahlszenarios (zwischen verschiedenen inklusiven Schulen) Praktiken der Normalisierung und Denormalisierung des eigenen Kindes in den Blick⁵². Gemeinsam ist diesen Praktiken jedoch, dass sie nicht die Funktion

⁵² So konnte in der ersten Analyse beschrieben werden, wie die Tochter als Schüler*in entworfen wird, die mit „reinem“ Lernen „ja doch nichts anfangen“ kann. Und in der zweiten Analyse wurde die Überlegung bezüglich der Inanspruchnahme einer Ausnahmeregelung für die Wiederholung der

einnehmen, die Teilhabe an inklusiver Beschulung zu legitimieren. Präzisieren könnte man also, dass sich die Eltern entlang der Problematisierung der Wahl als Wahl zwischen Förder- und inklusiver Schule nicht per sé entlang normalisierender Konstruktionen ihrer Kinder subjektivieren. Zentral erscheint vielmehr das Postulat einer selbstläufigen Zuständigkeit von Gesamtschulen für die inklusive Beschulung von Kindern mit diagnostiziertem Förderbedarf.

3.3.3 Fazit

Die vorangestellten Analysen zeigen auf, wie der Übergang in die Sekundarstufe von den interviewten Eltern auf unterschiedliche Art und Weise als Frage der Wahl einer weiterführenden Schule entworfen wird. Gegenübergestellt wurden in diesem Kapitel Äußerungen, in denen diese Wahl als Wahl zwischen inklusiver Schule und Förderschule entworfen wird, und Äußerungen, in denen diese Wahl als Wahl zwischen verschiedenen inklusiven Schulen hervorgebracht wird. Dieses Fazit soll nun einer maximalen Kontrastierung der analysierten Äußerungen dienlich sein. Dazu wird in drei Schritten verfahren: Erstens wird auf Unterschiede zwischen den Problematisierungen der Wahl einer weiterführenden Schule eingegangen. Fokussiert wird dabei auf den Vergleich zwischen der Konstruktion der Wahl einer weiterführenden Schule als Wahl zwischen Förder- und inklusiver Schule und der Konstruktion dieser Wahl als Wahl zwischen verschiedenen (inklusive) Gesamtschulen. Zweitens wird der Fokus – ebenfalls im Sinne einer maximalen Kontrastierung – vergleichend auf die Positionierungen zu diesen unterschiedlichen Wahlszenarien gerichtet. Entlang der Beschreibung eines ‚Haders‘ als Gemeinsamkeit der Positionierungen zur Wahl zwischen Förder- und inklusiver Schule kann präzisiert werden, inwiefern die verschiedenen Problematisierungen der Wahl einer weiterführenden Schule unterschiedliche Positionierungen nahelegen. Drittens wird eine Gemeinsamkeit thematisiert, die sich im Vergleich der Analyseergebnisse aus Kapitel 3.3.1 Analyse 1, in dem die Wahl als Wahl zwischen Förder- und inklusiver Schule entworfen wird, und Kapitel 3.3.2 Analyse 1, in dem die Wahl als Wahl zwischen zwei inklusiven Schulen entworfen wird, zeigt. Gemeinsam ist diesen Äußerungen die Hervorbringung von Unterscheidungen zwischen zwei Lernbereichen, denen eine unterschiedliche Bedeutung für das eigene Kind zugeschrieben wird. Mit der Priorisierung des einen Lernbereichs gegenüber dem anderen wird die elterliche Schulwahl legitimiert. Der Ertrag der hier gewählten Fokussierung auf verschiedene Entscheidungsszenarien wird nicht innerhalb dieses Fazits, sondern im Schlusskapitel der Arbeit (Kapitel 4) in Rückbezug zu den vorliegenden Ergebnissen der Schulwahlforschung zu Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ diskutiert.

vierten Klasse, mit der der Sohn als einer entworfen wurde, der „sozial emotional noch nicht so weit“ sei, als denormalisierende Zuschreibung beschrieben, die zugleich seiner Normalisierung verpflichtet ist: dem Erwerb von ‚mehr‘ Grundschulwissen, was die Orientierung an einer Leistungsnorm impliziert.

Unterschiede zwischen den Problematisierungen der Wahl einer weiterführenden Schule

Innerhalb der Äußerungen, in denen die Wahl einer weiterführenden Schule als Wahl zwischen inklusiver Beschulung und Förderschule entworfen wird, wird eine Konstruktion *potenzieller Begrenztheit inklusiver Beschulung* hervorgebracht. Demgegenüber wird die Fortführung der inklusiven Beschulung innerhalb der Äußerungen, in denen die Wahl als Wahl zwischen verschiedenen inklusiven Schulen hervorgebracht wird, als *selbstläufig* entworfen. Entlang der Konstruktion der (potenziellen) Begrenztheit der inklusiven Beschulung kommen die Eltern in die Position, die inklusive Beschulung für ihr Kind erst beanspruchen und legitimieren zu müssen. Demgegenüber können die Eltern entlang des anderen Entscheidungsszenarios als welche erscheinen, die weder begründen (müssen), warum ausschließlich inklusive Schulen als Optionen der weiterführenden Beschulung gesetzt werden, noch warum die Förderschule für sie keine Option der weiterführenden Beschulung darstellt. Die Beschreibung der unterschiedlichen Problematisierungen des Übergangs in die Sekundarstufe als unterschiedliche Wahlszenarien öffnet also den Blick für unterschiedliche Denk- und Sagbarkeiten der weiterführenden Beschulung von Kindern mit diagnostiziertem Förderbedarf, in die Eltern eingebunden sind bzw. die sie mit hervorbringen. Flankiert werden diese Sagbarkeiten von jeweils einer weiteren – sie stabilisierenden – Konstruktion. Entlang der Konstruktion einer *selbstläufigen Zuständigkeit von Gesamtschulen für die Beschulung von Kindern mit diagnostiziertem Förderbedarf* können die Eltern, die die Wahl einer weiterführenden Schule als Wahl zwischen inklusiven Schulen entwerfen, als welche erscheinen, die die Konstruktion von Gesamtschulen als Wahloptionen nicht schulformbezogen begründen müssen. Demgegenüber gerät bei denjenigen Äußerungen, mit denen die Wahl einer weiterführenden Schule als Wahl zwischen Förder- und inklusiver Schule beschrieben werden konnte, eine Gemeinsamkeit in Bezug auf die Problematisierung in den Blick, die als Konstruktion *einer individuellen (Nicht-)Passung zur inklusiven Beschulung* bezeichnet wurde. Entlang dieser Problematisierung subjektivieren sich die Eltern, indem sie (Nicht-)Passungen zwischen der Konstruktion ihres Kindes und Konstruktionen von inklusiver Schule bzw. Förderschule entwerfen. Die Wahl zwischen Förder- und inklusiver Schule wird damit *nicht* als normativ ausgerichtete Grundsatzentscheidung gerahmt, sondern als Frage, die an der Individualität des Kindes anzusetzen hat.

Vergleich der Positionierungen zu den unterschiedlichen Problematisierungen

Was lässt sich nun im Vergleich zu den Positionierungen zu diesen unterschiedlichen Wahlszenarien sagen? Im Unterschied zu einer Problematisierung der Wahl einer weiterführenden Schule als Wahl zwischen inklusiver Schule und Förderschule könnte die Konstruktion eines Wahlszenarios als Wahl zwischen verschiedenen inklusiven Schulen als Ausdruck einer Verschiebung der Zuständigkeit von Regelschulen für die Beschulung von Kindern mit diagnostiziertem Förderbedarf gelesen werden. Der Konstruktion eines solchen Szenarios könnte also

zugeschrieben werden, dass mit ihm Neues gefordert würde, etwas, was dominanten Unterscheidungen zwischen Förder- und Regelschule zuwiderläuft. Man könnte also denken, dass sich gerade Eltern, die die Wahl einer weiterführenden Schule für ihr Kind mit diagnostiziertem Förderbedarf als Wahl zwischen inklusiven Schulen entwerfen, zögernd und unsicher zu diesem Szenario positionieren. Innerhalb der beschriebenen Äußerungen ist das jedoch genau umgekehrt: Innerhalb von Szenarien, in denen die Wahl als Wahl zwischen verschiedenen inklusiven Schulen entworfen wird, wird die Zuständigkeit der Gesamtschulen für die Beschulung des eigenen Kindes mit diagnostiziertem Förderbedarf fraglos gesetzt. Demgegenüber werden die Eltern, die sich zwischen inklusiver Schule und Förderschule entscheiden als welche sichtbar, die sich nicht sicher zu sein scheinen, ob sie den Vorteil der Beschulung an einer Förderschule für ihren Sohn richtig einschätzen (Kapitel 3.3.1. Analyse 1) bzw. die Wahl der inklusiven Beschulung für die Tochter als etwas markieren, was auch nach dem Übergang in die 5. Klasse erneuter Überprüfung bedarf (Kapitel 3.3.1. Analyse 2). Innerhalb dieser Positionierungsvollzüge werden die Eltern als welche sichtbar, die die Entscheidung für oder gegen die Förderschule wiederholt infrage stellen bzw. als zeitlich limitiert entwerfen. Demgegenüber lässt sich – auch über die hier detailliert analysierten Äußerungen hinaus – im gesamten Interviewkorpus keine Äußerung finden, in denen die Eltern in dieser Weise als hadernd zwischen verschiedenen Optionen der inklusiven Beschulung sichtbar werden. Wie kommt nun diese unterschiedliche Dynamik der Positionierungen (in Relation zu den unterschiedlichen Entscheidungsszenarien) zustande?

Mit Blick auf die Problematisierungen der Wahl zwischen inklusiver Schule und Förderschule lassen sich drei Gemeinsamkeiten herausstellen, die diese Wahl in besonderer Weise mit Bedeutung aufladen, sodass die Entscheidung zwischen diesen Beschulungsformen als schwerwiegende Entscheidung erscheinen kann: Erstens werden Förder- und inklusive Schule ausschließlich entlang von Unterscheidungen hervorgebracht, potenzielle Gemeinsamkeiten der Beschulungsformen werden hingegen nicht thematisch. Bei den Unterscheidungen handelt es sich zweitens um Unterscheidungen, die im Kontext der Schulwahl als gewichtige Unterscheidungen gelten können: So wird die inklusive Schule innerhalb der analysierten Äußerungen jeweils als Schule entworfen, die eine bessere Lernförderung ermöglicht. Die Förderschule hingegen wird explizit als Schule markiert, wo keine dementsprechende Lernförderung des Kindes geleistet werden kann. Entlang dieser Konstruktion der Schulen wird die Wahl einer weiterführenden Schule mit Bedeutung aufgeladen, sie wird zur Frage der besseren und schlechteren Lernförderung des Kindes, zumindest bezogen auf genuin schulisches Lernen. Jedoch kommt die optimale Förderung schulischen Lernens nicht als einzige normative Referenz in den Blick: Gemeinsam ist den Äußerungen vielmehr drittens die Bezugnahme auf das Wohlbefinden des Kindes. Dabei ist den Problematisierungen eine Kopplung von Wohlbefinden des Kindes an die Beschulungsform inhärent sowie damit verbunden die Konstruktion der Möglichkeit der Bearbeitung des Wohlbefindens durch den Wechsel der Beschulungsform. Die Wahl einer weiterführenden Schule wird so erneut mit

Bedeutung aufgeladen, sie kann entlang dieser Problematisierung potenziell zur Frage zwischen Wohlbefinden und Nicht-Wohlbefinden (Kapitel 3.3.1 Analyse 2), glücklich und unglücklich sein (Kapitel 3.3.1 Analyse 1) werden. Hervorgebracht werden diese normativen Referenzen dabei als potenziell gegenläufige, zumindest wird die optimale Lernförderung nicht als Garant für das Wohlbefinden des Kindes markiert. Entlang der hier aufgerufenen Gemeinsamkeiten der Problematisierung der Wahl zwischen Förder- und inklusiver Schule werden die Interviewten damit als welche hervorgebracht, die eine folgenschwere Entscheidung zwischen besserer und schlechterer Lernförderung und (potenziell) auch zwischen Wohlbefinden und Nicht-Wohlbefinden des Kindes treffen und verantworten müssen. Das Hadern der Eltern, mit dem die einmal formulierte Tendenz für die Förderschule erneut infrage gestellt wird (Kapitel 3.3.1 Analyse 1) oder die Entscheidung für die inklusive Schule als zeitlich limitierte und wiederholt zu überprüfende markiert wird (Kapitel 3.3.1 Analyse 2), kann also auch als Ausdruck der normativen Überdeterminiertheit der Wahl zwischen Förder- und inklusiver Schule gelesen werden.

Demgegenüber wird die Wahl zwischen zwei inklusiven Schulen innerhalb der hier analysierten Äußerungen als weniger folgenschwere Entscheidung markiert: So werden die inklusiven Schulen vorrangig entlang pragmatischer Aspekte unterschieden (z.B. Wohnortnähe, bestehende Sozialkontakte an der Schule) und/oder entlang von Aspekten, die als weniger schwerwiegend gelten können (bspw. das Angebot von ,Kochunterricht' im Umfang von einigen Stunden pro Woche). Entlang dieser Unterscheidungen werden verschiedene inklusive Schulen zwar unterscheidbar gemacht, jedoch nicht als fundamental verschiedene markiert. Im Vergleich zu der Konstruktion der Wahl als Wahl zwischen Förder- und inklusiver Schule bringen sich die Eltern entlang dieser Problematisierung also als welche hervor/werden als welche hervorgebracht, die eine weniger schwerwiegende Entscheidung treffen müssen.

Priorisierung eines Lernbereiches im Vollzug der Positionierungen zur Wahl einer weiterführenden Schule

Auffällig erscheint entlang des Vergleichs der analysierten Positionierungsvollzüge, dass innerhalb von zwei Kapiteln in ähnlicher Weise Unterscheidungen zwischen zwei Lernbereichen hervorgebracht werden. Indem diesen Lernbereichen eine unterschiedliche Bedeutung für das eigene Kind zugeschrieben wird, wird die Wahl einer bestimmten inklusiven Schule (Kapitel 3.3.2 Analyse 1) bzw. die Tendenz für die Wahl einer Förderschule legitimiert (Kapitel 3.3.1 Analyse 1). So wird die inklusive Schule innerhalb der in Kapitel 3.3.1 (Analyse 1) analysierten Äußerungen als Schule entworfen, die eine besondere Lernförderung des Sohnes im Bereich der Kulturtechniken ermöglicht hat⁵³. Die Förderschule wird hingegen als Schule

⁵³ Eine entsprechende Förderung an einer Förderschule wird demgegenüber als nicht erwartbar markiert.

markiert, an der eine Förderung im Bereich ‚Selbstständigkeit‘ forciert würde. Sie wird zudem als der einzige Ort markiert, an dem eine entsprechende Förderung gewährt werden könne. Entlang einer changierenden Wertung der Beschulungsformen positioniert sich die interviewte Mutter schließlich für den Besuch ihres Sohnes an der Förderschule, indem sie dem Sohn ein Nichtkönnen in diversen Aspekten im Bereich ‚Selbstständigkeit‘ zuschreibt und auf diese Weise die Priorisierung dieses Lernbereichs für ihren Sohn legitimiert. Mit der so performierten Unterscheidung zwischen inklusiver Schule und Förderschule wird die Interviewte als eingebunden in eine Situation sichtbar, in der die Frage der Wahl einer weiterführenden Schule zur Entscheidung zwischen der Förderung im Bereich Selbstständigkeit oder einer forcierten Förderung im Bereich Kulturtechniken wird. Die Analyse öffnet den Blick für die Eingebundenheit der Interviewten in Konstruktionen einer unterschiedlichen Zuständigkeit von Förderschule und inklusiver Schule für die Förderung im Bereich Kulturtechniken und ‚Selbstständigkeit‘. Entlang dieser Konstruktionen kommt die Interviewte in die Position, mit der Wahl einer weiterführenden Schule auch den Verzicht einer Förderung im jeweils anderen Bereich verantworten zu müssen.

Innerhalb der in Kapitel 3.3.2 (Analyse 1) analysierten Äußerungen – in denen die Wahl einer weiterführenden Schule als Wahl zwischen zwei Gesamtschulen entworfen wird – wird eine ähnliche Unterscheidung zwischen zwei Lernbereichen hervorgebracht, hier als Unterscheidung zwischen „*reine[m] Lernen*“ und „*lebenspraktischen (...) Sachen*“. Auch hier wird dem Bereich ‚*lebenspraktische Sachen*‘ eine größere Bedeutsamkeit für die Tochter zugeschrieben. Allerdings wird dabei eine der zwei Gesamtschulen als Schule entworfen, die über ein Angebot in Form von Kochunterricht eine entsprechende Förderung in diesem Bereich realisieren kann. Legitimiert die Konstruktion des Lernbereichs ‚*lebenspraktische (...) Sachen*‘, als ein für die Tochter in besonderer Weise bedeutsamer Lernbereich, die Wahl dieser Gesamtschule, geht diese Priorisierung jedoch nicht in die Frage nach einem Entweder/Oder zwischen den Lernbereichen über. Eine der zwei Gesamtschulen kann vielmehr als Schule erscheinen, die sowohl Förderung im Bereich ‚*reines Lernen*‘ als auch Förderung im ‚*lebenspraktischen Bereich*‘ anbietet. Der interviewte Vater wird so als einer hervorgebracht und bringt sich als einer hervor, der zwar auch eine Priorisierung der Lernbereiche in Bezug auf ihre Bedeutsamkeit für seine Tochter vornimmt, mit dieser Wahl jedoch nicht den Verzicht der Förderung im Bereich ‚*reines Lernen*‘ verantworten muss.

Der Vergleich dieser Positionierungsvollzüge fügt sich damit in die zuvor entwickelte Figur, derzufolge Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ entlang der Konstruktion der Wahl einer weiterführenden Schule als Wahl zwischen Förder- und inklusiver Schule in die Position kommen, eine schwerwiegendere Entscheidung treffen zu müssen. Das wiederholte Relevantwerden von Unterscheidungen zwischen zwei Lernbereichen (Kulturtechniken und Selbstständigkeit bzw. ‚reines Lernen‘ und ‚lebenspraktische Sachen‘) sowie die jeweils vollzogene Priorisierung des Lernbereiches Selbstständigkeit bzw. ‚lebenspraktische Sachen‘ vermag zudem für

die Bedeutsamkeit dieses Lernbereichs für Eltern von Kindern mit „Förderbedarf“ angesichts existenter Normalitätserwartungen sensibilisieren.

Insgesamt können die hier aufgeführten Ergebnisse den Blick für Varianten elterlicher Positionierungen im Sprechen über die Wahl einer weiterführenden Schule für das eigene Kind mit diagnostiziertem Förderbedarf ein Stück weit öffnen. Die Eltern kommen entlang der unterschiedlichen Wahlszenarien als eingebunden in unterschiedliche Konstruktionen der Zuständigkeit von Regelschulen für die Beschulung von Schüler*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf oder auch für die Förderung im „lebenspraktischen Bereich“ in den Blick. Ausweiten ließen sich diese Ergebnisse in sich anschließenden Untersuchungen über die Berücksichtigung von Positionierungen zu weiteren Wahlszenarien (wie beispielsweise der Wahl zwischen verschiedenen Förderschulen).

3.4 Positionierungen zu Ansprüchen an den Lern- und Schulerfolg für das eigene Kind in der inklusiven Schule

Die bildungspolitischen Weichenstellungen im Kontext der Inklusionsreform überführen die zuvor umstrittene Teilhabe von Schüler*innen mit „Förderbedarf“ an Regelschulen in einen Rechtsanspruch auf inklusive Bildung. Die Teilhabe entsprechender Schüler*innen an Regelschulen wird so – zumindest auf rechtlicher Ebene – normalisiert. Wie die inklusive Beschulung von Schüler*innen mit „Förderbedarf“ realisiert werden soll und welche lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüche dabei für entsprechende Schüler*innen entwickelt werden können, bleibt jedoch umstritten. Im Kontext der diese Studie betreffenden Forschungsbemühungen wurde dies in verschiedenen Kontexten offenbar: Bereits in Gesprächen mit Grundschullehrkräften, die der Kontaktabahnung zu Eltern dienlich sein sollten, erzählten Lehrkräfte wiederholt – und ungefragt – von Auseinandersetzungen mit Eltern von Schüler*innen mit „Förderbedarf“ bezüglich der Frage, welche Ziele ihr Kind im Kontext der inklusiven Beschulung erreichen könne. Und auch innerhalb der transkribierten Interviews mit Eltern findet sich eine erstaunliche Anzahl an Äußerungen, in denen Ansprüche an das Lernen des eigenen Kindes im Kontext der inklusiven Beschulung in Abgrenzung zu den Positionen anderer Personen entwickelt werden.

Diese Beobachtung bezüglich umstrittener Ansprüche an Lern- und Schulerfolg für Schüler*innen mit „Förderbedarf“ aufnehmend, fragt das vorliegende Kapitel nach elterlichen Positionierungen zu diesen Ansprüchen an die (inklusive) Beschulung des eigenen Kindes. Gefragt werden soll, entlang welchen Sprechens worüber, wie welche Positionierungen zu lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen für das eigene Kind hervorgebracht werden. Ziel der Analysen ist es, genauer beschreiben zu können, wie Eltern von Kindern mit „Förderbedarf“ in welche kontroversen

Positionen um entsprechende Ansprüche für Kinder mit zugeschriebenem Förderbedarf eingebunden sind und wie welche Spielräume entstehen, sich zu lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen für das eigene Kind zu positionieren. Dazu werden im Folgenden Äußerungen aus drei Interviews analysiert, in denen sich Eltern auf unterschiedliche Art und Weise zu Lernsprüchen für das eigene Kind im Kontext der inklusiven Beschulung ihres Kindes positionieren.

Unter der Formulierung ‚lern- und schulerfolgsbezogene Ansprüche‘, fasse ich dabei solche Äußerungen zusammen, in denen die Interviewten entweder explizit ihre Erwartungen in Bezug auf zu erreichende Lernziele artikulieren, oder solche, in denen implizit ein bestimmter Anspruch an die lern- und schulerfolgsbezogene Entwicklung des eigenen Kindes an der (inklusive) Schule hervorgerichtet wird. Ich bezeichne die hier analysierten Positionierungen als Positionierungen zu lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen an die inklusive Beschulung, da für die Analyse ausschließlich Äußerungen aus Interviews mit Eltern gewählt wurden, die sich inhaltlich auf den Besuch einer inklusiven Schule beziehen.

3.4.1 Positionierung für die Etablierung von Mathenachhilfe

Der folgende Auszug stammt aus einem Interview mit einer Mutter, deren Sohn zum Zeitpunkt des Interviews die vierte Klasse einer inklusiven Grundschule besucht. Die Interviewte hat zuvor von den Auseinandersetzungen ihres Sohnes mit dem Begriff Behinderung erzählt. Sie führt diese Auseinandersetzung auf Erfahrungen im schulischen Kontext zurück, in denen ihr Sohn von Mitschüler*innen als ‚behindert‘ bezeichnet wurde.

„Interviewte: (...) und behindert is (.) ich könnt das ja alles akzeptieren wenn man vielleicht man hat halt auch keine wirkliche diagnose und man hat (.) man sieht halt was alles geht und ähm (.) ich hab das gefühl dass (.) dass in der schule genau das gegenteil is (.) ne wenn man nachhilfe sucht für mathe dann wird das nicht irgendwie gut gefunden oder es wird zusammen gearbeitet sondern es wird gesagt (.) naja (.) wenn sie das mein (.) ne und ähm (.) also das ist schon nicht so schön >schluchzt< und ähm (.) ja so ging das dann halt über die vier jahre und ähm wenn andere eltern das auch mal mitbekommen haben dass man halt so überhaupt nicht zufrieden ist und (.) das anders sieht in mancher hinsicht dann gibts halt auch eltern die dann gesagt haben ja (.) die kinder müssen doch nur lernen wie sie im leben klar kommen und dann hat ne andere mutter mit der ich (.) n bisschen (.) mehr kontakt habe gesagt naja aber vielleicht sieht die mutter das nicht so und dann hat die andere gesagt das ist ja dann ihr problem wenn die das nicht einsehen wollen oder wissen“

Relevant für die Positionierung zu lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen für den Sohn wird innerhalb dieser Äußerungen zunächst die Infragestellung der Zuschreibung ‚behindert‘ für den Sohn sowie die In-Verhältnis-Setzung der Interviewten zur Konstruktion einer ablehnende Position der Schule zu Nachhilfe in Mathe. Sodann wird die Position anderer Eltern wichtig, denen ein reduzierter lern-

und schulerfolgsbezogener Anspruch für bestimmte Kinder zugeschrieben wird. Ich beschreibe zunächst, wie entlang des Entwurfs einer Wissensordnung von behindert und nichtbehindert die Akzeptabilität der Zuschreibung behindert zu dem Sohn infrage gestellt wird.

Zu Beginn des Äußerungsaktes wird eine Relation zwischen der Akzeptanz der Zuschreibung ‚behindert‘ und bestimmten Voraussetzungen erzeugt („ich könnt das ja alles akzeptieren wenn“). Entsprechende Voraussetzungen werden weiterführend jedoch als nicht erfüllt markiert: „man hat halt auch keine wirkliche diagnose und man hat (.) man sieht halt was alles geht“. Wird die Akzeptabilität der Zuschreibung „behindert“ hier also aufgrund des Fehlens einer ‚wirklichen Diagnose‘ – also einem medizinischen oder psychologischen Urteil, mit dem ein bestimmtes Krankheitsbild festgestellt wird – und der Sichtbarkeit von dem „was alles geht“ infrage gestellt, so wird damit eine Wissensordnung von Behinderung und Nichtbehinderung postuliert, wonach jemand als ‚behindert‘ zu bezeichnen sei, wenn eine ‚wirkliche‘ Diagnose vorliegt und erkennbar sei, was alles *nicht* geht. Entlang dieser zwei Aspekte wird insofern eine tendenziell starre Konstruktion von Behinderung oder ‚Behindertsein‘ aufgerufen, als dass Behinderung erstens als etwas hervorgebracht wird, wofür es ‚wirkliche‘ Diagnosen gibt. Lesen ließe sich dies etwa als Möglichkeit, ein bestimmtes Verhalten, eine bestimmte körperliche Verfasstheit als Merkmal von Krankheiten wiederzuerkennen und auf diese Weise Krankheit bzw. hier Behinderung ‚festzustellen‘. Indem zweitens entlang des Antagonismus zwischen ‚behindert‘ und zu ‚sehen was alles geht‘, Behindertsein implizit darüber konstituiert wird, dass sichtbar ist, was alles nicht geht, wird Behinderung – so könnte man es lesen – in den Kontext von Nicht-Fähigkeiten (im Sinne von dis-ability) gerückt. Indem jedoch an dieser Stelle gerade nicht auf Fähigkeiten rekurriert wird, wird dieser beobachtete Zustand (zu sehen, „was alles geht“) stabiler und selbstläufiger gesetzt. Dass etwas geht oder nicht geht, scheint hier stärker gesetzt, im Unterschied dazu könnte der Verweis auf vorhandene bzw. nicht vorhandene Fähigkeiten stärker als bearbeitbar gelesen werden, insofern Fähigkeiten als erwerbbar verstanden werden könnten. Entlang dieses Postulats einer Ordnung von ‚behindert‘ und ‚nicht behindert‘ verortet die Interviewte ihren Sohn – soweit kontextuieren ich aus dem diesem Auszug vorausgehenden Interviewauszug – als nicht behindert bzw. stellt die Akzeptabilität dieser Zuschreibung zu ihrem Sohn infrage.

Des Weiteren leitet die Interviewte über zur Schule, sie habe das Gefühl, dass dort „genau das Gegenteil“ der Fall sei. In dieser Reihung – die Zuschreibung ihres Sohnes als behindert infrage zu stellen (unter Verweis auf das Fehlen einer wirklichen Diagnose und die Sichtbarkeit von dem, was alles geht), scheint nun eine Position der Schule, bzw. eine Position, die in der Schule vertreten wird, entworfen zu werden, die stark im Kontrast zu der zuvor konturierten Position der Interviewten steht. Indem hier nicht die Position spezifischer schulischer Akteur*innen thematisiert wird, sondern vielmehr die Schule als Institution aufgerufen wird, in der das genau das Gegenteil ist, wird die Schule – bzw. ihre Akteur*innen – als homogenes

Kollektiv hervorgebracht. Was an der Schule „genau das Gegenteil“ ist, wird weiterführend entlang der Position der Schule zum Thema Nachhilfe weiter konturiert: „ne wenn man nachhilfe sucht für mathe dann wird das nicht irgendwie gut gefunden oder es wird zusammen gearbeitet sondern es wird gesagt (.) naja (.) wenn sie das mein (.) ne und ähm (.) also das ist schon nicht so schön >schluchzt<“.

Bei der Rekonstruktion dieser Äußerungen gehe ich wie folgt vor: Ich beschreibe zunächst genauer, wie die Position der Schule zum Thema Nachhilfe entworfen wird. Sodann beschreibe ich, wie entlang der Reihung – die Akzeptanz der Zuschreibung für den Sohn als behindert infrage zu stellen und dann die Position der Schule zur Suche nach Nachhilfe als ein ‚Gegenteil‘ darzustellen – eine Wissensordnung postuliert wird, in der ‚Behindertsein‘ mit reduzierten Entwicklungserwartungen und/oder reduzierten lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen gekoppelt wird. Die Positionierung der Interviewten zu der so entworfenen Position der Schule (Problematisierung) beschreibe und lese ich sodann als Positionierung zu lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen für ihren Sohn.

Die Position, die in der Schule zur Suche nach Nachhilfe in Mathe vertreten wird, wird als ablehnende Position hervorgebracht. Indem die In-Verhältnis-Setzung der Schule zur Suche nach Nachhilfe zunächst unter Verwendung des Negationspartikels ‚nicht‘ entworfen wird, wird zugleich die Differenz zu einer anderen diskursiven Position konturiert – ein Ort des Sprechens, der weiterführend von der Interviewten bezogen wird („ne wenn man nachhilfe sucht für mathe dann wird das *nicht* irgendwie gut gefunden oder es wird zusammen gearbeitet“ (Hervorh. J.G.)). Die Suche nach Nachhilfe wird hier also als etwas hervorgebracht, was man gut oder nicht gut finden kann und bei der man zusammenarbeitet oder nicht zusammenarbeitet. Spezifiziert wird die In-Verhältnis-Setzung der Schule zur Suche nach Nachhilfe in Mathe durch die Mutter mit den Worten „naja (.) wenn sie das mein“. Hervorgebracht wird auf diese Weise eine Position, die von einer Gleichzeitigkeit aus Ablehnung und Autorisierung geprägt ist: So wird einerseits die Autorisierung, über einen Sachverhalt zu entscheiden, bei einer anderen Person (bzw. hier konkret der Interviewten) belassen und andererseits eine Gegenposition zum Ausdruck gebracht (im Sinne von: Ich/Wir meinen das nicht so).

Indem die so konstruierte Position der Schule zum Thema Nachhilfe als Antagonismus zu den vorausgehenden Äußerungen der Interviewten markiert wird, in denen die Akzeptabilität der Zuschreibung des Sohnes als ‚behindert‘ infrage gestellt wird bzw. darauf verwiesen wird sehen zu können, „was alles geht“, konstituiert sich eine spezifische Bedeutung der entworfenen Position der Schule zur Suche nach Nachhilfe. Denn gibt es durchaus verschiedene Gründe dafür, eine Gegenposition zur Suche nach Nachhilfe in Mathe einzunehmen⁵⁴, wird hier eine Relation

⁵⁴ Etwaige Gründe könnten sich bspw. auf die vorhandenen Fördermöglichkeiten an der Schule beziehen, die zusätzliche Nachhilfe obsolet erscheinen lassen können, zugleich sind schüler*inbezogene Gründe denkbar (Schüler*in x kann genug, Schüler*in y soll nicht weiter belastet werden).

zwischen der Akzeptanz der Zuschreibung ‚behindert‘ für den Sohn und der ablehnenden Position der Schule zur Nachhilfe in Mathe erzeugt. Eröffnet wird auf diese Weise das Postulat einer Wissensordnung, in der die ablehnende Position zur Nachhilfe an die Konstruktion des Kindes (als ‚behindert‘) bzw. an die Sichtbarkeit von allem, ‚was nicht geht‘, gekoppelt ist bzw. eine entsprechende Konstruktion zum Ausdruck bringt. Fragt man nun danach, wie es diskursiv möglich ist, die Ablehnung von Nachhilfe für einen bestimmten Schüler ausgehend von einer Konstruktion von Behinderung oder auch nur der Sichtbarkeit von allem, ‚was nicht geht‘, zu legitimieren, so wird deutlich, dass hier Konstruktionen von reduzierter (Leistungs-)Entwicklungserwartung mit einem reduzierten schulischen Leistungsanspruch gekoppelt werden. Denn nur so scheint es möglich, entweder die Effekte, die Nachhilfeunterricht erzielen könnte, infrage zu stellen oder diese Effekte für bestimmte Schüler*innen als nicht notwendig zu markieren. Handelt es sich bei diesen Schüler*innen aber gerade *nicht* um solche, die als besonders ‚leistungsstark‘ entworfen werden, so zeigt sich, dass mit dieser Ablehnung eine Abstrahierung von einer generalisierten Wertzuschreibung von Lernen (für bestimmte Schüler*innen) einhergeht (für eine ausführlichere Darstellung dieses Gedankengangs vgl. Fußnote)⁵⁵. Diese Reihung aus der Infragestellung der Akzeptabilität der Zuschreibung

Weitere Gründe gegen Nachhilfe könnten sich an gesellschaftlichen Effekten von Nachhilfeunterricht orientieren. Da die Etablierung von Nachhilfe auch von finanziellen Ressourcen abhängig ist, könnte Nachhilfeunterricht in diesem Sinne als Beitrag zur Verstärkung sozialer Ungleichheit verstanden werden.

⁵⁵ Vermindert werden könnte ein Leistungsanspruch ausgehend von einer verminderten Fähigkeitszuschreibung dann, wenn von einer verminderten Fähigkeitszuschreibung (Schüler X kann nicht so viel/man sieht, was alles nicht geht) auf verminderte Entwicklungsmöglichkeiten in Bezug auf die schulische Leistungsentwicklung (Schüler X wird nicht so viel können) geschlossen werden würde. Wenn also eine Wissensordnung postuliert würde, die Leistungsentwicklung nicht flexibel denkt, sondern relativ statisch Entwicklungsmöglichkeiten anhand bislang vollzogener Leistungen justiert (Wenn Schüler X bis jetzt wenig schulische Fähigkeiten erworben hat, wird er dies zukünftig auch nicht tun können, dann muss er es auch nicht können). Hier würde also ein ‚Aufholen‘ von Schulstoff, um bspw. einem mittleren Niveau der Klasse zu entsprechen, nicht mehr zum Ziel gesetzt. Erst mit dem Postulat einer solchen Ordnung könnte angenommen werden, dass Nachhilfe bei Schüler X entweder wenig positive Effekte auf die Lernentwicklung hat oder dass bei Schüler X sogar keine Fortschritte durch Nachhilfe erzielt werden können. Folgt man der ersten Variante – der Annahme geringer positiver Effekte von Nachhilfe auf die Lernentwicklung – so eröffnet sich eine weitere Lesart, die eine spezifische Wertung der möglichen Lernfortschritte impliziert: Wird sich auch bei Annahme eher geringer positiver Effekte von Nachhilfe gegen die Etablierung von Nachhilfe ausgesprochen, kann diese Begründung nicht durch eine generalisierte Wertzuschreibung an Lernen getragen werden. Anstelle also davon auszugehen, Lernentwicklung sei ein Wert an sich und jegliche Unterstützung der individuellen Lernentwicklung sei zu befürworten, kämen andere Wissensordnungen ins Spiel. Denkbar wäre bspw. eine utilitaristische Ordnung: Dieser zu Folge würde der Verbesserung schulischer Fähigkeiten nur dann ein Wert zugeschrieben, wenn die Verbesserung ‚nutzbar‘ wäre. Als ‚nutzbar‘ könnte selbstverständlich vieles bezeichnet werden. Fokussiert man auf schulische Fähigkeiten, könnte es beispielsweise naheliegend erscheinen, die Erweiterung dieser Fähigkeiten dann als nutzbar zu bezeichnen, wenn sie helfen, einen bestimmten

‚behindert‘ für das eigene Kind und der ablehnenden Position der Schule zur Suche nach Nachhilfe für dieses Kind erzeugt also insofern eine Brisanz, als dass die Ablehnung von Nachhilfe als etwas erzeugt wird, was mit der Konstruktion eines Schülers als ‚behindert‘ in Verbindung steht. Somit wird die Konstruktion eines Schülers als ‚behindert‘ als gleichheitsrelevante hervorgebracht.

Zu der so entworfenen Position der Schule zur Suche nach Nachhilfe setzt sich die Interviewte mit den Worten „ne und ähm (.) also das ist schon nicht so schön >schluchzt<“ wertend in ein Verhältnis. Mit diesem Äußerungsakt wird die schulische Reaktion zum Thema Nachhilfe nicht im Sinne von ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ beurteilt und damit in einem eher normativ-kognitiven Modus Position bezogen, sondern insbesondere durch das Schluchzen wird stärker in einer subjektivitätsbezogenen Diskursart verblieben, in der das subjektive Erleben dieser Reaktion als ein ‚trauriges‘ oder ‚leidvolles‘ Erleben herausgestellt wird. Lesen lässt sich diese In-Verhältnis-Setzung zur Position der Schule zum Thema Nachhilfe als Positionierung der Interviewten zu lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen für das eigene Kind. In der Wertung der Position der Schule zur Suche nach Nachhilfe in Mathe positioniert sich die Interviewte als eine, die Mathenachhilfe für ihr Kind im Unterschied zur Schule positiv wertet. Sie wird also als eine sichtbar, die der schulergänzenden Förderung – in Form von Nachhilfe – einen Wert für ihren Sohn zuspricht. Interessant scheint nun, dass diese Positionierung ausgehend von der Infragestellung der Zuschreibung ‚behindert‘ zu dem Sohn der Interviewten erfolgt. Plausibilisiert wird die positive Wertung von Nachhilfe in Mathe also gerade nicht in Referenz auf eine Behinderung, die etwa das Lernen in Mathe erschwert und so zusätzliche Hilfe erforderlich macht, sondern ausgehend von der Infragestellung der Konstruktion des Sohnes als behindert. Auf diese Weise wird ein Ausschluss der Wissensfelder Nachhilfe und Behinderung figuriert. Die ablehnende Position

Schulabschluss oder ein bestimmtes Klassenziel zu erreichen. Werden diese – eher formal gedachten – Zielsetzungen ausgehend von der Annahme bestimmter Fähigkeits- und Entwicklungsmöglichkeiten als nicht erreichbar konstruiert, würden im Sinne einer utilitaristischen Ordnung, die ‚kleinen‘ Versuche der Verbesserung von Fähigkeiten für nicht notwendig erachtet werden. Dieses Beispiel zeigt eine Version, einen Modus dieser ‚Nutzenzuweisung/ Nutzenkonstruktion‘. Indem hier mit Schulabschlüssen und Klassenzielen formalisierte Ziele angeführt werden, zeigt sich, dass in diesem Modus die Zuschreibung von Nutzen – und damit in dieser Logik gleichzeitig – die Wertzuschreibung nicht individuell, sondern relational erfolgt. Zusammenfassend und zugespitzt formuliert zeigt sich im Grunde folgende Logik: Wenn eine wie auch immer formulierte Grenze der Akzeptabilität ‚normaler Lernfortschritte‘ nicht erreicht wird, ermöglicht dies a) eine reduzierte Konstruktion von Entwicklungsfähigkeit (Schüler x kann nicht oder nur ein bestimmtes Maß lernen) und/oder b) eine veränderte Wertzuschreibung von Lernen (Es ist nicht notwendig/nützlich, dass Schüler X im Sinne von klassischem Nachhilfeunterricht seine schulischen Kompetenzen erweitert). Auf diese Weise kann legitimiert werden, dass für einige Schüler Nachhilfeunterricht für gut befunden wird, für andere aber nicht. Was sich anhand dieser hypothetischen Exploration also zeigt, ist, dass der Wert außerschulischer Förderung in Form von Nachhilfe, die sich auf die Verbesserung von Schulleistungen richtet, unter Referenz auf Konstruktionen von Entwicklungsfähigkeit und Wertungen von Lernen (hier am Beispiel einer utilitaristischen Ordnung aufgezeigt) umstritten sein kann.

der Schule zur Nachhilfe erfährt gerade angesichts der Sichtbarkeit von ‚allem was geht‘ eine negative Wertung.

Die sich anschließenden Äußerungsakte möchte ich im Folgenden kurz kommentieren und davon ausgehend zu einem Fazit kommen.

„Interviewte: und ähm (.) ja so ging das dann halt über die vier jahre und ähm wenn andere eltern das auch mal mitbekommen haben dass man halt so überhaupt nicht zufrieden ist und (.) das anders sieht in mancher hinsicht dann gibts halt auch eltern die dann gesagt haben ja (.) die kinder müssen doch nur lernen wie sie im leben klarkommen und dann hat ne andere mutter mit der ich (.) n bisschen (.) mehr kontakt habe gesagt naja aber vielleicht sieht die mutter das nicht so und dann hat die andere gesagt das ist ja dann ihr problem wenn die das nicht einsehen wollen oder wissen“

Über die Benennung eines mehrjährigen Zeitraums erfährt die zuvor konturierte Position der Schule zur Nachhilfe in Mathe eine Bedeutungsgeneralisierung. In Referenz auf den Zeitraum von vier Jahren erscheint sie nicht mehr als situative Meinungsverschiedenheit zwischen der Interviewten und ‚der Schule‘ im Hinblick auf einen einzelnen Aspekt, vielmehr scheint sie eine generelle Meinungsverschiedenheit in Bezug auf lern- und schulerfolgsbezogene Ansprüche für den Sohn der Interviewten zu markieren. Neben der Schule – oder schulischen Akteur*innen – wird sodann eine weitere Personengruppe aufgerufen, „andere eltern“, deren Reaktion auf die Unzufriedenheit der Interviewten mit den Worten „die kinder müssen doch nur lernen wie sie im leben klarkommen“ beschrieben wird. Erzeugt wird innerhalb dieses Äußerungsaktes also eine Relation zwischen ‚den Kindern‘ und einem bestimmten Lernanspruch – im Leben klarzukommen. Erscheint dieser Anspruch – im Leben klarzukommen – gemeinhin auf verschiedene Arten lesbar, so konstituiert sich entlang der Kopplung dieses Anspruches an die Adverbien ‚doch‘ und ‚nur‘ ein spezifischere Bedeutung: Zum einen wird die Formulierung dieses Anspruches mit dem Adverb ‚doch‘ als etwas hervorgebracht, was im Widerspruch zu einer anderen Perspektive – etwa der der Interviewten – steht. Zum anderen wird er über die Kopplung an das Adverb ‚nur‘ als reduzierter Anspruch hervorgebracht, womit also eine Abgrenzung von ‚höheren‘ Ansprüchen erzeugt wird. Indem dieser Anspruch für „die Kinder“ formuliert wird, wird er nicht als einer hervorgebracht, der generell für alle Kinder zu beanspruchen ist, sondern – mit dem Aufrufen des Artikels – vielmehr eine bestimmte Gruppe von Kindern adressiert. Kontextuiert man diesen Äußerungsakt mit den vorausgehenden Äußerungsakten, so eröffnet sich als eine mögliche Lesart, dass dieser Anspruch hier für solche Kinder entworfen wird, die als ‚behindert‘ bezeichnet werden. Folgt man dieser Lesart, so gerät ein weiteres Spezifikum dieses Äußerungsaktes in den Blick. So wird sprachlich nicht auf das Können ‚dieser Kinder‘ rekurriert (im Sinne von: die Kinder können doch nur lernen, wie sie im Leben klarkommen), über die Verwendung des Verbs „müssen“ wird der hier konturierte Anspruch vielmehr als eine Entlastung ‚der‘ Kinder von einem höheren oder auch überhöhten Anspruch entworfen. Indem die Reaktion auf den Einwand einer Mutter, mit der die Interviewte mehr Kontakt habe,

abschließend mit dem Worten „das ist ja dann ihr problem wenn die das nicht einsehen wollen oder wissen“ formuliert wird, wird der performierte lern- und schulerfolgsbezogene Anspruch, insofern als stabil und nicht verhandelbar gesetzt, als dass er als etwas hervorgebracht wird, was es einzusehen oder zu wissen gilt. Die Interviewte wird innerhalb dieser Äußerungen als eine sichtbar, die aufgrund abweichender lern- und schulerfolgsbezogener Ansprüche für ihren Sohn von anderen Eltern als unwissend und uneinsichtig entworfen wird, wobei das Nichtwissen als ‚ihr Problem‘ und somit negativ konnotiert wird.

Ich komme zu einem Fazit: Beschrieben werden können die hier zitierten Äußerungen als ein diskursives Geschehen, in dem die lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüche der Interviewten für ihren Sohn entlang der Abgrenzung von lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen anderer für ihr Kind konturiert werden. Die Interviewte wird also als eine hervorgebracht und bringt sich als eine hervor, die sich im Unterschied zur Schule für die Etablierung von Mathenachhilfe für ihren Sohn positioniert und im Unterschied zu anderen Eltern dafür, dass ihr Sohn nicht nur lernen muss, wie er im Leben klar kommt. Mit diesen Äußerungsakten wird die Interviewte also als eingebunden in ein machtvolleres Geschehen sichtbar, in dem die Frage, welche lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüche für ihren Sohn angemessen sind, umkämpft ist. Die performative Herstellung einer Beziehung zwischen der Zuschreibung ‚behindert‘ und ‚Ablehnung von Nachhilfe‘ – in der Beschreibung der Position der Schule – ruft implizit eine defizitorientierte Konstruktion von Entwicklungsmöglichkeit und/oder eine reduzierte Wertzuschreibung von Lernen auf. Dies sind, so könnte man sagen, die Ordnungen, von denen sich die Interviewte innerhalb der Äußerungen abgrenzt. Sie wird damit als eine sichtbar, die ihr Kind einerseits als entwicklungsfähig (in Bezug auf schulisches Lernen) entwirft und diesem Lernen einen Wert zuschreibt, der die Etablierung von Nachhilfe legitimiert. Sichtbar wird sie zudem als eine, die vonseiten anderer Eltern mit starren und zugleich reduzierten lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen für bestimmte Schüler*innen („die kinder“), zu denen auch ihr Sohn gezählt wird, konfrontiert ist. Indem die Positionen der Schule und anderer Eltern als nicht verhandelbar entworfen werden („das ist ja dann ihr problem wenn sie wenn die das nicht einsehen wollen oder wissen“) bzw. als welche, die nicht verhandelt werden („naja (.) wenn sie das mein“), bringt sich die Interviewte hier als eine hervor und wird hervorgebracht, deren Position zu den Ansprüchen an die inklusive Bildung ihres Sohnes problematisiert bzw. tendenziell entwertet wird. Nicht zuletzt scheint jedoch interessant, dass auch entlang des Vollzugs der Positionierung der Interviewten diskursiv ein Ausschluss zwischen Nachhilfe und der Zuschreibung ‚behindert‘ erzeugt wird. Zu fragen wäre hier, ob nicht gerade die Infragestellung der Konstruktion des Sohnes als ‚behindert‘ die Sagbarkeit der Forderung nach Nachhilfe in Mathe figuriert. Zumindest wird die Interviewte mit diesen Äußerungen als eingebunden in ein diskursives Geschehen sichtbar, in dem der Wert einer Lernförderung, die über den schulischen Unterricht hinausgeht (Nachhilfe) bzw. auf mehr abzielt, als ‚im Leben klarzukommen‘, für bestimmte Schüler*innen umstritten ist.

3.4.2 Positionierung für das Lernen von Lesen, Schreiben und Rechnen in der Grundschule

Die im Folgenden analysierten Äußerungen stammen aus einem Interview mit einer Mutter, deren Sohn Jan zum Zeitpunkt des Interviews die vierte Klasse eine Förderschule besucht. Die Jahre zuvor (bis zum 2. Halbjahr der 3. Klasse) besuchte Jan eine inklusive Grundschule. Entlang der im Folgenden analysierten Äußerungen wird deutlich, dass die Interviewte Ansprüche, die sie in Bezug auf die Lernentwicklung ihres Sohnes hegt, an der inklusiven Grundschule nicht realisiert sah. Auch in diesem Interview werden schulische Akteur*innen – in diesem Fall Lehrkräfte – als welche entworfen, deren Vorstellungen bezüglich von Lernzielen, die der Sohn in einer bestimmten Klassenstufe erreichen sollte, von denen der Interviewten abweichen. Entlang von zwei Auszügen aus dem Interview beschreibe ich, wie sich die Interviewte zu den lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen im Kontext der inklusiven Beschulung ihres Sohnes positioniert und dabei als eingebunden in kontroverse Positionen bezüglich dieser Ansprüche sichtbar wird.

Im Rahmen des Interviews erzählt die Interviewte zunächst, einer losen Chronologie folgend, von ihren Erfahrungen mit der inklusiven Grundschule ihres Sohnes, beginnend ab der ersten Klasse. Gegen Ende der ersten Klasse habe ihr Sohn einige Buchstaben gelernt, was die Interviewte dazu veranlasste, bei den Lehrkräften nachzufragen, ob diese sicher seien, dass der Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung der richtige Förderbedarf für ihren Sohn sei („naja der kann ja nicht alle buchstaben ne so wie die anderen kinder“). Mit dem Ende der zweiten Klasse wurde der Förderbedarf schließlich auf den Förderbedarf Lernen geändert. Begründet wird dieser Wechsel des Förderbedarfs damit, den Sohn von der Notengebung ab Klasse drei zu befreien. Die Notengebung wird als potenziell demotivierend für den Sohn beschrieben. Die im Folgenden zitierten Äußerungen beziehen sich zeitlich auf den Beginn des dritten Schuljahres:

„Interviewte: (...) wir haben immer gespräche geführt mit lehrern und förderschullehrern und den normalen lehrern und haben immer gesagt seid ihr sicher dass ihr das hinkriegt (.) wollen wir ihn eine klasse wiederholen lassen (.) nein wir nehmen ihn mit (.) dann habe ich gesagt was glaubt ihr denn wie es wird in klasse vier er muss ja irgendwann in klasse fünf (.) wenn er bis dahin nicht lesen und schreiben kann was soll er in einer weiterführenden schule“

Thematisch werden entlang dieser Äußerung Gespräche, die die Interviewte (und ggf. weitere Personen)⁵⁶ mit den Lehrkräften geführt haben. Über das Aufrufen der Lehrkräfte als eine Reihung aus „lehrern“ „förderschullehrern“ und „den normalen lehrern“ wird der Eindruck einer größeren Gruppe erzeugt, mit denen die

⁵⁶ Relevant wird in den Erzählungen der Interviewten die Autismustherapeutin des Sohnes, mit der sich die Interviewte öfter über die Erfahrungen mit der Schule ihres Sohnes ausgetauscht hat. Ob diese an den Gesprächen teilgenommen hat oder auch der Vater des Kindes, bleibt innerhalb des Interviews offen.

Interviewte Gespräche geführt hat. Wird dabei zwar implizit eine Unterscheidung zwischen normalen und unnormalen bzw. besonderen Lehrkräften eröffnet, werden zugleich alle genannten Lehrkräfte als zuständig für das Gesprächsanliegen der Interviewten, ihren Sohn mit ‚Förderbedarf‘ betreffend, markiert. Die Interviewte bringt sich so zunächst als eine hervor, die scheinbar mit allen (relevanten) Akteur*innen Gespräche geführt hat. Über die zweifache Verwendung des Adverbs „immer“ („wir haben immer Gespräche geführt“/ „und haben immer gesagt ...“) werden sowohl die Gespräche als auch das, was die Interviewte im Rahmen der Gespräche gesagt hat, als sich permanent wiederholende(s) hervorgebracht.

Mit der Frage, die die Interviewte angibt, im Rahmen dieser Gespräche formuliert zu haben („seid ihr sicher dass ihr das hinkriegt“), wird zunächst eine unbestimmte Aufgabe oder Herausforderung entworfen, die die Lehrkräfte zu bewältigen haben. Mit der Formulierung dieser Frage bringt sich die Interviewte als eine hervor und wird als eine hervorgebracht, die sich versichern muss, ob die Lehrkräfte in der Lage sind, diese Herausforderung zu bewältigen bzw. die zugleich dazu autorisiert sind, dies zu tun. Mit den Worten „wollen wir ihn eine Klasse wiederholen lassen“ wird die Aufgabe, vor die die Interviewte die Lehrkräfte gestellt sieht, auf ihren Sohn Jan bezogen. Bleibt zwar noch unbestimmt, was die Lehrkräfte ‚hinkriegen‘ sollten, so wird durch das Aufrufen der Option einer Klassenwiederholung die Konnotation erzeugt, es handle sich um etwas, was zeitlich an Klassenstufen gebunden ist, womit durch eine Klassenwiederholung Entlastung erzeugt werden könnte. Indem entlang der weiteren Äußerungen das Erlernen von Schriftsprache relevant wird, wird zudem die Konnotation erzeugt, dass es bei der Aufgabe, vor die die Lehrkräfte gestellt sind, darum geht, dem Sohn Lesen und Schreiben beizubringen. Folgt man dieser Lesart, so eröffnet sich folgender interessanter Aspekt: Es wird deutlich, dass nicht zur Debatte zu stehen scheint, ob der Sohn dies „hinkriegt“, ob also er in der Lage ist, in einem bestimmten Zeitraum Lesen und Schreiben zu lernen, sondern die Lehrkräfte als Verantwortliche für diese Zielerreichung entworfen werden. Aufgerufen wird dabei zugleich die Möglichkeit, dass den Lehrkräften dies in einer dafür vorgesehenen Zeit *nicht* gelingt. Dennoch beharrt die Interviewte auf dem Ziel, dass ihr Sohn Lesen und Schreiben lernt. Mit dem Aufrufen der Option der Klassenwiederholung wird darüber hinaus implizit eine Wissensordnung postuliert, derzufolge mit unterschiedlichen Klassenstufen unterschiedliche (Lern-)Ziele verknüpft sind, die alle Schüler*innen erreichen müssen, was mit der Idee zielgleicher Beschulung korrespondiert. Die Interviewte bringt sich so als eine hervor und wird als eine hervorgebracht, die nicht nur den Anspruch hegt, dass ihr Sohn Lesen und Schreiben lernt, sondern dieses Ziel zudem zeitlich an bestimmte Klassenstufen bindet. Indem sie in der Formulierung dieses Vorschlags („wollen wir ihn eine Klasse wiederholen lassen“ Hervorhebung: J.G) sich und die Lehrkräfte mit dem Personalpronomen ‚wir‘ zusammenfasst, wird die Frage der Klassenwiederholung als eine entworfen, die gemeinsam entschieden werden kann, bei der auch sie Mitspracherecht hat.

Die In-Verhältnis-Setzung der Lehrkräfte zu diesem Vorschlag wird mit den Worten „nein wir nehmen ihn mit“ beschrieben. Ihnen wird so eine Position zugeschrieben, die den Vorschlag der Klassenwiederholung verneint. Entlang dieses Äußerungsaktes erscheinen sie als welche, die ihr Tun in den Fokus rücken („wir nehmen ihn mit“), ohne sich diesbezüglich argumentativ auf Fähigkeitsprognosen für den Sohn zu beziehen. Die von der Interviewten mit dem Vorschlag der Klassenwiederholung postulierte Wissensordnung einer Bindung von Lernzielen an bestimmte Klassenstufen wird auf diese Weise nicht aufgegriffen.

Entlang der weiteren Äußerungen wird eine Frage aufgerufen, die als Reaktion der Interviewten auf die Position der Lehrkräfte erscheint und mit der sie die Position der Lehrkräfte zur Klassenwiederholung infrage stellt. Mit der Formulierung „was glaubt ihr denn wie es wird in Klasse vier“ wird implizit eine Relation zwischen dem bisherigen Lernerfolg des Sohnes (in Bezug auf den Schriftspracherwerb) sowie einer Lernentwicklungsprognose erzeugt. Entlang dieser Relation bringt sich die Interviewte – so wird es in der Kontextuierung mit den sich anschließenden Äußerungen deutlich – als eine hervor, die es infrage stellt, dass der Sohn in der vierten Klasse Lesen und Schreiben lernt. In Bezug auf die Art und Weise, wie sie es tut, erscheint interessant, dass ihre Position dabei nicht direkt expliziert wird (im Sinne von: Ich bezweifle, dass er dann in Klasse vier Lesen und Schreiben lernt). Dieser Verzicht hat zugleich den Effekt, dass die Position, dass der Sohn in Klasse vier nicht plötzlich Lesen und Schreiben lernt, umso selbstläufiger erscheint. Gerade über den Verzicht einer Zurechnungsadresse dieser Position scheint sie mit umso größerer Gewissheit ausgestattet. Mit der Formulierung dieser Frage, mit der die Lehrkräfte über die Verwendung des Personalpronomens ‚ihr‘ geduzt und nicht gesiezt werden, wird zugleich die Distanz zwischen der Interviewten und den Lehrkräften reduziert.

Eine Dramatisierung erfährt die Position, dass der Sohn auch in der vierten Klasse nicht plötzlich Lesen und Schreiben lernt, insofern, als dass im Folgenden infrage gestellt wird, was der Sohn, ohne lesen und schreiben zu können, an einer weiterführenden Schule soll („er muss ja irgendwann in klasse fünf (.) wenn er bis dahin nicht lesen und schreiben kann was soll er in einer weiterführenden schule“). Postuliert wird mit dieser Äußerung eine Wissensordnung von Lerninhalten, die jeweils an Primar- oder Sekundarstufe gebunden sind. So werden Lesen und Schreiben als Lernziele der Grundschule entworfen. Zugleich werden die Fähigkeiten, ‚lesen und schreiben‘ zu können, hier implizit als Teilhabevoraussetzungen der weiterführenden Schule konstruiert. Die weiterführende Schule erscheint somit als Institution, die lediglich sinnvolle Lernangebote machen kann, die auf diesen Fähigkeiten aufbauen. Analog zu der Frage, was der Sohn in Klasse vier soll, wird diese Wissensordnung hier implizit aufgerufen und mit selbstläufiger Gewissheit ausgestattet.

Ich komme zu einer ersten Zusammenfassung: Die Interviewte wird innerhalb dieser Äußerungen als eine sichtbar, die den Anspruch hegt, dass ihr Sohn in der (inkluisiven) Grundschule Lesen und Schreiben lernt, und sich dazu der

Möglichkeiten der Lehrkräfte versichert und die Option einer Klassenwiederholung für den Sohn vorschlägt. Sie positioniert sich zu diesem Anspruch, indem sie die Option der Nichterfüllung dieses Anspruches bis Klasse fünf problematisiert. Auf diese Weise wird der Anspruch, dass der Sohn Lesen und Schreiben lernt, nicht als wünschenswertes Ziel, sondern als notwendige Bedingung zur Teilhabe an der weiterführenden (inkluisiven) Schule entworfen. Sie positioniert sich somit als eine, die ihren Sohn nicht von bestimmten Lernzielen, die für zielgleich unterrichtete Schüler*innen für die Grundschule formuliert werden (also hier: Lesen und Schreiben zu lernen) entkoppelt und zur Zielerreichung die Möglichkeit der Klassenwiederholung als Chance für ein Mehr an (Lern-)Zeit zu öffnen versucht. Angesichts des Postulats einer Wissensordnung bestimmter Lernziele für bestimmte Klassenstufen sowie einer Wissensordnung von weiterführender Schule als Schule mit spezifischen Teilhabevoraussetzungen erscheint die ablehnende Position der Lehrkräfte zur Klassenwiederholung mehr als Hindernis der Zielerreichung von lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen denn als Möglichkeit für zieldifferent unterrichtete Schüler*innen, von allgemeinen Leistungsanforderungen entlastet zu werden und in einem festen Klassenkontext verbleiben zu können.

Der folgende Auszug aus dem Interview schließt nicht unmittelbar an den zuvor analysierten an, ähnelt diesem inhaltlich jedoch stark. Erneut geht es um ein Gespräch, das die Interviewte im Verlauf des dritten Schuljahres geführt hat. Anhand dieser Äußerungen lässt sich die Kontroverse zwischen den Positionen von Lehrkräften und Interviewten ein Stück weit genauer beschreiben.

„Interviewte: wir hatten dann november des dritten schuljahres und da haben wir wieder ein gespräch geführt und ich habe gesagt so und jetzt möchte ich hier mal fakten auf dem tisch haben ich möchte wissen kann jan lesen kann jan schreiben kann jan rechnen nein nein nein so dritte klasse dann habe ich gefragt was wollen wir machen ja er kann ganz normal bis zur vierten klasse mitgeben das tut mir leid ich verstehe das nicht ja habe ich kein verständnis für (.) dann habe ich gesagt der sitzt in der fünften klasse da sitzt da seine zeit ab weiß nicht was er machen soll weil er kann ja weder lesen noch schreiben (.) und dann haben wir gesagt mit der autismus-therapeutin die hat uns dann dazu beraten hat gesagt wir müssen uns mal ein paar schulen angucken“

Innerhalb der hier zitierten Äußerungen berichtet die Interviewte also von einem erneuten Gespräch an der Schule ihres Sohnes. Sie erzählt von diesem Gespräch, indem sie scheinbar wörtlich zusammenfasst, was sie innerhalb dieses Gesprächs gesagt hat. Angekündigt mit den Worten „so und jetzt möchte ich hier mal fakten auf dem tisch haben“ habe sie ihre Gesprächspartner gefragt, ob ihr Sohn Jan lesen, schreiben und rechnen kann. Entlang dieser Äußerung wird das Gespräch auf spezifische Weise gerahmt: Zunächst wird entlang der Artikulation des Wunsches, die Fakten auf dem Tisch zu haben, eine stark steuernde Position durch die Interviewte eingenommen. Indem dieser Wunsch über das Aufrufen des Adverbs „jetzt“ zeitlich in der Gegenwart verortet wird, wird zugleich die Konnotation erzeugt, dass der Interviewten Fakten zuvor nicht mitgeteilt wurden bzw. dass vorherige

Gesprächsinhalte nicht als Fakten, also belegbare Tatsachen zu bezeichnen seien. Indem die Interviewte sich sodann nach dem Können des Sohnes in Lesen, Schreiben und Rechnen erkundigt, bringt sie sich als Auskunftsberechtigte in dieser Sache hervor. Interessant erscheint zudem, dass sie sich mit dieser Frage als eine entwirft (und entworfen wird), die diese Frage selbst nicht beantworten kann. Sie positioniert sich folglich nicht als in die Lernprozesse ihres Sohnes involviert, sondern vielmehr als Außenstehende, der die Lehrkräfte rechenschaftspflichtig sind. Die Lehrkräfte werden also als auskunftspflichtig sowie als Verantwortliche für das Können des Sohnes im Bereich der Kulturtechniken markiert. Mit der Frage, ob der Sohn Jan lesen, schreiben und rechnen kann, wird dieses Können als die interessierenden Fakten markiert. Aufgerufen wird mit dieser Fragerichtung implizit eine Unterscheidung zwischen Können und Nichtkönnen. Die Beherrschung der Kulturtechniken wird so als etwas konstruiert, was man kann oder nicht kann – Differenzierungen in Bezug auf die Art und Weise bzw. den Umfang des Könnens (wie etwa: Er kann im Zahlenraum bis 10 rechnen, er kennt alle Buchstaben und kann diese schreiben ...) werden demgegenüber nicht vorgenommen.

Diese in der Frage angelegte Unterscheidung zwischen Können und Nichtkönnen prozessierend wird sodann die Antwort der Lehrkräfte als ein dreifaches Nein aufgerufen. Die sich anschließenden Äußerungen lassen sich als In-Verhältnis-Setzung der Interviewten zu dieser Antwort der Lehrkräfte lesen: „so dritte klasse dann habe ich gefragt was wollen wir machen“. Mit der so formulierten Frage wird der dargestellte Zustand, dass Jan nicht lesen, schreiben und rechnen kann, als bearbeitungsnotwendig markiert. Was zu tun ist, wird über die Verwendung des Personalpronomens ‚wir‘ erneut als Frage markiert, die die Interviewte gemeinsam mit den Lehrkräften zu entscheiden hat. In Relation zu der vorangestellten zeitlichen Verortung „so dritte klasse“ werden Lesen, Schreiben und Rechnen zudem als Fähigkeiten entworfen, die ein Kind in der dritten Klasse beherrschen sollte. Entlang dieses Postulats von zu erreichenden Fähigkeiten in bestimmten Klassenstufen werden keine Unterschiede zwischen Schüler*innen mit und ohne „Förderbedarf“ hervorgebracht. Mit dieser In-Verhältnis-Setzung der Interviewten zu der Auskunft, dass Jan nicht lesen, schreiben und rechnen kann, entwirft sie ihren Sohn folglich als Schüler, der wie andere auch diese Ziele in der dritten Klasse bereits erreicht haben sollte.

Im Unterschied dazu wird mit der Reaktion, die entlang der Äußerungen als Reaktion der Lehrkräfte auf die Frage „was wollen wir machen“ erscheint, kein entsprechender Leistungsanspruch an Jan performiert. Vielmehr wird Jans Versetzung entlang der Formulierung „ja er kann ganz normal bis zur vierten klasse mitgehen“ nicht an bestimmte Leistungsanforderungen gekoppelt. Die Versetzung in Klasse vier wird über die Verwendung des Verbs „mitgehen“ eher als selbstläufig entworfen. Mit dieser Reaktion, die den Lehrkräften zugeschrieben wird, werden diese als welche entworfen, die inhaltlich keinen Bezug auf die Markierung der unerfüllten Leistungsansprüche der Interviewten nehmen. Bleibt hier offen, was für lern- und schulerfolgsbezogene Ansprüche die Lehrkräfte für Jan entwickeln, werden sie im

Kontrast zu der Interviewten zumindest als welche sichtbar, die kein bestimmtes Können in den Kulturtechniken für Jan als Voraussetzung für eine Versetzung in Klasse vier markieren. Damit geht eine Konstruktion Jans einher, wonach dieser von Anforderungen, die rechtlich zumindest für zielgleich unterrichtete Schüler*innen Voraussetzung einer Versetzung in Klasse vier sind (Verordnung über den Wechsel zwischen Schuljahrgängen und Schulformen (WeSchVo), 2020), befreit wird.

Zu dieser Reaktion, die hier als Reaktion der Lehrkräfte erscheint, setzt sich die Interviewte entlang der weiterführenden Äußerungen in ein Verhältnis, indem sie zunächst ihr Unverständnis markiert. Plausibilisiert wird dieses Unverständnis sodann entlang einer Begründungsfigur, mit der erneut ein problematisierender Ausblick auf die 5. Klasse geworfen wird. Dass Jan dort seine Zeit ‚absitzen wird‘ und nicht ‚weiß was er machen soll‘ wird damit begründet, dass er nicht lesen und schreiben kann. Prozessiert wird mit dieser Begründungsfigur eine Konstruktion von Fähigkeiten im Bereich der Kulturtechniken als Voraussetzung aktiver Teilhabe in der fünften Klasse. Diese Begründungsfigur korrespondiert damit mit einer Wissensordnung zielgleicher Beschulung, derzufolge Schüler*innen bestimmte Lernziele in bestimmten Klassenstufen erreichen müssen, damit ihnen eine erfolgreiche Mitarbeit in der sich anschließenden Klassenstufe möglich ist (ähnlich s.o.). Diese Konstruktion vorausgesetzter Fähigkeiten und das damit verbundene Postulat einer Wissensordnung zielgleicher Beschulung, erzeugt somit eine Dramatisierung des Nichtkönnens von Jan im Bereich der Kulturtechniken. Ausgeschlossen wird zugleich, dass es Jan möglich ist, sich entsprechende Fähigkeiten in Klasse drei und vier noch anzueignen.

Unterstrichen wird das Unverständnis der Interviewten in Bezug auf die Position der Lehrkräfte, indem in der abschließenden Äußerung die mit der Autismus-Therapeutin beratene Absicht formuliert wird, sich andere Schulen anzugucken („und dann haben wir gesagt mit der autismus-therapeutin die hat uns dann dazu beraten hat gesagt wir müssen uns mal ein paar schulen angucken“). Wurde die Interviewte entlang der zuvor analysierten Äußerungen als eine hervorgebracht, die ihren Anspruch, dass ihr Sohn Lesen, Schreiben und Rechnen lernt, mit Vehemenz verfolgt – indem sie als eine sichtbar wurde, die wiederholt Gespräche geführt und innerhalb dieser Gespräche ihren Anspruch artikuliert hat –, so wird diese Vehemenz entlang der abschließenden Äußerung noch pointiert: Infrage gestellt wird nicht, ob es Jan möglich ist, diese Fähigkeiten zu erwerben, vielmehr wird mit der angekündigten Suche nach anderen Schulen die besuchte inklusive Schule als Ort markiert, an der dieser Anspruch an das Lernen des Sohnes nicht eingelöst werden kann. Wird im Zuge des weiteren Verlaufs des Interviews deutlich, dass die Interviewte ihren Sohn sodann an einer Förderschule anmeldet, so zeigt sich, dass sie ihren Anspruch, dass Jan Lesen, Schreiben und Rechnen lernt, nicht an eine bestimmte Beschulungsform knüpft.

Ich komme zu einem Fazit: Entlang der hier analysierten Äußerungen wird die Interviewte als eine hervorgebracht und bringt sich als eine hervor, die sich dafür

positioniert, dass ihr Sohn in der (inklusive) Grundschule Lesen, Schreiben und Rechnen lernt. Sie tut dies, indem sie das Nichtkönnen des Sohnes in den Kulturtechniken wiederholt problematisiert und eine Klassenwiederholung für ihn vorschlägt. Mit diesem Vorschlag positioniert sie sich entlang des Postulats einer Wissensordnung zielgleicher Beschulung, derzufolge Schüler*innen in bestimmten Klassenstufen bestimmte Lernziele erreichen sollten. Sie entwirft ihren Sohn damit als Schüler, der von entsprechenden Ansprüchen nicht befreit werden sollte – oder anders, für den eine Klassenwiederholung eine Chance zum Aufholen noch nicht erworbener Fähigkeiten darstellen kann. Die Interviewte wird zudem als eingebunden in eine soziale Konstellation sichtbar, in der die Lehrkräfte den Anspruch, dass der Sohn für eine Versetzung lesen, schreiben und rechnen können muss, nicht teilen. Sie werden entlang der Äußerungen, im Unterschied zu der Interviewten, als welche sichtbar, die eine Versetzung von Jan nicht an bestimmte Lernerfolge koppeln. Dies impliziert – so könnte man sagen – eine Konstruktion Jans als zieldifferent unterrichteten Schüler.

Erfährt man in den analysierten Äußerungen wenig darüber, welche Lern- und schulerfolgsbezogene Ansprüche die Lehrkräfte für Jan hegen, so wird aber deutlich, dass die jeweiligen Positionen zur Klassenwiederholung – der Interviewten sowie der Lehrkräfte – das Postulat einander widersprechender Wissensordnungen implizieren: Die Position der Interviewten impliziert das Postulat zielgleicher Beschulung. Dieser Ordnung zufolge kann eine Klassenwiederholung als Möglichkeit verstanden werden, Schüler*innen zusätzlich Zeit einzuräumen, um bestimmte Lernziele nachzuholen und so eine erfolgreiche Mitarbeit in der nächsthöheren Klassenstufe zu ermöglichen. Demgegenüber scheint die Position der Lehrkräfte das Postulat zieldifferenter Beschulung zu implizieren. Im Sinne dieses Postulats wird eine Orientierung an Klassenzielen in Bezug auf Versetzungsfragen obsolet. Die Ordnungen bleiben innerhalb der Äußerungen jedoch implizit. Indem sie im Kontext der Verhandlung der Frage der Klassenwiederholung aufscheinen, ohne weiter erläutert oder kommentiert zu werden, wird der Eindruck von einem Gespräch erzeugt, in dem die jeweilige Position der anderen Partei unverständlich bleibt.

Exkurs: Kontextuierung der Analyseergebnisse mit der gültigen Versetzungsordnung

Eine Kontextuierung der hier analysierten Äußerungen mit den in Niedersachsen gültigen Regularien bezüglich Versetzungen am Ende des 3. Schuljahres vermag diesen Eindruck noch zu verstärken: In Paragraph 13(3) der Verordnung über den Wechsel zwischen Schuljahrgängen und Schulformen allgemein bildender Schulen (WeSchVO) findet sich die Regelung, dass bei zieldifferent unterrichteten Schüler*innen (also Schüler*innen mit dem Förderbedarf Lernen oder geistige Entwicklung) im dritten Schuljahr keine Versetzung stattfindet, sondern die Schüler*innen in die nächste Klassenstufe aufrücken (vgl. ebd., § 13,3). Damit ist innerhalb dieser Verordnung festgelegt, dass die Klassenkonferenz bei zieldifferent unterrichteten

Schüler*innen nicht darüber entscheidet, ob im nächsthöheren Schuljahrgang eine „erfolgreiche Mitarbeit erwartet werden kann“ (WeSchVO, §1a). Zieldifferent unterrichtete Schüler*innen werden von entsprechenden Anforderungen an eine Versetzung (in dieser Klassenstufe) also regelhaft befreit.

Vermag diese Kontextuierung bezogen auf die hier analysierten Äußerungen potenziell ein Unbehagen erzeugen – scheint es doch naheliegend, dass die Lehrkräfte sich an dieser Regelung orientieren, die Regelung der Interviewten aber unbekannt ist und bleibt – bleiben entsprechende Überlegungen jedoch spekulativ. Sie können auf Grundlage der vorliegenden Äußerungen nicht empirisch fundiert werden. Der Ertrag dieser Kontextuierung zeigt sich also nicht primär an einem veränderten Blick auf die hier analysierten Äußerungen, vielmehr ermöglichen es die dargelegten Analyseergebnisse, die dieser Regelung inhärente Ambivalenz zu explizieren: Auf der einen Seite ermöglichen entsprechende Regelungen formal erst die zieldifferente Beschulung von Schüler*innen und damit auch die Etablierung von Inklusion. Gerade für Schüler*innen, bei denen angenommen wird, dass sie bestimmte Klassenziele nicht erreichen ‚können‘, ermöglichen entsprechende Regelungen die kontinuierliche Teilhabe an einer Regelschule in einem festen Klassenkontext. Auf der anderen Seite werden entsprechende Schüler*innen zum einen strukturell von der Möglichkeit ausgeschlossen, Lernrückstände durch Klassenwiederholungen nachzuholen. Zum anderen können entsprechende Regelungen insofern performativ wirksam werden, als dass lern- und schulerfolgsbezogene Ansprüche für zieldifferent unterrichtete Schüler*innen durch Lehrkräfte weniger systematisch verfolgt werden müssen.

3.4.3 Positionierung dafür, dass die Tochter ‚was lernt‘

Der folgende Auszug stammt aus einem Interview, das mit einem Elternpaar geführt wurde, deren Tochter zum Zeitpunkt des Interviews die vierte Klasse einer inklusiven Grundschule besucht hat. Mit den im Folgenden zitierten Äußerungen positionieren sich die interviewten Eltern entlang einer Konstruktion von in Entwicklung befindlicher Inklusion zu dem Lernanspruch an die inklusive Beschulung ihrer Tochter. Relevant für die eigene Positionierung werden innerhalb der Äußerungen nicht schulische Akteur*innen, sondern die Konstruktion der Position anderer Eltern zu Inklusion bzw. deren Ansprüche an die Beschulung ihrer Kinder. In dem Interview haben die Eltern zuvor über den Ausbau des inklusiven Schulangebots an ihrem Wohnort – einer Landgemeinde, ca. 20 km von der nächsten Großstadt entfernt – innerhalb der letzten Jahre gesprochen. Während der Sohn einer befreundeten Familie für den Besuch einer inklusiven Schule vor ca. zehn Jahren noch in die Großstadt pendeln musste, werten die Interviewten den Ausbau des inklusiven Grundschulangebots vor Ort positiv. Die Interviewte fügt hinzu:

„Interviewte: ne und auch hier an der grundschule es ist nicht alles optimal ne jetzt mit der inklusion aber ich sage auch mal mein gott irgendwann muss man ja mal anfangen und

wenn man den schritt nicht mal wagt dann kann man auch/ dann kann es sich auch gar nicht entwickeln ne und/

Interviewter: aber trotzdem liegt sehr viel und auch das (.) wie zu sagen (.) an den eltern wie die eltern darüber denken und die eltern dahinterstehen es gibt halt ganz einfach auch viele die dichtmachen sagen wir wollen einfach sage ich mal in anführungszeichen unser kind/

Interviewte: ja und die schuld bei den lehrern immer suchen und ne wenn dies nicht klappt jenes nicht klappt gut ich hätte auch manchmal sachen wo ich sage ob naja aber das wichtigste ist halt wiebke geht gerne in die schule sie lernt da was und ne dass das nicht optimal läuft das ne war uns ja auch klar ne und konnte man ja eigentlich auch nicht erwarten dafür gibt es viel zu wenig förderstunden und optimal wäre wenn der unterricht doppelt besetzt wäre ne mit lehrern und das wäre halt das optimale ne oder man merkt es ja auch wenn der förderlehrer krank ist dann läuft halt nicht so viel aber ja gut dann (lacht) ist es halt mal so und da muss man schon abstriche machen also klar wir könnten auch meckern aber das was so unser ziel eigentlich war dass wiebke gerne geht und dass sie mit den anderen kindern zusammen ist und sie lernt ja auch was das ist halt so unser ziel und deswegen ist es auch gut“

Entlang der Äußerungen der Interviewten wird hier zunächst eine Legitimierungsfigur hervorgebracht, mit der plausibilisiert wird, warum Inklusion, bzw. die Umsetzung von Inklusion an der Grundschule, forciert werden müsse, obwohl die Inklusion an der Grundschule eine Wertung erhält, wonach „nicht alles optimal sei“. Entworfen wird dazu eine Konstruktion von Inklusion als Novum, derzufolge Inklusion auf Entwicklung in der Praxis angewiesen sei bzw. als etwas entworfen wird, was sich nur durch ein ‚anfangen‘ entwickeln könne. Mit den Worten „irgendwann muss man ja mal anfangen“ wird Inklusion zudem als nicht infrage zu stellendes Ziel markiert. An diese Äußerungen schließt der Interviewte unmittelbar an, indem er – so scheint es – die Bedeutung von „den eltern“ an gelingender Inklusion herausstellt („aber trotzdem liegt sehr viel an den eltern wie die eltern darüber denken und die eltern dahinterstehen“). Neben der Konstruktion von Inklusion als Novum, das gewagt werden muss, damit es sich entwickeln kann, werden Eltern somit als zweite Bedingung gelingender Inklusion eingeführt. Wird ihnen also eine Verantwortung an gelingender Inklusion zugeschrieben, werden zugleich implizit Unterscheidungen zwischen der Art und Weise, wie Eltern über Inklusion denken und „dahinterstehen“, eröffnet. Während eine bestimmte Art, über Inklusion zu denken und dahinterzustehen, Inklusion zuträglich erscheint, scheint es eine andere Art des ‚darüber Denkens‘ und des ‚Dahinterstehens‘ zu geben, die Inklusion weniger zuträglich ist. Inklusion wird auf diese Weise als etwas markiert, das auf bestimmte Einstellungen und eine besondere Loyalität von Eltern angewiesen ist.

Fortführend wird eine bestimmte Gruppe von Eltern entworfen, von denen sich die Interviewte innerhalb der weiteren Äußerungen abgrenzt, deren Konstruktion also zur Kontrastfolie für die Positionierung der Interviewten wird. Diese Eltern

werden von den Interviewten entlang von drei Zuschreibungen hervorgebracht: Der Interviewte bezeichnet sie erstens als welche, die ‚dichtmachen‘. Bleibt hier unbestimmt, worauf sich das ‚dichtmachen‘ bezieht, scheint damit – in der Kontextuierung mit den bisherigen Äußerungen – eine bestimmte Haltung gegenüber Inklusion entworfen zu werden, mit der sich gerade nicht ‚offen‘ auf eine Sache bzw. auf Inklusion bezogen wird. Zweitens beschreibt der Interviewte diese Eltern mit den Worten „(die) sagen wir wollen einfach sage ich mal in anführungszeichen unser kind“ – führt diesen Satz aber nicht weiter, da die Interviewte ihn unterbricht bzw. zu sprechen ansetzt. Entlang dieser Äußerung werden die Worte ‚unser kind‘, durch das Aufrufen fiktiver Anführungszeichen betont. Entworfen und begonnen wird so eine Konstruktion dieser Eltern, die eine Argumentation – welche hier unbestimmt bleibt – nicht ausgehend von einem Kollektiv, sondern individualisiert ausgehend von ihrem eigenen Kind entwickeln. Obgleich also unbestimmt bleibt, worauf sich dieses ‚unser kind‘ bezieht, werden diese anderen Eltern in dieser Äußerung als welche hervorgebracht, die ihr eigenes Kind in besonderer Weise wichtig machen. Drittens – nun schließt die Interviewte an die Äußerung ihres Partners an – werden diese Eltern als welche markiert, die „die schuld bei den lehrern immer suchen und ne wenn dies nicht klappt jenes nicht klappt“. Entlang dieses Äußerungsaktes werden entsprechende Eltern also als welche markiert, die permanent die Lehrer dafür verantwortlich machen, wenn Dinge nicht gelingen. Sie werden also als welche entworfen, die die Lehrkräfte als welche verstehen, die Handhabe über Gelingen und Nichtgelingen (bzw. Klappen und Nichtklappen) haben bzw. haben müssten. Entlang der Formulierung „wenn dies nicht klappt jenes nicht klappt“ wird das, was nicht gelingt, als eine Sammlung von Kleinigkeiten hervorgebracht. Die entworfene Gruppe von Eltern wird somit – so scheint es – zugleich als ‚kleinlich‘ markiert. Entsprechende Wertungen dieser so entworfenen Gruppe von Eltern werden zunächst jedoch nicht expliziert: So wird nicht explizit Position dazu bezogen, ob die Suche nach Schuldigen angemessen ist oder ob die Lehrkräfte die einzige und richtige Adresse der Schuldzuweisung sind.

Entlang der weiteren Äußerung setzt sich die Interviewte jedoch in ein Verhältnis zu der so konstruierten Gruppe ‚anderer‘ Eltern bzw. zu deren Schuldsuche bei den Lehrkräften. Mit den Worten „gut ich hätte auch manchmal sachen wo ich sage oh naja“ wird zunächst eine wertende Position zur Sache – ggf. der Umsetzung von Inklusion – eingenommen: Bestimmte Aspekte werden als welche markiert, die von der Interviewten nicht positiv gewertet werden („wo ich sage oh naja“). Könnte man diesen Einsatz zunächst als Solidarisierung mit der zuvor entworfenen Gruppe von Eltern lesen, scheint doch Einigkeit bezüglich kritikfähiger Aspekte zu bestehen, wird entlang der sich anschließenden Äußerungen die Bedeutsamkeit der nicht positiv gewerteten Aspekte den ‚eentlichen‘ Zielen der (inkluisiven) Beschulung der eigenen Tochter untergeordnet: „aber das wichtigste ist halt wiebke geht gerne in die schule sie lernt da was“. Eröffnet wird also eine Hierarchisierung: Angesichts von Aspekten, die als „das wichtigste“ beschrieben werden, erscheinen die kritikwürdigen Aspekte der inkluisiven Schulen weniger wichtig.

Delegitimiert wird die Kritik bzw. auch die Suche nach Schuldigen durch ,andere Eltern' weiterführend in Referenz auf eine Konstruktion unzureichender Ressourcenausstattung der (inklusive) Schule in Bezug auf ,Förderstunden', angesichts derer es nicht erwartbar sei, dass Inklusion „optimal läuft“. Zu dieser Konstruktion setzt sich die Interviewte in ein Verhältnis, indem sie sich als Wissende bezüglich dieser Problematik zeigt („das ne war uns ja auch klar ne“). Sie wird überdies als eine sichtbar, die konkrete Vorstellungen bezüglich ,optimaler' Ressourcenausstattung an inklusiven Schulen hat: „und optimal wäre wenn der unterricht doppelt besetzt wäre ne mit lehrern“. Entlang dieser Äußerungen bringt sich die Interviewte in Abgrenzung zu der zuvor konstruierten Gruppe von Eltern als eine hervor, die die Schuld für Dinge, die im Kontext der inklusiven Schule nicht gelingen, nicht bei den Lehrkräften verortet, sondern, die sich entlang des Postulats unzureichender Ressourcenausstattung an inklusiven Schulen solidarisch mit den Lehrkräften zeigt.

Hervorgebracht wird entlang dieser Äußerungen zudem – in einem ersten Zug – eine Positionierung zu lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen für das eigene Kind, die im Weiteren prozessiert wird: ‚sie lernt da was‘ wird neben dem Umstand, dass die Tochter gern in die Schule geht, als „das Wichtigste“ bezeichnet. Entworfen wird auf diese Weise – und im Unterschied zu den vorausgegangenen Analysen – ein relativ ‚unspezifischer‘ Anspruch an die schulische Lernentwicklung der Tochter. ‚Unspezifisch‘⁵⁷, da der Anspruch weder auf konkrete Inhalte noch auf z.B. das Erreichen eines bestimmten Schulabschlusses zielt. Zudem könnte man fragen, ob es nicht geradezu paradox anmutet, dass gerade in Bezug auf die Institution Schule, die qua Definition einen Bildungsauftrag hat und somit Lernen ermöglichen soll, expliziert wird, dass es das Wichtigste ist, dass die Tochter „da was“ lernt. Anders formuliert: Die Formulierung „aber das wichtigste ist halt (...) sie lernt da was“ erzeugt eine eigentümliche Spannung zu einer selbstläufigen Setzung von Lernen als zentrales Anliegen von Schule. Die Annahme, dass die Tochter im Zuge der (inklusive) Beschulung „was lernt“, wird vielmehr durch die Explikation, dass dies „das wichtigste“ sei, ihrer Selbstläufigkeit beraubt. Die Konstruktion dieses Anspruchs an das schulische Lernen der Tochter nimmt innerhalb der Äußerungen eine legitimierende Funktion ein. Sie legitimiert, die Dinge, die im Kontext der inklusiven Beschulung nicht positiv bewertet werden, als nicht so bedeutsam zu werten, insofern diese nicht die wichtigsten Aspekte bedrohen, die die Eltern mit der Beschulung ihrer Tochter verknüpfen (dass sie gern zur Schule geht und dort „was“ lernt). Zugleich legitimiert die Konstruktion von in Entwicklung befindlicher Inklusion bei unzureichender Ressourcenausstattung den Entwurf dieses

⁵⁷ Die Bezeichnung ‚unspezifisch‘ ergibt sich hier durch die Relationierung dieses Anspruches mit den beschriebenen Ansprüchen an den Lern- und Schulerfolg im Rahmen der vorausgehenden Analysen. Diese Bezeichnung soll nicht als normativer Einsatz missverstanden werden, mit dem der hier beschriebene Lernanspruch in irgendeiner Weise negativ gewertet wird. Um diese Distanzierung von einer möglichen negativen Konnotation sichtbar zu machen, setze ich das Wort ‚unspezifisch‘ in einfache Anführungszeichen.

Lernanspruchs an die inklusive Beschulung der Tochter, insofern angesichts dieser Umstände höhere Ansprüche als überzogen oder nicht realisierbar gelten könnten.

Abschließend positioniert sich die Interviewte erneut in einer ähnlichen Operationsweise zu den Ansprüchen an das Lernen ihrer Tochter im Kontext der inklusiven Beschulung: Zunächst wird auf Schwierigkeiten im Kontext der inklusiven Beschulung aufmerksam gemacht („oder man merkt es ja auch wenn der förderlehrer krank ist dann läuft halt nicht so viel“). Bleibt hier unbestimmt, was dann nicht so viel läuft, wird eine Wissensordnung inklusiver Beschulung hervorgebracht, derzufolge der ‚Förderlehrer‘ in besonderer Weise verantwortlich für den Umfang bzw. die Qualität inklusiver Beschulung erscheint. Er wird insofern als unersetzlich entworfen, als dass eine Erkrankung dieser Lehrkraft mit einer Reduktion eines unbestimmt bleibenden Umfangs gleichgesetzt wird, seine Arbeit also scheinbar nicht angemessen von anderen Lehrkräften vertreten werden kann. Zu dieser Problematisierung setzt sich die Interviewte in einer entdramatisierenden Weise mit den Worten: „aber ja gut dann (lacht) ist es halt mal so und da muss man schon abstriche machen“ in ein Verhältnis. Die beschriebene Reduktion von Umfang bzw. Qualität inklusiver Beschulung im Krankheitsfall des ‚Förderlehrers‘ wird also weder problematisiert noch als zu bearbeiten markiert, sie wird vielmehr als etwas hervorgebracht, was ist, wie es ist. Indem die Häufigkeit des Krankheitsfalls des ‚Förderlehrers‘ mit den Worten „dann ist es halt mal so“ beschrieben wird, wird dieser Zustand tendenziell als Ausnahme markiert und somit entdramatisiert. Die Wissensordnung von inklusiver Beschulung als auf die Förderschulkraft angewiesene wird zugleich prozessiert. Das Problem, das entsteht, wenn der ‚Förderlehrer‘ nicht da ist, wird also nicht als notwendigerweise zu bearbeitendes Problem entworfen, vielmehr wird mit den Worten „da muss man schon abstriche machen“ in einer generalisierenden und sehr setzenden Art und Weise die Notwendigkeit artikuliert, von bestimmten Vorstellungen und Ansprüchen abzusehen.

Eingeleitet wird die Positionierung zu den Ansprüchen an die Lernentwicklung der Tochter im Kontext der inklusiven Beschulung erneut mit einer Formulierung, mit der auf etwas Kritikwürdiges verwiesen wird: „also klar wir könnten auch meckern“. Mit dem Aufrufen der Option, ‚meckern zu können‘, wird also einerseits eine potenzielle Unzufriedenheit markiert, die Anlass zum ‚Meckern‘ geben könnte, andererseits wird sich von einem ‚Meckern‘ als Reaktion auf diese Unzufriedenheit distanziert. Insofern ‚meckern‘ umgangssprachlich abwertend konnotiert ist, erfährt die tatsächliche Reaktion der Eltern – also der Verzicht auf ein Meckern – eine Aufwertung. Die Konstruktion der ‚eigentlichen‘ Zielsetzungen, die die Eltern mit dem Besuch der inklusiven Schule ihrer Tochter verfolgen, nimmt für diese Reaktion erneut eine legitimierende Funktion ein, insofern angesichts deren Realisierung die Unzufriedenheit in eine positive Wertung überführt wird „aber das was so unser ziel eigentlich war dass wiebke gerne geht und dass sie mit den anderen kindern zusammen ist und sie lernt ja auch was das ist halt so unser ziel und deswegen ist es auch gut“. Hervorgebracht werden die Zielsetzungen der Eltern hier in einem Dreischritt. In dieser Reihung erscheint der Anspruch „und sie lernt ja auch was das is

halt so unser Ziel“ wie ein Zusatz nach den Zielen, die stärker auf das emotionale bzw. soziale Wohlbefinden ausgerichtet sind. Die Eltern bringen sich entlang der so artikulierten Zielsetzungen als welche hervor, die ihren Fokus stärker auf das Wohlbefinden ihrer Tochter als auf Fragen der Lernentwicklung und des Schulerfolgs setzen. Für eine genauere Beschreibung der so formulierten Ziele könnte man fragen, ob entsprechende Ziele nicht genauso für einen Förderschulbesuch formuliert werden könnten. Diesbezüglich fällt jedoch auf, dass in der Formulierung des Ziels, „dass sie mit den anderen Kindern zusammen ist“, mit dem Aufrufen anderer Kinder in Form eines direkten Objektes („den ... Kindern“) scheinbar eine bestimmte Gruppe von Kindern aufgerufen wird. Nicht zuletzt erscheint interessant, dass die Zielsetzungen, die die Interviewte aufruft, wie Kriterien für eine generalisierte positive Wertung erscheinen: „und deswegen ist es auch gut“. Die benannten Ziele – und deren Realisierung – münden also in eine Wertung, die nicht über die Verwendung von Personalpronomen als Wertung der Interviewten hervorgebracht werden (wie etwa: daher finden wir es gut), sondern über den Verzicht auf Personalpronomen als generalisierte Wertung erscheinen („und deswegen ist es auch gut“). Im Effekt wird so ein größerer Geltungsanspruch der Wertung erzeugt.

Ich komme zu einem Fazit: Die hier beschriebenen elterlichen Positionierungen zu den Ansprüchen an das Lernen der Tochter im Kontext der inklusiven Beschulung emergieren entlang der Hervorbringung einer spezifischen Konstruktion von Inklusion sowie einer Konstruktion der Position anderer Eltern zu Inklusion bzw. zu deren Ansprüchen an die inklusive Beschulung ihrer Kinder. Indem die Konstruktion dieser „anderen“ Gruppe von Eltern qua negativ konnotierter Begrifflichkeiten eine negative Wertung erhält, erfährt die Position der Interviewten eine Aufwertung: Entlang der Konstruktion der Gruppe „anderer“ Eltern als welche, die „dichtmachen“ und die die Schuld bei Dingen, die im Kontext der inklusiven Beschulung nicht gelingen, bei den Lehrkräften suchen, bringen die Interviewten sich als welche hervor, die offener gegenüber Inklusion eingestellt sind und die sich angesichts des Wissens um unzureichende Ressourcenausstattung solidarisch mit den Lehrkräften zeigen. Zudem wird die Gruppe anderer Eltern als eine markiert, die sich individualisierend auf ihr Kind beziehen bzw. dieses in besonderer Weise wichtig machen. Demgegenüber wurde der Lernanspruch der Interviewten im Rahmen der Analyse als „unspezifisch“ beschrieben. Indem die Interviewten es als das Wichtigste bezeichnen, dass die Tochter an der (inklusive) Schule „was lernt“, wird die sonst so selbstläufig gesetzte Annahme, dass Lernen zu ermöglichen das zentrale Anliegen von Schule ist, irritiert. Getragen und legitimiert wird der so entworfene Anspruch an das Lernen der Tochter im Kontext inklusiver Beschulung von einer Konstruktion von Inklusion als in Entwicklung befindliches Novum, das normativ nicht infrage gestellt wird, sowie von einer Konstruktion einer unzureichenden Ressourcenausstattung inklusiver Beschulung (in Bezug auf „Förderstunden“). Diese Konstruktionen legitimieren den elterlichen Anspruch an das schulische Lernen ihrer Tochter, indem höhere Ansprüche angesichts dieser Konstruktionen als nicht realisierbar verstanden werden könnten.

3.5 Fazit

Richtet man den Blick abschließend auf die zuvor dargestellten Analyseergebnisse, so entsteht zunächst der Eindruck, dass die interviewten Eltern entlang der Äußerungen als sehr unterschiedliche sichtbar werden. Sie unterscheiden sich erstens in Bezug auf die von ihnen artikulierten lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüche für ihr Kind im Kontext der inklusiven Beschulung: Die innerhalb der Äußerungen hervorgebrachten Ansprüche variieren zwischen der Idee, für den Sohn Mathenachhilfe zu etablieren, ihm also eine Förderung zu ermöglichen, die über den schulischen Unterricht hinausgeht (Kapitel 3.4.1), zwischen dem Anspruch, dass das eigene Kind in der inklusiven Grundschule Lesen, Schreiben und Rechnen lernt (Kapitel 3.4.2), und einem demgegenüber unspezifisch bleibenden Anspruch, dass das Kind in der inklusiven Schule ‚was lernt‘ (Kapitel 3.4.3). Zweitens werden die Eltern als eingebunden in Konstellationen sichtbar, in denen unterschiedliche Akteur*innen eine kontroverse Position zu ihren lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen für ihr Kind einnehmen bzw. unterschiedlichen Personen diese kontroversen Positionen zugeschrieben werden. Entsprechende Positionen werden innerhalb der Äußerungen als Positionen ‚der Schule‘ (Kapitel 3.4.1), anderer Eltern (Kapitel 3.4.1 und 3.4.3) sowie der Lehrkräfte (Kapitel 3.4.2) hervorgebracht. Drittens werden die interviewten Eltern innerhalb der analysierten Äußerungen als welche sichtbar, die unterschiedliche Positionen innerhalb dieser Kontroversen einnehmen: Werden die interviewten Eltern entlang der in Kapitel 3.4.1 und 3.4.2 analysierten Äußerungen als welche hervorgebracht, die sich vonseiten schulischer Akteur*innen und anderer Eltern mit geringeren Ansprüchen an Lernen und Schulerfolg für ihr Kind konfrontiert sehen, werden die Eltern in Kapitel 3.4.3 als welche entworfen, die sich abgrenzend auf als überzogen entworfene Haltungen und Ansprüche ‚anderer Eltern‘ beziehen.

Um mich, diese Unterschiedlichkeit nicht negierend, der Beantwortung der einleitend aufgeworfenen Fragen zu nähern, gehe ich wie folgt vor: Entlang einer minimalen Kontrastierung der Analyseergebnisse aus Kapitel 3.4.1 und 3.4.2 beschreibe ich zunächst, was sich jenseits dieser Unterschiede über die Kontroversen, in die die interviewten Eltern in Bezug auf lern- und schulerfolgsbezogene Ansprüche eingebunden sind, verstehen lässt. Entlang einer maximalen Kontrastierung der Analyseergebnisse widme ich mich anschließend der Frage nach den Spielräumen der elterlichen Positionierung zu lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen.

Kontroversen zu lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen

Die analysierten Äußerungen in Kapitel 3.4.1 und 3.4.2 eignen sich insofern für eine minimale Kontrastierung, als dass die interviewten Mütter hier jeweils als welche hervorgebracht werden und sich hervorbringen, die sich tendenziell von geringeren Ansprüchen an das Lernen und den Schulerfolg ihres Kindes abgrenzen. Während ‚die Schule‘ innerhalb der in Kapitel 3.4.1 analysierten Äußerungen als Institution erscheint, die der Etablierung von Mathenachhilfe für den Sohn der Interviewten

skeptisch gegenübersteht, positioniert sich die interviewte Mutter für die Einrichtung von Nachhilfe für ihren Sohn. Zudem wird sie als eine sichtbar, die vonseiten anderer Eltern mit geringen lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen konfrontiert wird. Während diesen „anderen“ Eltern entlang der Äußerungen die Position zugeschrieben wird, dass der Sohn nur lernen müsste, „wie er im Leben klarkommt“, bringt sich die Interviewte als eine hervor und wird als eine hervorgebracht, die sich von diesem reduzierten Anspruch distanziert. Und innerhalb der in Kapitel 3.4.2 analysierten Äußerungen wird die interviewte Mutter als eine sichtbar, die sich vehement dafür einsetzt, dass ihr Sohn in der (inklusive) Grundschule Lesen, Schreiben und Rechnen lernt. Als sich herauskristallisiert, dass ihr Sohn diese Fähigkeiten zu Beginn der dritten Klasse nicht beherrscht, schlägt sie seinen Lehrkräften eine Klassenwiederholung vor. Mit diesem Vorschlag entwirft sie ihren Sohn insofern als entwicklungsfähig, als dass er impliziert, dass ein Mehr an Zeit ein Mehr an Aneignung dieser Fähigkeiten ermöglichen kann. Demgegenüber werden die Lehrkräfte innerhalb der Äußerungen als welche entworfen, die den Vorschlag der Klassenwiederholung ablehnen und die Versetzung des Sohnes von Leistungsanforderungen entkoppeln.

Gemeinsam ist den Äußerungen folglich, dass die Mütter als eingebunden in soziale Konstellationen sichtbar werden, in denen lern- und schulerfolgsbezogene Ansprüche bzw. die Maßnahmen zum Zwecke ihrer Realisierung (Nachhilfe und Klassenwiederholung), die für Regelschüler*innen gemeinhin als unumstritten gelten müssten, für die Kinder der Interviewten umstritten sind. Die Kontroversen, in die die interviewten Mütter eingebunden sind, stellen sich im Einzelfall unterschiedlich dar, erkennbar werden entlang des Vergleichs der Analysen jedoch zwei gemeinsame und übergeordnete Themen, die als Kristallisationspunkte beschrieben werden können, entlang derer sich die Kontroversen zu lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen entfalten und die so den Blick für weitere Analysen schärfen können.

Inhärent erscheinen den Äußerungen erstens *kontroverse Konstruktionen von Entwicklungsfähigkeit die Kinder der Interviewten betreffend*. Über die Herstellung einer Relation zwischen der Zuschreibung ‚behindert‘ und der ‚Ablehnung von Nachhilfe‘ im Zuge der Konstruktion der Position der Schule innerhalb der Äußerungen in Kapitel 3.4.1 wird der Schule implizit eine defizitorientierte Konstruktion von Entwicklungsmöglichkeit den Sohn der Interviewten betreffend zugeschrieben. Demgegenüber positioniert sich die interviewte Mutter zu lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen, indem sie ihren Sohn über den Vorschlag der Etablierung von Mathenachhilfe als entwicklungsfähig entwirft⁵⁸. Auch der von der Interviewten innerhalb der in Kapitel 3.4.2 analysierten Äußerungen entworfenen Vorschlag einer Klassenwiederholung für ihren Sohn impliziert eine Konstruktion des Sohnes als potenziell entwicklungsfähig, insofern mit diesem Vorschlag angenommen wird, dass ein

⁵⁸ Würde die Mutter hingegen davon ausgehen, dass ihr Sohn nicht mehr lernen ‚kann‘, wäre auch der Vorschlag einer zusätzlichen Förderung in Form von Mathenachhilfe obsolet.

Mehr an Zeit ein mehr an Aneignung dieser Fähigkeiten ermöglichen kann (s.o.). Demgegenüber wird innerhalb der Äußerungen zwar nicht konkretisiert, inwiefern die Lehrkräfte Jan als entwicklungsfähig entwerfen. Indem sie aber dem Vorschlag der Klassenwiederholung widersprechen und Jan zugleich von den Leistungs Voraussetzungen entbinden, die zumindest für zielgleich unterrichtete Schüler Voraussetzung für eine Versetzung sind, scheint zumindest die Idee, Jan könne die zusätzliche Zeit zum Aufholen von Lernstoff nutzen, negiert zu werden. Zudem konnte die Kontextuierung mit den in Niedersachsen gültigen Versetzungsregularien zeigen (Kapitel 3.4.2), dass zieldifferent unterrichtete Schüler*innen beim Übergang in die 4. Klasse systematisch von leistungsbezogenen Versetzungsanforderungen befreit werden. Ermöglichen Regularien wie diese die kontinuierliche Teilhabe von zieldifferent unterrichteten Schüler*innen in einem festen Klassenkontext, so ist zugleich anzunehmen, dass die Legitimität dieser Gesetzesordnung wesentlich mit einer Konstruktion verringerter Entwicklungs- und Leistungsfähigkeit entsprechender Schüler*innen korrespondiert.

Zweitens werden innerhalb der Äußerungen *unterschiedliche Wertzuschreibungen von Lernen* für die Kinder der Interviewten hervorgebracht. Besonders offensichtlich wird dies entlang der Äußerungen in Kapitel 3.4.1. Die Position ‚anderer‘ Eltern wird innerhalb dieser Äußerungen entlang der Formulierung „die Kinder müssen doch nur lernen; wie sie im Leben klarkommen“ als eine konstruiert, die erstens im Widerspruch zu anderen Perspektiven steht („doch“), die sich zweitens von ‚höheren‘ Ansprüchen abgrenzt („nur“) und die drittens ‚klarzukommen‘ als einziges Ziel markiert. Es scheint also eine Art Mindestmaß in Bezug auf das, was ‚die‘ Kinder lernen müssen, markiert zu werden, womit alles Lernen, was darüber hinausgeht, als überflüssig oder überhöhter Anspruch für ‚die‘ Kinder, erscheint. Auch in Bezug auf die Konstruktion der ablehnenden Position der Schule zur Nachhilfe in Mathe wurde innerhalb der Analyse die Lesart entwickelt, dass diese Position nicht von einer generellen und prioritär gesetzten Wertzuschreibung von Lernen getragen sein kann, derzufolge Lernentwicklung ein Wert an sich sei und jegliche Unterstützung der Lernentwicklung zu befürworten sei (vgl. dazu Fußnote 52). Demgegenüber positioniert sich die Interviewte als eine, die dem schulischen Lernen einen Wert zuweist, der die Einrichtung von Nachhilfe für ihren Sohn legitimiert. Auch die innerhalb der Äußerungen in Kapitel 3.4.2 hervorgebrachten unterschiedlichen Positionen zur Frage der Klassenwiederholung von Jan, können – so eine mögliche Lesart – als Ausdruck unterschiedlicher Wertzuschreibungen von Lernen gelesen werden. Auch hier wird die interviewte Mutter als eine sichtbar, die die Position vertritt, dass der Anspruch, dass ihr Sohn lesen, schreiben und rechnen lernt, eine Klassenwiederholung und somit ein Mehr an (Lern-)Zeit legitimiert. Sie weist dem Lernen ihres Sohnes also einen Wert zu, der die Maßnahme der Klassenwiederholung plausibel erscheinen lässt. Im Unterschied dazu werden die Lehrkräfte als welche entworfen, die sich gar nicht inhaltlich auf die lernbezogenen Ansprüche der Interviewten beziehen, sondern ihren Sohn vielmehr von leistungsbezogenen Anforderungen, die für eine Versetzung notwendig sind, entkoppeln. Ob dies auch mit

einer geringeren Wertzuschreibung von Lernen für den Sohn einhergeht, kann an dieser Stelle zwar nicht abschließend beantwortet werden, zumindest wird aber einer durch Klassenwiederholung induzierte Verlängerung von Lernzeit keine Priorität eingeräumt.

Konstruktionen von Entwicklungsfähigkeit und Wertzuschreibungen von Lernen können also als umstrittene Konstruktionen ausgemacht werden, entlang derer sich Kontroversen bezüglich lern- und schulerfolgsbezogener Ansprüche (auf unterschiedliche Art und Weise) entfalten können. Die Hinzuziehung der Analyseergebnisse aus Kapitel 3.4.3 kann den Blick dafür öffnen, dass diese umstrittenen Konstruktionen jedoch nicht zwangsläufig (und beide) im Kontext der In-Verhältnis-Setzung zu lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen relevant werden müssen. Im Rahmen dieser Äußerungen werden die Eltern zwar als welche hervorgebracht, die – so könnte man sagen – dem Wohlbefinden ihrer Tochter einen höheren Wert zuweisen als ihrem Schulerfolg. Inwiefern die konstruierte Gruppe „anderer Eltern“ dem Schulerfolg ihrer Kinder einen größeren Wert zuschreibt, kann auf Grundlage der analysierten Äußerungen jedoch nicht angemessen beschrieben werden.

Spielräume der Positionierung zu lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen

Was lässt sich nun entlang des Vergleichs des Vollzugs der Positionierungen (im Rahmen aller hier analysierten Äußerungen) über die Spielräume der Positionierung zu lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen verstehen? Mit einem vergleichenden Blick auf den Vollzug der Positionierungen wird deutlich, dass im Rahmen der Positionierungen unterschiedliche Legitimierungen der lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüche hervorgebracht werden. Diese Legitimierungen korrespondieren mit unterschiedlichen Wissensordnungen davon, wer oder was den Lern- und/oder Schulerfolg zu verantworten hat bzw. von welchen Faktoren er abhängig ist. Entlang des Vergleichs dieser Legitimierungen kann also der (diskursive) Möglichkeitsraum, wie sich Eltern von Kindern mit „Förderbedarf“ zu lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen für ihr Kind im Kontext der inklusiven Schule positionieren können, ein Stück weit genauer konturiert werden. Im Folgenden soll also zunächst noch einmal expliziert werden, wie im Vollzug der Positionierungen Legitimierungen des eigenen Anspruches hervorgebracht werden bzw. wie und woher der jeweilige Anspruch seine legitimierende Kraft bezieht. Ausgeführt wird überdies, welche Wissensordnung von Verantwortung für Lern- und Schulerfolg mit der jeweiligen Legitimierung korrespondiert. Diese Gegenüberstellung kann als sukzessive Entwicklung einer Systematisierungsfigur der sich hier zeigenden Analyseergebnisse verstanden werden im Hinblick auf die Frage nach den Spielräumen der Positionierung. Diese Figur soll zugleich nicht als Schließung missverstanden werden. Sie kann vielmehr Sichtbarkeiten im Rahmen weiterer Analysen schaffen, während sich durch weitere Analysen die Figur ergänzen, ausdifferenzieren und vervollständigen ließe.

Innerhalb der Äußerungen in Kapitel 3.4.1 wird die Positionierung zu lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen der interviewten Mutter ausgehend von der Infragestellung der Zuschreibung ‚behindert‘ für den eigenen Sohn vollzogen. Entlang des Postulats einer Wissensordnung von ‚behindert‘ und ‚nicht behindert‘ wird der Sohn aufgrund von zwei Merkmalen als nicht behindert entworfen: „man hat halt keine wirkliche diagnose“ und „man sieht halt was alles geht“. Indem sich die Interviewte für die Etablierung von Nachhilfe positioniert, wird im Vollzug dieser Positionierung diskursiv ein Ausschluss von Nachhilfe und ‚Behindertsein‘ erzeugt. Die Konstruktion des Sohnes als ‚nicht behindert‘ nimmt – so könnte man sagen – eine legitimierende Funktion für ihre lernbezogenen Ansprüche ein, insofern mit ‚sehen was alles geht‘ dem Sohn ein ‚Funktionieren‘ attestiert wird, er also gerade nicht über Nicht-Fähigkeit (im Sinne von disability) entworfen wird (vgl. ausführlicher dazu Kapitel 3.4.1). Die lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüche der Interviewten beziehen ihre legitimierende Kraft also aus der Abgrenzung des Sohnes von der Zuschreibung ‚behindert‘ bzw. daher, dass der Sohn als einer entworfen wird, bei dem sichtbar ist, ‚was alles geht‘. Weist man dieser Konstruktion des Sohnes eine legitimierende Funktion des lern- und schulerfolgsbezogenen Anspruchs zu, so korrespondiert diese mit einer Wissensordnung von Lern- und Schulerfolg, derzufolge dieser von individuellen (Lern- und Entwicklungs-)Möglichkeiten des/r jeweiligen Schülers/*in abhängig ist.

Demgegenüber vollzieht sich die Positionierung der interviewten Mutter innerhalb der analysierten Äußerungen in Kapitel 3.4.2 ohne die Hervorbringung entsprechender expliziter Fähigkeitskonstruktionen ihres Kindes. Der Anspruch, dass der Sohn Lesen, Schreiben und Rechnen lernt, bezieht seine legitimierende Kraft vielmehr aus dem Postulat einer Wissensordnung zielgleicher Beschulung sowie einer Konstruktion von Voraussetzungen aktiver Teilhabe für die weiterführende Schule. Entlang der Wissensordnung zielgleicher Beschulung, der Idee also, dass bestimmte Lernziele in bestimmten Klassenstufen erzielt werden sollen, wird der Sohn als einer entworfen, für den die Interviewte ebenfalls das Erlernen bestimmter Fähigkeiten in bestimmten Klassenstufen beansprucht. Zugleich wird die potenzielle Nicht-Aneignung der Kulturtechniken über die Konstruktion von Voraussetzungen aktiver Teilhabe in Klasse 5 problematisiert. Mit dem Verzicht auf explizite Fähigkeitskonstruktionen des Sohnes werden seine Möglichkeiten, Lesen, Schreiben und Rechnen lernen zu können, selbstläufig gesetzt. Zudem werden entlang dieser Äußerungen die Lehrkräfte wiederholt als Verantwortliche für den Lernerfolg des Kindes entworfen. So etwa, wenn sich die Interviewte mit der Formulierung „seid ihr sicher dass ihr das hinkriegt“ rückversichert, ob es den Lehrkräften gelingt, dass ihr Sohn Lesen und Schreiben lernt. Auch werden sie über die Abfrage von Fähigkeiten („jetzt möchte ich hier mal fakten auf dem tisch haben ich möchte wissen kann jan lesen kann jan schreiben kann jan rechnen“) als auskunftsverpflichtet sowie als Verantwortliche für das Können des Sohnes im Bereich der Kulturtechniken markiert. Man könnte also sagen, dass dieser Vollzug der Positionierung

mit einer Wissensordnung von Lern- und Schulerfolg korrespondiert, der zufolge dieser (u.a.) von den Fähigkeiten und Bemühungen der Lehrkräfte abhängig ist.

Im Unterschied dazu grenzen sich die Interviewten entlang der Äußerungen in Kapitel 3.4.3 von „anderen Eltern“ ab, denen zugeschrieben wird, dass sie die Schuld, wenn Dinge im Kontext der inklusiven Schule nicht gelingen, den Lehrkräften zuschreiben. Der von diesen Interviewten hervorgebrachte Lernanspruch für ihr Kind, der im Vergleich zu den anderen Äußerungen als „unspezifischer“ Anspruch beschrieben wurde, bezieht seine Legitimation vielmehr aus einer Konstruktion von in Entwicklung befindlicher Inklusion bei unzureichender, insbesondere personeller Ressourcenausstattung. Angesichts dieser Konstruktion können spezifischere bzw. höhere lern- und schulerfolgsbezogene Ansprüche an die Beschulung des eigenen Kindes als überzogen erscheinen. Mit der Hervorbringung dieser Legitimierung korrespondiert eine Wissensordnung von Lern- und Schulerfolg, der zufolge dieser von organisatorischen Rahmenbedingungen und Ressourcenausstattung abhängig ist.

Deutlich wurde entlang dieser Darstellung also, dass mit der Hervorbringung der Legitimierungen der lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüche unterschiedliche Wissensordnungen von Lern- und Schulerfolg korrespondieren: Inhärent ist den Äußerungen eine Wissensordnung von Lern- und Schulerfolg als von den individuellen Möglichkeiten eines Schülers/einer Schülerin abhängig, eine Wissensordnung von Lern- und Schulerfolg als von den Lehrkräften verantwortet sowie eine Wissensordnung, derzufolge Lern- und Schulerfolg von organisatorischen Rahmenbedingungen und Ressourcenausstattungen abhängig ist. Die innerhalb der Analysen beschriebenen unterschiedlichen Positionierungen zu lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen für das eigene Kind im Kontext der inklusiven Beschulung können also als ein diskursiver Einsatz beschrieben werden, mit dem zwischen unterschiedlichen Wissensordnungen von Lern- und Schulerfolg selektiert wird. Den Ertrag der hier aufgeführten Ergebnisse diskutiere ich im Rahmen des Schlusskapitels (Kapitel 4).

4 Ergebnisdiskussion und Reflexion der Forschungsperspektive

In den vorausgehenden Kapiteln habe ich Positionierungen von Eltern von Kindern mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ zu drei Gegenständen untersucht, die sich in Auseinandersetzung mit den Interviewdaten als relevant erwiesen haben: zu ablehnenden Positionen von Grundschulen in Bezug auf die Beschulung des eigenen Kindes, zur Wahl einer weiterführenden Schule sowie zu lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen für das eigene Kind im Kontext der inklusiven Beschulung. Das vorliegende Kapitel soll nun der Ergebnisdiskussion sowie der Reflexion des Ertrags der eingenommenen Forschungsperspektive dienen. Dazu wird in drei Schritten verfahren: Erstens werden die der Studie zugrunde liegenden theoretisch-methodologischen und methodischen Weichenstellungen zusammenfassend dargestellt (Kapitel 4.1). Zweitens werden die empirischen Ergebnisse zusammengefasst und angesichts von Ergebnissen anderer, thematisch naher Studien diskutiert (Kapitel 4.2). Drittens wird der Ertrag der eingenommenen Forschungsperspektive reflektiert (Kapitel 4.3). Dazu wird zum einen ein synthetisierender Blick auf die empirischen Ergebnisse gerichtet und diese Ergebnisse zum anderen in Relation zu solchen Studien gesetzt, in denen Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ im Kontext von anders gelagerten Fragestellungen mit Fokus auf Barrieren und Othing in den Blick geraten. Entlang dieser Gegenüberstellung möchte ich das spezifische kritische Potenzial der von mir eingenommenen Forschungsperspektive

konturieren. Das Kapitel endet mit einem kurzen Ausblick auf weiterführende Forschungsperspektiven.

4.1 Zusammenfassende Darstellung der theoretisch-methodologischen und methodischen Weichenstellungen

Die gewählten Weichenstellungen der vorliegenden Studie folgen wesentlich dem Anliegen, eine Forschungsperspektive auf Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ einzunehmen, die entsprechende Eltern nicht als homogene Gruppe entwirft. Verfolgt wird der Anspruch, das Schreiben über Eltern zu heterogenisieren, sie in ihrer Eingebundenheit in machtvolle Verhältnisse sichtbar zu machen und auf diese Weise von essenzialisierenden Beschreibungen zu abstrahieren.

Schulen eingeführte Elternwahlrecht, demzufolge Eltern von Kindern mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ selbst entscheiden können, ob ihr Kind eine inklusive Schule oder eine Förderschule besuchen soll. Wie in der Einleitung aufgerufen wurde, lässt sich diese schulrechtliche Regelung als Aktivierung dieser Eltern verstehen, sich zu Fragen der Beschulung ihres Kindes in ein Verhältnis zu setzen.

Die bisherige empirische Forschung zu Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ interessiert sich für entsprechende Eltern vorrangig als Nutzer*innen des Bildungssystems: Von Interesse sind ihre Einstellungen zu Inklusion, die Ergebnisse und Gründe ihrer Schulwahlen, ihre Erfahrungen und ihre Zufriedenheit mit der Schule ihres Kindes sowie ihre Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit Schulen. Angesichts der in dieser Forschung zumeist impliziten Setzung von Eltern als autonome Subjekte-, angesichts des Fokus auf stabil gefasste Einstellungen und Schulwahlergebnisse sowie aufgrund eines positivistischen Wissenschaftsverständnisses bleiben in dieser Forschung folgende Fragen unbeantwortet: Fragen nach der Einbindung von Eltern in diskursive Konstruktionen der Beschulung von Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘, Fragen nach Verschiebungen und Transformationen dieser Konstruktionen, Fragen nach der Einbindung von Eltern in soziale Konstellationen (etwa mit an den Schulen tätigen Personen) sowie Fragen nach möglichen Effekten der zuerst genannten Fragen auf die (Spielräume der) Subjektconstitution von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘.

Mit der Einnahme einer subjektivierungstheoretischen Perspektive werden diese Desiderate beschreibbar. In einer solchen machttheoretisch informierten Perspektive werden Eltern von Kindern mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ nicht als autonome Subjekte gesetzt, sondern nach ihrem Werden und Gewordensein in Relationen gefragt. Für die empirische Untersuchung von Subjektivierung als ein relationales Geschehen schließe ich an eine poststrukturalistisch-praxeologisch justierte diskursanalytische Perspektive in Anschluss an Daniel Wrana (Wrana, 2012b, 2014a, 2015a) an. Wie in Kapitel 2 dargestellt, wird es mit der

Einnahme dieser Perspektive möglich, diskursive Konstruktionen der Beschulung von Kindern mit ‚Förderbedarf‘, soziale Konstellationen, in welche Eltern eingebunden sind sowie (Spielräume der) Subjektkonstitution als aufeinander verwiesene zu verstehen. Plausibilisiert wurde die Einnahme dieser Perspektive im Hinblick auf drei Aspekte: Sie ermöglicht es erstens, den Anspruch eines relationalen Verständnisses von Diskurs und Subjekt einzulösen. Mit dem theoretisch explizierten Fokus auf Brüche und Diskontinuitäten wird es zweitens möglich, nach Transformationen und Verschiebungen von Konstruktionen der Beschulung von Schüler*innen mit zugeschriebenem Förderbedarf zu fragen. Drittens wird es angesichts der dieser Perspektive inhärenten Konzeption von Diskurs als diskursive Praxis theoretisch plausibel, auch methodisch erzeugtes Material einer Diskursanalyse zu unterziehen.

Der poststrukturalistisch-praxeologischen Perspektive folgend untersuche ich Subjektivierung von Eltern von Kindern mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ in Anlehnung an Wrana (2015a) als Positionierungen in diskursiven Praktiken auf Grundlage von Interviews, die mit entsprechenden Eltern geführt wurden. Heuristisch frage ich somit nach dem Vollzug und der Relation von Problematisierung und Positionierung (vgl. ebd.)

Datengrundlage der Untersuchung bilden 21 offene Interviews, in denen Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ gebeten wurden, von ihren Erfahrungen mit der Schule ihres Kindes zu erzählen. Der aufgerufenen diskursanalytischen Perspektive folgend perspektiviere ich die Interviews als diskursive Praxis und verstehe sie damit als Ort der Herstellung von Subjektivität und Diskursivität. Mit dieser Perspektivierung rückt der (gemeinsame, d.h. sich zwischen Interviewerin unter Interviewten vollziehende) Herstellungsmoment von Subjektivität in den Fokus. Aus diesem Grund werden sowohl Äußerungen der Interviewerin als auch der Interviewten in die Analyse miteinbezogen. Dem Verständnis folgend, dass auch der Interviewimpuls sowie der für die Akquise genutzte Aushang als Bedingungen der diskursiven Praxis des Interviews verstanden werden können, habe ich beides zu Beginn des Empiriekapitels analysiert. Wird entlang der gewählten Perspektivierung von dem Anspruch abstrahiert Aussagen über *konkrete empirische Subjekte* zu treffen, so sehe ich von einer fallspezifischen Auswertung der Interviews ab.

Innerhalb des empirischen Teils der Arbeit fokussiere ich auf ‚heterogene‘⁵⁹ Positionierungen von Eltern zu drei Gegenständen. Die Gegenüberstellung von Positionierungen zu jeweils einem gleichen bzw. vergleichbaren Gegenstand pro Unterkapitel ermöglicht es, nach den Spielräumen der elterlichen Positionierung zu fragen. Bei der Auswahl der Gegenstände bin ich wie folgt vorgegangen: Um wiederkehrende Themen in den Blick zu bekommen, habe ich das gesamte

⁵⁹ Wie in Kapitel 2.5 dargestellt bezeichne ich die Positionierungen als ‚heterogen‘, um damit auf die Ausrichtung des Samplings (auf der Ebene der Auswahl genauer zu analysierender Daten) an Spielräumen der Positionierung zu markieren. Ich setze ‚heterogen‘ in Anführungszeichen, da die Annahme ‚gleicher‘ oder ‚identischer‘ Positionierungen im Rahmen der in Kapitel 2.2 entfaltenen methodologischen Perspektive bereits theoretisch ausgeschlossen wird.

Interviewmaterial im Hinblick auf die Frage kodiert, zu was sich die Eltern im Kontext des Sprechens über die Schule ihres Kindes positionieren. Ausgehend von dieser Liste habe ich die drei Gegenstände gewählt. Dabei wurden nicht (ausschließlich) Gegenstände gewählt, zu denen sich die Eltern im Rahmen der Interviews am häufigsten positionieren. Um Spielräume der Positionierung beschreiben zu können, wurden aber nur Gegenstände gewählt, zu denen sich in mindestens fünf Interviews Eltern positioniert haben. Der Fokus auf Spielräume der Positionierung ermöglicht es, keine homogenisierenden Ergebnisse über Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ zu erzeugen. Die Auswahl von (unterschiedlich vielen) Textstellen, die jeweils zu diesen drei Gegenständen positionierungsanalytisch ausgewertet wurden, folgt diesem Anspruch ebenso.⁶⁰

Alle hier dargelegten Weichenstellungen können als Antwort auf das Anliegen verstanden werden, von einer Art und Weise des Schreibens über Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ zu abstrahieren, die diese essenzialisierend und homogenisierend als bestimmte andere hervorbringt: Der Anschluss an Subjektivierungstheorien etabliert mit der Setzung von Subjektwerdung als relationales und un abgeschlossenes Geschehen einen anti-essenzialistischen Denkstil (vgl. dazu S. 40). Im Sinne der eingenommenen diskursanalytischen Perspektive lässt sich Subjektivität nur in Relation zu Diskursivität (also relational) bestimmen. Dieses Verständnis liegt auch der Positionierungsanalyse zugrunde und findet seinen Ausdruck in der Relation aus Problematisierung und Positionierung. Mit der gewählten methodologischen Perspektivierung der Interviews wird der Geltungsanspruch zudem so justiert, dass die Äußerungen der Interviewten nicht konkreten empirischen Subjekten zugerechnet werden, sondern die gemeinsame Bedeutungskonstruktion sowie die Bedingungen des Interviews mitreflektiert werden. Fokussiert wird so also nicht darauf, wie oder wer die Interviewten *sind*, sondern darauf, wie sie im Rahmen der Äußerungen in den Interviews sichtbar werden bzw. sich selbst hervorbringen. Nicht zuletzt ist die Auswahl von Daten, die einer Analyse unterzogen werden, durch den Fokus auf Spielräume von Positionierungen auf die Heterogenisierung von Beschreibungen gerichtet.

4.2 Diskussion der empirischen Ergebnisse

Ausgehend von der Darstellung der konzeptionellen Weichenstellungen werden im Folgenden die zentralen empirischen Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert. Da im Rahmen des Empiriekapitels Positionierungen zu unterschiedlichen Gegenständen untersucht wurden (Kapitel 3.2, 3.3, 3.4), orientiert sich die folgende Darstellung an dieser Struktur des Empiriekapitels. D.h. die Ergebnisse der einzelnen

⁶⁰ Wie in Kapitel 2.5 dargestellt, wird mit diesem Vorgehen zugleich nicht beansprucht, die Heterogenität von Positionierungen in allen ihren Facetten darzustellen. Angenommen wird vielmehr, dass bei weiteren Gesprächen mit Eltern weitere Positionierungen bzw. Spielräume der Positionierung in den Blick geraten würden.

Unterkapitel des Empiriekapitels werden in ihrem gegenstandsbezogenen Kontext belassen, also jeweils für sich betrachtet. Die jeweilige Darstellung von Ergebnissen und Diskussion gliedert sich dabei jedoch auf ähnliche Art und Weise: Aufgerufen werden zunächst die im Rahmen des jeweiligen Kapitels entwickelten Fragestellungen, worauf eine Darstellung der zentralen Ergebnisse erfolgt. Diese Darstellung greift notwendigerweise bereits Formuliertes erneut auf, beansprucht dabei aber eine verdichtete Aufbereitung der Ergebnisse. Die dargestellten Ergebnisse werden sodann u.a. entlang von Kontextuierungen mit ausgewählten thematisch nahen empirischen Studien diskutiert. Bei hoher Komplexität der empirischen Ergebnisse wird die zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse für deren Diskussion unterbrochen, bevor weitere Ergebnisse des jeweiligen Kapitels dargestellt und diskutiert werden.

Ergebnisdiskussion zu Kapitel 3.2: Positionierungen zu ablehnenden Positionen vonseiten der Grundschule in Bezug auf die Beschulung des eigenen Kindes

In Kapitel 3.2 frage ich nach Positionierungen von Eltern zu ablehnenden Positionen von Grundschulen in Bezug auf die Beschulung ihres Kindes. Ausgangspunkt des Kapitels bildet die Beobachtung, dass die interviewten Eltern wiederholt von der Erfahrung berichten, dass sie ihr Kind an einer inklusiven Grundschule anmelden wollten, dort jedoch mit ablehnenden Reaktionen vonseiten der schulischen Akteur*innen konfrontiert waren. Diese Erzählungen stehen in einem Kontrast zu dem Recht auf inklusive Beschulung sowie den Aussagen der niedersächsischen Landesregierung, die etwa auf eine Anfrage des Ausschusses für Haushalt und Finanzen im Jahr 2019 formuliert, dass in Niedersachsen keinem Kind der Zugang zu einer bestimmten Schule aufgrund einer Behinderung verwehrt werde (vgl. Niedersächsischer Landtag, 2019). Angesichts dieser Diskrepanz frage ich in diesem Empiriekapitel, wie innerhalb der Konstruktion von ablehnenden Positionen zur Beschulung von Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘ Legitimität und Gültigkeit beanspruchbar werden und welche Spielräume der elterlichen Positionierung dazu sich beschreiben lassen. Untersucht habe ich diese Fragen auf Grundlage von Auszügen aus zwei Interviews, die sich stark in Bezug auf die elterliche Positionierung zu den ablehnenden Positionen unterscheiden.

Zur Beantwortung der Frage, wie ablehnende Positionen zur Beschulung von Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘ Legitimität und Gültigkeit beanspruchen können, habe ich die Konstruktionen der ablehnenden Positionen – innerhalb der Äußerungen der Eltern – genauer untersucht (Problematisierung). Dabei wurde deutlich, dass innerhalb der Konstruktionen dieser Positionen wiederkehrend (explizit oder implizit) normative Postulate gültig gesetzt werden, mit denen postuliert wird, wie inklusive Beschulung von Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘ sein sollte (z.B. dass Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘ an der Schule ‚richtig aufgehoben‘ sein sollten, sie im Schulgebäude mobil sein können sollten, die Beschulung ‚problemfrei‘ möglich sein sollte, die Qualität der Beschulung hoch sein sollte). Konstituierend für die

Konstruktion der ablehnenden Position zur Beschulung des jeweiligen Schülers/der jeweiligen Schülerin ist dann die Konstruktion derjenigen Schule, der die schulischen Akteur*innen angehören, als eine, die diese Ansprüche nicht oder noch nicht, erfüllen kann. Fragt man nach den impliziten Setzungen, die eine Verortung der Schule in Relation zu den normativen Postulaten möglich machen, zeigt sich, dass mit dieser Verortung Wissen in verschiedenen Bereichen beansprucht wird, wobei dieses Wissen relativ stabil gesetzt wird: Beansprucht wird ein Wissen über die eigene Schule und/oder Erfordernisse inklusiver Beschulung, ein Wissen über das jeweilige Kind mit ‚Förderbedarf‘ oder über Schüler*innen, die vereinheitlichend als ‚Inklusionskinder‘ zusammengefasst werden.

Gemeinsam ist den innerhalb der Konstruktion der ablehnenden Positionen relevant gesetzten Aspekten zudem, dass mit ihnen jeweils beansprucht werden kann, sich am ‚Wohl‘ der Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘ zu orientieren (sich etwa für die Qualität ihrer Beschulung einzusetzen). Dem Bezug auf die normativen Postulate innerhalb der Konstruktionen der ablehnenden Positionen kommt also eine legitimierende Funktion zu. Wie im Rahmen des Kapitels dargestellt, verstehe und beschreibe ich diese Positionen damit als einen diskursiven Einsatz, mit dem konfligierende normative Postulate so in Rangfolge gebracht werden, dass die im Rahmen der ablehnenden Positionen hervorgebrachten Postulate (s.o.) über das normative Postulat der Teilhabe an der wohnortnahen Grundschule gestellt werden (vgl. S. 99).

Die Positionierungen der Eltern zu diesen ablehnenden Positionen vonseiten der Schule unterscheiden sich stark: Während die interviewten Eltern innerhalb des ersten von mir untersuchten Interviews trotz der ablehnenden Position des Schulleiters auf die Beschulung ihrer Tochter an dieser Schule beharren, sucht die Interviewte infolge der ablehnenden Position der Grundschule nach einer anderen Schule für ihren Sohn. Gemeinsam ist den Positionierungen aber, dass den normativen Postulaten, die den ablehnenden Positionen inhärent sind, innerhalb der elterlichen Positionierungsvollzüge nicht widersprochen wird. Zwar distanzieren sich die Eltern von den Positionen der schulischen Akteur*innen, kritisieren diese aber nicht inhaltlich. Diesen Verzicht auf inhaltliche Kritik an diesen Positionen lese und verstehe ich – wie in dem entsprechenden Kapitel (3.2.3) dargestellt – als einen Effekt der oben beschriebenen Konstruktionen der ablehnenden Positionen: Diese können sich mit Referenz auf normative Postulate, die sich am ‚Wohl‘ der Schüler*in mit ‚Förderbedarf‘ orientieren, als pädagogisch begründungsfähig inszenieren (vgl. S. 100).

Die Unterschiede in Bezug auf den Vollzug der Positionierungen lassen sich anhand der jeweiligen Referenz auf das Gesetz aufzeigen. Die interviewte Mutter führt das Recht auf inklusive Beschulung als Begründung dafür an, dass sie die ablehnende Position der Schule als „traurig“ wertet. Mit dieser Bezugnahme auf das Gesetz wird eine Delegitimierung der Position der Schule hervorgebracht. Zugleich wird die Position der Schule im weiteren Vollzug der Positionierung aber insofern autorisiert, als dass diese Position als unumstößlich entworfen wird. Im Unterschied

dazu wird innerhalb der Äußerungen des interviewten Elternpaares mit Referenz auf das Gesetz eine Deautorisierung der Position des Schulleiters hervorgebracht. So wird die Bezugnahme auf das Gesetz zur Möglichkeit, sich gegen die Position des Schulleiters zu behaupten. Diese Eltern setzen sich also über die Einwände des Schulleiters hinweg und erkennen ihm damit die Befugnis, über den Besuchsort ihrer Tochter zu entscheiden, nicht zu.

Die Eltern werden also als eingebunden in ein diskursives Geschehen sichtbar, in dem umstritten zu sein scheint, wer autorisiert ist zu entscheiden, ob ein Kind mit ‚Förderbedarf‘ eine bestimmte inklusive Grundschule besuchen sollte. Die mit dem Elternwahlrecht etablierte Autorisierung der Eltern, eine Schule für das eigene Kind mit ‚Förderbedarf‘ zu wählen, lässt sich also nicht als selbstläufig und umfassend beschreiben. Die Analyseergebnisse lenken den Blick vielmehr auf die relationale Qualität dieses Geschehens, in dem – wie ich im Anschluss an Jergus und Thompson (2017b) formuliert habe – die Autorisierung der Wahl einer Schule für ein Kind mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ zwischen ‚Inanspruchnahme und Zuerkennung‘ dieser Position emergiert (ebd., S. 7; in dieser Arbeit S. 101).

Insgesamt zeigen die Analyseergebnisse also auf, wie die Eltern in ein machtvolles Geschehen involviert sind, in dem die Wahl einer Schule für ein Kind mit ‚Förderbedarf‘ nicht adäquat als Elternwahl beschrieben werden kann, sondern sich vielmehr auch die Schule bzw. schulische Akteur*innen als Wählende positionieren. Kategorien des sonderpädagogischen Förderbedarfs („g-kinder“ als Abkürzung für Kinder mit dem Förderbedarf geistige Entwicklung) oder auch Behinderungskategorien („gehbehinderung“) werden dabei insofern relevant, als dass entlang der Markierung von Schüler*innen mit diesen Kategorien auch die normativen Postulate beanspruchbar werden, mit denen formuliert wird, wie die Beschulung von ‚entsprechenden‘ Schüler*innen sein soll. Die ablehnenden Positionen in Bezug auf die Beschulung eines Kindes mit ‚Förderbedarf‘ können so einerseits als Barrieren für Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ in Bezug auf die Wahl einer Schule für ihr Kind beschrieben werden. Andererseits geraten durch die hier gewählte Fokussierung auf Spielräume der Positionierung zu entsprechenden Positionen unterschiedliche In-Verhältnis-Setzungen von Eltern zu diesen Barrieren und damit unterschiedliche Bearbeitungsweisen dieser in den Blick. Deutlich wird so auch, dass die Eltern den ablehnenden Positionen der Schulen nicht per se Deutungshoheit zusprechen.

Die in Kapitel 1 diskutierten Studien zur Schulwahl von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ fragen zwar u.a. danach, ob Eltern im Kontext der Schulwahl beraten wurden (Fickenscher et al., 2010; Franek & Maykus, 2016; Klicpera, 2005, 2007), jedoch geraten in dieser Forschung nur der Bezirksschulinspektor, andere Personen der Schulaufsicht (in Österreich) (Klicpera, 2005, 2007) sowie Beratungsstellen (Franek & Maykus, 2016) als beratende Institutionen in den Blick. Demgegenüber konzipieren Krüger et al. (2020) die Grundschulwahl als ein Geschehen, in dem nicht nur Eltern Schulen, sondern auch Schulen Schüler*innen auswählen – sie fokussieren dabei jedoch nicht auf Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘.

Anschlussfähig erscheinen die hier dargestellten Ergebnisse demgegenüber an einen jüngst erschienenen Beitrag, in dem Hackbarth et al. (2021) in raumsoziologischer Perspektive nach der Perspektive von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ auf schulische Platzierungen im Kontext der Primarstufe fragen. Entlang der Analyse von Ausschnitten aus zwei Interviews wird in dem Beitrag sichtbar, dass Grundschulen die Kinder der interviewten Eltern mit verschiedenen Begründungen ablehnen (Platzmangel oder lange Warteliste sowie kein Interesse an einem Quereinstieg eines Schülers, der als an der Regelschule gescheitert entworfen wird). Zudem gerät hier – wie auch in einem Beitrag von Amirpur (2021)⁶¹ – in den Blick, dass Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ auch nach der Einschulung ihres Kindes an einer inklusiven Schule mit ablehnenden Positionen vonseiten der Schule konfrontiert sein können und von den Schulen aufgefordert werden, ihr Kind auf eine Förderschule zu überweisen. Fokussieren diese Beiträge zwar nicht dezidiert darauf zu beschreiben, wie ablehnende Positionen zur Beschulung von Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘ Legitimität und Gültigkeit beanspruchen können oder welche Spielräume der elterlichen Positionierung dazu sich zeigen, so bestätigt sich hier zumindest die empirische Relevanz des Phänomens ablehnender Positionen von Schulen in Bezug auf die Beschulung von Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘. Zugleich kommen die Eltern auch innerhalb dieser Beiträge als welche in den Blick, die sich auf unterschiedliche Art und Weise zu ablehnenden Positionen in ein Verhältnis setzen. In dem Beitrag von Amirpur (2021) wird die interviewte Mutter als eine sichtbar, der es zumindest möglich war, Widerständen zum Trotz die Einschulung ihres Kindes an einer Regelschule zu bewirken. Demgegenüber positioniert sich ein interviewter Vater innerhalb des Beitrags von Hackbarth et al. (2021) als machtlos angesichts der ablehnenden Position einer Grundschule in Bezug auf die Beschulung seines Sohnes. Er meldet ihn daher an einer Förderschule an, was er jedoch als „NOTLösung“ (ebd., S. 154) beschreibt.

Mit der hier aufgeführten Ergebniszusammenfassung von Analysen von Auszügen aus zwei Interviews wurden die Bedingungen aufgezeigt, welche die Konstruktion der ablehnenden Positionen in Bezug auf die Beschulung eines Kindes mit ‚Förderbedarf‘ an der Grundschule diskursiv möglich machen sowie die Spielräume der elterlichen Positionierung zu den ablehnenden Positionen beschrieben. Die Kontextuierung mit den aufgerufenen Beiträgen von Amirpur (2021) und Hackbarth et al. (2021) kann nun als Verweis darauf verstanden werden, dass sich – selbstverständlich – noch andere Strukturierungen von ablehnenden Positionen beschreiben lassen. Zugleich geraten auch innerhalb dieser Beiträge unterschiedliche In-Verhältnis-Setzungen von Eltern zu ablehnenden Positionen in den Blick. Angesichts dieses Befundes erscheint es interessant, anhand von weiteren empirischen Beispielen danach zu fragen, wie welche ablehnenden Positionen in Bezug

⁶¹ Amirpur (2021) untersucht in ihrem Beitrag auf Grundlage einer ethnographischen Collage Otherringprozesse an der Schnittstelle von Migration und Behinderung. Ein Element dieser Collage bildet ein biographisches Interview mit einer Mutter eines ‚behinderten‘ Kindes.

auf die Beschulung von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ sagbar werden und welche (Un-)Möglichkeiten der In-Verhältnis-Setzung dazu sich für die Eltern zeigen.

Ergebnisdiskussion zu Kapitel 3.3: Positionierungen zur Wahl einer weiterführenden Schule

In Kapitel 3.3 habe ich ‚heterogene‘ Positionierungen von Eltern zur Wahl einer weiterführenden Schule analysiert. Wird die Schulwahl von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ in der bisherigen Forschung als Wahl zwischen inklusiver Schule und Förderschule konzipiert (vgl. Kapitel 1), habe ich den Fokus auf die Schulwahl insofern geweitet, als dass ich auch solche Äußerungen analysiert habe, in denen die Wahl als Wahl zwischen verschiedenen inklusiven Schulen entworfen wird. Geht mit einer vorab gesetzten Konzeption der elterlichen Schulwahl als Entscheidung zwischen Förder- und inklusiver Schule bereits implizit eine Konstruktion von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ als Eltern von Nichtnormalschüler*innen einher, verspreche ich mir von der Ausweitung des Fokus auf unterschiedliche Entscheidungsszenarien eine Heterogenisierung des Schreibens über die Schulwahl entsprechender Eltern. Ich frage innerhalb des Kapitels danach, wie die interviewten Eltern die Wahl einer weiterführenden Schule entwerfen (Problematisierung) und wie, als wer sie sich zu diesem Entwurf in ein Verhältnis setzen (Positionierung). Diesen Fragen wird entlang von Auszügen aus vier Interviews nachgegangen. In zwei der analysierten Auszüge entwerfen die interviewten Eltern die Wahl als Entscheidung zwischen Förder- und inklusiver Schule, und in zwei Auszügen kommen als Optionen der weiterführenden Beschulung ausschließlich inklusive Schulen in den Blick. Im Unterschied zu der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse von Kapitel 3.2 werde ich die zentralen Ergebnisse aus diesem Kapitel im Folgenden nicht am Stück darstellen, sondern die weiterführende Diskussion des Ertrags in die Ergebnisdarstellung Schritt für Schritt integrieren.

Als ein zentrales Ergebnis der Analysen gerät als Gemeinsamkeit der Positionierungen zur Wahl zwischen Förder- und inklusiver Schule ein Hadern mit der einmal formulierten Entscheidung/Tendenz für die Förder- oder inklusive Schule in den Blick. So wird etwa die innerhalb der Äußerungen entwickelte Tendenz für die Förderschule direkt wieder infrage gestellt (Kapitel 3.3.1 Analyse 1) oder die Entscheidung für die inklusive Schule als fortwährend zu überprüfende und somit als zeitlich limitierte Entscheidung markiert (Kapitel 3.3.1 Analyse 2). Demgegenüber zeigt sich auch über das in diesem Kapitel analysierte Material hinaus im gesamten Interviewkorpus kein entsprechendes Hadern zwischen verschiedenen inklusiven Schulen als Optionen der weiterführenden Beschulung.

Wie dieser Unterschied zwischen diesen Positionierungsvollzügen diskursiv möglich wird, expliziere ich im Rahmen des Kapitels im Hinblick auf Unterschiede zwischen den sich in den Analysen zeigenden Konstruktionen der Entscheidungsszenarien als Wahl zwischen Förder- und inklusiver Schule und als Wahl zwischen verschiedenen inklusiven Schulen. Mit Blick auf die Konstruktionen der Entscheidungsszenarien zwischen Förder- und inklusiver Schule konnten drei

Gemeinsamkeiten dieser Konstruktionen herausgearbeitet werden, entlang derer diese Wahl als schwerwiegende sowie normativ überdeterminierte Entscheidung hervorgebracht wird: erstens die Konstruktion von Förder- und inklusiver Schule ausschließlich entlang von Unterschieden, womit ein Ausschluss von Gemeinsamkeiten dieser Schulen impliziert ist. Zweitens die Hervorbringung von solchen Unterscheidungen, die als gewichtig beschrieben werden können (inklusive Schule als Ort der besseren Lernförderung – Förderschule als Schule, die keine äquivalente Lernförderung ermöglichen kann). Drittens die Hervorbringung einer Kopplung von Wohlbefinden (Kapitel 3.3.1 Analyse 2) oder Glücklichein (Kapitel 3.3.1 Analyse 1) des Kindes an dem Beschulungsort sowie eine Konstruktion der Bearbeitung des Wohlbefindens durch Wechsel der Beschulungsform. Entlang dieser Gemeinsamkeiten der Konstruktionen der Wahl zwischen Förder- und inklusiver Schule wird diese Wahl also zur Frage der besseren oder schlechteren Lernförderung und gleichzeitig zur Frage zwischen Wohlbefinden und Nichtwohlbefinden des Kindes. Die relevant werdenden normativen Referenzen – also die Frage der optimalen schulischen Förderung und die Frage nach dem Glücklichein bzw. Wohlbefinden des Kindes – werden dabei als potenziell gegenläufige hervorgebracht. So wird eine gute schulische Lernförderung nicht als etwas markiert, was mit dem Wohlbefinden des Kindes einhergeht. Das beschriebene Hadern der Eltern in Bezug auf die Wahl zwischen Förder- und inklusiver Schule lässt sich – so meine Lesart – als Ausdruck ihrer Einbindung in die normative Überdeterminiertheit der so entworfenen Wahl verstehen (vgl. S. 148).

Im Unterschied dazu wird die Wahl zwischen verschiedenen inklusiven Schulen als weniger schwerwiegende Entscheidung hervorgebracht. Entlang von *Konstruktionen der selbstläufigen Fortführung inklusiver Beschulung* sowie *Konstruktionen der selbstläufigen Zuständigkeit von Gesamtschulen für die inklusive Beschulung* kommen (und bringen sich) die entsprechenden Eltern in die Position, weder die Fortführung der inklusiven Beschulung für ihr Kind begründen noch das Infragekommen der Gesamtschulen als Optionen der weiterführenden Beschulung plausibilisieren zu müssen. Werden Unterscheidungen zwischen diesen verschiedenen inklusiven Schulen hervorgebracht, so erscheinen diese weniger folgenreich, als dies bei den o.g. Entscheidungsszenarien der Fall war: So werden die verschiedenen inklusiven Schulen z.B. entlang pragmatischer Aspekte unterschieden, etwa in Bezug auf ihre Entfernung zum Wohnort oder in Bezug auf die Frage, ob das eigene Kind an dieser Schule über Sozialkontakte verfügt. Auf diese Weise werden die Optionen zwar unterscheidbar, die Schulen jedoch nicht als grundsätzlich verschiedene hervorgebracht.

Die hier dargestellten Analyseergebnisse verweisen darauf, dass sich die Wahl einer weiterführenden Schule für Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ in Bezug auf die Gewichtigkeit der Entscheidung sehr unterschiedlich darstellen kann. Gelesen werden kann die Hervorbringung der unterschiedlichen Entscheidungsszenarien somit auch als Einbindung der Eltern in heterogene Subjektivationsverhältnisse. Erzeugt wird die unterschiedliche Gewichtigkeit der Entscheidungen u.a. entlang der Hervorbringung von Unterschieden zwischen inklusiver Schule und

Förderschule. Dass der inklusiven Schule zugesprochen wird, eine besondere Lernförderung des Kindes zu ermöglichen, die an der Förderschule nicht realisiert werden kann, fügt sich – so könnte man sagen – in vorliegende Forschungsergebnisse zur elterlichen Wahl zwischen inklusiver Schule und Förderschule. So wird eine ‚bessere‘ Lernförderung von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ – das ist ein Ergebnis dieser Forschung – oft als Grund der Wahl einer inklusiven (bzw. integrativen) Schule angegeben (vgl. diese und folgende Fickenscher et al., 2010; Klicpera, 2005, 2007). Insofern diese Forschung die Schulwahl (zumeist implizit) als ein Abwägen zwischen Gründen oder Motiven fasst, kann die ‚bessere‘ Lernförderung in dieser Perspektive als etwas erscheinen, was die entsprechende Gruppe von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ mit der inklusiven Schule verbindet. Aus einer stärker gesellschaftstheoretisch justierten Perspektive scheint es demgegenüber naheliegend, entsprechende Konstruktionen der Unterschiedlichkeit von Förder- und inklusiver Schule mit deren historischer Genese zu kontextuieren: So wurde etwa die Einrichtung der ersten Hilfsschulen (als Vorläufer der Sonder- und Förderschulen) über das Anliegen legitimiert, die Regelschulen von der Unterrichtung sog. ‚schwachbegabter‘ Schüler*innen zu entlasten (vgl. Pfahl, 2011, S. 85f.) Die Hilfsschulen sollten Schüler*innen, denen aufgrund biologisch-medizinischer oder sozialer Gründe eine geringere schulische Leistungs- und Entwicklungsfähigkeit zugeschrieben wurde, ein ihren Bedarfen entsprechendes schulisches Angebot machen. Dabei wurde von Beginn an darauf verzichtet, für entsprechende Schüler*innen allgemeine Bildungsziele zu formulieren (vgl. ebd., S. 89). Vor diesem Hintergrund lässt sich die sich in den Analysen zeigende Konstruktion von Unterschieden zwischen inklusiver Schule und Förderschule auch als ein (nicht identisches) Prozessieren historisch etablierter Wissensordnungen verstehen, mit denen Hilfs- und Regelschule unterscheidbar gemacht wurden – bzw. nun auch inklusive Schule und Förderschule unterschieden werden. Dabei wird entlang der Konstruktion von Entscheidungsszenarien zwischen inklusiver Schule und Förderschule tendenziell eine hierarchische Ordnung zwischen Förder- und inklusiver Schule hervorgebracht, bzw. reetabliert, zumindest in Bezug auf die Möglichkeiten der Lernförderung.

Schärft die in diesem Kapitel gewählte Gegenüberstellung von Positionierungen zu unterschiedlichen Entscheidungsszenarien also einerseits den Blick für die hier aufgerufenen Spezifika der Problematisierung und Positionierung zu dem jeweiligen Entscheidungsszenario, öffnet sie andererseits den Blick für die Unterschiedlichkeit der Positionierungen zur Wahl einer weiterführenden Schule von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘: Auf diese Weise geraten die interviewten Eltern zum einen als welche in den Blick, die historisch etablierte Unterscheidungen zwischen Regelschule und (hier) Förderschule prozessieren und die Fortführung inklusiver Beschulung entlang Konstruktionen ihres Kindes (de)legitimieren. Zum anderen zeigt sich, dass entsprechende Unterscheidungen zwischen Regel- und Förderschule im Kontext der Wahl einer weiterführenden Schule *nicht* für alle Eltern gleichermaßen relevant werden. So können diejenigen Eltern, die die Wahl als Wahl zwischen

verschiedenen inklusiven Schulen entwerfen, als welche erscheinen, für die entsprechende Unterscheidungen im Kontext der Wahl irrelevant sein können und die die Fortführung der inklusiven Beschulung für ihr Kind nicht einzelfallbezogen legitimieren müssen, sondern selbstläufig setzen können.

Im Vergleich von Äußerungen aus zwei Interviews, in denen die Wahl einer weiterführenden Schule auf unterschiedliche Art und Weise entworfen wird (als Wahl zwischen inklusiver und Förderschule (Kapitel 3.3.1 Analyse 1) und als Wahl zwischen verschiedenen inklusiven Schulen (Kapitel 3.3.2 Analyse 1)) geriet zudem eine Gemeinsamkeit in Bezug auf die Konstruktion von zwei Lernbereichen sowie die Priorisierung eines dieser Lernbereiche in den Blick. Innerhalb dieser Äußerungen bringen die interviewten Eltern jeweils Unterscheidungen zwischen zwei Lernbereichen hervor: Zwischen der Förderung in ‚Rechnen, Schreiben, Lesen‘ und dem Bereich ‚Selbstständigkeit‘ (Kapitel 3.3.1) und zwischen ‚reines Lernen‘ und ‚lebenspraktische Sachen‘ (Kapitel 3.3.2). Indem diesen Bereichen eine unterschiedliche Bedeutsamkeit für das eigene Kind zugeschrieben wird, wird die jeweils getroffene Entscheidung für die Förder- oder die inklusive Schule legitimiert. Gemeinsam ist den Äußerungen, dass jeweils der lebenspraktische Bereich (also ‚Selbstständigkeit‘ bzw. ‚lebenspraktische Sachen‘) priorisiert wird. Der Vergleich dieser Äußerungen erscheint aus zwei Gründen interessant: Erstens werden die Möglichkeiten der Förderung, in dem von den Eltern priorisierten Bereich, entlang der jeweils hervorgebrachten Entscheidungsszenarien unterschiedlichen Schulformen zugeschrieben: Wird in einem Interview die Förderschule als einzige Option markiert, an der eine Förderung im Bereich ‚Selbstständigkeit‘ gewährleistet werden kann, wird innerhalb des anderen Interviews eine Gesamtschule als Schule entworfen, die eine Förderung im Bereich ‚lebenspraktische Sachen‘ realisieren kann. Entlang der Gegenüberstellung wird damit zweitens deutlich, wie mit den entworfenen Entscheidungsszenarien – trotz ähnlicher Priorisierungen der Lernbereiche für das eigene Kind – unterschiedliche Positionierungsspielräume für Eltern in den Blick kommen: Der Konstruktion der Förderschule als Schule, die eine Förderung im Bereich ‚Selbstständigkeit‘ gewährleisten kann, wird innerhalb der Äußerungen in Kapitel 3.3.1. (Analyse 1) eine Konstruktion der inklusiven Schule gegenübergestellt, die eine besondere Förderung in ‚Lesen, Schreiben und Rechnen‘ realisieren kann. Die Förderschule wird zugleich als Schule markiert, an der keine dementsprechende Förderung möglich ist. Mit der Priorisierung des Lernbereichs Selbstständigkeit für den Sohn, mit der die Tendenz für die Wahl einer Förderschule legitimiert wird, wird die interviewte Mutter als eine sichtbar, die damit zugleich den Verzicht einer entsprechenden Förderung in den genannten Kulturtechniken verantworten muss. Demgegenüber mündet die von dem interviewten Elternpaar vollzogene Priorisierung des Lernbereichs ‚lebenspraktische Sachen‘ (innerhalb der in Kapitel 3.3.2 analysierten Äußerungen) nicht in ein Entweder/Oder zwischen den verschiedenen Lernbereichen. Indem die zur Wahl stehenden inklusiven Schulen nicht im Hinblick auf ihre Möglichkeiten zur Lernförderung unterschieden werden, können diese Eltern ihre Wahl entlang der Priorisierung des einen Lernbereiches

gegenüber dem anderen zwar legitimieren, ohne damit den Verzicht einer Förderung im Bereich ‚reines‘ Lernen verantworten zu müssen.

Entlang dieser Gegenüberstellung von Äußerungen, in denen die interviewten Eltern jeweils Unterscheidungen zwischen zwei Lernbereichen hervorbringen, zeigt sich, wie schulisches Lernen nicht allein als Frage der fachlichen Förderung, sondern zugleich als Frage der Förderung im Bereich Autonomieentwicklung bzw. im lebenspraktischen Bereich für die interviewten Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ relevant wird bzw. als relevant hervorgebracht wird. Verweist Klicpera (2005) im Rahmen seiner qualitativ inhaltsanalytischen Studie darauf, dass insbesondere Eltern, deren Kind eine Sonderschule besucht, sich vom Besuch dieser Schule eine Förderung im lebenspraktischen Bereich versprechen (ebd., S. 124)⁶², so gerät innerhalb der im Rahmen dieser Studie analysierten Äußerungen in den Blick, wie ein Elternpaar die Wahl einer Gesamtschule damit begründet, dass an dieser Schule eine Förderung im lebenspraktischen Bereich angeboten wird. Der Wert dieser Analyse besteht nun aber nicht in dem bloßen Aufzeigen, dass und wie auch inklusive Schulen als Schulen entworfen werden können, die eine Förderung im lebenspraktischen Bereich ermöglichen. Die Analyse der Art und Weise, wie die Eltern innerhalb unterschiedlicher Entscheidungsszenarien zwischen den Lernbereichen priorisieren, vermag vielmehr aufzuzeigen, mit was für unterschiedlichen Effekten das Priorisieren innerhalb des jeweils entworfenen Entscheidungsszenarios einhergeht: Bleibt das Priorisieren bei dem interviewten Elternpaar, die sich zwischen zwei inklusiven Schulen entscheiden, ein Priorisieren zwischen den zwei Lernbereichen, im Sinne eines In-Rangfolge-Bringens, wird es innerhalb der Äußerungen der interviewten Mutter, die sich zwischen inklusiver Schule und Förderschule entscheidet, zur Auswahl eines Bereiches, was den Ausschluss des anderen Bereiches impliziert. Innerhalb der Äußerungen dieser Mutter geraten die Lernbereiche also als stärker zueinander in Konkurrenz stehende in den Blick. Konkreter formuliert ermöglicht es die Priorisierung des Lernbereichs ‚Selbstständigkeit‘ innerhalb dieser Äußerungen, den Verzicht auf eine entsprechende Förderung in Lesen, Schreiben und Rechnen zu legitimieren. Deutlich wird also, dass die Konstruktion von Förder- und inklusiver Schule als zuständig für unterschiedliche Lernbereiche die Reduktion der Ansprüche in einem der beiden Bereiche zur Folge haben kann. Der Verzicht auf eine als hochwertig entworfene Förderung im Bereich Lesen, Schreiben und Rechnen könnte aus einer Ungleichheitstheoretischen Perspektive insofern als problematisch gewertet werden, als dass mit ihm potenziell eine Zuspitzung der Ungleichheit zwischen Schüler*innen einhergehen kann: hier mit solchen, die bestimmten Normalitätsvorstellungen im Bereich Selbstständigkeit bereits entsprechen, und

⁶² Eine Verknüpfung von Sonderschulen mit lebenspraktischen Lerninhalten erscheint angesichts ihrer historischen Genese nicht überraschend. So wurde im Unterricht an Hilfsschulen bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf praktische Tätigkeiten fokussiert. So konstatiert Pfahl (2011) in Bezug auf diese Zeit: „Die praktische Ausrichtung auf einfache Tätigkeiten im späteren Erwerbsleben stand im Mittelpunkt der Heilpädagogik“ (ebd., S. 116).

solchen, die diesen Vorstellungen (noch) nicht entsprechen. In Bezug auf die Frage, wie inklusiv das deutsche Schulsystem sein kann, wäre also von Interesse, ob und wie sich Schulen als zuständig für eine Förderung nicht nur in dem Bereich Kulturtechniken bzw. ‚reines Lernen‘, sondern auch im Bereich Selbstständigkeit und lebenspraktische Sachen verstehen lernen und inwiefern es gelingt, dies an schulwahlinteressierte Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ zu kommunizieren.

Ergebnisdiskussion zu Kapitel 3.4.: Positionierungen zu Ansprüchen an den Lern- und Schulerfolg für das eigene Kind im Kontext der inklusiven Beschulung

Ausgangspunkt von Kapitel 3.4 bildete die Beobachtung kontrovers diskutierter lern- und schulerfolgsbezogener Ansprüche für Kinder mit ‚Förderbedarf‘ im Kontext der inklusiven Beschulung. Dass entsprechende Ansprüche als umstritten gelten können, wurde im Zuge der Arbeit an der vorliegenden Studie an verschiedenen Stellen sichtbar: Zum einen erzählten Lehrkräfte im Kontext der Kontaktabahnung zu Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ von Konflikten mit entsprechenden Eltern über erreichbare Lernziele für ihre Kinder. Zum anderen lassen sich in den mit Eltern geführten Interviews eine große Anzahl an Auszügen ausmachen, innerhalb welcher lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüche für das eigene Kind entlang einer Differenzsetzung zu lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen anderer Personen hervorgebracht werden. Diese Beobachtung bezüglich umstrittener bzw. kontrovers diskutierter Lernansprüche für Kinder mit ‚Förderbedarf‘ wurde in Kapitel 3.4. aufgenommen und Positionierungen zu lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen analysiert. Auf der Grundlage dieser Analysen wurde zwei Fragen nachgegangen: Wie werden die interviewten Eltern als eingebunden in was für kontroverse Positionen bezüglich dieser Ansprüche sichtbar (1) und welche Spielräume der Positionierung werden beschreibbar (2). Zur Untersuchung dieser Fragen wurden Auszüge aus drei Interviews einander gegenübergestellt. Im Folgenden rufe ich zunächst die zentralen Ergebnisse zu der erstgenannten Frage auf. Diese Ergebnisse werden sodann diskutiert, bevor die Ergebnisse in Bezug auf die zweitgenannte Frage dargestellt und diskutiert werden.

Grundsätzlich zeigen die Analysen der Positionierungen zu lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen auf, dass (und wie) sich die Eltern innerhalb der Äußerungen auf unterschiedliche Art und Weise zu den lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen für ihr Kind (im Kontext der inklusiven Beschulung) positionieren. Sie werden als welche sichtbar, die sich für die Etablierung von Mathenachhilfe positionieren (Kapitel 3.4.1), dafür, dass der Sohn in der inklusiven Grundschule Lesen, Schreiben und Rechnen lernt (Kapitel 3.4.2), bzw. dafür, dass die Tochter an der inklusiven Schule „was lernt“ (Kapitel 3.4.3). Sie werden dabei als eingebunden in Kontroversen um entsprechende Ansprüche sichtbar, innerhalb derer sie mit den Positionen unterschiedlicher Akteur*innen konfrontiert sind und innerhalb derer sie unterschiedliche Positionen einnehmen: Distanzieren sich zwei der interviewten Mütter von als reduziert markierten Ansprüchen schulischer Akteur*innen

und anderer Eltern (Kapitel 3.4.1. und 3.4.2), grenzt sich das interviewte Elternpaar entlang einer Konstruktion von Inklusion als in Entwicklung befindliches Novum von als überhöht dargestellten Ansprüchen anderer Eltern ab (Kapitel 3.4.3).

Entlang einer minimalen Kontrastierung der Analyseergebnisse aus Kapitel 3.4.1 und 3.4.2 konnten *Konstruktionen von Entwicklungsfähigkeit* und *Wertzuschreibungen von Lernen* als umstrittene Konstruktionen beschrieben werden, entlang derer sich die Kontroversen bezüglich lern- und schulerfolgsbezogener Ansprüche (auf unterschiedliche Art und Weise) entfalten können. Dies sei hier noch einmal entlang der konkreten Analyseergebnisse expliziert: Innerhalb der in Kapitel 3.4.1 analysierten Äußerungen wird die interviewte Mutter als eine sichtbar, die mit ablehnenden Positionen vonseiten der Schule zur Etablierung von Mathenachhilfe für ihren Sohn konfrontiert ist. Die Mutter positioniert sich demgegenüber entlang der Infragestellung der Konstruktion ihres Sohnes als ‚behindert‘ für die Etablierung von Mathenachhilfe. Sie entwirft ihn auf diese Weise als *entwicklungsfähig* und *weist seinem Lernen einen Wert zu*, der die Einrichtung von außerschulischer Lernförderung legitimiert. Demgegenüber wird die ablehnende Position der Schule zu Nachhilfe in Mathe an die Zuschreibung des Sohnes als ‚behindert‘ gekoppelt. Implizit wird der Schule so einerseits eine *defizitorientierte Konstruktion von Entwicklungsmöglichkeit* den Sohn der Interviewten betreffend zugeschrieben, andererseits wird auf diese Weise eine Position hervorgebracht, die *nicht von einer generalisierten Wertzuschreibung von Lernen* (zumindest für als behindert markierte Schüler*innen) getragen sein kann. Zudem distanziert sich die Interviewte innerhalb der Äußerungen von der Position anderer Eltern, die einen generalisierten Lernanspruch für bestimmte Kinder formulieren, demzufolge die Kinder nur lernen müssten „wie sie im Leben klarkommen“. Wird auf diese Weise also ein Mindestmaß dessen, was die Kinder lernen müssen, markiert, wird zugleich allem Lernen, das über dieses Mindestmaß hinausgeht, *ein geringerer Wert* zugeschrieben.

Auch innerhalb der in Kapitel 3.4.2 analysierten Äußerungen lassen sich Konstruktionen von Entwicklungsfähigkeit und Wertzuschreibungen von Lernen als umstrittene Konstruktionen ausmachen. Innerhalb der entsprechenden Äußerungen positioniert sich die interviewte Mutter dafür, dass ihr Sohn im Kontext der inklusiven Grundschule Lesen, Schreiben und Rechnen lernen soll. Entlang des Postulats einer Wissensordnung zielgleicher Beschulung sowie der Konstruktion der Beherrschung entsprechender Kulturtechniken als Voraussetzung für eine ‚sinnvolle‘ Teilhabe an der weiterführenden Schule wird problematisiert, dass der Sohn in der dritten Klasse noch nicht lesen, schreiben und rechnen kann. Zur Bearbeitung dieses Nichtkönnens in den genannten Kulturtechniken schlägt die interviewte Mutter den Lehrkräften ihres Sohnes eine Klassenwiederholung vor. Auch sie markiert ihren Sohn auf diese Weise als *entwicklungsfähig* und weist seinem Lernen einen *Wert* zu, der die Maßnahme der Klassenwiederholung legitimiert. Demgegenüber werden die Lehrkräfte als welche entworfen, die sich gegen eine Klassenwiederholung des Sohnes aussprechen und seine Versetzung in Klasse vier von Leistungsanforderungen, die für zielgleich unterrichtete Schüler*innen gelten,

entkoppeln. Kann an dieser Stelle zwar nicht abschließend beantwortet werden, ob mit der Ablehnung der Klassenwiederholung eine geringere *Wertzuschreibung von Lernen einbergebt*, wird aber durch die Entkopplung der Versetzung von Leistungsanforderungen die Idee negiert, dass der Schüler eine durch Klassenwiederholung induzierte Verlängerung der Lernzeit zum Auf- und Nachholen von Lernstoff sinnvoll nutzen kann. Entworfen wird der Schüler auf diese Weise als zieldifferent unterrichteter Schüler, wobei dieser Status, wie dargestellt wurde, mit einer Konstruktion *verringertes Entwicklungsmöglichkeit* ausgehend von der Zuschreibung eines verringerten ‚Könnens‘ in Relation zu ‚Normalschüler*innen‘ korrespondiert.

Auch für die Diskussion und Einordnung der hier zusammengefassten Ergebnisse bietet sich eine Kontextuierung mit den von Pfahl (2011) analysierten Diskursen der Sonderpädagogik an.⁶³ Im Rahmen der analysierten Äußerungen bringen sich zwei der interviewten Elternteile als welche hervor/werden als welche hervorgebracht, die zur Realisierung ihrer lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüche für ihr Kind Maßnahmen vorschlagen, die traditionell auf ein Nach- und Aufholen von Schulstoff gerichtet sind. So werden Nachhilfe und Klassenwiederholung klassischerweise dann etabliert bzw. durchgeführt, wenn Schüler*innen den Leistungsanforderungen in einem bestimmten Schulfach oder einer bestimmten Klassenstufe nicht entsprechen. Sie sind also auf die Kompensation sogenannter ‚Leistungsdefizite‘ ausgerichtet. Im Kontrast dazu arbeitet Pfahl heraus, dass mit der Beschulung von Schüler*innen an der Sonderschule bis in die Gegenwart nicht der Anspruch verfolgt wird, dass diese Lernstoff nach- oder aufholen (vgl. ebd., S. 120). Als konstitutiv für die Legitimierung von Sonderbeschulung wird von Pfahl vielmehr der als reduziert beschriebene Bildungsanspruch für ‚sonderschulbedürftige‘ Schüler*innen beschrieben – dem sich die Sonderschule „anpassen“ soll (ebd.). Sie resümiert in diesem Sinne in Bezug auf die Sonderschule: „Institutionell wird ein ‚anderes‘, ein ‚reduziertes‘ Lernen gefördert“ (ebd., S. 120). Relationiert man diese Aussagen nun mit den hier dargestellten Ergebnissen, so lässt sich zunächst festhalten, dass Vorschläge von Maßnahmen für Kinder mit zugeschriebenem Förderbedarf, die auf ein Auf- und Nachholen von Schulstoff gerichtet sind, für die interviewten Eltern im Kontext der inklusiven Beschulung zumindest sagbar sind. Möglich bzw. sagbar werden sie, indem die Zuschreibung des Sohnes als ‚behindert‘ infrage gestellt und diese somit nicht als gegeben, sondern als verhandelbar entworfen wird (Kapitel 3.4.1). Bzw. indem sich an einem Postulat zielgleicher Beschulung orientiert wird (Kapitel 3.4.2), womit das Erlernen von Kulturtechniken auch für den Sohn mit ‚Förderbedarf‘ beanspruchbar wird. Die interviewten Eltern werden also als welche sichtbar, denen es möglich ist, sich als engagiert für die Bearbeitung von ‚Leistungsrückständen‘ ihrer Kinder zu positionieren. Wie aufgezeigt wurde,

⁶³ Zur Analyse von Diskursen der Sonderpädagogik zieht Pfahl Ausgaben aus den folgenden Fachzeitschriften heran: die Fachzeitschrift des Lehrerverbands für Heil- und Sonderpädagogik, die Zeitschrift für Heilpädagogik sowie das Gutachten des Bildungsrats von 1973. In ihren Korpus bezieht sie Ausgaben der Jahrgänge 1908–2006 ein (vgl. ebd., S. 28).

sprechen sie damit dem Lernen ihrer Kinder implizit einen Wert zu, der die genannten Maßnahmen legitimiert, und entwerfen ihre Kinder als potenziell entwicklungs-fähig.

Konterkariert wird das Bemühen der Eltern bezüglich der Bearbeitung von Leistungsrückständen ihrer Kinder zugleich durch die (innerhalb der Äußerungen entworfenen) Positionen schulischer Akteur*innen. Diesen Akteur*innen wird zugeschrieben, entsprechende Maßnahmen für die Kinder der Interviewten abzulehnen und damit ein Auf- und Nachholen von Schulstoff – zumindest entlang der vorgeschlagenen Maßnahmen – nicht zu forcieren. Sie werden vielmehr als welche markiert, die einen Schüler mit ‚Förderbedarf‘ von den Leistungsanforderungen für eine Versetzung befreien (Kapitel 3.4.2)⁶⁴ bzw. die außerschulische Förderung in Form von Nachhilfe ablehnen, dieser also scheinbar keinen positiven Wert zuschreiben (Kapitel 3.4.3). Inhärent scheinen diesen Positionen also auch Logiken zu sein, die Pfahl für Diskurse der Sonderschule analysiert hat: dass also für die Kinder der Interviewten, denen ein Förderbedarf zugeschrieben wurde, ein Auf- und Nachholen von Schulstoff nicht angestrebt, sondern vielmehr ein ‚reduziertes Lernen‘ verfolgt wird.

Ist die empirische Datenlage zu Fragen, wie lern- und schulerfolgsbezogene Ansprüche im Kontext der inklusiven Beschulung zwischen Eltern und Schule verhandelt werden bzw. welche Maßnahmen zur Realisierung entsprechender Ansprüche wie diskutiert werden, insgesamt noch dünn, gerät auch im Rahmen eines Beitrags von Amirpur (2021) in den Blick, dass Lehrkräfte die Idee, Nachhilfe für einen ‚behinderten‘ und inklusiv beschulten Schüler zu etablieren, ablehnen. Da sie das Anliegen der Mutter, Nachhilfe für ihren Sohn einzurichten, nicht unterstützen, verweigern die Lehrkräfte ihr die Unterschrift, mit der sie finanzielle Unterstützung für Nachhilfe hätte beantragen können (vgl. ebd., S. 156). Diese Kontextuierung mit der Analyse von Amirpur soll nun nicht als Indiz für die Verhärtung der These missverstanden werden, dass sich die Perspektiven von Lehrkräften und Eltern in Bezug auf Maßnahmen zur Realisierung von Lernansprüchen prinzipiell in dieser Weise gegenüberstehen: dass also Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ grundsätzlich diejenigen sind, die entsprechende Maßnahmen einfordern, und Lehrkräfte diejenigen sind, die diese ablehnen. Eine derart idealtypische Gegenüberstellung von Positionen unterschiedlicher Akteursgruppen lässt sich auf Grundlage der vorliegenden Daten weder empirisch belegen, noch scheint sie zielführend. Lesen lässt sich diese Kontextuierung aber durchaus als ein weiteres Indiz dafür, dass im Kontext der inklusiven Beschulung von Schüler*innen mit ‚Behinderung‘ bzw. mit ‚Förderbedarf‘ von Eltern nicht per se elaboriertere Bildungsansprüche für entsprechende Schüler*innen eingefordert werden können. Beziehungsweise, dass Maßnahmen, die für zielgleich unterrichtete Schüler*innen zum Aufholen von Leistungsrückständen etabliert wurden, für Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘ anders

⁶⁴Eine entsprechende Freistellung von Leistungsanforderungen ist – wie gezeigt wurde – zugleich entlang von Versetzungsregularien institutionalisiert.

legitimierungsbedürftig sind. Der Leistungsrückstand in Relation zu den Klassenzielen bzw. das Anliegen, an diese wieder anzuschließen, scheint allein nicht ausreichend, um entsprechende Maßnahmen zu plausibilisieren. Nicht zuletzt lässt sich angesichts dieser empirischen Beschreibungen die These formulieren, dass die Akteurschaft von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ in Bezug auf die Durchsetzung ihrer lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüche im Kontext der inklusiven Beschulung begrenzt ist. Sie werden in Bezug auf diese Ansprüche als welche sichtbar, die für die Realisierung entsprechender Ansprüche auf das Commitment von Lehrkräften angewiesen sind.

In Bezug auf die zweite in diesem Kapitel verfolgte Frage nach den Spielräumen der Positionierung zu lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen im Kontext der inklusiven Beschulung hat es sich als hilfreich erwiesen, danach zu fragen, wie entlang des Vollzugs der Positionierungen Legitimierungen der lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüche hervorgebracht werden. Deutlich wurde entlang der Gegenüberstellung von Legitimierungen, dass mit ihnen jeweils unterschiedliche Wissensordnungen von Lern- und/oder Schulerfolg bzw. der Abhängigkeit von Lern- und/oder Schulerfolg korrespondieren. Die Gegenüberstellung entsprechender Legitimierungen und mit ihnen korrespondierenden Wissensordnungen von Schulerfolg ermöglicht so eine erste Systematisierung des diskursiven Möglichkeitsraums in Bezug auf die Frage nach den Spielräumen der Positionierung zu lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen für das eigene Kind (mit ‚Förderbedarf‘) im Kontext der inklusiven Beschulung. Im Folgenden werden daher die auf Grundlage der analysierten Äußerungen beschreibbaren Varianten von Legitimierungen der lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüche sowie die mit ihnen korrespondierenden Wissensordnungen noch einmal einzeln aufgerufen, bevor der Ertrag dieser Fokussierung diskutiert wird.

Innerhalb der in Kapitel 3.4.1 analysierten Äußerungen konnte der Konstruktion des Sohnes eine legitimierende Funktion für die Etablierung von Mathenhilfe zugewiesen werden. So wird in diesen Äußerungen die Konstruktion des Sohnes als ‚behindert‘ unter Verweis darauf, dass sichtbar ist, „was alles geht“, in Frage gestellt. Der Sohn wird also gerade *nicht* entlang einer Konstruktion von Unfähigkeit (im Sinne von disability) entworfen, ihm wird vielmehr eine Art ‚Funktionieren‘ attestiert. Weist man dieser Konstruktion des Sohnes eine legitimierende Funktion des hervorgebrachten Lernanspruches zu, so korrespondiert diese Legitimierung mit einer *Konstruktion von Lern- und Schulerfolg als von den individuellen Möglichkeiten einer Schülerin/eines Schülers abhängig*. Demgegenüber konnte innerhalb der Äußerungen in Kapitel 3.4.2 dem Postulat einer Wissensordnung zielgleicher Beschulung sowie der Konstruktion von Kulturtechniken als Voraussetzung für die aktive Teilhabe an der weiterführenden Schule eine legitimierende Funktion des Anspruches, dass der Sohn in der inklusiven Grundschule Lesen, Schreiben und Rechnen lernt, zugeschrieben werden. Zudem wurden entlang dieser Äußerungen die Lehrkräfte wiederholt als Verantwortliche für die Lernfortschritte des Sohnes entworfen. Damit korrespondiert eine *Konstruktion von Lernen und Lernerfolg, als (u.a.) von den Fähigkeiten*

und Bemühungen der Lehrkräfte abhängig. Im Zuge der in Kapitel 3.4.3 analysierten Äußerungen wird der in Relation zu den anderen Ansprüchen von mir als ‚unspezifisch‘ beschriebene Anspruch, dass die Tochter an der inklusiven Schule ‚was lernt‘, mit einer Konstruktion von in Entwicklung befindlicher Inklusion bei unzureichender Ressourcenausstattung legitimiert. Diese Konstruktion impliziert, dass spezifischere oder höhere Ansprüche potenziell als unrealisierbar erscheinen können. Postuliert wird so eine Wissensordnung von *Lern- und Schulerfolg als von organisatorischen Rahmendbedingungen, insbesondere von der personellen Ressourcenausstattung abhängig.* Im Rahmen der Positionierungsvollzüge zu lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen werden also unterschiedliche Wissensordnungen von Lern- und Schulerfolg relevant: Lern- und Schulerfolg als abhängig von den individuellen Fähigkeiten eines Schülers, als abhängig von Fähigkeiten und Bemühungen der Lehrkräfte sowie als abhängig von den organisatorischen Rahmenbedingungen wie der personellen Ausstattung. Die Positionierungen zu lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen habe ich daher als einen diskursiven Einsatz beschrieben, mit dem zwischen diesen Wissensordnungen selektiert wird.

Welche Sichtbarkeiten kann nun die Gegenüberstellung von Legitimierungen und damit korrespondierenden Wissensordnungen unterschiedlicher Abhängigkeiten von Lern- und Schulerfolg eröffnen? Gelesen werden können Legitimierungen und mit ihnen korrespondierende Wissensordnungen als Varianten von Konstitutionsbedingungen lern- und schulerfolgsbezogener Ansprüche für Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘ im Kontext der inklusiven Schule. Auch wenn, wie dargestellt wurde, innerhalb von Äußerungen aus zwei Interviews deutlich wurde, dass die vorgeschlagenen Maßnahmen zur Realisierung von lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen von den Lehrkräften *nicht* befürwortet wurden, ermöglichen die Konstruktion des Sohnes als nichtbehindert sowie das Postulat zielgleicher Beschulung es den Eltern, entsprechende Maßnahmen für ihre Kinder zumindest vorzuschlagen. Inklusive Beschulung wird von diesen Eltern so implizit als Raum entworfen, in dem es naheliegend scheint, dass etablierte Maßnahmen, die für zielgleich unterrichtete Schüler*innen zum Aufholen von Leistungsrückständen nutzbar gemacht werden sollen, auch für Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘ infrage kommen können. Im Kontrast dazu wird inklusive Beschulung innerhalb der Äußerungen in Kapitel 3.4.3 als Beschulungsform entworfen, an der ein höherer als der von den Eltern hervorgebrachte ‚unspezifische‘ Lernanspruch aufgrund einer unzureichenden Ressourcenausstattung als überzogen gelten kann. Im Unterschied zu den analysierten Äußerungen in Kapitel 3.3 wird der inklusiven Schule hier also *nicht* die Möglichkeit einer besonderen Lernförderung (für Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘) zugesprochen. Zudem sind es hier die Eltern, die angesichts dieser Konstruktion inklusiver Schule selbst keine höheren Ansprüche für ihr Kind formulieren.

Verstehen und deuten lässt sich diese Gegenüberstellung der Spielräume der Positionierung bzw. die sich abzeichnende Einbindung der Eltern in kontroverse Positionen bezüglich lern- und schulerfolgsbezogener Ansprüche für Kinder mit ‚Förderbedarf‘ im Kontext der inklusiven Schule auf unterschiedliche Art und

Weise: Auf der einen Seite bringen sich die interviewten Eltern innerhalb der Äußerungen entweder als welche hervor, deren lern- und schulerfolgsbezogene Ansprüche bzw. deren Realisierung qua vorgeschlagener Maßnahmen durch schulische Akteur*innen beschränkt werden – oder als welche, die angesichts einer Konstruktion von in Entwicklung befindlicher Inklusion bei unzureichender Ressourcenausstattung selbst einen als ‚unspezifisch‘ bezeichneten Lernanspruch für ihr Kind formulieren und sich auf diese Weise implizit von höheren Ansprüchen distanzieren. In den Blick geraten also jeweils unterschiedliche begrenzende Bedingungen der Artikulation von lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen für das eigene Kind mit ‚Förderbedarf‘ im Kontext der inklusiven Beschulung. Auf der anderen Seite wurden die von den Eltern vorgeschlagenen Maßnahmen zur Realisierung ihrer lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüche als Möglichkeit gelesen, Maßnahmen, die für zielgleich unterrichtete Schüler*innen zum Aufholen von Lernstoff genutzt werden, auch für Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘ vorzuschlagen. Gefragt werden kann also, ob sich damit für Lehrkräfte nicht auch ein höherer Legitimierungsbedarf andeutet, wenn sie entsprechende Maßnahmen ablehnen und Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘ zugleich von Leistungsanforderungen des Unterrichts befreien.

Thorsten Merl (2019) zeigt im Rahmen seiner ethnographischen Studie auf, dass die Befreiung von Leistungsanforderungen im inklusiven Unterricht dann als legitim gilt, wenn angenommen wird, dass entsprechende Schüler*innen den Anforderungen nicht nachkommen können, sie also als „ungenügend fähig“ entworfen werden (ebd., S. 139). Die *legitime Abweichung* von Leistungsanforderungen, ausgehend von einer Zuschreibung von Nichtkönnen, kann demnach als eine zentrale Konstitutionsbedingung inklusiven Unterrichts gelten – sichert sie doch erst die kontinuierliche Mitgliedschaft in der Klassengemeinschaft auch von solchen Schüler*innen, die den allgemeinen Leistungsanforderungen nicht nachkommen (können). Zugleich – so stellt Merl unter anderem in Bezugnahme auf Fritzsche (2014) heraus – besteht das Dilemma dieser Konstitutionsbedingung darin, dass Zuschreibungen von Nichtkönnen selbst performativ wirksam werden, Schüler*innen also qua Anerkennung ihres vermeintlichen Nichtkönnens als Nichtkönnende (mit) hervorgebracht und potenziell festgeschrieben werden. Ausgehend von einer anerkennungstheoretischen Reflexion dieses Dilemmas⁶⁵ beschreibt Merl es als „die zentrale Herausforderung für eine professionelle Praxis inklusiven Unterrichts (...) Schüler*innen weniger als dauerhaft ungenügend fähig, sondern eher als solche zu adressieren, die noch nicht genügend fähig und damit wandlungsfähig sind“ (ebd., S. 187). Ausgehend von dieser Kontextuierung kann den Kontroversen um lern- und schulerfolgsbezogene Ansprüche für Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘ auch ein produktives Potenzial zugeschrieben werden: So könnte die Konfrontation mit unterschiedlichen Konstruktionen von Entwicklungsfähigkeit und Wertzuschreibungen von Lernen dazu anregen, immer wieder neu danach zu fragen, wann Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘ von welchen Anforderungen befreit werden können und sollten und

⁶⁵ Merl (2019) bezieht sich hier auf Arbeiten von Butler (2005); Ricken (2015) und Fritzsche (2014).

wann welche Anforderungen für sie aufrechterhalten werden können und sollten. Ob und wie sich dieses Potenzial tatsächlich entfalten kann, bleibt indes eine empirisch zu beantwortende Frage.

4.3 Synthese: Das kritische Potenzial des Fokus auf ‚heterogene‘ Positionierungen

Die dargestellten empirischen Ergebnisse ermöglichen ein – bezogen auf die jeweils fokussierten Gegenstände, zu denen Positionierungen untersucht wurden, – genaueres Verstehen, was es bedeutet, sich als Eltern eines Kindes mit ‚Förderbedarf‘ zu Fragen der Beschulung des eigenen Kindes in ein Verhältnis zu setzen. Sie ermöglichen dies, indem sie beschreiben können, wie welche Sagbarkeiten zu Fragen der Beschulung des eigenen Kindes hervorgebracht werden, wie die interviewten Eltern als eingebunden in spezifische soziale Konstellationen sichtbar werden und welche Spielräume der Positionierung sich innerhalb der so hervorgebrachten Verhältnisse beschreiben lassen. Aufgrund der eingenommenen positionierungsanalytischen Perspektive, mit der auf Positionierungen zu bestimmten, aber je Unterkapitel zu verschiedenen Gegenständen fokussiert wurde, lassen sich die einzelnen Ergebnisse nicht einfach zu übergreifenden Thesen über die Subjektivierung von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ zusammenführen. Lesen lassen sie sich vielmehr als eine Art Collage über Positionierungen entsprechender Eltern zu Fragen der Beschulung des eigenen Kindes im Kontext von Inklusion. Diese Collage liefert Beschreibungen zu Themen, die sich empirisch als relevant erwiesen haben, sie bleibt aber notwendig selektiv. Beansprucht werden soll und kann mit ihr also kein in irgendeiner Weise vollständiger Überblick über Positionierungen zu für entsprechende Eltern relevanten Themenbereichen. Obgleich sich die dargestellten Ergebnisse also nicht leicht gegenstandsbezogen synthetisieren lassen, lässt sich die einzelnen Ergebnisse übergreifend nach dem spezifischen Ertrag der Fokussierung auf ‚heterogene‘ Positionierungen zu Fragen der Beschulung des eigenen Kindes fragen. Ich gehe dieser Frage im Folgenden in zwei Schritten nach: Erstens zeige ich auf, welche Art von empirischen Sichtbarkeiten diese Fokussierung schafft und beschreibe davon ausgehend die doppelt gelagerte Komplexität der empirischen Ergebnisse. Die dargestellten Überlegungen kontrastiere ich zweitens mit der Konzeption von Arbeiten, in denen Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ oder mit ‚Behinderung‘ im Kontext von Fragen nach Formen des Otherings und Barrieren in den Blick kommen. Entlang dieser Kontrastierung lässt sich das spezifische kritische Potenzial der hier eingenommenen Perspektive auf ‚heterogene‘ Positionierungen genauer konturieren.

Um ‚heterogene‘ Positionierungen zu je einem bestimmten Gegenstand zu beschreiben, wurde die Auswahl von genauer zu analysierenden Interviewauszügen – wie oben beschrieben – an der Frage nach Spielräumen der Positionierung ausgerichtet. D.h. nach der Analyse eines Interviewauszuges wurde stets danach gefragt,

wo – also innerhalb welcher Äußerungen – sich Eltern wie anders zu dem im Fokus stehenden Gegenstand positionieren. Dieses Vorgehen beim Sampling folgte dem Anspruch, das Schreiben über Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ zu heterogenisieren, Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ also nicht als einheitliche Gruppe hervorzubringen und festzuschreiben. Anders formuliert wurde auf diese Weise der Beobachtungsfokus in Bezug auf die Frage, als wer Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ innerhalb der Äußerungen sichtbar werden, so eingestellt, dass genau beobachtet wurde, wie sie sich in unterschiedlicher Art und Weise zu dem im Fokus stehenden Gegenstand positionieren. Im Ergebnis evoziert diese Beobachtungsstrategie empirische Sichtbarkeiten, die sich jeweils im Sinne von Sowohl-als-auch-Figuren verdichten lassen bzw. Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ auf verschiedene Art und Weise sichtbar werden lassen.

In Kapitel 3.2. konnte die Konfrontation der interviewten Eltern mit ablehnenden Positionen von Grundschulen bezüglich der inklusiven Beschulung ihres Kindes beschrieben werden. Die Analysen von Positionierungen zu diesen ablehnenden Positionen öffnen den Blick dafür, dass sich diese Positionen für die interviewten Eltern als Barrieren in Bezug auf den Zugang ihres Kindes zu der wohnortnahen Grundschule darstellen können. Zugleich zeigen sie aber auch die Möglichkeit der Deautorisierung einer ablehnenden Position vonseiten der Grundschule durch Eltern eines Kindes mit ‚Förderbedarf‘ auf. In diesem Sinne kommen die interviewten Eltern in Kapitel 3.2. also sowohl als welche in den Blick, die mit ablehnenden Positionen vonseiten der Grundschulen konfrontiert sind, jedoch zugleich als welche, die diesen Barrieren nicht per se ‚ausgeliefert sind‘, sondern sie auf unterschiedliche Art und Weise bearbeiten können.

In Kapitel 3.3. wurde beschrieben, wie die Wahl einer weiterführenden Schule von den interviewten Eltern auf unterschiedliche Art und Weise hervorgebracht wurde: als Wahl zwischen Förder- und inklusiver Schule und als Wahl zwischen verschiedenen inklusiven Schulen. Entlang der Analysen von Positionierungen zu diesen unterschiedlichen Wahlszenarien wurden diejenigen Eltern, die die Wahl als Wahl zwischen Förder- und inklusiver Schule entwerfen, als eingebunden in historisch etablierte Unterscheidungen zwischen inklusiver Schule und Förderschule sichtbar. Es konnte beschrieben werden, wie sie entlang der Hervorbringung entsprechender Unterscheidungen in die Position kommen, die Fortführung inklusiver Beschulung bzw. den Übergang auf eine Förderschule entlang einer (je spezifischen) Konstruktion ihres Kindes legitimieren zu müssen. Zugleich wurden diejenigen Eltern, die die Wahl einer weiterführenden Schule als Wahl zwischen verschiedenen inklusiven Schulen entwerfen, als welche sichtbar, die die Fortführung inklusiver Beschulung selbstläufig setzen können. In den Blick gerieten hier zudem

Verschiebungen historisch etablierter Konstruktionen von inklusiver Schule und Förderschule.⁶⁶

In Kapitel 3.4. wurde beschrieben, wie die interviewten Eltern in Kontroversen um lern- und schulerfolgsbezogene Ansprüche in Bezug auf die inklusive Beschulung ihres Kindes eingebunden sind. Entlang der Analyse von Positionierungen zu lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen wurden sie sowohl als welche sichtbar, die mit – in Relation zu ihren Ansprüchen – reduzierten Ansprüchen schulischer Akteur*innen und Eltern konfrontiert sind, als auch als welche, die in Referenz auf das Postulat von in Entwicklung befindlicher Inklusion selbst als ‚unspezifisch‘ beschriebene Ansprüche hervorbringen. Kommen im Rahmen der Analysen damit sowohl begrenzende Bedingungen von lern- und schulerfolgsbezogenen Ansprüchen für Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘ in den Blick, kamen die interviewten Eltern zugleich als welche in den Blick, für die Maßnahmen, die auf ein Auf- und Nachholen von Schulstoff für ihre Kinder mit ‚Förderbedarf‘ ausgerichtet sind, zumindest sagbar sind. In diesem Sinne kann in Bezug auf Kontroversen um lern- und schulerfolgsbezogene Ansprüche für Schüler*innen mit ‚Förderbedarf‘ auch nach einem produktiven Potenzial der Kontroversen gefragt werden.

Diese stark verdichtete Darstellung ermöglicht zunächst den Nachvollzug einer doppelt gelagerten Komplexität der empirischen Ergebnisse. Erzeugt wird diese Komplexität zum einen, indem der Gegenstandsbereich, zu dem Positionierungen von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ untersucht werden, mit ‚Fragen der Beschulung des eigenen Kindes im Kontext von Inklusion‘ relativ breit angelegt ist. Die Fokussierungen auf Positionierungen zu den gewählten drei Gegenständen wurden primär ausgehend von dem empirischen Material vorgenommen und – mangels des Vorhandenseins anderer empirischer Arbeiten, die sich aus stärker relationalen Perspektiven mit Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ befassen – weniger ausgehend von bereits vorliegenden empirischen Arbeiten. Wie in diesem Kapitel einleitend skizziert wurde, führt dieses Vorgehen im Effekt dazu, dass die Ergebnisse zwar mit einzelnen vorliegenden empirischen Ergebnissen relationiert werden können, sie sich jedoch nicht leicht zu übergreifenden Thesen verdichten lassen. Zum anderen wird diese Komplexität durch die eingenommene subjektivierungstheoretische Perspektive wie auch durch die Ausrichtung des Samplings in Bezug auf genauer zu analysierende Daten an der ‚Heterogenität‘ bzw. den Spielräumen der Positionierung erzeugt. Diese Weichenstellungen erzeugen im Effekt Ergebnisse, die sich – wie gezeigt wurde – im Sinne von diskursiven Figuren ausbuchstabieren lassen, die einer Sowohl-als-auch-Denkbewegung folgen. Diese Ergebnisse sind insofern komplex, als dass sie keine Eindeutigkeiten hervorbringen, sondern die Kontingenz der subjektivierenden Verhältnisse aufzeigen, in die die interviewten Eltern eingebunden sind.

⁶⁶ So wurde die Wahl einer von zwei inklusiven Schulen damit begründet, dass an dieser Schule lebenspraktischer Unterricht in Form von Kochunterricht angeboten wird. Traditionell wird das Angebot von lebenspraktischem Unterricht hingegen eher Förder- bzw. Sonderschulen zugeschrieben.

Grundsätzlich machen es sich eine Vielzahl qualitativer sozialwissenschaftlicher Forschungsansätze zum Anliegen, die Kontingenz von Verhältnissen aufzuzeigen. Etwas genauer konturieren lässt sich das spezifische kritische Potenzial der hier eingenommenen Forschungsperspektive anhand einer Relationierung mit solchen empirischen Studien, die auf Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ bzw. mit ‚Behinderung‘ im Kontext von Fragen nach Barrieren (im Hilfesystem oder beim Zugang zu inklusiver Bildung (vgl. Amirpur 2016; Hackbarth 2022)) oder im Kontext von Fragen nach Formen des Otherings (Amirpur, 2015, 2021) fokussieren. Den genannten Arbeiten und der vorliegenden Studie *gemeinsam* ist zunächst, dass von einem naturalistischen Verständnis der Kategorien des sonderpädagogischen Förderbedarf und/oder Behinderung abstrahiert wird und demgegenüber von der sozialen und kulturellen Konstruiertheit entsprechender Kategorien ausgegangen wird. Von dieser Prämisse ausgehend kommen Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ bzw. Behinderung als eingebunden in machtvolle Verhältnisse im Kontext von Konstruktionen von Normalität und Behinderung sowie im Kontext von ein- und ausgrenzenden Mechanismen in den Blick. Die *Unterschiedlichkeit* des kritischen Einsatzes zwischen den genannten Arbeiten und der vorliegenden Studie lässt sich ausgehend von der ihnen jeweils inhärenten Normativität spezifizieren⁶⁷: Innerhalb der aufgerufenen Studien (Amirpur, 2015, 2016, 2021; Hackbarth, 2022) kommen Eltern von Kindern mit ‚Behinderung‘ im Rahmen ihrer Situiertheit in gesellschaftliche Verhältnisse in den Blick, innerhalb derer sie mit Barrieren oder Formen des Otherings konfrontiert werden. Forschung, die Barrieren oder Formen des Otherings untersucht, folgt dem normativen Postulat, dass es ethisch geboten sei, entsprechende Strukturen aufzudecken, sie zu dekonstruieren. Plausibilisiert werden kann dieses Gebot argumentativ besonders deutlich, wenn sich forschend darum bemüht wird, den Blick von gängigen individualisierenden oder auch homogenisierenden Problembeschreibungen, die bestimmten Menschengruppen zugeschrieben werden, auf strukturelle Barrieren oder Formen des Otherings zu verschieben. Insofern gerade migrationsbezogene Phänomene häufig als Probleme von sog. Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘ diskutiert werden (Rose, 2012, S. 10), ist es wenig verwunderlich, dass drei der aufgerufenen Arbeiten auf die Schnittstelle von Migration und Behinderung fokussieren (Amirpur, 2015, 2016, 2021). Ist in den sozialtheoretisch justierten Gegenstandskonstruktionen dieser Forschungsansätze grundsätzlich eine Reflexivität in Bezug auf das Reifizierungspotenzial von Forschung eingelassen, kommen entsprechende Studien angesichts ihrer Gegenstandskonstruktionen nicht umhin, Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ oder mit ‚Behinderung‘ als von Barrieren oder Othering Betroffene (mit) hervorzubringen. Anders

⁶⁷ Es wird an dieser Stelle nicht davon ausgegangen, dass den Studien jeweils nur eine bestimmte Normativität inhärent ist bzw. dass sich die ihnen jeweils impliziten Normativitäten diametral gegenüberstehen. Gelesen werden können die folgenden Ausführungen in diesem Sinne als eine Pointierung, die bestimmte Sichtbarkeiten schaffen kann, dabei aber notwendig kursorisch bleibt bzw. erweiterbar wäre.

formuliert kommen entsprechende Eltern in dieser Forschung notwendigerweise als strukturell Benachteiligte in den Blick. Demgegenüber wurde mit der in dieser Arbeit eingenommenen Forschungsperspektive dem Anliegen Priorität eingeräumt, das Schreiben über Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ zu heterogenisieren, was auch impliziert, sie nicht durch einen bestimmten Forschungsfokus als grundsätzlich von Benachteiligung Betroffene in den Blick zu nehmen. Die dieser Fokussierung inhärente Normativität kann verstanden werden als konsequenter Einsatz für das Aufzeigen von Pluralität. Dabei soll die hier gewählte Gegenüberstellung der Priorisierung unterschiedlicher Normativitäten, nicht als eine Hierarchisierung der Forschungszugänge missverstanden werden. Dies scheint angesichts der je im Fokus stehenden, unterschiedlichen Gegenstände nicht zielführend. Die Relationierung soll vielmehr der Konturierung der Spezifik der hier eingenommenen Forschungsperspektive dienlich sein.

Wie kann nun, diesen Überlegungen folgend, der kritische Einsatz des von mir in dieser Studie verfolgten Fokus auf ‚heterogene‘ Positionierung genauer gefasst werden? Verstanden werden kann er als Engagement für eine forschende Haltung, die Kritik nicht allein im Sinne einer Aufdeckung und Entlarvung von (normativ) negativ konnotierten Aspekten fasst (wie z.B. auf Barrieren/auf Othring). Anspruch ist es vielmehr, den Blick – in einem subjektivierungstheoretischen Sinne – stets auf das ‚Sowohl-als-auch‘ von begrenzenden und ermöglichenden Bedingungen zu richten. Verstanden werden kann dieser Anspruch bzw. die aus ihm resultierend eingenommene Forschungsperspektive auch als spezifischer Umgang mit dem Reifizierungspotenzial von Forschung. So ermöglicht diese Perspektive es mir, als Autorin der Studie und als Person, die der im Fokus stehenden Gruppe von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ selbst nicht zugehörig ist, zu einem wissenschaftlichen Schreiben zu finden, welches mir aus folgenden Gründen vertretbar erscheint: zum einen, weil entsprechende Eltern nicht per se als strukturell Benachteiligte markiert und festgeschrieben werden. Und zum anderen, weil dieses Schreiben zugleich nicht machtblind ist, sondern auf die Einbindung entsprechender Eltern in ermöglichende und begrenzende Bedingungen fokussiert.

Ausgehend von der Diskussion der empirischen Ergebnisse sowie den hier dargestellten Überlegungen zum kritischen Potenzial des eingenommenen Fokus auf ‚heterogene‘ Positionierungen eröffnen sich Anschlussmöglichkeiten auf zwei Ebenen. Im Zuge der Diskussion der empirischen Ergebnisse wurden z.T. bereits konkrete empirische Anschlussmöglichkeiten in Bezug auf den jeweils im Fokus stehenden Gegenstand formuliert. Wiederholt geriet im Rahmen dieser Ergebnisse die Einbindung der interviewten Eltern in soziale Konstellationen mit den an der Schule tätigen Personen in den Blick. Entsprechende Personen wurden innerhalb der Analysen als Kontrahenten in Bezug auf die inklusive Beschulung des Kindes sichtbar, als Informanten oder Beratende im Zuge der Schulwahl oder als welche, die scheinbar andere lern- und schulerfolgsbezogene Ansprüche für die Kinder der Interviewten hegen und auf deren Commitment die Eltern zur Realisierung ihrer Ansprüche angewiesen sind. Auf diese Weise wurde deutlich, dass es lohnenswert

ist, die Perspektive auf Eltern nicht individualtheoretisch zu justieren (indem man etwa isoliert nach ‚ihren‘ Einstellungen oder ‚ihren‘ Schulwahlmotiven fragt). Will man mehr über subjektivierende Effekte der veränderten Position von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ erfahren oder auch darüber, wie sich angesichts dieser veränderten Position das Verhältnis zwischen entsprechenden Eltern und Schule gestaltet, so scheint es aussichtsreich, die Perspektive von Positionierungen von Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ um die Frage nach Adressierungen dieser Eltern durch Lehrkräfte (oder andere schulische Akteur*innen) zu ergänzen. Besonders interessant wäre es hier, Aushandlungen zwischen entsprechenden Eltern und Lehrkräften *in situ* zu beobachten.

Ausgehend von den Überlegungen zum kritischen Potenzial der Fokussierung auf ‚heterogene‘ Positionierungen könnte zudem weiterführend diskutiert werden, wie dieses nutzbar gemacht werden kann bzw. welche Herausforderungen sich ergeben. Möglichkeiten und Fragen, die sich hinsichtlich dieser Fokussierung eröffnen, seien hier abschließend exemplarisch in Bezug auf die aufgerufene empirische Anschlussmöglichkeit skizziert. Die im Folgenden dargestellten Überlegungen nehmen den Status eines ersten Impulses für eine entsprechende Diskussion ein und könnten weiterführend präzisiert und differenziert werden: Auch in Bezug auf die entwickelte empirische Anschlussmöglichkeit, mit der stärker das Verhältnis zwischen Eltern von Kindern mit ‚Förderbedarf‘ und anderen schulischen Akteur*innen in den Blick genommen werden könnte, wäre es lohnenswert, auf die Heterogenität von Positionierungen und Adressierungen zu fokussieren. Auf diese Weise wäre es möglich, das Verhältnis zwischen entsprechenden Eltern und bspw. Lehrkräften nicht zu simplifizieren und die Positionen als sich in stabiler und eindeutiger Weise gegenüberstehende zu markieren. Dies scheint auch insofern gewinnbringend, als dass die Forschenden auf diese Weise dazu angehalten werden würden, sich nicht *nur* mit einer bestimmten Akteursgruppe, die im Kontext ihrer Forschung in den Blick gerät, zu solidarisieren bzw. eindeutig Position für eine dieser Gruppen zu beziehen. Dies ist etwa wiederholt innerhalb von Beiträgen zu beobachten, in denen das Handeln von Lehrkräften diskreditiert wird und sich auf diese Weise mit Schüler*innen solidarisiert wird. Indem der Fokus auf die Heterogenität von Positionierungen und Adressierungen gerichtet werden würde, wären die Forschenden zumindest insofern dazu herausgefordert, eine solidarische Haltung gegenüber *allen* im Kontext der Forschung in den Blick geratenden Personen einzunehmen, dass es ihnen möglich würde, auf die ermöglichenden und begrenzenden Bedingungen der von den verschiedenen Akteursgruppen eingenommenen Positionen zu fokussieren. Anders formuliert würde sich auf diese Weise, mit der dem Gegenstand inhärenten Heterogenität solidarisiert – hier also mit der Heterogenität des Verhältnisses zwischen Eltern und Schule. Mit diesem Potenzial gehen zugleich Herausforderungen einher: Wenn der forschende Blick immer wieder darauf gerichtet wird zu beschreiben, wie es auch anders sein könnte, wird es zugleich zur Herausforderung, die Spezifik des Gegenstandes bzw. hier die spezifische Positioniertheit der jeweils im Fokus stehenden Akteursgruppe(n) nicht aus dem Blick zu verlieren. Anders

gewendet impliziert der Fokus auf ‚heterogene‘ Positionierungen eine besondere Anforderung für die Wissenschaftskommunikation: Verhältnismäßig einfach scheint es, dem Anliegen von solchen Studien zu folgen, die im Rahmen ihrer Gegenstandskonstruktionen an gängige Diskurse bzw. die ihnen inhärenten Normativitäten anschließen.⁶⁸ Der dem Fokus auf ‚heterogene‘ Positionierungen inhärenten Normativität zu folgen, die hier als Einsatz für das Aufzeigen von Pluralität beschrieben wurde, kann demgegenüber insofern voraussetzungsreich sein, als dass sie im Endeffekt (im stärkeren Maße) ein Aushalten von Uneindeutigkeiten erforderlich macht. Mit der Darstellung von Uneindeutigkeiten wird zudem die Einnahme normativer Positionen im Sinne eines oppositionellen Gegenübers von ‚gut‘ und ‚schlecht‘ tendenziell verunmöglicht.

⁶⁸Zum Beispiel dem Diskriminierungsdiskurs, dessen unumgängliche Normativität darin besteht, dass Diskriminierung zu vermeiden sei, weshalb es verständlich wird, Diskriminierungsmechanismen forschend aufzudecken. Hier wird es zudem plausibel, Position für die als diskriminiert markierte Akteursgruppe zu beziehen.

Literatur

- Althusser, L. (2010). Ideologie und ideologische Staatsapparate. Notizen für eine Untersuchung.: Bd. Ideologie und ideologische Staatsapparate (F. O. Wolf, Hrsg.). VSA.
- Amirpur, D. (2015). Othering-Prozesse an der Schnittstelle von Migration und Behinderung – „Die muslimische Familie“ im Fokus. Zeitschrift für Inklusion, 2015(3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/299> <22.04.2022>.
- Amirpur, D. (2016). Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem: Eine intersektionale Perspektive. transcript.
- Amirpur, D. (2021). Vielleicht hätte mein Sohn dabei bleiben können. Eine ethnographische Collage zu Othering auf behinderten Schulwegen. In A.-C. Schondelmayer, C. Riegel, & S. Fitz-Klausner (Hrsg.), Familie und Normalität. Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse (S. 149–170). Barbara Budrich.
- Amirpur, D., & Schulz, O. (2022). Hilfsdiagnose Sprachentwicklungsverzögerung – Wenn die Frühförderung über migrantisierte Kinder entscheidet. In L. Chamaikalayil, O. Ivanova-Chessex, B. Leutwyler, & W. Scharathow (Hrsg.), Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven (S. 54–70). Beltz Juventa.
- Andresen, S., & Rendtorff, B. (Hrsg.). (2006). Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule. Barbara Budrich.

- Anzengruber, M., Riegel, C., & Schubert, P. (2022). Unterschiedlich verschieden. Diskriminierungserfahrungen von LSBTIQ* Eltern und deren Kindern. In L. Chamaikalayil, O. Ivanova-Chessex, B. Leutwyler, & W. Scharathow (Hrsg.), *Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven* (S. 201–220). Beltz Juventa.
- Betz, T., Moll, F. de, & Bischoff, S. (2013). Gute Eltern – Schlechte Eltern. Politische Konstruktionen von Elternschaft. In L. Correll & J. Lepperhoff (Hrsg.), *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung* (S. 69–80). Beltz Juventa.
- Bischoff, S., & Betz, T. (2015). „Denn Bildung und Erziehung der Kinder sind in erster Linie auf die Unterstützung der Eltern angewiesen“. Eine diskursanalytische Rekonstruktion legitimer Vorstellungen ‚guter Elternschaft‘ in politischen Dokumenten. In S. Fegter, F. Kessel, A. Langer, M. Ott, D. Rothe, & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 263–282). Springer VS.
- Bischoff, S., Betz, T., & Eunicke, N. (2017). Ungleiche Perspektiven von Eltern auf frühe Bildung und Förderung in Familie und Kindertageseinrichtung. In P. Bauer & C. Wiezorek (Hrsg.), *Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel. Analysen zur (sozial-)pädagogischen Bezugnahme auf Familie*. 1. Auflage (S. 212–228). Beltz Juventa.
- Bischoff-Pabst, S. (2020). Selbstpositionierungen von Eltern in der „Zusammenarbeit“ in Kindertageseinrichtungen. In *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (Bd. 40, Nummer 4, S. 263–279).
- Bischoff-Pabst, S. (2021). „Geburtstag feiern in der Kita“ als doing collaboration. Analysen zu (ungleichen) Passungen zwischen Familie und Kindertageseinrichtung. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (Bd. 16, Nummer 1, S. 7–21).
- Bischoff-Pabst, S., & Knoll, A. (2020). Eltern im Fokus pädagogischer Institutionen. Beobachtung, Zugriff und Widerständigkeit. In *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (Bd. 40, Nummer 4, S. 227–232).
- Bosse, S., Jäntschi, C., Henke, T., Lambrecht, J., Koch, H., & Spörer, N. (2017). Das Zusammenspiel der Offenheit für Innovationen, der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. In *Zeitschrift für Bildungsforschung* (Bd. 7, Nummer 2, S. 131–146).
- Bosse, S., & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. In *Empirische Sonderpädagogik* (Bd. 6, Nummer 4, S. 279–299).
- Breidenstein, G., Krüger, J. O., & Roch, A. (2014). „Aber Elite würde ich’s vielleicht nicht nennen.“ Zur Thematisierung von sozialer Segregation im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven* (S. 165–180). Springer VS.

- Buschhorn, C., & Böllert, K. (2015). Adressierungen von (werdenden) Eltern in Familienbildung und Frühen Hilfen. In S. Fegter, C. Heite, J. Mierendorff, & M. Richter (Hrsg.), *Neue Aufmerksamkeiten für Familie. Diskurse. Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit* (S. 98–111). Verlag Neue Praxis.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Suhrkamp.
- Butler, J. (2005). Gewalt, Trauer, Politik. In J. Butler (Hrsg.), *Gefährdetes Leben: Politische Essays*. (S. 36–68). Suhrkamp.
- Butler, J. (2021). *Das Unbehagen der Geschlechter* (22. Aufl.). Suhrkamp.
- Castro Valera, M. do M., & Dhawan, N. (2005). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. transcript.
- Chamakalayil, L., Ivanova-Chessex, O., Leutwyler, B., & Scharathow, W. (2022a). Auf unwegsamem Pfaden: Elterliche Handlungsfähigkeit, Othering und Schule. In L. Chamakalayil, O. Ivanova-Chessex, B. Leutwyler, & W. Scharathow (Hrsg.), *Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven* (S. 163–180). Beltz Juventa.
- Chamakalayil, L., Ivanova-Chessex, O., Leutwyler, B., & Scharathow, W. (Hrsg.). (2022b). *Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven*. Beltz Juventa. <https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/produkte/details/46352-eltern-und-paedagogische-institutionen.html> < 20.05.2022>.
- Dausien, B., Lutz, H., Rosenthal, G., & Völter, B. (2005). Einleitung. In B. Dausien, H. Lutz, G. Rosenthal, & B. Völter (Hrsg.), *Biographieforschung im Diskurs* (S. 7–20). Springer VS.
- Dean, I. (2022). Elternengagement an einer Berlin-Neuköllner Grundschule im Spannungsfeld rassistischer und klassistischer Machtverhältnisse. In L. Chamakalayil, O. Ivanova-Chessex, B. Leutwyler, & W. Scharathow (Hrsg.), *Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven* (S. 109–128). Beltz Juventa.
- Deutsches Institut für Menschenrechte. (2013). Eckpunkte der Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II). In V. Moser & H. Deppe-Wolfinger (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (2. Aufl., S. 15–22). Kohlhammer.
- Diehm, I., Kuhn, M., & Machold, C. (2010). Die Schwierigkeit ethnische Differenz durch Forschung nicht zu reifizieren—Ethnographie im Kindergarten. In F. Heinzel & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse*. (S. 78–92). Schneider Verlag.
- Dorrance, C. (2010). *Barrierefrei vom Kindergarten in die Schule? Eine Untersuchung zur Kontinuität von Integration aus der Sicht betroffener Eltern*. Klinkhardt.

- Driebe, T., Götzl, M., Jahn, R. W., & Burda-Zoyke, A. (2018). Einstellungen zu Inklusion von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen. Ergebnisse einer empirischen Studie. In *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (Bd. 114, Nummer 3, S. 394–418).
- Dworschak, W., & Inckemann, E. (2019). Einstellungen von Eltern zu inklusivem Unterricht. Befunde einer wissenschaftlichen Begleitung zweier bayerischer Tandemklassen. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* (Bd. 70, Nummer 6, S. 280–288).
- Eckert, A., Sodogé, A., & Kern, M. (2012). Zusammenkommen ist ein Beginn, Zusammenarbeiten ein Erfolg. Kriterien für eine gelingende Zusammenarbeit von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften im schulischen Kontext. In *Sonderpädagogische Förderung heute* (Nummer 1, S. 76–90).
- Fegter, S., Geipel, K., Hontschik, A., Kleiner, B., Rothe, D., Sabla, K.-P., & Saborowski, M. (2020). Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein, & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. (S. 83–97). Barbara Budrich.
- Fegter, S., Heite, C., Mierendorff, J., & Richter, M. (2015). Neue Aufmerksamkeiten für Familie. Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit. In S. Fegter, C. Heite, & J. Mierendorff (Hrsg.), *Neue Aufmerksamkeiten für Familie. Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit* (S. 3–11). Verlag Neue Praxis.
- Fegter, S., Hontschik, A., Sabla, K.-P., & Saborowski, M. (2018). Material aus Gruppendiskussionen in diskursanalytischer Perspektive—Überlegungen zu einem methodologischen Zugang zu Konstruktionen von Geschlecht und pädagogischer Professionalität. *Zeitschrift für Diskursforschung, Sonderheft*.
- Fegter, S., Kessl, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D., & Wrana, D. (2015). Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe, & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 9–55). Springer VS.
- Fegter, S., & Saborowski, M. (2021). Theoretische Modellierung einer empirischen Analyse von pädagogischer Professionalität und Geschlecht anhand von Äußerungen als iteratives Moment historischer Wissensordnungen. In D. Fischer, K. Jergus, K. Puhr, & D. Wrana (Hrsg.), *„Theoretische Empirie“—Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen*. (S. 78–99).
- Fickenscher, F., Kannewischer, S., & Wagner, M. (2010). Gemeinsamer Unterricht oder Förderschule? Schule für Kinder und Jugendliche mit überwiegend sonderpädagogischem Förderbedarf Geistige Entwicklung aus der Elternperspektive. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* (Nummer 7, S. 255–260).

- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (1994). Das Subjekt und die Macht. In H. Dreyfus & P. Rabinow (Hrsg.), *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. (S. 243–264). Beltz Juventa.
- Foucault, M. (2000a). Die Gouvernementalität. In U. Bröckling, S. Krasmann, & T. Lemke (Hrsg.), *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* (S. 41–67). Suhrkamp.
- Foucault, M. (2000b). Staatsphobie. In U. Bröckling, S. Krasmann, & T. Lemke (Hrsg.), *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* (S. 68–71). Suhrkamp.
- Franek, M., & Maykus, S. (2016). Möglichkeiten und Grenzen der Einführung der inklusiven Schule im Kontext von Elternentscheidungen. In *Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Empirische Befunde und Implikationen für die Praxis* (S. 232–245). Beltz Juventa.
- Fritzsche, B. (2014). Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe, & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. (S. 329–345). transcript.
- Gabriel, S., Kotzyba, K., Leinhos, P., Matthes, D., Meyer, K., & Völcker, M. (Hrsg.). (2021). *Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen*. Springer VS.
- Gasterstädt, J., & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus der Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 54–66.
- Gebhardt, M., Miesera, S., Weidenhiller P., & Jungjohann, J. (2018). Einstellung, Bedenken und Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden zur schulischen Inklusion. <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-18869> <15.02.2020>.
- Gehrmann, S., Miller, S., & Schroeder, R. (2022). Schulische Teilhabe von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus Elternsicht. *Zeitschrift für Inklusion*, 2022(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/648/461> <16.05.2022>.
- Geipel, K. (2019). Diskurs- und Subjektivierungstheorie meets Gruppendiskussionen – Methodologische Überlegungen zu einer neuen Verbindung. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 20(2), Article 2. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3195> <24.10.2021>.
- Gelhard, A., Alkemeyer, T., & Ricken, N. (Hrsg.). (2013). *Techniken der Subjektivierung*. Wilhelm Fink Verlag.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. (3. Auflage). Hogrefe.

- Grüter, S. (2022). Erziehung und Bildung in gemeinsamer Zuständigkeit? Empirische Befunde zu Zuständigkeitsvorstellungen von Eltern und Lehr- und Fachkräften an inklusiven Sekundar- und Gesamtschulen. *Zeitschrift für Inklusion*, 2022(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/653>
- Hackbarth, A. (2022). „wir machen das Kind so behindert wie die Schule es braucht“. Erfahrungen von Eltern mit Barrieren schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/647/470> <20.05.2022>.
- Hackbarth, A., Stosic, P., & Thönnies, L. (2021). „Da ist mein Weg zu Ende.“ Elterliche Perspektiven auf schulische Platzierungen im Kontext von Inklusion und lokalem Bildungsraum. In *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* (Bd. 10, S. 145–158).
- Hackbarth, A., Stošić, P., & Thönnies, L. (2021). „Da ist mein Weg zu Ende.“ Elterliche Perspektiven auf schulische Platzierungen im Kontext von Inklusion und lokalem Bildungsraum. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10(1), Article 1. <https://www.budrich-journals.de/index.php/zisu/article/view/37435> <20.05.2022>.
- Henry-Huthmacher, C., & Neu, V. (2015). Jedes Kind ist anders. Einstellungen von Eltern, deren Kinder sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. https://www.kas.de/documents/252038/253252/7_dokument_dok_pdf_42672_1.pdf/7ce54eeb-8a82-1a60-963c-76a9558a323c?version=1.0&t=1539651930572 <24.03.2021>.
- Hirner, V. (2014). Kinder mit Lernstörungen und Behinderungen in integrativen Schulen oder in Sonderschulen? Sichtweise von Eltern und Fachleuten. Universität Ulm. Medizinische Fakultät. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:289-vts-86381>; <http://d-nb.info/1049561279/34> <27.03.2020>.
- Hollenbach-Biele, N. (Hrsg.). (2015). *Wie Eltern Inklusion sehen: Erfahrungen und Einschätzungen. Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage.* Bertelsmann.
- Hontschik, A., & Ott, M. (2017). Die stationäre Mutter-Kind-Einrichtung als pädagogisch institutionalisierter Wohnraum. In M. Meuth (Hrsg.), *Wohn-Räume und pädagogische Orte. Erziehungswissenschaftliche Zugänge zum Wohnen* (S. 123–148). Springer VS.
- Idel, T.-S., & Meseth, W. (2018). Wie Unterricht verstehen? Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung. In K. Rabenstein & Matthias Proske (Hrsg.), *Kompodium Qualitative Unterrichtsforschung Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 63–84). Klinkhardt.
- Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (o.J.). Zusammenarbeit von Fachpersonen mit Eltern in der Schule. https://www.hfh.ch/de/forschung/projekte/zusammenarbeit_von_fachpersonen_mit_eltern_in_der_schule/ <25.07.2021>.

- Jäckle, M. (2015). Geschlechterpositionierungen in der Schule. Eine Machtanalytik von Subjektivationsprozessen. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe, & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen* (S. 107–122). Springer VS.
- Jergus, K. (2014). Die Analyse diskursive Artikulationen. Perspektiven einer poststrukturalistischen (Interview-)Forschung. In C. Thompson, K. Jergus, & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 51–70).
- Jergus, K. (2015). Produktive Unbestimmtheit(en). Analysen des Sprechens über Liebe und Verliebtheit. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe, & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen* (S. 159–176). Springer VS.
- Jergus, K. (2016). Aushandlungen des ‚Pädagogischen‘ zwischen Eltern und pädagogischen Einrichtungen – Perspektiven einer (neuen) Elternforschung? In W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann, K. Rabenstein, O. Dörner, M. Hummrich, & K. Kunze (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 99–109). Verlag Julius Klinkhardt.
- Jergus, K., Krüger, J. O., & Roch, A. (Hrsg.). (2018). *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung*. Springer VS.
- Jergus, K., & Thompson, C. (Hrsg.). (2017a). *Autorisierung des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit*. Springer VS.
- Jergus, K., & Thompson, C. (2017b). *Autorisierungen des pädagogischen Selbst – Einleitung*. In K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.), *Autorisierung des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit*. (S. 1–48). Springer VS.
- Jurczyk, K., Lange, A., & Thiessen, B. (Hrsg.). (2014). *Doing family. Warum Familienleben nicht mehr selbstverständlich ist*. Beltz Juventa.
- Kalcher, M., & Wohllhart, D. (2022). Elternwahlrecht – Sichtweise von Eltern von Kindern mit Behinderungen. *Zeitschrift für Inklusion*, 2022(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online> <20.05.2022>.
- Kalthoff, H. (2008). Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In S. Hirschauer, H. Kalthoff, & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Die Relevanz qualitativer Forschung*. (S. 8–23). Suhrkamp.
- Keller, R., Schneider, W., & Viehöver, W. (2012). Theorie und Empirie der Subjektivierung in der Diskursforschung. In R. Keller, W. Schneider, & W. Viehöver (Hrsg.), *Diskurs – Macht – Subjekt* (S. 7–20). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kern, M., Sodogé, A., & Eckert, A. (2012). Die Sicht der Eltern von Kindern mit besonderem Förderbedarf auf die Zusammenarbeit mit den heilpädagogischen Fachpersonen. In *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* (Nummer 10, S. 36–42).

- Klauß, T. (2003a). Die Schule aus der Perspektive der Eltern von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In W. Lamers & T. Klauß (Hrsg.), *Alle Kinder alles lehren... : Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung* (S. 239–255). Univ.-Verl.
- Klauß, T. (2003b). Die schulische Situation von Menschen mit schwerer Behinderung aus Elternperspektive. In A. Fröhlich, N. Heinen, & W. Lamers (Hrsg.), *Gestaltungs(r)äume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik*. (S. 163–180). Verlag selbstbestimmtes Leben.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. (S. Bertelsmann, Hrsg.). https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf <7.10.2020>
- Klicpera, C. (2005). *Elternerfahrung mit Sonderschulen und Integrationsklassen. Eine qualitative Interviewstudie zur Schulwahlentscheidung und zur schulischen Betreuung in drei österreichischen Bundesländern*. 1. Aufl. LIT Verlag.
- Klicpera, C. (2007). *Erfahrungen von Eltern und Schulaufsicht mit dem Elternwahlrecht in der Entscheidung über den Unterrichtsort*. Lit.
- Klicpera, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (2006). Anliegen und Erwartungen der Eltern von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den Schulbesuch ihrer Kinder. Ein Vergleich der Eltern von integrativ und in Sonderschulen unterrichteten Schülern. In *Sonderpädagogische Förderung* (Nummer 2, S. 191–208).
- Klicpera, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (2005a). Einstellung der Eltern von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zum integrativen Unterricht: Vergleich der Eltern von Schülern in Integrationsklassen und in Sonderschulen. In *Heilpädagogische Forschung* (Nummer 1, S. 20–27).
- Klicpera, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (2005b). Einstellungen zur Sonderschule und Bereitschaft der Eltern von Schülern, die derzeit in einer Sonderschule unterrichtet werden, zu einem Wechsel in eine Integrationsklasse. In *Sonderpädagogik* (Bd. 35, Nummer 1, S. 44–51).
- Knoll, A. (2017). Eltern und Schule. Zur diskursiven Produktion des Verhältnisses zweier erziehender und bildender Institutionen. In A. Brosziewski, A. Knoll, & C. Maeder (Hrsg.), *Kinder – Schule – Staat. Der Schweizer Schuldiskurs 2006 bis 2010* (S. 169–202). Springer VS.
- Knoll, A. (2020). „Ihr geht?“ Zur Adressierung von Eltern und der Fragilität der Teilnahme in der Elternbildung. In *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (Bd. 40, Nummer 4, S. 280–295).

- Kollender, E. (2022). „Dann ist man wieder die mit dem Migrationshintergrund“: Subjektivationen von Eltern im Kontext neoliberaler Bildungsreformen. In L. Chamaikalayil, O. Ivanova-Chessex, B. Leutwyler, & W. Scharathow (Hrsg.), *Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven*. (S. 72–90). Beltz Juventa.
- Koopmann, U. (2021). Normalität von Familie im Kontext von Flucht. Erfahrungen, Deutungen und Praxen geflüchteter Frauen. In A.-C. Schondelmayer, C. Riegel, & S. Fitz-Klausner (Hrsg.), *Familie und Normalität. Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse*. (S. 131–148). Barbara Budrich.
- Köpfler, M. (2019). Einstellung von Lehramtsstudierenden zu präferenzutilitaristischen Thesen und zu Fragen der Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. In J. Wölfl & R. Markowetz (Hrsg.), *Zeitschrift für Heilpädagogik* (Nummer 1, S. 4–14).
- Kopmann, H. (2018). *Einstellungen und Kompetenzen von Lehrpersonen im Kontext inklusiver Bildung*. Universitäts- und Landesbibliothek Münster.
- Krüger, J. O. (2014). Vom Hörensagen. Die Bedeutung von Gerüchten im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl. In *Zeitschrift für Pädagogik* (Bd. 60, Nummer 3, S. 390–408).
- Krüger, J. O. (2019). Bildungsentscheidungen. Perspektiven einer performanztheoretischen Entscheidungsforschung. In *Zeitschrift für qualitative Forschung* (Bd. 20, Nummer 1, S. 59–72).
- Krüger, J. O. (2020). Eine performanztheoretische Perspektive auf Schulwahlentscheidungen. In A. Roch, J. O. Krüger, & G. Breidenstein (Hrsg.), *Szenarien der Grundschulwahl: Eine Untersuchung von Entscheidungsdiskursen am Übergang zum Primarbereich*. (S. 27–38). Springer VS.
- Krüger, J. O., & Roch, A. (2016). „Man muss natürlich individuell für das Kind gucken.“ Die Konstruktion des individuellen Kindes im elterlichen Schulwahldiskurs. In *Zeitschrift für Grundschulforschung* (Bd. 9, Nummer 2, S. 53–62).
- Krüger, J. O., Roch, A., & Breidenstein, G. (2020). *Szenarien der Grundschulwahl. Eine Untersuchung von Entscheidungsdiskursen am Übergang zum Primarbereich*. Springer VS.
- Krüger, M., & Krüger A. K., (2015). Einstellungen von Eltern zur inklusiven Bildung – Eine Exploration an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung Teil 2* (S. 228–246) Prolog Verlag.
- Kullmann, H., & Hülshoff, A. (2019). „In erster Linie Kopfsache“ Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zu schulischer Inklusion: Theoretische Grundlagen und jüngere empirische Befunde. In B. Baumert & M. Willen (Hrsg.), *Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung. Fachspezifische Zugänge zu inklusivem Unterricht im interdisziplinären Diskurs* (S. 49–69). Verlag Julius Klinkhardt.

- Künzele, S. (2022). „Demonstrative Verweigerung“ – die Rekonstruktion der Elternsicht auf konfliktreiche Interaktionsgeschehen in der Schule. In L. Chamakalayil, O. Ivanova-Chessex, B. Leutwyler, & W. Scharathow (Hrsg.), *Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven* (S. 129–145). Beltz Juventa.
- Langner, A. (Hrsg.). (2012a). *Inklusion. Eine „enorme Kraftanstrengung“ für Eltern. Bestandsaufnahme*. 1. Aufl. AG SPAK.
- Laubner, M. (2021). Zum Gebrauch von Kategorisierungen in studentischen Äußerungen über Inklusion. Ein empirischer Beitrag zur Differenzforschung. *Qualifizierung für Inklusion*, 2(3). <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/71> <20.05.2022>.
- Lohbeck, A. (2018). Einstellungen von Eltern zur Inklusion an Schulen – Spielt die Art der Behinderung eine Rolle? In *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung: Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung*. (S. 91–108). Kohlhammer.
- McElvany, N., Schwabe, F., Hartwig, S. J., & Iglar, J. (2018). Inklusive Lehr-Lern-Settings. Einstellungen und Motivation von Lehrkräften. In *Zeitschrift für Pädagogik* (Bd. 64, Nummer 6, S. 831–851).
- Menz, M. (2020). *Paarbeziehungen und Geschlechterverhältnisse. Konstruktionen von Geschlechterordnungen beim Übergang zur Elternschaft*. 2. Aufl. Beltz-Juventa.
- Menz, M., & Thon, C. (2013). Legitime Bildung im Elementarbereich. Empirische Erkundungen zur Adressierung von Eltern durch Fachkräfte. In *Zeitschrift für qualitative Forschung* (Bd. 14, Nummer 1, S. 139–156).
- Merl, T. (2019). un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Klinkhardt.
- Merl, T., & Herzmann, P. (2019). Inklusion und dis/ability: Überlegungen zu einer differenztheoretischen Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Inklusion*, 10(2), Article 2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/531> <14.08.2021>.
- Müller, F. (2006). *Einstellungen von Eltern zum gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“*. Shaker Verlag.
- Müller, F. (2013). *Integrative Grundschulen aus Sicht der Eltern – auf dem Weg zur Inklusion? Eine qualitative-quantitative Erhebung zur Elternzufriedenheit*. Klinkhardt.
- Müller, F. (2014). *Umgang mit Vielfalt – Integrative Grundschule aus Sicht der Eltern*. In S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser, & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 193–201). Klinkhardt.

- Niedersächsischer Landtag. (2019). Drucksache 18/3125. Der niedersächsische Weg zur Inklusion – Kostenintensive Parallelstruktur. https://www.landtag-niedersachsen.de/drucksachen/drucksachen_18_05000/03001-03500/18-03125.pdf <22.12.21>.
- Verordnung über den Wechsel zwischen Schuljahrgängen und Schulformen (WeSchVo), (2020). https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/allgemein_bildende_schulen/wechsel_zwischen_schuljahrgaengen_und_schulformen_der_allgemein_bildenden_schulen_im_primar_und_sekundarbereich_i/wechsel-zwischen-schuljahrgaengen-und-schulformen-der-allgemein-bildenden-schulen-143491.html <07.03.2021>.
- Odipo, T., & Abel, T. (2018). Bereit für einen inklusiven Sportunterricht? Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden im Fach Sport zu inklusivem Schulsport. In E. Balz & D. Kuhlmann (Hrsg.), Sportwissenschaft in pädagogischem Interesse. 30. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15.-17. Juni 2017 in Hannover (S. 183–187). Feldhaus Verlag.
- Ott, M. (2015). Begleitung, Betreuung und/oder Überwachung. Praktiken der Beobachtung und Bearbeitung von Mutterschaft in stationären Mutter-Kind-Einrichtungen des Strafvollzugs. In R. Seehaus, L. Rose, & M. Günther (Hrsg.), Mutter, Vater, Kind – Geschlechterpraxen in der Elternschaft. 1. Aufl (S. 259–279). Verlag Barbara Budrich.
- Ott, M. (2017a). Das „Kindeswohl“ als Bezugspunkt in stationären Hilfen für junge Mütter. In F. Sutterlüty & S. Flick (Hrsg.), Der Streit ums Kindeswohl. 1. Auflage (S. 166–188). Beltz Juventa.
- Ott, M. (2017b). „Mütterliche Kompetenz“ im Spannungsfeld von Darstellung und Adressierung. Erziehungsverhältnisse in stationären Mutter-Kind-Einrichtungen machtanalytisch betrachtet. In E. Tolasch & R. Seehaus (Hrsg.), Mutterschaften sichtbar machen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Beiträge (S. 271–288). Verlag Barbara Budrich.
- Ott, M., Hontschik, A., & Albracht, J. (2015). (Gute) Mutterschaft und Kinderschutz in stationären Mutter-Kind-Einrichtungen. Zur Konzeption von Erziehungsfähigkeit im Spannungsfeld von Stärkung und Abklärung. In S. Fegter, C. Heite, J. Mierendorff, & M. Richter (Hrsg.), Neue Aufmerksamkeiten für Familie. Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit (S. 137–148). Verlag Neue Praxis.
- Peters, S. (2015). Inklusive Bildung für Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen? Elternperspektiven auf Schule. Universitätsbibliothek Koblenz.
- Pfahl, L. (2011). Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. transcript.

- Pfahl, L., Schürmann, L., & Traue, B. (2015). Das Fleisch der Diskurse. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe, & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen* (S. 89–106). Springer VS.
- Pollmeier, T. (2022). Die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus im Rahmen des Förderplanprozesses als Chance für Kinder mit Unterstützungsbedarf – Empirische Befunde zu Kooperationen zwischen Eltern und Lehrkräften in einem Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung (KsF). *Zeitschrift für Inklusion*, 2022(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/650/468> <22.05.2022>.
- Rabenstein, K., & Gerlach, J. M. (2016). Sich entscheiden als praktisches Tun. Methodologische Überlegungen einer praxeologischen Erforschung der Elternwahl zur inklusiven Schule. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 17(1–2), 205–219.
- Reh, S. (2003). Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekanntnisse“: Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Klinkhardt.
- Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Budrich.
- Richter, M. (2016). Familie und (gute) Elternschaft im Fokus neuer Aufmerksamkeiten. Ressource oder Risiko? In *Sozial extra* (Nummer 6, S. 33–35).
- Richter, M., & Andresen, S. (2012). Orte „guter Kindheit“? Aufwachsen im Spannungsfeld familialer und öffentlicher Verantwortung. In *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (Bd. 32, Nummer 3, S. 250–265).
- Ricken, N. (2004). Die Macht der Macht. Rückfragen an Michel Foucault. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S. 119–143). VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Ricken, N. (2013). Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In A. Gelhard, T. Alkemeyer, & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 29–47). Wilhelm Fink Verlag.
- Ricken, N. (2015). Pädagogische Professionalität – Revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze. In J. Böhme, M. Hummrich, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 137–157). Springer VS.
- Ricken, N., Casale, R., & Thompson, C. (Hrsg.). (2019). *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. 1. Auflage. Beltz Juventa.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N., & Otzen, A. S. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung der „Anerkennung“. In *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (Bd. 93, Nummer 2, S. 193–235).

- Riegel, C. (2016). *Bildung, Intersektionalität, Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript.
- Roch, A., Breidenstein, G., & Krüger, J. O. (2019). Die Chiffre des „Bildungsinteresses“ im Diskurs der Grundschulwahl. Identifizierungspraktiken zwischen Segregationsverdacht und Normierung von Elternschaft. In *Exklusive Bildung und neue Ungleichheit. Ergebnisse der DFG-Forschergruppe „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“* (S. 107–123). Beltz Juventa.
- Rohmann, K. (2021). Zur Normalität der Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten. In A.-C. Schondelmayer, C. Riegel, & S. Fitz-Klausner (Hrsg.), *Familie und Normalität. Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse*. (S. 263–284). Barbara Budrich.
- Rose, N. (2012). Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. transcript.
- Rose, N. (2019). Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In A. Geimer, S. Amling, & S. Bosancic (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung* (S. 65–85). Springer Fachmedien.
- Ruberg, C., & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. In *Zeitschrift für Pädagogik* (Bd. 63, Nummer 4, S. 393–415).
- Saar, M. (2013). Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In T. Alkemeyer, N. Ricken, & A. Gelhard (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 17–27). Wilhelm Fink.
- Schäfer, H. (2013). *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Velbrück Wissenschaft.
- Scharl, K., & Wrana, D. (2014). Zur Rhetorik der Normalität. In *Normalisierungen*. (Bd. 3, S. 95–121). Martin-Luther-Universität. https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11330/pdf/Buehler_et_al_2015_Normalisierungen.pdf <17.07.21>.
- Scheer, D., Scholz, M., Rank, A., & Donie, C. (2015). „Alle außer Aaron...“ Fallbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen, Einstellungen und Überzeugungen zukünftiger Lehrkräfte im Kontext Inklusion. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* (Bd. 66, Nummer 8, S. 388–400).
- Schlinzing, T. (2021). Zwischen Ablehnung, Zurückweisung und Selbstbehauptung. Positionierungen multilokaler Nachtrennungsfamilien zum Leitbild der „Normalfamilie“. In A.-C. Schondelmayer, C. Riegel, & S. Fitz-Klausner (Hrsg.), *Familie und Normalität. Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse*. (S. 189–206). Barbara Budrich.
- Schnitzer, A. (2022). „Ich seh’s so, dass wir erst ankommen hier“: Die Bedeutung von Bildungsinstitutionen in transnationalen Familienbiographien. In L. Chamakalayil, O. Ivanova-Chessex, B. Leutwyler, & W. Scharathow (Hrsg.), *Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven* (S. 146–162). Beltz Juventa.

- Scholz, M., & Rank, A. (2016). Perspektive Inklusion. Inklusionsverständnis und Einstellungen zur integrativen Beschulung bei Studierenden des Grundschul- und Förderschullehramts. In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (Bd. 85, Nummer 1, S. 53–67).
- Schondelmayer, A.-C., Riegel, C., & Fitz-Klausner, S. (Hrsg.). (2021). *Familie und Normalität. Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse*. Verlag Barbara Budrich.
- Seehaus, R. (2014). *Die Sorge um das Kind. Eine Studie zu Elternverantwortung und Geschlecht*. Verlag Barbara Budrich.
- Seehaus, R. (2015). (Un-)Ordnungen der familialen Sorge? Mütter und die diskursive Figur des „aktiven Vaters“. In B. Dausien, C. Thon, & K. Walgenbach (Hrsg.), *Geschlecht – Sozialisation – Transformationen* (S. 163–178). Verlag Barbara Budrich.
- Seifert, M. (2003). Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Aus der Sicht von Eltern schwer behinderter Kinder. In *Geistige Behinderung* (Bd. 42, Nummer 4, S. 296–310).
- Seifried, S. (2013). Inklusive Schule in Baden-Württemberg. Was Lehrkräfte und Eltern fordern, befürchten und hoffen. In *Lehren & lernen* (Bd. 39, Nummer 10, S. 27–30).
- Sodogé, A., & Eckert, A. (2004). Kooperation mit Eltern in der Sonderschule – Ergebnisse einer Befragung von Eltern und Sonderschullehrern. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* (Bd. 55, Nummer 10, S. 453–461).
- Sodogé, A., & Eckert, A. (2007). Kooperation mit den Eltern – ein Hindernislauf? Zehn mögliche Kooperationshindernisse und die Suche nach Lösungsansätzen – Spielregeln und ihre Hintergründe verstehen und verändern. In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (Nummer 3, S. 195–211).
- Sodogé, A., Eckert, A., & Kern, M. (2012). Kooperation von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften in der Schule—Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung. In *Heilpädagogische Forschung* (Nummer 2, S. 66–78).
- Spies, T. (2015). „Ohne Geld kannst du draußen nicht überleben“. Zur Analyse von Biographien als Positionierungen im Diskurs. In S. Fegter, F. Kessler, A. Langer, M. Ott, D. Rothe, & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen* (S. 143–158). Springer VS.
- Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. (2016). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005-2014. Dokumentation Nr. 210*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Do_k_210_SoPae_2014.pdf <15.08.21>.

- Steinbach, A. (2022). „Da muss von den Eltern auch wesentlich mehr Initiative kommen.“ Diskursive Wissensordnungen zu ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘. In L. Chamakalayil, O. Ivanova-Chessex, B. Leutwyler, & W. Scharathow (Hrsg.), *Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven* (S. 91–108). Beltz Juventa.
- Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M., & Döttinger, I. (2021). Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern. Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/10.5771/9783748924401> <14.03.2022>.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Syring, M., Tillmann, T., Ivanova, A., & Kiel, E. (2019). Passung von Transformationen am Gymnasium und Einstellungen von Gymnasiallehramtsstudierenden zur Heterogenität und Inklusion: Eine qualitativ-quantitative Untersuchung zu Wahrnehmung, Schulartunterschieden und Prädiktoren. In *Zeitschrift für Bildungswissenschaften* (Bd. 35, Nummer 1, S. 25–47).
- Syring, M., Tillmann, T., Weiß, S., & Kiel, E. (2018). Positive Einstellung zur Inklusion – Ablehnende Haltung zur Umsetzung in der Schule. Analyse des Widerspruchs durch Überprüfung eines aus der Heterogenitätsforschung adaptierten Messinstruments für die Inklusion an Lehramtsstudierenden. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (Bd. 65, Nummer 3, S. 206–220).
- Thon, C., Menz, M., Mai, M., & Abdessadok, L. (Hrsg.). (2018). *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Springer VS.
- Thüringer Schulgesetz, Pub. L. No. GVBl.2003,238 (2003). <https://landesrecht.thueringen.de/bsth/document/jlr-SchulGTH2003rahmen> <05.05.2022>.
- Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V., & Seifried, S. (2014). Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. In *Zeitschrift für Bildungsforschung* (Bd. 4, Nummer 3, S. 241–256).
- Heyl, V., Trumpa, S., Janz, F. & Seifried, S. (2014). Inklusion beginnt im Kopf!? Einstellungsforschung zu Inklusion (EFI). In N. Bernhardt, M. Hauser, F. Poppe & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik*. (S. 39–47). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Urban, I. (2019). *Erfahrungen mit inklusiver Beschulung bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf*. Universität Ulm.
- Weidenhiller, P. (2018). *Inklusion in der Lehrerbildung in Bayern – Eine vergleichende empirische Studie zu Einstellung und Selbstwirksamkeitsannahmen von Studierenden des gymnasialen und beruflichen Lehramts*. <https://mediatum.ub.tum.de/doc/1446536/1446536.pdf> <21.08.2021>.

- Wernberger, A. (2021). Einelternfamilien als familiale Lebensform im ländlichen Raum. In A.-C. Schondelmayer, C. Riegel, & S. Fitz-Klausner (Hrsg.), *Familie und Normalität. Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse*. (S. 171–188). Barbara Budrich.
- Westphal, M., Motzek-Öz, S., & Otyakmaz, B. Ö. (2017). Elternschaft unter Beobachtung. Herausforderungen für Mütter und Väter mit Migrationshintergrund. In *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (Bd. 37, Nummer 2, S. 142–157).
- Wocken, H. (2014). *Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten–Zugänge–Wege*. 2. Aufl. Feldhaus.
- Wrana, D. (2006). *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – Eine Diskursanalyse*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Wrana, D. (2012a). Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott, & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 185–200). Verlag Barbara Budrich.
- Wrana, D. (2012b). Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In D. Wrana & C. Maier Reinhard (Hrsg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen*. (Bd. 3, S. 195–214). Barbara Budrich. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8528/pdf/Wrana_MaierReinhard_2012_Professionalisierung_in_Lernberatungsgespraechen_.pdf <09.09.2021>.
- Wrana, D. (2014a). Die Analytik diskursiver Praktiken als Zugang zu Professionalisierungsprozessen. In C. Thompson, K. Jergus, & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. (S. 175–198). Velbrück.
- Wrana, D. (2014b). Zum Analysieren als diskursive Praxis. In J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisingl, J. Wedl, D. Wrana, & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch: Bd. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen* (S. 634–644). transcript.
- Wrana, D. (2015a). Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In S. Fegter, F. Kessel, A. Langer, M. Ott, D. Rothe, & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 123–141). Springer VS.
- Wrana, D. (2015b). Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken. In F. Schäfer, A. Dániel, & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 121–144). transcript.

-
- Wrana, D., & Langer, A. (2007). An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 8(2), Article 2. <https://doi.org/10.17169/fqs-8.2.253> <28.10.2021>

Angesichts zunehmender Responsibilisierung auch von Eltern von Kindern mit sogenanntem sonderpädagogischen Förderbedarf für die Bildung ihrer Kinder wird in der vorliegenden Studie nach der Subjektivierung dieser Eltern im Kontext der Schulwahl und der inklusiven Beschulung der eigenen Kinder gefragt. Dazu wird in der Interviewstudie eine poststrukturalistisch-praxeologische Perspektive eingenommen und Subjektivierung als Positionierungen in diskursiven Praktiken untersucht. Der empirische Teil der Arbeit lässt sich als Collage von Positionierungen entsprechender Eltern zu Fragen der Beschulung ihres Kindes lesen: Untersucht werden Positionierungen von Eltern von Kindern mit zugeschriebenem Förderbedarf zu ablehnenden Positionen von Grundschulen bezüglich der Beschulung des eigenen Kindes, Positionierungen zur Wahl einer weiterführenden Schule und Positionierungen zu Ansprüchen an Lern- und Schulerfolg im Kontext der inklusiven Beschulung. Die eingenommene machtanalytische Perspektive ermöglicht ein genaueres Verstehen dessen, was es bedeutet, sich als Eltern von Kindern mit sogenanntem Förderbedarf zu Fragen der Beschulung des eigenen Kindes im Kontext von Inklusion in ein Verhältnis setzen zu müssen.