



Bettina Reiss-Semmler

Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung

Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte

Reiss-Semmler

**Schulische Inklusion als
widersprüchliche Herausforderung**

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

im Namen der Sektion Sonderpädagogik
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
herausgegeben von
Christian Lindmeier, Birgit Lütje-Klose und Vera Moser

Bettina Reiss-Semmler

Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung

Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung
durch Lehrkräfte

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt/Main unter dem Titel „Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte aus praxeologischer Perspektive“ als Dissertation angenommen.
Gutachter*innen: Prof. Dr. Dieter Katzenbach, Prof. Dr. Tanja Sturm.
Tag der Disputation: 19.02.2019.

Siegelziffer D30

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

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

2019.kg © by Julius Klinkhardt.

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

Satz: Kay Fretwurst, Spreau.

Bildnachweis Umschlagseite 1: © Sophie A. Moderegger, Erfurt.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2019.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2340-1

Zusammenfassung

Als normatives Konzept mit dem Ziel, alle Kinder optimal zu fördern steht Inklusion in einem Spannungsverhältnis zum bisher selektiv verfassten Schulsystem. Für Lehrkräfte an sich inklusiv entwickelnden Schulen bedeutet dies, dass sie zwischen ihrer eigenen Praxis, einer inklusiven schulischen Programmatik, dem gesellschaftlichen Leistungsverständnis und der schulischen Selektionsfunktion vermitteln müssen. Die vorliegende Studie untersucht den Umgang mit diesem Spannungsverhältnis anhand von Gruppendiskussionen mit Lehrkräften an sich als inklusiv verstehenden Grundschulen.

Hierzu wird zunächst ein systematischer Blick auf den Inklusionsdiskurs geworfen, wobei transformative, affirmative und vermittelnde Strategien unterschieden werden. Beim als affirmativ beschriebenen Teil des Inklusionsdiskurses wird deutlich, dass dieser Inklusion mehrheitlich als pädagogisch lösbare Herausforderung annimmt. Widersprüche, wie sie aus dem Verhältnis zur schulischen Selektionsfunktion resultieren, werden als nachrangig behandelt.

Methodologisch verortet sich die Arbeit in der praxeologischen Wissenssoziologie und geht entsprechend davon aus, dass die Bearbeitung des oben skizzierten Spannungsverhältnisses als konjunktiver Erfahrungsraum empirisch zugänglich ist. Hierbei nimmt die Studie beispielhafte Grundschulen in den Blick, die schon seit längerer Zeit einer inklusiven Programmatik folgen. Aus Gruppendiskussionen mit Lehrkräften an diesen Schulen werden mit Hilfe der dokumentarischen Methode zunächst inklusive Spannungsfelder und hieran anschließend fallübergreifende Orientierungen rekonstruiert.

Die rekonstruierten Typen zeigen, dass sich die untersuchten Gruppen vor allem in der Verortung ihrer Problemlösekompetenz unterscheiden. So sieht sich ein Teil der Gruppen (Typ I) selbst in der Lage, die bei der Realisierung von Inklusion entstehenden Herausforderungen erfolgreich zu lösen, während andere Gruppen (Typ II) Externe stärker in der Verantwortung sehen diese Probleme zu lösen. Hierbei wird eine Parallele zum als affirmativ bezeichneten Teil des Inklusionsdiskurses deutlich: auch empirisch kann bei den Gruppen des Typs I eine Orientierung an der pädagogischen Lösbarkeit der Inklusionsforderung rekonstruiert werden, wobei Widersprüche nicht zum Gegenstand von Metakommunikation werden. In beiden Fällen scheint das hohe normativ-moralische Gewicht der Inklusionsforderung die Ausblendung von Widersprüchen zu begünstigen. Demgegenüber weisen die Gruppen des zweiten Typs Inklusion in Anbetracht der Widersprüche als unrealistisch zurück. Weiter wird an allen untersuchten Schulen eine Orientierung an der bisherigen Verfasstheit des Schulsystems und entsprechend an einem kognitiven Leistungsverständnis als Norm deutlich. Für die künftige Entwicklung inklusiver Schulen scheint es daher notwendig, die bestehenden Spannungsfelder stärker in den Blick zu nehmen und ihre Relevanz für die pädagogische Praxis zu reflektieren.

Abstract

As a normative concept with the aim to provide quality education for all children, inclusion is in a charged relationship with the widely structured school system in Germany. For teachers at schools with an inclusive concept, this means that they have to mediate between their own practice, an inclusive school program, the social understanding of achievement and the structure of the school system. The present study examines the handling of these tensions based on group discussions with teachers at 'inclusive' primary schools.

For this purpose, a systematic look at the inclusion discourse takes place, whereby a distinction is made between transformative, affirmative and mediating strategies. For the part of the inclusion discourse, which is labelled affirmative, the assumption of the educational solubility of the inclusion claim is shown. Contradictions, as they result from the relationship to the selectivity of schools, are treated as subordinate.

Methodologically, the work situates itself in the theory of Karl Mannheim's sociology of knowledge and, accordingly, assumes that the processing of the above-outlined charged relationship is empirically accessible in a so-called conjunctive space of knowledge. The focus includes exemplary elementary schools that have been following an inclusive concept for some time now. The aim is to reconstruct areas of conflict and frameworks of orientation from group discussions with teachers at these schools by using the documentary method.

The reconstructed types show that the investigated groups differ mainly in the location of their problem-solving competence. Thus, some of the groups (Type I) see themselves as being able to successfully solve the challenges of realizing inclusion, while other groups (Type II) see external people as being more responsible for solving these problems. Therefore, a parallel to a part of the inclusion discourse becomes clear: even empirically, an orientation towards the educational solvability of the inclusion claim is reconstructed for the Type I groups, whereby contradictions do not become the object of meta-communication. In both cases, the high normative, moral weight of the inclusion claim seems to favor the suppression of contradictions. In contrast, the groups of the second type reject inclusion as unrealistic in view of the contradictions. Furthermore, an orientation towards the previous constitution of the school system and, accordingly, towards a cognitive understanding of performance as a norm becomes clear in all the schools examined. For the future development of inclusive schools, it therefore seems necessary to take a closer look at the existing tensions and to reflect on their relevance for pedagogical practice.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
2	Schulische Inklusion als widersprüchliches Feld	15
2.1	Bearbeitung der Widersprüche als affirmative oder transformative Strategie	17
2.2	Bearbeitung der Widersprüche durch die Annahme pädagogischer Lösbarkeit	18
2.3	Bearbeitung der Widersprüche unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Inklusion und Exklusion	23
2.4	Inklusionsdiskurs als Reformdiskurs	26
2.5	Einordnung in den Forschungskontext	29
2.6	Zusammenfassung und Forschungsfragen I	33
3	Der Umgang mit widersprüchlichen Anforderungen aus der Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie	35
3.1	Begriffsklärung: kommunikatives, konjunktives Wissen und Orientierungsrahmen	36
3.2	Verhältnis von Norm und Praxis	38
3.3	Rahmungsmacht in Organisationen	41
3.4	Zusammenfassung und Forschungsfragen II	43
4	Forschungsdesign	45
4.1	Feldzugang, Sampling	45
4.2	Erhebung mit dem Gruppendiskussionsverfahren	47
4.3	Auswertung mit der Dokumentarische Methode	49
5	Rekonstruktionen zum Umgang mit inklusiven Spannungsfeldern	53
5.1	Die Gruppe Fontane – Gemeinsam sind wir stark	53
5.1.1	„..., dass man nicht alleine ist“ – Verhältnis Regel- und Sonderpädagogik	54
5.1.2	„[W]ir leisten [...] dauerhaft hundertzwanzig Prozent“ – Inklusion als besondere Herausforderung	61
5.1.3	„[W]o wir da dann wieder Bittsteller sind und Türklinken putzen“ – Verhältnis zur Administration	65
5.1.4	„[W]ie schaff ich[,] dass sie integriert wird“ – (außer)gewöhnliches Maß an Heterogenität	66
5.1.5	„Kinder ham halt auch Rechte“ – (Ent-)Dramatisierung von Differenz ...	69
5.1.6	„Es gibt Kinder[,] für die der curriculare Bereich noch deutlich weniger relevant ist“ – Gleichheit und Differenz der Lerninhalte	71
5.2	Die Gruppe Raabe – Widerständigkeit als Prinzip	73
5.2.1	„Das wird ihm ewig nachhängen“ – Relevanz von Etikettierung	74
5.2.2	„[D]iesen Neid der anderen Schulen haben wir uns echt hart erarbeitet“ – Inklusion als widerständiges Projekt	80
5.2.3	„[I]ch habe in meinem Leben noch keinen Förderplan geschrieben. ich leb immer noch“ – administrative Vorgaben und pädagogische Praxis	84

5.3	Die Gruppe Arnim – Erfolg als Selbstläufer	88
5.3.1	„[W]ir benutzen keine Schulbücher mehr“ – Individualisierung und Kollektivität	88
5.3.2	„[I]s genau das gleiche Material“ – Gleichheit und Differenz	90
5.3.3	„[W]ir ham die einfach erst mal so, mitlaufen lassen“ – Verhältnis Regel- und Sonderpädagogik	93
5.3.4	„Ich brauch n Müllmann, ich brauch auch ne Putzfrau“ – Allokation und Qualifikation	95
5.4	Die Gruppe Storm – Inklusion muss man wollen	98
5.4.1	„[D]ie Haltung [ist] eine wichtige“ – Akzeptanz von Inklusion	98
5.4.2	„[D]iese Kinder sind einfach purer in ihrer Reaktion“ – Relevanz von Etikettierung	101
5.5	Die Gruppe Holbein – Inklusion als Minderheitenposition	107
5.5.1	„[F]ür die ich äh sozusagen die Lerninhalte präsentiere“ – Spezialzuständigkeit der Sonderpädagoginnen	107
5.5.2	„[D]as sind so die Grenzen von Inklusion“ – Differenz zwischen Ideal und Praxis	109
5.5.3	„Lehrwerk is meiner Meinung nach eh n Töter von Inklusion“ – Kollektivität und Individualisierung	113
5.6	Die Gruppe Stifter – Inklusion als administrative Anforderung	117
5.6.1	„[I]ch hätte gleich ne Verwaltungslehre besser gemacht“ – Diskrepanz zwischen schulischer Praxis und administrativen Vorgaben	117
5.6.2	„[D]a sind ja die Großen die kannst du immer fragen“ – Schuleingangsstufe und Inklusion	123
6	Fallvergleich I: Inklusive Spannungsfelder	127
6.1	Etikettierung	127
6.2	Etikettierung und Bestimmung relevanter Lerninhalte	128
6.3	Lehrwerke	130
6.4	Administrative Vorgaben	131
6.5	Verhältnis Regel- und Sonderpädagogik	133
7	Fallvergleich II: Typen des Umgangs mit den Spannungsfeldern	135
8	Diskussion, Einordnung und Ausblick	141
	Verzeichnisse	147
	Literaturverzeichnis	147
	Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen	155
	Transkriptionssystem	156
	Anhang	157
	Übersicht der an den Diskussionen beteiligten Personen	157
	Beispielhafter thematischer Verlauf der Diskussion mit der Gruppe Fontane	159

Danksagung

*Auf dem Weg, den ich zu gehen,
bei den Schwierigkeiten, die ich zu überwinden hatte,
konnte ich nicht auf andere zählen, nur auf mich.*

Didier Eribon, Rückkehr nach Reims

Auch wenn Eribons Aussage anderes intendiert und es durchaus auch während der Arbeit an dieser Dissertation einsame Momente gab, musste ich den Weg bis zur Fertigstellung dieser Arbeit keinesfalls alleine gehen. Und so möchte ich mich an dieser Stelle bei all jenen bedanken, die mich in den letzten Jahren unterstützt haben. Zuallererst gilt mein Dank all denjenigen Lehrkräften und Schulleiter*innen, die mir einen Einblick in ihre Arbeit gewährt und sich bereit erklärt haben, an den Gruppendiskussionen teilzunehmen. Ohne sie wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Dem Evangelischen Studienwerk Villigst e.V. danke ich für die finanzielle und ideelle Unterstützung während des Studiums und den ersten Jahren der Promotion sowie für die Ermutigung der Studienleiter*innen, diesen Schritt überhaupt zu wagen. Bei Prof. Dr. Dieter Katzenbach und Prof.'in Dr. Tanja Sturm bedanke ich mich für die Betreuung dieser Arbeit und für viele wichtige Hinweise auch im Rahmen der zugehörigen Kolloquien. Der Forschungswerkstatt von Prof.'in Dr. Barbara Asbrand und Dr. habil. Matthias Martens danke ich für die intensive Diskussion meiner Vorlagen und die wichtigen Hilfestellungen beim Erlernen der Dokumentarischen Methode. Für ihre zugewandte, freundschaftliche und beharrliche Begleitung meines Promotionsvorhabens danke ich besonders Dr. Nadine Schallenkammer und Dr. Marian Kratz; Susanne Heil und Angelika Bengel danke ich für die gemeinsamen Stunden in der Bibliothek. Mein besonderer Dank für die Unterstützung bei der Erstellung dieses Textes gilt Dr. Daniel Spielmann vom Schreibzentrum der Uni Frankfurt. Gaby Grünsfelder und meinem Mann Jörg Semmler danke ich für das Korrekturlesen, vielmehr jedoch für ihre Verbundenheit in all den Jahren. Und nicht zuletzt gilt mein Dank meinen Söhnen Simon und Jakob, die mich immer wieder daran erinnern haben, dass es noch ein Leben außerhalb der „Diss“ gibt.

1 Einleitung

In der öffentlichen Debatte wird Inklusion vor allem im Zusammenhang mit der Institution Schule kontrovers diskutiert, wobei kritische Stimmen in der Mehrheit zu sein scheinen. Auf der einen Seite wird Inklusion zu einer „Frage der Haltung“ (Latscha 2017) und der Motivation erhoben, denn „Inklusion muss man wollen“ (Schaaf 2018). Demgegenüber ist auf der anderen Seite von der „Illusion Inklusion“ (Schmoll 2017) die Rede, gar von einem „Leiden an der Utopie“ (Schmalenbach 2017), das sich sogar in von Lehrkräften verfassten Brandbriefen äußert (vgl. Schmoll 2018). Inklusion zeigt sich in der Zusammenschau dieser Zeitungsartikel einerseits als ein normativer Entwurf, der mit dem selektiv organisierten Schulsystem der Bundesrepublik nur schwierig in Einklang gebracht werden kann und Lehrkräfte an Regelschulen überfordert. Andererseits scheint Inklusion eine Frage der Haltung und Motivation und somit grundsätzlich realisierbar zu sein. Ähnlich versprechen auch Filme wie „Berg Fidel – Eine Schule für alle“ (Wenders 2012), Praxisratgeber wie „Alle mittendrin“ (Thoms 2014) oder Websites wie www.gemeinsam-einfach-machen.de die Umsetzbarkeit von Inklusion und belegen diese mit erfolgreichen Beispielen aus der Praxis. Inklusion scheint sich also immer im Spannungsfeld von Möglichkeit und Unmöglichkeit zu bewegen. Lehrkräfte sind somit herausgefordert, sich innerhalb dieses Spannungsfeldes zu verorten, um in der alltäglichen Praxis handlungsfähig zu bleiben. Dabei handelt es sich bei Inklusion nicht um ein neues Phänomen. Bestrebungen, Schüler*innen mit und ohne Behinderung gemeinsam zu unterrichten, gibt es in Deutschland seit den 1970er-Jahren. Dies erfolgte etwa bis zur Jahrtausendwende unter dem Terminus *Integration*. Infolge der Bezugnahmen auf internationale Dokumente wie die Salamanca-Erklärung (UNESCO 1994) und die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) (U.N. 2006; 2008) und die Fachdiskussion (vgl. Ainscow 2008; Hinz 2004) etablierte sich auch im deutschsprachigen Raum zunehmend der Begriff *Inklusion* (vgl. hierzu auch Sturm 2016b). Im Anschluss hieran begannen bildungspolitische Reformen des Schulsystems im deutschsprachigen Raum und das Thema fand im erziehungswissenschaftlichen Diskurs stärker Berücksichtigung¹. Der UN-BRK liegt aus menschenrechtlicher Perspektive

„ein Verständnis von Behinderung zugrunde, in dem diese keineswegs von vornherein negativ gesehen, sondern als normaler Bestandteil menschlichen Leben und menschlicher Gesellschaft ausdrücklich bejaht und darüber hinaus als Quelle möglicher kultureller Bereicherung wertgeschätzt wird (*„diversity-Ansatz“*)“ (Bielefeldt 2009: 6f.).

Dieses Verständnis deckt sich mit dem erziehungswissenschaftlichen Verständnis von Inklusion, wie es zum Beispiel Prengel (2006) vertritt. Sie berücksichtigt über die Dimension Behinderung hinaus auch andere Dimensionen wie Geschlecht und Herkunft. Für den Bereich Schule ist vor allem der Artikel 24 der UN-BRK relevant, der die Etablierung eines diskriminierungsfreien und auf Chancengleichheit ausgerichteten Bildungssystems fordert. Dieses Bildungssystem soll unter anderem das Ziel verfolgen,

- „b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
- c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“ (Artikel 24 UN-BRK).

1 Vgl. hierzu die Ausgaben 2/2016 und 2/2017 der Zeitschrift für Inklusion: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/issue/view/29> (08.08.19).

Die UN-BRK fordert somit, Menschen mit Behinderung durch ein entsprechendes Schulsystem optimal zu fördern. Erweitert um andere Heterogenitätsdimensionen, beschreiben auch Booth und Ainscow (2017) Inklusion vergleichbar als einen

„kontinuierliche[n] Prozess aktiver Teilhabe mit dem Ziel, partizipative Strukturen zu schaffen und inklusive Werte in Handeln umzusetzen. Dazu gehören in jedem Fall eine stärkere Partizipation aller an den Kulturen, Gemeinschaften und Lernprozessen einer Einrichtung vor Ort sowie der Abbau aller Formen von Ausgrenzung und Diskriminierung“ (ebd.: 31).

Inklusion hat also die optimale Förderung aller zum Ziel, ohne bestimmte Gruppen aufgrund ihrer Besonderheiten zu diskriminieren. Es handelt sich bei Inklusion also um ein normatives Konzept, das als supranationale Norm eine Entwicklungsanforderung für das Schulsystem darstellt. Gleichzeitig steht das Konzept in einem deutlichen Widerspruch zum bisher auf frühe Selektion ausgerichteten deutschen Schulsystem. Für Lehrkräfte bedeutet das, zwischen ihrer eigenen Praxis, einem inklusiven Ideal, einer hiervon möglicherweise abweichenden schulischen Programmatik, dem gesellschaftlichen Leistungsverständnis und der schulischen Selektionsfunktion vermitteln zu müssen.

Der Begriff Inklusion fungiert in den letzten Jahren als „Containerbegriff“ (vgl. z.B. Bärnig 2017), unter den viele verschiedene – teils widersprüchliche – bildungspolitische Strategien und theoretische Definitionen gefasst werden. Dementsprechend wird *Inklusion* in dieser Arbeit nicht im Sinne eines bestimmten normativen Konzepts verwendet, sondern bezeichnet hiermit all jene Praxis, die sich selbst als *inklusiv* versteht oder in einen Zusammenhang zu inklusiver Programmatik wie der UN-BRK herstellt. Damit wird es möglich, die Relevanz von Inklusion für die jeweiligen Akteur*innen deskriptiv in den Blick zu nehmen, ohne deren Praxis an einem bestimmten normativen Inklusionsbegriff zu messen.

Auch bei den Schulen scheint es – ähnlich wie bei den Zeitungsartikeln – derzeit mehrheitlich zwei Lager beim Umgang mit Inklusion zu geben: jene, die Inklusion als eine unrealistische Anforderung betrachten, und jene, die sich selbst als inklusiv verstehen, ihre Praxis dementsprechend ausgerichtet haben und dabei als erfolgreich wahrgenommen werden. Während an anderer Stelle häufig die große Diskrepanz betont wird, die Schulen im selektiven Schulsystem, zum Beispiel Gymnasien, zugunsten von Inklusion überwinden müssen, nimmt diese Studie Grundschulen mit einem inklusiven Profil als Beispiele einer als gelingend erlebten Praxis in den Blick. Hierzu wird in **Kapitel 2** zunächst das oben skizzierte Spannungsfeld im Zusammenhang des Inklusionsdiskurses beleuchtet, wobei die Spannung zwischen Inklusion und den gesellschaftlichen Funktionen des selektiven Schulsystems besonders in den Blick genommen wird. Dabei werden unterschiedliche Strategien des Umgangs mit diesem Spannungsverhältnis dargestellt. Diese werden schließlich auf den wissenschaftlichen Inklusionsdiskurs bezogen. Dabei wird vor allem die Annahme kritisch diskutiert, die Inklusionsforderung sei pädagogisch lösbar. Ergänzend wird der Inklusionsdiskurs als Reformdiskurs betrachtet und in den Forschungskontext eingeordnet. Auf dieser Grundlage wird die erste Forschungsfrage formuliert:

Inwieweit reflektieren Lehrkräfte das Spannungsverhältnis, in dem inklusive Programmatik und gesellschaftliche Funktionen der Schule stehen? Wie relevant ist hierbei die starke moralische Wertorientierung von Inklusion?

Hierauf folgt in **Kapitel 3** die methodologische Grundlegung der Arbeit auf Basis der Praxeologischen Wissenssoziologie. Dabei wird zunächst die maßgebliche Unterscheidung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen dargelegt, um anschließend auf die notorische

Diskrepanz zwischen Norm und Praxis einzugehen. Ergänzt durch Ausführungen zur Rahmungsmacht in Organisationen – wie sie für die hier untersuchten Schulen durch das selektive Schulsystem besteht – folgt hieraus schließlich die zweite Forschungsfrage:

Wie bearbeiten Lehrkräfte an inklusiven Grundschulen diese Widersprüche, die aus der Strukturiertheit des Schulsystems, der schulischen Programmatik und den Ansprüchen der Akteur*innen selbst resultieren?

An diese theoretischen Überlegungen anschließend, wird in **Kapitel 4** das qualitative Forschungsdesign erläutert. Hierbei wird zunächst der Zugang zu den untersuchten inklusiven Grundschulen dargestellt und dann die via Gruppendiskussionen mit den Lehrkräften erfolgte Datenerhebung aufgezeigt. Dieses Kapitel abschließend, wird das Vorgehen bei der Auswertung der erhobenen Daten mit der Dokumentarischen Methode erläutert.

Mit **Kapitel 5** beginnt der empirische Teil der Arbeit. Hier werden die Fallskizzen der sechs untersuchten Gruppen anhand der Interpretationen exemplarischer Sequenzen aus dem Datenmaterial ausführlich dargestellt und die jeweils relevanten Spannungsfelder herausgearbeitet.

Auf dieser Grundlage erfolgt dann in **Kapitel 6** ein erster Fallvergleich anhand gemeinsamer Themen, zum Beispiel der Etikettierung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dieser Fallvergleich bereitet dann die in **Kapitel 7** erfolgende Typenbildung vor, die die fallübergreifenden Orientierungen herausarbeitet. Hierbei werden unterschiedliche Strategien zur Bearbeitung des Spannungsverhältnisses aufgezeigt und die Anschlussfähigkeit dieser Strategien an die Ergebnisse anderer Studien diskutiert.

Kapitel 8 setzt die rekonstruierten Typen zu den Ausführungen des Theorieteils ins Verhältnis und verdeutlicht dabei Parallelen zum wissenschaftlichen Inklusionsdiskurs. Abschließend werden mögliche Konsequenzen aus den Ergebnissen für inklusive Schulentwicklungsprozesse diskutiert und schließlich weitere Forschungsbedarfe formuliert. Die Arbeit will so den bisher „äußerst dünn[en]“ (Moser 2017: 139) Forschungsstand zu inklusiver Schulentwicklung um einen Blick auf die Aushandlungsprozesse von Lehrkräften ergänzen.

2 Schulische Inklusion als widersprüchliches Feld

Wie einleitend dargestellt, soll in diesem Kapitel das bereits skizzierte Spannungsfeld im Zusammenhang des Inklusionsdiskurses beleuchtet werden. Das Spannungsverhältnis zeigt sich bei der Realisierung von Inklusion im Kontext Schule vor allem im Verhältnis zur schulischen Selektions- und Allokationsfunktionen. Diese resultieren aus der gesellschaftlichen Organisation von Bildung und Sozialisation für die nachwachsende Generation. Hierbei werden im Rahmen von Institutionen „spontane und unstete Formen der Erziehung und des Lehrens und Lernens in geplante und stabile transformiert“ (Fend 2006: 28), wobei die Aufgabe von Institutionen in der „dauerhafte[n] Bewältigung von Kernaufgaben einer Gesellschaft“ (ebd.: 28) gesehen wird. Im Rahmen seiner strukturfunktionalistischen Schultheorie hat Fend (1980; 2006) die unterschiedlichen Funktionen von Schule grundlegend beschrieben und unterscheidet wie folgt:

- Legitimationsfunktion oder Integrationsfunktion: „Reproduktion von solchen Normen, Werten und Interpretationsmustern, [...] die der Sicherung der Herrschaftsverhältnisse dienen“ (Fend 1980: 15f.);
- Selektionsfunktion (später Allokationsfunktion, vgl. Fend 2006): Reproduktion der „von Generation zu Generation [...] bestehenden sozialen Positionsverteilungen und die personelle Besetzung der jeweiligen Positionen“ (ebd.: 16);
- Qualifikationsfunktion: „Reproduktion kultureller Systeme: [...] Beherrschung grundlegender Symbolsysteme wie Sprache und Schrift bis zum Erwerb spezifischer Berufsqualifikationen“ (ebd.: 16).

Diese drei Funktionen sind im wissenschaftlichen Diskurs etabliert und stellen einen stark gesellschaftlich vermittelten Gerechtigkeitsbegriff in den Vordergrund, der darauf zielt, Bildung an den Interessen der Gesellschaft auszurichten. Dabei wird Bildung auf Qualifikation und somit auf Bildung im Sinne der Allgemeinheit reduziert, statt als die Entwicklung einer autonomen Persönlichkeit betrachtet zu werden (vgl. Heinrich 2015: 239; Stojanov 2015: 142). Mit der Orientierung am Ideal von Bildungsgerechtigkeit, die auch heute noch eine weitverbreitete Forderung darstellt (vgl. z.B. OECD 2014), bildet diese Trias nach wie vor eine „konsistente Legitimationsfolie für die moderne Institution Schule“ (Heinrich 2015: 244).

Wird nun Inklusion im Sinne einer Orientierung an der optimalen Förderung zugunsten der vollen Entfaltung der individuellen Potenziale jedes Einzelnen verstanden, muss genauer betrachtet werden, was unter den Terminus *Bildungsgerechtigkeit* subsumiert wird. In Deutschland habitualisierte sich in der Auseinandersetzung mit dem „PISA-Schock“, also der Reaktion von Öffentlichkeit und Politik auf die Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie, sowohl im öffentlichen als auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs eine bestimmte Form von Bildungsgerechtigkeit (vgl. Heinrich 2015: 235). Hierbei wird Bildungsgerechtigkeit vor allem als Begabungs- und Leistungsgerechtigkeit konzipiert: Soziale Unterschiede erscheinen in diesem Zusammenhang dann als legitim, wenn sie aus unterschiedlichen Leistungen resultieren, unabhängig von den jeweiligen Voraussetzungen (vgl. hierzu auch Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2007: 12). Dieses Verständnis von Leistungsgerechtigkeit ist (nicht nur) aus der Perspektive einer inklusiven Pädagogik zu kritisieren, da hierbei unberücksichtigt bleibt, dass „dieses Leistungsverständnis und das mit ihm verbundene emanzipatorische Potenzial [...] brüchig [ist], da empirisch belegt ist, dass schulischer Bildungs(miss)erfolg nicht allein auf

individuelle Leistung zurückzuführen ist“ (Sturm 2015b: 27). Mit der Leistungsorientierung des selektiven Schulsystems wird dem heranwachsenden Individuum zudem eine statische Leistungsfähigkeit zugeschrieben. Dies verhindert die „Entstehung und die Entfaltung von neuen Fähigkeiten und Fähigkeitenpotentialen“ im Rahmen der Autonomieentwicklung verhindert (Stojanov 2015: 142). Dementsprechend werden das Verhältnis von Schule und Gesellschaft, wie es Fend's Schultheorie darstellt, und die hiermit verbundene Ausrichtung von Bildung hin zur Gemeinschaft dann problematisch, „wenn der zentrale Aspekt dieser Harmonie, nämlich die kognitive Leistungsfähigkeit, als legitimes Mittel der Selektion qua Qualifikationsunterschiede, infrage gestellt wird“ (Heinrich 2015: 245). Dies geschieht jedoch durch Inklusion, die das Zusammenspiel der drei Funktionen, und somit auch die gesellschaftlich legitimierte Allokation durch Leistung, hinterfragt.

Die Relevanz der schulischen Selektionsfunktion für die innerschulische Organisation und somit die vorrangig gesellschaftliche Bezogenheit der Selektionsfunktion wird jedoch auch hinterfragt. So gehört nach Dietrich (2017) die Sortierung von Schüler*innen nach einer Leistungsnorm zum ureigenen schulischen Geschäft; sie sei nicht nur durch die Selektionsfunktion bedingt (vgl.: 195). Die fehlende Möglichkeit, die Eigenlogik des Schulischen in den Blick zu nehmen, macht er dementsprechend als Schwäche des Fend'schen Ansatzes aus. Mit Verweis auf Luhmann verdeutlicht Dietrich, dass Leistungsbewertung als Form zur Bearbeitung des Technologiedefizits der Pädagogik betrachtet werden könne. Selektion sei somit auch für den innerschulischen Betrieb bedeutsam, und es sei nötig, das Verhältnis von innerer und äußerer Selektivität zu analysieren (vgl. Dietrich 2017: 197). Da Schule jedoch nicht unabhängig von der sie umgebenden Gesellschaft gedacht werden kann, vermute ich, gerade auch im Hinblick auf die folgenden Ausführungen in dieser Arbeit, dass es sich auch bei innerschulischer Selektion um eine Konsequenz aus dem gesellschaftlichen Leistungsverständnis und eine Form der Bearbeitung der Fremdrahmung durch das selektive Schulsystem handelt (zum Begriff der Fremdrahmung vgl. Abschnitt 3.3). Auch Rademacher und Wernet (2015) argumentieren ähnlich wie Dietrich und plädieren für eine Schultheorie, „die die Schule genuin als gesellschaftliche Institution begreift, die zugleich die Eigenlogik des Schulischen zu würdigen in der Lage ist“ (104). Hierbei sprechen sie gerade praxeologischen Zugängen ab, dieses Verhältnis in den Blick nehmen zu können. Diese beschränkten sich darauf, das „Eigenleben“ der Schule zu betrachten, und konzipierten „schulische und unterrichtliche Praxis insular“ (ebd.: 105). Hierdurch werde es „verunmöglicht [...] den eigenlogisch verfassten schulischen Handlungsraum als einen gesellschaftlichen zu verstehen“ (ebd.: 108). Wie in Kapitel 3 zu zeigen ist, ermöglichen es im Bereich der praxeologischen Wissenssoziologie jedoch gerade Bohnsacks jüngere Arbeiten (2017a; 2017b), die gesellschaftlichen Aspekte methodologisch zu fassen.

Auch Streckeisen, Hänzi und Hungerbühler (2007) weisen zu Recht darauf hin, dass

„Beurteilung [...] von Selektion insofern analytisch unterschieden werden [muss], als sie in einem selektionsfreien Schulsystem zwar von Bedeutung wäre, in einem solchen aber den bedrohlichen Charakter nicht hätte, der ihr solange [sic!] anhaftet, als [sic!] sie im Rahmen einer selektiv angelegten Schule stattfinden muss. Beurteilung kann – theoretisch – auch rein förderorientiert erfolgen“ (Streckeisen/Hänzi/Hungerbühler 2007: 312f.).

Unbestritten ist jedoch, dass zwischen der schulischen Selektionsfunktion und einer an individueller Förderung orientierten inklusiven Pädagogik ein zentraler Widerspruch besteht – oder durch Inklusion das ohnehin bestehende zentrale schulische Dilemma, „jeden Schüler seinen Möglichkeiten und Begabungen entsprechend individuell optimal zu fördern und gleichzeitig alle Schüler an einem allgemein verbindlichen Leistungsmaßstab zu messen“ (Katzenbach

2012: 95), eine weitere Zuspitzung erfährt. Mit Herz (2016) kann in diesem Zusammenhang auch von einem „[D]ouble-bind-Konflikt“ (31) gesprochen werden. Dementsprechend verstehen sich Vertreter*innen der Integrations- und Inklusionspädagogik historisch immer auch als Kritiker*innen schulischer Selektion und hieraus resultierender Benachteiligungen für bestimmte marginalisierte Gruppen wie etwa Menschen mit Behinderung. So stellt beispielsweise Prengel (2006) fest:

„Aus der Sicht einer funktionalen Interpretation des Schulsystems hat die Dominanz der Selektionsfunktion im Schulsystem selbst systematisch und regelmäßig zur Mißachtung eines Teils der Kinder und Jugendlichen (im Sinne Honneths) geführt und so längst große persönliche und gesellschaftliche ‚Lücken aufgerissen‘“ (ebd.: 61).

Nach dieser kurzen Einführung in den Grundwiderspruch wird im Folgenden die Bearbeitung der hieraus resultierenden Widersprüche innerhalb des Inklusionsdiskurses in den Blick genommen. Dazu wird zunächst eine hierbei hilfreiche Unterscheidung zweier Umgangsstrategien dargestellt (2.1), um dann auf die Ausblendung der Widersprüche innerhalb des Inklusionsdiskurses (2.2) und auf vermittelnde Ansätze einzugehen (2.3). Schließlich wird die besondere Strukturierung des Diskurses als Reformdiskurs diskutiert (2.4) um dann nach Einordnung in den Forschungskontext (2.5) zur Formulierung der ersten Forschungsfrage zu kommen.

2.1 Bearbeitung der Widersprüche als affirmative oder transformative Strategie

Der oben skizzierte Grundwiderspruch wird in der Diskussion um Integration, später um Inklusion, nicht immer reflektiert, wie im Folgenden gezeigt wird. Zur Einordnung der unterschiedlichen Positionen innerhalb des Diskurses bietet sich ein Analyseinstrument an, das Fraser (2003) entwickelte. Es dient dazu, theoretische Positionen mit dem Ziel der Überwindung gruppenbezogener Ungerechtigkeit einzuordnen. Ziel des Fraser'schen Ansatzes ist es, Umverteilung und Anerkennung als zwei zentrale Prinzipien von Gerechtigkeit miteinander zu verbinden (vgl. ebd.). Zur Beseitigung von Ungerechtigkeit unterscheidet sie zwei unterschiedliche Strategien, „die quer zur Trennlinie zwischen Umverteilung und Anerkennung liegen: *Affirmation* und *Transformation*“ (Fraser 2003: 102). Hierbei definiert sie affirmative Strategien als solche Maßnahmen, „die darauf zielen, unfaire Wirkungen gesellschaftlicher Strategien zu korrigieren, ohne die zugrundeliegenden sozialen Strukturen, die sie hervorbringen, anzugreifen“ (Fraser 2003: 102). Dies geschieht beispielsweise, indem Nachteilsausgleiche bei vorliegenden Beeinträchtigungen gewährt werden, was zugleich erfordert, die Differenzen sichtbar zu machen. Transformative Strategien sind demgegenüber solche, „die darauf abgerichtet sind, ungerechte Wirkungen gerade durch Restrukturierung des zugrundeliegenden allgemeinen Rahmens zu beseitigen“ (Fraser 2003: 102). Dies wäre beispielsweise dann der Fall, wenn das Ideal der Brauchbarmachung für den Arbeitsmarkt infrage gestellt würde. Somit sind mit affirmativen Strategien schwerwiegende Nachteile verbunden, da das Grundproblem bestehen bleibt. Sie neigen dazu, reduzierte Gruppenidentitäten festzuschreiben, die der individuellen Komplexität der Subjekte nicht gerecht werden (z.B. durch die Bezeichnung als „I-Kind“). Es sind jedoch auch mit transformativen Strategien Nachteile verbunden, da diese den unmittelbaren Anliegen der Betroffenen meist fernstehen und nur unter ungewöhnlichen Umständen umzusetzen sind (vgl. Gomolla 2014: 78).

Wie sich Frasers Analysemodell auf den schulischen Umgang mit der Kategorie „Behinderung“ anwenden lässt, hat Sturm (2012) dargestellt und am Beispiel der bildungspolitischen Maßnahmen Österreichs zur Realisierung von Inklusion aufgezeigt. Sie führt aus, dass die schulische Integration auf der Grundlage eines Zweigruppen-Modells den Schüler*innen mit Förderbedarf

zwar die Teilnahme am allgemeinen Unterricht ermögliche, jedoch ohne dass die allgemeinen Normen auch für sie gelten würden (vgl. Sturm 2012: 9) – und ohne die für die Hierarchisierung der Lerninhalte bedeutsame Allokationsfunktion der Schule infrage zu stellen. Dementsprechend bewertet sie in diesem Zusammenhang die damaligen bildungspolitischen Maßnahmen Österreichs insgesamt als affirmativ (ebd.: 13). Demgegenüber bezeichnet Gomolla (2014) die Umsetzung integrativer Schulstrukturen durchaus als transformative Strategie. Die Unterscheidung, ob eine Strategie als affirmativ oder transformativ zu betrachten sei, hänge jedoch immer vom Kontext ab: So könnten Reformen zunächst affirmativ wirken, bei konsequenter oder radikaler Umsetzung dann jedoch eine transformative Wirkung entfalten (vgl. Fraser 2003: 108f.). Weiter führt Fraser auch die Möglichkeit eines Mittelweges aus „zwischen einer affirmativen Strategie, die politisch praktikabel, aber in ihrem Gehalt unzureichend ist, und einer transformativen Strategie, die von ihrem Programm her Sinn macht, aber politisch nicht umzusetzen ist“ (Fraser 2003: 110). An dieser Stelle wird deutlich, dass eine Anlehnung an Frasers Konzept geeignet ist, die Kontroverse innerhalb des Inklusionsdiskurses zu betrachten, die Jantzen (2017) als „Glaubenskrieg um Inklusion“ (ebd.: 51) bezeichnet und pointiert zusammenfasst:

„Diese Fronten [des Glaubenskriegs, Anm. BRS] reichen von den Vorkämpfern für schulischen Inklusion bis hin zur traditionellen Sonderschulpädagogik, vom Hervorheben der Nicht-Inkludierbarkeit des Großteils der in Heimen und Großanstalten internierten Behinderten aufgrund ihrer körperlichen und Verhaltensprobleme bis hin zum gänzlichen Unsichtbarmachen von Behinderung, da Behinderung beim Namen zu nennen bereits als Diskriminierung erachtet wird“ (ebd.: 51f.).

Aus der Perspektive des Fraser'schen Analyseinstruments können Strategien, die bemüht sind, unter den aktuellen Begebenheiten ein möglichst hohes Maß an ‚Inklusion‘ zu realisieren, und die dabei das Fortbestehen des eigentlich zugrunde liegenden Problems hinsichtlich der Allokationsfunktion von Schule vernachlässigen, als affirmativ bezeichnet werden. Demgegenüber stellen transformative Ansätze die Realisierbarkeit von Inklusion bei Aufrechterhaltung des meritokratischen Prinzips infrage. Hierbei ist jedoch nicht auszuschließen, dass sich auch aus der flächendeckenden Umsetzung einer affirmativen Strategie, wie sie sich derzeit – wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung – in der BRD bildungspolitisch abbildet, perspektivisch ein transformatorisches Potenzial entfalten kann.

2.2 Bearbeitung der Widersprüche durch die Annahme pädagogischer Lösbarkeit

Eine zentrale Forderung im Zusammenhang mit schulischer Inklusion ist die Überwindung der Unterscheidung zwischen Schüler*innen mit und ohne Behinderung, sowie der Verzicht auf Kategorisierungen insgesamt. Im Folgenden wird die Grundlegung dieser Forderung im Topos der „egalitären Differenz“ (Prengel 2006, im Original von 1993) aus einer historischen Perspektive in den Blick genommen. Hieran anschließend wird beispielhaft am De-Kategorisierungsdiskurs und am Index für Inklusion die Annahme der pädagogischen Realisierbarkeit von Inklusion herausgearbeitet. Die Darstellung des Inklusionsdiskurses beschränkt sich hierbei auf prominente Vertreter*innen und auf pointierte Positionen.

Grundlegende Ausführungen zum Verhältnis von Gleichheit und Differenz finden sich in den noch immer aktuellen sozialphilosophischen Reflexionen Prengels (2006, im Original von 1993). Prengel stellt heraus, dass es sich bei Gleichheit und Verschiedenheit stets um relative Begriffe handele, bei denen das Vergleichskriterium durch das menschliche Urteil festgelegt werde – und nicht etwa unabhängig hiervon existiere. Es handele sich bei Gleichheit und Ver-

schiedenheit somit stets um ein partielles Verhältnis, nie um eine generelle Beziehung (vgl. Prengel 2006: 33). Hierüber gelangt sie schließlich zu ihrer zentralen Forderung nach egalitärer Differenz:

„Radikale Pluralität bildet sich aus der unhintergehbaren Eigenart differenter Lebensweisen und Wissens- und Denkformen, diese genießen jede in ihrer Eigenart hohe Wertschätzung. Indem aber jedem dieser Entwürfe das gleiche Recht auf Eigenart zukommt, wird das Gleichheitspostulat durch die Anerkennung von Verschiedenheit eingelöst. Die aus der Entfaltung des Verschiedenen auf der Basis gleicher Rechte, also aus *egalitärer Differenz* sich bildende Pluralität realisiert auf radikale Weise Demokratie“ (Prengel 2006: 49, Hervorh. BRS).

Prengel wendet sich somit dagegen, ein hierarchisches Verhältnis aufgrund vorliegender Differenz abzuleiten. Auf dieser Grundlage formuliert Prengel als Verbindung der interkulturellen, der feministischen und der Integrationspädagogik ihr Konzept der Pädagogik der Vielfalt, in der sie versucht, die drei pädagogischen Bewegungen miteinander zu verbinden. Die Pädagogik der Vielfalt zielt darauf

„für alle Schülerinnen- und Schülergruppen auf den unterschiedlichen Ebenen der Schulpädagogik den gleichberechtigten [sic!] Zugang zu den materiellen und personellen Ressourcen der Schule zu schaffen, um auf der Basis solcher Gleichberechtigung die je besonderen, vielfältigen Lern- und Lebensmöglichkeiten zu entfalten“ (Prengel 2006: 185).

Prengel formuliert aus dem Anspruch egalitärer Differenz didaktische Konsequenzen im Sinne eines Unterrichts, in dem alle Schüler*innen gemeinsam lernen und in dem sich die Integrationsklasse nicht in zwei Gruppen spaltet, bei denen „die nichtbehinderten Kinder [...] im Gleichschritt das Pensum der Jahrgangsklasse [lernen] und die behinderten Kinder [...] als gesonderte Gruppe und mit Extra-Materialien versehen in Extra-Lehrgängen auf einfachem Niveau meist von der Co-Lehrerin unterrichtet [werden]“ (Prengel 2006: 160). Ziel ist es also, die ungleiche Unterrichtung von Kindern mit und ohne Behinderung als zwei voneinander getrennte Gruppen zu überwinden. Prengel fordert, die Selektionsfunktion der Schule „viel stärker nach außen zu verlagern“, um „die Aufgaben der Qualifikation und Sozialisation angemessener erfüllen zu können“ (Prengel 2006: 61). Insgesamt nimmt die Auseinandersetzung mit der schulischen Selektionsfunktion im Verhältnis zur integrativen Programmatik in ihrer Arbeit ausgesprochen wenig Raum ein. An anderer Stelle wird diese zwar noch kurz als mögliches Gegenargument gegen eine integrative Didaktik angeführt, diesem dann jedoch eine erfolgreiche Praxis entgegengestellt (vgl. 2006: 158f.). Ein ähnlicher Umgang mit dem Spannungsverhältnis zeigt sich auch noch in ihren heutigen Schriften. So formuliert sie:

„Die Vorherrschaft einer überbetonten Selektionsfunktion wird [im Rahmen einer Pädagogik der Vielfalt, Anm. BRS] kritisiert und reduziert, vor allem wegen ihrer motivations- und leistungsmindernden Wirkungen für die als ‚schlechte Schüler‘ Eingestuft“ (Prengel 2015: Abs. 23).

Hierbei erscheint Schule als Ort, der gleichsam von der Gesellschaft unabhängig die Relevanz der Selektionsfunktion verändern kann. Inwieweit die gesellschaftliche Verfasstheit Individuen im Sinne einer Leistungsorientierung zu prägen vermag, thematisiert Prengel allerdings nicht (vgl. hierzu auch Mecheril 2015: Abs. 11). In ihrem Beitrag bezieht sich Prengel explizit auch auf Kritik an der Ausblendung der Widersprüche im Verhältnis von Inklusion zu den gesellschaftlichen Funktionen des Schulsystems (vgl. Prengel 2015: Abs. 36), wie sie von Wischer vorgebracht wird (vgl. z.B. Wischer 2008, vgl. hierzu auch Abschnitt 2.4). Sie interpretiert diese jedoch als eine Kritik an Individualisierung und erwidert mit einem Verweis auf erfolgte Veränderungen der schulischen Praxis:

„Die Tatsache, dass zahlreiche Akteure auf allen Ebenen des Bildungswesens selbst eine Vielfaltsorientierung wählen, ihre Praxis daran ausrichten und ausdifferenzierte Lösungen für neu entstehende Probleme entwickelt haben, wird von den Protagonisten dieser [auf die Widersprüchlichkeit hinweisender, BRS] Argumentationslinie nicht zur Kenntnis genommen“ (Prenzel 2015: Abs. 36).

Sie vollzieht Wischers Kritik also gerade nicht nach und verbleibt auf einer unterrichtlich-didaktischen Ebene (vgl. hierzu auch Wischer 2015). Somit wird eine auf programmatischer Ebene als inklusiv bezeichnete Praxis als Beleg für die pädagogische Umsetzbarkeit von Inklusion in einem selektiven Schulsystem angeführt. Mögliche praktische Handlungsprobleme, die aus den Widersprüchen resultieren, werden somit nicht in den Blick genommen und entziehen sich der Reflexion. Auch die von Prenzel formulierten Eckpunkte für eine Pädagogik der Vielfalt beziehen sich auf ebendiese Ebene und unterstellen somit eine pädagogische Lösbarkeit des Inklusionsproblems (vgl. hierzu Riegert 2015). Diese Unschärfe, mit der das Verhältnis von Schule und Gesellschaft gezeichnet wird, zeigt sich auch in den Beiträgen aus Stähling und Wenders' Band (2011). So beendet Schnell auf die Frage, wie sie ihre Überzeugungen Studierenden vermittele, das Interview mit der Formulierung: „Das Wichtigste ist, dass die Studierenden einen kritischen Blick darauf bekommen, was in der Gesellschaft ist und was in der Schule. Und sie sollen Bewusstsein dafür bekommen, dass die Schule nicht das Abbild sein darf“ (Stähling/Wenders 2011: 42). Auch hier werden Schule und Gesellschaft als zwei voneinander getrennte Sphären gedacht, wobei die erste unabhängig von der zweiten als reformierbar erscheint. Inklusion als eigentlich transformatorisch angelegtes Vorhaben (vgl. Gomolla 2014) wird somit in der Umsetzung affirmativ, da es sich in die bestehenden Strukturen einfügt.

Ähnlich wie Prenzel kritisiert auch Hinz (2002; 2004) die Unterscheidung zwischen „normalen“ und „anderen“ Kindern, die er als „Zwei-Gruppen-Theorie“ bezeichnet (ebd.). Aus dem programmatischen Anspruch von Inklusion „als eine allgemeine Pädagogik, die es mit einer einzigen, untrennbar heterogenen Gruppe zu tun hat“ (Hinz 2002: o.S.), resultiert für ihn, diese Unterscheidung von behindert und nicht behindert zu überwinden (vgl. auch Hinz 2004). In diesem Verständnis orientiert sich Inklusion an der Bürgerrechtsbewegung, kämpft gegen jede Form gesellschaftlicher Marginalisierung, nimmt alle Heterogenitätsdimensionen in den Blick und betrachtet Menschen mit Behinderung nicht mehr als abgegrenzte Gruppe (vgl. Hinz 2004: 46). Als Konsequenz aus der oben beschriebenen Zwei-Gruppen-Theorie und deren geforderter Überwindung resultiert die „inklusionistische Kritik dagegen, dass Menschen mit Behinderungen offiziell etikettiert werden“ (Hinz 2002: o.S.) – und somit die Forderung nach De-Kategorisierung (vgl. auch Hinz 2009). Das Ziel der De-Kategorisierung bildet somit eine zentrale Forderung bei der Realisierung von Inklusion und bestimmte lange Zeit den – durchaus kontroversen – Diskurs zu Inklusion. So erhoben in den letzten Jahren Inklusionsgegner*innen und -kritiker*innen gerade die Forderung der De-Kategorisierung zunehmend zum zentralen Gegenstand ihrer Argumentationslinien (vgl. bspw. Ahrbeck 2011; Winkel 2011) oder stellten sie gar unter Ideologieverdacht (Speck 2011; kritisch hierzu vgl. Katzenbach 2012). Die De-Kategorisierungsforderung wird jedoch nicht nur von Inklusionsgegner*innen kritisiert, sie ist auch innerhalb des integrations- und inklusionspädagogischen Diskurses nicht widerspruchsfrei. So formuliert Jantzen mit Bezug auf Basaglia und Basaglia-Ongaro (1980):

„Alles andere [als sich den Kindern mit einer klaren Begriffsbildung zuzuwenden, Anm. BRS] bedeutet in den paranoiden Raum des andauernden Selbstverdachts einzutreten, an Ausgrenzungs-Prozessen möglicherweise doch teilzuhaben – als ob wir diesem Problem jemals entfliehen könnten“ (Jantzen 2017: 67).

Hinz hingegen macht die De-Kategorisierungsforderung zum zentralen Aspekt seines Inklusionskonzeptes und entwickelt diese vor allem in Abgrenzung zum Integrationsbegriff (vgl. Hinz 2004). Hierbei stellt er Integration und Inklusion als klar abgrenzbare Konzepte einander gegenüber:

„Die Integrationspraxis versucht, aus sonderpädagogischer Warte individuumsbezogen die Einbeziehung ihrer Klientel mit sonderpädagogischem Förderbedarf, je nach individueller Schädigung, mit personenbezogener Ressourcenausstattung, spezieller Förderung und primärer eigener Zuständigkeit voranzubringen, während die Inklusionspraxis mit schulpädagogischem Ausgangspunkt und systemischem Ansatz alle Schüler an einer gemeinsamen Schule für alle teilhaben und individuell wie gemeinsam lernen lassen und dies mit systembezogener Ressourcenausstattung und allen beteiligten Berufsgruppen vorantreiben will“ (Hinz 2002: o.S.).

Auch wenn er selbst diese deutliche Abgrenzung in späteren Schriften teilweise abschwächt (vgl. hierzu Lee 2010: 95ff.), wird diese Unterscheidung zwischen Integration und Inklusion bis heute breit rezipiert, wie beispielsweise Lindemann (2018) am Beispiel der grafischen Darstellung der Umgangsweisen mit Differenz aufzeigt. Hinz versteht Integration als Fortschreibung des selektiven Schulsystems durch administrative Etikettierung mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Diese soll Inklusion verhindern – unter anderem durch den Verzicht auf kategorisierende Zuschreibungen. Dieses Verständnis intendiert die Möglichkeit, durch inklusive Schulentwicklung die Mechanismen schulischer Selektion zu überwinden. Wie im Folgenden zu zeigen ist, wird der Widerspruch zwischen Inklusion und schulischer Selektion innerhalb des Diskurses nur wenig reflektiert. Hinz scheint – stellvertretend für andere innerhalb des Inklusionsdiskurses – über die De-Kategorisierungsforderung diesen Widerspruch ausblenden zu wollen.

Die Form, in der dieser Widerspruch bearbeitet wird, wird vor allem mit Blick auf den Index für Inklusion (Boban/Hinz 2003) als Instrument für inklusive Schulentwicklung deutlich: „Inklusion ist keine unerreichbare Utopie, sondern eine konkrete Vision, die in jeder Schule sofort angegangen werden kann – z.B. mit Hilfe des Index für Inklusion“ (Hinz 2009: 177). In diesem Verständnis ist eine inklusive Schule auch dann möglich, wenn der Grundwiderspruch zum selektiven Schulsystem ungelöst bleibt. Zwar wird in neueren Veröffentlichungen dieser Widerspruch durchaus reflektiert, der Umgang hiermit wird jedoch der Praxis überantwortet: „Eine veränderte Praxis bedarf des Festhaltens am Anspruch, die Strukturbedingungen von organisierter Selektion und institutioneller Diskriminierung zu verhindern“ (Dannenbeck/Hinz 2017: 63). Dies soll der Praxis durch kritische Selbstreflexion und ein Begreifen der eigenen Praxis als „widerspenstig“ gelingen (ebd.: 67 mit Verweis auf Stähling/Wenders 2011). Ein ähnliches Verständnis zeigt sich auch, wenn „[i]nklusive Wertorientierung“ als „Kernaspekt inklusiver Entwicklung“ (Boban/Hinz 2017b) bezeichnet und hiermit intendiert wird, dass Inklusion durch die Übernahme der richtigen Wertorientierung umgesetzt werden könne – und das Vorhandensein einer solchen gemeinsamen Orientierung dann an der Formulierung von Leitbildern festgemacht wird (ebd.: 82ff.). Eine vergleichbare Perspektive findet sich auch in der neuesten Adaption des Index für Inklusion:

„Vor allem bedeutet Inklusion das Umsetzen inklusiver Werte in Handeln. Wenn Schulentwicklung mit der praktischen Umsetzung von Werten verknüpft wird, kann dies zu einer wirklichen Veränderung von Schulen führen. Wenn Inklusion nicht mit echt empfundenen Werten verbunden ist, kann ihre Umsetzung als bloße Modeerscheinung oder Befolgung einer Anweisung angesehen werden“ (Booth/Ainscow 2017: 33).

Hierbei wird Inklusion nicht nur am Handeln, sondern auch am „echten Empfinden“ der Werte festgemacht und somit zur Frage inklusiver Haltung erklärt. Strukturelle Rahmenbedingungen werden hierüber ausgeblendet, Umsetzungsschwierigkeiten können so stets auf die mangelnde „Echtheit der Empfindungen“ zurückgeführt werden. Gerade die Gegenüberstellung einer „wirklichen Veränderung“ und der „Befolgung einer Anweisung“ trägt dazu bei, Inklusion zu idealisieren: Wenn die Befolgung einer Anweisung automatisch im Widerspruch zu einer „wirklichen“ inklusiven Entwicklung steht, wird die Möglichkeit infrage gestellt, Inklusion im Rahmen von Schulgesetzgebung zu etablieren. Zwar benennt der Index an anderer Stelle Strukturen und Vorgaben als mögliche Barrieren, anschließend wird der Fokus jedoch gleich auf Barrieren im Einflussbereich der Schule gelenkt (vgl. Booth/Ainscow 2017: 56). Der Umgang mit Barrieren, die außerhalb des schulischen Einflussbereichs liegen und dennoch das schulische Handeln maßgeblich beeinflussen, bleibt unthematisiert. Vielmehr soll Schule durch den Index in die Lage versetzt werden, die Wirkmächtigkeit dieser Bedingungen zu begrenzen, indem er sie – beim Beispiel der Ressourcenzuweisung durch Kategorisierung – darin unterstützt, „Wege zu entwickeln, wie das Denken in Kategorien lediglich in der vom Schulsystem vorgegebenen Dokumentation zum Ausdruck kommt, ohne sich in strukturellen, pädagogischen und didaktischen Entscheidungen der Schule widerzuspiegeln“ (Booth/Ainscow 2017: 24). Auch hier zeigt sich die implizite Annahme des Index, dass Schulen die bestehenden Regelungen, die sich aus der selektiven Verfasstheit des Schulsystems ergeben, ignorieren und ihre eigene Praxis hiervon unabhängig gestalten können.

Da der Grundwiderspruch zwischen dem selektiven Schulsystem und inklusiver Programmatik weitgehend unreflektiert bleibt, können solche Ansätze in Anlehnung an Fraser als affirmativ betrachtet werden, auch wenn das Selbstbild der Protagonisten u.U. durchaus ein anderes ist:

„Bei Inklusion werden in Abhängigkeit von den Möglichkeiten der Partizipation unterschiedliche Vorstellungen unterschieden: So differenziert Booth (2008) auf Schule bezogen zwischen einem assimilativen und einem transformativen Modell. Während das erste dadurch beschrieben werden kann, dass es Heterogenität als belastend wahrnimmt, auf Unterricht orientiert, statisch, kategorial und selektiv ist, kann das zweite dadurch charakterisiert werden, dass es Heterogenität als bereichernd definiert, auf Lernen orientiert, dynamisch, dekategorial und auf alle ausgerichtet ist. Während das erste Modell im Status quo verwurzelt ist und gefangen bleibt, weist das zweite Modell über ihn hinaus“ (Boban/Hinz 2017b: 41).

Auch wenn Inklusion als zweites Modell durchaus über den Status quo hinausweist, kann es der Strukturiertheit des selektiven Schulsystems nicht „entfliehen“, um das oben stehende Zitat Jantzens erneut aufzugreifen. Dies wird besonders mit Blick auf die Kritik deutlich, die beispielsweise in Feusers Sammelband (2017b) zu einer von Hinz und Boban verantwortete Tagung der Inklusionsforscher*innen geäußert wird. So zweifelt Feuser daran,

„ob die Transformation eines sEBU [selektierendes, ausgrenzendes und segregierendes Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem, Anm. BRS] in eine iEBU [inklusives ..., Anm. BRS] überhaupt möglich ist und ohne die Transformation der gesamten institutionellen Systeme einer Gesellschaft bzw. Nation [...] nicht eine unrealistische Erwartung ist“ (Feuser 2017a: 187f.).

Weiter kritisiert er auch Hinz' Unterscheidung von Integration und Inklusion und die hieraus resultierende Forderung nach De-Kategorisierung:

„Die Tatsache, dass die betroffenen Kinder auch in integrativen Schulen als Gruppe sichtbar bleiben, ist keine Eigenschaft der damals in der Entwicklung befindlichen integrativen Pädagogik, sondern das Ergebnis eines – auch unter integrativen und heute sogenannten inklusiven Bedingungen – fortdauernden sEBU [selektierendes, ausgrenzendes und segregierendes Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichts-

system, Anm. BRS], das individuelle Hilfen, wenn überhaupt, nur um den Preis von Diagnosen und Etikettierungen ermöglichte und ermöglicht und einer dahinterstehenden kategorialen Heil- und Sonderpädagogik“ (Feuser 2017a: 240).

Aus dieser Perspektive ist die Kategorisierung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Konsequenz aus dem selektiven Schulsystem und der Verzicht hierauf dementsprechend nicht geeignet, dieses – sozusagen im Umkehrschluss – außer Kraft zu setzen. Aus diesem Verständnis heraus sind beispielsweise auch die, eigentlich sehr unterschiedlichen, Positionen der Autoren Ahrbeck (2011) und Jantzen (2017) aneinander anschlussfähig. Ihnen ist gemeinsam, dass sie sich zu solch einer affirmativen Strategie der Etablierung von Inklusion kritisch positionieren: Ahrbeck aus einer konservativen, Jantzen aus einer revolutionären Perspektive heraus (vgl. hierzu die Bezugnahme auf Ahrbeck bei Jantzen 2017: 67). Innerhalb des Inklusionsdiskurses stehen Feuser und Jantzen, die sich beide auf Dussels Forderung nach Transformation von Institutionen beziehen (vgl. Feuser 2017a: 183; Jantzen 2017: 71), neben Rödler (vgl. z.B. 2017) für transformatorische Positionen. Diese befinden sich im Vergleich zu den eher affirmativ orientierten Positionen jedoch in der Minderheit.

2.3 Bearbeitung der Widersprüche unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Inklusion und Exklusion

Eine differenzierte Betrachtung des De-Kategorisierungsdiskurses und der zentralen Argumentationslinien aus einer eher vermittelnden Perspektive nimmt Katzenbach (2015) vor. Er vollzieht zum einen die Gefahr der Stigmatisierung durch Etikettierungen nach und problematisiert zum anderen die Gefahr, dass real existierende Benachteiligungen beim Verzicht auf Kategorisierungen nicht mehr dargestellt werden könnten (vgl. ebd.: 33ff.). So führt er beispielsweise zum Anspruch egalitärer Differenz aus:

„Die Problematik dieser Denkfigur besteht in ihrer Übergeneralisierung: Wenn alle Unterschiede zwischen Menschen und ihren Lebensverhältnissen nur noch als anders, aber nicht mehr als besser oder schlechter angesehen werden dürfen, entzieht man sich selbst die Grundlage für die Kritik gesellschaftlicher Missstände und sozialer Ungerechtigkeit“ (Katzenbach 2015: 46).

Darüber hinaus führt er neben anderen Aspekten noch die Problematik der Ressourcensteuerung aus, die zwar in einem gewissen Maße durch systembezogene Ressourcenzuweisungen gelöst werden könne, jedoch auch ergänzender individueller Zuweisungen bedürfe (vgl. ebd.: 48ff.). Als Konsequenz aus der Vielschichtigkeit des De-Kategorisierungsansatzes und der widerstreitenden Perspektiven schlägt Katzenbach vor, beide Aspekte – die Thematisierung und die Nichtthematisierung von Differenz – als notwendig anzunehmen und in der bildungspolitischen und pädagogischen Praxis auszubalancieren. Er gelangt somit zu einem Verständnis von *Inklusion* als „das selbstverständliche, gleichberechtigte und wertschätzende Miteinander unterschiedlicher Menschen, wobei die Selbstverständlichkeit dieses Miteinanders darin besteht, dass ihre Unterschiedlichkeit nicht eigens thematisiert werden muss“ (Katzenbach 2015: 47). Zugleich versteht er *Integration* als das „gleichberechtigte und wertschätzende Miteinander unterschiedlicher Menschen, wobei Gleichberechtigung und Wertschätzung die Thematisierung der Unterschiede verlangt“ (ebd.: 48). Somit stehen „Integration und Inklusion [...] nicht in einer Art Steigerungsverhältnis, wie dies häufig suggeriert wird, sondern eher in einer spannungsvollen Balance, die es auszutariieren und auch auszuhalten gilt“ (ebd.: 48). Ähnlich argumentieren auch Budde und Hummrich mit ihrem Konzept einer reflexiven Inklusion. Diese zielt in Anlehnung an eine reflexive Koedukation und reflexive Interkulturalität

„sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und die Sichtbarmachung von darin eingeschriebener Benachteiligung, als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion. Damit werden die Forderungen nach einem (in situ unentscheidbaren) Zusammenspiel von Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenzen sowie nach Reflexivität als professionelle Haltung aufgenommen und für Inklusion fruchtbar gemacht“ (Budde/Hummrich 2013: o.S.).

Das Fehlen eines differenzierten Verständnisses von Gleichheit und Differenz, gerade auch vor dem Hintergrund der schulischen Selektionsfunktion, ist derzeit einer der zentralen Kritikpunkte, die aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive am Inklusionsdiskurs benannt werden. So zeigt Buddes Diskursanalyse, dass die Relationalität von Heterogenität und Homogenität in der Schulpädagogik kaum berücksichtigt wird (vgl. Budde 2012a; b; vgl. auch Trautmann/Wischer 2011). Innerhalb des schulpädagogischen Diskurses um Heterogenität werde der Begriffsgehalt gar verunklart, wenn

„im gesamten Diskursgefülle das Phänomen der Heterogenität selbst kaum hinterfragt, in Zweifel gezogen oder einer kritischen Perspektive unterworfen wird. Es werden zwar zahllose Aussagen im Kontext von Heterogenität getroffen, über Heterogenität als Relation zwischen Differentem mit Bezug zu Gleichem wird (von wenigen Aussagen abgesehen) nicht gesprochen. Der Diskurs schweigt von seinem Gegenstand“ (vgl. Budde 2012a: Abs. 63).

Heterogenität wird innerhalb des Diskurses auf diese Weise häufig zum positiv besetzten Gegenpol zu vielen imaginären oder tatsächlichen Problemen. Diese affirmative Überhöhung von Differenz suggeriert die Vorgängigkeit von Heterogenität, ontologisiert den Begriff und trägt somit selbst zu einer Festschreibung von Differenzen bei (vgl. Budde 2012a: Abs. 57f.; vgl. Budde 2012b: 525f.).

Gerade die mangelnde oder fehlende Reflexion des Widerspruchs zwischen den gesellschaftlichen Funktionen von Schule und inklusiver Programmatik wird in den letzten Jahren, auch aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive heraus, zunehmend kritisiert. So betonen Budde und Hummrich, dass es sich beim Umgang mit dem Verhältnis von Inklusion und Exklusion um eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe handele, da „die Relation von Inklusion und Exklusion [...] die Antinomie von Gleichheit und Differenz [reformuliert]“ (2013: o.S.). Deshalb gelte es, Inklusion als sozialwissenschaftliches Problem zu betrachten, das das gesamte Spektrum der gesellschaftlichen Teilhabe berücksichtige. Dieses sozialwissenschaftliche und gesellschaftspolitische Verständnis von Inklusion hat auch Folgen für die Einschätzung der Möglichkeiten zur pädagogischen Umsetzbarkeit des Inklusionsanspruches:

„Bedeutsam ist aus der Perspektive eines breites [sic!] Verständnis von Inklusion (und Exklusion) eine Reflexion auch der Grenzen des Pädagogischen, da nicht nur die Forderung nach Inklusion keine genuin bildungspolitische ist, sondern die Achse von Inklusion/Exklusion ist in gesellschaftlich-politischen Feldern begründet, die sich einer Bearbeitung allein in der pädagogischen Praxis entzieht“ (Budde/Hummrich 2015: 37).

Auch Mecheril argumentiert ähnlich, wenn er darauf verweist,

„dass die meritokratische Entwertung von Individuen unter gesellschaftlichen Bedingungen, in denen Leistungsfähigkeit nahezu ein moralisches Gebot darstellt und zwar unter gegebenen (wenn auch kontingenten) ökonomischen Bedingungen der notwendigen Erzeugung sozialer Ungleichheit, durch Pädagogik nur unzureichend und immer prekär gemindert werden kann, muss meines Erachtens stärker als dies in der inklusiven Anerkennungspädagogik berücksichtigt wird, thematisiert werden“ (Mecheril 2015: Abs. 8).

Anderenfalls, so Budde und Hummrich weiter, stelle Bildung sich in den Dienst des Staates und werde somit zur zentralen Reproduktionsinstanz gesellschaftlicher Differenzierung und sozialer Ungleichheit, da die Vorstellung von „Normalität“ gesellschaftlich determiniert sei (vgl. Budde/Hummrich 2013). Gemäß diesem Verständnis reproduzieren inklusive Schulen genau jene Ungleichheit, die sie dem selektiven Schulsystem vorwerfen. Die Anschlussfähigkeit der Praktiken eines individualisierten Unterrichts an ein „unternehmerisches Selbst“ (Bröckling 2007), wie sie beispielsweise Rabenstein und Wischer (2016) diskutieren, könnte hierfür ein Indiz sein.

Aus der Ausblendung der gesellschaftlichen Dimension folge pädagogisch die Problematik, „dass die bildungspolitische Achse handlungspraktisch angeeignet und bearbeitet werden muss“ (Budde/Hummrich 2013: o. Seite). Eine solche handlungspraktische Bearbeitung des eigentlich bildungs- und gesellschaftspolitischen Problems von Inklusion im Sinne eines „Durchmorgens“ zeigen auch die verschiedenen Beiträge bei Stähling und Wenders (2011, vgl. z.B.: 94) stellvertretend für viele andere Schulen in inklusiver Entwicklung. Auch wenn diese Strategien im jeweiligen Einzelfall erfolgreich gewesen sein dürften, so ist es – wie in den oben stehenden Ausführungen deutlich wird – notwendig, die Grenzen des Pädagogischen zu reflektieren, da das Verhältnis von Inklusion und Exklusion in gesellschaftlich-politischen Feldern begründet ist und nicht nur pädagogisch bearbeitet werden kann. Mit Verweis auf einen Beitrag der Autor*innen Hamburger, Seus und Wolter (1984) zur „Unmöglichkeit Politik durch Pädagogik zu ersetzen“ führen Budde und Hummrich entsprechend weiter aus:

„[D]ie Überantwortung und Aneignung politischer Integrations- oder Inklusionsfragen an pädagogisches Handeln [führt] zu einer systematischen Entgrenzung des Pädagogischen [...], deren Lösung darin besteht, reflexiv den normativen Ansprüchen einer gerechten Gesellschaft hinterherzulaufen“ (2013: o.S.).

Am Beispiel von Migration spitzt Hummrich das Verhältnis von Politik und Pädagogik dann noch weiter zu: „Indem Pädagogik scheinbar immer dann in Anspruch genommen wird, wenn die Politik an ihre Grenzen – etwa die Grenzen der Integration – kommt, entledigt sich die Politik gewissermaßen ihrer Verantwortung für Integration“ (2016: 44). Vergleichbares lässt sich auch für Inklusion feststellen, die (bildungs-)politisch ebenfalls in erster Linie als pädagogische Aufgabe gerahmt und bearbeitet wird. So konstatiert Herz in diesem Zusammenhang, dass der „Ausbau einer inklusiven Schullandschaft [...] eine ideologische Semantik von Inklusion dem entsprechenden Reformvokabular [...] in scheinbar emanzipatorischem Gewand [nutzt], das reale Exklusionsprozesse zu übertünchen bestrebt ist“ (2016: 31; zum Stand der Umsetzung in Deutschland vgl. CRPD 2015; Preuss-Lausitz 2015; 2018a; Monitoringstelle 2017).

Auch weiter gilt für Inklusion offenbar, was Hummrich für Migration feststellt: Diese „scheint [...] paradigmatisch für das Professionalisierungsproblem pädagogischen Handelns als strukturelles Problem [zu stehen], das allein durch die Übernahme der ‚richtigen Haltung‘ nicht gelöst werden kann“ (2016: 44) – da eben die Vorstrukturiertheit des Handelns durch gesellschaftliche Bedingungen ausgeblendet bleibt. Hierauf weist auch Mecheril hin:

„Gesellschaftliche Differenzverhältnisse wie die Ordnung der Geschlechter oder natio-ethno-kulturelle Ordnungen weisen eine konstitutive Macht- und auch Gewaltdimension auf. So sind die Handlungsspielräume der Individuen durch und in den Differenzordnungen normativ vorstrukturiert“ (Mecheril 2015: Abs. 11).

Diese normative Vorstrukturiertheit der Handlungen wird im Inklusionsdiskurs immer dann ausgeblendet, wenn – häufig implizit – die Unabhängigkeit einer pädagogischen Organisation wie der Schule von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen angenommen wird (vgl. z.B.

die oben stehenden Ausführungen zum Index für Inklusion). Wird diese Vorstrukturiertheit berücksichtigt, greifen auch andere, als Grundlage für inklusive Bildung genannte Aspekte zu kurz: so benennt Werning beispielhaft für andere eine inklusive Haltung, Kompetenz, Engagement und entsprechende Ressourcenausstattung als Basis für inklusive schulische Bildung (vgl. Werning 2017; vgl. auch Arndt/Werning 2016: 20). Auch hier bleiben die gesellschaftlichen Krisen unberücksichtigt, die sich im Diskurs um Bildung und Erziehung reproduzieren (vgl. auch Hummrich 2016: 53).

2.4 Inklusionsdiskurs als Reformdiskurs

Die Ausblendung der Widersprüche und der Glaube an eine pädagogische Realisierbarkeit von Inklusion werden durch die besondere Verfasstheit des Diskurses als Reformdiskurs begründet. Hierzu ist es zunächst notwendig, sich die Geschichte der deutschen Integrations- und Inklusionsbewegung zu vergegenwärtigen, um hieran dann die Charakteristika eines Reformdiskurses diskutieren zu können. So beginnt die Geschichte des gemeinsamen Schulbesuchs von Schüler*innen mit und ohne Behinderung in Deutschland bereits deutlich vor der Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2009.² Grundlegend hierfür war in den 1970er-Jahren der besondere Einsatz von Eltern behinderter Kinder, die „in der Bundesrepublik die wichtigsten Kräfte für die Entstehung gemeinsamen Spielens, Lebens und Lernens [waren]“ (Schnell 2003: 35). Diese Eltern traten vehement für eine Fortschreibung der positiven Erfahrungen aus der gemeinsamen Kindergartenzeit ein (vgl. ebd.). Der Deutsche Bildungsrat (1973) legte mit der „Empfehlung für die pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ bereits 1973 ein erstes offizielles Dokument vor, das den gemeinsamen Unterricht von Schüler*innen mit und ohne Behinderung empfahl (vgl. auch Eberwein 1998; Weigt 1998). Auch wenn hier die Aufgabe, Schüler*innen mit Behinderung zu integrieren, als bewältigbar eingeschätzt wurde, folgte mit den 1980er-Jahren das „Jahrzehnt der Schulversuche“ (vgl. Schnell 2006). Im Laufe der 1990er-Jahre schlug sich Integration schließlich allmählich in den jeweiligen Schulgesetzen der Länder nieder. Gestützt wurden diese Entwicklungen durch die Salamanca-Erklärung von 1994, die die gemeinsame Unterrichtung *aller* Kinder als Ziel formulierte (vgl. UNESCO 1994). Jedoch sahen sich auch in dieser Zeit und mehr noch in den Anfangsjahren sowohl Eltern als auch Lehrkräfte mit zum Teil deutlichen Widerständen seitens der Schulen und der Kultusbürokratie konfrontiert (vgl. zu den Ressentiments gegenüber den Eltern z.B. Schnell 2003: 42ff.). Integration im Sinne eines gemeinsamen Unterrichts von Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf zu etablieren, wurde so zu einem widerständigen Reformvorhaben, das von Lehrkräften³, Eltern⁴ und Wissenschaftler*innen⁵ besonderen Einsatz verlangte.

Interesse und Engagement für gemeinsames Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung und entsprechende Forschungstätigkeit waren lange Zeit vor allem bei Sonderpädagog*innen verortet (vgl. Schnell 2003). Zwar erhob die Sonderpädagogik durchaus Forderungen danach, den Diskurs zu öffnen (vgl. z.B. Hinz 2012; Schnell 2006); dennoch blieb

2 Der historische Überblick kann hier nur sehr knapp dargestellt werden, für eine ausführliche Betrachtung vgl. z.B. Schnells Grundsatzstudie von 2003.

3 Vgl. z.B. Stähling 2009: 61ff.

4 Ab 1985 als Bundesarbeitsgemeinschaft „Gemeinsam leben – gemeinsam lernen. Eltern gegen Aussonderung behinderter Kinder“ organisiert (vgl. Roebke/Hüwe/Rosenberger 2000).

5 So zum Beispiel im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Modellversuche zum gemeinsamen Lernen, vgl. hierzu Schnell 2003: 102ff.

die Frage der Integration und Inklusion lange ein Thema, das in den anderen Bereichen der Erziehungswissenschaft weitgehend vernachlässigt wurde (vgl. Preuss-Lausitz 2018b: 230). Erst in der Zeit nach der Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2009 kam es insgesamt zu einem deutlichen Anstieg von Publikationen zu ‚Inklusion‘ insgesamt und auch zu einer größeren Beachtung innerhalb allgemeinpädagogischer und schultheoretischer Beiträge⁶ (vgl. z.B. Heinemann 2017; Helsper 2016). Gleichzeitig wird gerade in der jüngeren Debatte die historische Entwicklung der Integrationsbewegung *vor* der Ratifizierung der UN-BRK kaum berücksichtigt, und so kommt es zum Teil zu einer (erneuten) Engführung von Inklusion im Hinblick auf die Kategorie Behinderung. So führen beispielsweise Hopf und Kronauer (2016) aus, andere soziale Benachteiligungslagen im Kontext von Inklusion würden derzeit kaum berücksichtigt. Diese Analyse ist – genauso wie die berechtigte Kritik am ungeklärten Verhältnis von Inklusion und Leistungsgerechtigkeit – sicher zutreffend. Der in diesem Zusammenhang entwickelte Vorschlag, durch eine Öffnung des Leistungswettbewerbs für „alle Schüler“ im Sinne einer „starken Inklusion“ (Hopf/Kronauer 2016: 23) mehr Bildungsgerechtigkeit herzustellen, greift jedoch zu kurz. Die im Text als „lernbehindert“ bezeichneten Schüler*innen (ebd.: 23) in den Leistungswettbewerb einzubeziehen und hierüber den Erwerb von Mindestkompetenzen sicherstellen zu wollen, würde zwangsläufig Schüler*innen exkludieren, denen es nicht möglich ist, solche Mindestkompetenzen zu erwerben, beispielsweise komplex beeinträchtigte Schüler*innen. Zudem blenden Hopf und Kronauer in ihrem Beitrag den Diskurs um Inklusion vor der breiten Rezeption der UN-BRK aus und nehmen gerade dessen Ringen um den Umgang mit der Kategorie ‚Behinderung‘ nicht zur Kenntnis.

Aus historischer Perspektive und dem Verständnis von Inklusion als pädagogischer Reform war der Glaube, Inklusion sei pädagogisch umsetzbar, quasi zwingend. So waren die pädagogischen Institutionen der Einflussbereich, über den die Akteur*innen – trotz aller Widerstände – verfügten. Diese konnten sich während der 1970er- und 1980er-Jahre noch nicht auf eine menschenrechtsbasierte Grundlage, wie sie heute mit der UN-BRK vorliegt, stützen. Antrieb war vielmehr eine pädagogische Überzeugung, die das „alltägliche Miteinander [...] von jungen Menschen mit und ohne Behinderung im Hinblick auf die gleichberechtigte Wahrnehmung und Anerkennung von Menschen mit Behinderung im gesellschaftlichen Leben“ zum Ziel hatte (Schnell 2006: o.S.). Ohne den Glauben an die pädagogische Umsetzbarkeit hätte die Bewegung ihr Aktivierungspotenzial verloren.

Beim Blick in Sammelbände, die die damaligen Akteur*innen zu Wort kommen lassen (vgl. Müller 2018; Stähling/Wenders 2011), wird besonders deutlich, dass es sich bei Inklusion von Beginn an um ein Reformvorhaben handelte, das darauf zielte, die pädagogische Praxis zu verändern und bestehende Strukturen – an konkreten Einzelschulen, aber auch auf der Ebene der Kultusbürokratie – infrage zu stellen. So betont beispielsweise das Herausgabeteam des Bandes zum „Ungehorsam im Schuldienst“ (Stähling/Wenders 2011) das widerständige Ethos der Inklusionsbewegung: „Die menschliche pädagogische Haltung gegenüber den Lernenden ist der Weg und nicht bürokratische Engstirnigkeit und rigide Unterordnung unter starre Vorgaben“ (vgl. ebd.: VII). Diese Widerständigkeit gegen bestehende Strukturen, angetrieben aus der idealistischen Überzeugung, bisher marginalisierten Schüler*innen Teilhabe zu ermöglichen, verbunden mit der Hoffnung auf eine insgesamt gerechtere Gesellschaft, war lange Zeit der entscheidende Antrieb, um inklusive Schulen und Konzepte zu entwickeln. Gleichzeitig hat

6 So ergibt eine Abfrage in der Literaturlatenbank des Fachportals Pädagogik (<http://www.fachportal-paedagogik.de>) für das Jahr 2008 174 Publikationen zum Stichwort „Inklusion“, für das Jahr 2009 bereits 235 und für das Jahr 2015 schließlich 767, wobei die Anzahl in den Jahren 2016 und 2017 rückläufig war (26.03.18).

diese Geschichte jedoch Konsequenzen für die Art und den Verlauf des Diskurses. So macht Wischers Arbeit deutlich, dass ein Diskurs, der darauf ausgerichtet ist, die pädagogische Praxis auf Grundlage einer normativ-pädagogischen Reflexion – oder eines Dogmas (vgl. Klemenz/Paschen 2012) – zu verändern, fast zwangsläufig zu einer unvollständigen Argumentation führt (vgl. Wischer 2009). Aus dem Veränderungswunsch resultiere die Notwendigkeit, dass die Neuerung *besser* sei als die bisherige Praxis. Dies verhindere jedoch den Blick auf Schwachstellen des Konzepts (vgl. Wischer 2008). Stattdessen werde der Gewinn der Veränderung betont, um somit einen alten Zustand mit bekannten Nachteilen gegen einen neuen Zustand mit unbekanntem Nachteilen auszutauschen (vgl. Luhmann/Schorr 1999: 107, zit. n. Wischer 2009). Das Reforminteresse werde hierbei meist normativ – zum Beispiel mit dem Wohl des Kindes – begründet. Dies war und ist beim Inklusionsdiskurs in besonderer Weise der Fall. Wurde in den Anfangsjahren der Anspruch erhoben, bisher marginalisierte Kinder und Jugendliche zu integrieren, so wird Inklusion seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts durch die UN-Behindertenrechtskonvention normativ-politisch (vgl. Cramer/Harant 2014) begründet und erhält ein dementsprechend hohes moralisches Gewicht (vgl. z.B. Boban/Hinz 2017a; Kruschel 2017). Unvollständig ist die Argumentation des Inklusionsdiskurses vor allem unter dem Aspekt, dass er die gesellschaftlichen Funktionen von Schule unzureichend berücksichtigt, wie bereits gezeigt wurde. Hierbei wird Schule zuvorderst als pädagogische Institution fokussiert; ihre Aufgaben als gesellschaftliche Institution werden tendenziell ignoriert oder als nachrangig behandelt. Auch anhand des Diskurses um innere Differenzierung haben Trautmann und Wischer (2008) die Unvollständigkeit einer solchen Argumentation aufgezeigt. Die hier zentrale Norm der optimalen individuellen Förderung aller Schüler*innen ist zugleich auch ein zentrales Element inklusiver Pädagogik (zu Individualisierung vgl. z.B. die Beiträge der Autor*innen Häcker 2017; Lau/Lübeck 2017; Prengel 2017). In dieser Norm, so Trautmann und Wischer (2008; vgl. auch Wischer 2009) begründe sich auch die bisweilen auffällige Intensität, mit der der Inklusionsdiskurs geführt werde – handle es sich hierbei doch um ein pädagogisch originäres Anliegen: Der Anspruch, den individuellen Bedürfnissen der einzelnen Schüler*innen mit einem entsprechend differenzierten Lernangebot zu begegnen, sei auf theoretischer Ebene sehr überzeugend, sodass ihm kaum widersprochen werden könne. Ein solches differenziertes Lernangebot gehe jedoch mit einem immensen Variationspotenzial einher, da auf vielfältige Ausgangslagen nur mit ebenso vielfältigen Differenzierungsoptionen reagiert werden könne. Somit müsse und könne das Konzept auf theoretischer Ebene nicht ausdifferenziert werden. Also werde diese Aufgabe auf die Ebene des Unterrichtsgeschehens verlagert. Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Konzeptes könnten so nicht der Programmatik, wohl aber der pädagogischen Praxis angelastet werden. Bei Schwierigkeiten der Umsetzung stünden daher vor allem die – als reformunwillig angenommenen – Lehrkräfte im Blick (vgl. Trautmann/Wischer 2008: 169). Wie bereits gezeigt, ist diese Betrachtung auch auf einen Teil des Inklusionsdiskurses übertragbar. Schultheoretisch begründete Zweifel an der Programmatik, wie sie sich aus den gesellschaftlichen Aufgaben von Schule (Selektion, Allokation) und den Antinomien des Lehrerhandelns ableiten lassen, werden auch hier ausgeblendet.

Auch wenn es – gerade auch aus der Perspektive des Inklusionsdiskurses – durchaus berechnete Anfragen an die schultheoretische Grundlegung der Funktionen von Schule gibt, gilt es zu berücksichtigen, dass bei der Bewältigung gesellschaftlicher Aufgaben – wie der Organisation von Bildung – Regelungen notwendig sind, die universell gültig sind und „die von individuellen Konstellationen, d.h. von den Interessen, Zielen und Handlungen der einzelnen Akteure absehen“ (Wischer 2013: 101). Somit bedeutet Institutionalisierung immer auch die Missachtung

subjektiver Bedürfnisse und individueller Spielräume (vgl. ebd.: 101). An diesem Punkt wird das Spannungsverhältnis zu einem pädagogischen Verständnis von Schule deutlich: „PädagogInnen [...] verstehen sich als ‚Anwalt [sic!] des Kindes‘ und verteidigen dessen Recht auf individuelle Persönlichkeitsentfaltung und -entwicklung (auf Autonomie und Mündigkeit) gegen Vereinnahmung von ‚außen‘“ (Wischer 2013: 103). Genau diese Anwaltschaftlichkeit für die Interessen der Kinder wird im Zusammenhang mit Inklusion immer wieder betont, so zum Beispiel auch im bereits erwähnten Sammelband der Autor*innen Stähling und Wenders (2011): „Dies ist kein Bericht über den Ungehorsam von Lehrerinnen und Lehrern. Es ist ein Bericht über den Respekt für die Interessen und Bedürfnisse der Kinder. Von der Achtung ihrer Rechte. Vom Gehorsam gegen die eigenen Ideale. Und vom Mut“ (Sennenlaub zit. in Stähling/Wenders 2011: 1). Diese Orientierung am Kind wird der „bürokratische[n] Engstirnigkeit und rigide[n] Unterordnung unter starre Vorgaben“ (vgl. ebd.: VII) gegenübergestellt.

Innerhalb des Inklusionsdiskurses entsteht so immer wieder der Eindruck, als könnten und müssten sich Lehrkräfte geradezu den gesellschaftlichen Funktionen von Schulen entziehen. Wenning (2007) verweist jedoch darauf, dass den Schulen die gesellschaftliche Funktion zukomme, Heterogenität zu verarbeiten, und sie dabei nicht auf die Ausübung der Selektions- und Allokationsfunktion verzichten könne:

„In einer an nationalstaatlichen Mustern orientierten Gesellschaft, die dadurch Homogenisierung betreibt und Minderheiten diskriminiert, ist es illusorisch zu glauben, Bildungseinrichtungen könnten ‚pädagogische Inseln‘ sein; sie beteiligen sich an der Homogenisierung und diskriminieren ebenfalls – ob sie dies wollen oder nicht“ (Wenning 2007: 30).⁷

Hierbei soll es nicht darum gehen, die gesellschaftlichen Funktionen von Schule widerspruchlos als gegeben anzunehmen. Problematisch wird es jedoch, wenn im Sinne einer „Frontstellung“ (Wischer 2013: 104) von der Überlegenheit der eigenen pädagogischen Haltung und der hiermit verbundenen Ideale gegenüber den gesellschaftlichen Funktionen von Schule ausgegangen wird, wobei Letztere vorrangig als destruktiv und zu überwindend betrachtet werden. Es gilt vielmehr, gerade die Folgen der Institutionalisierung schulischer Bildung kritisch in den Blick zu nehmen, sie infrage zu stellen und die Widersprüche, die vor dem Hintergrund einer inklusiven Perspektive resultieren, zu verdeutlichen und zu diskutieren. Aber gerade dies ist nur bedingt der Fall, wie hier gezeigt werden konnte.

2.5 Einordnung in den Forschungskontext

Im Folgenden sollen jene Forschungsarbeiten in den Blick genommen werden, die das beschriebene Spannungsverhältnis diskutieren. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf Arbeiten mit einem Bezug zu Inklusion, aber auch andere relevante Arbeiten werden berücksichtigt (für einen allgemeinen Überblick zur qualitativen Forschung zu Inklusion vgl. Merl/Winter 2014).

Helsper (2007) greift das Verhältnis von Pädagogik und Selektion im Rahmen seiner breit rezipierten Arbeit zu den Antinomien des Lehrerhandelns auf und fasst diese als Antinomie von Nähe und Distanz. Diese „wird um so [sic!] spannungsreicher, je deutlicher ideale Anforderungen an Nähe formuliert und je universalistischer und spezifischer Schule zugleich ausgeformt

⁷ Wobei Stojanov (2015) mit dem Verweis auf andere Nationalstaaten durchaus für eine Verschiebung des Selektionszeitpunktes auf den Berufseinstieg plädiert, um die Schule hiervon zu entlasten und es den Lehrkräften zu ermöglichen, den Schüler*innen mit „moralischem Respekt“ (vgl. ebd. 147) zu begegnen. Unabhängig von dieser Debatte können sich Schulen im Status quo dieser Aufgabe nicht entziehen.

wird“ (ebd.: 530f.). In diesem Verständnis kann der Widerspruch zwischen Inklusion als Orientierung an der optimalen Förderung jedes Individuums und dem selektiven Schulsystem auch als Zuspitzung dieser Antinomie verstanden werden. Für den aktuellen Schulstrukturwandel, zu dem er neben Ganztags auch Inklusion zählt, führt Helsper (2016) entsprechend aus, dass dieser Schule „eher in ein dominantes demokratisch-meritokratisches Muster stärker ein[rückt]“ (ebd.: 223), als dass es sich hierbei um einen tatsächlichen Strukturwandel handeln würde. Dabei würden exkludierende Momente nicht aufgelöst, aber zurückgenommen. So kommt er insgesamt zu dem Schluss, dass sich Verschiebungen andeuteten, die bedeutsam, aber nicht neu seien und zugleich das Unterrichten erreichten:

„Diese Verschiebungen bewegen sich in der Ambivalenz von Professionalisierungsoption, einer Anforderungssteigerung, die auch in Überlastung, Verstrickung und verstärktes Scheitern münden kann und von deprofessionalisierenden Tendenzen begleitet wird“ (ebd.: 239).

Auch wenn es sich also bei Inklusion in diesem Verständnis nicht um eine gänzlich neue Entwicklung handelt, so ist sie für die professionelle Praxis der Lehrkräfte bedeutsam und verdient es daher, genauer in den Blick genommen zu werden.

Den Umgang mit dem Widerspruch zwischen Fördern und Auslesen untersuchen auch Streckeisen, Hänzi und Hungerbühler (2007) und bewegen sich hiermit ebenfalls im gleichen Spannungsfeld. Sie gehen davon aus,

„dass für den Lehrberuf ein Handlungsproblem konstitutiv ist, welches sich daraus ergibt, dass die Lehrperson nicht allein pädagogisch tätig ist, sondern gleichzeitig als Richterin figuriert, von der eine permanente Bedrohung auf die Schülerin, den Schüler ausgeht: immer wieder nämlich trifft sie als Selektionsakteurin Entscheide, welche die Möglichkeit der Negativselektion, d.h. der Abstufung oder Nichtaufstufung einer Schülerin in sich tragen“ (Streckeisen/Hänzi/Hungerbühler 2007: 312).

Sie rekonstruieren hierbei unterschiedliche Formen der Bearbeitung dieses Handlungsproblems bei Volksschullehrkräften. Die rekonstruierten Typen bewegen sich zwischen einer positiven Akzeptanz der Selektionsfunktion und einer innerlichen Distanzierung von der Selektionsfunktion auf Grundlage einer insgesamt kritischen Einstellung gegenüber dem Schulsystem (vgl.: 288ff.). Hierunter fänden sich auch Lehrkräfte, die „die Widersprüchlichkeit von Fördern und Auslesen also sowohl in ihrer situativen wie strukturellen Dimension wahr[nehmen]“ (ebd.: 290) und ständig um die Aufrechterhaltung eines Arbeitsbündnisses ringen. Diese fühlten sich durch die Selektion in ihrer pädagogischen Praxis permanent gestört. Streckeisen, Hänzi und Hungerbühler (2007) haben aus ihrer Sicht mit ihrer Studie „Neuland“ (ebd.: 311) gegenüber den bisherigen Arbeiten betreten, die vor allem die pädagogische Dimension in den Blick nehmen. Die Perspektive der Studie ist vergleichbar mit derjenigen der hier vorliegenden, bezieht sich jedoch auf Regelschulen innerhalb des selektiven Schulsystems, die dementsprechend in der Regel nicht unter einer so stark normativen Programmatik arbeiten wie inklusive Schulen.

Demgegenüber nimmt Amrheins Studie (2011) das Verhältnis von Inklusion zum selektiven Schulsystem in den Blick. Auf der Grundlage ihrer Studie zu Inklusion in der Sekundarstufe stellt sie die besondere Herausforderung dar, die sich aus der enormen Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit inklusiver Bildungsreformen ergibt (vgl. Amrhein 2016: 22). Aus dieser Diskrepanz resultierten erhebliche Widerstände und Rekontextualisierungen der Reform: „Demnach stellt sich die Rekontextualisierung in inklusiven Bildungsreformen als ein Konzept der Umformung von Vorgaben dar, welches die Innovation an die bestehenden Strukturen anpasst und sie so überhaupt umsetzbar macht“ (Amrhein 2016: 31). Diese Anpassungen

bildeten den Versuch, die Implementation von Inklusion in Verbindung mit der bestehenden Logik des Systems zu ermöglichen. Im Ergebnis entsprächen diese dann jedoch häufig nicht mehr den Intentionen der Reform oder verkehrten sie gar ins Gegenteil (vgl. ebd.: 30ff.). Vor diesem Hintergrund kommt auch Amrhein zu dem Ergebnis, dass der

„vielfache Ruf nach einem gemeinsamen Begriffsverständnis bzw. der ‚richtigen‘ Haltung [...] in Anbetracht der erheblichen Rekontextualisierungstendenzen daher einer stark vereinfachten Idee zur Umsetzung inklusiver Bildung im deutschen Schulsystem zu folgen [scheint]“ (Amrhein 2016: 33).

Als Konsequenz aus ihren Untersuchungen fordert Amrhein, die Innovationskompetenz von Lehrkräften zu fördern. Dabei geht sie davon aus, „dass sich Strukturen über weite Strecken der Kontrolle der handelnden Akteure entziehen, aber diese dennoch gestalterisch auf die Strukturen einwirken können“ (Amrhein 2017: 123). Sie stellt dementsprechend die Frage, ob durch einen kreativen Umgang mit dieser Diskrepanz langfristig das bestehende System transformiert werden könne (vgl. Amrhein 2017: 124). Hierbei gelte es die „Gleichzeitigkeit von Freiheit und Zwängen“ in reflexiven Teamprozessen zu erlernen (ebd.). In Anschluss an Feuser betont sie:

„Dies beinhaltet für ihn [Feuser, Anm. BRS] auch das Bewusstsein, dass ein Schulsystem, welches strukturell auf Selektion und Auslese hin ausgerichtet ist, für Inklusion eher ungeeignet erscheint und die handelnden Akteure permanent zwingt, dieses Paradox auf der persönlichen Handlungsebene auszugleichen“ (Amrhein 2017: 130).

Amrhein nimmt das Spannungsverhältnis also eher aus einer Steuerungsperspektive in den Blick und betrachtet aus dieser vor allem Schulen, die bisher selektiv strukturiert waren und für die Inklusion eine neue Herausforderung darstellt. Demgegenüber fokussiert die hier vorliegende Studie die persönliche Handlungsebene gerade an jenen Schulen, bei denen sich eine hohe Innovationskompetenz vermuten lässt, da sie seit vielen Jahren dezidiert inklusive Schulentwicklung betreiben und hierbei als erfolgreich wahrgenommen werden (zur Auswahl der Schulen vgl. Abschnitt 4.1). Ähnliche Rekontextualisierungen wie Amrhein und hiermit verbunden Zurückweisung von Verantwortung rekonstruierten auch Trumpa und Janz (2014) im Rahmen des Projekts Einstellungsforschung zu Inklusion (EFI; vgl. auch Heyl/Seifried 2014). Sowohl die Studien von Amrhein als auch jene im Rahmen des Projekts EFI kombinieren hierbei quantitative und qualitative Verfahren. Die qualitativen Anteile der Untersuchungsdesigns bestehen in beiden Fällen aus Interviews, die mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet werden. Ein rekonstruktives Vorgehen im Zusammenhang mit einem kollektiven Erhebungssetting scheint, mit Ausnahme der unten dargestellten Studie der Forscherinnen Geiling und Söllner (2011), in diesem Zusammenhang noch auszustehen.

Die Widersprüchlichkeit zwischen der selektiven Logik des Schulsystems und Schulreformen, die auf mehr Akzeptanz von Heterogenität abzielen, wird vor allem in Arbeiten zur flexiblen Eingangsstufe deutlich. So zeigen Geiling und Söllner (2011) am Beispiel der flexiblen Schuleingangsphase FLEX in Brandenburg auf, dass hier, entgegen der eigentlichen Intention, die getrennte Zuständigkeit für Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf in keiner der untersuchten Fälle aufgehoben wurde. Zudem differenzieren die befragten Lehrkräfte zwischen „Förderschulkind“ und „richtigem“ Grundschulkind“ (ebd.: 214). Auch Schweda (2016) beschreibt im Kontext einer Studie zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ein Pendeln der Lehrkräfte „zwischen den Polen ‚Selektion‘ und ‚Inklusion‘“ (Schweda 2016: 162), worin die hohe Relevanz der selektiven Strukturiertheit des Schulsystems für die pädagogische Praxis, gerade auch im Kontext einer inklusiven Schulentwicklung, deutlich

wird. Dieses Pendeln wird hier in der möglichen Etikettierung eines Kindes als „Inklusionskandidat“ oder als „schwacher Schüler“ ersichtlich (ebd.: 158). Auch Huf und Kelle (2015) arbeiten heraus, dass im Rahmen der Schuleingangsstufe die Frage der Schulfähigkeit auf die erste und zweite Klasse verlagert wird und Exklusionsrisiken somit nicht wie erhofft reduziert werden (vgl. ebd.: 87).

Das „Entscheidungsdilemma“, in dem sich Grundschullehrkräfte bei der Eröffnung eines Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs befinden, zeigen auch Kottmann und Miller (2016). Dabei legen sie besonderen Wert auf den der Eröffnung des Verfahrens vorausgehenden Entscheidungsprozess. Sie konnten dabei aufzeigen, dass Grundschullehrkräfte bei ihrer Entscheidung sowohl leistungsbezogene als auch leistungsferne Kriterien berücksichtigen (vgl. ebd.: 165). Diese Studien machen also eine hohe Relevanz der Strukturierung durch das selektive Schulsystem deutlich. Es lohnt daher, diese auch im Kontext inklusiver Grundschulen in den Blick zu nehmen.

In einem Zusammenhang mit dem Verhältnis von Inklusion und Selektion können auch die Studien zu Differenzkonstruktionen im Unterricht gesehen werden (für einen Überblick vgl. Sturm 2018b; Sturm 2018c). Hierbei wird der Begriff Differenz herangezogen, „um Fragen sozialer Ungleichheit und Bildungs(un)gerechtigkeit sowie deren (Re)Produktion im Kontext pädagogischer Organisationen und professioneller Handlungen zu beschreiben“ (Sturm 2018c: 51). In ihren Studien konnten Sturm und Wagner-Willi (Sturm 2013; 2015a; Sturm/Wagner-Willi 2015a; b) „die zentrale und übergreifende Bedeutung von Leistung für die Hervorbringung und Bearbeitung von Differenz im Unterricht“ herausarbeiten (Sturm 2018c: 60). Das mikroanalytische Vorgehen nimmt hierbei die Ebene des Unterrichts in den Blick, während in der vorliegenden Studie stärker die Aushandlungsprozesse zwischen den Lehrkräften, gerade auch im Zusammenhang der Diskrepanz zwischen Programmatik und Praxis, betrachtet werden.

Ebenfalls die Ebene des Unterrichts betrifft das in diesem Zusammenhang und gerade an inklusiv arbeitenden Schulen relevante Spannungsfeld von „Individualisierung und Gemeinsamkeit“, das Scheidt (2017) in ihrer gleichnamigen Dissertation bearbeitet. An dieser Stelle nimmt sie Praktiken und Orientierungen in den Blick, die „Lehrer/innen mit langjähriger Expertise im inklusiven Unterricht entwickelt [haben], um Individualisiertes und Gemeinsames Lernen zusammenzuführen“ (vgl. ebd.: 3). Sie arbeitet hierbei mit der dokumentarischen Methode differenziert heraus, welche unterschiedlichen didaktisch-methodischen Herangehensweisen die Lehrkräfte entwickelt haben, um zugleich individualisiertes und gemeinsames Lernen zu ermöglichen, und rekonstruiert das Inklusionsverständnis der Lehrkräfte. Dabei bleibt sie aus einer methodologischen Perspektive betrachtet, jedoch eher auf der Ebene des Orientierungsschemas (zum Begriff des Orientierungsschemas vgl. Abschnitt 3.1). Hierauf verweist beispielsweise die Feststellung, dass die „Orientierung in allen Teams [...] klar in Richtung gemeinsames Verantwortungsgefühl für alle Mitglieder einer Lerngruppe [geht]. Es konnte demnach kein Zwei-Gruppen-Denken (vgl. Hinz 2002) gefunden werden“ (Scheidt 2017: 170). Gleichzeitig beschreibt sie jedoch, dass die Verantwortlichkeit für das fachliche Lernen der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regel bei den Sonderpädagog*innen liege (vgl. ebd.: 170) – was meines Erachtens sehr wohl auf einen Fortbestand der Zwei-Gruppen-Theorie verweist. Für den Umgang mit den curricularen Vorgaben und das Verhältnis zum selektiven Schulsystem rekonstruiert sie „die Orientierung ‚Mut zur Lücke‘“ (ebd.: 192), die auf einen flexiblen Umgang mit den Vorgaben durch die Bildungsstandards verweise. Die Grenze dieser Orientierung sei die sich im Übergang äußernde Selektions- und Allokationsfunktion der

Schule (vgl. ebd.: 192). Hierbei bleibt unberücksichtigt, dass gerade die Selektions- und Allokationsfunktion die Ursache für den Konflikt zwischen den Vorgaben der Bildungsstandards und der „Entwicklungsorientierung“ (ebd.: 187) der Lehrkräfte ausmacht; der „Mut zur Lücke“ ist somit eine Form der Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses. Auch wenn die Arbeit methodologisch eher auf der immanenten Ebene verbleibt, ermöglicht sie einen guten Einblick in den praktischen Umgang der Lehrkräfte mit diesem Spannungsfeld. Zudem zeigt sich hierin die hohe Relevanz, die das Spannungsverhältnis für das unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte hat, und wie wichtig es ist, das Spannungsverhältnis auch als solches zu analysieren.

2.6 Zusammenfassung und Forschungsfragen I

In diesem Kapitel konnte aufgezeigt werden, dass Teile des Inklusionsdiskurses bislang entscheidende Aspekte nur zurückhaltend reflektieren, die aber sehr relevant sind. Diese Aspekte können folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Schule steht als Institution im Spannungsverhältnis pädagogischer und gesellschaftlicher Funktionen und einer als Leistungsgerechtigkeit verstandenen Bildungsgerechtigkeit. Dieses Spannungsverhältnis wird durch Inklusion weiter zugespitzt.
- Schulische Inklusion verfolgt das Ziel, marginalisierten Gruppen einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung zu ermöglichen und das Bildungssystem gerechter zu gestalten. Im Inklusionsdiskurs finden sich hierbei mehrheitlich affirmative Strategien zur Umsetzung von Inklusion. Dies beinhaltet, dass der Grundwiderspruch des meritokratischen Systems nicht infrage gestellt wird.
- Dementsprechend wird im Inklusionsdiskurs mehrheitlich von einer pädagogischen Lösbarkeit der Inklusionsforderung ausgegangen. Widersprüche werden einseitig zur Betonung der Anwaltschaft für das Kind hin aufgelöst. Die gesellschaftspolitische Dimension von Inklusion wird – abgesehen von einigen wenigen transformativen Positionen – tendenziell ausgeblendet.
- Diese Ausblendung wird gerade in den letzten Jahren verstärkt problematisiert, und auf dieser Grundlage werden Vorschläge erarbeitet, die im Sinne einer reflexiven Inklusion beide Aspekte miteinander zu verknüpfen versuchen.
- Die unvollständige Argumentation des Inklusionsdiskurses wird auch durch seine Verfasstheit als Reformdiskurs bedingt. Hierbei werden vor allem Zielkonflikte, die aus dem Verhältnis der pädagogischen und gesellschaftlichen Funktionen von Schule resultieren, ausgeblendet, um so eine Veränderung der bestehenden Praxis zu erreichen.
- Durch Bezugnahme auf andere relevante Forschungsarbeiten konnten die Relevanz des Spannungsfeldes für die pädagogische Praxis und eine bisher fehlende Auseinandersetzung mit den entsprechenden Aushandlungsprozessen im Kontext inklusiver Schulen verdeutlicht werden.

Diese Punkte verweisen darauf, dass es sich bei schulischer Inklusion insgesamt um ein widersprüchliches Feld handelt. So macht auch Katzenbach deutlich, „dass es sich bei der Inklusion um eine Programmatik handelt, die sich zutiefst in gesellschaftlichen Widersprüchen bewegt. Ihre Umsetzung verlangt, sich dauerhaft in Dilemmata begeben zu müssen“ (Katzenbach 2012: 82). Zugleich thematisiert ein Teil des Diskurses um Inklusion gerade diese Dilemmata nur unzureichend. Dies hat möglicherweise zur Folge, dass es „in Theorie und Praxis leicht zu Prozessen der Verleugnung, Abspaltung, Simplifizierung und Mythenbildung“ (Katzenbach 2012: 82) kommen kann. Die Bereitschaft, sich mit den Folgen der Institutionalisierung von Bildung auseinanderzusetzen, stellt nicht nur eine Herausforderung für den wissenschaftlichen Diskurs dar,

sondern gerade auch für die schulische Praxis. So vollziehen sich inklusive Schulentwicklungsprozesse genau in diesem Spannungsfeld. Für diese Arbeit resultieren aus diesen Überlegungen daher folgende Forschungsfragen:

Inwieweit reflektieren Lehrkräfte das Spannungsverhältnis, in dem inklusive Programmatik und gesellschaftliche Funktionen der Schule stehen? Wie relevant ist hierbei die starke moralische Wertorientierung von Inklusion?

3 Der Umgang mit widersprüchlichen Anforderungen aus der Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie

Um die oben genannten Fragen beantworten zu können, wird im Folgenden der methodologische Zugriff aus der Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie grundgelegt und hierbei, neben einer grundsätzlichen Begriffsklärung, das Verhältnis von Norm und Handlungspraxis fokussiert. Betrachtet man die UN-Behindertenrechtskonvention als zentrale supranationale Norm für Inklusion, so können ihre Ratifizierung und die hieran anschließenden bildungspolitischen Prozesse als Versuch betrachtet werden, „organisationale Reformen und Wandlungsprozesse [...] dadurch zu initiieren [...], dass man in die formale Struktur, d.h. das Regelwerk von Organisationen eingreift“ (Nohl/Somel 2017: 189). Eine solche hierarchische Steuerungslogik greift jedoch zu kurz. Hierauf weisen für das Feld Schule exemplarisch Beiträge aus dem Bereich der Governance-Forschung hin (vgl. z.B. Dietrich/Heinrich 2014; Kussau/Brüsemeister 2007). Hierbei hat die Governance-Forschung mit dem Konzept der Rekontextualisierung vor allem organisationale Veränderungen im Kontext von Steuerungsprozessen im Blick (vgl. hierzu z.B. Amrheins Studie von 2011, siehe auch Abschnitt 2.6). Die Dokumentarische Organisationsforschung nimmt das Verhältnis von Norm und Praxis grundsätzlicher in den Blick und geht „prinzipiell davon aus, dass die Formalstruktur von Organisationen und ihr Innenleben nicht übereinstimmen“ (Nohl/Somel 2017: 192). Diese Diskrepanz wird in der Dokumentarischen Organisationsforschung an verschiedenen Stellen berücksichtigt. So arbeitet Mensching (2008) am Beispiel polizeilicher Hierarchiebeziehungen unterschiedliche „Spielpraktiken“ (ebd.: 60) heraus, über die die Differenzbewältigung zwischen formellen Erwartungen und informellen Praktiken gelingt. Kubisch (2008) rekonstruiert in ihrer Studie zur freien Wohlfahrtspflege unterschiedliche organisationskulturelle Muster zur Konstruktion sozialer Differenz, denen gemeinsam ist, dass sie Differenz nicht als positiv konnotieren. Nohl und Somel (2016a; 2016b; 2017) arbeiten am Beispiel einer türkischen Curriculumreform heraus, inwieweit Organisations- und Herkunftsmilieus bei der Strukturierung von Praktiken in einer Organisation relevant sind. Amling (2017) beschäftigt sich in einem Beitrag mit den Diskrepanzerfahrungen, die Lehrkräfte in der Auseinandersetzung mit „institutionalisierte[n] Angemessenheitsvorstellungen vom Lehrerberuf“ und „normativen Erwartungsstrukturen“ sammeln (ebd.: 103). Hieran anschließend stellt er weiterführende Fragen zu Besonderheiten der Organisationsanalyse in der Schule. Ebenfalls im Bereich Schule beschäftigt sich Goldmanns Arbeit (2017b) explizit mit dem Verhältnis von Programmatik und Praxis in Schulentwicklungsprozessen. Hierbei gelingt es Goldmann nicht, einen konjunktiven Erfahrungsraum zu rekonstruieren, da die untersuchten Gruppen nicht homogen erscheinen und sie zugleich stets darum bemüht sind, die Entstehung potenzieller Konflikte zu vermeiden (vgl. ebd.: 318). Wie Amling führt er dies auf eine erschwerte Organisationsbildung in diesem Kontext zurück.⁸ An viele dieser Arbeiten schließen sich damit auch methodologische und metatheoretische Überlegungen an (vgl. hierfür Amling 2018; Goldmann 2017a; Jansen/Vogd 2017; Mensching 2017; Nohl/Somel 2017). Besonders relevant sind in diesem Zusammenhang Bohnsacks jüngere Arbeiten (2014; 2017a; 2017b), in denen er es

⁸ Zu Amlings und Goldmanns Studien vgl. auch die weitergehenden Ausführungen im Rahmen der Typenbildung in Kapitel 7.

durch weiterführende methodologische Überlegungen ermöglicht, die Diskrepanz zwischen Norm und Praxis und den Umgang hiermit mit dem Instrumentarium der Dokumentarischen Methode in den Blick zu nehmen; diese werden in den Abschnitten 3.2 und 3.3 dargestellt. Neben der grundsätzlichen Annahme, dass in Organisationen immer eine Diskrepanz zwischen Norm und Praxis besteht, ist im Kontext von Inklusionsforschung weiter zu berücksichtigen, dass hierbei nicht von einer einheitlichen Norm ausgegangen werden kann. Wie in den oben stehenden Ausführungen deutlich wird, handelt es sich bei Inklusion um ein Konzept, das sich zum einen durch eine begriffliche Unschärfe und zum anderen – gerade in der Organisation Schule – durch eine Positionierung inmitten verschiedener Dilemmata und Widersprüche auszeichnet. Akteur*innen in diesem Kontext sind also herausgefordert, im Kontext der formalen Regeln und der widersprüchlichen Anforderungen eine Handlungspraxis zu entwickeln – wobei selbst die Norm „Inklusion“ in sich nicht konsistent ist. Die Dokumentarische Forschung ermöglicht es an dieser Stelle, auf das „Innenleben“ (Nohl/Somel 2017: 190) einer Organisation und somit auf die internen Praktiken und Aktivitäten (ebd.) zuzugreifen. Um die Differenz zwischen Norm und Handlungspraxis aus dieser Perspektive in den Blick nehmen zu können, gilt es im Folgenden, zunächst die zentralen Begriffe der Dokumentarischen Methode zu verdeutlichen (3.1), um dann auf das methodologische Verständnis des Verhältnisses von Norm und Praxis (3.2) und die in Organisationen relevante Rahmungsmacht (3.3) eingehen zu können. Abschließend werden die zentralen Ergebnisse dieses Kapitels zusammengefasst und auf dieser Grundlage weitere Forschungsfragen formuliert (3.4).

3.1 Begriffsklärung: kommunikatives, konjunktives Wissen und Orientierungsrahmen

Die „dokumentarische Methode der Interpretation“ geht zurück auf die Wissenssoziologie Karl Mannheims (1964a) und die Ethnomethodologie (Garfinkel 1981b). Die Dokumentarische Methode wurde in den 1980er-Jahren in Auseinandersetzung mit der Forschungspraxis durch Bohnsack (vgl. u.a. 1983; 2010) ausgearbeitet und hat inzwischen vor allem in den Sozial- und Erziehungswissenschaften ein breites Anwendungsfeld gefunden (Bohnsack/Pfaff 2010). Die Dokumentarische Methode geht davon aus, dass etwas „Vorfindliche[s]“ nicht nur als ein „es selbst“ existiert, sondern zugleich über sich hinaus auf „etwas anderes“ verweisen kann (Mannheim 1964a: 103f.). Mannheim unterscheidet hinsichtlich des vermittelnden Charakters „drei ‚Sinnschichten‘ an jedem vollen Kulturgebilde [...]: a) den objektiven Sinn, b) den intendierten Ausdruckssinn, c) den Dokumentsinn“ (Mannheim 1964a: 104). So hat ein durch eine Lehrkraft zu Beginn der Stunde an die Tafel geschriebenes Wort (a) einen objektiven Sinn, der aus dem Gehalt des Wortes hervorgeht, zudem verbindet die Lehrkraft (b) mit dem Begriff eine bestimmte Intention – wie zum Beispiel die Einführung eines neuen Themas –, und außerdem dokumentiert sich (c) in der Rahmung des Wortes durch die Schultafel, die Handlungen der Lehrkraft und das übliche Unterrichtsetting beispielsweise eine Aufforderung, ein bestimmtes Thema zu diskutieren. Nur wenn alle Sinnebenen berücksichtigt werden, kann ein Kulturgebilde in seinem eigenen Sinn verstanden werden (vgl. Mannheim 1964a: 104). Auch Garfinkel verweist darauf, dass „in unserer alltäglichen sprachlichen Verständigung sprachliche Äußerungen indexikal sind, d.h. sie sind lediglich Indikatoren für Hinweise auf Bedeutungen, Bedeutungsgehalte“ (vgl. Garfinkel 1981a zitiert nach Bohnsack 2010:19). Der Hörer muss demnach also immer Interpretationen erbringen, um die richtige Bedeutung von Aussagen zu erschließen. Grundlage für eine korrekte Interpretation ist ein gemeinsamer kultureller Hintergrund oder Erfahrungshintergrund: „Diejenigen, die durch gemeinsame Erlebniszusammenhänge miteinander verbunden sind, die

zu einem bestimmten ‚Erfahrungsraum‘ gehören, verstehen einander unmittelbar. Sie müssen einander nicht erst interpretieren“ (Bohnsack 2010: 59). Hingegen „erfassen wir aber beim Verstehen der geistigen Realitäten, die zu einem bestimmten Erfahrungsraum gehören, die besonderen existentiell gebundenen perspektivischen Bedeutungen nur, wenn wir uns den hinter ihnen stehenden Erlebnisraum und Erlebniszusammenhang irgendwie erarbeiten“ (Mannheim 1980: 272). Hiermit verbunden sind zwei fundamental unterschiedliche Modi der Erfahrung: die in wechselseitiger Interpretation sich vollziehende – öffentliche oder gesellschaftliche – „kommunikative“ Beziehung und die auf unmittelbarem Verstehen basierende – nicht öffentliche und milieuspezifische – „konjunktive“ Erfahrung (vgl. Bohnsack 2010; Bohnsack/Pfaff 2010). So ist beispielsweise die öffentliche oder wörtliche Bedeutung von Schule allgemein nachvollziehbar, da eine gängige Vorstellung der Institution Schule vorhanden ist: Schule ist in diesem Sinne beispielsweise ein Ort für Kinder und Jugendliche, an dem diese die Kulturtechniken erlernen. Ein solches Verständnis von Schule ist auf kommunikativer Ebene vermittelbar. Davon zu unterscheiden ist jedoch ein Wissen innerhalb des Erfahrungsraums in einer konkreten Schule mit ihrer milieuspezifischen oder fallspezifischen Besonderheit: So könnten die implizite Erwartung von Lehrkräften an das Verhalten und die Leistungsfähigkeit der Schüler*innen und die jeweilige Reaktion darauf je nach Schulform, Schülerschaft und Lage der Schule variieren – ohne dass die Lehrkräfte dies explizieren könnten. Dieses Handlungswissen wird in der Dokumentarischen Methode als konjunktives Wissen oder auch als atheoretisches, implizites Wissen bezeichnet und konstituiert einen konjunktiven Erfahrungsraum. Kommunikatives Wissen lässt sich methodisch unproblematisch erschließen, da es ohne große Schwierigkeiten abgefragt werden kann. Konjunktives Wissen erschließt sich hingegen nur dann, wenn man sich mit der Handlungspraxis vertraut gemacht hat. Synonym mit dem Begriff des „konjunktiven Erfahrungsraums“ verwendet Bohnsack (2017b) den des Milieus. In diesem Verständnis konstituiert sich

„[g]esellschaftliches Sein im Sinne von Milieubindungen [...] überhaupt erst auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten resp. Strukturidentitaten der Sozialisations- und Lebensgeschichte, also des gemeinsamen Schicksals, das heißt auf der Grundlage und im Medium konjunktiver Erfahrung“ (Bohnsack 2017b: 219).

Hierbei ist entscheidend, dass die geteilten Erfahrungen nicht zwingend gemeinsam, aber strukturidentisch erlebt werden. Neben gruppenhaften Milieus (z.B. Familie) können also auch übergreifende konjunktive Erfahrungsräume wie z.B. Generationen-, Geschlechter-, Migrations- oder Bildungsmilieus unterschieden werden (vgl. ebd.: 112). Milieus sind immer mehrdimensional, da sich verschiedene Erfahrungsdimensionen wie Geschlecht oder Bildungsmilieu überlappen (vgl. Sturm 2016a: 22). Eine Referendarin an einer Schule gehört gemäß diesem Verständnis somit beispielsweise zugleich dem akademischen Bildungsmilieu, dem Milieu des weiblichen Geschlechts und einem Generationenmilieu der Berufseinstiegsphase an.

Die beiden unterschiedenen Wissensarten fasst Bohnsack (2014) unter die metatheoretischen Kategorien des Orientierungsschemas und des Orientierungsrahmens. Dabei stehen die Orientierungsschemata für institutionelle Verhaltenserwartungen, Normen und Eigentheorien der Akteur*innen (vgl. Bohnsack 2014: 35). Dem stellt er den *Orientierungsrahmen*, der im *engen Sinne* die Struktur der Handlungspraxis, also den Habitus, als Modus Operandi abbildet, gegenüber (vgl. ebd., vgl. auch Bohnsack 2010: 60; in Anlehnung an Mannheim 1964a). In seinen jüngeren Publikationen arbeitet Bohnsack das Konzept des Orientierungsrahmens weiter aus (Bohnsack 2014; 2017a; b; 2018). Hierbei stellt er heraus, dass sich die Bedeutung der Orientierungsschemata erst durch Rahmung, Interpretation oder Brechung in und durch die Handlungspraxis entfaltet (vgl. Bohnsack 2014: 36f.). Der Habitus-Begriff wird somit um den Aspekt erweitert,

„dass und wie der individuelle und kollektive Habitus sich in der Auseinandersetzung mit den normativen resp. institutionellen Anforderungen, dem gesellschaftlichen Identifiziert-Werden, d.h. den (individuellen oder kollektiven) Fremd-Identifizierungen [...] immer wieder reproduziert und konturiert“ (ebd.: 36).

Diese Erweiterung wird als Orientierungsrahmen *im weiteren* Sinne bezeichnet, der somit zum Überbegriff der Orientierungsschemata wird (vgl. ebd.: 35; Rauschenberg/Hericks 2018). Durch das Konzept des Orientierungsrahmens *im weiteren Sinne* wird es daher möglich, das Verhältnis zwischen Norm und Handlungspraxis durch ein rekonstruktives Vorgehen in den Blick zu nehmen. Wie der methodologische Zugriff hierauf konkret aussieht, soll in Abschnitt 3.2 ausgeführt werden.

3.2 Verhältnis von Norm und Praxis

Geht es um Organisationen – wie in diesem Fall um Schulen –, müssen die in ihnen wirksamen Milieus berücksichtigt werden, da aus den unterschiedlichen Milieus unterschiedliche Erfahrungsräume resultieren. Dabei sind Milieus und Organisationen systematisch aufeinander zu beziehen. Beiden ist nach Nohl gemeinsam, dass sie „Prozessstrukturen durch soziale Regelmäßigkeiten aus[bilden]“ (2014: 184). Hierbei schleifen sich überindividuelle Handlungsweisen ein, wiederholen sich und werden auf Dauer gestellt (vgl. ebd.). Während Milieus durch implizite Regelmäßigkeiten strukturiert werden, zeichnen sich Organisationen durch formale Regeln aus, die als formale Verhaltenserwartungen Rollen definieren. Diese Regeln zu akzeptieren und die Rollen auszufüllen, ist die Bedingung zur Mitgliedschaft in der jeweiligen Organisation. Somit ist die Mitgliedschaft in einer Organisation reflexiv steuer- und kündbar. Dies unterscheidet sie von der Milieuzugehörigkeit, die „nicht wie die Zugehörigkeit zu einem Verbands durch einen intellektuellen willensmäßigen Akt kündbar ist“ (Mannheim 1964b: 525f.). Die formalen Regeln einer Organisation sind jedoch „keineswegs selbst-verständlich und dürfen auch nicht mit konkreten Handlungen in eins gesetzt werden“ (vgl. Luhmann 1964 zit.n. Nohl 2007: 69; vgl. auch Bohnsack 2017a: 235f.). In diesem Sinne spricht Bohnsack in Anlehnung an Bourdieu auch von der „Illusion der Regel“ und dem im Common Sense unhinterfragten Glauben an die Regel und den hieraus resultierenden (zweck-)rationalen Handlungsmustern (vgl. Bohnsack 2014; vgl. auch Sturm 2018c). Sollen formale Regeln als verallgemeinerbares Verfahren auf die Praxis angewendet werden, sind diese nie präzise genug, um sowohl die „richtige“ Situation für die Regelanwendung als auch die richtige Art der Regelanwendung zu bestimmen (vgl. Nohl 2007: 69). Vielmehr besteht eine „notorische Diskrepanz“ (Bohnsack 2017a: 235) zwischen einer Regel oder Norm, also der propositionalen Logik und dem kommunikativen Wissen einerseits, und dem Habitus, also der performativen Logik und dem konjunktiven Wissen andererseits.

Das bedeutet für inklusive Schulen, dass auch dort eine notorische Diskrepanz beispielsweise zwischen der inklusiven Programmatik auf der Ebene des Schulprogramms und dem unterrichtlichen Handeln der Lehrkräfte besteht. Das Schulkonzept dient dann – neben der Bearbeitung eines schuladministrativen Auftrags – dazu, die Einheit der Organisation Schule zu *zeigen*: „In diesem Sinne würden Aktivitäten, die mit dem Begriff ‚Corporate Identity‘ umschrieben werden können (Leitbilder, einheitliches Erscheinungsbild, angestrebter Verhaltenskodex etc.), einen gemeinsamen institutionellen Rahmen suggerieren, innerhalb dessen die Organisationsmitglieder jedoch weiterhin ihren spezifischen, nicht übergreifend geteilten Orientierungen folgen“ (Vogd 2009: 27)⁹. Die

9 Vogd spricht von „Inseln geteilter Orientierungen“ beispielsweise, wenn von Vertreter*innen bestimmter Professionen ein gemeinsames Berufsethos gepflegt wird (Vogd 2009: 27). Für die Gesamtorganisation geht er jedoch von einer hohen Diversität an Orientierungen aus. Er belegt diese Ausführungen am Beispiel eines Krankenhauses mit vielen beteiligten Professionen und unterschiedlichen Abteilungen. Für die untersuchten Grundschulen als deutlich kleinere Einheiten und mit einer geringen Anzahl beteiligter Professionen ist eine geringere Diversität der Orientierungen anzunehmen.

„notorische Diskrepanz zwischen Theorie und Handlungspraxis [...] sowie die damit verbundenen impliziten Reflexionsprozesse werden ihrerseits überwiegend habitualisiert und erfahrungsmäßig sedimentiert [...]. Durch die Habitualisierung wird auch diese Diskrepanz in ein Routinewissen und damit in einen übergreifenden konjunktiven Erfahrungsraum überführt“ (Bohnsack 2017a: 236).

Das heißt, dass beispielsweise Lehrkräfte an einer inklusiven Grundschule eine gemeinsame Praxis hinsichtlich des Umganges mit der Differenz zwischen der widersprüchlichen inklusiven Programmatik, ihrem unterrichtlichen Handeln und ihren in diesem Zusammenhang stattfindenden Reflexionsprozessen entwickeln. In diesem Verständnis ist das Abweichen von der inklusiven Programmatik nicht als fehlerhaft im Sinne einer ‚nicht inklusiven‘ Praxis zu verstehen, sondern als Bearbeitung genau dieses Spannungsfeldes. Im Verständnis der dokumentarischen Forschung ist die Diskrepanz zwischen Norm und Praxis nicht die Ausnahme, sondern ergibt sich zwingend aus der Notwendigkeit, die formalen Regeln zu präzisieren (vgl. auch Nohl/Somel 2017: 192). Die Handlungspraxis in Organisationen muss sich hierbei mit zwei unterschiedlichen Ebenen des Normativen auseinandersetzen: Zum einen mit imaginativen oder imaginären Identitätsnormen auf gesellschaftlicher Ebene und zum anderen mit imaginativen Normen und Rollenerwartungen auf institutionell-organisatorischer Ebene. Es entsteht somit eine „doppelte Doppelstruktur der Erfahrungsräume“ (Bohnsack 2017a: 245), da es sowohl zu einer Differenz zwischen gesellschaftlichen Normen und Handlungspraxis als auch zwischen institutionellen Normen und Handlungspraxis kommt: „Die Organisationsmitglieder müssen sich demnach sowohl zu gesellschaftlichen, institutionalisierten Normen, Rollen- und Identitätserwartungen in Bezug setzen, als auch zu den im Rahmen der jeweiligen Organisation etablierten normativen Erwartungsstrukturen“ (Amling 2017: 105), wie folgende Abbildung 1 verdeutlicht:

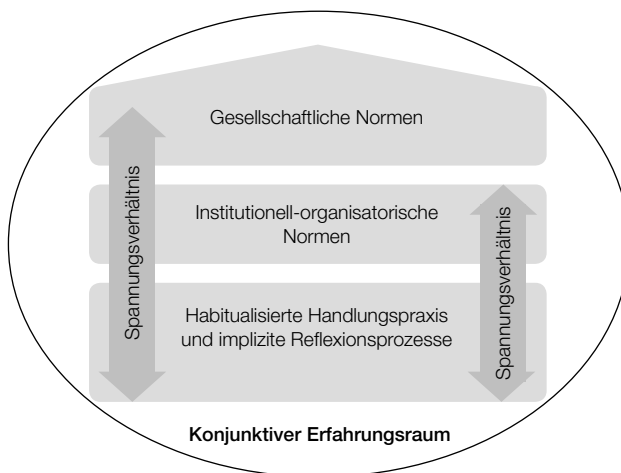


Abb. 1: Doppelte Doppelstruktur der Erfahrungsräume. Eigene Abbildung.

Übertragen auf die in der Dissertation untersuchten Schulen bedeutet dies, dass Lehrkräfte sowohl zwischen ihrer Praxis und den (imaginierten) gesellschaftlichen Erwartungen bezüglich der Realisierung eines Verständnisses von Leistungsgerechtigkeit als Allokationsgerechtigkeit vermitteln, als auch auf organisationsspezifischer Ebene diese in ein Verhältnis zum Konzept einer ‚Inklusiven Schule für alle‘ setzen müssen. Für den Umgang mit diesen Spannungsver-

hältnissen entwickeln sie dann eine gemeinsame Handlungspraxis im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraumes (vgl. hierzu auch Nohl 2018). Genau dieser konjunktive Erfahrungsraum macht also den Umgang von Lehrkräften mit dem Spannungsverhältnis zwischen Inklusion und selektivem Schulsystem methodologisch greifbar.

Für die Klärung formaler Regeln arbeitet Nohl (2014) drei mögliche Umgangsweisen aus. Er unterscheidet: das milieubedingte Unterleben der Organisation (a), den milieugeprägten Umgang mit den formalen Regeln (b) und die Entstehung informeller Regeln (c). Hierbei ist die Unterscheidung zwischen gesellschaftlichen Milieus, die in eine Organisation hineinwirken (z.B. Herkunftsmilieu), und Organisationsmilieus, die sich durch einen gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraum innerhalb der Organisation auszeichnen, relevant (vgl. Bohnsack 2017b; Kubisch 2008). Werden formale Regeln einer Organisation umgangen, da die durch das jeweilige (Herkunfts-)Milieu strukturierten Handlungspraktiken eines Organisationsmitgliedes ihnen zuwiderlaufen, kann von einem „Unterleben“ (a) (Nohl 2014: 188, in Anlehnung an Goffman 1973a) gesprochen werden. Ein solches Unterleben kann zu einer Gefährdung der Mitgliedschaft führen, wird von der Organisation unter Umständen jedoch auch akzeptiert in der Hoffnung, so wieder die Kontrolle zu erlangen. Voraussetzung für ein solches Unterleben ist, dass mehrere Organisationsmitglieder dem gleichen Milieu zugehörig sind (vgl. Nohl 2014: 189f.). Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn Lehrkräfte, die am Ende ihres Erwerbslebens stehen, also über ein gemeinsames Generationsmilieu verbunden sind, die Entwicklung hin zu einer inklusiven Schule ablehnen und sich der Aufnahme von Schüler*innen mit Förderbedarf in ihre Klasse verweigern. Wird diese Weigerung durch Kolleg*innen und Schulleitung hingenommen, akzeptiert die Schule als Organisation dieses Unterleben, ohne das Ziel einer inklusiven Schulentwicklung aufzugeben. Gehören mehrere Organisationsmitglieder dem gleichen Milieu an (b), können diese „aus dessen Perspektivität heraus praktisch mit der Regel umgehen“ (Nohl 2007: 69). Auf Basis des handlungspraktischen Wissens wird die Regel unmittelbar verstanden. So ist die Forderung nach Inklusion für Mitglieder eines links-alternativen Milieus vermutlich anschlussfähiger als bei sehr konservativ geprägten Milieus. Ersteren wird es somit leichter fallen, für eine inklusive Schulentwicklung bereit zu sein. Etablieren sich keine milieuspezifischen Umgangsweisen mit formalen Regeln, können sich informelle Regeln bilden (c). „Informelle Regeln sind – ähnlich der [sic!] milieuspezifischen Umgangsweisen mit formalen Regeln – auf der Ebene der Praxis angesiedelt“ (Nohl 2007: 70) und bedürfen nicht der Explikation. Aus diesen informellen Regeln, die kollektiv geteilt werden, konstituiert sich ein eigenes Organisationsmilieu. Da in ausdifferenzierten Organisationen durchaus unterschiedliche informelle Regeln existieren, sind vermutlich mehrere Organisationsmilieus zu finden (vgl. ebd.). „In den Organisationsmilieus sind mithin all jene impliziten Wissensbestände, informelle Regeln und habituellen Handlungsweisen gelagert, die innerhalb der Organisation *neu* entstanden sind (Nohl 2007: 70). So können sich beispielsweise innerhalb eines Organisationsmilieus informelle Regeln zum Umgang mit dem Widerspruch zwischen inklusiver Programmatik und schulischer Selektionsfunktion bilden, die bei den jeweiligen Klassenteams durchaus unterschiedlich ausgeprägt sind.

Fehlen in einer Situation formale Regeln oder ist keine milieugeprägte Umgangsweise vorhanden, muss in der schulischen Praxis ebenfalls gehandelt werden. Hierzu ist eine Entscheidung notwendig, die unter zwei Bedingungen fällig ist: beim Fehlen habitualisierter Handlungspraktiken und wenn es verschiedene Handlungsoptionen gibt, ohne dass entscheidende Gründe für die Wahl einer bestimmten Option vorlägen (vgl. Nohl 2014: 196f.). In diesem Fall kommt es dann zu einer spontanen Handlung, die sich wiederum vor dem Hintergrund der mehrdimensionalen Herkunftsmilieus konstituiert.

3.3 Rahmungsmacht in Organisationen

Wie in den oben stehenden Ausführungen deutlich wurde, sind Schulen als Organisationen nicht autonom, sondern müssen sich zu gesellschaftlichen Erwartungen in Beziehung setzen. Die Motive, nach denen Organisationen ihre Handlungen ausrichten, sind hierbei nicht Teil der Handlungspraxis selbst, „sondern Strukturmerkmal der Verständigung *über* diese Handlungspraxis, also Strukturmerkmal von [...] Common-Sense-*Theorien*“ (Bohnsack 2017b: 244). Die Motive entstehen also nicht aus einer Handlungspraxis heraus, sondern sind dieser äußerlich und liegen auf einer theoretischen Ebene. So entscheiden Lehrkräfte innerhalb ihres Unterrichts nicht selbst, ob sie die schulische Selektionsfunktion ausüben wollen. Dies geschieht vielmehr außerhalb ihrer Handlungspraxis. Zu den Strukturmerkmalen dieser Common Sense-Theorien gehören auch machtstrukturierte Definitionen. Hierüber erhalten Instanzen sozialer Kontrolle, beispielsweise Polizei, Justiz oder auch Schule, „ein gesellschaftliches Monopol der Attribuierung von Motiven und darauf aufbauend: der Konstruktion von Identitäten und Biografien“ (Bohnsack 2017b: 244). Dies ist die Grundlage dafür, die eigene Entscheidungspraxis zu legitimieren und über die Klientel Urteile, etwa zur Legalität oder Illegalität einer Handlung, fällen zu können. Im Bereich Schule beinhaltet dies beispielsweise, die (Nicht-)Erfüllung einer Leistungsnorm festzustellen und auf dieser Grundlage über die (Nicht-)Versetzung in die nächste Jahrgangsklasse zu entscheiden – hierbei ist die Schule die legitime Instanz, die eine solche Entscheidung zu treffen hat. Im Folgenden wird auf die Bedingungen eingegangen, die solchen Machtbeziehungen im Sinne einer Rahmungsmacht zugrunde liegen: (1) die Erstcodierung, (2) die Zweitcodierung und (3) die strukturelle Invisibilisierung (vgl. Bohnsack 2017b: 246ff.). Um das Verstehen der methodologischen Überlegungen zu erleichtern, werden diese mit Beispielen aus dem empirischen Material dieser Arbeit kombiniert.

Die *erste Bedingung* von Rahmungsmacht entsteht durch eine Fremdrahmung der Organisation. Bohnsack bezeichnet diese Rahmung als „konstituierend“ (2017b: 247), da sie Grundlage für jede Organisation ist und die Praxis der Organisation vorstrukturiert. Organisation kann in Anschluss an Luhmann „als ein soziales System der Kommunikation von Entscheidungen verstanden werden, das seine Entscheidungen durch zirkuläre Bezüge auf andere eigene Entscheidungen identifiziert und sich so gegenüber der allgemeinen Kommunikation schließt“ (Pfadenhauer/Brosziewski 2008: 86) – und somit einen Unterschied zu seiner Umwelt bildet. Solche Entscheidungen innerhalb der Organisation zu treffen, setzt eine selektive Aneignung der Umwelt durch ein System voraus (Bohnsack 2017a: 251). Übertragen auf das Beispiel Schule bedeutet dies, dass Schüler*innen nicht in der Gesamtheit ihrer Person betrachtet, sondern in erster Linie auf ihre Leistungsfähigkeit und Disziplin reduziert werden. Aus der Unterscheidung von Schüler*innen in leistungsstarke und leistungsschwache resultiert dann schließlich die Ausdifferenzierung des Schulsystems in verschiedene – durch unterschiedliche Leistungsniveaus begründete – Schularten. Auf dieser Grundlage können dann wiederum Entscheidungen über Schulverlaufsbioografien als „Förderschüler*in“ oder „Gymnasiast*in“ getroffen werden. Die Komplexität sozialer Identität wird so auf wenige, für die Organisation Schule handhabbare Kategorien (Förderschüler*in, Hauptschüler*in, Realschüler*in, Gymnasiast*in) reduziert. Im weiteren Vollzug ist dann zwar die Kategorie sehr relevant, nicht jedoch der Wahrheitsgehalt derselben (vgl. Bohnsack 2017a). Das zeigt sich beispielsweise darin, dass Selektionsentscheidungen, die im deutschen Schulsystem bereits vergleichsweise früh getroffen werden, im weiteren Verlauf der Schullaufbahn in aller Regel nicht – oder wenn doch, dann vor allem im Sinne einer Abschulung – revidiert werden (können) (vgl. z.B. Bellenberg 2012). Dieses Vorgehen beim Treffen von Entscheidungen wird im Rahmen der praxeologischen Wissenssoziologie

auch als verdeckte Fremdrahmung bezeichnet, da sich dieser Vorgang der Metakommunikation entzieht (vgl. Bohnsack 2017a: 251). Hierbei kann das Ergebnis der Fremdrahmung, zum Beispiel die Kategorisierung als „Schüler*in“, die mit dem Eintritt in die Schule erfolgt, durchaus infrage gestellt werden: Dies geschieht beispielsweise dann, wenn die Möglichkeit eruiert wird, ob ein Kind zu früh in die Schule gekommen sei und daher eigentlich noch kein *Schüler* sein sollte. Der Mechanismus, durch den Kinder als (Vor-)Schüler*innen kategorisiert werden, wird hier jedoch nicht diskutiert, noch wird er überhaupt thematisiert. Diese Art der Fremdrahmung ist für Organisationen und ihre konjunktiven Erfahrungsräume konstitutiv und wird dementsprechend als „konstituierende Fremdrahmung“ (Bohnsack 2017b: 247) bezeichnet. Dieser Vorgang der Kategorisierung auf der Grundlage der konstituierenden Fremdrahmung wird als „Erst-Codierung“ (vgl. Bohnsack 2017b: 247) bezeichnet und bildet die *erste Bedingung* für die Konstitution von Rahmungsmacht.

Als *zweite Bedingung* kommt eine Übertragung der Erst-Codierung auf die Gesamtperson des Betroffenen im Sinne einer totalen Identifizierung hinzu (vgl. Bohnsack 2017b: 247). Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn eine Schülerin hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit eine Erst-Codierung mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich „Geistige Entwicklung“ erfährt und hierauf eine Zweit-Codierung folgt, in deren Rahmen bestimmte Verhaltensweisen im Kontext von Peerinteraktionen als über die Behinderung prinzipiell entschuldbar betrachtet werden. Hierdurch kommt es zu einer „definitorischen Fixierung des Individuums auf nur eine *einzig*e aus der Vielfalt seiner anderen – auch möglichen – sozialen Identifizierungen“ (Bohnsack 2017a: 252). Zugleich wird hierbei die, im Rahmen der Erst-Codierung zugeschriebene, Kategorisierung mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Rahmen einer „tautologischen Konstruktion“ (Bohnsack 2017b: 247, vgl. auch 284ff.) auf deren Ursachen übertragen. Die Bewertung der Handlung – wie beispielsweise eines provokativen Akts im Rahmen einer Peerinteraktion als von der *normalen* Schüler*innenrolle abweichend – führt zur Konstruktion der Begründung, das Handeln werde durch die geistige Behinderung bedingt. Es kommt somit zu einem Zirkelschluss, der die Etikettierung mit sonderpädagogischem Förderbedarf immer wieder bestätigt. Die Bewertung der Handlung wird dann schließlich auch von den Schüler*innen übernommen und prägt somit auch die Peerinteraktion selbst. Diese Art der Peerinteraktion kann dann in habitualisierte Interaktionspraktiken münden und somit einen konjunktiven Erfahrungsraum konstituieren: „Auch die Etablierung der für Macht konstitutiven *Zweit-Codierung* setzt einen konjunktiven Erfahrungsraum voraus bzw. konstituiert diesen“ (Bohnsack 2017a: 253). Auch hier ergibt sich somit eine Zirkularität: Der konjunktive Erfahrungsraum bringt die besondere Betrachtung eines Verhaltens hervor, und zugleich begründen diese Betrachtungen einen konjunktiven Erfahrungsraum, vergleichbar mit der strukturierten und strukturierenden Struktur des Habitus bei Bourdieu (1998).

Als *dritte Bedingung* für Rahmungsmacht folgt schließlich die „strukturelle Invisibilisierung“ (Bohnsack 2017b: 248) der Konstruktionsprinzipien der Fremdrahmung und der Machtakteur*innen selbst. Wie oben bereits thematisiert, werden die Konstruktionsbedingungen der Fremdrahmung selbst nicht infrage gestellt, auch wenn die *Produkte* der Fremdrahmung durchaus hinterfragt werden können. So wird in „formellen organisationalen Kontexten [...] die Invisibilität der Interventionen und der Interaktionssteuerung seitens der MachtakteurInnen durch die *Unsichtbarkeit ihrer persönlichen Identität* gestützt“ (Bohnsack 2017b: 249). Dies findet beispielsweise seinen Ausdruck darin, dass Abweichungen von der Norm, etwa bei Nichterfüllung der schulischen Anforderungen, „als unabhängig von der Intervention der MachtakteurInnen und ihrer Organisation dargestellt werden“ (Bohnsack 2017b:

249). So wird beispielsweise die Nichterledigung von Hausaufgaben durch einen Schüler und dessen Wunsch, während des Unterrichts zu kneten, durch die Lehrkräfte mit einem Zweifel an seinem Lernwillen verknüpft. Die Angemessenheit des eigenen Förderangebots wird nicht thematisiert, sondern das Kneten als nicht schulische Tätigkeit abgewertet und die Legitimität der Zugehörigkeit des Schülers zur Schule infrage gestellt. Dass die Norm, Hausaufgaben zu erledigen, und die Unterscheidung von schulischen und nicht schulischen Praktiken (Hausaufgabenerledigung vs. Kneten) überhaupt erst durch die konstitutive Fremdrahmung des Schulsystems im Hinblick auf Leistungsfähigkeit entsteht, können die Akteur*innen nicht in den Blick nehmen. Dies hängt zusammen mit der wesentlichsten Komponente der Invisibilisierung von Machtstrukturen und der -akteur*innen, nämlich mit der Eliminierung von Metakommunikation oder dem Verbot von Distanzierungen (vgl. Bohnsack 2017b: 249). So könnte auch der Wunsch des Schülers, im Unterricht zu kneten, als ein Versuch zur Distanzierung von der Schülerrolle verstanden werden, worüber er verhindert, sich mit anderen messen lassen zu müssen (vgl. hierzu Goffman 1973b: 126f.). Die Lehrkräfte reagieren darauf, indem sie seine Kompetenz und Zugehörigkeit zur Schule infrage stellen und somit an der Kategorisierung als Schüler oder Nichtschüler festhalten. Solch ein Vorgehen bezeichnet Bohnsack als selbstreferenziellen Regelkreis von Degradierungen: Hierbei werden gegen die Machtstruktur gerichtete Reaktionen der Subordinierten wie Rollendistanzierung oder Metakommunikation rückgekoppelt und als Symptom deren Unmoral oder Inkompetenz gewertet (vgl. Bohnsack 2017b: 250). Die Reaktion des Schülers wird jedoch überhaupt erst durch die Leistungsorientierung der Lehrkräfte problematisch.

3.4 Zusammenfassung und Forschungsfragen II

In diesem Kapitel konnten aus einer praxeologischen Perspektive folgende relevante Aspekte des Umgangs mit widersprüchlichen Handlungsaufforderungen verdeutlicht werden:

- Der Begriff des Orientierungsrahmens *im weiteren Sinne* ermöglicht es, das Verhältnis von Norm und Handlungspraxis in den Blick zu nehmen.
- Es kann grundsätzlich von einer Diskrepanz zwischen der Formalstruktur von Organisationen und ihrem Innenleben ausgegangen werden, da formale Regeln immer einer Übersetzungsleistung bedürfen. Der Umgang mit der Diskrepanz zwischen Norm und habitualisierter Handlungspraxis sowie die hiermit verbundenen impliziten Reflexionen münden in einen konjunktiven Erfahrungsraum. Innerhalb von Organisationen kommt es zu einer „doppelten Doppelstruktur“, da eine Diskrepanz zur Handlungspraxis nicht nur im Hinblick auf gesellschaftliche Normen, sondern auch hinsichtlich institutioneller Normen besteht.
- Für Organisationen wie Schule sind hierbei Normen relevant, die außerhalb ihrer Handlungspraxis liegen. Diese können als Rahmungsmacht bezeichnet werden. Relevant ist dabei die konstituierende Fremdrahmung der Organisation, die es ermöglicht, sich die Umwelt selektiv anzueignen. Die hieraus resultierende Kategorisierung im Sinne der Fremdrahmung wird schließlich auf die Gesamtperson übertragen und dieser Prozess schließlich für Metakommunikation unzugänglich gemacht.

Es wird somit deutlich, dass die untersuchten Schulen vor der Herausforderung stehen, mit der Diskrepanz zwischen dem selektiven Schulsystem als gesellschaftlicher Norm, einem Ideal inklusiver Bildung als organisationaler Norm, hiervon möglicherweise abweichenden eigenen Normvorstellungen und der eigenen Handlungspraxis umzugehen. Aus dem Umgang mit diesem Spannungsverhältnis resultiert wiederum ein konjunktiver Erfahrungsraum, der im Rah-

men eines rekonstruktiven Vorgehens zugänglich wird. Vor diesem Hintergrund lässt sich als zweite Forschungsfrage formulieren:

■ *Wie* bearbeiten Lehrkräfte an inklusiven Grundschulen diese Widersprüche, die aus der Strukturiertheit des Schulsystems, der schulischen Programmatik und den Ansprüchen der Akteur*innen selbst resultieren?

Im Folgenden wird das konkrete Vorgehen zur Beantwortung der formulierten Forschungsfragen dargestellt.

4 Forschungsdesign

Als verbindendes Element zwischen den dargestellten theoretischen Ausführungen folgt in diesem Kapitel die Darstellung des Vorgehens innerhalb dieser Studie. Hierzu wird zunächst auf den Feldzugang und das hieraus resultierende Sampling eingegangen (4.1) und dann das Gruppendiskussionsverfahren als zentrale Erhebungsmethode dargestellt (4.2). Schließlich wird die auf Grundlage der in Kapitel 3 erfolgten methodologischen Ausführungen erfolgte Auswertung der Daten mit der Dokumentarischen Methode (4.3) erläutert.

4.1 Feldzugang, Sampling

Um das Forschungsvorhaben vorzubereiten, führte ich zunächst eine schriftliche Erhebung an inklusiven Grundschulen durch. Ziel dieser Erhebung war es zu überprüfen, inwieweit das Schulcurriculum ein Ort sein könnte, an dem das in Kapitel 2 beschriebene Spannungsfeld von Inklusion und den gesellschaftlichen Funktionen von Schule bearbeitet wird. So sind alle Schulen aufgefordert, ein schulinternes Curriculum zu erstellen (KMK 2010), das die administrativen Vorgaben der bundesweit geltenden Bildungsstandards (KMK 2005) mit den konzeptionellen und regionalen Besonderheiten der Schule verknüpft. Auf dieser Grundlage sollen dann die Inhalte festgelegt werden, anhand derer die Schüler*innen die in den Bildungsstandards geforderten Kompetenzen erwerben sollen. Das Schulcurriculum wird so zum Bindeglied zwischen den administrativen Vorgaben und der Unterrichtspraxis. An dieser Stelle werden die staatlichen Curricula in die Bildungspraxis der Schule transformiert (vgl. Lersch/Schreder 2013: 20; vgl. auch Reiss-Semmler 2016).

Da zum Zeitpunkt dieser Erhebung im März 2012 nicht davon ausgegangen werden konnte, dass die Entwicklung von Schulcurricula schon flächendeckend erfolgt war, wurden ‚beispielhafte‘ Schulen für die Erhebung ausgewählt, da diesen ein besonderes Interesse an der Erarbeitung eines ‚inklusiven‘ Schulcurriculums unterstellt wurde. Als ‚beispielhaft‘ wurden solche Schulen betrachtet, die auf Plattformen wie „Inkö“¹⁰ oder der Bundesarbeitsgemeinschaft „Gemeinsam leben – gemeinsam lernen e.V.“¹¹ als Praxisbeispiele benannt oder Preisträger/Nominierte entsprechender Schulpreise wie des Jakob-Muth-Preises¹² oder des Deutschen Schulpreises¹³ waren. Damit die Ergebnisse auch in Bezug auf die Schulstufe vergleichbar sind, war es sinnvoll, sich auf eine Stufe zu konzentrieren. Da in Grundschulen Integration und Inklusion am weitesten entwickelt sind, wurde das Forschungsvorhaben auf diesen Bereich begrenzt. In einem explorativen Vorgehen wurden insgesamt 37 Grundschulen angeschrieben und um die Zusendung der entsprechenden Dokumente gebeten. Als relevante Dokumente wurden vor allem als solche ausgearbeitete und benannte „Schulcurricula“ möglichst aktuellen Datums betrachtet, zusätzlich jedoch auch Schulprogramme in Verbindung mit Stoffverteilungsplänen oder Ähnlichem. Von den befragten Schulen meldeten sich 17 zurück, was einer Rücklaufquote von etwa 45 % entspricht. Hiervon stellten zehn Schulen Material zur Verfügung oder signalisierten die Bereitschaft zur Zusammenarbeit. Entscheidend war bei den Rückmeldungen jedoch, dass keine der

10 Informationsplattform InKö – Integration/Inklusion Köln, seit 2013 unter dem Namen Inklunet – Informationsplattform für Inklusion. Online: <http://www.inklunet.de/>.

11 Online: www.gemeinsamleben-gemeinsamlernen.de.

12 Online: www.jakobmuthpreis.de.

13 Online: www.deutscher-schulpreis.de.

Schulen ein ausgearbeitetes Schulcurriculum zur Verfügung stellte. Im weiteren Verlauf der Untersuchung stellte sich zudem heraus, dass bei den Schulen, die gerade ein Schulcurriculum erarbeiteten, dieses in allen Fällen an den Regelschüler*innen orientiert war. Nachteilsausgleiche oder ein mögliches Aussetzen des Regelcurriculums für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden außerhalb des Schulcurriculums geregelt. Das Schulcurriculum ist in der Praxis also bisher nicht der Ort, an dem die verschiedenen Funktionen von Schule ausgehandelt werden und ein inklusives Konzept erarbeitet wird. Da dieser Mangel selbst an den untersuchten ‚beispielhaften‘ Schulen festgestellt werden musste, ist nicht davon auszugehen, dass Schulcurricula an anderen Schulen diesen Anspruch erfüllen.

Um herauszufinden, wie inklusive Grundschulen mit dem Spannungsverhältnis der verschiedenen Ansprüche umgehen und wie sie dieses verhandeln, wurde im Anschluss hieran ein Forschungssetting entwickelt, das die kollektiven Prozesse stärker in den Blick nimmt. Hierbei nutzte ich die Kontakte, die sich aus der Vorarbeit ergeben hatten, als Feldzugang. So konnte schließlich eine Erhebung an sieben der positiv rückmeldenden Schulen realisiert werden. Geografisch lagen diese Schulen in vier verschiedenen Bundesländern im Norden und Westen der Bundesrepublik. Die Verortung in den jeweiligen Bundesländern bleibt im Folgenden unberücksichtigt, da die Auswertung den Umgang der Lehrkräfte mit der Diskrepanz zwischen Programmatik und Praxis in den Mittelpunkt stellt. Zudem wird auf die Nennung der jeweiligen Bundesländer zugunsten der Anonymisierung verzichtet, da es hierüber erschwert wird, die Falldarstellungen den konkreten Schulen zuzuordnen. Im Folgenden sind sowohl die Namen der Schulen als auch alle Namen der an den Diskussionen beteiligten und im Rahmen der Diskussion erwähnten Personen und Orte maskiert.

Tab. 1: Übersicht über die beteiligten Schulen (Zahl in Klammern = Nummerierung der Fälle)

Schule	Schule inklusiv/ integrativ seit	Schülerzahl	Jahrgangsmischung	Gefunden über
Raabe (6)	1996	150	1–4	Praxisbeispiel
Storm (7)	2001	200	0–2, 3–6	Nominiert Schulpreis
Arnim (9)	2002	300	projektbezogen	Preisträger
Fontane (15)	2005	200	1/2	Praxisbeispiel
Grillparzer (19)	1992	200	1–4	Nominiert Schulpreis
Stifter (20)	1997	100	1/2	Praxisbeispiel
Holbein (36)	2007	250	1/2	Preisträger

In der weiteren Auswertung bleiben die Daten der Gruppe *Grillparzer* unberücksichtigt, da sich bei dieser durch die stark verspätete Teilnahme des Sonderpädagogen und die hieraus resultierende interviewwähnliche Situation mit nur einer Lehrkraft im Beisein der Schulleiterin kein selbstläufiger Diskurs entwickeln konnte. Alle anderen Diskussionen weisen selbstläufige Passagen und hinreichende Kontraste auf, um im Rahmen der weiteren Untersuchung berücksichtigt zu werden.

Vor Ort wurden in allen Schulen Gruppendiskussionen mit Lehrkräften und Einzelinterviews mit der Schulleiterin/dem Schulleiter durchgeführt. Zudem erbat ich von den Schulen noch weitere Dokumente. Um einen Eindruck von der Unterrichtspraxis zu erhalten, wurde in allen Schulen außer der Fontane-Schule zusätzlich in einer Unterrichtsstunde hospitiert. Dies war jedoch nicht Gegenstand der systematischen Erhebung.

Die Auswertung der erhobenen Daten beschränkt sich im Folgenden auf die Gruppendiskussionen, da es sich bei der Aushandlung des Verhältnisses zwischen inklusiver Programmatik, den gesellschaftlichen Funktionen von Schule und der eigenen Praxis um einen kollektiven Prozess handelt und dieser sich in einem interaktiven Setting am besten abbilden lässt (vgl. Bohnsack 2010: 105ff.). Die anderen Datenquellen werden als Kontextwissen hinzugezogen. Die Zusammensetzung der jeweiligen Gruppen wurde der jeweiligen Schule überlassen. Vorgabe hierbei war, dass die teilnehmenden Lehrkräfte in Schulentwicklungsprozesse wie die Erarbeitung eines inklusiven Schulcurriculums involviert sein sollten. In der folgenden Tabelle 2 werden sowohl die hieraus resultierende Gruppenzusammensetzung als auch der Modus der Auswahl der Teilnehmenden durch die jeweilige Schule dargestellt:

Tab. 2: Zusammensetzung der Gruppendiskussionen (Zahl in Klammern = Nummerierung der Fälle)

Gruppe	Teilnehmer*innen (Geschlechterverteilung)	Modus der Auswahl durch die Schule
Raabe (6)	2 Sonderpädagog*innen 4 Regelschullehrkräfte (darunter Schulleiterin) (5 w, 1 m)	Einladung an alle Kolleg*innen, Teilnahme auf freiwilliger Basis
Storm (7)	1 Sonderpädagogin 6 Regelschullehrkräfte (7 w)	Durch Schulleiterin ausgewählt, Ziel: Repräsentanz der Lerngruppen
Arnim (9)	4 Regelschullehrkräfte (darunter Schulleiter) (3 w, 1 m)	Entscheidung des Schulleiters, Gruppe bildet die erweiterte Schulleitung
Fontane (15)	2 Sonderpädagog*innen 3 Regelschullehrkräfte (4 w, 1 m)	Durch Schulleiterin ausgewählt, Ziel: Repräsentanz der unterschiedlichen Altersgruppen des Kollegiums
Stifter (20)	1 Sonderpädagoge 8 Regelschullehrkräfte (darunter Schulleiterin) (8 w, 1 m)	Ganzes Kollegium
Holbein (36)	4 Sonderpädagoginnen (darunter eine im Vorbereitungsdienst) 1 Regelschullehrkraft (5 w)	Freiwillige Meldung via Aushang im Lehrerzimmer

4.2 Erhebung mit dem Gruppendiskussionsverfahren

Das Gruppendiskussionsverfahren stammt ursprünglich aus der Marktforschung. In Deutschland wurde es durch eine Studie des Frankfurter Instituts für Sozialforschung bekannt (vgl. Loos/Schäffer 2001: 19); ein erster Boom des Verfahrens in Deutschland folgte Mitte/Ende der 1950er-Jahre (vgl. ebd.: 21). Nachdem das Verfahren im weiteren Verlauf eher vereinzelt erprobt worden war, wurde es ab Mitte der 1980er-Jahre vermehrt in der Jugendforschung angewandt (vgl. ebd.: 26). Parallel hierzu entwickelte Ralf Bohnsack die Methode auf Basis der dokumentarischen Methode Karl Mannheims weiter und bettete diese metatheoretisch ein (vgl. Bohnsack 1989; Loos/Schäffer 2001: 27). Im Folgenden werden „Gruppendiskussionen von Realgruppen [...] nun begriffen als ‚repräsentative Prozessstrukturen‘ [...]. Sie verweisen auf kollektiv geteilte ‚existentielle Hintergründe‘ der Gruppen, also auf gemeinsame biographische und kollektivbiographische Erfahrungen“ (Loos/Schäffer 2001: 27). Gruppendiskussionen bilden also nicht die Summe von Einzelmeinungen ab, sondern verweisen auf eine kollektive Meinung, die sich in der

Realität einer Gruppe bereits gebildet hat und in der Diskussion lediglich aktualisiert wird (vgl. Bohnsack 2010: 107). Diese kollektiven Erfahrungen werden erst durch eine genaue Rekonstruktion der Diskursorganisation und der Dramaturgie des Diskurses zugänglich (vgl. Bohnsack 2010: 110), siehe hierzu Abschnitt 4.3.

Da es sich bei dem im Rahmen der vorliegenden Studie zu untersuchenden Umgang mit den Spannungsverhältnissen – gerade auch im Zusammenhang mit Schulentwicklungsprozessen – ebenfalls um ein kollektives Geschehen handelt, eignet sich das Gruppendiskussionsverfahren, um die in den Abschnitten 2.6 und 3.4 formulierten Fragestellungen zu bearbeiten. Um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass es einen gemeinsamen kollektiven Orientierungsrahmen der Teilnehmenden gibt – und um genau diesen geht es ja –, empfiehlt es sich außerdem, die Diskussion mit Realgruppen zu führen. Dies wird im Rahmen vorliegender Studie mit der Bedingung angestrebt, dass die Teilnehmenden in die Arbeit an Schulentwicklungsprozessen eingebunden sein sollten. Bei den Gruppen Raabe, Arnim und Holbein handelt es sich entsprechend um Realgruppen, die auch im Alltag gemeinsam Arbeitsprozesse gestalten. Auch bei den Diskussionen, deren Teilnehmende nicht immer im engeren Sinne eine Realgruppe bilden, da sie beispielsweise durch die Schulleiterin zusammengestellt werden, wird davon ausgegangen, dass sie als Mitglieder eines Kollegiums über hinreichend geteilte existenzielle Hintergründe und Erfahrungen verfügen (vgl. Loos/Schäffer 2001: 43). Dies bestätigt sich dadurch bestätigt, dass es in nahezu allen Gruppen zu selbstläufigen Diskursen kommt. Lediglich bei der Gruppe Grillparzer ist dies aufgrund der zu geringen Gruppengröße und ungünstiger Rahmenbedingungen nicht der Fall.

Selbstläufigkeit herzustellen, ist das oberste Ziel bei der Durchführung von Gruppendiskussionen (vgl. Loos/Schäffer 2001: 51). Dementsprechend sollen die Teilnehmenden möglichst so sprechen, wie sie sonst miteinander sprechen, was eine Zurückhaltung der Diskussionsleitung erfordert. Aus diesem Grund wähle ich in der vorliegenden Studie einen sehr offenen Eingangsimpuls (zur Interpretation des Eingangsimpulses siehe Abschnitt 5.1.1), der die Gruppe zu eigenen Relevanzsetzungen auffordert. Fast alle teilnehmenden Gruppen überwinden die anfängliche Irritation über dieses Vorgehen schnell. Lediglich bei der Gruppe Storm kommt es anfangs zu einem „Frage-Antwort-Schema“, wobei sich mit der Zeit auch hier zunehmend selbstläufige Passagen entwickeln.

Rückblickend wäre ein Eingangsimpuls mit einer stärker thematischen Setzung möglicherweise günstiger gewesen, um Irritationen – wie sie sich vor allem bei der Gruppe Storm gezeigt haben – zu reduzieren und zudem noch eine breitere Grundlage für die Auswertung der Diskussionen zu ermöglichen. Da es jedoch auch mit dem verwendeten Impuls zu selbstläufigen und auswertbaren Diskussionen in fast allen Gruppen kam, kann dieser Aspekt im weiteren Verlauf vernachlässigt werden.

Um Selbstläufigkeit zu ermöglichen, werden im Verlauf der Diskussion Fragen zunächst nicht oder nur sehr zurückhaltend und nur auf immanenter Ebene – also innerhalb der Relevanzsetzung der Gruppe – eingesetzt werden. Exmanente Nachfragen, die hierüber hinausgehen, erfolgen erst, wenn sich das „immanente Potenzial“ der Gruppe erschöpft hat (vgl. Loos/Schäffer 2001: 53). Aufgrund der hohen Selbstläufigkeit der hier untersuchten Diskussionen und des begrenzten Zeitfensters bleibt bei den meisten Gruppen jedoch kaum Zeit für einen exmanenten Nachfrageanteil, während bei der Gruppe Storm aufgrund des schwierigen Starts schon früh exmanente Nachfragen gestellt werden. Da sich die exmanenten Nachfrage vor allem an der ursprünglichen an inklusiven Schulcurricula ausgerichteten Forschungsfrage orientieren, nehmen diese im Rahmen der Interpretation einen nachrangigen Stellenwert ein, dienen aber als Vergleichshorizont. Die Diskussionen werden in allen Fällen wegen des Überschreitens des zuvor vereinbarten zeitlichen

Rahmens beendet. Im Anschluss werden über einen Kurzfragebogen einige soziodemografische Daten der Teilnehmenden erfasst (vgl. Anhang). Darüber hinaus werden in einem Kurzprotokoll prägnante Eindrücke und die Sitzordnung mit der Reihenfolge der anfänglichen Vorstellungsrunde festgehalten. Alle Diskussionen werden von mir selbst geführt, mit zwei mittig auf den Tischen platzierten Diktiergeräte aufgezeichnet und anschließend transkribiert¹⁴.

4.3 Auswertung mit der Dokumentarische Methode

Das Material aus den Gruppendiskussionen wird auf der Grundlage der oben (siehe Abschnitt 3.1) beschriebenen methodologische Leitdifferenz von einerseits kommunikativem, wörtlichem Sinngehalt auf der Ebene des Orientierungsschemas und andererseits konjunktivem oder dokumentarischem Sinngehalt auf der Ebene des Orientierungsrahmens analysiert. Diese Unterscheidung drückt sich in zwei voneinander abgegrenzten Arbeitsschritten der Textinterpretation aus, nämlich in den Schritten der formulierenden und der reflektierenden Interpretation (Bohnsack/Pfaff 2010). Die *formulierende* Interpretation dient dazu, die thematische Struktur des Materials zu erarbeiten, und ist Voraussetzung für das weitere Vorgehen. Sie vollzieht sich in mehreren Schritten: Zunächst wird während des Abhörens der Aufnahmen ein Überblick über den thematischen Verlauf der Gesamtdiskussion erstellt (für ein Beispiel siehe Anhang, S. 199). Auf dieser Grundlage werden im Folgenden Passagen ausgewählt, die transkribiert und anschließend einer Feininterpretation unterzogen werden. Die Auswahl dieser Passagen orientiert sich zum einen an den für die Untersuchten relevanten Passagen und zum anderen an den für die Forschende relevanten Passagen. So weisen Passagen, die sich formal vom Rest des Diskurses unterscheiden, auf eine fokussierte Stelle des Gesprächs hin und werden dementsprechend als *Fokussierungsmetapher* bezeichnet (vgl. Przyborski 2004: 52, Bohnsack 2010: 33, 86). Sie verfügen im Vergleich zu anderen Passagen über eine hohe metaphorische und interaktive Dichte und können als für die Untersuchten wesentlich betrachtet werden. Zusätzlich werden jene Passagen ausgewählt, die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant sind, wobei sich diese Forschungsfragen auch erst während der Auswertung ergeben können (vgl. ebd.: 52f.). Da sich die als relevant erachteten Passagen im Forschungsprozess durch den zunehmenden Erkenntnisgewinn durchaus verändern können, wird bei Bedarf zu diesem Schritt zurückgekehrt. Die so in einem ersten Durchgang identifizierten Passagen werden anschließend transkribiert und dann einer detaillierten formulierenden Interpretation unterzogen, bei der die thematische Feingliederung herausgearbeitet wird (Bohnsack 2010). Es wird also dargestellt, *was* im Rahmen der Diskussion angesprochen wurde.

Die anschließende *reflektierende* Interpretation zielt „auf die Rekonstruktion und Explikation des *Rahmens*, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird, auf die Art und Weise, *wie*, d.h. mit Bezug auf [...] welchen Orientierungsrahmen das Thema behandelt wird“ (Bohnsack 2010: 135). Diese Orientierungen werden zunächst anhand der *Gegenhorizonte* ersichtlich, die bei der Behandlung eines Themas zutage treten. So repräsentieren Haltungen oder Handlungen, von denen sich die Gruppe abgrenzt, den *negativen Gegenhorizont*. Dem steht der *positive Gegenhorizont* mit erstrebenswerten Auffassungen gegenüber. Gemeinsam mit dem *Enaktierungspotenzial* der Orientierungen – also mit der Möglichkeit, die Orientierung im Alltag umzusetzen – sind negative und positive Gegenhorizonte die wesentlichen Komponenten des Erfahrungsraums einer Gruppe (Bohnsack 2010: 136):

¹⁴ Die Transkription orientiert sich an Przyborski (2004), die verwendeten Zeichen sind im Transkriptionssystem am Ende der Arbeit dargestellt.

Im Sinne der dokumentarischen Methode [... lassen sich] diese kollektiven Orientierungen in ihrem Sinngehalt also erst auf dem Wege der genauen Rekonstruktion der arbeitsteiligen Bezugnahme der Beteiligten aufeinander [...] erschließen. Auf diese Weise eröffnet sich ein Zugang zu den kollektiven Erfahrungszusammenhängen, den ‚konjunktiven Erfahrungsräumen‘ (Bohnsack/Przyborski 2010: 235).

Hierbei ist zu berücksichtigen, dass interaktive Bewegungen mindestens drei aufeinanderfolgende Redebeiträge beinhalten (vgl. Bohnsack/Przyborski 2010: 233), weil erst hierüber die jeweiligen Bezugnahmen deutlich werden. „Ob und in welchen Bereichen der Diskurs als arbeitsteilig gelten kann und somit kollektiven Charakter hat und welcher Art diese Kollektivität ist, entscheidet sich mit der Art und Weise, wie die am Diskurs Beteiligten interaktiv aufeinander Bezug nehmen“ (Bohnsack/Przyborski 2010: 235). Die Art und Weise der unterschiedlichen Bezugnahmen hat Przyborski (2004) als unterschiedliche Modi der Diskursorganisation differenziert ausgearbeitet. Dabei unterscheidet sie auf der Grundlage einer Rahmenkongruenz oder Inkongruenz inkludierende und exkludierende Diskursmodi, wobei jeweils noch verschiedene Formen der Diskursorganisation differenziert werden. Eine hilfreiche Übersicht über die Benennung der einzelnen Diskursbewegungen und der unterschiedlichen Modi findet sich bei Schröck (2009; für eine differenzierte Beschreibung der unterschiedlichen Modi siehe Bohnsack/Przyborski 2010; Przyborski 2004); siehe Tab. 3:

Tab. 3: Zusammenfassung der Beschreibung des Instrumentariums der Diskursanalyse von Przyborski (2004), gestaltet von Heike Hofgräff, zit. n. Schröck 2009: 51.

<i>Proposition</i>	erstes Aufwerfen einer Orientierung, Themeneinleitung		
		<i>argumentativ</i>	durch Argumente belegt
<i>Elaboration</i>	Jede Aus- und Weiterbearbeitung einer Orientierung	<i>im Modus der Exemplifizierung</i>	mit Beispielen vertieft
		<i>im Modus der Beschreibung</i>	mit Beschreibungen belegt
		<i>im Modus der Erzählung</i>	mit Erzählungen belegt
<i>Differenzierung</i>	Aufzeigen der Grenzen einer Orientierung (nicht als negativer Gegenhorizont) Einschränkung von Reichweite/Relevanz einer Orientierung → Modifizierung eines Orientierungsinhalts		
<i>Validierung</i>	Bestätigung; alles kann validiert werden	<i>propositionell</i>	Aufgreifen der gesamten aufgeworfenen Orientierung
		<i>performatorisch</i>	Aufgreifen eines Teils der Orientierung
<i>Ratifizierung</i>	Anzeigen des Verstehens, ohne inhaltliche Zustimmung wie bei der Validierung		
<i>Antithese</i>	Verneinung der Proposition; negativer Gegenhorizont		
<i>Synthese</i>	zunächst einander entgegenstehende Orientierungsgehalte; Synthesen vollziehen sich meist Konklusionen; Diskutierende nähern sich dem Kern der Orientierung antithetisch		
	→ vgl. antithetischer Diskursverlauf		
<i>Opposition</i>	Entwurf einer Orientierung, die mit der zuerst entfalteten unvereinbar ist		
	→ kein gemeinsamer Orientierungsrahmen vorhanden		
	→ führt zur rituellen Beendigung eines Themas		
	→ keine konsensfähigen thematischen Konklusionen; Themensprünge		

<i>Divergenz</i>	Scheinbare Bezugnahmen, die Fremdrahmungen sind → verdeckte Rahmeninkongruenz
<i>Konklusion</i>	<p>Abschluss der Entfaltung der Orientierung; beendet ein Thema</p> <p style="text-align: right;"><i>„echt“</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • im Modus der Formulierung einer Orientierung/ Proposition • im Modus der Validierung einer Orientierung • im Modus der Generalisierung einer Orientierung • im Modus einer Synthese <hr/> <p style="text-align: right;"><i>rituell</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • durch Ausklammern eines Themas • im Modus einer Metarahmung • im Modus der Metakommunikation • durch Themenverschiebung • als rituelle Synthese • als performatorischerituelle rituelle Konklusion
<i>Zwischenkonklusion</i> <i>Anschlussproposition</i>	Erweiterung eines Themas; anderes Aufrollen des Themas
<i>Trans(pos)ition</i>	Konklusion, in der ein neues Thema aufgeworfen und die alte Orientierung in ihrem Grundgehalt mitgenommen wird

Tab. 4: Zusammenfassung der Beschreibung des Instrumentariums der Diskursanalyse von Przyborski (2004), gestaltet von Heike Hofgräff, zit. n. Schröck 2009: 52.

<i>Inkludierende Modi</i>		
<i>Parallele</i>	<i>Antithetische</i>	<i>Univoke</i>
Diskursorganisation	Diskursorganisation	Diskursorganisation
Gemeinsame Orientierung auf Basis gemeinsamer, homologer Erfahrungen	Gemeinsame Orientierung auf Basis gemeinsamer, homologer Erfahrungen	Gemeinsame Orientierung auf Basis gemeinsamer, homologer Erfahrungen
Aneinanderreihung von Darstellungen	<ul style="list-style-type: none"> • entfaltet durch Widerstreit, Verneinung, konkurrierendes Gegeneinander • gemeinsame Orientierungsgrundlage erst in der Synthese als einander ergänzende Komponenten einer Orientierung 	<ul style="list-style-type: none"> • sowohl strukturidentische, homologe Erfahrungen als auch dieselben, <i>identischen</i> Erfahrungen • Erfahrung aus derselben perspektive, aber gleiche Ereignisse können auch unterschiedlich erfahren werden • Findet sich in Diskursen auf der Grundlage derselben Erfahrungsbasis
→ Prototypischer Modus	Ablauf: These – Antithese – Synthese	Kennzeichnend: gleichzeitiges Sprechen (unisono, univok)
<i>Exkludierende Modi</i>		
<i>Opositionelle</i>	<i>Divergente</i>	
Diskursorganisation	Diskursorganisation	
Keine geteilten Erfahrungen vorhanden	Keine geteilten Erfahrungen vorhanden	
Einander widersprechende Orientierungen	<ul style="list-style-type: none"> • Diskursbewegungen knüpfen aneinander an • Häufige Bestätigung oder leichte Differenzierung einer Proposition, im Anschluss aber einander widersprechende Orientierungsrahmen aufwerfend • Rahmeninkongruenzen bleiben verdeckt 	
Orientierungen münden nicht in Synthese (wie im antithetischen Diskurs), sondern in ritueller Konklusion	Orientierungen münden nicht in Synthese, sondern in ritueller Konklusion	

Die Begriffe der Dokumentarischen Methode werden in der Darstellung der Fallskizzen in Kapitel 5 verwendet. Um eine bessere Lesbarkeit der Darstellungen zu gewährleisten, werden die methodischen Begriffe an dieser Stelle jedoch zurückhaltend eingesetzt.

Bei der Erfassung des Orientierungsrahmens einer Gruppe ist ein Bezugspunkt außerhalb der jeweiligen Gruppe Voraussetzung (vgl. Bohnsack 2010: 137). Dies kann ein Gegenhorizont des Interpretierenden selbst sein, wenn zum Beispiel im Rahmen der hier untersuchten Gruppen der Umgang mit der Etikettierung eines Schülers auf der Grundlage der normativen Inklusionsdefinition der Interviewerin erfolgt. Somit ist die Dokumentarische Methode abhängig von der Standortgebundenheit des Interpretierenden (Bohnsack 2010: 137). Methodisch kontrollierbar wird diese Standortgebundenheit, wenn sie durch eine komparative Analyse der verschiedenen Fälle empirisch fundiert wird:

„Die Erhöhung der Validität einer Fallanalyse ist also nicht nur an die zunehmende empirische Fundierung des jeweiligen Falles selbst, sondern auch an die zunehmende *empirische Fundierung* der Vergleichshorizonte gebunden, indem an die Stelle gedankenexperimenteller Vergleichshorizonte empirische, also andere empirische Fallanalysen treten“ (Bohnsack 2010: 137).

Daher wird der Fallvergleich nicht erst am Ende der Analyse der einzelnen Fälle, sondern fortlaufend während des gesamten Interpretationsprozesses vorgenommen. Zunächst werden die unterschiedlichen Fälle anhand gemeinsamer Themen und anschließend in Bezug auf geteilte Orientierungen verglichen. Dabei geht die Dokumentarische Methode davon aus, dass den Forschenden mögliche Anschlüsse an eine Handlung nicht vor deren Rekonstruktion bekannt sein können (vgl. Nohl 2013: 20). Hierbei gilt es, die implizite Regelhaftigkeit zu rekonstruieren, die sich aus der Relation einer empirisch beobachtbaren ersten und einer beobachtbaren zweiten Äußerung ergibt (ebd.). Im Fallvergleich wird dann minimalkontrastiv nach homologen Äußerungen gesucht, die jedoch nur von anderen, heterologen Äußerungen abgegrenzt werden (vgl. ebd.: 20ff.). Letztere erschließen sich aus maximalkontrastiven Fällen. Aus diesem Fallvergleich resultiert dann auch die Typenbildung und somit die Generalisierbarkeit der aus den Fällen gewonnenen Erkenntnisse.

Bei der Typenbildung können zwei Formen unterschieden werden: die sinngenetische und die soziogenetische Typenbildung. Geht es bei der sinngenetischen Typenbildung darum, die fallübergreifenden Orientierungsrahmen zu typisieren, so rekonstruiert die soziogenetische Typenbildung den sozialen Kontext, um hierüber zu einem spezifischen Erfahrungsraum als Ort der Genese der Orientierungsrahmen zu gelangen (vgl. Nohl 2013). Aufgrund der relativ geringen Fallzahl dieser Studie ist hier keine soziogenetische Typenbildung möglich. Für die Beantwortung der Forschungsfragen verspricht eine sinngenetische Typenbildung ausreichend Erkenntnismöglichkeiten.

5 Rekonstruktionen zum Umgang mit inklusiven Spannungsfeldern

Um die Forschungsfragen beantworten zu können, gilt es, im Folgenden die Orientierungsrahmen zu rekonstruieren, die im Hinblick auf den Umgang mit den skizzierten Spannungsfeldern schulischer Inklusion relevant sind. Hierzu werden in diesem Kapitel zunächst die Fälle im Rahmen von Fallskizzen dargestellt. Die Erkenntnisse ergeben sich, entsprechend dem in Abschnitt 4.3 dargestellten Vorgehen, sowohl aus dem fallinternen als auch aus dem fallübergreifenden Vergleich. Letzterer erfolgt in Kapitel 6. Zugleich ist der Vergleich für die hier in Kapitel 5 dargestellten Interpretationen relevant, da hierüber die empirischen Vergleichshorizonte gewonnen werden. Da notwendigerweise ein zirkulärer Forschungsprozess in einen linearen Text zu übersetzen ist, werden die im Forschungsprozess miteinander verwobenen Arbeitsschritte hier getrennt voneinander dargestellt. Dementsprechend werden nach den Fallskizzen in Kapitel 5 und einem Fallvergleich anhand relevanter Themen in Kapitel 6 die rekonstruierten Typen in Kapitel 7 ausdifferenziert. Schließlich sind in Kapitel 8 die Ergebnisse zu diskutieren und zu verorten.

Entsprechend den vorangehenden Ausführungen ist es das Ziel dieses Kapitels, die untersuchten Fälle mit ihren jeweils rekonstruierten Orientierungsrahmen darzustellen. Hierbei orientiere ich mich vor allem daran, welche Spannungsfelder thematisch werden, wie die Gruppen damit umgehen und welche Orientierungsrahmen sich auf dieser Grundlage rekonstruieren lassen. Dabei werden nach einer kurzen Vorstellung der Gruppe die für den jeweiligen Fall relevanten Spannungsfelder anhand hierfür bedeutsamer Sequenzen dargestellt und interpretiert. Der Umfang der Darstellungen der einzelnen Fälle variiert. Der Fall Fontane ist am umfassendsten dargestellt, da hier die meisten Spannungsfelder thematisch werden. Damit bildet dieser Fall einen guten Vergleichshorizont für die folgenden Fälle.

Um die unterschiedlichen Fälle besser einordnen zu können, sei hier kurz auf die noch herauszuarbeitenden Typen vorgegriffen: Gemeinsam ist allen Fällen die Auseinandersetzung mit Inklusion als Herausforderung für die eigene schulische Praxis. Sie unterscheiden sich in ihrem Umgang mit dieser Herausforderung vor allem darin, wo sie Lösungskompetenz im Zusammenhang mit den aus Inklusion als idealem Entwurf und der schulischen Realität resultierenden Problemen verorten.

5.1 Die Gruppe Fontane – Gemeinsam sind wir stark

Die *Fontane*-Schule ist eine sieben Jahre vor der Erhebung als *integrativ* neu gegründete Schule. Sie liegt in einem eher ländlich strukturierten Gebiet in der Nähe eines Ballungsraums. Eine Besonderheit der Schule ist eine verbindlich vereinbarte Präsenzzeit für alle Lehrkräfte. Hierzu müssen sich die Lehrkräfte bereit erklären, um an dieser Schule tätig sein zu können. An der Gruppendiskussion nahmen insgesamt fünf Personen teil: Frau Ahlert (Af), Frau Becker (Bf), Frau Claus (Cf), Frau Degener (Df) und Herr Eckelmann (Em).¹⁵ Frau Becker, Frau

¹⁵ Alle im Rahmen der Diskussion verwendeten Namen und Orte sind maskiert, in diesem Zusammenhang vorgenommene Ersetzungen in den Transkripten sind kursiv gesetzt. Die Benennung der Personen erfolgt alphabetisch in der Reihenfolge ihres Auftretens, der zweite Buchstabe verweist auf das Geschlecht (f = weiblich, m = männlich), Y ist die Interviewerin. Für den vorliegenden Text erhielten alle Diskussionsteilnehmer*innen erdachte Namen, beginnend mit den jeweiligen Buchstaben. Konnte der Redebeitrag bei der Transkription keiner Person sicher zugeordnet werden, wird dies mit einem Fragezeichen markiert.

Claus und Frau Degener sind Grundschullehrerinnen, Frau Ahlert und Herr Eckelmann sind Sonderpädagog*innen, wobei Frau Ahlert zugleich seit wenigen Tagen stellvertretende Schulleiterin ist. Die Gruppe wurde durch die Schulleiterin Frau Gerdes mit dem Ziel zusammengestellt, die Lehrkräfte unterschiedliche Zeiten der Zugehörigkeit zum Kollegium repräsentieren zu lassen. Das Gespräch dauerte etwa fünfzig Minuten und wurde in einem Mehrzweckraum der Schule geführt. Eine Hospitation war an dieser Schule nicht möglich gewesen. Im Vorfeld der Diskussion fanden das Interview mit der Schulleiterin Frau Gerdes und ein informeller Austausch mit den Lehrkräften im Lehrerzimmer statt.

Um das methodische Vorgehen zu verdeutlichen, wird im Anhang (siehe S. 159) beispielhaft der thematische Verlauf der Diskussion mit der Gruppe Fontane dargestellt. Aus dem gleichen Grund wird auch die Interpretation der Eingangssequenz der Gruppe ausführlicher dargestellt als bei den weiteren Sequenzen: Zunächst wird die formulierende Interpretation wiedergegeben, hierauf folgt die reflektierende Interpretation. Bei den folgenden Sequenzen sind die Interpretationen zur besseren Lesbarkeit des Textes stärker auf das Erkenntnisinteresse der Arbeit fokussiert und die gezeigten Sequenzen auf dieser Grundlage ausgewählt.

5.1.1 „..., dass man nicht alleine ist“ – Verhältnis Regel- und Sonderpädagogik¹⁶

Die Sequenz beginnt mit dem Eingangsimpuls durch die Interviewerin (zur Diskussion siehe auch Abschnitt 4.2):

- Y: Ja dann möchte ich Sie einfach bitten mir aus Ihrem schulischen Alltag zu berichten; äh mich interessiert alles, was Ihnen wichtig erscheint.(2)
- Af: So offen? [[@(4)@
- Y: [So offen. [genau. so offen
- ?f: [@(1)@
- ?f: [So offen,
- Em: Na jetzt wirts aber-
- Af: Huuh @(2)@
- Cf: Wo fangen wir an?
- Af: Wo- @(2)@ °wo fangen wir an° Genau.¹⁷
- (15_2, Z. 2–11)¹⁸



Formulierende Interpretation: Die Interviewerin bittet die Gruppe, aus dem schulischen Alltag „einfach“ jene Dinge zu berichten, die ihnen wichtig erscheinen. Frau Ahlert fragt: „So offen?“, die Interviewerin bestätigt die Offenheit der Frage. Wo soll man anfangen?



Reflektierende Interpretation: Die Markierung der Frage der Interviewerin als „einfach“ unterstellt dieser Frage etwas Beiläufiges, was dem Setting einer wissenschaftlichen Erhebung widerspricht. Das Interesse an „alle[m], was [der Gruppe] wichtig erscheint“, eröffnet zudem ein Spannungsverhältnis zum im Vorgespräch kommunizierten Forschungsinteresse an „inkluisiven Schulcurricula“. Das Verhältnis der Diskussion zum For-

16 Die Analysen der hier gezeigten Sequenzen bilden zum Teil auch die Grundlage für einen bereits veröffentlichten Sammelwerksbeitrag (Reiss-Semmler 2017). Sie werden in überarbeiteter Form wiedergegeben, mit anderen Fällen verglichen und neu kontextualisiert.

17 Transkriptionsregeln siehe Anhang, S. 156. Die eingesetzten Satzzeichen verweisen auf die Intonation und werden nicht grammatikalisch gesetzt.

18 Die angegebenen Zeilennummern beziehen sich auf die durchlaufende Nummerierung der für die Arbeit erstellten Transkripte.

schungsinteresse der Interviewerin wird durch die Fragestellung verschleiert. Die Bewertung des zu Berichtenden als „wichtig“ zielt eher auf reflexives als auf erfahrungsbasiertes Wissen. Der Eingangsimpuls wird so zu einer *Proposition* für Metakommunikation.

In der folgenden interaktiven *Elaboration* durch Frau Ahlert, einer nicht identifizierten Sprecherin, Herrn Eckelmann und Frau Claus – mit einer Validierung durch die Interviewerin – wird die Frage als „offene“ charakterisiert und die Irritation der Gruppe hierüber deutlich. Die Gruppe deckt durch die Betonung der Offenheit als methodischem Aspekt auf, dass die Wahl der Fragestellung durch methodische Vorüberlegungen und nicht durch ein konkret benanntes Erkenntnisinteresse begründet ist. Die Irritation hierüber zeigt sich auch in Frau Ahlerts Lachen und Herr Eckelmanns abgebrochenem Redebeitrag, der kritisch konnotiert zu sein scheint. In Frau Claus' Frage („Wo fangen wir an?“) dokumentiert sich dann jedoch die Bereitschaft, die Frage zu beantworten, wie auch Frau Ahlert bestätigt. Frau Claus beginnt dann im Rahmen einer Anschlussproposition auch die Beantwortung der Frage:

Cf: Also ich glaube erst mal für mi- für mich als Regelschullehrer, mit der Bef- äh son bisschen auch Befürchtung als es um die Einstellung damals ging, wo sehen Sie Chancen und Grenzen, ist erst mal dass man denkt=denkt äm (2) näh ich bin dafür ja erst mal nicht ausgebildet. und der Kontakt äh zu: Kindern mit Beeinträchtigung in Schule hat man (1) eher weniger. oder ich hatte es eher weniger vorher im Referendariat; da waren andere Schwierigkeiten aber wirklich mit ähm Förderbedarfen was dahintersteckt und so war mir nicht geläufig. [...]

(15_2, Z. 12–18)



Als „Regelschullehrer“¹⁹ gab habe es zu Beginn der Arbeit an der Schule Befürchtungen, da man für die Arbeit mit Förderschülern nicht ausgebildet ist. Vorher hatte „man“ keinen Kontakt zu Kindern mit Beeinträchtigungen und „wirklich[em]“ Förderbedarf gehabt, sondern nur zu Kindern mit anderen Schwierigkeiten.



Gleich zu Beginn der ersten *Proposition* durch die Gruppe verweist Frau Claus durch die Betonung ihrer Rolle als „Regelschullehrer“ auf eine Differenz im Verhältnis zu den Sonderpädagog*innen. Sie verwendet hierbei keine differenzsensible Sprache und verwendet für sich selbst die maskuline Form.²⁰ Durch die Betonung der eigenen Berufsrolle im Rahmen der ersten Relevanzsetzung durch die Gruppe erhält die Differenz zwischen Regel- und Sonderpädagog*innen großes Gewicht. Durch die Verwendung von „man“ werden Regelschullehrkräfte als homogene Gruppe konstruiert, die im Rahmen der Ausbildung identische Erfahrungen sammelt. Kinder mit „wirklich[em]“ Förderbedarf werden von anderen Schüler*innen unterschieden, was der administrativen Feststellung des Förderbedarfs und der Unterscheidung von Kindern mit und ohne Förderbedarf als zwei voneinander getrennte Gruppen eine besondere Relevanz verleiht. Erst diese macht eine besondere Qualifikation notwendig, die Frau Claus in ihrer Ausbildung nicht erworben hat. Für den Umgang mit Förderschüler*innen scheint ein Spezialwissen über das „was dahintersteckt“, nötig zu sein, über das „Regelschullehrer“ nicht verfügen. Implizit verweist Frau Claus somit auf Sonderpädagog*innen als Gegenhorizont, die über dieses Wissen zu verfügen scheinen. Es besteht somit eine Nichtpassung zwischen Frau Claus' Ausbildung und ihrer Tätigkeit an der Fontane-Schule, sie fühlt sich offenbar (zunächst) der Verantwortung für Schüler*innen mit Förderbedarf nicht gewachsen.

19 Schreibweise nach dem im Transkript verwendeten Gender, auch im Folgenden.

20 Auch im Kurzfragebogen zur Erhebung verwendet sie die identische maskuline Form.

Cf: [...] und ähm was hier in der Schule halt die Grundlage finde ich ist also erst mal dass wir natürlich unfassbar viel Zeit hier verbringen, wir sind ja jeden Tag bis vier Uhr hier, und planen gemeinsam, dass man nicht alleine ist? aber dass wir se:hr stringente Regeln und Absprachen haben in der Schule die für alle verbindlich sind, und insofern und auch für die Kinder nachvollziehbar die Kinder kennen die Regeln, die sind nachvollziehbar, sodass sie wirklich eine sehr festgelegte Struktur haben, und ich glaub das ist so für alle Kinder jetzt nicht nur mit Förderbedarfen sondern grundsätzlich äm die wissen genau was Sache ist [(wo es hergeht) welche Regeln es

Af: [Mhm

Cf: gibt, und äm und die sind halt für alle verbindlich und die sind halt sehr deutlich in im Kollegium abgesprochen, und äm (2) das ist [ja für mich so die Basis dieses des des Ganzen

Af: [Mhm mhm

(15_2, Z. 18–31)



Grundlage der Arbeit ist, dass „unfassbar viel Zeit“ in der Schule verbracht wird, man ist „jeden Tag bis vier Uhr“ dort. Der Unterricht wird gemeinsam vorbereitet, und man ist nicht allein. Es gibt feste, im Kollegium abgesprochene Regeln und Rituale, die für alle Kinder gleichermaßen gelten und für diese nachvollziehbar sind. So entsteht eine festgelegte Struktur, und allen Kindern sind die Regeln bekannt. Das ist die Basis.



In der Fortsetzung der *Proposition*, die durch Frau Ahlert ratifiziert und durch das wiederholte „Mhm mhm“ auch validiert wird, zeichnet sich eine Kompensation der oben beschriebenen Ausbildungsdefizite durch die schulinternen Regeln, Rituale und die Präsenzzeit ab. Mit der Betonung der „unfassbar viel[en] Zeit“, die „hier an der Schule“ verbracht werde, wird die eigene Praxis implizit zum Gegenhorizont gegenüber der Praxis anderer Schulen. Hierüber werden die eigene Leistungsbereitschaft herausgestellt und die eigene Schule als eine besondere markiert. Vor allem aber wird die gemeinsam mit den anderen Lehrkräften verbrachte Zeit zur Unterrichtsvorbereitung zum positiven Horizont zum oben dargestellten Gegenhorizont der Verantwortung für Schüler*innen mit Förderbedarf als Regelschullehrkraft. In der ausführlichen – wenn auch abstrakten – Thematisierung der an der Schule geltenden Regel dokumentiert sich eine hohe Relevanz derselben. Beides – die gemeinsame Präsenz- und Vorbereitungszeit und die gemeinsam vereinbarten Regeln und Strukturen – entlastet Frau Claus von der alleinigen Verantwortung für die Förderschüler*innen. Somit wird „dass man nicht alleine ist“ zur *Fokussierungsmetapher* für die Passage. Diese Aufgabe ist nur gemeinsam zu bewältigen. Die Schulkultur bildet somit den Gegenhorizont zur Qualifikation der Lehrkräfte und ermöglicht es, die sich stellenden Herausforderungen zu bewältigen. Im Anschluss hieran folgt ein Beitrag Frau Beckers:

Bf: Mhm würd ich auch glaub ich gleich äh anknüpfen, ich bin (.) zwar auch schon lange hier, sechs Jahre; [ähm aber ich war auch

?: [(°sieben°)

Bf: vorher äh schon noch mal n bisschen woanders, schon an zwei anderen Schulen, bin ja insgesamt schon (.) am längsten hier von euch dabei, [ä::m und ich sag mal so das ist ja tatsächlich

?: [@(2)@

Bf: so äm dass es schon immer also ne Klasse ist ja nie (.) heterogen äh [quatsch ist ja nie gleich; ne,

?: [()

Bf: das is immer so super äh unterschiedliche Kinder hat man und ich würd mal sagen vor (.) mhm fünfzehn Jahren war das auch nicht so:: viel anders als heute. man sagt zwar immer die Kinder werden natürlich werden die immer noch anders die Probleme werden anders die Elternhäuser haben sich n bisschen verändert das auf jeden Fall? aber trotzdem die Klassen waren schon immer

da waren schon immer Kinder drin die eben besondere äh auf die man n besonderes Augenmerk richten musste und die besondere Probleme hatten. [...]

(15_2, Z. 32–46)



Frau Becker ist schon seit sechs bis sieben Jahren an der Fontane-Schule, zuvor jedoch bereits an zwei anderen Schulen gewesen. Sie ist schon am längsten von allen Lehrerinnen. Eine Klasse ist nie „heterogen“, nie „gleich“, die Kinder sind immer sehr unterschiedlich, das war früher auch nicht anders gewesen als heute. Die Probleme und die Elternhäuser verändern sich zwar, es gab jedoch schon immer Kinder mit „besonderen Problemen“ in den Klassen.



Frau Beckers Beitrag ist als *Differenzierung* der Proposition zu interpretieren. Mit dem Verweis auf ihre längere Erfahrung als Lehrerin in Differenz zu den anderen Mitgliedern der Gruppe begründet Frau Becker eine besondere Expertise, die sie dazu befähigt, die Situation qualifiziert einzuschätzen. Sie grenzt sich damit von den anderen Lehrkräften ab, verleiht ihrer eigenen Position ein höheres Gewicht und unterstreicht hiermit ihre Diskursmacht. Auf dieser Grundlage widerspricht sie Frau Claus' Orientierung an der Differenz zwischen Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf. Vielmehr betont sie, dass es immer Kinder mit einem besonderen Unterstützungsbedarf gegeben hat und der Umgang mit diesen auch für Regeschullehrkräfte Alltag ist. Hiermit widerspricht sie auch der Generalisierung in der Proposition von Frau Claus, die dort implizit den Anspruch erhebt, für alle Regeschullehrkräfte zu sprechen. Der zweite Teil der Diskursbewegung lässt auch eine Homologie zu Frau Claus' Orientierung deutlich werden:

Bf: [...] und äm ich sag jetzt mal so für mich habe ich einfach den Vergleich (.) wie das ist wenn man ähm so ne Klasse von fünfundzwanzig Kindern alleine hat, und gucken muss ähm ja, die alles- alle im Blick haben muss alleine entscheiden muss, so ist das jetzt n Kind äh muss ich da n *SopädG*²¹ schreiben, oder mhm ist es irgendwie so grenzwertig wie auch immer, hier äh hat man auf jeden Fall ne ganz gute Unterstützung, also ich habe jetzt zum Beispiel auch ne Klasse wo ich schon finde da sind ganz viele (.) so mein Eindruck zumindest, ich hab die grade übernommen, leistungsstarke Kinder drin da sind aber schon auch einige wirklich Kinder wo von vorher der Förderbedarf [festgestellt wurde,

Af: [Mhm

Bf: jetzt neu reingekommen sind aber auch son paar wo man ((hörbares Einatmen)) nicht so richtig weiß, also schon auch ne ganz großes Potenzial an (.) Kindern drin äm ja wo man einfach n bisschen wo man sich oft sehr unsicher ist und wo man äh Hilfe benötigt, und die hat man hier. hier hat man auf jeden Fall Unterstützung, wir haben ja auch noch ne dritte äh Sonderpädagogin hier sodass die ganzen äh ja ich sach mal wie sagt man *Schwierigkeiten* ((pocht auf den Tisch)) die Kinder so haben können, äh abgedeckt sind und man is hier ((hörbares Einatmen)) ja (.) mh man muss zwar die Arbeit natürlich mit den Kindern schon im Wesentlichen machen, aber man hat ne super Unterstützung äh erst mal bei der Diagnostik, also um zu gucken so wo sind denn die Schwierigkeiten? und natürlich auch hinterher äm im Unterricht, dadurch dass die Kollegen äm ja einfach mitplanen auch und Programme quasi zusammenstellen die für diese Kinder speziell eben sind, sodass sie am Unterricht teilnehmen im Wesentlichen aber ihrem Vermögen entsprechend arbeiten können.

(15_2, Z. 46–68)



Wenn man für alle Kinder einer Klasse alleine verantwortlich ist, muss man auch alle Entscheidungen alleine treffen, auch über die Erstellung eines *SopädG*. Im Vergleich hierzu gibt es an der Fontane-Schule eine gute Unterstützung. In der derzeitigen Klasse sind viele leistungsstarke Kinder, aber auch Kinder mit bereits festgestelltem Förderbe-

21 *SopädG* steht für ein sonderpädagogisches Gutachten im Rahmen der Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs. Die ursprünglich verwendete Abkürzung wurde ersetzt, da sie Rückschlüsse auf das Bundesland ermöglichen würde.

darf und einige, bei denen man „nicht so richtig weiß“. Es gibt ein „ganz großes Potenzial an Kindern“, bei denen man Hilfe benötigt. Diese Unterstützung gibt es hier. Durch die drei Sonderpädagog*innen sind alle „Schwierigkeiten, die Kinder so haben können, abgedeckt“, und man erhält eine Unterstützung bei der Diagnostik und der Planung des Unterrichts. So können alle ihren Fähigkeiten entsprechend mitarbeiten.



In der *Differenzierung* durch Frau Becker dokumentiert sich anhand der Beschreibung der Praxis an einer anderen Schule die alleinige Verantwortung für die Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf als negativer Gegenhorizont homolog. Die geteilte Verantwortung für die Schüler*innen unterscheidet demnach die eigene Schule von anderen. Außerdem zeigt sich auch hier eine besondere Relevanz des administrativ festgestellten Förderbedarfs: Neben Kindern mit und ohne Förderbedarf konstruiert Frau Becker noch eine dritte Gruppe, die sich zwischen den beiden anderen befindet. Diese bezeichnet sie als Kinder, bei denen „man noch nicht so richtig weiß“, was auf eine Gleichsetzung von festgestelltem Förderbedarf und „wissen“ verweist und darauf, dass jedes Kind einer der beiden Gruppen zugeordnet werden sollte. Hierin zeigt sich eine hohe Relevanz des Förderbedarfs, ihm wird ein Zuwachs an Wissen über ein Kind zugeschrieben. Der Verweis auf das „ganz große Potenzial an Kindern“, die Unterstützung benötigen, zeigt, dass es hierbei nicht nur um einzelne Schüler*innen ihrer Klasse, sondern um eine beträchtliche Anzahl geht. Die Expertise für den Umgang mit diesen Kindern verortet sie bei den Sonderpädagog*innen der Schule, die diese Probleme „abdecken“ und somit scheinbar in jedem Fall über eine adäquate Lösung verfügen. Es dokumentiert sich hierin eine Orientierung an Sonderpädagog*innen als Spezialist*innen für sonderpädagogische Förderung. Zudem zeigt sich, dass Frau Becker – wie Frau Claus – an einer Entlastung von der alleinigen Verantwortung für diese Schüler*innen orientiert ist. Entsprechend werden die beschriebenen Erfahrungen an anderen Schulen bei beiden zum negativen Gegenhorizont gegenüber der eigenen idealen Praxis.

Cf: Und ich glaub da- also ich mein das ist Luxus wahrscheinlich auch n bisschen, mit drei Sonderpädagogen? [aber (.) wenn man Vergleiche mit anderen Schulen hat auch im GU oder die jetzt auch äh

?f: [Mmh

Cf: verpflichtend ja äh Kinder mit äh °Beeinträchtigungen° nehmen müssen, Gott sei Dank, aber äh wenn man da hört dass m Sonderpädagogen da für drei vier Stunden abge=ordnet werden, äm ist es schon ne Art von Luxus drei drei Sonderpädagogen mit voller Stelle fest hier zu haben, aber äm was ä Nicole²² gerade auch schon sagte äm die Beratung und auch schon (.) bevor wir so viele Kinder mit Beeinträchtigung hatten, (beziehung-) diese Wahnsinnsmasse an Heterogenität, waren wir schon vorher sehr gut fortgebildet, [[also auch als Frau

Af: [Mhm

Bf: [Mhm

Cf: Ahlert halt noch nicht hier war, hat sie uns ja schon äm fortgebildet in äm (.) den unterschiedlichsten Themen, [und äm

?f: [Mhm

Cf: sodass ich mich mittlerweile eigentlich recht (.) wie soll- kompetent fühle auch mit mit Kindern mit Beeinträchtigung wo es auch einfach festgeschrieben ist, [umzugehen beziehungsweise

?f: [Mhm

Cf: Maßnahmen zu ergreifen und im Hintergrund immer () wenn ich nicht weiterweiß hab ich immer noch (2) [°die Sonderpädagogen°

22 Gemeint ist Nicole Ahlert (Af).

Af: [Im Prinzip bist schon ne halbe Sonderpädagogin geworden ne, @(3)@
 Cf: Na ja wir sind ja schon äm schon sehr fortgebildet was [da also-
 Bf: [Mhm
 (15_2, Z. 69–92)



Es ist ein Luxus, drei „Sonderpädagogen“ fest an der Schule zu haben. Gerade im Vergleich mit anderen Schulen mit GU oder solchen, die jetzt „verpflichtend“ Kinder mit Beeinträchtigungen nehmen müssen, und an die „Sonderpädagogen“ nur für drei, vier Stunden abgeordnet werden. Durch die Sonderpädagog*innen waren die Kolleginnen auch schon gut fortgebildet, bevor sie diese „Wahnsinnsmasse an Heterogenität“ an der Schule hatten. Dadurch fühlt man sich jetzt selbst kompetent und weiß die „Sonderpädagogen“ im Hintergrund. Sie ist selbst schon fast eine halbe Sonderpädagogin.



Indem Frau Claus in einer weiteren *Differenzierung* die gute Ausstattung mit Sonderpädagog*innen als „Luxus“ bezeichnet, wird deutlich, dass eine derartige Ausstattung nicht üblich ist. Hierüber wird sich erneut von anderen Schulen abgegrenzt, die Kinder mit Förderbedarf erst auf Grundlage einer „Verpflichtung“ aufnehmen. Die eigene Schule bildet hierzu den Gegenhorizont und kommt dieser Aufgabe „freiwillig“ und mittlerweile in großem Umfang („Wahnsinnsmasse“) nach. Zugleich zeigt sich hierin jedoch auch, dass solch eine „luxuriöse“ Ausstattung mit Sonderpädagog*innen verzichtbar und nicht existenziell ist. Vielmehr ist für Frau Claus eine gute Fortbildung und somit ein Kompetenztransfer von den Sonderpädagog*innen zu den Regellehrkräften bedeutsam. Frau Claus hat durch Frau Ahlert einen Kompetenzzuwachs erfahren, den diese durch die Bezeichnung als „halbe Sonderpädagogin“ ebenfalls anerkennt. Gleichzeitig dokumentiert sich in dieser Äußerung und auch im nachfolgenden Lachen eine Ambivalenz bezüglich einer möglichen Übernahme der sonderpädagogischen Anteile durch Frau Claus. Für Frau Claus kommt den Sonderpädagog*innen derzeit vor allem die Rolle eines „Back-ups“ zu. Auf dieser Grundlage wäre die Berufsrolle der Sonderpädagog*innen perspektivisch verzichtbar. Anders als bei Frau Becker sind es bei Frau Claus nicht die Sonderpädagog*innen, die von der alleinigen Verantwortung für die Förderschüler*innen entlasten, sondern die anderen Lehrkräfte und die Schulkultur in Form verbindlicher Regeln und Absprachen. Eine geteilte Orientierung zeigt sich also bei der gemeinsamen Verantwortung für die Schüler*innen, nicht jedoch bei der Art der Entlastungsmöglichkeit.

Auch in dieser Sequenz dokumentiert sich erneut ein hoher Stellenwert der administrativen Feststellung des Förderbedarfs („wo es auch einfach festgeschrieben ist“) und zugleich auch die hohe Beständigkeit dieses Etiketts. Frau Ahlert unterbricht Frau Claus zeitgleich mit der Ratifizierung durch Frau Becker in der vorhergehenden Sequenz.

Af: [Ja, ich hab auch eben überlegt so auf die Frage hin ne? w-würd ich jetzt dazu antworten, ich würd da auch gern andocken genau an das was ihr gesagt habt weil für mich als Sonderpädagogin, ist so der Hauptschwerpunkt meiner- meines Alltages hier tatsächlich, äm (.) ganz viel natürlich Beratungstätigkeit, im Sinne kollegialer Beratung, ist so so ein Kernpunkt und vor allen Dingen bezogen () auf Unterricht? und erzieherische Fragestellungen. das sind ja so die beiden Hauptpunkte, ähm ich find das kennzeichnet meinen schulischen Alltag total dieses äm immer wieder gemeinsam überlegen, gemeinsam Ideen sammeln Lösungen finden Sachen ausprobieren? auch mal scheitern ne? äh öh aber das gehört ja dazu, [...]

(15_2, Z. 93–102)



Es wird angeschlossen an das, was bisher gesagt wurde. Als „Sonderpädagogin“ ist der Arbeitsschwerpunkt die kollegiale Beratung, vor allem in Bezug auf Unterricht und auf erzieherische Fragen. Es geht darum, gemeinsam Ideen zu sammeln und auszuprobieren und „auch mal zu scheitern“.



Frau Ahlert beendet das bisherige Thema im Rahmen einer *rituellen Konklusion*. Im ersten Teil bestätigt sie durch die Betonung der eigenen Rolle die Differenz zwischen Regel- und Sonderpädagog*innen. Zugleich greift sie Frau Claus' und Frau Beckers Orientierungen auf und verbindet diese zu einer dritten Orientierung, die die Gemeinsamkeit von Regel- und Sonderpädagog*innen betont, und verhindert damit, dass die Orientierungsdifferenz ausgehandelt wird. Dabei kommt den Sonderpädagog*innen vor allem eine unterstützende Funktion zu. Der administrativ festgestellte Förderbedarf erhält hier keine Relevanz, die angesprochenen „Hauptpunkte“ Erziehung und Unterricht können für alle Schüler*innen gleichermaßen relevant sein. Im zweiten Teil der rituellen Konklusion wird dann das Thema verschoben:

Af: [...] und was das noch so kennzeichnet so
an Unterricht hab ich eben gedacht ist, dass äh für mich wir so den ständigen Weg gehen zwischen
gemeinsamen Lernen und individueller Förderung, also ich finde wir bewegen uns immer zwischen
diesen beiden Polen; was [[du eben auch gesagt hast,

Cf: [Mhm

Bf: [Mhm mhm

Af: äm äh die wir haben ja an uns hier den Anspruch, dass die Kinder hier möglichst viel gemeinsam
äh tatsächlich auch lernen voneinander lernen, und miteinander lernen, aber auf der anderen Seite
haben wir eben auch durch die Heterogenität die Situation dass die Kinder auch ihre individuellen
Wege gehen ähm müssen. [dürfen. können.

?: [*Müssen. müssen.°

Af: ne? und äh diese=diese Balance finde ich die kennzeichnet unseren Alltag total;

(15_2, Z. 102–113)



Der Unterricht bewegt sich immer zwischen den „beiden Polen“ des „gemeinsamen Lernen[s] und [der] individuelle[n] Förderung“. Die Kinder sollen voneinander und miteinander lernen, durch die Heterogenität „müssen. dürfen. können.“ sie aber auch individuelle Lernwege gehen. Das „kennzeichnet unseren Alltag“.



Frau Ahlert verlässt hier das Thema des Verhältnisses von Regel- und Sonderpädagog*innen und wendet sich der Unterrichtsebene zu, wobei sie auf die programmatische Formulierung der individuellen Förderung und des gemeinsamen Lernens zurückgreift. Die Aussage verbleibt somit auf theoretischer Ebene und hat keinen unmittelbaren Bezug zum eigenen Erleben.

Die rituelle Konklusion beendet die Auseinandersetzung mit der Zuständigkeit für die Schüler*innen mit Förderbedarf, die Orientierungsdivergenz wird nicht ausgehandelt. Anscheinend gibt es hierzu derzeit keine geteilte Orientierung in der Gruppe.

Zusammenfassung Sequenz „dass man nicht alleine ist“ – Verhältnis Regel- und Sonderpädagogik

In der Sequenz zeigt sich eine geteilte Orientierung hinsichtlich der angestrebten Entlastung von der alleinigen Verantwortung für Schüler*innen mit besonderem Unterstützungsbedarf, worunter vor allem Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf verstanden werden. Positiv richtet sich die Orientierung auf eine geteilte Verantwortung für diese Schüler*innen. Geteilt ist auch die Ansicht, dass es zur Förderung dieser Schülergruppe einer

besonderen Expertise bedarf. Divergent sind die Orientierungen jedoch hinsichtlich der Entlastungsmöglichkeiten und auch hinsichtlich der Verortung der entsprechenden Expertise. Hier werden zum einen Sonderpädagog*innen als Spezialist*innen für Schüler*innen mit Förderbedarf verstanden, andererseits orientieren sich die Lehrkräfte an Entlastung durch schulstrukturelle Regelungen, die eine Entlastung über andere Kolleg*innen und einen Wissenstransfer der sonderpädagogischen Expertise ermöglichen. Geteilt ist die Orientierung, dass die Schule selbst in der Lage ist, diese Herausforderung zu meistern.

5.1.2 „[W]ir leisten [...] dauerhaft hundertzwanzig Prozent“ – Inklusion als besondere Herausforderung

Im Anschluss an die Eingangssequenz stellt Herr Eckelmann den besonderen „Willen zur Inklusion“ der eigenen Schule heraus, worin das Selbstverständnis der Schule als inklusive Schule deutlich wird. Hieran anschließend verhandelt die Gruppe im weiteren Verlauf relevante Faktoren zur Umsetzung des Anspruchs:

Em: Das zeichnet uns halt auch aus ich denk mal einfach der der der Wille dazu. der Wille zur Inklusion. und auch diese diese Hürden zu nehmen und es es sind immer wieder Hürden die- neue Hürden die wir nehmen wo wir sagen äh okay da komm wer wieder- wir kommen wieder an ne Grenze, (.) das ist was Neues, sei es in in ein Kind was wir neu aufnehmen nene äm die Freya war damals [ne

Cf:

[Mhm

Em: ne neue Hürde ((klopft auf den Tisch)) n schwerst mehrfach behindertes [Kind wo wir sagen okay
zf: [Die Lehrer die wir neu

aufnehmen.° ((geflüstert) die Lehrer die wir neu aufnehmen)) [

Af:

[Genau. ja.

Em: wir machen das trotzdem wir wollen das; wir müssen halt gucken wie können mer wie können wir das te- System umstellen, das System es geht immer wieder voran wir sagen jetzt nicht wir sagen niemals (.) äh wir sind fertig sondern wir bewegen uns immer weiter fort. und es immer so so n Stück Unzufriedenheit da dass man sagt man möchte noch weiter voran; [...]

(15_2, Z. 163–177)

Diese Sequenz folgt als Anschlussproposition auf eine Sequenz, in der das Konzept der eigenen Schule von anderen Schulen abgegrenzt wurde. Somit bildet auch hier der „Willen zur Inklusion“ implizit einen Gegenhorizont zu anderen Schulen, die nicht über diesen Willen verfügen. Hierbei werden Grenzen als veränderlich betrachtet und mit Hürden im Sinne einer zu bewältigenden Herausforderung gleichgesetzt. In dieser Betonung der „Hürden“ als zu bewältigende Herausforderung dokumentiert sich eine Orientierung am Gelingen. Die „schwerst mehrfach behinderte“ Schülerin Freya dient an dieser Stelle als Beispiel für eine erfolgreich bewältigte Herausforderung (vgl. hierzu auch Abschnitt 5.1.4). Die Aufnahme eines solchen Kindes ist auch an der eigenen Schule keine Selbstverständlichkeit. Hierin zeigt sich der implizite Gegenhorizont der anderen Schulen, die kein vergleichbares Engagement zeigen: „[W]ir machen das trotzdem“. Durch den geflüsterten Einwurf einer nicht identifizierten Sprecherin zur Aufnahme neuer Lehrkräfte wird eine Homologie zur Aufnahme von Schüler*innen mit Förderbedarf hergestellt. Beides ist nicht selbstverständlich und verlangt vom Kollegium Anpassungsbereitschaft. Zudem wird hierdurch die Aufnahme neuer Lehrkräfte als relevant gesetzt.

Im weiteren Verlauf der Diskussion werden die strukturellen Besonderheiten der Schule weiter ausgeführt und diese vor allem in den Zusammenhang mit der besonderen Situation als neu gegründete Schule gebracht. Auf dieser Grundlage macht Frau Becker das „Besondere“ der

eigenen Schule gegenüber den anderen „normalen“ Schulen explizit. Schwierigkeiten mit einer inklusiven Entwicklung macht sie bei anderen Schulen vor allem an der fehlenden gemeinsamen Arbeitszeit und daher mangelnden Teamarbeit fest. Nachdem sie kurz den Faden verloren hat, stellt sie dieser Beschreibung die Praxis der eigenen Schule als positiven Horizont gegenüber:

- Bf: [...] ach so ja [doch; dass diese Schule einfach den Vorteil hat, dass sie äh neu gegründet worden ist,
me: [@(2)@
Bf: und dass die Kollegen, die hier arbeiten äm befragt worden ob sie so arbeiten möchten, und im
Prinzip hier eingestellt worden äh wurden unter der Prämisse, wenn du hier arbeiten [möchtest dann
?:f: [((geflüstert))
(freiwillig)
Bf: äh ist das aber so. dann sind die Arbeitszeiten so und so weiter und so fort; das heißt alle neue Kol-
legen die hier reingekommen sind, die sind also in dieses System was man sich vorher überlegt hatte
im [Sinne von Frau Gerdes die hat sich im- die wesentlichen Sachen überlegt, auch so die Regeln
Af: [°reingewachsen°
Bf: Rituale [Abläufe äm die kommen einfach rein und das System ist so und jeder passt sich an jeder fügt
?:f: [()
Bf: sich rein jeder hat seinen Platz, äm aber das ist einfach son Überbau, den hat denk ich also diesen Vor-
teil hatte diese Schule einfach, ich denke wenn man in einem bestehenden System so was aufbauen
möchte, dann ist das auf jeden Fall sehr viel schwieriger, weil einfach, mh ich sag das mal (.) von
dem was ich so höre da sehr viel mehr Widerstände [einfach sind äh weil es nicht so viele Kollegen
Af: [Mhm
Bf: gibt die immer bis sechzehn Uhr arbeiten möchten oder bestimmte Sachen einfach unnötig finden
oder ich weiß nicht was.
Af: Mhm
(15_2, Z. 212–232)

An dieser Stelle beschreibt Frau Becker das „System“ in der Schule als tradiert. Dieses wird auf Frau Gerdes als Schulleiterin zurückgeführt und verweist somit auf deren zentrale Rolle. Hierdurch wird, wie auch schon in der Eingangssequenz, eine hohe Relevanz schulkultu-
reller Vereinbarungen deutlich. Diese werden so zur Bedingung für eine inklusive Schule,
wobei dieser Anspruch für andere Schulen als kaum realisierbar dargestellt wird. Das Sys-
tem erhält den Charakter einer festen bestehenden Ordnung, in die sich neue Lehrkräfte
einfügen. Die Grundstruktur der Schule gilt als gesetzt, neue Lehrkräfte werden in diese
integriert, ohne dass sie das System zu verändern scheinen („das System ist so und jeder
passt sich an“). Ein denkbarer Gegenhorizont wäre ein dynamisches System, das von den
neuen Lehrkräften beeinflusst wird und sich so immer wieder verändert. Die Schule wird als
feste Einheit dargestellt. Zugleich dokumentiert sich in den häufigen Bezugnahmen auf die
„Regeln und Rituale“ und die gemeinsame Präsenzzeit eine Notwendigkeit, diese zu legiti-
mieren und sich der Richtigkeit und Gültigkeit der Regeln zu vergewissern. Die Schulkultur
dient somit der Abgrenzung nach außen und der Vergemeinschaftung nach innen. Zugleich
wird hier die zentrale Funktion der Schulleiterin Frau Gerdes deutlich. Frau Gerdes wird
als Ursprung der meisten Regeln und Rituale betrachtet, und deren Akzeptanz wird zur
Bedingung für die Mitgliedschaft in der Organisation gemacht: „[W]enn du hier arbeiten
möchtest dann äh ist das aber so. dann sind die Arbeitszeiten so und so weiter und so fort“.
Somit wird auch auf konjunktiver Ebene deutlich, dass die Schulleiterin formal eine Posi-
tion bekleidet, die hierarchisch höhergestellt ist. Die Schulleiterin wird zu einer zentralen
und machtvollen Person, die für den Erfolg der Schule verantwortlich ist. Die Verknüp-
fung der Akzeptanz der Regeln mit der Zugehörigkeit zur Schule verhindert zugleich, dass

diese kritisiert und möglicherweise neu verhandelt werden. Hierüber wird die hierarchisch höhere und machtvollere Position der Schulleiterin gefestigt. Das geflüsterte „freiwillig“ macht die Spannung deutlich: Es war schon zu Beginn bekannt, dass diese Bedingungen bestehen. Diese wurden „freiwillig“ akzeptiert, um Mitglied der Schule werden zu können. In der hierarchischen Strukturiertheit der Organisation mit einer Schulleiterin, die über die Bedingungen der Mitgliedschaft entscheidet, besteht diese Freiwilligkeit jedoch nur scheinbar, da sich – durch die potenzielle Gefährdung der Mitgliedschaft – die Sinnhaftigkeit und Angemessenheit der Regeln der Diskussion entziehen. So entspricht die Bestätigung der Bedingungen und Regeln immer auch einer Bestätigung der Zugehörigkeit und dient so der Vergemeinschaftung. Diese Notwendigkeit zur Vergemeinschaftung wird gerade auch in der folgenden Sequenz deutlich:

- Cf: Dazu muss man aber auch sagen dass wir äh natürlich ha-wussten wir wdrauf wir uns **mehr oder weniger einlassen**, (.) aber man muss dazu sagen wir sind auch ein sehr junges Kollegium, [also
Bf: [Danke.
Cf: [wir sind- @(.)@ (3) **ich sag mal wir sind [wir sind alle so (1)**
me: [@(13)@
Em: [außer der Frau *Becker* @(.)@
Cf: Mitte drei- Mitte dreißig [(4) ich zähl dich jetzt im im weitestgehend dazu Frau *Gerdes* ist ja auch
Bf: [Fast.[
me: [@(4)@
Cf: n bisschen (.) fällt n bisschen raus altersmäßig, aber dich zähl ich schon noch mit dazu, [(.) dafür
Bf: [Jaja
Cf: zähl ich aber auch dich mit dazu zu Mitte dreißig, [(2) ähm also hat natürlich Vorteile auf der einen
Bf: [Oh danke[
me: [@(6)@
Cf: Seite äm (2) das wir alle nicht so viel vorher an anderen Schulen waren, also nicht so- äh und das wir wussten wdrauf wir uns einlassen, auf de- und nicht so noch nicht so eingefahren sind, auf der anderen Seite haben wir natürlich auch äh ne hohe Fluktuation hier was Schwangerschaften angeht, selbst die Männer meinen ja sie müssten dann in (.) °Erziehungs° äh Zeit [gehen, ja.
?f: [((schnalzt drei
Mal mit der Zunge))
Cf: geht gar nicht @(.)@
Af: Und die Altersruhe und Altersweisheit ist halt auch nur begrenzt vorhanden.
(15_2, Z. 233–257)

Mit dem Verweis darauf, dass sie ja gewusst hätten, worauf sie sich eingelassen haben, wird die Verantwortung für eine Bedingung, die auf einer hierarchisch höheren Ebene gestellt wurde, auf die Lehrkräfte übertragen. Die hierarchische Strukturiertheit des Systems wird so tendenziell verschleiert. Im Folgenden nimmt Frau Claus eine Vergemeinschaftung des Kollegiums vor und versucht, diese als Fremdrahmung auf die anderen Teilnehmenden der Diskussion zu übertragen: Sie unterstellt eine Altershomogenität des Kollegiums und begründet hierüber die Bereitschaft, die Bedingungen zu akzeptieren. Dies könnte auch eine Reaktion auf die zuvor von Frau Becker durch Verweis auf die eigene Expertise unterstellte größere Diskursmacht sein (vgl. 5.1.1). Frau Claus widerspricht hier gerade dieser Hierarchisierung der Diskursmacht über das Kriterium Erfahrung respektive Alter. Dementsprechend ist es auch Frau Becker, die sich dieser versuchten Fremdrahmung widersetzt. Frau Claus beendet diesen Versuch der Vergemeinschaftung dann rituell, indem sie der Flexibilität als Vorteil der unterstellten Jugendlichkeit des Kollegiums viele Elternzeiten als problematisch für die Gemeinschaft gegenüberstellt und hierbei

auf das Geschlecht als weitere Differenzlinie verweist. Gerade durch die Leugnung bestehender Differenzen werden diese performativ hergestellt und so die zuvor unterstellte Einheitlichkeit des Kollegiums infrage gestellt. An dieser Stelle dokumentiert sich somit eine Ambivalenz im Umgang mit der hierarchischen Strukturiertheit der Schule: Während die hierarchische Position der Schulleiterin mit dem Eintritt in die Schule über die Akzeptanz der bestehenden Regeln bestätigt wird, zeigt sich im Kollegium der Wunsch nach Vergemeinschaftung und somit eine Orientierung an Gleichheit. Diese Ambivalenz wird schließlich durch eine Bemerkung Frau Ahlerts beendet.

Im Anschluss hieran führt Frau Claus im Rahmen einer Anschlussproposition die besondere Belastbarkeit des jungen Kollegiums aus und nimmt somit erneut eine Vergemeinschaftung vor. Diese erfolgt nun jedoch in Abgrenzung zu anderen Schulen und scheint daher für die anderen Gruppenmitglieder anschlussfähiger zu sein:

Cf: Ja [ja richtig aber aber dafür dafür sind wir aber durchaus noch, noch äh glaub ich nicht so eingefahren me: [@(3)@

Cf: beziehungsweise auch durchaus echt noch belastbarer. also ähm beziehungsweise haben die Motivation auch noch was zu tun und zu- Zeit und äm und auch Energie zu investieren. also ich mein ich glaube (.) das was wir hier leisten, wie gesagt ich bin jetzt seit sechs Jahren hier und wir leisten im Prinzip mehr oder weniger dauerhaft hundert(.)zwanzig Prozent. also wir la- laufen halt schon find ich und da ich- das ist mein Gefühl also es ist schon, Inklusion ist schon, (.) ne Herausfor- wenn man wirklich denn so leben möchte, und so arbeiten möchte und es nicht sich einfach nur auf die Fahnen schreibt, [ist es einfach ne

Af: [Mhm

Cf: Mehrarbeit, und ne höhere Belastung als wenn man die Kinder, äm die einem äm vielleicht n bisschen mehr abfordern, [...]und das ä sind jetzt nicht nur die Kinder mit Förderbedarf sondern auch einfach vielleicht die n bisschen die halt nicht festgeschrieben sind, aber es ist ähm ne andere Herausforderung als wenn man die schwierigen Kinder sa-, oder für sich schwierigen Kinder abschiebt sag ich mal. [...]

(15_2, Z. 258–275)

Auch hier sind andere Schulen implizit der Gegenhorizont. Sie sorgten dafür, dass Lehrkräfte „eingefahren“ und unflexibel werden. Im Kontrast zu diesen wird das eigene Kollegium als besonders belastbar dargestellt und ihm wird eine Leistungsbereitschaft zugeschrieben, die über die formale Erwartung hinausgeht („hundertzwanzig Prozent“). Diese hohe Leistungsbereitschaft sei eine Bedingung, wenn eine Lehrkraft *wirklich* inklusiv arbeiten wolle („und es nicht sich einfach nur auf die Fahnen schreibt“). Hierüber wird die eigene Schule in ein hierarchisches Verhältnis zu anderen Schulen gesetzt, die es sich einfach machten und „schwierige Kinder abschieben“. Vor dem Hintergrund der Herausstellung der besonderen Leistungsfähigkeit des Kollegiums lässt sich auch die vorherige Sequenz (15_2, Z. 233–257) weitergehend interpretieren: Die hier thematisierten „Schwangerschaften“ und die in diesem Zusammenhang stehende „Fluktuation“ im Kollegium führen angeblich zu einer Schwächung desselben. Diese ist bei Frauen offenbar noch akzeptiert, die scherzhafte Thematisierung der Elternzeit von Männern verweist hingegen implizit darauf, dass diese Schwächung nicht nötig gewesen wäre.

Durch die moralische Aufladung des eigenen Handelns kann hinter den eigenen Anspruch als inklusive Schule und die hohe Leistungsbereitschaft der „hundertzwanzig Prozent“ nicht zurückgetreten werden, ohne damit das inklusive Selbstverständnis der Schule zu gefährden.

Zusammenfassung Sequenz „[W]ir leisten [...] dauerhaft hundertzwanzig Prozent“ – Inklusion als besondere Herausforderung

Es wird deutlich, dass die Schule hierarchisch strukturiert ist, wobei die Schulleiterin Frau Gerdes als Instanz für die Festlegung der Bedingungen der Mitgliedschaft im Lehrerkollegium eine zentrale Funktion einnimmt. Die Akzeptanz der schulischen Regeln und Rituale und das Bekenntnis zu Inklusion werden als Bedingungen für die Zugehörigkeit zur Schule beschrieben. Die Gruppe rahmt die Akzeptanz dieser Bedingungen als freiwillige Entscheidung, wodurch – wie auch durch die Verknüpfung mit der Mitgliedschaft – die Regeln der Schule einer Evaluation und möglichen Veränderungen entzogen werden. Die hierarchische Verfasstheit der Schule wird hierüber auf konjunktiver Ebene bestätigt. Eine differente Position der Schulleiterin wird akzeptiert. Zu den anderen Lehrkräften ist das Verhältnis von Gleichheit und Differenz ambivalent, was im Umgang mit Differenzlinien wie Alter und Geschlecht, aber auch im Ringen um Diskursmacht deutlich wird. Zugleich wird Gleichheit jedoch über die Abgrenzung gegenüber anderen Schulen auf der Grundlage der Zuschreibung einer besonderen Leistungsbereitschaft und eines besonderen Willens zur Inklusion hergestellt. Um den eigenen Anspruch zu erfüllen, ist eine starke Anstrengung notwendig, gleichzeitig verhindert es das moralisch aufgeladene Ideal von Inklusion, dass Abstriche bei der Anstrengung möglich werden.

5.1.3 „[W]o wir da dann wieder Bittsteller sind und Türklinken putzen“ – Verhältnis zur Administration

Die Gruppe stellt auch im weiteren Verlauf ihre besondere Belastbarkeit, Motivation und Leistungsbereitschaft zur Realisierung von Inklusion wiederholt heraus und grenzt sich hierüber von anderen Schulen ab, denen sie die entsprechende Bereitschaft abspricht. In diesem Zusammenhang spricht Herr Eckelmann auch das Verhältnis zur Schuladministration an:

Em: [...] äm und sind dann noch sagen wer wir müssen noch wir wollen noch mehr, und das is es wirklich hier wir wollen alle alle dann noch mehr, äm gleichzeitig wo wir dann kämpfen müssen weil wir uns häufig auf auf so Neu- Neuland begeben sind einfach Behörden; sei es äm Einzelintegrationshelfer; sei es äh ähm bei dir mit mit äm stellvertretende Schulleitung; Sonderpädagogin in der Rolle einer stellvertretenden Schulleitung; [(1) genau solche solche Geschichten wo wir jedes Mal

Af: [(üba) pfui ne,@(2)@[

Cf: [°find ich aber auch°

Em: wieder Neuland betreten und wo einfach bei den Behörden, äh wo wir dann da wieder Bittsteller sind und Türklinken putzen sei es äm der Übergang von Klasse [vier, nach Klasse fünf; wo jetzt hier

Af: [Mhm

Em: auch wieder natürlich die die Schullandschaft im Umbruch ist, aber trotzdem wir müssen halt gucken wir (fangen-) wir haben den Gedanken der Inklusion, was passiert danach, was passiert nach Klasse vier; und das sind einfach immer wieder neue Hürden die den normalen Unterrichtsablauf (die) Differenzierung innerhalb des Unterrichts und äh und der Unterrichts=planung und so weiter immer wieder (.) durchkreuzen. und Zeit brauchen [und Zeit schlucken.

Bf: [Und Geld.

(15_2, Z. 295–314)

Herr Eckelmann knüpft an dieser Stelle unmittelbar an die herausgestellte hohe Anstrengungsbereitschaft des Kollegiums an und stellt dieser die „Behörden“ als negativen Horizont gegenüber. Hierbei sieht sich die Schule als Handelnde und nicht etwa als passiv auf durch

die Administration erlassene Regelungen oder Vorgaben reagierende. Es wird versucht, aus einer inhaltlichen Überzeugung heraus Einfluss auf Behörden zu nehmen. Die Schule wird als Ursprung von Innovationen beschrieben, die dann gegenüber der Administration durchgesetzt werden müssen. Die Lehrkräfte verstehen sich als Gestaltende in diesem Prozess, es ist nichts, was andere – zum Beispiel die Schulleiterin – für sie austrüge. Hierin dokumentiert sich erneut die starke Vergemeinschaftung der Lehrkräfte. Die Bezeichnung der eigenen Position als „Bittsteller“ verweist auf expliziter Ebene auf ein hierarchisches Verhältnis zwischen Schule und Behörde, während sich die Lehrkräfte auf impliziter Ebene eher in der Position sehen, selbst Einfluss auf die Behörde zu nehmen. Die Gruppe verortet die Expertise klar auf ihrer Seite, was sich auch in der Kommentierung der Sonderpädagogin als stellvertretender Schulleiterin²³ zeigt, womit die Vorreiterrolle der Schule unterstrichen wird. Weiter stellt Herr Eckelmann eine unmittelbare Relevanz der administrativen Rahmenbedingungen für den Unterrichtsalltag her. Bildungsadministration wird so als etwas verstanden, was den schulischen Alltag unmittelbar beeinflusst, und zugleich als etwas, worauf die Lehrkräfte selbst Einfluss nehmen können. An dieser Stelle dokumentiert sich erneut eine Orientierung an einer erfolgreichen Praxis und einem Annehmen sowie der (erfolgreichen) Bewältigung von Herausforderungen.

Zusammenfassung Sequenz „[W]o wir da dann wieder Bittsteller sind und Türklinken putzen“ – Verhältnis zur Administration

Die Gruppe sieht sich in der Position auf die Administration Einfluss nehmen zu können: Es besteht eine Wechselbeziehung zwischen „Behörde“ und schulischem Handeln. Auch die Zusammenarbeit mit der Administration wird als erfolgreich beschrieben. Die Schule sieht sich im Besitz der Expertise und kann diese bei der Behörde erfolgreich einsetzen. Die erfolgreiche Realisierung von Inklusion ist etwas, was diese Schule in der Selbstwahrnehmung von anderen unterscheidet. Gleichzeitig dokumentiert sich ein Verständnis von Administration als etwas, was sich unmittelbar auf das unterrichtliche Handeln auswirkt.

5.1.4 „[W]ie schaff ich[,] dass sie integriert wird“ – (außer)gewöhnliches Maß an Heterogenität

Bei der Diskussion der Gruppe Fontane nimmt die Thematisierung der Schülerin Freya einen großen Raum ein. Der erste Verweis auf sie erfolgt bereits vor dem Beginn der eigentlichen Diskussion im Rahmen der Vorstellungsrunde:

Df: Ja mein Name ist *Katharina Degener* ich bin ziemlich neu hier? (.) seit September letzten Jahres? und wurde dann hier (.) zur festen Stelle im Februar genommen, und habe jetzt eine eins zwei. (.) und (.) die *Freya*, mit (.) Downsyndrom, is auch bei mir in der Klasse; also schon dass Sie schon mal wissen @(..)@
(15_2 Vorst., Z. 3–7)

Zu Beginn der Vorstellungsrunde bittet die Interviewerin darum, Name, Funktion und Lehramt zu nennen. Weder die Dauer der Zugehörigkeit zur Schule noch die Nennung ‚besonde-

23 Kontextwissen: Die Ernennung der Sonderpädagogin Frau Ahlert zur stellvertretenden Schulleiterin erfolgte erst wenige Tage vor der Erhebung und weicht von der üblichen Praxis ab, nach der nur Grundschullehrkräfte diese Position innehaben.

rer* Schüler*innen wurde an dieser Stelle durch die Interviewerin erfragt. Ersteres bringt Frau Ahlert im Rahmen des ersten Beitrages ein; dann führen es die anderen Teilnehmenden fort.²⁴ Frau Degener ist jedoch die einzige Teilnehmerin, die im Rahmen der Vorstellungsrunde einen Bezug zu den unterrichteten Schüler*innen herstellt. Hierin dokumentiert sich, dass Frau Degener Freya als eine besondere Schülerin sieht, die sie für das Interesse der Interviewerin, das diese zu Beginn als „inklusive Curricula“ benannt hat, als relevant betrachtet. Das Besondere der Schülerin wird mit dem Verweis auf das „Downsyndrom“ spezifiziert, wodurch die medizinische Diagnose ebenfalls eine besondere Relevanz erhält.

Zu einem späteren Zeitpunkt der Diskussion kommt die Interviewerin im Rahmen einer immanenten Nachfrage darauf zurück, inwiefern Freya als „Hürde“ betrachtet werden kann. Frau Degener delegiert daraufhin die Beantwortung der Frage an Herrn Eckelmann:

Df: Kannst du eigentlich ganz gut hier die Vorgeschichte oder also [und dann kann ich ja einsteigen
Em: [Mhm
(15_2, Z. 346–348)

Darin, dass Frau Degener als Klassenlehrerin die Beantwortung der Frage an den Sonderpädagogen Herrn Eckelmann delegiert, zeigt sich, dass dieser als der Experte für Freya gesehen wird. Die Zuständigkeit der Klassenlehrerin scheint demgegenüber nachgeordnet zu sein. Im Anschluss führt Herr Eckelmann aus:

Em: Äh in insofern ne Hürde dass äh *Freya* am Anfang unser Z- unser Ziel am Anfang war unsere Lernchance für sie äh sie bleibt im Unterricht. weil Freya äm (2) neben ner neben der geistigen Entwicklung auch ne ganz klare Verhaltensproblematik mit- mitgebracht hat, autistische Züge und für sie wars einfach an einem Ort zu bleiben und ungewohnte Orte und Schule is was anderes wie Kindergarten; äm das war die erste Hürde wie schaffen wir es äh welche Ressourcen brauchen wir Einzelintegrationshelfer wie viel Zeit brauchen wir wie stellen wir Unterrichtspläne um äm damit sies schafft in der Klasse erst mal zu verbleiben; und [äm-

Af: [Anstatt das Schulgelände und die darüber
hinausgehenden Straßen zu explorieren
me: @(.)[@
(15_2, Z. 349–359)

In Herrn Eckelmans Ausführungen zeigen sich sowohl Anteile eines individualisierten Verständnisses von Behinderung als auch einer sozialen Sichtweise. So schließt Herr Eckelmann im Kontrast zur Bezeichnung als „Hürde“, was die Schwierigkeiten implizit auf der Ebene der Schülerin verortet, mit der Beschreibung einer „Lernchance“ an. Weiter greift er jedoch auf die administrative Fassung des Förderbedarfs zurück, verkürzt diese zur „geistigen Entwicklung“ und ergänzt eine weitere Diagnose („autistische Züge“), die bisher nicht thematisch wurde. Die Darstellung von Freyas Einschränkungen erfährt so eine weitere Zuspitzung, die zugleich im Widerspruch zur Fähigkeit das „Schulgelände und die darüber hinausgehenden Straßen zu explorieren“ zu stehen scheint. Freya scheint durch ihren als komplex dargestellten Förderbedarf ein hohes Maß an Unterstützung zu benötigen. Weiter wird die Nennung der Diagnosen zur Begründung des herausfordernden Verhaltens herangezogen. Hierauf wird jedoch mit einer

²⁴ Im Rahmen des Interviews begründet die Schulleiterin die Zusammensetzung der Gruppe mit der Dauer der Zugehörigkeit zur Schule. Ziel war es, hier eine Mischung unterschiedlich langer Zugehörigkeit herzustellen. Die Gruppe greift diesen Aspekt vermutlich deshalb auf.

Veränderung der Bedingungen reagiert, worin sich zugleich ein soziales Verständnis von Behinderung andeutet. Auch hier wird eine Orientierung an der Realisierung von Inklusion deutlich: Der Unterricht mit Freya stellt zwar eine Herausforderung dar, diese wird jedoch durch einen professionellen Umgang aus eigenen Ressourcen heraus bewältigt. Es gilt, die entsprechenden Bedingungen zu schaffen und angemessene Lernziele für Freya zu formulieren. Im Folgenden unterstreicht Herr Eckelmann die Herausforderung auch im Vergleich zu anderen Schüler*innen:

- Em: [Welche Ressourcen bindet sie dadurch auch an Zeit und an (.) das warn die ersten Hürden die wir relativ schnell gemeistert haben, und die ich meine das is ja nich vorbei das heißt dieser Schritt ist uns gelungen und jetzt muss man gucken wie kriegen wir wie wie schaffen wir es dass sie den nächsten Entwicklungsschritt macht; [und was ist der nächste Entwicklungsschritt; und das immer
- Af: [Mhm
- Em: genau zu sehen is was anderes bei bei ihr zu sehen äm als bei nem Kind wo ich sage das hat äh in Mathematik ne Problematik da kann ich an der und der Stelle unterstützen, weil sie einfach nen äm (.) Freya für sich ein ganz andere Lernschritte macht und noch mal vom vom Lehrgang den sie brauchte dass was sie braucht noch mal ganz anderes n ganz anderes Programm braucht. [...] das sind einfach Hürden wo man äm wo man gucken muss das is was anderes als wenn ich n Kind mit ner mit ner Lernbeeinträchtigung habe [wo ich dann in der Differenzierung ganz anders arbeite;
- Af: [Mhm
- Em: [also [da wirklich die die Unterrichtszeiten zu gucken wo kann
- ?f: [Ja
- Df: [Genau
- Em: sie teilnehmen wie ((pocht auf den Tisch)) äh wie schaff ich dass sie integriert wird dass Barrieren ((pocht auf den Tisch)) äm äm äm beiseite ((pocht auf den Tisch)) geschafft werden und wie äm schaff ich dass sie in der Klasse bleibt wie wie kann ich die anderen Kinder da miteinbinden und diese immer Überlegung immer wieder von Neuem [...]
- (15_2, Z. 360–384)

In der Abgrenzung zu Schüler*innen mit anderen Unterstützungsbedarfen wie einer „Lernbeeinträchtigung“ deutet sich eine Hierarchie von Förderbedarfen an. Hierin dokumentiert sich jedoch in erster Linie, dass die Gestaltung eines differenzierten Unterrichts für Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigungen für die Gruppe keine besondere Herausforderung, sondern selbstverständlichen Teil ihrer Kompetenzen darstellt. Die Unterrichtung von Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigung stellt also das gewöhnliche Maß an Heterogenität für die Schule dar, während Schüler*innen wie Freya die Heterogenität außergewöhnlich groß werden lassen. Die Gruppe betrachtet diese Ausweitung als Herausforderung und nutzt diese zur Weiterentwicklung.

Indem er das „Schaffen“ häufig betont, erkennt Herr Eckelmann die eigene Verantwortung für Freyas erfolgreiche Beschulung an; weiter kann durch die häufige Wiederholung und Verstärkung durch das Pochen auf den Tisch das „Schaffen“ als Fokussierungsmetapher interpretiert werden. Hierin zeigt sich eine Anknüpfung an die Herausforderung, die sich in der oben verwendeten Metapher der „Hürde“ zeigte. Der Umgang mit Freyas Förderbedarf erinnert so an das Meistern einer sportlichen Herausforderung, die besonderer Anstrengung bedarf. Im Umgang mit dieser Herausforderung zeigt sich eine Orientierung an der Bewältigung der Herausforderung, verbunden mit dem Selbstverständnis, dass dieses der Gruppe auch gelinge.

Zusammenfassung Sequenz „[W]ie schaff ich[,] dass sie integriert wird“ – (außer)gewöhnliches Maß an Heterogenität

Die Unterrichtung von Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigungen stellt für die Lehrkräfte ein übliches Maß an Heterogenität dar, das nicht als besondere Herausforderung betrachtet wird. Die Aufnahme einer als „schwer mehrfach behindert“ bezeichneten Schülerin stellt diese gewohnte Praxis infrage, was die Spannung zwischen der bisherigen Praxis und den beschriebenen Beeinträchtigungen Freyas deutlich macht. Die Lehrkräfte äußern jedoch, diese Herausforderung aus eigenen Mitteln bewältigen zu können, und sehen sie als Erfolgsgeschichte.

5.1.5 „Kinder ham halt auch Rechte“ – (Ent-)Dramatisierung von Differenz

Die Diskursorganisation der Sequenz zu Freya ist in weiten Teilen parallel, gegen Ende entwickelt sich jedoch ein kurzer antithetischer Diskurs, der erneut die besonderen Herausforderungen des Unterrichts mit Freya betont und diese in das Verhältnis zu den „Kinderrechten“ der anderen Schüler*innen setzt und somit das Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz thematisiert:

Cf: [...] aber dass man den andern Kinder auch genauso gerecht wird; und denen auch die Möglichkeit äh bietet, ihnen das zu geben was sie fürs Le- fürs Lernen brauchen. der eine kann halt mit Lautstärke besser umgehen als der andere die ham ha- Kinderrechte, Kinder ham halt auch Rechte, und da (.) muss das muss man halt genauso gewährleisten, [...]

(15_2, Z. 436–440)

Indem Frau Claus die „Kinderrechte“ der anderen Schüler*innen zum Maßstab macht, verweist sie als positiven Horizont auf deren Realisierung gegenüber einer alleinigen Orientierung an den Rechten der Schüler*innen mit Förderbedarf als negativem Horizont, wie sie sich aus der Bezugnahme auf die UN-BRK und die Anwendbarkeit der allgemeinen Menschenrechte auf die Gruppe der Menschen mit Behinderung ableiten lassen könnte. Sie konstruiert somit zwei Gruppen, nämlich jene mit einem besonderen Förderbedarf und die „anderen Kinder“. Somit geht es hier darum, das Verhältnis der beiden Gruppen zueinander zu bestimmen. Frau Degener reagiert hierauf in einer antithetischen Bezugnahme, die dann schließlich in der interaktiven Konklusion der Sequenz mündet:

Df: (Wo doch) die Kinder auch in der Klasse also jetzt an sich, die sind so an die Freya gewöhnt, das is unglaublich; also sie sagen auch wenn die Freya jetz an die Haare will oder was weiß ich, das Mäppchen runterschmeißen; nein Freya Stopp; also die ne die ham auch die- diese quasi diese (.) diese Schwelle zu überwinden ich trau mich gar nich was zu sagen das ham se schon gelernt, die sie wissen auch so jetz is die Freya dafür kann se jetz nix oder die Freya machts weil se jetz nu mal Lust hat das Mäppchen runterzuschmeißen; also sie strecken da schon auch äh die die sehen das [auch quasi

Af:

[Mhm

Df: schon also sie sie lernen da mit und das is auch ne große Hilfe wie die Kinder reagieren und äm [ja.

Af:

[Mhm

(15_2, Z. 445–455)

Frau Degener stellt dem negativen Horizont der Belastung durch Freya den positiven Horizont eines geübten Umgangs gegenüber. Hierbei dokumentiert sich eine normative Sichtweise von Behinderung, innerhalb derer bestimmte Verhaltensweisen durch die Behinderung per se zu entschuldigen sind, andere nicht. Es wird davon ausgegangen, dass es beim Kontakt zu Menschen mit (geistigen) Behinderungen eine „Schwelle“ zu überwinden gelte. Hierin scheinen sich Vorbehalte der Lehrerin selbst zu zeigen. Diese Vorbehalte werden durch die Lehrerin als Fremdrahmung an die Schüler*innen herangetragen. Auf dieser Grundlage kann das Verhalten der Schüler*innen als hilfreich zur Überwindung der eigenen Vorbehalte erlebt werden. Hieran anschließend konkludiert die Gruppe die Sequenz mit dem Nutzen, den auch die anderen Schüler*innen aus Freyas Unterricht ziehen:

Em: Auch davon profitieren.

Df: Davon profitieren genau. [also schon von Anfang an,-

Em: [Also das Beispiel *Stefan* is da en Kind [äm mit mit äm

Df: [Genau der mit sozial emotionaler Entwicklung, also auch Förderschwerpunkt hatte, und äh am Anfang des Schuljahres wirklich (.) über Tische und Bänke gegangen ist, und jetzt neben der *Freya* is, also schon länger Pate is, schon en dreiviertel Jahr und der einfach an dieser Aufgabe, (.) [gewachsen is; und sich wirklich nützlich- als nützlich empfindet und äm natürlich son tolles Beispiel

Af: [Gewachsen is

Df: aber es is wirklich so gewesen ((klatscht in die Hände)) ne also die sind durch dick und dünn gehen die jetzt [und auch im @privaten@

zf: [°@1)@°

Df: sehen die sich häufig [also das is wirklich schön dann zu sehen

Em: [Ja (zum Geburtstag eingeladen zum Teil)

Df: dass es dann fruchtet; (3)

(15_2, Z. 456–470)

In der interaktiven Konklusion dieser Sequenz wird der Mehraufwand, der mit Freyas Anwesenheit einhergeht, über den Benefit der anderen Kinder gerechtfertigt. Mit Stefan wird hier ein weiterer Schüler mit Förderbedarf namentlich benannt, während alle anderen Schüler*innen stets anonym bleiben. Durch die Verbindung zwischen Freya und Stefan über die Patenschaft werden zwei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu einer Peer-group zusammengefasst. Eine mögliche ambivalente Sichtweise dieser Verbindung vor dem Hintergrund der inklusiven Programmatik der Schule zeigt sich nicht. Auch hier wird wieder deutlich, dass die Selbstverständlichkeit des Umgangs miteinander so nicht erwartet wurde. Indem der Wahrheitsgehalt des Beispiels unterstrichen wird („aber es is wirklich so gewesen“), der Verweis auf das „Private“ durch Lachen betont und hervorgehoben wird, dass es zu peerkulturellen Praxen wie einer Einladung zum Geburtstag kommt, zeigt sich die große Diskrepanz zwischen den erwarteten Schwierigkeiten und der als gelingend erlebten Praxis. Gleichzeitig bleibt unthematisiert, welchen Gewinn Freya aus dieser Verbindung zieht. Es wird eine Homologie zur Nichtthematisierung ihrer Lerninhalte offenbar (vgl. Abschnitt 5.1.6). Hierin dokumentiert sich, dass mit der Zugehörigkeit zur Schule Freyas Gewinn schon hinreichend benannt und für sie ausschließlich positiv zu betrachten ist. Inklusion ist für Schüler*innen mit Förderbedarf in dieser Logik immer ein Gewinn, für die anderen Schüler*innen wird hingegen zunächst von einer Belastung und hiermit verbundenen Nachteilen ausgegangen, was die besondere Begründung notwendig macht. Für Stefan deutet sich in dieser Sequenz außerdem eine Veränderbarkeit des sonderpädagogischen Förderbedarfs an („auch Förderschwerpunkt hatte“).

Zusammenfassung Sequenz „Kinder ham halt auch Rechte“ – Spannungsfeld (Ent-)Dramatisierung von Differenz

In der Sequenz dokumentiert sich die Unterscheidung von zwei Schülergruppen. Dabei wird zwischen Schüler*innen ohne oder nur mit geringem Förderbedarf und Schüler*innen wie Freya mit einem komplexeren Unterstützungsbedarf unterschieden. Hierbei scheint der Nutzen der inklusiven Beschulung für Freya selbstverständlich zu sein, während er für die anderen Schüler*innen belegt werden muss. Die Frage der Integrierbarkeit von Schüler*innen wie Freya wird also an den Auswirkungen auf die anderen Schüler*innen gemessen. Die Frage, wie erfolgreich das Lernen für Freya an der Schule realisiert werden kann, wird nicht thematisiert. Es bleibt eine Differenz zwischen Freya und den anderen Schüler*innen bestehen, ihre Zugehörigkeit bedarf der Bestätigung.

Die Unterrichtung von Freya als Schülerin mit „Downsyndrom“ scheint für die Gruppe ein geeignetes Beispiel zu sein, an dem sich die ‚Inklusivität‘ einer Schule festmachen lässt. Hieran zeigt sich, ob die Schule ‚wirklich‘ inklusiv ist, oder es lediglich vorgibt zu sein. Die Gruppe zeigt an Freya ihre besondere Bereitschaft und ihr Bemühen auf, diese Schülerin zu integrieren, auch wenn ihr Unterstützungsbedarf über das ‚übliche Maß‘ deutlich hinausgeht. Hierüber erfolgt eine Abgrenzung zu anderen Schulen, die diese besondere Anstrengungsbereitschaft nicht aufbringen. Insgesamt zeigt sich jedoch eine Orientierung am Gelingen und am Bemühen, für Freya geeignete Strukturen zu schaffen, wenn hierbei auch die Interessen der anderen Schüler*innen gewahrt werden können.

5.1.6 „Es gibt Kinder[,] für die der curriculare Bereich noch deutlich weniger relevant ist“ – Gleichheit und Differenz der Lerninhalte

Motiviert durch den ursprünglichen Fokus des Promotionsvorhabens auf inklusive Schulcurricula wurde in allen Gruppendiskussionen eine exmanente Nachfrage zu diesem Thema gestellt:

Y: Äm ist es in in in Ihren Augen möglich *Pläne* äm für wirklich alle Schüler dieser Schule zu er- zu erstellen?

(15_2, Z. 751–752)

Die Formulierung der Frage intendiert den Anspruch, ein schulinternes inklusives Curriculum zu erstellen, und markiert ihn durch den Verweis auf „wirklich alle Schüler“ zugleich als unrealistisch. Im Kontext einer inklusiven Schule ist diese Frage fast nur zu bejahen, da eine Verneinung die inklusive Programmatik infrage stellen würde. Auch wenn die Gruppen hierauf – auch bedingt durch die Formulierung der Frage – eher mit reflexiven Ausführungen reagieren, wird in einigen Gruppen bei der Beantwortung das Spannungsfeld der Gleichheit und Differenz von Lerninhalten deutlich. So ist es auch bei der Gruppe Fontane, bei der zunächst Frau Ahlert mit einem längeren Monolog auf die Frage reagiert. Frau Ahlert spielt hierbei zunächst theoretisch die Möglichkeit eines Kompetenzplanes²⁵ für Freya durch und benennt mögliche Inhalte hierfür. Die bisher vorhandenen Kompetenzpläne im Rahmen des Schulcurriculums berücksichtigen Schüler*innen wie Freya also nicht. Im letzten Drittel ihres Monologs abstrahiert Frau Ahlert dann von Freya als Beispiel und trifft generelle Aussagen zu den Lerninhalten von Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf:

25 Die in der Fontane-Schule eigentlich verwendete Bezeichnung für die „Kompetenzpläne“ wird zur Anonymisierung ersetzt.

Af: [...] also auch ich glaube egal wo ein Kind steht, ähm ich kann mit jedem für jedes Kind *Kompetenzpläne* entwickeln, ich muss natürlich gucken dass ich die nich immer nur der reinen curricularen *Natur* zuordne; ich sach mal du sachttest eben Lebenspraxis, äm wir ham natürlich auch Kinder für die steht nicht allein das curriculare Lernen, das steht sowieso nich bei allen im Vordergrund, sondern wir ham immer das soziale und emotionale Lernen ja als wichtigen äh Bereich f- grundsätzlich im Erziehungsgedanken mit drin, aber ich sag mal es gibt Kinder für die der curriculare Bereich noch deutlich *weniger relevant* ist; zugunsten einer lebenspraktischen Geschichte. oder ich nehm jetzt mal den *Gregor* wo's dadrum geht auch Schlucken; *Essen*; selbstständiges Essen zu lernen und sonstige Sachen. äh auch das is'n Aufbau sich aufbauender Kompetenzverlauf, (1) also von daher, ja @ (2) [@ (15_2, Z. 775–786)

Frau Ahlert differenziert hier zwischen Inhalten „curriculare[r] Natur“ und „Lebenspraxis“. Diese Bereiche sind für verschiedene Schüler*innen von unterschiedlicher Relevanz, und *Pläne* für alle Schüler*innen zu entwickeln, ist dann möglich, wenn diese Bereiche unterschiedlich stark gewichtet werden. Nicht „curriculare[r] Natur“ ist neben der „Lebenspraxis“ das sozial-emotionale Lernen. Dem Curriculum scheinen also vor allem formale Wissensbestände zugeordnet zu werden. In einem gewissen Maße sind diese Lerninhalte für alle Kinder relevant, es gibt jedoch auch eine Gruppe, die hiervon abgrenzbar ist, da sie im lebenspraktischen Bereich grundsätzlich Förderbedarf haben. Mit dem Verweis auf Freya und Georg als Beispiele liegt nahe, dass die unterschiedliche Gewichtung der Anteile vom Vorhandensein eines sonderpädagogischen Förderbedarfs abhängt. Für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind extracurriculare Inhalte relevanter. Auf dieser Grundlage bejaht Frau Ahlert die implizite Nachfrage. Hieran anschließend folgt eine Elaboration durch Frau Claus:

Cf: [Mit Strohhalm mit Strohhalm zu trinken.
 Af: Ja jaja [ne das [is ja auch das sind Kompetenzen im Bereich des äh der Nahrungsaufnahme sich
 Em: [°Ja. exakt
 Cf: [Ja
 Af: selbstständig [sich da auch zu
 Em: [Diese Schritte () Becher an den Mund führen
 Af: [werden. ne? zu seiner Selbstständigkeit gehört das als äh wichtige Kompetenzstufe [mit dazu die
 Cf: [Ja
 Af: er ja erreicht ne,
 Em: [Genau
 (15_2, Z. 787–796)

Es ist offenbar nicht selbstverständlich, dass auch das Erlernen von Nahrungsaufnahme einen Kompetenzerwerb darstellt, dies bedarf einer interaktiven Bestätigung. Hierbei wird mehrfach die „Selbstständigkeit“ betont und auch als „wichtige Kompetenzstufe“ bezeichnet. Selbstständigkeit scheint somit den Status eines übergeordneten Bildungsziels zu erhalten. Die Beschreibung der Kompetenzen Gregors bleibt unvermittelt zum Kompetenzerwerb der anderen Schüler*innen. Die Kompetenzerwartungen für Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf sind voneinander getrennt und werden unterschiedlichen Lernbereichen (curricular/lebenspraktisch) zugeordnet. Sie bauen zwar jeweils in sich, aber nicht wechselseitig aufeinander auf. Auch hier deutet sich der Fortbestand der Zwei-Gruppen-Theorie an. In den Ausführungen innerhalb der Sequenz, auch in dem hier nicht wiedergegebenen Abschnitt, zeigt sich, dass die beschriebenen *Pläne* den Schüler*innen mit Förderbedarf angepasst werden und eher einem Förderplan als einem allgemeinem Kompetenzraster zu entsprechen scheinen. Die Gruppe verwendet zwar

die in der aktuellen schulischen Entwicklung erwarteten Begrifflichkeiten, füllt diese jedoch mit bereits bestehendem Wissen.

Die Differenzierung zwischen verschiedenen Inhalten zeigt sich homolog auch in einer vorhergehenden Sequenz der Diskussion:

- Df: [Und
ich denk mal es gibt auch Fächer wo es wirklich gut funktioniert mit der Einbindung, [beispielsweise
Af: [Mhm
Df: Sport da gibt es ganz viele Möglichkeiten wie man sie einbeziehen kann, und die Kir- die Kinder
reagieren se- auch sehr sensibel drauf; aber in Deutsch und Mathematik sind wirklich noch mal
ganz neue Herausforderungen. also quasi in den Einstieg kann sie mitmachen; aber so dies dies die
Arbeitszeit an sich da muss ich auch immer wieder gucken äm welche Kinder, äh sind in der Lage,
mit der Freya zu lernen; also welche Kinder sind in der Lage [der Freya irgendwelche Picturecards zu
Af: [Mhm
Df: zeigen, oder ihr irgendwas ö- vorzu- vorzusagen und sie soll es irgendwie, oder (mal gemeinsam) ein
Buch zu lesen beispielsweise da muss ich immer wieder (.) die [Fühler ausstrecken und gucken ne
Af: [Mhm
(.) probiern ne,
Df: welche Kinder eignen sich denn dafür.
(15_2, Z. 397–410)

Neben der Differenzierung der Inhalte, die mehr oder weniger als anschlussfähig für Schüler*innen wie Freya betrachtet werden, zeigt sich hier auch das Fortbestehen der Unterscheidung zwischen Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf deutlich. Wenn Frau Degener feststellt, dass „die Kinder [...] sehr sensibel“ auf Freya reagieren, verdeutlicht sie die Differenz zwischen Freya und den anderen Kindern. Zudem scheint die Unterrichtsdidaktik in Deutsch und Mathematik nur ein gewisses Maß an Heterogenität zu ermöglichen, für Freya sind hiervon abweichende Lösungen nötig. Für die Bewältigung dieser Herausforderung ist die Unterstützung durch andere Schüler*innen nötig. Es dokumentiert sich so eine Orientierung an der Eingliederung in den Regelunterricht, die Unterrichtsinhalte für Freya scheinen jedoch beliebig zu sein und werden nicht benannt („irgendwelche Picturecards“). Freya bildet somit die Differenz zur homogenen Gruppe der anderen Kinder.

Zusammenfassung Sequenz „Es gibt Kinder für die der curriculare Bereich noch deutlich weniger relevant ist“ – Gleichheit und Differenz der Lerninhalte

Die Gruppe differenziert die Lerninhalte nach curricularen und außercurricularen Inhalten und trennt hierüber die Inhalte für Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf voneinander. Zwar verwendet sie aktuelle bildungspolitische Begrifflichkeiten, scheint diese jedoch eher traditionell mit einer Unterscheidung zwischen Regel- und sonderpädagogischen Inhalten zu füllen. So werden die Lerninhalte für Schüler*innen mit Förderbedarf nicht innerhalb des Schulcurriculums, sondern im Rahmen von Förderplänen festgelegt. Dies zeigt auch der Anspruch, Freya in den Regelunterricht einzugliedern, sie ist nicht selbstverständlicher Teil desselben. Zugleich bleiben Freyas Lerninhalte unthematisiert.

5.2 Die Gruppe Raabe – Widerständigkeit als Prinzip

Die *Raabe*-Schule liegt in einer ländlich strukturierten Gegend eines Flächenbundeslandes. An der Gruppendiskussion nahmen insgesamt sechs Personen teil: Frau Adler (Af), Frau Baier (Bf), Frau Conrad (Cf), Frau Dahlke (Df), Frau Eding (Ef) und Herr Felke (Fm). Frau

Adler und Herr Felke sind Sonderpädagog*innen, Frau Baier, Frau Conrad, Frau Dahlke und Frau Eding sind Grundschullehrkräfte, wobei Frau Eding zudem die Schulleiterin ist. Zur Diskussion war das ganze Kollegium eingeladen, wobei sich mehrere Lehrkräfte entschuldigten. Das Gespräch dauerte insgesamt etwa 90 Minuten und fand im Lehrerzimmer der Schule statt.

5.2.1 „Das wird ihm ewig nachhängen“ – Relevanz von Etikettierung

Die Diskussion mit der Gruppe Raabe weist eine ausgesprochen hohe Selbstläufigkeit auf, was sich bereits vor der Nennung des Eingangsimpulses abzeichnet. Im Anschluss an einen allgemeinen Hinweis zur Anonymisierung des Gesprächs erzählt die Gruppe eine Anekdote über den Schüler Aaron:

- Y: Äm (.) ich würde das Gespräch gerne aufzeichnen? äm ich werde hinterher äm (.) alles anonymisieren, das heißt dass das (.) auf Sie sowieso nicht zurückzu(.)vollziehen ist aber auch nicht auf die konkrete Schule? (.) äm das heißt auch wenn sie äm jetzt im Eifer des Gefechts irgendwelche Namen verwenden werde ich mir (.) neue ausdenken oder irgendwelche [Buchstaben einsetzen °das muss ich dann mal schau°
- Cf: [Ja (1) das heißt dann könnten wir auch
einfach die Namen [verwenden
- Y: [Genau Sie könnten die Namen einfach [wenn ich ich- (.)
- Cf: [Das machts ziemlich einfach weil sonst muss man immer sich überlegen, wie
habe ich [den *Aaron* denn jetzt genannt
- Af: [Du meinst das Kind, das beim Benefizkonzert mit dem [[Roller
- Cf: [@Genau@
- me: [@ (9) @
- ?f: Der dessen Name nicht genannt werden konnte
- Af: @Der war gut, jaja (.) das wird ihm e:wig nachhängen@
(6_2 Teil 1, Z. 2–16)

Die Interviewerin sichert den Teilnehmer*innen zu, dass sie als Person hinterher nicht erkennbar sein werden und auch die Schule nicht zu identifizieren ist. Die Interviewerin geht davon aus, dass die Gruppe die Nennung von Schülernamen eigentlich verhindern möchte. Bei solch einer Namensnennung würde es sich dementsprechend um ein Versehen handeln, das jedoch im Rahmen einer engagierten Diskussion („im Eifer des Gefechts“) zu entschuldigen und nachvollziehbar wäre. Hinsichtlich des genauen Vorgehens bei der Anonymisierung ist die Interviewerin unsicher. In der metaphorischen Formulierung „im Eifer des Gefechts“ dokumentiert sich seitens der Interviewerin die Erwartung einer besonders lebhaften Diskussion. Im Rahmen dieser organisatorischen Erläuterungen durch die Interviewerin greift Frau Conrad die ‚Erlaubnis‘ zur Namensnennung auf und bezieht sich auf einen bestimmten Schüler. Noch bevor (!) sie den Namen des Schülers genannt hat, versteht Frau Adler, von welchem Schüler sie spricht, und verweist auf eine Begebenheit im Rahmen eines Benefizkonzerts.

Die hohe interaktive Dichte und das unmittelbare Verstehen der anderen Teilnehmenden weisen darauf hin, dass es sich bei dieser Begebenheit um eine geteilte Erfahrung der Gruppe handelt. Sie scheint außerdem so bedeutsam zu sein, dass sie sogar in dem eher formal strukturierten Setting der Interviewsituation ausgeführt wird, obwohl die Interviewerin gerade die organisatorischen Rahmenbedingungen thematisiert. Die Gruppe scheint geradezu ‚überzulaufen‘. Die Einladung der Interviewerin zu einem offenen Gespräch genügt, um die geteilte Praxis der Erzählung solcher Anekdoten zu aktivieren. Für Außenstehende erschließt sich der

Bedeutungsgehalt selbst mit der Nennung des Namens nicht, für Frau Adler aber sind schon die ersten Worte Frau Conrads in so hohem Maße anschlussfähig, dass sie unmittelbar auf eine gemeinsame Erfahrung verweist. Zugleich deutet sich ein bestimmter, vielleicht ironischer Umgang mit der Geschichte an, der über eine sachliche Schilderung hinausgeht: Dies zeigt sich sowohl im andauernden Gelächter als auch in der Aussage der nicht zuordenbaren Teilnehmerin („Der[,] dessen Name nicht genannt werden konnte“). Bei dem Verweis auf die Nichtnennung des Namens knüpft sie zwar an die anfänglichen Ausführungen der Interviewerin zur Anonymisierung an, die Formulierung erinnert jedoch zugleich auf die Figur des Lord Voldemort aus den „Harry Potter“-Büchern²⁶ (vgl. Rowling 2006), was der Aussage etwas Mystisches verleiht und sie entschlicht. Auch wenn dieser Bezug nicht sicher ist, wird Aaron hierüber als ‚unnennbar‘ charakterisiert, was auf eine Distanzierung verweist – zugleich ist er so allgegenwärtig, dass die Nennung des Namens auch nicht nötig ist. Frau Adlers „der war gut“ verleiht der Anekdote den Status eines Witzes, der für immer mit Aarons Person verknüpft ist („das wird ihm ewig nachhängen“). All dies verweist auf eine totale Identifikation Aarons mit dieser Episode, was wiederum Kennzeichen eines machtsstrukturierten Diskurses ist. Es ist nicht eine Begebenheit von vielen, die die Gruppe über Aaron erzählen könnte, sondern *die* Geschichte. An die Interviewerin gerichtet, folgt im Anschluss die ausführliche Geschichte: Aaron, dessen Eltern verhindert waren, hat den „sechs Kilometer“ langen Weg bis zur Schule eigenständig und ohne das Wissen seiner Eltern zurückgelegt, um am Schulkonzert teilnehmen zu können:

Cf: [...] der ist tatsächlich hier wie viel Kilometer sind das?

Af: Sechs?

Bf: Oh ja:

Df: Übern Berg [vor allen Dingen ne?

Cf: [[Es ist richtig übern Berg über ne richtig [(.)

Df: [Heftige Straße

Cf: stark befahrene Landstraße ist er mit seinem Cityrollerchen (.) ähm und eben geistig behindertes Kind, [der der Polizist möchte nicht dass er die Fahrradprüfung macht; da ist er abgehauen zu Hause?

Df: [Abgehauen,

Cf: der hat sich auf den Weg gemacht, war pünktlich zum Konzert da: [hat uns allen gesagt, ja der Papa

?:f: [(Sechs Uhr ne?)

Cf: hat mich abgesetzt (.) da wir wissen, dass der Papa das manchmal so tu:t und dann froh ist dass die Schule sich um das Kind kümmert, haben wir uns (.) nichts dabei gedacht (.) erst als das das Kind nicht abgeholt wurde @(.).@ [...]

(6_2 Teil 1, Z. 25–37)

Die Gruppe markiert den zurückgelegten Weg über die große Entfernung hinaus als anspruchsvoll und gefährlich („Richtig übern Berg“, „stark befahrene Landstraße“, „Heftige Straße“) und kontrastiert hierzu ein materiell und intellektuell schlecht ausgestattetes Kind („Cityrollerchen“, „geistig behindertes Kind“). Bei der Einschätzung der Fähigkeiten verweist Frau Conrad nicht etwa auf die eigene diagnostische Kompetenz, sondern bezieht sich auf einen „Polizisten“ als staatliche Instanz und Experten für die Fähigkeit zur Teilnahme am Straßenverkehr. Diese Kontrastierung der Rahmenbedingungen stellt das Unwahrscheinliche des Geschehenen heraus, was durch den Verweis auf das „pünktliche“ Erscheinen zusätzlich verstärkt wird. Das Ausbleiben einer Irritation der Lehrkräfte durch

26 Die Figur des Lord Voldemort ist so schrecklich und bedrohlich, dass selbst sein Name unaussprechlich wird und nicht genannt werden *darf*.

einen unbegleiteten Schüler wird mit der wiederholt erlebten Verantwortungsdelegation des Vaters an die Schule begründet. Eine Irritation erfolgt erst, als die Eltern nicht zum Abholen erscheinen:

- Cf: [...] [es dauerte ne Stunde bis dann die Mutter aufgelöst [kam;
 Af: [@(.)@ Auch da- [Auch dacht- auch da dachten wir immer
 noch? (.) und das Kind war so stark in seiner Rolle so [stark und so überzeugend, dass wir dachten, (.)
 Y: [Ja
 Af: diese Eltern, [@(2)[@ das arme Kind (.) das wird
 ?f: [(.) diese Eltern
 ?f: [Hat er dir nicht noch [Geld- hat er dir nicht noch Geld aus [den Rippen-
 Y: [°@(1)@°
 Cf: [Ja sicher, wir haben den versorgt, der hat was zu trinken, zu
 trinken und zu essen gekriegt von uns
 Af: hier nicht abgeholt, (.) ja? (.) [so präsent in dieser Rolle und
 Y: [@(.)@
 Af: der hat uns so offen und strahlend angeguckt nein, es kommt ganz bestimmt jemand der mich
 [abho:lt?
 (6_2 Teil 1, Z. 37–52)

Die Verantwortungszuschreibung an die als unzuverlässig angenommenen Eltern endet zunächst auch nicht bei deren Erscheinen. Hinzu kommt an dieser Stelle eine Verantwortungszuschreibung an Aaron („das Kind war so stark in seiner Rolle“). Indem sein Auftreten als „Rolle“ gerahmt wird, wird unterstellt, dass er sich als etwas anderes darstellt, als er in den Augen der Lehrkräfte eigentlich ist. Ein „geistig behindertes Kind“ ist eigentlich nicht so. Aaron wird zugeschrieben, die Lehrkräfte auszutricksen, da er der zugeschriebenen Rolle des „armen Kindes“ nicht widerspricht, sondern diese ausfüllt. Hierauf verweist auch die abgebrochene Aussage der nicht identifizierten Sprecherin („hat er dir nicht noch Geld aus den Rippen-“), die wahrscheinlich mit „geleiert“ beendet werden müsste. Die entsprechende Redewendung („etwas aus den Rippen leiern“²⁷) verweist darauf, dass Frau Conrad durch Aarons Bitten dazu gebracht wurde, ihm Geld zu geben. Dieses Verhalten widerspricht der Zuschreibung eines „armen Kindes“, als das Aaron zu diesem Zeitpunkt gesehen wurde. Frau Conrad fasst die Erzählung nach deren Auflösung schließlich zusammen:

- Cf: [...] das sind die verschiedenen Seiten der Kinder die (.) [...] offiziell @eingeschränkt sind@
 (6_2 Teil 1, Z. 55–58)

Indem sie sich auf „die verschiedenen Seiten“ bezieht, schreibt Frau Conrad beide Perspektiven, die des „eingeschränkten“ und die des in Alltagsdingen außerordentlich kompetenten Kindes. Die eigenen, durch die Geschichte infrage gestellten Vorannahmen werden an dieser Stelle nicht reflektiert, sondern behalten ihre Gültigkeit. Gleichzeitig verweist sie darauf, dass es sich bei der Etikettierung mit Förderbedarf um eine „offizielle“ Zuschreibung handelt, was eine Differenz zur Realität andeutet. Durch die Zusammenführung der beiden Perspektiven in Aarons Person scheint sich die durch die Etikettierung erfolgende Zuschreibung jedoch der Metakommunikation zu entziehen.

27 Vgl. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Rippe> (12.08.19).

Die Diskursorganisation in dieser Sequenz ist parallel, an einigen Stellen sogar univok, es dokumentiert sich an dieser Stelle also eine geteilte Erfahrung. Diese Einheit wird jedoch im Anschluss durch Herrn Feike irritiert:

Fm: Ich könnte jetzt noch andere Geschichten [...] vom Konzert hinzufügen mach ich aber nicht
 me: @ (2)@
 Af: Ah mit dem *Aaron*?
 Fm: @(.)@ wie bitte?
 Af: Vom *Aaron*?
 Fm: Nein vom Konzert
 Af: Ahso
 Fm: So ähnliche Geschichten [so Abholaktionen und so war nicht die
 ?f: [Jaja () jaja
 Fm: einzige, aber das ist jetzt nicht das °Thema°
 Af: Aber das war schon ne starke Leistung
 Fm: Äm ich müsste so gegen vier Uhr (.) müsste ich aufbrechen ist das so okay?
 (6_2 Teil 1, Z. 60–73)

Herr Feike weist die Relevanz der geschilderten Anekdote zurück („das ist jetzt nicht das Thema“), verhindert hiermit eine Konklusion der Sequenz und markiert die Erzählung solcher Anekdoten in diesem Rahmen als nicht zulässig. Er beendet die Sequenz rituell im Modus von Metakommunikation und verschiebt hierdurch das Thema zurück zu organisatorischen Fragen. Herr Feike teilt also nicht die gemeinsame Orientierung der Lehrerinnen, die im Folgenden an einem weiteren Beispiel deutlicher herausgearbeitet wird.

So zeigt sich die Praxis der Erzählung von Anekdoten auch an anderen Stellen der Gruppendiskussion homolog. So wird mit Batu im Verlauf des Gesprächs ein weiterer Schüler in ähnlicher Weise thematisiert. Zu Beginn dieser Sequenz diskutiert die Gruppe den Anspruch, allen Schüler*innen gerecht werden zu wollen, und lehnt diesen als unrealistisch ab. Weiter wird thematisiert, dass es wichtig ist, auf die Kompetenzen und den Lernwillen jedes Kindes zu vertrauen, wobei zugleich die Verantwortung für den jeweiligen Lernerfolg zurückgewiesen wird. So ist es nicht möglich, für alle „Kinder ein Programm zu wissen“ (6_2b 131), da nicht für alle Schüler*innen eine individuelle Lösung angeboten werden kann. Im Anschluss hieran führt Frau Adler Batu als Beispiel an:

Af: Ja aber da die Gelassenheit zu behalten=ne, [(.) s- kommste
 ?f: [@(.)@
 Af: halt auch immer an (.)deine Grenzen, wenn ich jetzt gerade sag jedes Kind kommt mit dem (.)
 Willen zu lernen? also wenn ich an meinen (.) *Batu* denke [das ist kein Förderkind? (.) der ist für
 ?f: [@(.)@
 Af: mich nur einfach viel zu früh in der Schule gelandet, (.) jetzt nach [den Os-nach den
 Cf: [Ja [Mhm
 Af: Herbst[ferien immer noch so (.) wenn=wir sagen morgens Hausaufgaben aufmachen; (.) ((verstellt:
 Hausaufgab[en? (1) ich Hausaufgab[[enheft?)) (.) der ist noch nicht angekommen; (.) und
 ?f: [@(1)@
 Fm: [@(.)@
 ?f: [@(2)@
 Af: da-da- d-den-den kannst du nich jetzt irgendwie dazu bringen zu sagen jetzt mach doch ma:l oder
 äh willst du nicht mal hier? [(.) ((verstellt: darf ich kneten?))
 Fm: [Ja
 Af: das ist [das Einzige (.) na gut dann geht der halt (.)kneten.

Df: [Jaja da habe ich auch so zwei, können wir eine kleine
Gemeinschaft gründen.

Cf: @(.)@

(6_2 Teil 2, Z. 138–159)

An dieser Stelle dokumentiert sich zunächst die Erwartung, dass Schüler*innen lernwillig zu sein haben, und somit die Orientierung an einer universellen Kindheitsnorm („jedes Kind kommt mit dem Willen zu lernen“). Zugleich wird ein bestimmtes Verständnis von Lernwillen deutlich, das eng mit der Erfüllung schulischer Anforderungen verknüpft ist. Die Erwartung, in diesem Sinne lernwillig zu sein, scheint nur für Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu gelten, was sich in der Differenzmarkierung „das ist kein Förderkind“ dokumentiert. Hierin zeigt sich eine hohe Relevanz der Etikettierung mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die eng mit den formulierten schulischen Erwartungen verknüpft ist. Batu gehört nicht zur Gruppe der von der Erwartung, lernwillig zu sein, entlasteten Kinder. Er scheint zugleich nicht der Norm eines bestimmten Entwicklungsstandes eines Regelschülers zu entsprechen, was hier auf einen Mangel an Zeit zur Entwicklung zurückgeführt wird („viel zu früh in der Schule gelandet“). Batu scheint sich somit zwischen den Logiken zu befinden: Er gehört nicht zur Gruppe der Schüler*innen mit Förderbedarf, für die eine andere Norm gilt, entspricht jedoch zugleich auch nicht den Erwartungen an die Regelschüler*innen.

Es wird eine Orientierung an einem homogenisierten und parallelisierten Unterricht deutlich, in dem alle (Regel-)Schüler*innen zur gleichen Zeit die gleichen Anforderungen erfüllen. Die Abweichung hiervon wird zwar geduldet, aber nicht als gleichwertig anerkannt. Zugleich zeigt sich eine Orientierung an einem kognitiven Unterrichtsgeschehen, zu dem Batus Praxis des „Knetens“ die Differenz markiert. Frau Dahlke generalisiert diesen negativen Horizont, indem sie auf das vergleichbare Verhalten bei zwei anderen Schüler*innen verweist, und nimmt hiermit eine Homogenisierung vor. Wie in der Sequenz zu Aaron wird auch in dieser Sequenz auffallend viel gelacht. Zugleich ahmt Frau Adler Batus Stimme nach. Beides kann als Distanzierung gegenüber Batu und Abwertung seiner Person interpretiert werden. Die Ursachen für die Nichterfüllung der zugrunde gelegten schulischen Leistungsnorm des Hausaufgabenmachens werden ausschließlich in der zu frühen Einschulung gesehen und damit auf der Grundlage einer altersbezogenen Entwicklungsnorm bewertet. Einen möglichen Einfluss auf Batus Lernerfolg sieht die Gruppe nicht und distanziert sich somit von einem möglichen Handlungsdruck. Dementsprechend wird auch das Vorgehen bei einer missglückten Arbeitseinheit nicht reflektiert:

Ef: ((Verstellt: Der spricht die ganze Zeit hat der so mit mir gesprochen;)) ich war zwei Stunden hab ich mit ihm gearbeitet; ja:: ich war ich war im (.) der hat so Stimmen gemacht und ja war spannend

Cf: @(.)@

Af: Ja aber öh das kannst du nicht immer leisten ne?

Ef: Aber wir haben zwei Stunden fürs Lerntagebuch und wir haben tatsächlich drei Wörter lautiert; (.) das war der Hammer. (.) [*Daniele, Batu*, und ähm (.) Frisbee haben wir geschrieben

?: [Hm

Cf: Oho gleich englisch @ (3) @ [

me: [@ (3) @

Ef: (Wahnsinn) ich musste [n Wörterbuch holen weil ich wusste

?: [Ja guck mal die gute [Englischlehrerin

?: [@ (2) @

Ef: nicht wie man Frisbee schreibt.

(6_2 Teil 2, Z. 177–190)

Auch hier zeigt sich erneut eine Distanzierung gegenüber Batu, was sich auch im vermutlich ironischen Ausdruck „war spannend“ dokumentiert. Zugleich verweist Frau Eding mit der Dauer der Arbeitszeit („zwei Stunden“) auf ihren besonderen Einsatz, der dann im starken Kontrast zur geringen Anzahl der geschriebenen Wörter steht („wir haben tatsächlich drei Wörter lautiert“), der durch die Bezeichnung als „Hammer“ unterstrichen wird. Insgesamt zeigt sich eine Distanzierung (vgl. auch „Oho gleich englisch“), die die Lehrerin auf- und den Schüler abwertet. Die Gruppe geht davon aus, dass jeder Schüler ohne Förderbedarf Schreiben können und wollen muss. Insgesamt erfolgt an dieser Stelle – wie bereits bei Aaron – eine Abwertung, bei der Batu im Rahmen eines machtsstrukturierten Diskurses vorrangig anhand seiner Unfähigkeit, den schulischen Anforderungen zu entsprechen, dargestellt wird. Die Gruppe ist daran orientiert, die schulische Norm zu erreichen. Die Schilderung des ‚Einsatzes‘ der Frau Eding erhält jedoch – angesichts der Diskrepanz zwischen Anspruch und Möglichkeiten des Schülers – vor allem die Funktion, sich selbst zu erhöhen, den Schüler abzuwerten und in ihm die Ursache für die Nichterreichung der Ziele zu sehen. Die eigene Verantwortung hierfür wird nicht thematisiert. Die Sinnhaftigkeit des Vorgehens der Lehrkraft wird nicht infrage gestellt, sondern im Gegenteil als erstrebenswert, wenn auch nicht praktikabel gerahmt („Das kannst du aber auch nicht immer leisten“). Auch hier verhindert Herr Feike wieder eine gemeinsame Konklusion und bringt eine systemische Perspektive ein, die nicht nur auf den einzelnen Schüler fokussiert ist:

Fm: Ne was mir noch eingefallen ist, ich würde das genauso sagen wie ihr das das der Wille zu lernen erst mal ist, aber ich denke wir haben auch immer wieder Kinder wo äm so viel is was äm in der [Familie [[passiert

Af: [mmh ja

Bf: [ja

Df: [ja

Fm: wo man das im Moment nicht merkt, als was wo der Wille zwar da ist zum Lernen aber für das Kind steht das jetzt überhaupt nicht [an

(6_2 Teil 2, Z. 192–199)

Herr Feike spricht ebenfalls allen Kindern Lernwillen zu, führt jedoch familiäre Bedingungen an, die diesem im Wege stehen könnten. Er widerspricht somit der individualisierten Begründung für Batus Leistungsstand, wie er sich in der restlichen Sequenz zeigt. Lediglich Herr Feike verlässt die Perspektive einer individualisierenden Zuschreibung und führt soziale Bedingungen an, die in die Schule hineinwirken können. Die restlichen Teilnehmenden teilen diese Auffassung jedoch nicht und reagieren im weiteren (hier nicht dargestellten) Verlauf der Sequenz mit einer Ablehnung der Verantwortung für familiäre Bedingungen. Diese Art des Austauschs über bestimmte Schüler*innen scheint also nur von den Lehrerinnen geteilt zu werden. Herr Feike stört erneut diese Einmütigkeit und konkludiert die Sequenzen rituell, indem er das Thema verschiebt. Somit ist davon auszugehen, dass Herr Feike im praxeologischen Verständnis nicht zur Gruppe der Lehrerinnen gehört. Dies zeigt sich auch darin, dass Herr Feike sich nur sehr zurückhaltend an der Diskussion beteiligt und in diesen Fällen fast immer eine Orientierungsdifferenz zu den restlichen Gruppenmitgliedern besteht. So irritiert Herr Feike immer wieder die Einmütigkeit der anderen Lehrerinnen, alles richtig zu machen, wobei es jedoch nie zu einer Auflösung der Orientierungsdifferenzen kommt.

Zusammenfassung Sequenz „Das wird ihm ewig nachhängen“ – Relevanz von Etikettierungen
Sowohl Batu als auch Aaron irritieren eine zugrunde gelegte Norm – im ersteren Fall die des lernwilligen Kindes, im letzteren die eines geistig behinderten Schülers. Bei Batu wird die

Übernahme der Verantwortung für den Lernzuwachs des Schülers sowohl auf kommunikativer als auch auf konjunktiver Ebene abgelehnt. Als homolog zeigt sich bei Aaron die Zurückweisung der Verantwortung für die richtige Einschätzung der Situation. In beiden Sequenzen wird deutlich, dass aus der (fehlenden) Zuschreibung sonderpädagogischen Förderbedarfs Annahmen resultieren, auf deren Grundlage die Handlungen der Schüler bewertet werden. Diese Zuschreibungen werden somit als ‚totale Identifizierungen‘ auf die Gesamtpersönlichkeit der Schüler übertragen. Diese Kategorisierung ist somit für die Praxis der Gruppe relevant. Wird die zugrunde gelegte Normen (Orientierung an kognitivem Lernen, ein eingeschränktes Fähigkeitskonzept bei einem Schüler mit geistiger Behinderung) irritiert, retten sich die Lehrerinnen in die Erzählung unterhaltsamer Anekdoten, die sie zugleich von einer möglichen Verantwortungsübernahme und kritischen Auseinandersetzung mit der Norm entlasten. Stattdessen wird die Verantwortung auf der Grundlage von Zuschreibungen an die Schüler delegiert.

5.2.2 „[D]iesen Neid der anderen Schulen haben wir uns echt hart erarbeitet“ – Inklusion als widerständiges Projekt

Im weiteren Verlauf des Gesprächs thematisiert die Gruppe ihr Verhältnis zu ihrem Umfeld und zu den umliegenden Schulen. In diesem Zusammenhang kommt Frau Eding auch auf andere inklusive Schulen zu sprechen, die eine Vorreiterrolle einnehmen. Im Folgenden bezieht sie sich auf eine inklusive Grundschule mit einem relativ hohen Bekanntheitsgrad:

- Ef: [...] [die *D-Schule* ist eine evangelische Schule in einem katholischen Regierungsbezirk
 Cf: [In *D-Stadt* speziell
 Ef: [und die haben damals [gegen alle gegen alle Grenzen die haben Dinge die waren nie konsetz-gesetzeskonform,
 ?f: [Mmmmmhhh @(.).@
 Bf: [Bestimmt auch einige Krallen durch Gesichter gezogen
 Ef: die haben immer Dinge gemacht die sie nicht durften die sind zurückgepiffen worden, ich weiß nicht wie viele Dienstaufsichtsbeschwerden *Heidi* über sich hat ergehen lassen und sie hat es immer durchgedrück- durchgedrückt und da war es am Anfang hatte die Schule ganz viel Mitleid, ja? von [anderen Schulen und plötzlich ist das umgeschlagen in Neid und das hat *Heidi* sich mit der *D-Schule*
 Cf: [Mhm
 Ef: ganz hart erarbeitet den Neid der anderen Schulen
 (6_2 Teil 2, Z. 1442–1455)

Der *D-Schule* wird hier eine doppelte Differenz zu ihrem Umfeld zugeschrieben: zum einen als inklusiv in einer nicht inklusiven Schullandschaft (was sich aus dem Kontext ergibt), zum anderen als evangelisch in einem katholischen Umfeld. Vor diesem Horizont einer Außenseiterposition wird die Schule als Ort des kämpferischen Widerstandes („bestimmt auch einige Krallen durch Gesichter gezogen“) gegen das Umfeld dargestellt. Zugespitzt wird dieses Bild durch Verallgemeinerungen („gegen alle Grenzen“, „nie“, „immer“). Die Schule, vor allem verkörpert durch die Schulleiterin, wird hier zur zentralen Akteurin einer Bewegung, die die Umsetzung von Inklusion als ‚guter Sache‘ um jeden Preis vorantreibt. Gerade die Metapher „bestimmt auch einige Krallen durch Gesichter gezogen“ verweist auf die angenommene Härte der Auseinandersetzung. Die Metapher verweist auf eine aktive Position im Geschehen und markiert den Modus der Auseinandersetzung zugleich als einen weiblichen, da diese Metapher in der Regel mit einer – weiblichen – Katze assoziiert ist. Die Bekämpften bleiben in diesem

Sinne als Gezeichnete zurück, scheinen der Akteurin nicht viel entgegengesetzt zu können. Die Schulleiterin *Heidi* wird hier als starke Frau inszeniert, die uneingeschränkt für die gute Sache steht. Die Nennung des Vornamens macht sie zugleich zu einer Vertrauten. Es dokumentiert sich ein Blick auf die D-Schule als autonom handelnde Schule, die sich administrativen Bestimmungen gegenüber widerständig zeigt. An dieser Stelle deutet sich die Geschichte der autonomen D-Schule als positiver Horizont der Orientierung an, während die als missgünstig beschriebenen „anderen Schulen“ den negativen Horizont bilden. Im weiteren Verlauf der Passage werden zunächst Differenzen zwischen der eigenen Situation und zu D-Stadt als Universitätsstadt deutlich gemacht, dann wird jedoch eine Gemeinsamkeit zwischen beiden Schulen herausgestellt:

- Ef: Ne Situation die aber vergleichbar ist als ich hier anfang, ä vor wie viel Jahre ist das her vierzehn Jahre?
da hatten wir ganz viel Mitleid auf unserer Seite [wir hatten ganz viel Mitleid und heute werden
Af: [Ja das stimmt.
Ef: wir be:neidet [und diesen Neid der anderen Schulen haben wir uns echt hart erar[beitet sehr sehr
Cf: [Mh
Ef: hart erarbeitet. [...]
?f: [@2@
(6_2 Teil 2, Z. 1471–1477)

Die sprachliche Analogie, die bis zur nahezu identischen Wortwahl reicht, macht deutlich, dass die Raabe-Schule sich in einer Linie mit der D-Schule sieht und sich dem gleichen ‚Typus der widerständigen Schule zuordnet. Sie sieht sich ebenfalls als Kämpferin für die gute Sache: Die eigene Schule wird in die gleiche „isolierte“ Position gerückt, auch die Gruppe selbst sieht sich zunächst mit Mitleid und dann schließlich mit dem Neid der anderen Schulen konfrontiert. Es dokumentiert sich das Bild einer Schule, die sich mit dem Ideal der Inklusion gegen die geltende Ordnung eines selektiven Schulsystems durchsetzen muss und die dafür zunächst abgelehnt wird, um schließlich Anerkennung zu erhalten. Die konkreten Inhalte dessen, was hier durchgesetzt werden muss und was das massive Vorgehen rechtfertigt, bleiben an dieser Stelle unthematisiert. Der Widerstand gegen die bestehende Ordnung scheint so zu einer Grundhaltung zu werden. Hier zeigen sich die oben bereits angedeuteten Horizonte homolog: Die Orientierung an einer widerständigen Schule bildet den positiven Horizont und wird durch die Raabe-Schule auch enaktiert, wie sich in Abschnitt 5.2.3 zeigt. Sie konnte diese widerständige Praxis ebenfalls so umsetzen können, dass sie durch die anderen Schulen zunächst bemitleidet und dann beneidet wurde. Das Mitleid respektive der Neid der anderen Schulen wird somit zum Beleg für die Enaktierung der Orientierung. Diese ist nur durch die Abgrenzung von den anderen Schulen möglich. In der folgenden Sequenz wird eine Ambivalenz zwischen der Orientierung an Widerständigkeit, die Abgrenzung von anderen Schulen voraussetzt, und dem gleichzeitigen Anspruch, Teil einer Gemeinschaft sein zu wollen, deutlich:

- Ef: [...] obwohl das immer schwierig ist für unsere Schule[[weil wir ja eigentlich in Kooperation und
Bf: [Mh
Af: [Ja
Ef: in in in Austausch mit den anderen Schulen gerne arbeiten möchten [und wenn wir über
?f: [Ja
Ef: kollegiale Hospitation reden, dann ist es uns wichtig, dass wir die als kritische Freunde mit ins Boot holen und das ist seh ich aber im Moment nicht [also wir sind schon im Moment schon [sehr isoliert

- Bf: [Schwierig, ne
[Wird
[schon beäugt ne?
Af: [Ja
Bf: Und [geguckt wie lange halten die das- also ich hab das ich bin das auch schon gefragt worden
Df: [Ist es ja auch ne?
Bf: [[von[Kollegen aus *B-Stadt* ne wie
Cf: [Ja ja wie lang
Af: [Mh
Df: [Ja
Bf: lange hält das denn die *Eding* durch, die geht doch irgendwann am Stock und ähm (3)[[und ihr
?:f: [Mh
Cf: [Mh
Bf: macht euch doch kaputt und äm also das hör ich schon [[also jetzt von Kolleginnen [oben
?:f: [Ja
Df: [Ja es ist ja auch (interessant das da ja
auch nix kommt ne?)
Ef: [Und jedes
Hüsterchen der Schulleitung wird interpretiert als [jetzt hat
Df: [Jaja
Ef: jetzt hat se Burn-out [(1)jetzt is se jetzt is fertich
Cf: [Jetzt ist se fertich
(6_2 Teil 2, Z. 1477–1505)

Auf kommunikativer Ebene äußert die Gruppe den Wunsch, mit den anderen Schulen zu kooperieren, was jedoch nicht möglich sei. Die Verantwortung für die nicht erfolgte Kooperation wird hierbei den anderen Schulen zugeschrieben, eigene Handlungsoptionen werden nicht erörtert. Auf konjunktiver Ebene wird erneut die Orientierung an der Abgrenzung von den anderen Schulen deutlich. Wie bei der D-Schule wird auch hier die Schulleiterin fokussiert und fungiert offenbar als zentrale Akteurin. Hierbei fällt auf, dass Frau Eding als Schulleiterin an dieser Stelle von sich in der dritten Person spricht und damit ihre Funktion und nicht ihre Person in den Vordergrund stellt. Dies verleiht ihrer eigenen Position zugleich etwas Hoheitliches. Demgegenüber wird den anderen Schulen eine drastisch konkurrierende Haltung zugeschrieben, die auf das persönliche Scheitern der Schulleiterin zielt („jetzt hat se Burn-out [...] jetzt is se fertich“) und kein Wohlwollen erkennen lässt. Hierdurch wird das inklusive Unterrichtskonzept als Bürde bestätigt, der sich die Raabe-Schule annimmt, und die Diskrepanz zwischen der eigenen und der anderen Schule wird als kaum überbrückbar dargestellt. Die Ambivalenz zwischen dem Anspruch auf eine herausgehobene Position auf der einen und dem Wunsch nach Kooperation auf der anderen Seite verbleibt somit auf der kommunikativen Ebene, die Gruppe ist in erster Linie an Autonomie und somit an Unabhängigkeit orientiert.

Im Folgenden wird die mangelnde Bereitschaft der anderen Schulen zu einer inklusiven Entwicklung mit regionalen Besonderheiten der eher ländlich geprägten Region im Gegensatz zu den Großstädten im Bundesland erklärt. Hierbei wird auf die Rückständigkeit der Region verwiesen und dieser aufgrund ihrer Provinzialität mangelnde Reformbereitschaft unterstellt. Diese Sequenz ist geprägt von viel Gelächter und mundartlichen Aussprüchen:

- Cf: [...] das ist im *Region* ich glaub=vielleicht ist das der Menschenschlag oder was oder keine Ahnung die engen Täler es (.) [dauert n bisschen. Es dauert n bisschen, bis die Menschen
- Ef: [@(.)@
- Cf: sich auf den Weg machen. Das hat auch sein Gutes? (.) in manchen Dingen=also wollen wir auch mal @wertschätzend sehn@; [ne[. net nur
- Fm: [Öhö
- ?f: [@(3)@
- Fm: Äh nicht protokollieren ()
- ?f: (Nodda nodda woa?)
- me: (((@20)@ während des folgenden Gesprächs))
- Df: Das kann man auch net übersetzen.
- Cf: Ähm also- aber es ist- es ist manchmal [auch schwer.
- ?f: [((verstellt: Früher ham mer dat net jehabt)) (.) so.
- Cf: Es, jaja es ist manchmal schwer das so (2) ja so was zu implantieren @(.)@ implementieren. also da ist einfach- [(verstellt: Weil die Leute die wollen net mitmachen,) wä.
- ?f: [((Dialekt))
- Cf: [((verstellt) dat ham mer noch nie so jemacht wä?)
- ?f: [öhöh
(Ende des Gelächters)
- (6_2 Teil 2, Z. 1522–1540)

Die Rückständigkeit der Region bildet den negativen Horizont zur eigenen Pädagogik, wie aus dem hier nicht dargestellten Beginn der Sequenz deutlich wird. Die Eigenheiten, die der Region zugeschrieben werden, werden abgewertet, was sich vor allem in der Verwendung der mundartlichen Sequenzen dokumentiert. Die Schule wird demgegenüber als Ort der professionellen Erkenntnis konstruiert: Die Schule ist wissend, alle anderen, die dieses Wissen nicht anerkennen (wollen), sind unwissend. Auch hierbei ist der Dialog ähnlich strukturiert wie in den Beispielen mit den Schülern Aron und Batu: Der Region wird ausschließlich Rückständigkeit zugeschrieben und durch vermutlich ironische Bemerkungen („Das hat auch sein Gutes in manchen Dingen“), durch das andauernde Lachen und die Anlehnung an die Mundart wird die Region mit ihrer Eigenheit abgewertet. Auch an dieser Stelle beteiligt sich Herr Feike nicht an dieser Form des Diskurses und verweist durch seine Bemerkung („äh nicht protokollieren“) auf das Interviewsetting. Die Gruppe geht hierauf jedoch nicht ein und führt die Sequenz homolog fort.

Zusammenfassung zur Sequenz „[D]iesen Neid der anderen Schulen haben wir uns echt hart erarbeitet“ – Inklusion als widerständiges Projekt

Die Gruppe Raabe sieht sich in der Tradition anderer autonom und widerständig agierender inklusiver Schulen. Indem sie ihre Position als isoliert darstellt, sich als Vertreterin einer Minderheitenposition beschreibt und hierauf mit einer stark widerständigen Haltung reagiert, bringt sie sich selbst in die Position eines ‚gallischen Dorfes‘. Ihre eigene Haltung stellt sie hierbei auch in der Differenz zur Region heraus, der eine rückständige Orientierung zugeschrieben wird, genauso wie in der Differenz zu anderen Schulen, die nicht die gleichen Ideale teilen. Die eigene Expertise und das eigene Handeln werden generell als positiv und inklusiv bewertet, alle anderen werden abgewertet. Die Gruppe verleiht der eigenen Schule so etwas Elitäres, was gerade erst durch die isolierte Position möglich wird.

5.2.3 „[I]ch habe in meinem Leben noch keinen Förderplan geschrieben. ich leb immer noch“ – administrative Vorgaben und pädagogische Praxis

Im unmittelbaren Anschluss an die vorhergehende Sequenz zur Besonderheit der Region kommt Frau Eding auf die Evaluationskompetenz des Kollegiums zu sprechen:

- Ef: Was ich ja so genial finde an diesem Kollegium, [ja, [jedes
 ?f: [Bist du (lles)?
 ?f: [@(.)@
 Ef: Gespräch, jedes Gespräch ist immer Evaluation, jedes Gespräch geht immer darum Unterricht zu verbessern und Dinge voranzutreiben. Sie würden uns nie- niemals würden Sie uns in einer Diskussion darüber finden ob wir jetzt mal wieder die Fibel einführen oder nicht, [oder ob wir jetzt doch
 Af: [@(.)@
 Ef: noch irgendein Lesebuch anschaffen. Über so was diskutieren wir überhaupt= nicht, es geht immer direkt ans Eingemachte, wir sind immer direkt an der- an den Kompetenzen wir sind immer direkt in Lehrplangesprächen @(.)@.
 (6_2 Teil 2, Z. 1541–1550)

Durch das unmittelbare Aufeinanderfolgen der beiden Sequenzen werden auch die Ausführungen über die Rückständigkeit der Region als Evaluation gerahmt und somit positiv konnotiert. Hierüber wird allen Gesprächen der Teilnehmenden eine hohe Professionalität unterstellt, im Gegensatz zum unprofessionellen Umfeld. Den negativen Horizont zu dieser ständigen, als professionell angenommenen Evaluation bildet die Diskussion über die Einführung einer „Fibel“. Hierbei zeigt sich ein umfassender Anspruch, da „jedes Gespräch [...] immer Evaluation“ oder ein „Lehrplangespräch“ sei und im Gegensatz hierzu „niemals“ und „überhaupt nicht“ nachrangige Fragen wie die erneute Einführung eines „Lesebuchs“ diskutiert würden. Dies lässt sich zweifach interpretieren: Zum einen kann die „Fibel“ die Ebene des kollegialen Austauschs repräsentieren, bei dem die eigene Praxis der Unterrichtsentwicklung von Detailfragen wie der Anschaffung eines Buches abgegrenzt wird. Zum anderen kann mit der Fibel ein eher instruktivistisches Unterrichtsetting assoziiert sein, dem die eigene fortschrittliche Praxis der professionellen Unterrichtsentwicklung gegenübergestellt wird. In beiden Fällen unterstreicht die Bezugnahme auf „Fibel“ und „Lesebuch“ die eigene Professionalität. Dementsprechend ist es für die weitere Interpretation der Sequenz nicht entscheidend, welche der Interpretationen zutreffend ist. Mit der hohen Professionalität wird im Folgenden eine Abwehr gegenüber äußerer, auf administrativer Ebene ausgeübter Kontrolle begründet. Hiermit wird mit der Unabhängigkeit von administrativen Vorgaben auf einen weiteren Aspekt zurückgegriffen, der im Zusammenhang mit der D-Schule aufgeworfen wurde:

- Ef: Aber wenn jetzt irgendjemand bei mir anrufen würde und sagen würde ((Dialekt nachahmend: Frau Eding [schicken Sie mir mal die Implementierung Deutsch))
 ?f: [@(.)@
 Df: @Ouuuuh@
 Bf: Huppala, Übermorgen.
 ?? @ (3)@
 Af: Die kann ich net **finden**
 ?f: @(.)@
 Bf: [Ich ich guck noch mal die liegt irgendwo ganz unten.
 Ef: [Hätte ich ein ma::ssives Problem
 (6_2 Teil 2, Z. 1550–1560)

Diese Stelle kann als Fokussierungsmetapher interpretiert werden, in der die ironische Distanz zu einer imaginierten Überprüfung deutlich wird. Die an dieser Stelle parallele Diskursorganisation verweist auf eine geteilte Orientierung der Gruppe hinsichtlich des Umgangs mit der Diskrepanz zwischen der eigenen Praxis und den administrativen Vorgaben. Die Gruppe kokettiert mit der Nichtbefolgung der Vorgaben und bestätigt hierüber zugleich deren Gültigkeit. Von den als legitim betrachteten Anforderungen distanziert sich die Gruppe konstruktiv im Modus der eigenen Entscheidung. Hierin dokumentiert sich die eigene professionelle Autonomie. Frau Adler spitzt diese Diskrepanz zwischen den bestehenden Vorgaben und der eigenen Praxis im Anschluss noch weiter zu:

- Af: Also ich zum Beispiel @ne@, ich habe in meinem Leben noch keinen Förderplan geschrieben.
 (2) ((einmaliges Klatschen)) ich leb immer noch.
 ?f: @(.)@
 (6_2 Teil 2, Z. 1561–1563)

Mit dem „Förderplan“ spricht Frau Adler einen wichtigen Verwaltungsakt im Rahmen sonderpädagogischer Förderung an. Sie führt die sich oben abzeichnenden Horizonte fort; auch sie stellt den geltenden – vernachlässigbaren – administrativen Bestimmungen, die sich an dieser Stelle auf die Vorgaben zur Erstellung von Förderplänen beziehen, die eigene Praxis als positiven Horizont gegenüber. Auch die sprachliche Dramaturgie führt sie fort, indem sie auch hier einen umfassenden Geltungsanspruch zugrunde legt („in meinem ganzen Leben“), die (Nicht-)Erfüllung der Vorgaben zu einer existenziellen Frage erhebt („Ich leb immer noch“) und sich hierüber von den Vorgaben distanziert. Hieraus entwickelt sich ein antithetischer Diskurs mit Herrn Feike und Frau Conrad:

- Cf: Das stimmt ja net so ga:nz.
 Af: Doch es ist genau[so
 Fm: [Nä
 Cf: Nicht so wie die [vorgeschrieben sind.
 Fm: [Ne [(das ist auch was), da muss ich auch mal Einspruch erheben. Das ist ja ein
 Af: [Ne die die- die- [die ham wir noch nicht
 Ef: [Nein das stimmt nicht
 Af: geschrieben. Wir schreiben jedes Jahr die Berichte. Und wir schreiben die Proko- Protokolle der Eltern-Kind-Gespräche-
 Fm: Förderplan. Also doch [das ist nen Förderplan, [also-
 Cf: [Wir schreiben den auf ne
 besondere Art und Weise, das muss man einfach sagen
 Af: [Ne ne in den Vorgaben steht in den Fächern.
 wir schreiben net in den Fächern. wir schreiben net in den Fächern. Also ich schreibe net in den [Fächern.
 ?f: [Nä (wie du)
 (6_2 Teil 2, Z. 1561–1578)

In dieser antithetischen Auseinandersetzung über die Praxis der Förderplannerstellung offenbaren sich zwei Horizonte: Frau Adler ist an einem Abgleich der eigenen Praxis mit den administrativen Vorgaben orientiert, während die anderen Teilnehmenden an einem inhaltlichen Verständnis eines Förderplans orientiert sind. Hierbei haben sie gemeinsam, dass sie das eigene Vorgehen als professionell und sinnvoll beschreiben. Insgesamt verhandelt die Gruppe hier den Grad der Abweichung der eigenen Praxis von den Vorgaben und somit den Grad der eigenen Exklusivität.

Nach Erläuterungen zur eigenen Praxis, die ebenfalls deren Überlegenheit deutlich machen, mündet dieser antithetische Diskurs schließlich in eine Konklusion, die die beiden Orientierungen miteinander vereint:

- Af: Aber ich- ich halte daran fest, im Vergleich zu dem Hype der um den Förderplan gemacht wird ist das ne- ja ist das was völlig Profanes. etwas was dem- den Ansprüchen niemals [standhalten
Cf: [Mh ja
Af: würde. ich habe ja gestern Abend mich mal da durchgezapp, durch alle Angebote die du bekommst. da kannst du ja reingucken was da gemacht wird- wenn du Förderplan eingibst, Fortbildung Förderplan. [da fällt dir der Kitt aus der Brille. das ist so aufgebläht und so ((1) ähm wie soll
Cf: [Mhm
Af: ich sagen- was- dem wird eine solche Bedeutung beigemessen dagegen ist das wirklich ein Fliegenschiss was wir hier machen. [es ist höchst nützlich,
?: [Mhm
Af: sehr gut zu praktizieren, macht ganz viel Sinn, hilft allen weiter, aber es würde niemals den Ansprüchen (.) genügen. und trotzdem- und trotzdem hat noch kein Hahn danach gekräht. es ist noch nie einer gekommen und hat gesagt-
Cf: Der Herr Iden hat gesagt °machen Sie mal weiter so°
?: °Ja°
Af: Es hat noch nie einer gesagt wissen Sie was ich habe hier eine Akte von Ihnen- da fehlen ja die Förderpläne für Ihre Kinder. [ja das hat noch keiner gesagt. die Welt ist noch nicht
Bf: [(verstellt: Da fehlen die Kreuzchen)
Af: untergegangen.
(6_2 Teil 2, Z. 1616–1635)

Frau Adler spitzt die Diskrepanz zwischen den „aufgeblähten“ Vorgaben, die sie aus dem Fortbildungsangebot ableitet, und der „profanen“ aber „höchst nützlichen“ Praxis weiter zu. Das metaphorische Unterstreichen ihrer Empörung hierüber („da fällt dir der Kitt aus der Brille“) macht eine große Distanz zu den Anforderungen der hierarchischen Schulaufsicht deutlich. Die große Diskrepanz zwischen der eigenen Praxis und den Vorgaben nutzt sie dann, um den Grad an Freiheit zu verdeutlichen, den die eigene Schule in diesem Bereich hat: Es hat trotzdem „noch kein Hahn danach gekräht“, die „Welt ist noch nicht untergegangen“. Als Referenz für das Ausbleiben einer Konsequenz wird zudem Herr Iden²⁸ angeführt. Die Verwendung dieser Metaphern und der Verweis auf den Schulrat zeigen, dass es hier nicht eigentlich um die Auseinandersetzung mit den administrativen Vorgaben geht, sondern es vielmehr deutlich zu machen gilt, die (Nicht-)Befolgung der Vorgaben als widerständige Praxis zu inszenieren. Diese Orientierung an einer widerständigen Praxis dokumentiert sich auch im zweiten Teil der Konklusion:

- Cf: Also ich finde diese aufgeblähten Förderpläne mit jedem Fach und und überall klein- die geben ja auch nicht dem Kind die Wichtigkeit. da schließt sich schließlich auch der Kreis. wieder zu vorher sondern [die geben dem Erwachsenen- die Wichtigkeit. ich als Lehrerin bin wichtig weil ich
Af: [Ja
Cf: habe den Überblick, ich weiß genau was du in dem und [dem und dem Fach [dem und dem:
Af: [Ja
[Und in vier Wochen
Cf: Unterbereich in den nächsten vier bis acht Wochen [-[welche
Af: [Genau
Ef: [Lernst

28 Kontextwissen: Bei Herrn Iden handelt es sich um den Schulrat.

- Cf: Schritte du gehst. das weiß ich ganz genau.
 Af: Egal wie es dir geht
 Cf: Egal was los ist, egal was passiert ich weiß das. also es macht ja den Lehrer, die Lehrerin so schrecklich wichtig. und das ist das wovon wir weg wollen. das Kind ist (.) [mit im Boot,
 Af: [Auch noch da
 Cf: hat auch Stärken und Kompetenzen, ega::l wie, und des- und da müssen wir mit dran. anders geht's sowieso nicht. das ist schrecklich anstrengend gegen das Kind. @das Kind zum Lernen zu zwingen@
 me: @(2)@
 Cf: @Schrecklich anstrengend@
 me: @(3)@
 ?f: Deswegen macht der *Batu* ja auch keine Hausaufgaben (.) [oder?
 Af: [Ja siehste
 Cf: Dat geht aber nich Frau Kollegin.
 ?f: Ja
 ?f: Ja
 Cf: Also der muss ((klopfen)) jetzt ((klopfen))so ((klopfen))lange ((klopfen))hierbleiben bis er Hausaufgaben macht
 (6_2 Teil 2, Z. 1636–1660)

Frau Conrad konkludiert die Sequenz, indem sie den administrativen Vorgaben die inhaltliche Legitimation abspricht. Obwohl die Vorgaben einen umfassenderen Förderplan fordern, als es der eigenen Praxis entspricht, unterstellt Frau Conrad den Vorgaben, eine Überlegenheit der Erwachsenen zu befördern (ohne dass klar würde, warum das bei der eigenen Praxis zwingend anders wäre). Die Vorgaben werden so zum negativen Horizont, dem die eigene Orientierung am Kind gegenübergestellt wird. Hierüber unterstreicht die Gruppe ihr eigenes professionelles Vorgehen, das auf solche Vorgaben nicht angewiesen ist. Am Ende der Sequenz kommt die Gruppe auf den Schüler Batu zurück. Hierbei wird das Aussetzen der schulischen Norm, die Hausaufgaben zu erledigen, in den gleichen Kontext gesetzt wie die Nichterfüllung der Vorgaben zur Förderplanerstellung. Das Aussetzen der Hausaufgaben-Norm wird somit ebenfalls zu einem autonomen Akt und fungiert als Beleg für den hohen Grad an Autonomie und Widerständigkeit gegen bestehende Konventionen. Auf impliziter Ebene zeigt sich eine Hierarchisierung des eigenen Inklusionsverständnisses gegenüber dem Inklusionsverständnis der Reform. Eine Reflexion oder Veränderung der eigenen Praxis im Sinne der Vorgaben wird daher zurückgewiesen. Eine – möglicherweise sinnvolle und den eigenen Intentionen entsprechende – administrative Vorgabe zu erfüllen, ist so kaum möglich, da dies die Aufgabe der widerständigen Orientierung bedeuten würde.

Zusammenfassung Sequenz „[I]ch habe in meinem Leben noch keinen Förderplan geschrieben. ich leb immer noch“ – administrative Vorgaben und pädagogische Praxis

Es dokumentiert sich ein Selbstverständnis der Gruppe als professionell handelnde Lehrkräfte, die sich auf Grundlage einer eigenen Entscheidung von administrativen Vorgaben distanzieren. Hierbei zeigt sich eine große Distanz zu den Entscheidungen der übergeordneten Schulaufsicht, die jedoch zugleich als legitim betrachtet werden. Die Lehrkräfte beanspruchen für sich selbst die Freiheit, sich autonom für eine (teilweise) Nichtbefolgung der Vorgaben zu entscheiden. Den Vorgaben wird eine eigene Orientierung am Kind, also am pädagogischen Auftrag, gegenübergestellt und somit auch das eigene Inklusionsverständnis gegenüber dem der Reform als ‚richtiger‘ präsentiert. Die Nichtbefolgung der Vorgaben wird so zu einem widerständigen Akt, die Praxis wird durch die Vorgabe nicht irritiert.

5.3 Die Gruppe Arnim – Erfolg als Selbstläufer

Die Grundschule Arnim liegt in einer eher ländlich strukturierten Gegend am Rande eines Ballungsraumes. Sie ist die größte Schule des Samples und die einzige, an der es keine Jahrgangsmischung gibt. An der Gruppendiskussion nahmen insgesamt vier Personen teil: Frau Arns (Af), Herr Barnes (Bm), Frau Clever (Cf) und Frau Dickenhorst (Df). Alle sind Regelschullehrkräfte. Der Schulleiter Herr Barnes war nur bei einem Teil der Gruppendiskussion anwesend, er verließ zwischenzeitlich den Raum. Das Gespräch dauerte etwa 60 Minuten und fand im Büro des Schulleiters statt.

5.3.1 „[W]ir benutzen keine Schulbücher mehr“ – Individualisierung und Kollektivität

Die Diskussion der Gruppe Arnim weist im Vergleich zu den anderen Gruppen eine relativ geringe Selbstläufigkeit auf. Häufig sind die Redebeiträge eher reflexiv und an die Interviewerin als Unwissende gerichtet, dennoch gibt es immer wieder auch selbstläufigere Passagen. Auch die Eingangssequenz der Diskussion besteht aus einer Aneinanderreihung von Redebeiträgen, die eher unvermittelt nebeneinanderstehen und versuchen, auf programmatischer Ebene die zentralen Aspekte von Inklusion zu formulieren. So verweist Frau Arns zunächst auf die Vorzüge des Ganztagsunterrichts, die motivierten Schüler*innen und auf die Erfolge der eigenen Praxis. Hierauf folgt ein längerer monologischer Beitrag Frau Clevers, den sie mit einem Verweis auf eine am Vortag besuchte Tagung beginnt. Zur Vorbereitung dieser Tagung hat sie sich vergewärtigt, was für sie Inklusion bedeutet. Auch ihr Redebeitrag bewegt sich also vor allem auf einer reflexiv-programmatischen Ebene. Da sich in diesem Monolog jedoch auf impliziter Ebene bereits die Suchbewegung der Gruppe zum Umgang mit Kollektivität und Individualität respektive mit Gleichheit und Differenz andeutet, die sich an vielen Stellen der Diskussion dokumentiert, ist es sinnvoll, auch Frau Clevers Monolog zu berücksichtigen. Nachdem sie die Notwendigkeit betont hat, zu den Kindern „in Beziehung [zu] gehen“ (9_2, Z. 27–28), fährt sie fort:

Cf: [...]und dass es dann auf der andern Seite ganz wichtig is äh (.) wenn man @solche@ Klassen hat wie wir sie hier haben, und wie sie sicher auch in der- überall norma:l sind? (.) und man will mit allen arbeiten, gibts nichts anderes als den in- Unterricht zu individualisieren. (.) das heißt bei jedem Kind zu gucken, (.) äh was is dran? wo steht es, was interessiert das Kind; wo kann ich anknüpfen. (.) und (.) das Erste was wir hier gemacht ham was ich so ganz wichtich finde is (.) wir benutzen keine Schulbücher mehr; (.) das heißt keiner kann sich hinstellen und sagen mach Seite so und so auf wir machn dat jetzt alle mal; @das@ damit hat man den ersten Schritt in die Individualisierung das kam ja gestern auch noch mal raus; und (1) also selbst mir fällt es selbst schon schwer mit mit Arbeitsheften zu arbeiten weil die immer noch son son Denken vorgeben ne Denkstruktur vorgeben und viel zu wenig die Denkstruktur der Kinder möglich- ermöglichen; (.) und ich hab eben wieder Sachen nachgesehen da hatte n Kind was ganz andres hingeschrieben als im Buch erwartet war oder im Lösungsheft stand; da hab ich sacht dat macht nix das was du gemacht hast is auch richtig du hast das schon (.) für dich anders gedacht als derjenige dass das der das geschrieben hat. und der hat das gar nich gemerkt [das-
(9_2, Z. 36–51)

Frau Clever markiert die Klassenzusammensetzung als bemerkenswert, was sich im lachend gesprochenen Wort „solche“ zeigt. Zugleich unterstellt sie, dass solch eine Klassenzusammensetzung auch an allen anderen Schulen existiert, die Bedingungen diesbezüglich also identisch sind. Zum eigenen positiven Horizont, alle Kinder gleichermaßen zu erreichen, eröffnet sie als

negativen Horizont, einen Teil der Klasse außen vor zu lassen („wenn man mit allen arbeiten will“). Die Enaktierung des positiven Horizonts verknüpft sie anschließend alternativlos mit dem Ziel eines individualisierten Unterrichts. Es deutet sich in „das Erste“ jedoch auch eine Vergangenheit an, in der die Praxis des Unterrichts eine andere war, wobei Frau Clever anscheinend selbst Teil dieses Veränderungsprozesses war. Hierbei betrachtet sie im Folgenden die eigene Praxis als einen entscheidenden Schritt, das Ziel des individualisierten Unterrichts zu erreichen. Zudem assoziiert sie das „Schulbuch“ mit einem kollektiven Unterricht, in dem alle im Rahmen einer kollektiven Adressierung durch die Lehrkraft den gleichen Arbeitsauftrag erhalten. Das Schulbuch wird auf dieser Grundlage abgelehnt, andere Einsatzmöglichkeiten werden nicht eruiert. An dieser Stelle wird auch ein bestimmtes Leitungsverständnis deutlich: „[W]ir“ meint offenbar nicht das ganze Kollegium, da nicht alle von Frau Clevers Ideal überzeugt zu sein scheinen. Die Individualisierung des Unterrichts wird – in Frau Clevers Verständnis – durch den Entzug eines bestimmten didaktischen Mediums durchgesetzt. Dem kann sich „keiner“ entziehen. Hier dokumentiert sich also ein Verständnis von Unterricht, der durch die eingesetzten Materialien strukturiert wird. Zudem zeigt sich eine Differenz zwischen Frau Clever als Teil eines „[W]ir[s]“ und anderen Lehrkräften. Anstelle der Schulbücher werden Arbeitshefte eingesetzt, denen flexiblere Einsatzmöglichkeiten zugeschrieben werden. Frau Clever kritisiert jedoch auch bei diesen den durch die Aufgabenstruktur intendierten Lösungsansatz als einschränkend und exemplifiziert dies mit einer vorhergegangenen Erfahrung im Unterricht. Frau Arns unterbricht hierauf Frau Clever mit einer Nachfrage:

Af: [Den Text links Matheseite? @(.)@

Cf: Ne das war das war eine da musste irgendwas immer wiederholt werden aber er fand das scheinbar langweilig er war in nem Hunderterfeld zerlegt das hat er auch so weit verstanden irgendwie? und dann hatte er die Zahl hingeschrieben, dann sollte die noch mal geschrieben werden, [er hat aber

Af: [Mhm

Cf: die Zerlegung des Hunderterfelds aufgeschrieben; das war is möglich, ne? das muss man dann sehen, (9_2, Z. 52–57)

Hierbei verweist Frau Arns Einwurf („Den Text links Matheseite?“) auf eine Ambivalenz hinsichtlich des propagierten individualisierten Vorgehens, auch wenn Frau Clever im Folgenden widerspricht. Frau Arns geht davon aus zu wissen, womit der namentlich nicht benannte Schüler gerade beschäftigt ist. Zugleich ist es auch nicht notwendig die Art des Arbeitsheftes zu konkretisieren: Es scheint an der Schule ein einheitliches Heft im Einsatz zu sein. In Frau Clevers Erläuterung wird eine Unsicherheit im Umgang mit der Nichtberücksichtigung der Aufgabenstruktur deutlich. Sie erwartet eigentlich, dass die Schüler*innen die Aufgaben entsprechend deren Intention bearbeiten, was sich im „das hat er auch so weit verstanden“ zeigt. Sie lässt in der Bearbeitung jedoch Abweichungen zu und gleicht den Nachteil der vorgegebenen „Denkstruktur“ durch ihr Handeln aus. Im weiteren Verlauf tätigt Frau Clever weitere Ausführungen zur Individualisierung des Unterrichts:

Cf: [...] und äm in der Individualisierung is eben viel mehr möglich, (.) dass die Kinder auch mal, (.) ne Woche, (.) nur schreiben, und dann vielleicht mal wenn ich dann sach heute jetz alle mal ne halbe Stunde mal Mathe, wo sitzt ihr dran was macht ihr grad, dazu arbeiten dann aber; von sich aus muss das nich unbedingt bei jedem Kind kommen, es kann sein dass es in der nächsten Woche wieder anders is; und das (.) damit hat man einigermaßen zufriedene lernende Kinder; (.) zufrieden lernende Kinder (.) ja. und für mich is wichtig ich steh nich mehr vorne, ich will da nich mehr stehen, (.) ich bestimme zwar einiges aber (.) nich was jetzt in dieser jener gelernt wird, oder alle

gucken an die Tafel oder so was. (.) manchmal müssen alle hingucken weil ich grad was zeige; °aber das kann auch jemand anders zeigen.° [...]

(9_2, Z. 58–68)

Frau Clever beschreibt hier ein Wechselspiel von freier Arbeitsgestaltung der Kinder und Strukturierung durch die Lehrkraft und beschreibt dieses als Weg zu „zufrieden lernende[n] Kinder[n]“. Somit bilden Selbstständigkeit und Zufriedenheit den positiven Horizont für ihre Praxis. Den negativen Horizont bildet auch an dieser Stelle der lehrgesteuerte Frontalunterricht („ich steh nich mehr vorne“). Zugleich erscheint das Verhältnis zwischen Verantwortung für den Lernprozess der Schüler*innen und einer Steuerungsnotwendigkeit ambivalent („ich bestimme zwar einiges aber“). Diese verweist auf die Spannung zwischen dem programmatischen Anspruch der Individualisierung und der Verantwortung der Lehrkraft. Hier scheint Frau Clever noch auf der Suche nach einer Positionierung zu sein.

Zusammenfassung der Sequenz „[W]ir benutzen keine Schulbücher mehr“ – Individualisierung und Kollektivität

Frau Clever setzt die Verwendung von Schulbüchern mit einem kollektiven Unterricht gleich, der einem inklusiven Unterricht – verstanden als individualisierter Unterricht – widerspricht. Somit wird der Einsatz eines Schulbuches als zentrales Moment eines kollektiven Unterrichts konstruiert in der Annahme, dass der Einsatz individualisierten Unterrichts verhindert und der Verzicht diesen zur Folge hat. Somit wird dem Verzicht auf Schulbücher auch eine disziplinierende Funktion zugeschrieben, durch den die Lehrkräfte an einem kollektiven Vorgehen gehindert werden. Demgegenüber scheinen Arbeitshefte in einem weniger deutlichen Widerspruch zu einem individualisierten Unterricht zu stehen. Hier wird jedoch eine Ambivalenz deutlich: zum einen in Form von Kritik an den Arbeitsheften als vorstrukturiertem Material, zum anderen bei einer Unsicherheit im Umgang mit abweichenden Aufgabenbearbeitungen. Während auf kommunikativer Ebene eine Abweichung als zulässig beschrieben wird, zeigt sich implizit (zunächst) die Erwartung, die Aufgaben wie gefordert zu bearbeiten. Auch für die eigene Lehrerrolle offenbart sich eine Ambivalenz in der Steuerung des Unterrichts durch die Lehrkraft im Verhältnis zur Eigenverantwortung der Schüler*innen.

5.3.2 „[I]s genau das gleiche Material“ – Gleichheit und Differenz

Die unterrichtliche Arbeitsgrundlage thematisiert die Gruppe noch in einer weiteren Sequenz der Diskussion. Zu Beginn dieser stellt die Interviewerin eine exmanente Nachfrage:

Y: Ist es in Ihren Augen realistisch äm ein Curriculum oder einen *Plan* für äm wirklich alle Schüler der Schu- Schule gleichermaßen zu erarbeiten?(1)

Df: Wenn er offen genug is ja. (1)

Cf: @Genau@ wenn er offen genug is [ja. also einfach äh da gehts einmal um die um schon auch um auch

Df: [Ja

Cf: Kompetenzen aber auch um die Fülle der Möglichkeiten ne?

Df: Genau denk ich genau wie du sachst [wir ham ja gesagt wir wollen ja eben eigentlich schon dass sie die

Cf: [@Mhm@

Df: gleichen (.) Aufgabenstellungen bekommen; dass ich mit- nich alle zur @gleichen Zeit@ n- nich [so aber (.) ja ganz genau, aber jeder eben-

Af: [Damit auseinandersetzen (1) dass sie letztendlich lernen sie alle Basisgrundrechenarten [Addition

Df: [Ja

- Af: Subtraktion Multiplikation Division? [aber sie startennatürlich auf unterschiedlichen Niveau::s::?
 Df: [Aber jeder eben auf seinem Niveau @(.)@
 Af: das heißt sie arbeiten unterschiedlich weiter? irgendwann (.) weils einfacher is kommen se auf jeden Fall mit schriftlicher Addition ja nun in Kontakt, das können auch Eltern, also wird sie wieder in die Schule zurückgetragen, sie lernens dann voneinander? (2) [und-
 (9_2, Z. 671–688)

Die exmanente Nachfrage ist, wie bei der Gruppe Fontane (Abschnitt 5.1.6) bereits diskutiert, im Kontext einer inklusiven Schule nur zu bejahen, da eine Verneinung die inklusive Programmatik infrage stellen würde. So entspricht die Reaktion der Gruppe zunächst auch der Anlage der Frage, sie schließt hieran jedoch weitere Ausführungen an. Frau Dickenhorst proponiert als erste Reaktion, dass so ein Plan „offen genug“ sein müsste. Diese Offenheit wird durch Frau Clever weiter als „Fülle der Möglichkeiten“ elaboriert. Offenheit bildet somit den positiven Horizont gegenüber einem negativen Horizont der Geschlossenheit und eines eingegrenzten Angebots. Der implizite Gegenhorizont eines kollektiven Unterrichtsverständnisses deutet sich auch im Folgenden an: Durch die Betonung der Worte „eigentlich schon“ und „gleichen“ wird eine Parallele zu einem kollektiven Unterricht hergestellt, und diese richtet sich möglicherweise auch gegen einen imaginären oder imaginativen Vorwurf, dass im eigenen Unterricht nicht alle Schüler*innen die gleichen Inhalte bearbeiteten. Die Differenzierung erfolgt über den Faktor Zeit. Zudem wird angenommen, dass alle Kinder letztendlich doch den gleichen Lernstand erreichen. Dies verweist vor allem auf eine Individualisierung bei der Bearbeitung der Reihenfolge der Aufgaben und weniger auf eine Differenzierung der Inhalte. Zugleich zeigt sich eine Orientierung daran, Differenzen auszugleichen. Ebenfalls wird eine große Relevanz der Schülersteuerung offenbar, wenn diese die Lerninhalte von den „Eltern“ erlernen. Auch an dieser Stelle bleibt der Anteil der Steuerung durch die Lehrkraft unklar. Die Suchbewegung, wie mit Gleichheit und Differenz umgegangen werden kann, zeigt sich auch im weiteren Verlauf der Sequenz:

- Cf: [Ja aber auch äm ich seh- seh zum Beispiel in Mathe als der (.) *Michael* noch da war; das war ein Kind mit Downsyndrom. und der hatte dann irgendwie kam mit Mathe nich klar; da ist die die Förderlehrerin zu mir gekommen, und hat gesagt du hast da doch was, und dann hab ihr- diesem Jungen das mit ihr zusammen erklärt, also is genau das gleiche Material ne? is genau das Gleiche was (sie) da arbeitet insofern is das schon (.) eigentlich das [Gemeinsame. [es muss eben nur ne Vielfalt da sein damit jeder damit irgendwie (.)
 Bm: [Ja
 Df: [Mhm
 Cf: was anfangen kann und was ich immer wieder sehe, (.) dass Kinder natürlich mit meinen Material irgendwas machen was ich gar nich- wo ich nich drauf gekommen [wäre ne, das find ich immer sehr
 ?f: [@(1)@
 Cf: lustig. also ich dachte immer man macht da dödödö mit und die mach nö nö was ganz anderes ne? und selbst meine ich hab ne ne Sonderpädagogin mit in der Klasse, die hat dann auch noch wieder andere Ideen was man alles was man da alles mit machen kann. das fand ich also (.) die die die [die-
 (9_2, Z. 689–704)

Frau Clever greift auf ein Beispiel aus der Vergangenheit zurück. Sie präsentiert sich an dieser Stelle selbst als Anlaufstelle für die Förderschullehrkraft und als Impulsgeberin, um den Lernfortschritt des Kindes zu ermöglichen. Der zu vermittelnde Inhalt wird nicht thematisiert; anders als bei den Schüler*innen ohne Förderbedarf geht es in dieser Schilderung also nicht um das *Was* (hier Grundrechenarten), sondern um das *Wie*, also um die didaktische Interaktion

und um die Betonung des Gleichen oder Gemeinsamen. Während die anderen Schüler*innen anonym bleiben, wird der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf namentlich benannt, und es wird mit dem „Downsyndrom“ zugleich auf eine medizinische Diagnose verwiesen. Die Nennung der Diagnose steht an dieser Stelle für den besonderen Unterstützungsbedarf des Schülers und gibt einen Hinweis auf die Heterogenität der Lerngruppe. Durch die dann folgende mehrfache Wiederholung kann „das Gleiche“ als Fokussierungsmetapher interpretiert werden. Es dokumentiert sich eine Orientierung daran, dass alle das Gleiche machen, mit dem gleichen Material arbeiten. Die Fokussierungsmetapher scheint zugleich erneut gegen den imaginierten oder imaginativen Vorwurf gerichtet zu sein, dass die Schüler*innen eben nicht an den gleichen Inhalten arbeiteten oder dass dies nicht bei Schüler*innen mit einer vergleichbaren Beeinträchtigung möglich sei. Anhand des Beispiels von Michael, auf dessen Unterstützungsbedarf mit dem „Downsyndrom“ verwiesen wird, zeigt Frau Clever auf, dass dies auch bei großer Heterogenität möglich ist. Das eingesetzte Material wird somit als kollektiver Gegenstand konstruiert, zu dem die Kinder einen individuellen Zugang entwickeln. Diese Orientierung offenbart sich auch im weiteren Verlauf der Sequenz, in der Frau Clever die unterschiedlichen Umgangsweisen mit dem Material schildert. Zugleich zeigt sich jedoch sowohl in dem Satz „das find ich immer sehr lustig“ als auch im Abbruch des Redebeitrags am Ende der Sequenz, dass es sich hierbei noch um eine Suchbewegung handelt, bei der es zu Irritationen kommt. Die Orientierung zum Umgang mit Gleichheit und Differenz ist noch nicht gefestigt. Dementsprechend beendet die Gruppe die Sequenz mit der Vergewisserung ihres Anspruchs auf reflexiver Ebene:

Df: [Das is aber weil du eben
sachtest die Vielfalt machts [eben ja?

Cf: [Die Vielfalt ne? damit etwas herzustellen; ich hab ne Kiste mit Autos
die kann ich nach Farben sortieren die kann ich (.) zählen die kann ich versuchen übereinander
zu stapeln, die kann ich in Schlange stellen, da kann ich ne Stausituation nachbauen, dann
kann ich ne Parkplatzsituation nachbauen, da kann ich ganz viel Strukturelles- da kann ich
Geschichten zu schreiben da können Autos äh Unfälle gebaut werden; also es is viel drin ne, so
ne Kiste und so ne Kiste is einfach gut, (1) das is für mich Mathematik und Sprache gleichzeitig
es wird [für alles gebrau-

Df: [Sachunterricht auch @(1)@

Af: Ja @klar@

Df: Ja m die Offenheit muss man sich bewahren dass das eine Material oder der eine Inhalt, der bedeut
tet halt für die Kinder dann auch immer wieder was Unterschiedliches; das kann in dem *Plan*
zwar der Inhalt Addition drinstehen, aber was- oder wie die Kinder damit arbeiten kann wiederum
zwanzigmal unterschiedlich aussehen in der Klasse.

(9_2, Z. 705–720)

An dieser Stelle elaboriert die Gruppe verschiedene Umgangsweisen mit dem Material. Hierüber erhält dieses selbst eine Bedeutung, die nicht unbedingt mit der Erreichung eines bestimmten Lernzieles verbunden ist, sondern sich auf „Vielfalt“ fokussiert. Dies machen sowohl Frau Clevers Aufzählung als auch die lachende Elaboration Frau Dickenhorsts und die Validierung durch Frau Arns deutlich: Alles ist möglich. Dies dokumentiert sich auch in der Konklusion Frau Dickenhorsts, die auf der Ebene einer Orientierungstheorie („Die Offenheit muss man sich bewahren“) die Offenheit für die Lernwege der Kinder im Sinne einer maximalen Individualisierung in den Mittelpunkt stellt und verallgemeinert.

Zusammenfassung der Sequenz „[I]s genau das gleiche Material“ – Gleichheit und Differenz

Es zeigt sich eine Suchbewegung nach einer geteilten Orientierung für den Umgang mit Gleichheit und Differenz. Die Gruppe stellt die Offenheit des Materials und die Gleichheit für alle Schüler*innen in den Mittelpunkt. Hiermit thematisiert sie genau das Spannungsfeld von Gleichheit und Differenz, wobei sich oft ein Modus des Bestätigens oder Belegens des Erfolgs der eigenen Praxis zeigt. Die Ausführungen fokussieren sich hierbei auf den Umgang mit dem Material und weniger darauf, die Lernziele zu erreichen. Dieser Aspekt bleibt diffus. Wie in der vorangegangenen Sequenz bleibt die Steuerungsverantwortung der Lehrkräfte unbestimmt, diese sehen ihre Aufgabe hier vor allem darin, das entsprechende Material zur Verfügung zu stellen.

5.3.3 „[W]ir ham die einfach erst mal so, mitlaufen lassen“ – Verhältnis Regel- und Sonderpädagogik

Im unmittelbaren Anschluss an die Sequenz zu Gleichheit und Differenz (5.3.2) thematisiert die Gruppe – an der als einzige Gruppe des Samples keine Sonderpädagog*innen beteiligt sind – ihr Verhältnis zur Sonderpädagogik:

Cf: Was mei- wir haben ja mittlerwei- wir ham ja für die ganzen Förderschulen unterschiedliche Curricula ne? und (.) °die halt ich wirklich° (.) ich find- ich glaube wir brauchen die (.) das Wissen der Sonderpädagogik; (.) das sollten wir auch wirklich [wertschätzen, (.) und das sollte miteinfließen;

Df: [Mhm

Cf: (.) in ein gemeinsames (.) also das hab ich noch nicht. (.) es gab ni- ich hab neulich (super-) es gehört von nem Sonderpädagogen der sacht, eigentlich sollten doch die die Förderschulen inklusiv werden. die sollten sich öffnen für die sogenannten Normalen. wir ham doch so Unmengen Material; (.) wir ham Räumlichkeiten, wir könnten das doch machen, (.) hab ich gesacht joa, (.) immer nur dann zehn in der Klasse das toll @is nich größer der Raum@? @(3)@ fand ich noch mal so vom Denken ne? Wie wie öffnet man sich wer öffnet sich denn da;

(9_2, Z. 721–731)

Frau Clever knüpft erneut an die exmanente Frage nach einem gemeinsamen Curriculum an (siehe Abschnitt 5.3.2). Ihre Ausführungen zeigen durch ihr herantastendes Sprechen mit wiederholten Abbrüchen, dass sie sich auch hinsichtlich des Verhältnisses zur Sonderpädagogik noch in einer Suchbewegung befindet. Bisher scheint die sonderpädagogische Expertise an der Schule nicht klar verortet zu sein und auch in der Erarbeitung des Schulcurriculums nicht berücksichtigt zu werden. Die geforderte Wertschätzung verbleibt auf der Ebene reflexiven Wissens und erfolgt anscheinend als Reaktion auf soziale Erwünschtheit („das sollten wir auch wirklich wertschätzen“). Eine gemeinsame Verantwortung für die Schüler*innen der Schule ist offenbar nicht relevant. Es entsteht der Eindruck, als wäre sonderpädagogische Kompetenz für die Schule im Alltag verzichtbar. Regel- und Sonderpädagogik bleiben hier in zwei getrennten Sphären bestehen, was sich auch in der Schilderung des Gespräches mit dem Sonderpädagogen zeigt. Qualitativ wird der Vorschlag vor allem auf der Ebene der Klassengröße bewertet, was der Förderschule einfachere Arbeitsbedingungen unterstellt. Sonderpädagog*innen werden aus der Distanz und nicht als Verbündete zur Erreichung des Ziels einer inklusiven Schule betrachtet. Diese Distanz wird auch im weiteren Verlauf der Sequenz deutlich:

- Df: Aber wir ham ja auch (.) guck mal grad in meinem letzten Durchgang, gemerkt, (.) wo wir n Kind drinhatten wo (.) klar war die sollte nich lesen und schreiben (.) lernen; (.) und wir ham die einfach (.) erst mal (1) so, mitlaufen lassen wie's für sie in Ordnung war; (.) und (.) Sprache is bis Ende vier, (.) immer (.) noch im normalem Rahmen (.) gewesen, mit allem, mit Lesen, (.) Schreiben, und allem was dazugehörte, und Mathe is schon @ (1) @ is sag mal im im Raum (hängen) aber die wollte genauso, mit äm (.) äm [multiplizieren lernen wie alle andern auch, weil sie es eben vorher nicht
- Cf: [(stimmlos)) ja
- Df: festgelegt gekriegt hat, wenn die anderen sich damit beschäftigt ham hat sie sich auch damit beschäftigt, und auf ihrem Niveau is sie, (.) ich würd mal sagen, (.) um Welten weitergekommen; als je einer (.) erwartet hätte; und das war wirklich, in dem (.) sie sich genauso selbstverständlich damit beschäftigt hat wie jeder (.) andere (.) [auch (1) ne ne
- Cf: [Und da wurden ihr keine Grenzen gesetzt ne? beim Lernen. (.) du kannst ja nur bis zwanzig [rechnen dabei bleibste jetzt bitte auch (3)
- Df: [Nö
- (9_2, Z. 732–746)

Frau Dickenhorst reagiert auf die Thematisierung der Öffnung der Förderschulen mit der Schilderung eines Beispiels. Mit der Formulierung „die sollte nich lesen und schreiben lernen“ schreibt sie der Sonderpädagogik oder der Förderschule (wobei der weitere Verlauf der Sequenz Letzteres nahelegt) eine reduktionistische Sichtweise auf die Schülerin zu. Als Gegenhorizont hierzu benennt sie die eigene Praxis des „Mitlaufenlassens“, die als erfolgreich beschrieben wird. In diesem Verständnis war in dem angesprochenen Fall keine besondere Förderung nötig; die Partizipation am normalen Unterricht hat ausgereicht. Der Maßstab für das Vorgehen ist das Empfinden der Schülerin („wie's für sie in Ordnung war“). Frau Clevers Zuspitzung („dabei bleibste jetzt bitte auch“) unterstützt diese Perspektive und bestätigt die eigene Praxis als Gegenhorizont zu dieser reduktionistischen Erwartung. Die Gruppe grenzt sich hierbei von der Unterrichtung an der Förderschule als negativem Horizont ab und stellt ihre eigene, als erfolgreich beschriebene Praxis als positiven Horizont gegenüber. Dies wird auch im betonten Passus „um Welten weitergekommen“ deutlich. Alleine das Teilhaben am Unterricht der Schule scheint Förderung genug zu sein, da hier „keine Grenzen“ gesetzt werden. Im Widerspruch zum oben stehenden Vorgehen, die Schülerin „einfach mitlaufen [zu] lassen“, endet die Sequenz dann jedoch mit einem Verweis auf die Notwendigkeit der Teamarbeit:

- ?: Und wie-
- Df: Das geht aber wirklich is- wie du sachst da is dann aber auch die Zusammenarbeit im Team (.) super wichtig [ne da war halt sehr die Sonderpädagogin permanent drin, (.) die da natürlich auch
- Cf: [Mhm
- Df: schon n andern (.) Blick (.) hat (.) °ne° und auch °andere Materialien das [muss man halt dazusagen° ne
- Cf: [Mhm
- Df: @ (1) @ des ganz klar (2)
- (9_2, Z. 747–753)

Die Unterstützung im geschilderten Beispiel begrenzte sich also nicht auf das Ausbleiben einer reduktionistischen Perspektive, sondern auch auf die „permanent[e]“ Anwesenheit der Sonderpädagogin. Dieser wird mit einem „anderen Blick“ und „andere[n] Materialien“ ein Anteil am erfolgreichen Lernen der Multiplikation der Schülerin zugeschrieben. Während die Gruppe der Förderschule implizit eine reduktionistische Perspektive zuschreibt, bringt sie der Expertise der Sonderpädagogin durchaus Wertschätzung entgegen. Diese bleibt der eigenen Expertise jedoch

nachgeordnet, wie sich sowohl in der Diskursdynamik als auch in der anschließenden Bemerkung „muss man halt dazusagen“ zeigt. Zudem werden wie hier auch im gesamten Gespräch Sonderpädagog*innen nicht namentlich, sondern mit ihrer Rolle benannt („die Sonderpädagogin“, „die Förderlehrerin“), was ebenfalls auf eine Distanz verweist.

Zusammenfassung der Sequenz „[W]ir ham die einfach erst mal so, mitlaufen lassen“ – Verhältnis Regel- und Sonderpädagogik

Die Gruppe stellt der eigenen Schule die Förderschule als negativen Horizont gegenüber. Dieser schreibt sie eine reduktionistische Perspektive auf Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu. Demgegenüber wird der eigenen Schule offenbar allein durch die Aufnahme einer Schülerin eine bessere Förderleistung zugeschrieben. Das Verhältnis der eigenen Praxis zur sonderpädagogischen Perspektive scheint noch unbestimmt, zum Teil erwecken die Ausführungen den Eindruck sozialer Erwünschtheit. Die sonderpädagogische Expertise ist der eigenen nachgeordnet und erhält hier eine subsidiäre Funktion. Die Gruppe konstruiert ihre eigene Praxis als eine selbstläufige, die ohne größere Interventionen durch die Lehrkräfte erfolgreich ist. Individualisierter Unterricht wird so zu etwas, was bei Zurverfügungstellung des richtigen Materials ohne große Anstrengung möglich ist.

5.3.4 „Ich brauch n Müllmann, ich brauch auch ne Putzfrau“ – Allokation und Qualifikation

Im Zusammenhang der Wiederholung einer exmanenten Frage der Interviewerin zu Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Arbeit am Curriculum thematisiert die Gruppe Grenzen, die durch äußere Bedingungen gesetzt werden, und auch eine „Rechtfertigungspflicht“ gegenüber den Eltern. In diesem Zusammenhang spricht die Gruppe auch über die Diskrepanz der eigenen Praxis zu den „alten Strukturen“, die die Eltern irritiert:

Df: [Außer, (.) ich mein normal sind die Türen bei uns ja wirklich (.) offen, und das überzür- überzeugt die Eltern schon; selbst kritische Eltern die wirklich dann den Mut haben und dann echt kommen sind schon nach nem °Morgen° überzeugt; also das merkt man find ich schon ne also wenn sie die Offenheit haben selbst zu kommen, und sichs eben anzugucken und nich nur anzuhören, äh aber das is ganz wichtig. ich denke ohne diese Hospitationsmöglichkeiten, für Eltern [(2) is schon

Af: [Ja

Df: (.)schwierig. oder Tag der offenen Tür der wär nicht umsonst so besucht gewesen am Samstag da war wirklich (.) richtig richtig viel [los. und das is auch wichtig °ne also da denk ich° (.)wenn man so

Af: [Ja

Df: arbeitet, (.) muss man schon die alten Strukturen die eben in den Köpfen rumspuken, äh wir haben es anders erlebt in der @Grundschule@ äm-

Af: Und viele Eltern die wir hier haben, halt auch noch; oder es bleibt einem dann auch oft ja nur das Letzte in Erinnerung das heißt die weiterführenden Schulen, (.) hat man dann im Kopf wie gearbeitet wird oder ne was wird da für Anspruch gelegt; (.) °ne° (.) und ja man kämpft ja auch immer mit diesen Zukunftsängsten die Eltern haben (3) [wird mein Kind (.) auch

?: [Mhm

Af: tatsächlich einen so guten Beruf bekommen, dass es dann auch (.) sich und seine Familie dann wiederum ernähren kann und so weiter und so weiter ne [°und°-

(9_2, Z. 490–510)

Wie schon in anderen Sequenzen der Diskussion argumentiert die Gruppe in einem Modus des Begründens der eigenen Praxis, die den positiven Horizont gegenüber den „alten Strukturen“ bildet. Es gilt die Eltern von der eigenen Praxis zu überzeugen. Die Gruppe sieht diese Überzeugungsarbeit als ihren Auftrag an. Den „alten Strukturen“, die in den „Köpfen rumspuken“, wird etwas Überholtes und zu Überwindendes zugeschrieben. Die Gruppe sieht sich selbst als wissend, im Gegensatz zu den noch unwissenden Anderen – in dieser Sequenz sind das die Eltern, homolog zu anderen Lehrkräften, bei denen sie bemüht sind, „auch immer wieder en Input reinzugeben wir sind nicht auf irgendnem Holzweg oder weil es ne Schule gibt die das noch irgendwie anders macht“ (9_2 541–542, hier nicht dargestellt). Für die Gruppe ist die eigene Praxis fraglos die richtige. In diesem Zusammenhang spricht Frau Arns auch die „Zukunftsängste“ der Eltern an. Hierbei nimmt sie eine Verallgemeinerung vor: „[M]an kämpft ja auch immer mit diesen Zukunftsängsten die Eltern haben“ (Hervorhebungen: BRS). Allen Eltern werden diese Ängste zugeschrieben, und die Aufgabe der Lehrkräfte ist es, mit diesen zu „kämpfen“, was auf eine Anstrengung hindeutet und auch den Ängsten den Status von etwas zu Überwindendem verleiht. Hierbei werden die Sorgen der Eltern in einen Zusammenhang mit deren Erfahrungen in den „alten Strukturen“ gestellt, beides ist gleichermaßen zu überwinden. An dieser Stelle wird auch der antizipierte Vorwurf deutlich, gegen den die Gruppe während der Diskussion zu argumentieren scheint: die Sorge, ob es der Schule gelingen werde, im Sinne einer ausreichenden Wissensvermittlung die Grundlage für eine gute berufliche Perspektive der Schüler*innen zu schaffen. Hier dokumentiert sich erneut das Wissensgefälle, in dem sich die Gruppe im Verhältnis zu den Eltern sieht: Deren Zweifel werden nicht als berechtigt betrachtet, sondern müssen widerlegt werden. An dieser Stelle unterbricht die Interviewerin Frau Arns mit einer immanenten Nachfrage:

- Y: [Was was sagen Sie dann wenn Eltern, (.) das be[unruhigt?
 Af: [Vertrauen
 Sie Ihrem Kind (.) [(°nur nich°)-
 Cf: [Und dem Bildungssystem,
 Af: [Und dem Bildungssystem in gewisser Weise auch, (.) ich
 hab ja inzwischen viel- (2) erstens brauch ich viele verschiedene Menschen in ner funktionierenden
 Gesellschaft. [ich brauch n Müllmann, ich brauch auch ne Putzfrau,
 ?f: [@(.)@ ((stimlos))
 Af: ich brauch ne Krankenschwester, en Tierpfleger, en Verkäufer, ich brauch den Arzt, den Rechtsan-
 walt und so weiter. (.) wenn alle nur noch Rechtsanwälte wären, (.) dann würden wir nix mehr zum
 Essen aufn Tisch bekommen. (.) [und (.) von von daher muss
 ?f: [Mhm
 Af: ich natürlich auch immer gucken was passt auch zu meinem Kind; (.) welche Möglichkeiten kann
 ich ihm offerieren, (.) entscheiden tuts ja am Ende doch? (.) dann auch immer selbst. meine Tochter
 is jetzt fünfzehn da treff ich im Moment keine Entscheidungen mehr wirklich mit (2) und [(.) ich
 Y: [Mhm
 (9_2, Z. 511–525)

Frau Arns Reaktion auf die Nachfrage der Interviewerin erfolgt unmittelbar, noch bevor diese ausgesprochen hat, es scheint also eine – zumindest gedankenexperimentelle – Praxis hinsichtlich solcher Gespräche zu geben, denn die Argumentation ist Frau Arns sofort zugänglich. Bei der dann folgenden Sequenz handelt es sich, verglichen mit dem sonstigen Verlauf der Diskussion, um einen besonders engagierten Redebeitrag mit vielen Betonungen. Diese Sequenz kann daher als Fokussierungsmetapher betrachtet werden. Frau Arns beantwortet den thematisierten Zweifel,

der auch im Zusammenhang mit der Vermittlungsleistung der Schule steht, mit der Aufforderung, dem eigenen Kind zu vertrauen, und ergänzt sie in Interaktion mit Frau Clever um „das Bildungssystem“. Dies steht in einer Diskrepanz zum vorhergehenden Abschnitt, in dem die Eltern von der schulischen Praxis überzeugt werden und eben jener Praxis vertrauen sollten.

Die Aufforderung, den Kindern und „dem Bildungssystem“ zu vertrauen, entlastet sowohl Eltern als auch Schule von der Verantwortung für die berufliche Zukunft der Kinder und verlagert diese auf die Kinder selbst und das Bildungssystem. Zugleich werden die Sorgen der Eltern delegitimiert und die schulische Entwicklung der Kinder deren Einfluss entzogen. Es wird unterstellt, die Institutionen stellen eine gute Entwicklung eines kompetenten Kindes sicher. Durch die Art der folgenden Aufzählung unterschiedlicher Berufsgruppen (mit weitgehend stereotyper Geschlechterzuordnung) und den Verweis auf eine „funktionierende Gesellschaft“ wird Gleichwertigkeit zwischen den unterschiedlichen Berufsgruppen unterstellt und bestehende Chancenungleichheit ausgeblendet. Hierüber wird der Wunsch der Eltern nach einem möglichst hohen Bildungsabschluss ihrer Kinder zurückgewiesen. Die Struktur der Gesellschaft und des Bildungssystems erhält so einen deterministischen Charakter. Existierende gesellschaftliche Hierarchien und Ungleichheiten werden so nivelliert – oder ignoriert. In diesem Verständnis trifft das Schulsystem gemeinsam mit den Kindern die richtige Entscheidung für die berufliche Laufbahn. Im Anschluss hieran verweist Frau Arns auf ihre eigene Rolle als Mutter, die nun ihrem Kind aus den zur Verfügung gestellten Optionen das Passende vorschlägt („was passt auch zu meinem Kind“). Hierbei wird eine Entscheidungsfreiheit der Kinder unterstellt. Dieses Argument wird mit dem Beispiel der eigenen Tochter belegt und entzieht sich so einem möglichen Widerspruch. Homolog zur vorhergehenden Sequenz dokumentiert sich hier eine Vorstellung von Lernen als etwas, was einfach passiert und keiner sonderlichen Anstrengung bedarf. Es genügt, dem Lernfortschritt der Kinder zu vertrauen.

Zusammenfassung der Sequenz „Ich brauch n Müllmann, ich brauch auch ne Putzfrau“ – Allokation und Qualifikation

Die Gruppe stellt der Sorge der Eltern hinsichtlich der Qualifikation ihrer Kinder ein Vertrauen in die Allokationsfunktion des Bildungssystems gegenüber. Hierüber wird die Schule als zentrale Institution aus der Verantwortung genommen; die erfolgreiche Qualifikation durch die Schule kann somit nicht mehr in den Blick genommen werden. Die Eltern sind aufgefordert, zu vertrauen statt zu wissen. Dem Bildungssystem wird somit eine gerechte Platzzuweisung zugeschrieben, die für die Gruppe nicht im Widerspruch zur Qualifikationsfunktion der Schule steht.

Die Gruppe befindet sich während der gesamten Diskussion in einem Modus der Begründung und Rechtfertigung der eigenen Praxis. Hierbei bildet das tradierte Schulsystem den negativen Gegenhorizont. Es gilt immer wieder, den Erfolg der eigenen Praxis darzulegen. Die Antwort auf Spannungsfelder ist somit immer der Verweis auf die Überlegenheit der eigenen Praxis. Die Gruppe stellt ihre eigene Praxis nicht infrage und lässt diese auch nicht infrage stellen. Sie sieht sich selbst als wissend, andere sind unwissend und müssen von der Richtigkeit des eigenen Handelns überzeugt werden. Werden im Rahmen der Diskussion Spannungsfelder tangiert, hält die Gruppe ihre eigene Verantwortung für die Praxis der Schule im Diffusen und vermittelt ein Bild der schulischen Praxis als weitgehend selbstläufigen und von pädagogischer Intervention unabhängigen Prozess. So sind auch Erfolge nicht das Resultat eines aktiven Handelns, sondern das Ergebnis geschaffener Bedingungen, etwa der (Nicht-)Bereitstellung von Material und Schulbüchern.

5.4 Die Gruppe Storm – Inklusion muss man wollen

Die Storm-Schule liegt in einer Großstadt und ist die einzige Schule des Samples, in der die Kinder bis zur sechsten Jahrgangsstufe jahrgangsübergreifend unterrichtet werden. Die Gruppe wurde durch die Schulleiterin zusammengesetzt und repräsentiert die unterschiedlichen Lerngruppen der Schule. An der Gruppendiskussion nahmen insgesamt sieben Personen teil: Frau Abt (Af), Frau Baldner (Bf), Frau Calmer (Cf), Frau Dahlmann (Df), Frau Elbring (Ef), Frau Fels (Ff), Frau Gerkenmeier (Gf). Frau Gerkenmeier ist Sonderpädagogin, alle andere sind Grundschul- oder Sekundarstufenlehrkräfte. Die Diskussion dauerte etwa 45 Minuten und fand im Besprechungsraum der Schule statt.

5.4.1 „[D]ie Haltung [ist] eine wichtige“ – Akzeptanz von Inklusion

Der Beginn der Diskussion mit der Gruppe Storm war zunächst von Widerständen gegen den offenen Eingangsimpuls geprägt. Die Gruppe trat der Interviewerin abweisend gegenüber und forderte diese immer wieder dazu auf, konkrete Fragen zu stellen. Die Diskussion erhält erst eine gewisse Selbstläufigkeit, als die Interviewerin, bereits zu einem frühen Zeitpunkt des Gesprächs, eine exmanente Frage nach dem Schulcurriculum stellt. Daraufhin führt Frau Abt auf abstrakter Ebene aus, dass das Schulcurriculum derzeit überarbeitet wird, wobei es auch darum geht, den Bereich der Geistigbehindertenpädagogik in den eigenen Lehrplan zu integrieren. Frau Elbring knüpft dann jedoch übergangslos an das Problem der Unterstützungsmöglichkeiten von Schüler*innen mit Trisomie 21 auf schulstruktureller oder administrativer Ebene an, das sie schon zuvor angesprochen hatte; zum früheren Zeitpunkt wurde das Thema jedoch von der Gruppe mit einer vermutlich ironischen Bemerkung rituell konkludiert. Jetzt führt sie aus:

Ef: Unsere aktuelle Aufgabe is wir ham drei Kinder mit Trisomie einundzwanzig äh die jetzt hier beschult werden, wir werden von der Behörde nicht entsprechend ausgestattet? da kämpfen wir drum das wurde grade vielleicht schon ((Flasche wird verrückt)) () wir haben immer die die Gratwanderung zwischen äh arbeiten wir (.) jetzt, damit es für das Wohl des Kindes funktioniert, und machen aus dem was da ist das Beste, oder stellen wir uns auf die Hinterbeine und sagen so geht es nicht mehr, wir können es so nicht mehr tragen [...]wir wollen Kindern mit Trisomie einundzwanzig diese Möglichkeit bieten, und es is dann äh eben die Frage, wie kriegen wir das hin [...]

(7_2, Z. 132–141)

Frau Elbring (Ef) konstruiert an dieser Stelle Schüler*innen mit der Diagnose Trisomie 21 als homogene Gruppe, deren Unterstützungsbedarf sich von dem der anderen Schüler*innen unterscheidet. Der Unterricht dieser Schülergruppe ist keine Selbstverständlichkeit, sondern bedarf besonderer Bedingungen. Die Verantwortung, diese Bedingungen zu schaffen, wird der Schuladministration zugeschrieben, sie kommt dieser jedoch nicht nach. Hinsichtlich der Handlungsoptionen bei Nichterfüllung der Bedingungen beschreibt Frau Elbring zwei Horizonte: die Umsetzung der Anforderung, hier im Sinne eines pragmatischen Umgangs mit den vorhandenen Ressourcen, um den Unterricht zu ermöglichen; oder die Ablehnung und Zurückweisung der Anforderung zur Umsetzung, hier begründet über das Einfordern der als legitim erachteten Mittel. Hierbei wird derzeit erstgenannter Horizont enacted. Grundsätzlich wird die Integration der Schüler*innen mit Trisomie 21 nicht infrage gestellt, und das Bestreben, Lösungen zu finden, wird deutlich. Hierbei spricht Frau Elbring für alle Kolleg*innen („wir wollen“, „wie kriegen wir das hin“, Hervorh. BRS).

Nach einer längeren Gesprächspause stellt die Interviewerin eine weitere exmanente Frage:

Y: Ist es in Ihren Augen realistisch, ein Curriculum für äm (.) für alle Kinder dieser Schule zu entwickeln?

Df: Ja;

Af: Klar

?f: Klar

Cf: Das haben wir auch. (1) ne,

?f: Ja (3)

Ef: Da wo es noch nicht geschrieben steht liegt es an der Haltung, (.) und die wurde (.) nicht abgefragt vorher, es wurde von oben nach unten oder von rechts nach links ich weiß jetzt nicht so genau, beschlossen so is das jetz? (.) und äm zum Glück ham wir viele im Kollegium die sagen ja, ich kann mir das vorstellen auch mit so ganz spezielleren Bedürfnissen umzugehen, (.) äh sich da eingearbeitet haben oder dabei sind äm (.) und die (.) ähm Problematik ist dann:: dass die Haltung (.) eine wichtige is, und dass die Haltung, nur langsam geändert oder auch ne Bereitschaft da sein muss; und das äh ist wieder son Punkt der (.) äh im Bereich Inklusio::n verpasst wurde, oder da was angesetzt wurde wurde es jetzt vor den Sommerferien wieder gestrichen, (.) man hätte sich, sonderpädagogisch weiterqualifizieren können, im schulischen Rahmen, das wäre bezahlt worden, das wäre n Studium gewesen, (.) äm und das wurde wieder gestrichen. also in dem Augenblick (.) [wo da was gewesen wäre, ja ich kann mich dazusatzqualifizieren ist es gestrichen worden, (.) und

?f: [()](geflüstert)

Ef: wir leben davon, dass wir miteinander sprechen und individuelle Lösungen finden, und von- wir leben letztendlich von der Bereitschaft des ((Türgeräusche)) Kollegiums, äh (.) sich darauf einzulassen; (2) (7_2, Z. 200–223)

Die exmanente Nachfrage ist auch hier vergleichbar wie bei den Gruppen Fontane und Arnim (vgl. Abschnitt 5.1.6, bzw. 5.3.2) formuliert, auf eine Interpretation der Frage wird daher an dieser Stelle verzichtet. Die Gruppe reagiert entsprechend und beantwortet die Frage zunächst einsilbig und stellt dann heraus, dass ein solches Curriculum an der eigenen Schule bereits existiert. Nach einer kurzen Pause wird diese Feststellung dann differenziert und das Ausmaß der schriftlichen Fixierung begrenzt. Es gibt einen Bereich, der bisher noch nicht in das Curriculum aufgenommen wurde, was mit der fehlenden „Haltung“ begründet wird. Dieser Teil fehlt also nicht aus arbeitspraktischen Gründen, sondern weil nicht alle im Kollegium von der Aufnahme von Kindern mit „ganz spezielleren Bedürfnissen“ überzeugt zu sein scheinen.

An dieser Stelle wird Inklusion mit der Aufnahme von Kindern „mit ganz spezielleren Bedürfnissen“ gleichgesetzt, was hier exemplarisch an Kindern mit Trisomie 21 ausgeführt wird. Die Aufnahme dieser Kinder ist also keine Frage von Ressourcen oder professioneller Expertise, sondern wird zu einer Einstellungsfrage erhoben. Eine externe Instanz wird dafür verantwortlich gemacht, die entsprechende Einstellung zu schaffen. Diese Instanz bleibt jedoch diffus, eine klare Verantwortlichkeit – und somit auch der Adressat der Kritik – wird nicht deutlich („es wurde von oben nach unten oder von rechts nach links ich weiß jetzt nicht so genau beschlossen“). Es scheint bisher kein erfolgreicher Aushandlungsprozess zum Thema Inklusion im Kollegium stattgefunden zu haben. Frau Elbring scheint – genauso wie ein weiterer Teil des Kollegiums – eine inklusive Ausrichtung der Schule für richtig zu erachten, diese „Haltung“ wird offenbar noch nicht allgemein geteilt. Diesem Teil des Kollegiums wird grundsätzlich die nötige Flexibilität im professionellen Selbstverständnis zugeschrieben, um diese Herausforderung zu bewältigen. Sind diese Flexibilität und die entsprechende Einstellung nicht vorhanden, sind diese über eine zusätzliche Qualifizierungsmaßnahme zu erwerben. Hierüber soll die Lücke, die durch den fehlenden Aushandlungsprozess entsteht, geschlossen werden. Der Anspruch, eine positive Ein-

stellung zur Aufnahme von Schüler*innen „mit spezielleren Bedürfnissen“ zu haben, wird somit auf das gesamte Kollegium übertragen.

Frau Baldner widersetzt sich im Anschluss gegen diese Vereinnahmung mit meiner oppositionellen Diskursbewegung:

Bf: Es gibt aber auch Menschen das muss man auch mal- oder das muss ich mal eben sagen, die (.) nicht bereit wären ein solches Studium noch obendraufzu[satteln; (.) weil Inklusion **übergestülpt** worden

Cf: [(°genau genau°)

Bf: is; ich hab nie gebrüllt ich will es [(.) nach wie vor is bei mir (2) pffff nenns mangelnde Bereitschaft,

Ef: [Ja

Bf: Angst was weiß ich auch immer da? (.) mit (.) den kleinen Mäusen zu arbeiten, [so (2)

Ef: [Ja

(7_2, Z. 224–231)

Frau Baldner greift den Anspruch von Inklusion als von allen im Kollegium geteilte Haltung in ihrer oppositionellen Bezugnahme auf und spitzt ihre Orientierung weiter zu, indem sie „übergestülpt“ betont und feststellt, dass sie nie danach „gebrüllt“ hat. Frau Baldner positioniert sich gegen den Anspruch, Inklusion umzusetzen, und lehnt eine entsprechende Erweiterung ihrer Kompetenzen durch ein Zusatzstudium ab. Sie widerspricht somit der durch Frau Elbring grundsätzlich unterstellten Bereitschaft zur Aufnahme von Schüler*innen mit „spezielleren Bedürfnissen“ und der hiermit einhergehenden impliziten Vereinnahmung. Frau Baldner spricht von ihrer „Angst“ davor, mit diesen Schüler*innen zu arbeiten, was diesen etwas Ungewisses und möglicherweise Unheimliches zuschreibt. Diese Zuschreibung relativiert sie jedoch zugleich, indem sie die Schüler*innen mit Trisomie 21 verniedlichend als „kleine Mäuse“ bezeichnet, was diesen auf einer empathischen Ebene Hilfsbedürftigkeit zuschreibt. Der offene Widerspruch gegenüber der inklusiven Programmatik vollzieht sich somit sowohl auf der Ebene der persönlichen Einstellungen und Emotionen als auch im Hinblick auf ihr professionelles Selbstverständnis – zu dem die Unterrichtung als hilfsbedürftig betrachteter Schüler*innen nicht dazugehört. Die Wendung „nach wie vor“ deutet auf bereits unternommene Versuche hin, hieran etwas zu ändern. Frau Baldner teilt die Orientierung der anderen Gruppenmitglieder nicht. Die scheinbar zustimmenden Einwürfe Frau Calmers und Frau Elbrings sind vor dem Hintergrund des weiteren Verlaufs der Sequenz als Ratifizierungen und nicht als Validierungen der Orientierung Frau Baldners zu interpretieren. So antwortet Frau Calmer:

Cf: Aber trotzdem arbeitest du ja inklusiv weil du die ganze Brandbeite [sic!] an äh (.) Hoch- und Tiefbegabten ja hast; also das ist ja [dann speziell noch [genau (.) mehr hoch ne, (2)

Bf: [Mehr hoch

?f: [@(2)@

Af: () [das Leistungsverhalten (1) Gymnasialschmiede *Hase*

Bf: [n Sprung

Bf: Ey alter Schwede was da kommt,

Af: Ich sach dir das, (2)

Bf: Mit den ausgeliehenen *Vögeln* °ganz weit vorne dann ((stimmlos))°

Af: Siehste?

?f: @(.)@ (4)

(7_2, Z. 232–242)

Frau Calmer akzeptiert Frau Baldners Ablehnung nicht und reagiert hierauf mit einer Fremdrahmung, in der sie Frau Baldner zuschreibt, auch für Inklusion zu sein. Hierbei blendet sie aus,

dass Frau Baldners Lerngruppe gerade nicht dem oben stehenden Verständnis von Inklusion als Unterricht von Schüler*innen mit besonderem sonderpädagogischen Förderbedarf entspricht. Diese Diskrepanz zeigt sich im Verweis auf die „ganze Brandbeite [sic!]“, von der Schüler*innen mit geistiger Behinderung in diesem Fall ausgenommen sind. Mit „hoch- und tiefbegabt“ bezieht sie sich möglicherweise auf eine Formulierung aus einem Jugendbuch²⁹ und verzichtet auf die Benennung von Förderbedarfen. Wie Frau Baldners Lerngruppe zusammengesetzt ist, bleibt somit vage. Frau Baldner verweist dann mit „mehr hoch“ auf die besondere Leistungsfähigkeit ihrer Klasse, die von Frau Ahlert schließlich als „Gymnasialschmiede“ bezeichnet wird, was die Diskrepanz zwischen dieser Lerngruppe und einer inklusiven verstärkt. Diese Zuspitzung der Diskrepanz mündet dann schließlich in einer rituellen Konklusion, in der die Rahmeninkongruenz ‚weggelacht‘ wird. Die bestehende Rahmeninkongruenz im Hinblick auf Inklusion, die Frau Baldner deutlich macht, wird durch die anderen Mitglieder der Gruppe also nicht geduldet. Frau Baldner selbst wird durch die Fremdrahmung Inklusion „übergestülpt“. Es entwickelt sich also ein machtsstrukturierter Diskurs, bei dem die Rahmeninkongruenz nicht offen kommuniziert und Metakommunikation eliminiert wird. Es handelt sich bei der Gruppe Storm also nicht um eine Gruppe im Sinne einer geteilten Erfahrung.

Zusammenfassung „[D]ie Haltung [ist] eine wichtige“ – Akzeptanz von Inklusion

Die Gruppe macht Inklusion an der Aufnahme von Schüler*innen mit einem umfassenden sonderpädagogischen Förderbedarf und hier exemplarisch an Schüler*innen mit Trisomie 21 fest. Als Voraussetzung für Inklusion wird eine entsprechende, die Aufnahme dieser Schüler*innen bejahende Einstellung gesehen, für deren Schaffung eine diffuse externe Instanz verantwortlich gemacht wird. Auf eine Zurückweisung dieser verallgemeinert dem Kollegium zugeschriebenen Haltung reagiert die Gruppe mit einem machtsstrukturierten Dialog und duldet die Rahmeninkongruenz nicht und versucht diese nicht auszuhandeln. Der Gruppe – und vermutlich auch dem Kollegium insgesamt – scheint es bisher nicht gelungen zu sein, eine geteilte Orientierung im Umgang mit diesen Schüler*innen zu entwickeln. Somit wird das Thema Inklusion zu einem konflikthaften Thema, was auch die Abwehr gegenüber der Interviewerin, die gerade nach Inklusion fragt, erklären könnte.

5.4.2 „[D]iese Kinder sind einfach purer in ihrer Reaktion“ – Relevanz von Etikettierung

Der Umgang mit Schüler*innen mit Trisomie 21 ist an mehreren Stellen der Diskussion Thema. Neben der oben thematisierten Bereitschaft, diese zu unterrichten, geht es hierbei vor allem um die Frage, ob aus dem Vorliegen einer Trisomie 21 ein besonderer Förderbedarf resultiert, der sich von dem anderer Schüler*innen grundlegend unterscheidet. Hierüber wird immer wieder das Spannungsfeld der Relevanz von Etikettierung thematisch. Im Folgenden sollen hierzu zwei Sequenzen in den Blick genommen werden. Die erste Sequenz folgt auf eine immanente Nachfrage durch die Interviewerin:

Y: Äm Sie ham grade angesprochen den Punkt äm das Curriculum Geistige Entwicklung zu integrieren? können Sie das vielleicht noch mal ein bisschen konkreter machen was das (.) äm was das bedeutet?

Af: Es muss ja so was wie einen Lehrplan geben auch an den GB-Schulen, ne, damit ham wir uns beschäftigt ((Stuhl wird verrückt)) und äm wir müssen die die Lerninhalte und die Ziele die es gibt,

²⁹ In „Rico, Oskar und die Tieferschatten“ von Andreas Steinhöfel wird der Junge Rico als „tiefbegabt“ bezeichnet, während sein Freund Oskar hochbegabt zu sein scheint.

wir haben ja für jedes Kind Ziele ((Tür quietscht)) an denen wir arbeiten das muss es ja äm auch für die Entwicklungsschritte zum Beispiel der Trisomiekinder geben. (1) so.

(7_2, Z. 159–166)

Die Nachfrage der Interviewerin greift einen früheren Redebeitrag Frau Abts auf, in dem diese als Aufgabe für die derzeitige Arbeit am Curriculum die „Integration“ des „Lehrplans“ der „Geistigbehindertepädagogik“ in den „eigenen“ (7_2, Z. 127–131) benennt, wobei es an dieser Stelle jedoch nicht zu weiteren Ausführungen kommt. Frau Abt reagiert auf die Frage der Interviewerin zunächst sehr grundsätzlich mit der Notwendigkeit, dass es auch an Förderschulen für Schüler*innen mit geistiger Behinderung „so was wie einen Lehrplan“ geben muss. Hiermit eröffnet sie eine Differenz zum eigenen Lehrplan, führt ihn jedoch als relevant für die eigene Arbeit ein. Diese Aufgabe exemplifiziert sie erneut mit den „Trisomiekinder[n]“, wobei sie diese hier als homogene Gruppe konstruiert, die sich von den anderen Schüler*innen unterscheidet und besondere Lernziele hat. Auch wenn auf kommunikativer Ebene ein individuelles Vorgehen beschrieben wird („wir haben ja für jedes Kind Ziele“), verweist Frau Abt bezüglich der Kinder mit Trisomie 21 gerade nicht auf ein individuelles Vorgehen und unterstellt einen Bedarf, der aus der Etikettierung mit Trisomie 21 resultiert. Dieser Auffassung widerspricht Frau Dahlmann:

Df: Wobei das ja auch wieder unterschiedlich is; (.) so als *Alexander*° ist auch Trisomie-einundzwanzig-Kind,° (.) der is bei mir, äh der konnte da mit einsteigen; [gemeinsam mit den

Af: [Ja,

Df: andern, der war schon an nem andern Punkt so, dafür hab ich aber n anderes Kind [was gar nicht nu-

Af: [Genau ich mein

es sind-

Df: was gar nicht auf(.)fällig wa- oder (.) keinen Stempel hat @sag@ ich mal aus dem Bereich (W und E), (.) wo aber jetzt nach einem Jahr ganz deutlich ist (.) m:: irgendwas is bei dem Kind nich so wie es sein sollte, (.) und da (brauchen) wir der brauch wieder, rede- so stark reduziertes Material, wie es *Alexander* nie gebraucht hat.

(7_2, Z. 174–183)

Frau Dahlmann widerspricht der unterstellten Homogenität der Schüler*innen mit Trisomie 21 und betont stattdessen die Differenzlinie zwischen der sozialen Bezugsnorm („mit den andern“) und Abweichungen hiervon. Auch wenn größere Abweichungen in der Regel durch einen „Stempel“, also einen zugeschriebenen Förderbedarf, markiert werden, lässt sich aus dieser Zuschreibung – oder dem Fehlen derselben – jedoch gerade nicht auf ein besonderes Maß an Unterstützungsbedarf schlussfolgern. Hierüber wird zugleich die grundsätzliche Relevanz von Etikettierungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf deutlich. Frau Dahlmann ist stärker an einem individuellen Leistungsstand orientiert, während Frau Abt diesen pauschal auf der Grundlage eines bestimmten Merkmals zuschreibt. Frau Abt hält im Anschluss an diese Zuschreibung fest, dass für Kinder mit Trisomie 21 besondere Lernziele bestimmt werden müssen, wenn möglicherweise auch an einer anderen Stelle:

Af: Aber an einer andern Stelle [is man vielleicht ne? muss man dann mehr in die Knie gehen und muss

Df: [Ja

Af: merken so oke da müssen wir jetzt woanders- also da da kommt wir nich mit den Lernzielen, [dä- d- die der Bilder- Bildungsplan *Bundesland* irgendwie zur Verfügung stellt, damit komm wir

?: [Mhm

Af: nich mit raus. also des reicht nicht (2)

(7_2, Z. 184–189)

Frau Abt geht hier nur scheinbar auf Frau Dahlmanns Widerspruch ein und hält an ihrer ursprünglichen Orientierung fest, dass Kinder mit Trisomie 21 einen besonderen Bedarf haben, der von demjenigen der anderen Schüler*innen, die nach dem Regelcurriculum unterrichtet werden können, abweicht. Hierbei verweist „in die Knie gehen“ auf eine große Anstrengung, die zur Bewältigung dieser Herausforderung notwendig ist: Mit dem Unterricht von Schüler*innen mit Trisomie 21 geht offenbar eine Belastung einher. Im Anschluss hieran widerspricht auch Frau Calmer dieser Sonderstellung von Schüler*innen mit Trisomie 21 und führt so den divergenten Diskurs fort:

Cf: Aber was machen wer im Alltag wir unterstützen uns und besprechen den auch gemeinsam °so° (2) welches Material oder was grade für welches Kind, aber das machen wir ja mit allen, nich nur mit den (.) Trisomie-einundzwanzig-Kindern hm?

(7_2, Z. 190–192)

Auch Frau Calmer weist hier die Notwendigkeit eines besonderen Vorgehens im Zusammenhang mit den Schüler*innen mit Trisomie 21 zurück und erklärt das allgemeine Vorgehen als auch für diese anwendbar. Frau Calmer ist wie Frau Dallmann am Bedarf der Schüler*innen orientiert, der sich nicht pauschal aus einer Etikettierung oder Diagnose ableiten lasse. Es gilt für alle Schüler*innen ein individualisiertes Vorgehen abzustimmen. Somit weist Frau Calmer einen besonderen Bedarf auf der Ebene der Lerninhalte zurück. Frau Abt hält im Folgenden an einem besonderen Bedarf fest, verlagert diesen jedoch auf eine andere Ebene:

Af: Die besondere Anforderung, äm glaub ich diese Kinder zu **versorgen** ne in Anführungsstrichen besteht nicht zwingend darin zu gucken was müssen sie lernen, äm ((Glas klappert)) sondern was darum was du gesagt hast wie ist es mit den Ressourcen (.) ja, (.) also was zum=Beispiel *Bennet* kann man nich aus den Augen lassen; is so, da muss zwingend jemand da sein der ihn im Auge hat; (.) [und das kann nicht die eine Person sein die die Gruppe im Auge hat; ds geht nicht. (7)

?f: [°Mhm°

(7_2, Z. 193–199)

Frau Abt geht an dieser Stelle scheinbar auf die Ausführungen der anderen Gesprächsteilnehmerinnen ein, indem sie nicht mehr wie zuvor von besonderen Lernzielen für Kinder mit Trisomie 21 ausgeht. Sie hält jedoch an einem besonderen Unterstützungsbedarf fest, den sie jetzt als „versorgen“ bezeichnet. Frau Abt behält die pauschale Zuschreibung jedoch bei („diese Kinder“). Mit den „Ressourcen“ greift sie auf die Bemängelung der Ausstattung durch Frau Elbring an einer früheren Stelle der Diskussion zurück. Als Beleg der Notwendigkeit besonderer Ressourcen führt sie mit Bennet einen Schüler mit Trisomie 21 aus ihrer Klasse an, der in ihrer Darstellung der ständigen Beobachtung bedarf. Durch die mehrfache Bestätigung („kann man nich aus den Augen lassen“, „zwingend“ „das geht nicht“) stellt sie ihre eigene Auffassung als unhinterfragbar dar. Zugleich erfolgt über diesen Einzelfall eine Generalisierung, über die auf den Bedarf aller Kinder geschlossen wird („diese Kinder zu versorgen“). Frau Abt verdeutlicht hierüber ihre Auffassung, dass Kinder mit Trisomie 21 – oder hier vielmehr die Lehrkräfte im Umgang mit diesen Kindern – besonderer Unterstützung bedürfen, verschiebt diese jedoch in einen Bereich, in dem ein Widerspruch unwahrscheinlicher wird. Hierüber konkludiert Frau Abt die Sequenz rituell. Nach einer Pause von sieben Sekunden stellt die Interviewerin eine exmanente Frage. Die Aushandlung dieser divergenten Orientierungen wird jedoch an einer späteren Stelle der Diskussion fortgesetzt:

Im Anschluss an die oppositionelle Sequenz, in der Frau Baldner ihre Ablehnung gegenüber Schüler*innen mit Trisomie 21 zum Ausdruck bringt, stellt die Interviewerin eine immanente

Nachfrage zur Zusammensetzung der Lerngruppe Frau Baldners. Nachdem Frau Baldner diese Nachfrage zunächst mit einer ironischen Bemerkung zurückwies, erläutert sie erneut ihre Vorbehalte im Umgang mit Kindern mit Trisomie 21. In diesem Zusammenhang bietet Frau Abt einen Erklärungsversuch für Frau Baldners Vorbehalte an:

Af: Die Schwierigkeit darin is vielleicht weil dass diese Kinder einfach purer in ihrer Reaktion sind; ja, (.) das is einfach so; sind weniger angepasst, so sondern einfach da kommt dann die Antwort kommt direkt, die kommt durch ne körperliche Reaktion, oder (.) ne verbale Reaktion, und (.) durch Füße inner Hand und weg, kommt die auch also (.) des is direkter; ((Papiergeraschell)) (2)
(7_2, Z. 270–274)

Während Frau Baldner ihre Ablehnung von Inklusion bei sich und implizit bei der Anschlussfähigkeit an ihr professionelles Selbstverständnis verortet, verschiebt Frau Abt den Grund für Frau Baldners Ablehnung von Inklusion zu den Kinder mit Trisomie 21, indem sie diesen erneut spezifische Verhaltensweisen zuschreibt und sie als homogene Gruppe konstruiert. Diese Verhaltensweisen werden im Widerspruch zur angeführten „Schwierigkeit“ mit einem eher positiv konnotiertem „pur“ im Sinne von „weniger angepasst“ bezeichnet. Ihnen wird somit eine höhere Authentizität zugeschrieben, die Menschen ohne Behinderung in diesem Maße nicht (mehr) zu haben scheinen. Die Ursache für dieses Verhalten wird der Behinderung zugeschrieben. Diese Sichtweise wird auch im weiteren Verlauf sowohl von Frau Abt als auch von Frau Dahlmann wiederholt elaboriert. Sie schildern mehrere Situationen, in denen Bennet und Alexander als Schüler mit Trisomie 21 unangepasstes Verhalten zeigen. Dieses Verhalten wird jedoch nie problematisiert, genauso werden auch keine Sanktionen thematisiert. Die Umgangsweise, die beide Lehrerinnen mit diesem Verhalten berichten, zielt entweder auf bessere Kontrolle (bei Bennet, thematisch vergleichbar wie auch bei 7_2, Z. 193–199) oder auf eine spielerische Herangehensweise:

Af: [...] und dann solche Situationen hatten wir dann eben auch dass er dann partout was anderes im Kopf hatte irgendwie? und ich gemerkt hab mit so dieser direkten Willensdurchsetzung diesem Machtkampf den wir [oft haben dieses (.) ((klatscht in die Hände)) verdammt ich sage was du zu tun
Df: [Kannst du aufgeben.
Af: hast Pu::nkt, komm wir nich durch, also sag ich pass mal auf, kannst du bitte Oma und Opa (.) das sind Monchichi Oma und Opa, kannst du die mal ins Bett bringen bitte, (.) °ja° und dann bringt er die ins °Bett°
(7_2, Z. 312–320)

Dem „puren“ Verhalten der Kinder mit Trisomie 21 wird offenbar anders begegnet als abweichendem Verhalten bei Schüler*innen ohne Trisomie 21. Scheint das herkömmliche Vorgehen im Konfliktfall eher von autoritärem Vorgehen geprägt zu sein, wird bei Alexander hier – stellvertretend für die Gruppe der Kinder mit Trisomie 21 – auf ein spielerisches Vorgehen zurückgegriffen. Es dokumentiert sich also erneut eine Orientierung, bei der aus dem Etikett sowohl besondere Verhaltensweisen als auch ein besonderer Umgang resultieren. Frau Elbring differenziert diesen parallelen Diskursverlauf zwischen Frau Abt und Frau Dahlmann schließlich, indem sie auf eine andere Differenzlinie, die der Altersdifferenz, verweist:

Ef: [Wo-wobei ich schon zu dieser Art und Weise sagen muss, dass äh es nicht äm (.) oder ich habe ja ein Kind was auch schon älter is, das is elf Jahre, äm mit Trisomie 21 und beispielsweise sie:: äh da verlange ich schon auch ganz viele Dinge von ihr (.) wie genauso von den anderen Kindern auch; also sprich wenn ein Spiel ausgeräumt wird dass das Spiel erst wieder aufgeräumt wird bevor sie sozusagen ähm in die Pause geht [oder so was; (.) [solche Sachen, äm- [...]
(7_2, Z. 352–357)

Frau Elbring macht so ein Merkmal zum Entscheidungsmaßstab, das unabhängig von einer vorliegenden Behinderung ist und dem spielerischen – und möglicherweise als nicht anlersagemessen bewerteten – Vorgehen Frau Abst widerspricht. Im weiteren (hier nicht wiedergegebenen) Verlauf ihres Redebeitrags führt Frau Elbring zudem an, dass das richtige Vorgehen „auch ne ganz große Typ (.) Frage“ ist und begründet so ein individualisiertes Vorgehen. Sie widerspricht somit der Konstruktion von Kindern mit Trisomie 21 als homogener Gruppe. Am Ende ihres monologischen Beitrags verschiebt sie jedoch das Thema zur Bedeutung der Integration von Kindern mit Trisomie 21 für die gesamte Klasse und deren soziales Lernen und versucht hierüber, das Thema rituell zu konkludieren:

Ef: [...] und natürlich ja is das natürlich auch n-n- die größte Quelle des sozialen Lernens die man in der Gruppe finde ich mit haben kann, (.) Kinder mit m- mit besonderen Bedürfnissen sozusagen in der Gruppe zu haben;
(7_2, Z. 375–377)

Frau Elbring verschiebt das Thema zur zustimmungspflichtigen Betonung des Gewinns für die ganz Lerngruppe durch die große Heterogenität. Andere Gruppenmitglieder – vor allem Frau Abt und Frau Dahlmann – knüpfen hieran auch an und elaborieren anschließend den Gewinn, der in ihren Augen durch die Unterrichtung von Schüler*innen mit „besonderen Bedürfnissen“ für die anderen Schüler*innen der Klasse resultiert. Sie werben für die Bereicherung, die aus der Unterrichtung dieser Schüler*innen resultiert. Dieser parallele Diskursverlauf wird dann jedoch durch eine divergente Bezugnahme Frau Calmers unterbrochen:

Cf: [Aber w- wir reduzieren das jetzt so auf Trisomie [ich mein wir leben ja mit Vielfalt.
me: [Mhm
Cf: [und des is dann ich mein wir gehen eben auf die Begriffe des
Af: [Ja
Cf: [() Kindes, ja da brauchen wir ja nich - weil
Ef: [Is halt en großes Thema im Moment ne
Cf: wir leben ja die Vielfalt; jeder geht nach seiner [Persönlichkeit
Af: [Genau.
Cf: mit den Kindern um; [und für jeden gehen- gelten andere Maßstäbe;
?f: [Mhm
Cf: klar gibt es Rituale für alle, und g- Regeln [aber wir reagieren
?f: [Mhm
Cf: nich nach Schema F bei jedem Kind, und die kennen das halt der is halt so [der brauch jetz seine Ruhe der andere is grade so
Af: [Genau.
Cf: drauf un fertich das-
(7_2, Z. 424–438)

In Frau Calmers Ausführungen dokumentiert sich erneut eine Orientierung an einem individualisierten Vorgehen, das sie als bestehende Praxis annimmt und demgegenüber als negativen Horizont die Notwendigkeit eines bestimmten Vorgehens, das aus einer bestimmten Etikettierung resultiert. Für Frau Calmer ist Inklusion somit anschlussfähig an ihre bisherige schulische Praxis, ein Aushandlungsprozess daher nicht nötig. Der hierauf folgende Diskursverlauf verhandelt erneut in einem divergenten Modus diese beiden Orientierungen. Es zeigt sich hier also erneut eine Rahmeninkongruenz, die durch die Gruppe auch an dieser Stelle nicht aufgelöst und auch nicht im Rahmen von Metakommunikation thematisiert wird. Die Sequenz mündet schließlich in eine rituelle Konklusion:

- Cf: [...] ich finde wenn alle gesund sind und die alle da sind, dann is das ja auch alles kein Problem
 [[der Stress
 Af: [Genau
 Bf: [@(1)@ aber der Winter kommt der Winter kommt @(2)@
 Cf: entsteht ja (2) der Stress entsteht wenn eben Leute fehlen [und und und
 Af: [Genau [dann kippt das System ne das is so
 Gf: [Genau so ne Situation-
 Cf: Dann [kippt das Ganze genau
 Df: [Ja
 Af: Dann kippt das System das bei uns wirklich äm sehr mühsam gestrickt is, und sehr äh ne? so aber
 dieses Netz sobald da ein Faden fehlt es wird immer brüchiger und dann u::::::
 Df: Is wie son Yenga-Turm ne
 Af: Ja (1) [du [kannst ab und zu kannst du mal son Stäbchen rausziehen
 Ef: [Genau
 ?f: [Und von Frühjahr zu Frühjahr zieht man mehrb Basissteine [raus
 Df: [Der Grippevirus zieht raus
 Bf: Oh backe ()mudder brsch
 Ef: @(2)@
 Cf: Manchmal die aus der Mitte und manchmal aber auch [die-
 Bf: [(Em a a)
 (7_2, Z. 484–507)

Die Gruppe entwickelt an dieser Stelle über die personelle Situation in den Wintermonaten einen Diskurs mit hoher interaktiver und metaphorischer Dichte und scheint geradezu erleichtert zu sein, hierüber die Klärung der Rahmeninkongruenz umgehen zu können. Die Sorge um die schwierige personelle Situation dient hier der Vergemeinschaftung, auf dieser strukturellen Ebene sind sich alle einig.

Den Versuch Frau Gerkensmeiers, das Gespräch auf ein anderes Thema zu lenken („Genau so ne Situation-“), übergeht die Gruppe. Hierbei zeigt sich etwas, was sich im gesamten Verlauf der Diskussion ebenfalls homolog zeigt. Die einzige Sonderpädagogin der Runde ist gerade in der schwierigen Anfangssequenz die einzige Teilnehmerin, die der Interviewerin zugewandt ist und sich darum bemüht, den Eingangsimpuls zu beantworten. Auch im weiteren Verlauf des Gesprächs nimmt sie eine eher moderierende Rolle ein, die von der Gruppe jedoch nicht akzeptiert wird. Sie beteiligt sich daher nur gelegentlich und bleibt hierbei immer in einer isolierten Position, da die anderen Teilnehmerinnen nicht an Frau Gerkensmeiers Beiträge anschließen. Frau Gerkensmeier und die anderen Lehrkräfte scheinen also keine geteilte Praxis zu haben.

Zusammenfassung „[D]iese Kinder sind einfach purer in ihrer Reaktion“ – Relevanz von Etikettierung

Bezüglich dieses Spannungsfeldes zeigen sich zwei Orientierungen: Den einen Horizont bildet die Annahme, dass sich aus einem speziellen Etikett – hier spezifiziert mit der Diagnose Trisomie 21 – bestimmte Verhaltensweisen verallgemeinern lassen, die eine bestimmte Herangehensweise notwendig machen. Den Gegenhorizont hierzu bildet die Orientierung an einer individuellen Perspektive, die vom je individuellen Bedarf ausgeht und auf pauschale Zuschreibungen aufgrund eines Etiketts verzichtet. Diese Rahmeninkongruenz zwischen unterschiedlichen Diskussionsteilnehmerinnen wird im Rahmen der Diskussion nicht geklärt.

Diese Nichtklärung ist weitgehend homolog zur vorhergehenden Sequenz. Die Gruppe verfügt also bezüglich der Aufnahme von Schüler*innen mit „besonderen Bedürfnissen“ noch über keine geteilte Orientierung.

5.5 Die Gruppe Holbein – Inklusion als Minderheitenposition

Die Holbein-Schule liegt inmitten einer größeren Mittelstadt. Die Schule gehört zu den bekannteren inklusiven Schulen in der Bundesrepublik, und auch der umgebende Schulbezirk versteht sich als inklusiv. An der Diskussion nahmen insgesamt fünf Personen teil: Frau Almquist (Af), Frau Baumgartner (Bf), Frau Culmann (Cf), Frau Diembecke (Df) und Frau Ernsthausen (Ef). Frau Ernsthausen ist Grundschullehrkraft, alle anderen sind Sonderpädagoginnen, wobei Frau Diembecke im Vorbereitungsdienst ist. Die Diskussion mit der Gruppe Holbein ist die einzige des Samples, an der fast ausschließlich Sonderpädagoginnen teilnahmen. Da diese sich auf einen Aushang im Lehrerzimmer freiwillig zur Diskussion zum Thema „Inklusive Schulcurricula“ meldeten, ist davon auszugehen, dass sie sich für das Thema Inklusion besonders verantwortlich fühlen. Das Gespräch dauerte etwa 60 Minuten und fand in einem Besprechungsraum der Schule statt.

5.5.1 „[F]ür die ich äh sozusagen die Lerninhalte präsentiere“ – Spezialzuständigkeit der Sonderpädagoginnen

Die Gruppe führt nach dem Eingangsimpuls den Modus der vorherigen – und zunächst vergessenen – Vorstellungsrunde fort. Hierbei wird gleich zu Beginn die Zuständigkeit der Sonderpädagoginnen für die Schüler*innen mit Förderbedarf deutlich.

Y: Okay jetzt also noch mal die Bitte, erzählen Sie mir aus Ihrem schulischen Alltag °ja°. (2)

?f: Hö

?f: So Frau Baumgartner [°erzähl doch mal°

?f: [@(.)@ (3)

Ef: Wo soll man anfangen also (3)

Af: Also ich arbeite in zwei Teams? und ähm und (1) in meinen beiden Klassen sind Kinder mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung für die ich äh sozusagen die Lerninhalte (.) präsentiere, mitbringe, und mich um ja Rituale, Strukturen kümmer die denen das Lernen in der äh gemischten Klasse erleichtert? nebenher äm fühle ich mich verantwortlich auch für alle Kinder die äm mit dem (.) sag ich mal normalen Kanon nicht in dem Tempo mitkommen, und bringe da Sachen mit um sie zu unterstützen, (.) ja. erst mal so fang ich mal an. @(1)@ (5)

(36_2, Z. 2–15)

Auch wenn Frau Almquist zunächst von der Mitarbeit im Team spricht, wird im Anschluss hieran eine Zuständigkeit für die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf deutlich. Zudem erstreckt sich die Zuständigkeit auch auf Schüler*innen, die keinen festgestellten Förderbedarf haben und dennoch Unterstützung benötigen. Es zeigt sich insgesamt eine Orientierung an der Ermöglichung des Unterrichts für die Regelschullehrkräfte. Dies wird vor allem bei der Thematisierung des Unterstützungsbedarfes bei einer Leistungsdifferenz zur restlichen Klasse beziehungsweise in Bezug auf das sonst eher wenig individualisierte Vorgehen deutlich („die äm mit dem sag ich mal normalen Kanon nicht in dem Tempo mitkommen“). Ähnliches zeigt sich auch im Rahmen der dann folgenden Redebeiträge Frau Baumgartners und Frau Culmanns, die homolog zu Frau Almquist ihre Zuständigkeit für bestimmte Schüler*innen

darstellen. Die Interviewerin greift die thematisierte Spezialzuständigkeit unmittelbar in einer immanenten Nachfrage auf:

- Y: Das heißt Sie sind aber jeweils vor allem zuständig für die Kinder mit Förderbedarf, oder zumindest äm also o- auch wenn nicht festgestellt is aber mit mit Förderbedarfen? äm wie is das für Sie?
(36_2, Z. 41–43)

Hierauf entwickelt sich ein zur impliziten Kritik der Interviewerin an der Spezialzuständigkeit divergenter Diskurs, der zugleich das Verhältnis zu den Regelschullehrkräften thematisiert:

- Cf: Das hängt ja auch stark von der von der Regelschullehrkraft ab; also es gibt natürlich Lehrerinnen, äm in in sehr großen Klassen, die natürlich dankbar sind wenn man in einigen Stunden zwei drei Stunden die Woche die Kinder einfach rauszieht und in Kleingruppen fördert, zum jeweiligen Themengebiet äm was in der Klasse da behandelt wird, äm trotzdem arbeiten wir (auch) inklusiv dass wir wirklich im Unterricht allen Kindern helfen. wir sind zwar immer die Ansprechpartner auch für die (.) äh Förderschulkinder aber auch f- für die andern Kinder. und ma kann auch mal wir sagen dann auch mal im Unterricht, wenn die Arbeit die-die Kooperation gut läuft äm kannst du heute mal die Kinder nehmen die auch ne Gymnasialempfehlung bekommen zum Beispiel. und kannst mit denen mal an den und den Schwerpunkten arbeiten; (5)
(36_2, Z. 54–65)

In Frau Cullmanns Ausführungen wird deutlich, dass die Regelschullehrkraft das Vorgehen bestimmt und die eigentlich Zuständige für den Unterricht ist. Die Förderschullehrkraft hat eine entlastende Funktion, indem durch die Arbeit in der Kleingruppe sowohl die Regelschüler*innen als auch die andere Lehrkraft entlastet werden. Dies entspricht der Funktion des Förderschulsystems. Die Nähe hierzu dokumentiert sich auch von der Bezeichnung als „Förderschulkinder“ und nicht als Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Das Unterrichten der „Förderschulkinder“ in Kleingruppen bildet den Gegenhorizont zu einem inklusiven Unterricht. Inklusiv ist der Unterricht dann, wenn allen Kindern „geholfen“ wird. Die besondere Zuständigkeit für Förderschüler*innen bleibt auch hier bestehen. In der Bezeichnung als „Förderschulkinder“ und als Kinder mit „Gymnasialempfehlung“ dokumentiert sich eine hohe Relevanz der Struktur des Bildungssystems. Hierbei wird die Leistungsfähigkeit der Schüler*innen mit ihrer Position im Bildungssystem gleichgesetzt. Die Etikettierung mit dem jeweils zugeschriebenen Bildungsverlauf erhält so eine hohe Relevanz, da diese als Faktum betrachtet wird. Das Etikett ist relevant, nicht der Leistungsstand des Kindes. Diese hohe Relevanz des Etiketts zeigt sich auch in der folgenden Zwischenkonklusion Frau Ernsthagens:

- Ef: Ich glaube dass es in eins zwei n anderes Arbeiten ist als in drei vier, [das muss man klar so (.)
?: [Mhm
Ef: unterscheiden, weil ämeins zwei natürlich an sich so ne Einheit bildet, dadurch dass ja schon jahrgangübergreifend gearbeitet wird, äm ich glaube auch dass wir in drei vier mehr Fachlehrer haben, in den- es kommen natürlich auch noch mehr Fächer dazu, ne dazu is is sind einfach mehr Fachlehrer dort, so dass äm ja son ganz übergreifendes Arbeiten auch immer schwieriger wird, und es kommen einfach die Noten dazu sofort in Klasse drei und die machen (.) so einiges an @(.>@ inklusiver Arbeit, und auch gemeinsamen Arbeiten kaputt, weil man ja einfach auf dieses Ziel hinarbeiten muss und natürlich dann auch die Eltern im Nacken hat und die mh ja man muss auch einfach zusehen dass diese Gymnasialkinder dann auch ihre Einser und Zweier kriegen (.) damit sie wirklich aufs Gymnasium kommen, äm ja; und das erschwert schon einiges. und das is ja is einfach schade.
(36_2, Z. 66–79)

Für Frau Ernsthausen setzt Inklusion ein jahrgangs- und fächerübergreifendes Arbeiten voraus. Die Unterrichtsorganisation in Klasse 1/2 bildet dementsprechend den positiven Horizont zum negativen Horizont des Fachlehrerunterrichts in Klasse 3/4. Noten bilden einen weiteren negativen Gegenhorizont, diese machen die inklusive Arbeit „kaputt“. An dieser Stelle wird das Spannungsfeld deutlich, das für die Diskussion dieser Gruppe zentral ist: die Differenz zwischen einem inklusiven Ideal, für das die Mitglieder der Gruppe stehen, und der schulischen Praxis insgesamt. So wird den Regelschullehrkräften eine Orientierung an Notengebung und Leistung zugeschrieben, dem die eigene Orientierung an Inklusion als Ideal nachgeordnet zu sein scheint. Entsprechend wird auch hier eine deterministische Perspektive auf Gymnasialempfehlungen deutlich, die nicht das Ergebnis guter Leistungen im Unterricht sind, sondern eine bestimmte, dem entsprechende, Benotung zur Folge haben. Es zeigt sich ein Verständnis, dass im Verlauf der Schullaufbahn auszusprechende Empfehlungen für den Besuch einer weiterführenden Schule schon im Vorfeld durch Zuschreibungen präjudiziert werden. Hierauf verweist auch und gerade das Beispiel der „Gymnasialkinder“, indem dafür zu sorgen ist, dass „sie wirklich aufs Gymnasium kommen“. Die weitere Laufbahn wird somit nicht zu gegebener Zeit anhand bestimmter Leistungen entschieden, sondern die Setzung erfolgt schon zu einem früheren Zeitpunkt und erinnert somit an eine selbsterfüllende Prophezeiung. Hinter dieses Ziel müssen die Interessen der anderen Schüler*innen zurücktreten. Auch wenn Frau Ernsthausen diese Schwerpunktsetzung nicht teilt, sieht sie sich nicht in der Position, hieran etwas zu verändern. Es zeigt sich hierin eine Orientierung an Unterstützung innerhalb eines durch andere vorgegebenen Systems, demgegenüber die eigene Rolle subsidiär ist.

Zusammenfassung der Sequenz „[F]ür die ich äh sozusagen die Lerninhalte präsentiere“ – Zuständigkeit der SonderpädagogInnen

In der Diskussion der Gruppe Holbein dokumentiert sich eine Spezialzuständigkeit der Sonderpädagoginnen für die Schüler*innen mit (sonderpädagogischem) Förderbedarf. Zugleich zeigt sich, dass das Ausmaß dieser Spezialzuständigkeit durch die Art der Zusammenarbeit mit den Regelschullehrkräften geprägt ist und die Hauptverantwortung für den Unterricht bei diesen liegt.

In der Unterscheidung zwischen „Förderschulkindern“ und „Gymnasialkindern“ dokumentiert sich eine hohe Relevanz der Strukturierung des Schulsystems. Hierbei erhalten die Etikettierungen gemäß den unterschiedlichen schulischen Laufbahnen offenbar eine deterministische Funktion. Die Gruppe schreibt sich selbst eine Orientierung an Inklusion zu, während sie den Regelschullehrkräften eine Leistungsorientierung attestiert. Die Teilnehmerinnen differenzieren immer wieder zwischen der eigenen Rolle und der einer Regelschullehrkraft, womit auch die anwesende Regelschullehrkraft vereinnahmt wird. Dass diese nicht widerspricht, sondern sich rege am Diskurs beteiligt, kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass es sich weniger um eine Differenz zwischen den Lehrämtern als vielmehr um eine Differenz hinsichtlich des Umganges mit Inklusion als Ideal handelt.

5.5.2 „[D]as sind so die Grenzen von Inklusion“ – Differenz zwischen Ideal und Praxis

Die in der vorhergehenden Sequenz bereits herausgearbeitete hohe Relevanz der Strukturierung des Schulsystems zeigt sich auch im weiteren Verlauf der Diskussion. So zum Beispiel in einer Sequenz, in der die immer größer werdende Leistungsdifferenz zwischen „fitte[n] Kindern“ und Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf thematisiert und exemplarisch drei Schüler*innen fokussiert werden:

Ef: [...] also das ist jetzt bei mir in der Klasse einfach so dass wir (.) sehr fitte Kinder haben? (.) äm und dann eben drei Kinder, (.) die arbeiten ä- ja auf dem Niveau von Erstklässlern. (.) und (.) das (.) immer in- mit allen Unterrichtsinhalten (.) inklusiv zu beschulen, das is nich möglich. zumal dann ja auch noch (.) ähm:: der soziale (.) Faktor hinzukommt, wie wie sind diese Kinder? äm ja wie äußern sie sich sprachlich, (.) ja wie gehen sie äm auch mit Gefühlen um, wie äh gehen sie mit anderen Mitschülern um? und wenn wenn auf diesem Bereich eben auch ganz große Defizite (.) vorherrschen, und ja auch ne Sprachkultur herrscht unter diesen Kindern die nich, (.) oder nur ganz schwer vereinbar ist mit, (.) der Sprachkultur der andern Kinder, ä dann äm ja wird es einfach immer schwieriger. [°so°

Cf:

[Und [das sind so die

?f:

[°Das stimmt°

Cf: Grenzen von Inklus[ion]. also wir stoßen jetzt in unserer Klasse gerade an

Ef: [Ja genau.

Cf: die Grenzen von Inklusion, (.) [...]

(36_2, Z. 116–131)

Frau Ernsthausen bezieht sich auf die Differenz im Leistungsstand zwischen den Schüler*innen. Als Maßstab verweist sie hierbei auf eine durchschnittliche Leistungserwartung in einer Jahrgangsstufe, die von der tatsächlich besuchten abweicht. Es dokumentiert sich an dieser Stelle eine Vorstellung von inklusivem Unterricht, bei dem alle an vergleichbaren Inhalten arbeiten, was sich homolog an anderer Stelle, beispielsweise auch bei Frau Culmann, zeigt:

Cf: [...] da ähm ja wird wirklich nur inklusiv is nei- is nur in Anführungszeichen inklusiv gearbeitet; also immer alle zusammen und ja.

(36_2, Z. 110–112)

Nach dieser Vorstellung ist nur ein gewisses Maß an Heterogenität innerhalb einer Lerngruppe zu bewältigen, darüber hinaus ist ein inklusiver Unterricht „nich[t] möglich“. Neben der Leistungsdifferenz führt Frau Ernsthausen auch noch die Differenzlinie eines adäquaten und der Mehrheit entsprechenden Sozialverhaltens ein, welche defizitär gerahmt wird („auf diesem Bereich eben auch ganz große Defizite vorherrschen“). Mit der „Sprachkultur“ verweist Frau Ernsthausen auf eine dritte Differenzlinie: die der Milieudifferenz. Ob sich die „Sprachkultur“ hierbei auf die ethnische oder soziale Herkunft bezieht, kann an dieser Stelle nicht entschieden werden, ist für die weitere Interpretation jedoch auch nicht entscheidend. Das gleichzeitige Auftreten dieser drei Differenzlinien markiert für die Gruppe die „Grenze von Inklusion“ und verdeutlicht die Diskrepanz zwischen den Kindern mit Förderbedarf und den anderen Kindern. Diese Diskrepanz markiert für die Gruppe Holbein einen Punkt, an dem die Schüler*innen mit Förderbedarf vor der „Inklusion“ zu schützen sind. Hierbei skizzieren sie nicht eine eher abstrakte Gefahr beispielsweise durch Überforderung, sondern ein konkretes Gefahrenpotenzial, das von den Mitschüler*innen ausgeht:

Cf: [...] noch ham die Kinder, die jetzt (.) grenzwertig geistig behindert sind, den Schonraum Grundschule, ham uns da, (.) und äm wissen auch- die andern Kinder wissen wir werden beobachtet wir können denen jetzt nichts anhaben, (.) aber uns stehen die Haare zu Berge wenn wir überlegen dass diese Kinder, die jetzt wirklich schon sozial sehr stark auffallen, und auch durch die Frustration, die sie täglich erleben in allen Fächern; dass sie immer wieder sehen, wir haben andere Aufgaben wir kriegen nie Zensuren, die anderen sind einfach- die die schreiben ganze Texte wir schreiben nur Wörter und das in jeder Stunde erleben müssen und nie eigentlich diesen Schonraum den den der ihnen eigentlich zusteht haben oder genießen dürfen; (.) dass diese Kinder in in den nächsten Jahren in einer großen Gemeinschaftsschule mit tausendzweihundert Kindern, und einem Sonderpädagogen, so wie es an einigen Schulen is in der Umgebung, da werden die untergehen. [...]

(36_2, Z. 131–143)

Frau Culmann macht die „Grenze von Inklusion“ exemplarisch an den drei bereits thematisierten Förderschüler*innen deutlich. Hierbei verweist „grenzwertig geistig behindert“ vermutlich darauf, dass es sich hierbei nicht um Schüler*innen mit dem zugewiesenen Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ handelt, die somit offiziell als geistig behindert etikettiert wären. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass es sich hierbei um Schüler*innen handelt, die mit dem Förderschwerpunkt ‚Lernhilfe‘ etikettiert wurden. Die Bezeichnung als „grenzwertig geistig behindert“ unterstreicht in diesem Fall die Diskrepanz zu den „sehr fitten“ Schüler*innen. Diese leistungsschwachen Kinder werden als schutzbedürftig konstruiert. Zu schützen sind sie zum einen vor den anderen Schüler*innen, zum anderen vor der wahrnehmbaren Diskrepanz zwischen der eigenen Leistung und der der anderen Kinder und hiermit einhergehender „Frustration“. Den Schutz vor Letzterer kann auch die Grundschule bisher nicht bieten – hierfür bedürfte es einer eigenen „Insel“ für die Schüler*innen (vgl. 36_2 169 ff., siehe unten). Der Schutz vor den anderen Schüler*innen kann im Kontext der Grundschule gewährleistet werden. Das Sozialgefüge der Schule wird hierbei als instabil betrachtet, sodass dieser Schutz nur durch die Präsenz der Sonderpädagoginnen aufrechtzuerhalten ist. Nur durch die Existenz der eigenen Berufsrolle an dieser Schule ist es möglich, einen Schonraum für Schüler*innen mit Förderbedarf zu schaffen. Diese Verantwortung fällt ausschließlich in den Bereich der Sonderpädagoginnen und wird den Regelschullehrkräften nicht überantwortet. Weiter bildet die Gemeinschaftsschule mit einer sehr hohen Anzahl an Schüler*innen den Gegenhorizont zum „Schonraum Grundschule“ und verdeutlicht das Spannungsverhältnis von Inklusion und der derzeitigen Verfasstheit des Schulsystems. Die Anwesenheit der Sonderpädagog*innen ermöglicht es in diesem Verständnis, die Ansprüche der Schüler*innen mit Förderbedarf geltend zu machen, was durch die Regelschullehrkräfte nicht gewährleistet zu sein scheint. Weiter wird die aus Sicht der Lehrerinnen schwierige Situation dreier konkreter Schüler*innen an einer konkreten Schule im Hinblick auf die Möglichkeiten von Inklusion insgesamt generalisiert („das sind so die Grenzen von Inklusion“). Hierüber wird die derzeitige Organisation der Schule mit Inklusion gleichgesetzt. Die Gruppe reflektiert zwar die Diskrepanz zwischen der inklusiven Programmatik und den gesellschaftlichen Funktionen von Schule, diese ist jedoch nicht für Metakommunikation zugänglich. Die Möglichkeit, die bestehenden Bedingungen zu verändern oder zu verbessern, gerät nicht in den Blick, die Lösung der Lehrkräfte besteht an dieser Stelle offenbar in der Rückkehr zum alten System:

Cf: [...] und da is dann da kommt Inklusion an seine Grenzen, oder an ihre Grenzen, (.) sodass wir jetzt dafür plädieren dass diese Kinder diesen Schonraum bekommen; grade diese drei Kinder und dass diese zurückgehen im nächsten Jahr in die Förderschule oder das Förderzentrum das es noch gibt in A-Stadt, mit sehr kleinen Klassen; mit sieben bis zehn Kindern in der Klasse, mit einer festen äh Lehrkraft, und dass sie diese Gemütlichkeit diese brauchen, diesen Schonraum einfach dass sie diesen wiedererlangen können; (4)

Ef: Also man merkt es einfach auch jetzt diesen Kindern an, die (.) die sind wirklich am Ende ihrer Kräfte. °so.° und äh ja dadurch staut sich bei ihnen auch ganz viel (.) auf das dann ja auch gelegentlich mal explosionsartig rauskommt.

(36_2, Z. 143–153)

Darin, dass diese Kinder „in die Förderschule [...] zurückgehen“ sollen, dokumentiert sich ein Verständnis, wonach die Förderschule der *eigentliche* Platz für diese Kinder ist und nicht etwa die inklusive Schule. Begründet wird die Entscheidung für diesen Wechsel mit dem Argument des Schonraumes, der im Kontrast zum Schreckensszenario der Gemeinschaftsschule nur in der Förderschule zu finden sei. Die Dramatisierung der Situation scheint notwendig zu sein, um

diesen Schritt zu rechtfertigen, auch wenn er der inklusiven Programmatik widerspricht. Unterstrichen wird dies durch weitere Dramatisierungen der Situation der Schüler*innen durch Frau Ernsthausen („am Ende ihrer Kräfte“, „explosionsartige“ Entladung). Durch die angenommene Unveränderbarkeit der Grundschule und der weiterführenden Schule ist die Überweisung an die Förderschule folgerichtig. Im Folgenden problematisiert Frau Almquist die „Vereinsamung“ von Schüler*innen mit Förderbedarf und differenziert weiter zwischen der derzeitigen Situation an der Schule und dem Anspruch von „Inklusion“:

Af: [...] ich denke so äm im Moment (.) ja diese vereinzelt (4) äh Nichtseparation, @(.).@ so muss man es ja sagen weil das is es einfach; früher wurden sie alle separiert und jetzt is es ne Nichtseparation, also für mich is es noch keine Inklusion. und äm (1) damit jetzt irgendwie zu gucken wie geht man mit den Erfahrungen weiter um, und ich denke es ist ganz wichtig dass man also ich möchte schon dass äh klar diese Kinder ihren Platz an den Regelschulen haben, nur wo kann man innerhalb ner Regelschule einen Bereich schaffen? wo diese Kinder und zwar nicht nur in der Pause und nicht nur ein Kind alleine an der Schule sondern mehrere auch von mir aus in verschiedenen Klassen, wieder zueinanderfinden können um auch Lerninhalte (2) zu erlernen, die einen anderen Unterrichtsrahmen erfordern;
(36_2, Z. 168–179)

Frau Almquist verweist mit der Bezeichnung des Status quo als „Nichtseparation“ erneut auf die Diskrepanz zwischen dem eigenen pädagogischen Anspruch und ihren praktischen Erfahrungen im Umgang mit den Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an dieser Schule. Sie scheint zudem hinsichtlich der Umsetzungsmöglichkeiten skeptisch, was sich in der insgesamt eher defensiven Formulierung „also ich möchte schon dass äh klar diese Kinder ihren Platz an den Regelschulen haben“ zeigt. Eine derartige Formulierung impliziert ein nachfolgendes Aber oder in diesem Fall ein einschränkendes Nur. Eine inklusive Schule wird hier nicht als selbstverständlicher Ort für Schüler*innen mit Förderbedarf konstruiert, sondern als Ort, an dem sie „schon“ sein können – wenn die antizipierte Bedrohung hierdurch in einem bestimmten Rahmen bleibt. Dementsprechend verhandelt die Gruppe im weiteren Verlauf des Gesprächs ausführlich über die Möglichkeiten zur Schaffung „eines Bereichs“, der an anderer Stelle metaphorisch auch als „Insel“ bezeichnet wird:

Cf: Dass [wir so eine Insel schaffen, zwei drei Mal die Woche so ne Stunde wo man wirklich verschiedene
Af: [Oh schön.
Cf: Sachen anbietet, [...]
(36_2, Z. 186–188)

Die Fokussierungsmetapher der „Insel“ verdeutlicht die Orientierung der Gruppe an der Notwendigkeit eines eigenen, separaten und geschützten Bereichs für Schüler*innen mit Förderbedarf. Der Fortbestand der Trennung in die Bereiche Regelschule und Förderschule zeigt sich homolog an mehreren Stellen der Diskussion:

Af: [...] und da- das erfordert ja auch ne Menge Einsatz sozusagen, die ganze Bandbreite im Blick zu haben und äm mit dem mit dem Druck, der einfach vorherrscht in der Grundschule is das für einige Kollegen (.) überhaupt nicht möglich; also die schaffen es nicht die alle Schüler mit ihrer Bandbreite und ihren Fähigkeiten im Blick zu haben. merke ich einfach. also ich denk da sind auch keine böse Absicht dahinter definitiv nicht, nur es schaffen definitiv nicht alle. und da is einfach dann diese Grenze? auch gesetzt, äm (.) zu sehen wie wie wie kann man als Sonderschullehrkraft auch im Bereich mit mit ner Regelschullehrkraft so kooperieren dass (.) das gewinnbringend is ohne da irgendwie n Team (.) zu gefährden sag ich mal; das is ja auch immer so ne sensible Sache[; [...]
Ef: [Mhm
(36_2, Z. 265–275)

Frau Almquist bezeichnet sich hier selbst als „Sonderschullehrkraft“ und stellt die eigene Rolle derjenigen der „Regelschullehrkraft“ gegenüber. Auch die Unterscheidung der Zuständigkeiten wird hier deutlich: Die Regelschullehrkräfte sind für die Erfüllung der Leistungserwartung zuständig, ihnen wird zugleich die Kompetenz, individualisierend arbeiten zu können, abgesprochen. Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog*innen arbeiten also nicht gemeinsam an der Förderung „alle[r] Schüler“, sondern sind in getrennten Sphären tätig.

Zusammenfassung der Sequenz „[D]as sind so die Grenzen von Inklusion“ – Differenz zwischen Programmatik und Praxis

Am Beispiel von drei Förderschüler*innen bearbeiten die Gruppenmitglieder die Diskrepanz zwischen den eigenen pädagogischen Ansprüchen und der von ihnen wahrgenommenen schulischen Praxis weiter. Aus der wahrgenommenen Diskrepanz resultiert für die Gruppe eine Rückkehr zum tradierten Förderschulsystem, um einen entsprechenden Schutz für die Förderschüler*innen für die weiterführende Schule zu ermöglichen. Veränderungspotenzial der eigenen Schule wird nicht diskutiert.

Sie selbst sehen sich als Vertreterinnen eines inklusiven Ideals, das scheinbar von den anderen Lehrkräften so nicht geteilt wird. Auch wenn sich dies aus dieser einen Diskussion nicht zweifelsfrei ableiten lässt, ist davon auszugehen, dass es für den Inklusionsbegriff an der Schule eine Rahmeninkongruenz gibt, die die Gruppe in dieser Diskussion bearbeitet. Ein weiterer Hinweis hierauf ist auch die fehlende Bereitschaft von Regelschullehrkräften, an der Diskussion teilzunehmen.

5.5.3 „Lehrwerk is meiner Meinung nach eh n Töter von Inklusion“ – Kollektivität und Individualisierung

Auch im weiteren Verlauf verhandelt die Gruppe die Anschlussfähigkeit der Praxis der eigenen Schule an ein inklusives Ideal. Hierbei wird im Verlauf immer deutlicher, dass es insgesamt weniger um eine Orientierung an der Förderschule im engeren Sinne als vielmehr um eine Orientierung an individueller Förderung im Gegensatz zu einem kollektiven Unterrichtsverständnis geht. So thematisiert Frau Almquist (in einer hier nicht wiedergegebenen Sequenz) fächerübergreifenden Unterricht der Förderschule im Schwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ und verweist auf die Unvereinbarkeit mit der derzeitigen Verfasstheit der Grundschule. Frau Baumgartner widerspricht ihr daraufhin im Rahmen eines antithetischen Diskurses und verweist auf die mangelnde Realisierung des Konzepts der Themenzentrierung:

- Bf: [Ne das das is das Problem diese Themenzentrierung [das [läuft einfach noch
nich so dass man wirklich inklusiv unauffälliger sag ich mal, arbeiten kann; ne? also dass man (.)
- Ef: [Ja
- ?f: [Ja
- Bf: bestimmte Themen denen überlässt weil ne man hat gemerkt da is vielleicht da müssen sie nur
Hund und Katz lesen, oder so ne? [und und ja diese Themenzentrierung läuft also ich behaupte es
- Ef: [Mhm mhm
- Bf: jetzt einfach, noch gar nicht. also es is mal vielleicht in Kunst das was gemacht wird zu dem einen
Thema was grade auch in Deutsch und weiß ich n Buch gelesen wird und wird in Kunst dazu
be-gearbeitet, [(3) ja
- Af: [Ja ihr macht das [ja

Ef: [Wir
 versuchen [das schon ne also (.) wir haben[-
 Cf: [Wir machen das ja mhm
 (36_2, Z. 290–304)

Frau Baumgartner benennt mit der „Themenzentrierung“ ein didaktisches Konzept, das ihrer Meinung nach eher geeignet ist, den Anspruch eines individualisierten Unterrichts einzulösen. Gemeint ist hierbei vermutlich ein fächerübergreifend zu bearbeitendes Thema, möglicherweise im Sinne eines ‚Gemeinsamen Gegenstandes‘. Mit der Themenzentrierung wäre es ihrer Ansicht nach möglich, „unauffälliger“ inklusiv zu arbeiten, was auf die Annahme verweist, dass eine Differenzierung für Kinder mit einem Förderbedarf im Bereich ‚Geistige Entwicklung‘ für die anderen möglichst nicht wahrnehmbar sein sollte. Mit „denen“ verweist Frau Baumgartner auf die Gruppe der Schüler*innen mit Förderbedarf und setzt diese in eine distanzierte und passive Position. Ihnen werden Themen mit niedrigem Anforderungsniveau „überlassen“. Frau Baumgartner formuliert an dieser Stelle auf theoretisierender Ebene Ideen für einen guten inklusiven Unterricht. Frau Diembecke elaboriert anschließend das Potenzial der Themenzentrierung als ‚inklusive‘ Praxis, indem sie diese mit einem kollektiven, am Lehrwerk orientierten Unterricht als negativem Horizont kontrastiert:

Df: [Die Themenzentrierung also bei euch is ja also da
 find ich das schon einfacher, als jetz Lehrplanunterricht [wo die Kinder jetzt immer sich selber die
 ?f: [Ja
 Df: Seiten, und dann merken die ja schon eher die Kinder [sind ja schon da oder ham nich- genau
 Af: [Lehrwerk meinst du, Lehrwerk ja.
 Df: Lehrwerk mhm hab ich Lehrplan gesagt?
 Bf: Ja @(2)@ [macht nichts
 Df: [Weil die einen sind dann schon fertig und dann isses ja auch son kleiner Wettkampf
 [und wer is als Erstes fertig
 ?f: [Jaja genau
 Df: [und da merken die glaub ich also da haben die schneller
 Ef: [Genau
 Df: Frustrationserlebnisse als [in dem-
 Ef: [Genau dass das is nämlich [auch-
 Af: [Lehrwerk is (.) meiner Meinung nach eh n
 Töter von [(.) Inklusion. [
 Bf: [Ja.
 Ef: [Ja
 (36_2, Z. 305–322)

Der Lehrwerkunterricht wird mit einem kollektiven Unterrichtsgeschehen gleichgesetzt, das kaum Spielraum für Individualisierung lässt. Aus diesem Mangel an Individualisierung resultieren Frustrationen für „die Kinder“ mit Förderbedarf, die hier als homogene Gruppe betrachtet werden. Ein inklusiver Unterricht wird dann als gelungen betrachtet, wenn er unauffällig und ohne Frustration erfolgt. Mit dem „Wettbewerbscharakter“ verweist Frau Diembecke zudem implizit auf den Grundwiderspruch der unterschiedlichen Funktionen von Schule. Dem „Wettbewerbscharakter“ als negativem Horizont – und somit einem Wettbewerb um knappe Ressourcen wie in einem meritokratischen Wirtschaftssystem – wird eine Orientierung am einzelnen Kind als positiver Horizont gegenübergestellt. Der Gruppe gelingt es jedoch nicht, diesen Grundwiderspruch zu explizieren und auszubalancieren,

sondern sie fasst diesen Widerspruch als Dichotomie: Frau Almquist verdeutlicht diesen Gegensatz mit der Fokussierungsmetapher „Lehrwerk ist meiner Meinung nach eh n Töter von Inklusion“. Sie beschreibt den Lehrwerkunterricht als unvereinbar mit Inklusion. Demgegenüber stehen sie selbst für den positiven Horizont der individuellen Förderung und für Inklusion als Ideal. Die enaktierte Praxis entspricht diesem Ideal jedoch gerade nicht. In der Folge werden Erklärungen angeführt, warum Inklusion als ideale Praxis bisher nicht enaktiert worden sei:

- Af: [...] also Lehrwerkunterricht is wirklich sehr schwierig? weil äm bei Lehrwerk is ja auch die Meinung die Kinder am Arbeiten leise am Platz zu halten, und äm da kommt halt auch son bisschen die (.) ja das- Ranschaffen von Material für Kinder die mit dem Lehrwerk nicht zurechtkommen. also das is ja auch ganz viel das is ja auch ganz viel das was was ich irgendwie mache? was auch n Stück weit irgendwie @frustriert@. zum Teil.
- Bf: Willst drüber reden *Jade*?
- me @3@[
- Ef: [Ne ja [aber das is ja- (.) [(dann fällt)
- Af: [Nein
- Af: [Ja aber das is son Dilemma [was im Moment
- Bf: [Ja total
- Af: nicht aufzulösen is weil es einfach (.) das kostet ja auch wirklich (2) das is (.) vergleichen wir mal Lehrwerkarbeit mit einem individuell äm geplanten Unterricht, das is einfach ne andere Nummer; [das is viel mehr Arbeit, da steckt viel mehr Idee hinter äm und will man das in allen Stunden
- ?f: [Mhm ja
- Af: machen dann hängt man doch irgendwann (2) [übern Zaun; tot @(1)@ [aber das is es halt einfach
- Ef: [()
- Cf: [Aber das A und O-
- Af: so und ich mein ihr macht das schon annähernd und (3) [das geht
- Ef: [Das Problem- (2) total.
- Af: doch auch an die Grenze manchmal [oder?
- (36_2, Z. 324–346)

Mit „leise am Platz [...] halten“ und dem „Ranschaffen“ von Material als Beschreibung ihrer eigenen Tätigkeit im Rahmen des Lehrwerkunterrichts beschreibt sich Frau Almquist als selbst an der Aufrechterhaltung der kollektiven Unterrichtsordnung beteiligt. Obwohl dieser Aspekt auf der methodisch-didaktischen Ebene des Unterrichts und somit im unmittelbaren Einflussbereich der Lehrpersonen liegt, werden keine Optionen zur Veränderung thematisiert. Frau Almquist scheint sich nicht in der Lage zu sehen, den Einsatz des Lehrwerks zu beeinflussen. Frau Baumgartner versucht, Frau Almquists Elaboration mit einer vermutlich scherzhaften Bemerkung, die nicht auf das fehlende Veränderungspotenzial, sondern auf eine kommunikative Aufarbeitung dieser Situation anspielt, rituell zu konkludieren. Frau Almquist verhindert jedoch die rituelle Konklusion mit einer weiteren Elaboration. Sie bezeichnet den Widerspruch zwischen der derzeitigen Praxis und einem inklusiven Konzept als „Dilemma“ und somit als unlösbar und blendet das in ihrem Verantwortungsbereich liegende Veränderungspotenzial erneut aus. Begründet wird diese Unvereinbarkeit mit einer Überlastung, die mit der Realisierung eines „individuell geplanten Unterricht[s]“ einhergeht. Der als Ideal angestrebte individualisierte Unterricht wird als so aufwendig beschrieben, dass er durch eigene Anstrengung kaum zu erreichen ist. Diese notwendige Anstrengung dramatisiert Frau Almquist ebenfalls mit einer Todesmetapher und unterstreicht somit die Unmöglichkeit der

Umsetzung. Im unmittelbaren Anschluss führt Frau Cullmann eine weitere Bedingung für Inklusion an:

- Cf: [Aber das A und O ist wirklich die Arbeit die Arbeit im Team; also wenn das funktioniert dann funktioniert auch Inklusion auf jeden Fall soweit es möglich ist, es gibt natürlich
Af: [Ja
Cf: noch einige Grundschullehrer die die blenden das einfach aus dass sie inte- integrative Kinder oder Inklusionskinder in der Klasse haben, und und sehen wirklich nur ihren Leistungs- (.) [marathon? (36_2, Z. 347–353)

An dieser Stelle wird erneut die Abgrenzung deutlich, die die Gesprächsteilnehmerinnen gegenüber einem Teil der anderen Lehrkräfte vornehmen. Diese stehen für einen mit kollektivem Unterricht assoziierten „Leistungs-marathon“, dem sie sich selbst verwehren. Eine Arbeit im Team ist dann möglich, wenn die pädagogischen Ideale vergleichbar sind.

Im weiteren Verlauf der Sequenz folgen noch andere Begründungen, warum an der eigenen Schule das angestrebte inklusive Ideal bisher nicht enacted werden kann. Die Verantwortung hierfür wird anderen zugeschrieben, eigene Handlungsmöglichkeiten werden kaum diskutiert. Die Gruppe sieht sich stets in Abhängigkeit von anderen. Diese Abhängigkeit von anderen verdeutlicht sich auch in der späteren Konklusion der Sequenz. Zuvor erfolgen wiederholt unterschiedliche Verantwortungszuschreibungen für die mangelhafte Realisierung von Inklusion: Neben den eigenen Kolleg*innen wird hierbei auch auf die mangelnde Etablierung von Inklusion in der Gesellschaft verwiesen. Aus diesem Grund sei noch unklar, wie ein inklusiver Unterricht überhaupt aussehen könne. Im Anschluss hieran wird auch der Wunsch nach stärkerer Steuerung durch die Bildungspolitik thematisiert:

- Bf: [...] äh äh ich finde auch es muss ein konkretes Konzept geben. [für die Klassen eins zwei wird inklusiv
Cf: [Nein das- mhm
Bf: so un so beschult [drei vier wird so und so inklusiv beschult auf die und die Sachen muss geachtet
?: [Mhm
Bf: werden da und dafür müsst Stunde Stunden vorhanden sein und da **seh ich einfach** wir sind da ganz ganz am [Anfang
Af: [Und das muss belegt mit der besten aller besten Literatur [und das wird golden ausge-
Bf: [Ja
Af: druckt und ans Ministerium [gegeben und gesagt **nur so geht das, und ansonsten** machen wir wieder
me: [@(4)@
Af: das Alte. [weil-
Bf: [Und das ja.
(36_2, Z. 491–505)

Frau Baumgartner fordert, dass es für Inklusion ein konkretes Konzept geben müsse, ohne dass klar wird, wer dieses Konzept entwickeln soll. An dieses Konzept wird die Klärung von Entscheidungen delegiert, die innerhalb eines inklusiven Settings durch die verschiedenen Akteur*innen getroffen werden müssten. Frau Almquist erweitert diese Delegation dann noch auf das Ministerium und macht dieses so dafür verantwortlich, diese Bedingungen zu schaffen. Die Schaffung der Bedingungen wird dann schließlich mit einer Verweigerung dem inklusiven Konzept gegenüber verknüpft („sonst machen wir wieder das Alte“). Die Aushandlung des Widerspruchs zwischen kollektiver Organisation von Bildung und individualisiertem Vorgehen wird somit an das Ministerium als übergeordnete Instanz delegiert. Die pädagogische Praxis wird somit als abhängig von solchen Aushandlungsprozessen dargestellt, wobei sie sich selbst keine Einflussmöglichkeiten auf diese zuschreibt.

Zusammenfassung „Lehrwerk is meiner Meinung nach eh n Töter von Inklusion“ – Kollektivität und Individualisierung

Es wird deutlich, dass die Gruppe den Anspruch eines individualisierten Unterrichts verfolgt, den sie derzeit an der Förderschule eher realisiert sieht als an der eigenen Schule. So wird der Unterricht an der Förderschule zum positiven Horizont für die eigene Schule. Den Regelschulkolleg*innen wird eine Orientierung an einem konkurrierenden Unterrichtsverständnis und einer Wettbewerbsorientierung zugeschrieben. Die Verwendung eines Lehrwerks wird mit einem konkurrierenden Vorgehen gleichgesetzt und auf dieser Grundlage als „Töter von Inklusion“ abgelehnt. Die hiermit im Zusammenhang stehende eigene Rolle bei der Aufrechterhaltung einer entsprechenden Unterrichtsordnung wird zwar kritisiert, Veränderungsoptionen werden jedoch nicht eruiert, obwohl sich das didaktisch-methodische Setting im Einflussbereich der Lehrkraft befindet. Der hierbei relevante Widerspruch zwischen der kollektiven Organisation von Bildung als staatlicher Aufgabe und der Orientierung am einzelnen Individuum ist für die Gruppe nicht explizierbar. Es findet an dieser Stelle auch kein Aushandlungsprozess zwischen beiden Orientierungen statt, stattdessen wird deren Unvereinbarkeit festgestellt und werden die Lösungsmöglichkeiten bei anderen verortet.

5.6 Die Gruppe Stifter – Inklusion als administrative Anforderung

Die Grundschule Stifter liegt in einer ländlichen und strukturschwachen Region. Die Schule verfügt über langjährige Erfahrung mit einer ‚Integrationsklasse‘. Die Diskussion fand im Rahmen der Dienstbesprechung des Kollegiums statt, es nahmen insgesamt neun Personen teil: Frau Albrecht (Af), Frau Bäke (Bf), Frau Carlson (Cf), Frau Dankel (Df), Frau Eggers (Ef), Frau Fischer (Ff), Frau Haase (Hf), Frau Igel (If) und Herr Jensen (Jm). Herr Jensen ist Sonderpädagoge, alle anderen sind Grundschullehrerinnen, Frau Igel ist zudem die Schulleiterin. Die Diskussion dauerte insgesamt 75 Minuten und fand im Lehrerzimmer der Schule statt.

5.6.1 „[I]ch hätte gleich ne Verwaltungslehre besser gemacht“ – Diskrepanz zwischen schulischer Praxis und administrativen Vorgaben

Im Kontrast zu allen anderen Gruppen beginnt die Gruppe Stifter als erste Reaktion auf den Eingangsimpuls nicht mit Ausführungen rund um das Thema Inklusion, sondern mit einer Proposition zum Thema Bürokratie:

- Y: Ja, dann vielen Dank und dann äm möcht ich Sie bitten, mir äm aus Ihrem schulischen Alltag ähm n bisschen was zu berichten, mich interessiert alles, was für Sie wichtig erscheint.(1)
- ?f: Mhm (2)
- Hf: Ja da gibts anscheinend nichts
- me: @(3)@[
- Bf: [Nun lass doch erst mal überlegen,
- Ff: Egal in welcher Hinsicht oder äh oder soll man nicht irgendwo (.) Fokus setzen @(.)@
- Y: Ne den dürfen gerne Sie setzen.
- Ff: Ach so. ach (9)
- Hf: Na ich denk [n [ich bi- ich bin am längsten hier @(.)@ und äh
- ?f: [Oah das
- ?f: [@(.)@

Hf: ich denke was äh was sch- was mich am meisten belastet an der ganzen schulischen Situation ist das wir immer mehr Regularien aufgedrückt kriegen äh Papier was wir füllen müssen, was irgendwo fff keine Ahnung im @Schreibtisch@ landet oder weiß der Kuckuck wo und das wir immer weniger Zeit dadurch letzten Endes für unsere praktische Arbeit mit den Kindern haben. nicht das man joa weil man nachmittags schon weiß der Kuckuck wie viele Lernentwicklungspläne ausgefüllt hat, dann hat man nicht mehr so ganz viel Bock seinen Unterricht vorzubereiten. nich das is [(.) glaub ich ne Sache
?: [°Ja das is richtig°

Hf: die uns alle belastet. (4)
(20_2, Z. 2–25)

Nach einer anfänglichen Irritation über den offenen Eingangsimpuls, in dessen Rahmen bereits eine eher ablehnende Haltung Frau Haases zum Ausdruck kommt, folgt die erste Proposition ebenfalls durch Frau Haase. Die Relevanz dieser Proposition wird nicht nur durch die erste Themensetzung deutlich, sondern von Frau Haase auch selbst unterstrichen, indem sie die Dauer ihrer Zugehörigkeit zur Schule herausstellt. Hierüber weist sie sich selbst als kompetent aus, die Situation der Schule einzuschätzen. In Frau Haases Redebeitrag dokumentiert sich eine Orientierung an Bildungsadministration als einer externen, hierarchisch höher gestellten Instanz, die die Bedingungen vorgibt. Das Befolgen dieser „Regularien“, das mit dem Ausfüllen von „Papier“ gleichgesetzt wird, bildet den negativen Gegenhorizont zur Arbeit mit den Kindern. Beide Tätigkeiten haben nichts miteinander zu tun, erstere erfolgt ausschließlich für irgendeinen „Schreibtisch“, hat keine Relevanz für die alltägliche Arbeit, sondern behindert diese. Frau Haase generalisiert dieses Problem, indem sie für das ganze Kollegium spricht. Frau Albrecht validiert im Anschluss die Proposition, verschiebt dann jedoch das Thema zur „Eingangsstufe“. Hierauf folgen weitere Anschlusspropositionen zu den Vorzügen der Schule. Schließlich greift die Interviewerin nach Beendigung der Eingangssequenz die erste Proposition im Rahmen einer immanenten Nachfrage erneut auf:

Y: Ich glaube Sie waren das, Sie hatten vorhin angesprochen ((Räuspern)) dass die Schule zu sehr von Regelungen überschüttet wird? (.) [äm können Sie das vielleicht noch mal- also ein Beispiel benennen, (.)
?: [Mhm
Y: an welchen Punkten das irgendwie? (.) Sie das so [empfinden?
Hf: [Ja letzten Endes @.(.)@ ((stimmlos)) wenn wir (.) alle an unsere abgelaufene Integraz- ä hier::r Inspektion ((Wasser wird eingeschenkt)) denken? da ham wir ja je- jede Menge Ordner mit @Papier@ gefüllt? (.) [[äh das war sicherlich auch ganz
?: [°Genau° ((stimmlos))
?: [() ((geflüstert))
Hf: gut dar- über diese Dinge Dinge zu Papier zu bringen und sie dann nachher auch zu leben. (.) mh (3) das is so
(20_2 352–366)

Die Interviewerin verwendet hier „überschüttet“ anstelle des ursprünglichen Ausdrucks „aufgedrückt“, den Frau Haase gebraucht hatte. Indem Frau Haase auf die durch die Interviewerin proponierten „Regelungen“ mit einer Schilderung des Füllens von Ordnern reagiert, führt sie jedoch die Gleichsetzung von „Regularien“ und „Papier füllen“, die sie in der Eingangssequenz vorgenommen hat, fort. Darin, dass sie die Arbeit für die Schulinspektion damit charakterisiert, dass „jede Menge Ordner mit Papier gefüllt“ wurden dokumentiert sich, dass die Inhalte hierbei nicht relevant sind, sondern die Tätigkeit als Erledigung einer bürokratischen Aufgabe betrachtet wird. Vor diesem Hintergrund erscheint auch die Aussage, dass es „sicherlich auch ganz gut“ ist, hierüber einmal nachzudenken, eher auf der Ebene des sozial Erwünschten. Die

„Dinge“, die zu Papier gebracht wurden, scheinen unabhängig von der pädagogischen Praxis zu sein. Was dort gelebt werden könnte, bleibt unbestimmt. Der Anspruch, die erarbeiteten Dinge umzusetzen, wird angedeutet, die tatsächliche Umsetzung bleibt jedoch offen.

- Bf: Aber ja nicht nur zur Inspektion, [sondern äm jedes Elterngespräch bei- gerade bei (.) schwierigen
 Hf: [Es ist immer gleich
 Bf: Schülern ((Wasser wird eingegossen)) die wir ja hier viele haben, wird ((Schulglocke)) protokolliert, ständig ham- sind wir im Kontakt mit irgendwelchen (.) äm-
 Cf: Ämtern? ja oder mehr gesacht ne mit Förder äh-
 Bf: Äh- [genau.
 Ef: [°()stellen
 Cf: [Genau
 Bf: [Genau Förderstellen Ärzten wie auch immer, (.) schreiben da (1) Stellungnahmen, Lern- äm (1) stände auf, also von daher is das ja ganz viel; (3)
 Hf: Es is auf jeden Fall viel mehr Papierarbeit geworden wie es [früher war [ne
 Df: [Ja
 Bf: [Ja:: (10)
 ?f: °Ja°
 (20_2, Z. 372–388)

Frau Bäke greift die Anforderung, Papier zu füllen, auf und beschreibt sie als etwas, was sich auch auf andere Bereiche erstreckt. Auch hier steht das „Schreiben“ im Vordergrund, der inhaltliche Aspekt der Arbeit wird nicht benannt. Die schriftliche Dokumentation wird hier zu einem Belastungsfaktor in der Zusammenarbeit mit „irgendwelchen Ämtern“. Hierbei wird die Dokumentation pauschal und undifferenziert betrachtet, es gibt keine qualitativen Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Anforderungen. Frau Haase konkludiert gemeinsam mit Frau Dankel und Frau Bäke im Anschluss die Sequenz vorläufig mit einem Verweis auf die deutliche Zunahme dieser Tätigkeit im Laufe der Zeit. Anschließend generalisiert Frau Haase im Rahmen einer Anschlussproposition die Problemwahrnehmung, indem sie diese auf andere Berufe als Verbündete der Dokumentationsverpflichtung ausweitet:

- Hf: Ja gut das is natürlich (.) es wird ja viel beklagt- geklagt auch im medizinischen Bereich ä- auch in pflegerischen Berufen, is es eben auch so es muss alles dokumentiert werden, (.) dann müssen wirs evaluieren dann muss die evula- Eva:luatation dokumentiert werden, (.) äh und man hat das Gefühl für was bin ich eigentlich Lehrerin geworden; nich, (1) nich also ich hätte gleich ne Verwaltungslehre besser gemacht; (.) und äm die Frage die dahinter steht is aber immer du hast das schon angesprochen wir wünschen uns mehr ar- mehr äh Zeit für die Arbeit, mit dem Schüler oder am Schüler, die Frage is immer was bringt das. wir haben das alles geschrieben, und alles fertig und alles gemacht und (.) aber (.) gut meinerwegen auch evaluiert, aber was hat es jetzt dem einzelnen Schüler gebracht? manche können immer- wissen immer noch nicht dass drei mal zwei sechs is, obwohl ich so viel darüber geschrieben [habe, und überlegt habe; denn ich muss ja wenn ich sehe dass
 ?f: [@(.)@
 Hf: ein Schüler Schwierigkeiten hat, (.) in der Stunde muss ich ihm sofort eine Hilfe geben; und er muss sofort wenn er nach Hause geht auch das Gefühl haben, (.) äh ich konnte das nicht aber da war jemand der hat mir geholfen doch zumindest, so (.) dass ich dann sage also jetzt vergiss das erst mal alles wir machen da morgen weiter. (.) und nich jetzt dass ich in den Förderplan schreibe dies und das und das hat auch nich funktioniert, und dann schreib ich darein und jetzt probier ich das und dann (.) schreib ich das hat auch nicht genützt oder irgend so was; und dann denk ich mir ja nu gut. (.) hätt ich jetzt vielleicht was geschnibbelt f::ür den Jungen oder irgendwelches Material hergestellt, (.) äm wär für das Kind mehr bei rausgekommen nich (1) das is so dieses Problem, dass man sacht ich muss erst mal das machen was meine Pflicht is und diese Pflicht das nimmt immer

mehr überhand is eben Papierkriech. (.) °so° (.) ja ich sach ja wie=wie auf vielen also Gebieten nich?
 (.) wie man eben sacht ja- der könnte sich doch lieber mit dem Patienten bemühen statt jetzt am
 Computer zu sitzen und da wat reinzutippen.

(20_2, Z. 389–420)

Über den Verweis auf andere Berufe verdeutlicht Frau Haase die beiden Horizonte: auf der einen Seite die Dokumentation der Arbeit im Sinne einer Verwaltungstätigkeit, die einem Ausbildungsberuf („Verwaltungslehre“) zuzuordnen ist und die ‚eigentliche‘ Tätigkeit als Lehrerin im Sinne einer Arbeit „am Schüler“ auf der anderen Seite. Dokumentation und Evaluation wird so zu etwas, was nicht Teil der Aufgaben einer Lehrerin ist, diese Tätigkeiten gehören demnach nicht zum Berufsbild. Dies dokumentiert sich auch in der Frage, was die Dokumentation und Evaluation „jetzt dem einzelnen Schüler gebracht“ hat; Die beiden Tätigkeitsbereiche stehen also in keiner Beziehung zueinander, die Dokumentation hat keinen Einfluss auf die pädagogische Praxis. Auch die Erstellung eines „Förderplans“ wird ausschließlich als Verwaltungsakt betrachtet, der keinen Bezug zur Planung pädagogischer Interventionen hat. Indem Frau Haase die Verwaltungstätigkeit als „Pflicht“ bezeichnet, wird die Differenz zwischen heteronom verordneten Tätigkeiten und der professionellen Autonomie deutlich. Erst wenn die durch die Hierarchie geforderte Verwaltungstätigkeit beendet ist, kann die pädagogische Tätigkeit erfolgen. Die Bezeichnung als „Papierkrieg“ verweist ebenfalls auf einen übermäßigen Umfang einer ausschließlich bürokratischen Tätigkeit. Die Beschreibung der Nachteile für die eigentliche Tätigkeit fungiert hierbei als Entschuldigungsstrategie dafür, die Anforderungen nicht vollständig zu erfüllen.

Frau Bäke elaboriert Frau Haases Orientierung anschließend am Beispiel unterschiedlicher Orientierungsstufen:

Bf: Ja das is ja so wir schreiben aufm Papier auf was wir alles diffrenzieren müssen, ham aber dann keine
 Zeit für diese vielen Diffrenzierungsstufen, die wir eigentlich brauchen. wenn ich (.) dann höre
 sechs Diffre- sechs verschiedene Wochenpläne, die müssen ja alle geschrieben, nach-äh [vorbereitet,

?:

[Jaja

Bf: [nachgeguckt, [werden [und dann geht das ja da weiter und äm

?: [Tjaja

?: [Ja genau

Hf: [Durchgezogen werden ja,

Bf: und das is dann eben die Praxis so muss es dann [hinterher

?: [Mhm mhm

Bf: gemacht werden aber wenn ich da nur sitze und aufschreibe wie ich diffrenzieren müsste? bringt das
 in dem Moment nichts; [es bringt natürlich schon was sich ähm (.) einzelne Schüler immer wieder

?: [Mhm

Bf: (1) oder die Sch- die Stärken und Schwächen einzelner Schüler immer wieder anzugucken? (.) und
 dann auch äm sich mal die Zeit zu nehmen da äm vielleicht genauer hinzugucken und dann mit (.)
 anderen Kollegen darüber zu sprechen, aber das machen wir eh ob da das Papier ausgefüllt werden
 muss oder nich. also v- von daher is es im Grunde was du schon sacht; mehr Arbeit, aber es bleibt
 weniger Zeit für die Kinder [übrig;

(20_2, Z. 421–442)

Frau Bäke bringt an dieser Stelle mit den „Differenzierungsstufen“ einen Aspekt von individualisierendem Unterricht ein. Durch die Analogie zur Dokumentationsverpflichtung, die Frau Bäke an dieser Stelle herstellt, wird deutlich, dass es sich in ihrem Verständnis bei den Differenzierungsstufen ebenfalls um eine von außen gestellte Anforderung handelt und nicht um ein mögliches Vorgehen im zieldifferenten Unterricht. Diese Perspektive hat dementsprechend

die gleiche Argumentation und Entschuldigungsstrategie zur Folge und wird in gleicher Weise zurückgewiesen wie die Aufforderung zur Evaluation: Auch bei der Differenzierung scheint homolog die schriftliche Planung (schreiben, was man tun müsste) losgekoppelt zu sein von der Erstellung und Umsetzung der Differenzierungsmaßnahme (brauchen). Die Praxis der „sechs Wochenpläne“ wird noch nicht umgesetzt, sie erfolgt „hinterher“. Frau Bäke unterstreicht, dass das „Aufschreiben“, was man differenzieren müsste, nichts bringt, also unabhängig von der eigentlichen Planung ist. Der Dokumentation wird ein möglicher Mehrwert zugesprochen, der darin besteht, dass sie die differenzierte Betrachtung einzelner Schüler ermöglicht. Dieser Mehrwert, dieser wird jedoch zugleich zurückgewiesen, da dies ohnehin Praxis sei. So wird die Dokumentation schließlich auch hier auf eine Mehrbelastung reduziert, die zulasten der ‚eigentlichen‘ Arbeit mit den Kindern geht.

Als Ausweg aus dieser Situation benennt Frau Haase ein „Durchwurschteln“ im Sinne einer Beschränkung der Dokumentation auf „das Nötigste“:

Hf: [Ja oder man wurschtelt sich teilweise auch so durch nich und dann machst du das Nötigste an deinem Papierkram und hoffst immer dass es dann m- m- in Ordnung is so weit nich, es braucht dir wahrscheinlich ja nur irgendwo mal son blöder Vater oder Mutter kommen, äh die das dann ((klopft mehrmals schnell auf den Tisch)) alles schwarz auf weiß belegt ham wollen? ich glaub dann würde ich ab und zu mal @(.).@ absolut im Düstern stehen ni? weil du du kannst nich alles [dokumentieren nich (.) du- da- da wirst verrückt dabei ne?

Bf: [Kannst du nich

?: [Nein das is richtig

?: [Mhm

Bf: Da ham wir es ja hier noch gut weil wir ja nich ganz so:

Hf: Ganz so müpfige Eltern haben [genau nich

Bf: [Genau die sind ja ganz (.) [zufrieden

Hf: [Pflegeleicht@ jaja

Bf: und pflegeleicht? [zum Glück

?: [Mhm

?: °Die meisten°

Hf: °Ja° (3)

?: °Klar°

(20_2, Z. 443–463)

Hierbei bilden die Eltern das Bedrohungspotenzial, das dieses „Durchwurschteln“ auffliegen lassen könnte. Die Bedrohung wird mit der Metapher „absolut im Düstern stehen“ unterstrichen. Das Interesse der Eltern an der Dokumentation wird hierbei nicht als legitim betrachtet, sondern abgewertet, indem diese als „blöd“ bezeichnet werden. Die Eltern werden hierbei in die Rolle der Bürokrat*innen gebracht, die die Einhaltung der Vorgaben penibel überwachen würden („alles schwarz auf weiß belegt“). Ihnen wird ein inhaltliches oder pädagogisches Interesse abgesprochen. Eltern, die sich hierfür interessieren, werden als „(auf-)müpfig“ bezeichnet, sie begnügen sich nicht damit, auf die Professionalität der Lehrkräfte zu vertrauen. „Pflegeleicht“ sind Eltern im Umkehrschluss hingegen dann, wenn sie nicht nachfragen. Die Gefahr der Kontrolle scheint von den Eltern der Stifter-Schule nicht unmittelbar auszugehen. Das ist wichtig, da der Anspruch, „alles“ zu dokumentieren, ohnehin eine unrealistische, aber als existent angenommene Forderung darstellt. Die Teilnehmerinnen einigen sich entsprechend darauf, dass die Nichterfüllung dieses Anspruches in doppelter Hinsicht, da nicht zu leisten und wegen des Ausbleibens der elterlichen Kontrolle, zu entschuldigen ist.

Die Parallelität der Aufforderung zur Evaluation als Verpflichtung durch die Administration und der Perspektive auf den Auftrag zu inklusiver Schulentwicklung wird in einer anderen Sequenz noch deutlicher. Hier wird die mangelnde Umsetzbarkeit der Vorgaben mit der Alltagsferne der Entscheidenden begründet:

Af: Ja vielleicht auch zu sehr Verwaltung gegen Pädagogik, also weil äh es sind ja immer mehr Verwalter die ä=ä=ä also ö=ö=ö die=die=die diese Position einnehmen und immer mehr in diesen Kategorien denken sprich einsparen sprich äh äh so wenig Stunden wie möglich pro Schule also dieses Pädagogische wenn das bei ihnen stärker dazukäme, würde hier auch zu anderen Ergebnissen führen; [...]

(20_42, Z. 669–674)

Diese Sichtweise wird dann im nächsten Schritt auf die Interviewerin übertragen, die für eine wissenschaftliche Befassung mit dem Thema Inklusion steht:

Bf: Ja weil sie selber keine Ahnung vom Alltag [haben

[Ja ja [gut für ja viel-

Df: [Ja

Hf: Müsste man vielleicht Sie gleich @fragen@ @(1)@ [[Sie sind ja

Bf: [Ja;

Df: [Ja.

Hf: jetzt auch auf dem Wege wahrscheinlich irgendwo mal in die Verwaltung; wie viele Stunden- wie viele Jahre haben Sie denn schon ä in der in der Praxis gearbeitet haben Sie schon als Förderschullehrerin gearbeitet? oder machen Sie das jetzt direkt im Anschluss

Y: Na ja also zum einen seh ich mich nicht auf dem Weg in die @Verwaltung@ [äm zum ändern ich me: [@(1)@

Y: habenochnkeinReferendariatgemacht,ichbindirekt[nachdemStudiumanderUnigeblieden°genau°

Hf: [Ja ja das hab ich mir gedacht; nich also das is sicherlich [das is nun n bisschen dass wir sie jetz-

me: [@(3)@

?f: @Sie sind so eine@

me: @2)@

Af: Warten wir ab was auf [uns zu kommt

Jm: [Ja ()

(20_2, Z. 678–698)

Frau Haase bricht an dieser Stelle mit dem bisherigen Setting der Diskussion und richtet ihrerseits eine Frage an die Interviewerin. Aus einer akademischen Befassung mit Inklusion wird zugleich eine Zukunft in der Verwaltung geschlussfolgert, die Interviewerin wird somit zu „so eine[r]“ und steht für Praxisferne. Somit wird auch Inklusion zu etwas, was man nur als realistisch einschätzen kann, wenn man keine Ahnung vom Alltag in der Praxis hat. Inklusion steht somit auf der gleichen Ebene wie die Dokumentations- und Evaluationsverpflichtung.

Zusammenfassung „[I]ch hätte gleich ne Verwaltungslehre besser gemacht“ – Diskrepanz zwischen schulischer Praxis und administrativen Vorgaben

Die Gruppe betrachtet die Dokumentation und Evaluation ihres Lehrerhandelns als etwas, was nicht ihrem professionellen Selbstverständnis entspricht. Diese Tätigkeit ist entkoppelt von der pädagogischen Praxis und steht mit dieser in keinem Zusammenhang. Auch Anforderungen im Zusammenhang mit inklusivem Unterricht wie beispielsweise eine differenzierte Unterrichtsplanung werden als von außen gestellte Anforderungen betrachtet,

die nicht mit dem eigenen professionellen Selbstverständnis vereinbar sind. In diesem Verständnis erfolgt die Dokumentation zulasten der ‚eigentlichen‘ Tätigkeit, nämlich der Arbeit am Kind. Zugleich werden die Anforderungen als unerfüllbar und überfordernd zurückgewiesen. Sowohl Evaluation und Dokumentation als auch Inklusion werden in vergleichbarer Weise als administrative Vorgabe gerahmt.

5.6.2 „[D]a sind ja die Großen die kannst du immer fragen“ – Schuleingangsstufe und Inklusion

Die Gruppe Stifter unterscheidet sich von den anderen Gruppen des Samples nicht nur durch das Thema der ersten Proposition, sondern auch durch eine allgemeine Distanz zu einer inklusiven Programmatik. Daher ist die Gruppe Stifter nur bedingt mit den anderen Fällen vergleichbar. Gemeinsam hat die Gruppe Stifter mit den anderen Gruppen, dass sie sich mit der Anforderung einer ‚inkluisiven‘ Schulentwicklung konfrontiert sieht, im Unterschied zu den anderen bleibt diese Anforderung – wie bereits gezeigt – jedoch äußerlich. Die Gruppe Stifter bildet daher einen Kontrastfall zu den anderen Gruppen. Die Diskrepanz im Bereich der Akzeptanz einer inklusiven Programmatik soll im Folgenden exemplarisch an zwei Sequenzen verdeutlicht werden. Beide Sequenzen thematisieren die Eingangsstufe der Schule, deren Vorteil hier erst noch argumentativ begründet werden muss:

- Af: [Also ich denke grade so äh in so ner Integrationsgruppe, äh da ist das schon ein Vorteil denn die äh äh I-Kinder die sind ja äh ham ja immer so äh die Möglichkeit etwas äh noch mal wieder zu hören; ähm für unsere ist das schon n großer Vorteil [und sind nicht m dann in (.) ihrer kleinen I-Gruppe
 ?f: [Mhm mhm.
 Af: sondern die Möglichkeit drei Jahre in der Eingangsstufe zu bleiben äh dass sie halt ein gutes Fundament bekommen und äh rutschen dann in in die Gruppe dann gut rein und sind dann ja, mitten drin; und nicht äh für sich. ich denke das ist äh schon n Vorteil ne?
 (20_2, Z. 84–94)

Frau Albrecht hebt „I-Kinder“ als homogene und von den anderen Kindern abgrenzbare Gruppe hervor, die von einer Wiederholung der Lerninhalte profitiert. Die Teilhabe der „I-Kinder“ am Unterricht gemeinsam mit den anderen Schüler*innen muss argumentativ begründet werden und entspricht nicht der Selbstverständlichkeit, die sich in den anderen Gruppen zeigt. Den negativen Horizont bildet hierbei eine separate Beschulung im Rahmen der Grundschule, dem wird als positiver Horizont die Integration einer klar abgrenzbaren Gruppe gegenübergestellt. Dies dokumentiert sich auch in der Bezeichnung „I-Kinder“, die in keiner der anderen Diskussionen verwendet wird. Auch im weiteren Verlauf wird deutlich, dass es für die Eingangsstufe zwar eine geteilte Orientierung zu den Entlastungsmöglichkeiten für die Lehrkräfte, jedoch nicht zu Inklusion gibt. So führt Frau Dankel im Anschluss an die obige Sequenz in einem längeren Monolog aus:

- Df: Ja die Eingangsstufe hat natürlich grad so am Schuljahresanfang so in dieser Phase in der wir jetzt sind die sind nu grad zwei Wochen in der Schule die Kleinen (.) ähm sehr viel organisatorische Vorteile für den Lehrer, weil wir haben eine Gruppe die schon ein Jahr in der Schule is und die sowieso glaubt sie können alles und wissen alles (.) und also hocheifrig sind wenn man sagt du kannst den Kleinen das also auch erzählen [...] und ich mein das ist dann auf Dauer wenn man so was dann öfter macht, also ich hab sehr viele erste Klassen schon gehabt, das nervt dann schon; dann denkt

man dann schon v-gegen Ende der Sommerferien, guckt ma son bisschen gegen an und sagt jetzt kommen die Kleinen wieder und dann hängen se dir wieder so am Rockzipfel nich? so kann ich dann sagen ja da sind ja die Großen die kannst du immer fragen und ab ne?

If: ([])@(.)@

Jm: [@(2)@

(20_2, Z. 96–121)

Frau Dankel beschreibt die Entlastung, die durch den Wissensvorsprung der anderen Kinder bei der Einsozialisation der Erstklässler in den schulischen Ablauf entsteht. Hierbei zeigt sich auch eine gewisse Ermüdung der Lehrerin im Umgang mit den Schulanfänger*innen. Im Folgenden wird diese Perspektive auf die Eingangsstufe von anderen Gesprächsteilnehmerinnen validiert und elaboriert. Die Sequenz endet mit einer interaktiven Konklusion:

Ff: Und äh jetzt noch mal in Hinblick auf die äh Inklusion, es sind dann auch die Kinder die: äh sonst eigentlich äh ja öh nicht die Starken sind die da auch mal zeigen können da-ich weiß schon wo'slang geht? und auch [da wachsen und äh ich- dann äh einem Regelschulkind dann äh zeigen können wie's geht.

?f: [Mhm.

Ff: und das denke ich ist schon, schon auch schön für diese Kinder da.

Af: Unbedingt ja. °ja. ° (2)

Ff: Man sieht richtig wie se wachsen dann.

Af: Mhm.

Ff: Stolz drauf sind.

Df: Ja und ich wunder mich manchmal selber was sie können.

?f: Mhm.

?f: @(.)@

(20_2, Z. 134–146)

Hier wird auch abschließend noch einmal die Orientierung an einer gegenseitigen Unterstützung der Schüler*innen deutlich. So werden die „Großen“ zu Helfer*innen für die „Kleinen“. Zudem zeigt sich eine Differenzierung zwischen „starken“ und schwachen Schüler*innen im Hinblick auf eine schulische Leistungsnorm. Die zeitliche Begrenztheit dieses lebenspraktischen Wissensvorsprungs wird hier nicht reflektiert. Es zeigt sich hier erneut ein Inklusionsverständnis, bei dem auch eigentlich als „schwach“ etikettierte Kinder kurzzeitig partizipieren können, zugleich langfristig jedoch in der Rolle der unterstützungsbedürftigen Lernenden verbleiben. Hierbei dokumentiert sich in der Formulierung „im Hinblick auf die äh Inklusion“ erneut, dass diese als etwas Äußerliches betrachtet wird.

Bei der Frage, welche Vorteile sich aus der Eingangsstufe für leistungsstarke Schüler*innen ergeben können, entwickelt sich ein divergenter Diskurs, hierzu gibt es innerhalb des Kollegiums keine geteilte Orientierung:

Af: Und äm was ich auch wichtig finde es spielt nicht mehr so die Rolle ob jemand ein Jahr bleibt, äh zwei Jahre oder drei Jahre, äh wenn jemand drei Jahre braucht braucht er halt die drei Jahre und äh es wird nicht in dem Maße bewertet als wenn es heißen würde, ja du bleibst ja nun ö-öh länger, oder bleibst sitzen oder wie auch immer; also das äh m also wir haben bisher ja erst en- seh ich doch richtig, ein Kind das äh nach einem Jahr in die dritte Klasse gegangen ist, es wär natürlich perspektivisch schön, wenn wir da:: ähm noch einige mehr (.) schicken könnten, aber wir haben nun mal Kinder aus einer strukturschwachen Region, also ich mein das ist dann auch mal ganz schön zu sehn es ist alles [möglich

Ff: [Ich seh das nicht so dass das so sein muss [[wichtig ist dass wir die Möglichkeiten

- ?f: [Mhm
 Af: [Ne
 Ff: bieten können ne [aber es muss ja nich ()
 Af: [E-e ja.
 (20_2, Z. 147–161)

An dieser Stelle zeigt sich, dass Frau Albrecht an einem individualisierten Vorgehen orientiert ist, das auch leistungsstarken Schüler*innen ein schnelleres Voranschreiten ermöglicht. Ihr Anspruch ist es, diesen Aspekt zukünftig noch stärker auszubauen. Hierzu positioniert sich Frau Frischer divergent und widerspricht somit auch der Aussage, dass es „nicht mehr so die Rolle [spielt]“, wie lange die Kinder in der Eingangsstufe verbleiben.

Im weiteren Verlauf des divergenten Diskurses werden vor allem der vorzeitige Übergang in die weiterführende Schule und das „Turboabitur“ problematisiert. Während Frau Albrecht die Eingangsstufe als inklusiv betrachtet und in diesem Verständnis allen Schüler*innen eine schulische Entwicklung ermöglichen möchte, die deren Potenzial entspricht, sehen die anderen Gruppenmitglieder in der Eingangsstufe eher eine Möglichkeit, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu fördern. Für Kinder ohne besonderen Förderbedarf sind am gewöhnlichen Verlauf der Grundschulzeit orientiert. Dies zeigt sich beispielsweise auch in einer kurzen Auseinandersetzung zwischen Frau Haase und Frau Albrecht:

- Hf: [...] also da kann man doch lieber sagen wir geben noch n bisschen Zeit weil äh ja ich mein es is auch dann ja eine Reifeprüfung nich, muss das jetzt immer so früh sein? (1) also dass wer schon so auch so perspektivisch n bisschen denken und nicht nur sagen der ist jetzt gut? lassen wir ihn dann überspringen?
 Af: Ne der überspringt ja nich das ist das falsche Wort ne [@(1)@
 Hf: [Ja is ja egal wie ich meine eben dass ma dann von der ersten in die dritte Klasse wie immer wir das nennen wollen? [() und
 Af: [()-
 Hf: dann sacht er kommt er eben auch hat drei Jahre Grundschule gehabt, kommt in die weiterführende Schule und das ist eben dann auch eine Schule mit hohen Anforderungen und da (.) denk ich dann immer °der kann ruhig n bisschen älter sein°
 (20_2, Z. 179–191)

Frau Haase bezeichnet das schnellere Voranschreiten in der Grundschule als ein „[Ü]berspringen“, worin sich eine Orientierung an der traditionellen Strukturierung der Grundschule in Jahrgangsklassen zeigt. Dem widerspricht Frau Albrecht: Sie ist an dem Kriterium des erfolgreichen Absolvierens der Eingangsstufe orientiert. Dies wird im weiteren Verlauf deutlicher, indem Frau Albrecht darauf verweist, dass der betreffende Schüler, der die Eingangsstufe in einem Jahr durchlaufen hat, die Lehrgänge beider Jahrgangsstufen absolviert hat. Somit wird hier auf eine Differenzierung auf der Ebene von Zeit, nicht auf der der Inhalte verwiesen.

Es zeigt sich also insgesamt, dass sich die Gruppe noch am Anfang einer inklusiven Schulentwicklung befindet und entsprechende Entwicklungen begründungsbedürftig sind. Der dominante Orientierungsrahmen bei den meisten Gesprächsteilnehmenden ist ein traditionelles Verständnis von Grundschule, das hier um die Integration einiger Schüler*innen mit Förderbedarf erweitert wurde. Darüber hinausgehenden schulstrukturellen Änderungen im Hinblick auf Inklusion wird jedoch eher skeptisch bis ablehnend begegnet.

Zusammenfassung Sequenz „[D]a sind ja die Großen die kannst du immer fragen“ – Schuleingangsstufe und Inklusion

Es gibt in der Gruppe Stifter keine geteilte Orientierung für die Anforderung inklusiver Schulentwicklung. Der Vorteil der flexiblen Eingangsstufe wird vor allem in der Entlastung der Lehrkräfte zum Schulanfang und in der Möglichkeit zur besseren Förderung der Schüler*innen mit Förderbedarf gesehen. Es zeigt sich insgesamt eine Orientierung an einer traditionell in Jahrgangsklassen organisierten Grundschule, bei der Schüler*innen mit Förderbedarf eine eigene, abgegrenzte Gruppe bilden.

Insgesamt wird bei der Gruppe Stifter eine heteronome Orientierung erkennbar, die sich als von der Bildungsadministration abhängig betrachtet. Die Gruppe distanziert sich von externen Anforderungen wie der Dokumentation und Evaluation ihres Handelns. Als Entschuldigungsstrategie stellen die Teilnehmerinnen die externen Anforderungen ihren pädagogischen Aufgaben (im Sinne einer anwaltschaftlichen Ausrichtung am Wohl der Schüler*innen) gegenüber und beschreiben Erstere als Belastung für Letztere. In gleicher Weise wird auch die Notwendigkeit eines differenzierten Unterrichts und somit auch Inklusion als Außenanforderung betrachtet und abgelehnt. Die Gruppe kann nicht mit den Anforderungen umgehen, es fehlt ihr an Professionalität für die reflexive Bearbeitung der derselben und deren Leistbarkeit. Insgesamt dokumentiert sich ein Bedürfnis danach, „ganz normal (zu) unterrichten“, wie es die Schulleiterin im weiteren Verlauf (Zeile 597–598) formuliert.

6 Fallvergleich I: Inklusive Spannungsfelder

Im Folgenden sollen die in den Fallskizzen dargestellten Fälle auf der Grundlage gemeinsamer Themen miteinander verglichen werden. Hierfür werden für die unterschiedlichen Themen jeweils prägnante Fälle dargestellt und miteinander verglichen. Die zentralen Themen sind die Etikettierung (6.1) beziehungsweise das Verhältnis von Etikettierung und Bestimmung relevanter Lerninhalte (6.2), der Einsatz von Lehrwerken (6.3), der Umgang mit administrativen Vorgaben (6.4) und das Verhältnis von Regel- und Sonderpädagogik (6.5). Ziel ist es, hiermit die fallbezogenen Orientierungen zu schärfen und die Typenbildung, die in Kapitel 7 auf Grundlage der fallübergreifenden Orientierungen entsteht, vorzubereiten.

6.1 Etikettierung

Wie in Abschnitt 2.2 aufgezeigt, bildet der Umgang mit Kategorisierungen und Etikettierungen einen wichtigen Faktor des Umgangs mit Differenz im Kontext schulischer Inklusion. Allen untersuchten Gruppen ist gemeinsam, dass sie regelmäßig zwischen Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterscheiden. Zudem werden diese häufig namentlich benannt (Fontane: Freya, Georg, Stephan; Raabe: Aaron, Batu; Arnim: Michael; Storm: Alexander, Bennet) oder anderweitig fokussiert (Holbein: „diese drei Schüler mit Förderbedarf“, Stifter: „I-Kinder“), während die Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf anonym bleiben und somit meist als homogene Gruppe erscheinen. Dies verweist vermutlich auf die besondere Notwendigkeit, den Unterricht für diese Schüler*innen zu individualisieren, stellt jedoch auch eine Verbesonderung dar.

Eine besondere Gruppe scheinen hierbei zudem Schüler*innen mit einer geistigen Behinderung im Allgemeinen (wie bei der Gruppe Holbein, 5.5.2) und mit Trisomie 21 im Speziellen zu bilden, die in den Diskussionen der Gruppen Fontane (5.1.4) und Storm (5.4.1) einen besonderen Stellenwert einnehmen. So bezeichnet die Gruppe Holbein die drei Förderschüler*innen, bei denen für sie die „Grenze von Inklusion“ erreicht ist, als „grenzwertig geistig behindert“. Vergleichbar bilden bei den Gruppen Fontane und Storm die Kinder mit Trisomie 21 den Punkt, an dem sich die Bereitschaft zur Inklusion entscheidet. So belegt die Gruppe Fontane mit der Bereitschaft zur Aufnahme der Schülerin Freya ihren besonderen Willen zur Inklusion, während die Unterrichtung von Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen als unproblematischer dargestellt wird (vgl. 5.1.4). Ähnlich bildet für einen Teil der Gruppe Storm die Bereitschaft zur Aufnahme von Schüler*innen mit Trisomie 21 ebenfalls einen zentralen Punkt bei der Realisierung von Inklusion. Während für die Gruppe Fontane diese Herausforderung als gemeinschaftlich gelöst gilt, wird bei der Gruppe Storm an dieser Stelle auch die mögliche Ablehnung von Inklusion deutlich. Anders als bei der Gruppe Fontane wird die Orientierung an Inklusion als schulischem Ideal bei der Gruppe Storm nicht von allen geteilt. Die Infragestellung dieses Ideals wird jedoch vom Rest der Gruppe nicht akzeptiert und im Rahmen eines machtsstrukturierten Diskurses überdeckt.

Bei beiden Gruppen, jedoch stärker ausgeprägt bei der Gruppe Storm, zeigen sich zudem pauschale Zuschreibungen und Kategorisierungen der Kinder mit Trisomie 21 („diese Kinder sind einfach purer in ihrer Reaktion“), die – wenn auch nicht durch alle Gruppenmitglieder geteilt – durchaus als stigmatisierend betrachtet werden können. Dies geschieht beispielsweise auch, wenn Kinder mit Trisomie 21 als „die größte Quelle des sozialen Lernens, die man in der Gruppe finde ich mit haben kann“, beschrieben werden (vgl. 5.4.2).

Bei der Gruppe Holbein (5.5.1) zeigt sich die Bedeutung von Etikettierung auch in der Unterscheidung von „Gymnasialkindern“ und „Förderschulkindern“. Die Etikettierung als „Gymnasialkind“ erhält hierbei eine so hohe Selbstverständlichkeit, dass sie einem durch die Lehrkräfte zu realisierendem Anspruch gleichkommt. Bezüglich der Schüler*innen mit Förderbedarf wird der Anspruch individuell zu fördern und zu unterstützen deutlich. In beiden Fällen zeigt sich eine hohe Relevanz der Etikettierung für die unterrichtliche Praxis. Für die Diskrepanz zwischen dem eigenen Anspruch, dass die Lehrkräfte der Schule gemeinsam für alle Schüler*innen verantwortlich sind und der derzeitigen Praxis, machen die Teilnehmerinnen der Diskussion vor allem die Regeschullehrkräfte verantwortlich. Diese würden sich vor allem für die Einlösung des Leistungsanspruchs der „Gymnasialkinder“ zuständig fühlen.

Die hohe Relevanz von Etikettierung mit sonderpädagogischem Förderbedarf über eine administrative Kategorie hinaus wird auch dadurch deutlich, dass in den Diskussionen mehrfach auf Kinder *zwischen* den Kategorien verwiesen wird. Am prägnantesten wird dies bei der Gruppe Raabe (5.2.1) deutlich. Hier folgt aus dem geringen Leistungsstand Batus, eines Schülers ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die Infragestellung seiner Zugehörigkeit zur Schule. Auch bei der Gruppe Fontane (5.1.1) wird von Schüler*innen gesprochen, „bei denen man nicht so genau weiß“, in welche Kategorie sie gehören. Und auch die Gruppe Storm (5.4.2) spricht von einem Kind, das keinen „Stempel“ hat, bei dem aber „irgendwas [...] nicht so [ist] wie es sein sollte“. Somit wird die Etikettierung mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei fast allen Gruppen des Samples zu einer Kategorie mit alltagspraktischer Relevanz. Die Konsequenzen, die die Gruppen hieraus ziehen, unterscheiden sich jedoch hinsichtlich der wahrgenommenen Möglichkeiten, hierauf im Rahmen der eigenen Schule adäquat reagieren zu können.

6.2 Etikettierung und Bestimmung relevanter Lerninhalte

Die alltagspraktische Relevanz von Etikettierung und Kategorisierung zeigt sich auch im Zusammenhang mit den zur Verfügung gestellten Lerninhalten. Bei der Gruppe Raabe wird am Beispiel des Schülers Batu die hohe Relevanz der Etikettierung mit sonderpädagogischem Förderbedarf deutlich. Hier werden die für die Gruppe verknüpften Erwartungen an das So-Sein eines Schülers nicht erfüllt, obwohl nicht durch einen zugeschriebenen Förderbedarf von diesen Erwartungen befreit ist. Die Ursache für die Irritation wird nicht in der problematischen Etikettierung und der hieraus resultierenden Stigmatisierung, sondern im Schüler gesehen; das Sprechen über die eigenen Schüler wird so zum Ort der Bearbeitung dieser Problematik. Im Beispiel Batus, der hinsichtlich der (Nicht-)Etikettierung mit sonderpädagogischem Förderbedarf als zwischen den Logiken stehend beschrieben wird, zeigt sich der Umgang mit der Strukturierung durch das selektive Schulsystem, die diese Unterscheidung erst notwendig macht. Der Logik des selektiven Schulsystems entsprechend, wird auch der zeitlich befristete Ausschluss aus dem Regelschulsystem im Sinne einer Rückstellung angedeutet – und somit eine Praxis, die im Rahmen einer inklusiven Programmatik eigentlich überwunden werden soll (vgl. hierzu auch Huf/Kelle 2015).

Sowohl die Gruppe Raabe als auch die Gruppe Fontane sind mit Schüler*innen konfrontiert, bei denen das bisherige methodisch-didaktische Vorgehen nicht ausreichend ist. Bei der Gruppe Fontane resultiert in diesem Zusammenhang bei der Aufnahme von Freya (5.1.4) ein Veränderungsbedarf, der zum Ziel hat, möglichst gute Bedingungen für die Schülerin zu schaffen. Hierin zeigt sich eine Anpassungsbereitschaft seitens der Schule an die Schülerin, um deren Beschulung zu ermöglichen. Bei der Gruppe Raabe wird demgegenüber ein solcher Veränderungsbedarf nicht erkannt. Für die Gruppe folgt aus der erwarteten Passung des Schülers zur Schule und der wahrgenommenen Nichtpassung von Anforderungen und Kompetenzen die Aussetzung der schulischen

Anforderungen. Die Gruppe löst diesen Konflikt somit über die Abwertung des Schülers im Rahmen eines machtsstrukturierten Diskurses. Dies zeigt sich auch in der Bewertung des „Knetens“ (5.2.1) als nicht schulische Tätigkeit und der unreflektierten Darstellung der Fördereinheit. Demgegenüber ist es der Gruppe Arnim möglich, Tätigkeiten, die nicht dem klassischen Verständnis eines schulischen Curriculums entsprechen, als sinnvollen Kompetenzerwerb zu rahmen. So geht die Gruppe, ähnlich wie bei der Schilderung der Möglichkeiten von einer Kiste Autos in Abschnitt 5.3.2, in einer hier nicht dargestellten Sequenz darauf ein, dass ein Kind „vielleicht im Moment noch keine Päckchen rechnen“, dafür aber „ganz tolle Burgen“ bauen könne (9_2, Z. 562–565). Diese Offenheit wird anscheinend dadurch möglich, dass die Gruppe Arnim (5.3.4) das Spannungsverhältnis von inklusiver Programmatik und Leistungsorientierung nach außen verlagert und über die unterstellte Gerechtigkeit des Bildungssystems einseitig auflöst. Dadurch, dass dem Bildungssystem pauschal eine gerechte Platzzuweisung unterstellt und der diesbezüglichen elterlichen Sorge die Legitimität abgesprochen wird, wird die eigene Handlungspraxis von der Notwendigkeit entlastet, für die Vermittlung von konkretem, zum Zertifikatserwerb relevantem Wissen Verantwortung zu übernehmen – diese kann der Selbststeuerung der Kinder überlassen werden. In beiden Fällen bleibt dieser Vorgang für die Gruppen verdeckt und ist ihnen nicht im Rahmen von Metakommunikation zugänglich. Insgesamt betont die Gruppe Arnim ihre Offenheit für Inhalte, die nicht dem klassischen Grundschulcurriculum zuzuordnen sind, und die allgemeine Offenheit des Materials. Hierbei hebt die Gruppe die Gleichheit des Materials für alle Lernenden hervor. Gestützt wird diese Offenheit dadurch, dass von der Gruppe Arnim im Verlauf der Diskussion kaum zwischen Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf differenziert, sondern stattdessen die Gemeinsamkeit in den Mittelpunkt gestellt wird. Hierbei fokussiert sich die Gruppe auf den Umgang mit Material und nicht darauf, bestimmte Lehrziele zu erreichen oder Kompetenzerwartungen zu erfüllen. Dies zeigt sich auch am Beispiel des Erlernens der schriftlichen Addition, das eher dem Zufall überlassen wird und anscheinend nicht in der eigentlichen Verantwortung der Lehrkräfte steht. Hierin wird eine Unsicherheit der Lehrkräfte in Bezug auf ihre Steuerungsverantwortung deutlich. Aus dieser Unbestimmtheit resultiert möglicherweise auch die Notwendigkeit, das eigene Handeln ständig zu begründen. Eine stärkere Differenzierung zwischen den Schülergruppen und den entsprechenden Lerninhalten zeigt sich bei der Gruppe Fontane. Während die Gruppe Arnim vielfältige Tätigkeiten im Kontext des Unterrichts als schulisch rahmt, nimmt die Gruppe Fontane eine Differenzierung zwischen Inhalten „*curricularer* Natur“ und anderen vor und verstärkt hierüber auch eine Differenzierung zwischen Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf. Während die Gruppe Arnim alle Inhalte und Materialien als differenzierbar annimmt, sieht die Gruppe Fontane Differenzen zwischen den Inhalten der Nebenfächer wie Sport und Kunst und den Inhalten der Hauptfächer wie Deutsch und Mathematik, aber auch dem sozialen Lernen³⁰. Aufgaben zu stellen, die von allen Schüler*innen gemeinsam bearbeitet werden können, ist für die Gruppe Fontane noch nicht so selbstverständlich wie für die Gruppe Arnim. Denkbar erscheint der Einsatz vor allem für Inhalte in bestimmten Bereichen des schulischen Curriculums. Dies wird auch in der oben stehenden Sequenz zu Freya (vgl. Abschnitt 5.1.6) deutlich. Bei den für Freya angesprochenen „Picturecards“ bleiben der Inhalt selbst und auch das Verhältnis zu den Inhalten der anderen Schüler*innen unthematisiert, womit die Differenz zwischen Kindern mit und ohne Förderbedarf an dieser Stelle deutlich hervortritt. Zugleich übernimmt die Lehrkraft die Verantwortung

30 Die entsprechende Sequenz, bei der die Erarbeitung von Klassenregeln als Beispiel für „kooperative Lernformen“ genannt wird, kann hier aus Platzgründen nicht gezeigt werden. Ausführungen hierzu, gerade auch im Hinblick auf die Abgrenzung zu den Hauptfächern Deutsch und Mathematik, finden sich in Reiss-Semmler (2016).

für Freyas Förderung, indem sie diese organisiert, während bei der Gruppe Arnim die Differenzierung den Schüler*innen selbst in Auseinandersetzung mit dem Material überlassen bleibt. Schüler*innen mit einem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen werden hierbei scheinbar eher den Regelschüler*innen zugerechnet, sodass die Trennlinie vor allem zu Schüler*innen mit komplexeren Beeinträchtigungen wie Freya besteht. Diese Trennlinie wird auch durch bereits beschriebene namentliche Nennung der Schüler*innen mit Förderbedarf deutlich, während ihnen die anderen Kinder als anonyme und homogene Gruppe gegenübergestellt werden.

Der Grad der Differenzierung des Unterrichts wird bei der Gruppe Fontane auch in einer Sequenz thematisiert, die aus Platzgründen in der oben stehenden Falldarstellung nicht wiedergegeben wurde. Hierbei wird ausgeführt, dass Lehrkräfte Kinder „ohne speziellere Bedürfnisse“ durchaus in „Gruppen“ zusammenfassen könnten und daher nicht „fünfundzwanzig Pläne schreiben“ müssten. Der kurze Diskurs hierzu wird mit der Feststellung, dass das „übertrieben“ und „auch nicht sinnvoll“ sei, beendet (15_2, Z. 798–820). Hierbei wird zum einen erneut die Unterscheidung von Kindern mit und ohne besonderen Förderbedarf deutlich, wobei Letztere wiederholt eine homogene Gruppe bilden. Über die gruppenbezogene Differenzierung wird die didaktische Handhabbarkeit einer heteronomen Lerngruppe im Rahmen einer lehrerseitigen Differenzierung erleichtert. Gelöst wird das Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch eines individualisierten Unterrichts und eines realistischen Vorbereitungsaufwandes, indem der Anspruch abgeschwächt und die Sinnhaftigkeit des Anspruchs infrage gestellt werden. Die Notwendigkeit einer Differenzierung wird insgesamt nicht angetastet.

Demgegenüber weist die Gruppe Stifter bereits „sechs“ unterschiedliche Differenzierungsstufen als unrealistisch zurück (vgl. 5.6.1). Der Anspruch der Differenzierung wird hier – genauso wie die allgemeine Dokumentationsverpflichtung – als Außenanforderung betrachtet, die bisher nicht in die eigene Unterrichtspraxis integriert ist. Zudem wird sie als im Widerspruch zur ‚eigentlichen‘ Arbeit mit den Schüler*innen stehend betrachtet. Während die Gruppe Fontane daran interessiert ist, Differenzierung umzusetzen, diese als sinnvoll versteht und zur Realisierung das Ausmaß begrenzt – diese Herausforderung also für sich löst –, betrachtet die Gruppe Stifter die Außenanforderung als überfordernde Zumutung und sieht sich nicht in der Lage, hierfür eine adäquate Lösung zu finden.

Die Herausforderung, mit der heterogenen Schülergruppe adäquat umzugehen, wird von der Gruppe Fontane im Rahmen der Diskussionen meist zu einer Erfolgsgeschichte hin aufgelöst. Alle Probleme werden durch die Schule bzw. das Kollegium selbst auf Grundlage der gemeinsamen Überzeugung für Inklusion als lösbar angenommen. Dies verdeutlicht auch der Vergleich mit der Gruppe Raabe: Sowohl Freya als auch Batu werden im Verlauf der Diskussionen als „Grenze“ bezeichnet. Bei der Gruppe Fontane wird die Grenze jedoch mit einer „Hürde“ gleichgesetzt und gilt somit als eine zu bewältigende Herausforderung; Demgegenüber assoziiert die Gruppe Raabe Batu (5.2.1) mit einer „Grenze“ im Sinne einer nicht (mehr) zu bewältigenden Herausforderung. Die Gruppe Fontane sieht sich in der Verantwortung, die notwendigen Bedingungen für Freyas Lernerfolg zu schaffen. Die Gruppe Raabe löst die Herausforderung ebenfalls, jedoch indem sie auf die Nichterfüllung des Anspruchs mit der Aussetzung desselben und mit der Degradierung des Schülers aufgrund seiner Nichtpassung in das bestehende System reagiert.

6.3 Lehrwerke

Auf der Ebene der methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung bewegt sich auch die Frage, inwieweit Lehrwerke einzusetzen sind. Diesen Einsatz spricht die Gruppe Raabe (5.2.3) kurz an, und die Gruppen Arnim (5.3.1) und Holbein (5.5.3) thematisieren ihn ausführlich. In den

letzten genannten beiden Gruppen ist das Lehrwerk mit einem kollektiven Unterrichtssetting assoziiert und steht somit im Widerspruch zum Anspruch „Unterricht [zu] individualisieren“ (Arnim) oder gar zur Inklusion als solcher (Holbein). Es ist daher davon auszugehen, dass auch für die Gruppe Raabe das Lehrwerk mit einem kollektiven Unterrichtssetting assoziiert ist. Den Gruppen Arnim und Holbein ist ebenfalls gemein, dass nicht über einen differenzierten Einsatz des Schulbuches verhandelt wird, der so möglicherweise anschlussfähig(er) an eine inklusive Programmatik würde, sondern dass sie davon ausgehen, dass der Einsatz eines Lehrwerkes fast zwangsläufig zu einem nicht individualisierten resp. nicht inklusiven Unterricht führen würde. So begründet die Gruppe Arnim den Verzicht auf das Lehrwerk damit, dass sie ein gleichschrittiges Vorgehen der Kolleg*innen verhindern will. Hierbei versteht die Gruppe unter „Lehrwerk“ anscheinend jedoch vor allem Schulbücher, da im weiteren Verlauf der Diskussion durchaus diskutiert wird, Arbeitshefte flexibel einzusetzen. Demgegenüber spitzt Gruppe Holbein die Problematisierung des Lehrwerks im Rahmen der drastischen Fokussierungsmetapher „Töter von Inklusion“ noch zu. In der Beschreibung der eigenen Rolle als Sonderpädagoginnen mit dem „Ranschaffen von Material für Kinder, die mit dem Lehrwerk nicht zurechtkommen“ (vgl. 5.5.3), wird auch deutlich, dass der Lehrwerksunterricht vor allem durch die Regelschullehrkräfte an die Kinder ohne Förderbedarf gerichtet wird und dass die Sonderpädagoginnen den Kindern mit Förderbedarf die Teilnahme ermöglichen müssen. So führt die Gruppe Holbein das Lehrwerk auch als einen Grund von mehreren an, warum sich inklusiver Unterricht nicht realisieren lässt. Eigene Einflussmöglichkeiten auf die Verwendung eines Lehrwerks sieht sie nicht – obwohl die didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung durchaus in ihrem Einflussbereich liegt.

Die Gruppe Arnim sieht sich hingegen in der Position, den Einsatz von Lehrwerken beeinflussen zu können: zum einen auf gesamtschulischer Ebene, da hier ein Verzicht auf Lehrwerke möglich wurde, zum anderen auf der didaktisch-methodischen Ebene des Unterrichts, indem die vorgegebenen Lösungswege des Arbeitsheftes um eigene erweitert werden. Ein möglicher Faktor bei der Möglichkeit zur Einflussnahme könnte hierbei auch die unterschiedliche Positionierung der Gruppenmitglieder innerhalb der jeweiligen Schule sein: Die Teilnehmenden an der Diskussion der Gruppe Arnim sind Regelschullehrkräfte und zudem Mitglieder der erweiterten Schulleitung. Demgegenüber sind die Mitglieder der Gruppe Holbein mehrheitlich Sonderpädagoginnen ohne eine herausgehobene Position in der Schulhierarchie, die zudem mit der deutlichen Orientierung an einem inklusiven Ideal offenbar eine Minderheitenposition im Kollegium vertreten. Von der Position in der Schulhierarchie ist auf schulorganisatorischer Ebene nicht zuletzt auch die Möglichkeit abhängig, einen allgemeinen Lehrwerkeinsatz zu beeinflussen. Den Einsatz von Lehrwerken thematisiert auch die Gruppe Stifter (5.6.2). Im Gegensatz zu den Gruppen Holbein und Arnim wird dieser jedoch nicht hinterfragt, sondern soll belegen, dass alle Lerninhalte bewältigt werden, und legitimiert somit die Absolvierung der Eingangsstufe innerhalb eines Jahres. Lehrwerke haben somit die Funktion einer Kontrollinstanz für die Erfüllung des Curriculums und sichern Lehrkräfte – gerade auch im Hinblick auf die Erfüllung der schulischen Selektionsfunktion – ab.

6.4 Administrative Vorgaben

Ein Kristallisationspunkt des Spannungsverhältnisses von schulischer Selektions- und Allokationsfunktion als Ausdruck eines staatlichen Steuerungsinteresses und einer inklusiven Programmatik ist der Umgang der Gruppen mit den administrativen Vorgaben. Diese sollen daher vorliegend in den Blick genommen werden. Besonders deutlich wird der unterschiedliche Umgang mit den administrativen Vorgaben beim Vergleich der Gruppen Stifter (5.6.1)

und Raabe (5.2.3). Beide Gruppen thematisieren die Aufforderung zur Evaluation. Die Gruppe Stifter bezeichnet Evaluation als „Papierkrieg“ und beschreibt sie somit als eine Tätigkeit, die mit der ‚eigentlichen‘ Tätigkeit als Lehrkraft nichts zu tun hat. Zudem werden die Anforderungen in diesem Zusammenhang als unrealistisch und überfordernd beschrieben und auf dieser Grundlage zurückgewiesen. Demgegenüber unterstellt die Gruppe Raabe *allen* Gesprächen einen evaluativen Charakter und somit eine hohe Anschlussfähigkeit von Evaluation an das professionelle Selbstverständnis.

Homolog zur Gruppe Stifter thematisiert jedoch auch die Gruppe Raabe die eingeschränkte Berücksichtigung administrativer Vorgaben. Während dies bei der Gruppe Stifter jedoch aus einer defensiven Position heraus erfolgt, die den Vorgaben einen unrealistischen Anspruch zuschreibt, wird die Berücksichtigung der Vorgaben bei der Gruppe Raabe zum Gegenstand einer eigenverantwortlichen Umsetzung auf der Grundlage einer pädagogisch-didaktischen Argumentation: Evaluation wird gleichgesetzt mit einem Unterrichtsverständnis, das der inklusiven Programmatik entspricht und somit als fortschrittlich betrachtet wird. Belegt wird diese Fortschrittlichkeit beispielhaft mit der Abgrenzung von der Einführung einer Fibel, die mit einem rückschrittlichen Unterrichtsverständnis assoziiert wird. Das Verständnis von Evaluation wird also an die eigene Praxis adaptiert. Somit kann behauptet werden, die Vorgaben zu erfüllen, auch wenn dies nicht im Sinne der Vorgaben erfolgt, wie die Gruppe im Hinblick auf die schriftliche Fixierung verdeutlicht.

Als weiteres Beispiel thematisieren beide Gruppen die Erstellung von Förderplänen kritisch. Die Gruppe Stifter stellt die Notwendigkeit des Förderplans grundsätzlich infrage, da dieser die ‚eigentliche‘ Arbeit „am Schüler“ verhindert – und begründet hierüber die Nichterfüllung der Vorgaben. Sie nimmt den Förderplan als eine von außen verordnete Anforderung wahr, die keinen Mehrwert für die pädagogische Praxis hat. So weist sie die Anforderung erneut als unrealistisch und nicht anschlussfähig an ihr professionelles Selbstverständnis zurück.

Demgegenüber betrachtet die Gruppe Raabe den Förderplan grundsätzlich als ein sinnvolles Instrument zur Förderung der Schüler*innen, das auch in ihrer Praxis etabliert ist. Gleichzeitig distanziert sie sich jedoch erneut von den administrativen Vorgaben hierzu und dokumentiert an diesem Beispiel ihre Autonomie und Unabhängigkeit von den administrativen Bestimmungen. Diese Unabhängigkeit begründet sie aus ihrem professionellem Handeln heraus, indem sie die eigene Praxis als viel sinnvoller darstellt. Die nicht vollumfängliche Erfüllung der Vorgaben wird bei der Gruppe Stifter damit begründet, dass diese unrealistisch ist. Die Nichtbefolgung ist legitim, solange diese nicht (zum Beispiel durch Eltern) aufgedeckt und problematisiert wird. Bei der Gruppe Raabe wird die Nichterfüllung der Vorgaben hingegen durch die eigene, als höher bewertete Professionalität und moralische Überlegenheit begründet. Den Vorgaben wird auf dieser Grundlage die Berechtigung abgesprochen. Die Legitimität dieser Nichterfüllung wird durch einen Verweis auf den Schulrat und insgesamt ausbleibende Sanktionierung unterstrichen. Während bei der Gruppe Stifter die Sanktion *noch nicht* erfolgt ist und als ständige Bedrohung wahrgenommen wird, empfindet die Gruppe Raabe das Ausbleiben der Sanktion als Bestätigung. Für sie zeigt sich in der Unwahrscheinlichkeit der Überprüfung das Recht auf Autonomie, während die Gruppe Stifter administrative Vorgaben als durch die Schule umzusetzen betrachtet.

Sowohl die Gruppe Stifter als auch die Gruppe Holbein betrachten die Bildungsadministration als eine Instanz, die über zu wenig Kenntnis von Pädagogik verfügt. Die Gruppe Stifter macht dies besonders deutlich, indem sie das in ihren Augen verfehlte Steuerungshandeln der Bildungsadministration auf eine mangelnde Kenntnis der pädagogischen Praxis zurückführt.

In dieser Annahme würde ein Kompetenzzuwachs in diesem Bereich direkt zu einer „richtigen“ Steuerung führen. Ähnlich zeigt es sich auch bei der Gruppe Holbein (5.5.3), die über ein wissenschaftlich ausgearbeitetes Konzept eine richtige Bildungspolitik erreichen will. Hierüber wird in beiden Fällen die Lösung für bestehende Handlungsprobleme, die aus dem Spannungsverhältnis von Selektion und Inklusion resultieren, an die Bildungsadministration delegiert und der nicht pädagogische Anteil des administrativen Steuerungshandelns negiert.

Auch die Gruppe Fontane (5.1.3) thematisiert den Umgang mit den administrativen Vorgaben, hier repräsentiert durch die „Behörden“. Ähnlich wie die Gruppe Raabe sieht sie sich im Besitz einer besseren Expertise als die Bildungsadministration. Eine Differenz wird in der Bestimmung des Verhältnisses zur Administration der beiden Gruppen deutlich: Bei der Gruppe Fontane dokumentiert sich ein symmetrisches Verhältnis zwischen Schule und Administration. Es besteht eine Wechselbeziehung zwischen „Behörde“ und schulischem Handeln. So haben administrative Vorgaben durchaus eine Relevanz für den schulischen Alltag. Gleichzeitig sieht sich die Gruppe aber auch in der Position, die Bildungsadministration zu beeinflussen, um die Schule entsprechend der eigenen Überzeugung entwickeln zu können. Hierbei sieht sich die Schule im Besitz der Expertise und kann diese bei der Behörde erfolgreich einsetzen. So wird auch die Zusammenarbeit mit der Administration als erfolgreich und als lösbare Herausforderung beschrieben. Der Umgang mit den administrativen Vorgaben folgt somit der gleichen Logik wie der Umgang mit den Schülern Freya und Batu (vgl. auch Abschnitt 6.2): Die Gruppe Fontane versteht Inklusion als Ermöglichungsraum, in dem die eigenen Vorstellungen realisiert werden können, passt dementsprechend die eigene Praxis an und erwartet zugleich Anpassungen aufseiten der Administration. Demgegenüber wird bei der Gruppe Raabe die Einstellung deutlich, dass die Vorgaben der Bildungsadministration zur Schule passen müssen; andernfalls werden sie – ähnlich wie nicht passende Schüler*innen – auf der Grundlage einer angenommenen besseren Expertise zurückgewiesen. Alternativ wird der eigenen Praxis unterstellt, die Vorgaben zu erfüllen, wie es bei der Evaluation der Fall ist. Somit resultiert in beiden Fällen für die Gruppe kein Änderungsbedarf ihrer eigenen Praxis. Den Gruppen Fontane und Raabe ist gemeinsam, dass sie von der eigenen Umsetzung von Inklusion überzeugt sind und sich selbst auf dem richtigen Weg und in der Lage sehen, anstehende Probleme aus eigener Kraft zu lösen. Die Widersprüche, die hieraus im Verhältnis zur Umwelt resultieren, werden auf unterschiedliche Weise bearbeitet: bei der Gruppe Fontane aus einer pragmatischen Haltung heraus und an erfolgreicher Bewältigung orientiert; bei der Gruppe Raabe eher konfrontativ zur vermuteten Norm in Form von Widerstand gegenüber dieser.

6.5 Verhältnis Regel- und Sonderpädagogik

In einem engen Zusammenhang mit der Etikettierung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf steht auch das Verhältnis von Regel- und Sonderpädagog*innen. In der Diskussion der Gruppe Fontane (5.1.1) nimmt dieses Spannungsverhältnis den größten Raum ein. Eine geteilte Orientierung besteht hinsichtlich der angestrebten Entlastung von der alleinigen Verantwortung für die Schüler*innen mit Förderbedarf. Heteronom sind die Orientierungen jedoch hinsichtlich der Art der Entlastung: Diese kann entweder durch einen Kompetenztransfer von den Sonderpädagog*innen zu den Regelschullehrkräften erfolgen oder durch die Sonderpädagog*innen selbst, gelten sie doch als Spezialist*innen für die Schüler*innen mit Förderbedarf. Letztere Rolle ist auf der Ebene der Schulleitung in der Form institutionalisiert, dass eine Sonderpädagogin zur stellvertretenden Schulleiterin ernannt wurde, was das Spannungsverhältnis zwischen beiden Orientierungen noch deutlicher macht. Performativ erhält die Rolle

der Sonderpädagog*innen jedoch im Zusammenhang mit der Unterrichtung Freyas als geistig behinderter Schülerin eine besondere Relevanz. Diese zeigt sich darin, dass die Beantwortung einer immanenten Nachfrage zu Freya (5.1.4) von der Klassenlehrerin an Herrn Eckelmann als Sonderpädagogen delegiert wird. Es gibt offenbar einen Anforderungsbereich, innerhalb dessen sich die Lehrkräfte – nach einer entsprechenden Fortbildung – selbst kompetent fühlen, auch die Bedürfnisse von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu berücksichtigen. Bei Schüler*innen wie Freya – also solchen mit einer sogenannten geistigen Behinderung – scheint die Anforderung jedoch so speziell zu sein, dass diese der Zuständigkeit der Sonderpädagog*innen anheimgestellt wird. Diese Grenzziehung zwischen allgemeinem und speziellem Bedarf bei Schüler*innen mit geistiger Behinderung verhandelt auch die Gruppe Storm (5.4.2), jedoch ohne dass es hier zu einer geteilten Orientierung kommt. So wird hier ebenfalls am Beispiel von Schüler*innen mit Trisomie 21 darum gerungen, ob diese einen speziellen Unterstützungsbedarf haben und somit einer speziellen Expertise bedürfen oder ob das übliche Vorgehen im Umgang mit heterogenen Gruppen anwendbar ist. Im Unterschied zur Gruppe Fontane spielt die (bei der Diskussion anwesende) Sonderpädagogin bei der Bearbeitung dieser Frage jedoch keine Rolle.

Aus einem ähnlichen Grund erklärt sich wohl auch die Distanz, die sich bei der Gruppe Arnim (5.3.3) zur Expertise der Sonderpädagog*innen zeigt. Für die Regelschullehrkräfte sind viele Probleme, die aus der Arbeit mit heterogenen Gruppen resultieren, aus ihrer eigenen Expertise und im Rahmen ihres professionellen Selbstverständnisses bewältigbar. Der Gewinn durch die Expertise der Sonderpädagog*innen wird dementsprechend eher beiläufig und als nachrangig gegenüber der eigenen Praxis thematisiert; er scheint den anderen Lehrkräften fremd zu bleiben. Die Relevanz der Expertise der Sonderpädagog*innen wird in diesen Gruppen anscheinend also vor allem im ‚Krisenfall‘, nämlich bei der Herausforderung durch Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Geistige Entwicklung deutlich. Alle anderen Probleme betrachten die Lehrkräfte als durch ihr eigenes Handeln lösbar.

Wie auch beim Umgang mit den Lehrwerken (6.3) scheint hier die Gruppenzusammensetzung relevant zu sein, da diese einen Hinweis auf die Relevanz des Themas Inklusion für die Schule gibt: Im Fall Holbein (5.5.1) wird Inklusion im Sinne der allgemeinen Unterstützung der Schüler*innen mit Förderbedarf offenbar an die Sonderpädagoginnen und engagierte Kolleginnen delegiert (die sich freiwillig für die Gruppendiskussion gemeldet haben). Regel- und Sonderpädagoginnen agieren also offenbar in weitgehend voneinander getrennten Sphären. Demgegenüber besteht bei der Gruppe Fontane eine gemeinsame Verantwortung von Regel- und Sonderpädagog*innen für das schulische Handeln (auch wenn es hinsichtlich der genauen Ausgestaltung keine geteilte Orientierung gibt), und an der Arnim-Schule sieht sich die erweiterte Schulleitung ohne Beteiligung der Sonderpädagogik als für alle Schüler*innen zuständig. Eine noch deutlichere Delegation der Schüler*innen mit Förderbedarf an die Sonderpädagog*innen zeigt sich bei der Gruppe Stifter. Dort äußert Frau Albrecht in einer hier nicht dargestellten Sequenz zur „Inklusion im nächsten Jahr“, dass es durch die nicht in ausreichende Anzahl zur Verfügung gestellter Förderschullehrkräftestellen zu einer „Ausbeutung von Lehrarbeit kommt“ (vgl. 20_2 487 ff.). Indem sie aus der in ihren Augen mangelhaften Versorgung mit „Förderschullehrern“ eine „Ausbeutung von Lehrarbeit“ ableitet, wird deutlich, dass vorrangig Sonderpädagog*innen dafür zuständig sind, Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterrichten. Dementsprechend ist Inklusion in diesem Verständnis nur möglich, wenn entsprechende „Förderschullehrer“ diese Aufgabe übernehmen können.

7 Fallvergleich II: Typen des Umgangs mit den Spannungsfeldern

An dieser Stelle werden nun auf Grundlage des in Kapitel 6 dargestellten Vergleichs die fallübergreifenden Orientierungen herausgearbeitet, was am Ende des Kapitels in einer sinngenetischen Typenbildung mündet. Zugleich wird die Anschlussfähigkeit der rekonstruierten Typen an andere Studien verdeutlicht.

Die Falldarstellungen und der Fallvergleich haben gezeigt, dass sich alle untersuchten Gruppen mit Inklusion als Herausforderung für ihre Schule auseinandersetzen. Inklusion ist hierbei mit Ausnahme der Gruppe *Stifter* und eines Teils der Gruppe *Storm* offenbar anschlussfähig an das professionelle Selbstverständnis. Alle Gruppen sind dementsprechend auch mit den Widersprüchen bei der Realisierung von Inklusion, wie sie aus dem Verhältnis des inklusiven Ideals zur selektiven Verfasstheit des Schulsystems resultieren können, konfrontiert. Die Gruppen bearbeiten diese auf unterschiedliche Weise, welche im Folgenden dargestellt wird. Insgesamt lassen sich hierbei vor allem zwei Umgangsweisen unterscheiden: So verortet ein Teil der untersuchten Gruppen (Typ I) die Kompetenz zur Problemlösung bei sich selbst. Demgegenüber verorten die anderen Gruppen (Typ II) die Kompetenz zur Lösung von Problemen nicht bei sich, sondern bei anderen, externalisiert diese also.

Zum letzteren Typ gehören die Gruppen *Stifter* und *Holbein*. So nehmen bei der Gruppe *Stifter* die befragten Lehrkräfte Inklusion als eine Herausforderung wahr, für die sie sich nicht ausreichend ausgestattet und vorbereitet fühlen. Die Verantwortung für diese mangelhafte Ausstattung mit Ressourcen und die fehlende Vorbereitung auf die anstehenden Herausforderungen schreiben sie hierbei der als praxisfern und wenig fachkundig wahrgenommenen Administration zu. Reflexionsanforderungen werden als wenig hilfreich für den schulischen Alltag wahrgenommen und als nicht anschlussfähig an das professionelle Selbstverständnis zurückgewiesen. Die Gruppe bearbeitet die Anforderungen als umzusetzende Anweisungen, aber ohne, dass diese ihr professionelles Selbstverständnis beeinflussen würden. Dementsprechend scheint die Gruppe in erster Linie darum bemüht, ihre bisherige Praxis aufrechtzuerhalten. Auch die Inklusionsforderung bearbeitet die Gruppe mehrheitlich im gleichen Modus und betrachtet sie auf dieser Grundlage als überfordernd.

Auch die Gruppe *Holbein* verortet die Zuständigkeit für die Problemlösungen durchgängig bei anderen und macht die Lösung dieser Probleme zur Bedingung, um Inklusion umsetzen zu können. Gleichzeitig identifizieren die Gruppenmitglieder sich jedoch selbst mit einem inklusiven Ideal. Dieses scheint in hohem Maße anschlussfähig an ihr professionelles Selbstverständnis zu sein. Die Gruppe ist hierbei in der Lage, die Diskrepanz zwischen ihrem inklusiven Ideal und der Praxis ihrer Schule zu reflektieren. Sie sieht sich somit weniger von der Bildungsadministration als vielmehr von den eigenen Kolleg*innen abhängig. So werden vor allem diesen die Möglichkeiten zugeschrieben, die Probleme bei der Umsetzung von Inklusion zu lösen, beziehungsweise der Anspruch formuliert, dass diese durch entsprechende Vorgaben des Ministeriums hierzu gebracht werden sollten. Die Praxis der Schule entspricht bisher also nicht der inklusiven Idealvorstellung der Gruppenmitglieder, und sie sehen sich zugleich nicht in der Lage, an der Lösung der in diesem Bereich benannten Probleme mitzuwirken. Stattdessen sehen sie hierin ein Scheitern von Inklusion und reagieren hierauf mit einem Rückzug auf vertraute Strukturen in Form von Förderschulen.

Zum anderen Typ gehören demgegenüber all jene Gruppen, die die Problemlösekompetenz bei sich selbst verorten. Dies wird vor allem bei der Gruppe *Fontane* deutlich. Diese betrachtet die eigenen Problemlösungen durchgehend als erfolgreich. So bewertet sie auch Herausforderungen, wie sie im Zusammenhang mit der Aufnahme einer Schülerin mit komplexeren Beeinträchtigungen entstanden sind, als Erfolgsgeschichten. Hierbei werden immer wieder die Gemeinschaft des Kollegiums und die besondere Relevanz der schulkulturellen Regeln und Rituale betont. Diese ermöglichen anscheinend, die starke Orientierung an einem inklusiven Ideal in den schulischen Alltag zu übersetzen. Die starke Relevanz von Gemeinsamkeit und vor allem einer geteilten Anstrengungsbereitschaft zeigt sich bei der unterstellten Altershomogenität und bei der Thematisierung von Elternzeiten deutlich. Die Realisierung des inklusiven Ideals wird hier mit einer hohen Anstrengungsbereitschaft verknüpft, die von allen mitgetragen werden muss. Dies führt dazu, dass Krisen oder Differenzen nicht in den Blick genommen, sondern stets zur Gemeinschaft hin aufgelöst werden. Die eigene Praxis wird von dieser Gruppe stets als erfolgreich und inklusiv angenommen. Inklusion wird so zu einer pädagogisch lösbaren Herausforderung, bei der Probleme stets als aus eigener Kraft lösbar angenommen werden.

Auch die Gruppe *Arnim* beschreibt die eigene Praxis als grundsätzlich erfolgreich. Dies zeigt sich vor allem darin, dass die Ausführungen der Gruppe immer an imaginäre Kritiker*innen gerichtet zu sein scheinen und stets darum bemüht sind, diese von der eigenen Praxis zu überzeugen. Als zentralen Faktor zur Lösung der Probleme referiert die Gruppe auf Vertrauen in die Selbststeuerung der Kinder und entlastet sich somit selbst von der Verantwortung. Dies wird besonders daran deutlich, dass angenommen wird, die Arbeitsplatzzuweisung durch das Schulsystem sei gerecht. Hierüber wird das Problem der Bildungsgerechtigkeit einseitig aufgelöst und damit die Überlegenheit der eigenen Praxis bestätigt. Die Gruppe nimmt die eigene Praxis als grundsätzlich erfolgreich und inklusiv an.

Während die Gruppen *Fontane* und *Arnim* die Herausforderungen auf Grundlage einer Gelingenorientierung bearbeiten (Typ Ia), ihre Praxis also als grundsätzlich erfolgreich annehmen, gehen die Gruppen *Raabe* und *Storm* mit Widersprüchen in einem anderen Modus um, der sich als machtsstrukturiert bezeichnen lässt (Typ Ib). Gemeinsam ist allen vier Gruppen, dass sie die grundsätzliche Kompetenz zu Problemlösungen bei sich selbst verorten. Die Gruppe *Raabe* sieht sich in der Tradition widerständiger und von administrativen Vorgaben unabhängiger Schulen. Hiermit verbunden betrachtet sie auch die eigene Praxis als eine den anderen überlegene. Diese Überlegenheit wird als durch andere bestätigt wahrgenommen. Auf Anfragen an diese Überlegenheit, wie sie durch andere Schulen, aber auch durch widersprüchliche Momente der eigenen Praxis auftreten, wird mit Abwertung im Rahmen eines machtsstrukturierten Dialogs reagiert. Aus dieser Überlegenheit und Orientierung an Widerständigkeit resultiert auch eine Zurückweisung administrativer Vorgaben, da die eigene Praxis auch als diesen überlegen verstanden wird.

Die eigene Schule muss in diesem Verständnis im Widerspruch zu den administrativen Vorgaben stehen; diese zu befolgen, würde einer Aufgabe des Widerstandes gleichkommen. Diese Orientierung verhindert somit, dass die Sinnhaftigkeit der Vorgaben überprüft werden kann – möglicherweise wären sie ja an die eigenen Ideale anschlussfähig. Zugleich wird der eigenen Praxis unterstellt, die Anforderungen moderner Schulentwicklung wie Evaluation ohnehin zu erfüllen. Aus den administrativen Vorgaben folgt für die Schule daher keine Veränderungsnotwendigkeit. Weiter führt die angenommene Überlegenheit auch dazu, dass die pädagogische Praxis nicht hinterfragt wird, wie sich am Beispiel des Schülers *Batu* zeigt. So wird hier die Akzeptanz der Nichterfüllung der Hausaufgaben, die anfänglich als Beleg für die Abweichung

von der Norm eines lernwilligen Schülers dargestellt wird, schließlich mit der Nichtbefolgung administrativer Vorgaben verknüpft und somit zum Teil der widerständigen Haltung. Dadurch entzieht sich diese Situation der pädagogischen Reflexion, die eigene Praxis wird als angemessen und erfolgreich angenommen.

Gemeinsam ist den Gruppen Fontane, Arnim und Raabe neben der Verortung der Lösungskompetenz, dass Inklusion als ein geteiltes Ideal gilt, das anschlussfähig an das professionelle Selbstverständnis ist. Alle drei Gruppen sehen die eigene Schule hiermit als überlegen gegenüber anderen an. Den anderen Schulen werden der entsprechende Ehrgeiz, Idealismus und Veränderungswille abgesprochen. Hieraus resultiert eine Abwertung der anderen und ein elitäres Verständnis der eigenen Schule. Darin zeigt sich auch ein Verständnis von Inklusion als pädagogisch lösbare Herausforderung. Die anderen Schulen strengen sich gemäß dieser Einstellung nicht genug an oder wollen an ihrer derzeitigen Struktur festhalten, andere hinderliche Faktoren oder Widersprüche werden nicht in Betracht gezogen. Werden Einwände gegen die Realisierbarkeit von Inklusion angebracht, so sind die Bedenken träger*innen entweder unwissend, provinziell oder müssen noch überzeugt werden. Die Einwände werden somit zurückgewiesen; die pädagogische Machbarkeit von Inklusion wird nicht infrage gestellt.

Die Gruppe *Storm* verortet die Problemlösekompetenz ebenfalls bei sich selbst, verfügt in Bezug auf Inklusion jedoch nicht über eine geteilte Orientierung. Dies führt dazu, dass diese Orientierungsdifferenz auch innerhalb der Gruppendiskussion bearbeitet wird. Hier reagiert die Mehrheit der Gruppe, für die Inklusion an das eigene professionelle Selbstverständnis anschlussfähig ist, die Ablehnung Frau Baldners nicht auf, sondern reagiert auf diese im Rahmen eines machtsstrukturierten Dialogs. Auch Frau Baldner soll für die Aufnahme von Schüler*innen mit Trisomie 21 und somit für Inklusion sein, die Orientierungsdifferenz wird nicht ausgehandelt. Insgesamt zeigt daher auch die Gruppe *Storm* eine Orientierung an der Machbarkeit von Inklusion. Zwar benennt sie durchaus Probleme, für die Externe zuständig sind, verortet aber letztendlich die Problemlösekompetenz bei sich selbst. Der Unterricht von Schüler*innen mit Trisomie 21 wird hier zwar durchaus auch von anderen Lehrkräften – zum Teil auf der Basis sehr pauschaler Zuschreibungen – als herausfordernd dargestellt, dieser wird jedoch zugleich immer als erfolgreich bewältigt beschrieben. Die – in diesem Fall explizit werdenden – Widersprüche werden somit in einem vergleichbaren Modus wie bei der Gruppe *Raabe* bearbeitet, zwar nicht über Abwertung, sondern über Fremdrahmung und somit ebenfalls mit einem machtsstrukturierten Dialog.

Die Zuordnung der untersuchten Gruppen zu den Typen stellt sich hiermit folgendermaßen dar:

Tab. 5: Zuordnung der Fälle zu den Typen

Typ I Eigene Problemlösekompetenz		Typ II Externalisierung der Problemlösekompetenz
Typ Ia Gelingensorientiert	Typ Ib Machtsstrukturiert	
Fontane <i>Gemeinsam sind wir stark</i>	Raabe <i>Widerständigkeit als Prinzip</i>	Holbein <i>Inklusion als Minderheitenposition</i>
Arnim <i>Erfolg als Selbstläufer</i>	Storm <i>Inklusion muss man wollen</i>	Stifter <i>Inklusion als administrative Anforderung</i>

Die Differenzierung der Typen nach der Attribuierung der Problemlösekompetenz findet sich auch in ähnlicher Weise bei Bloh und Bloh (2016; vgl. auch Bloh 2015), die neben der Externalisierung von Lösungen auch die Externalisierung von Problemen durch Lehrkräfte in den Blick nehmen. Hierbei unterscheiden sich auch die untersuchten Gruppen in der Externalisierung der Lösungen, die Probleme werden bei allen Gruppen externalisiert (ebd.: 224). Während die Externalisierung der Problemlösungen dazu führt, dass die Gruppen das eigene Verhalten kaum hinterfragen und kaum Lösungsmöglichkeiten entwickeln (vgl. ebd.: 222), sehen die anderen Gruppen die Verantwortung für die Lösung der Probleme bei der Gruppe oder der einzelnen Lehrkraft (vgl. ebd.: 224). Somit sind die Ergebnisse der hier vorliegenden Studie hoch anschlussfähig an die Studie von Bloh und Bloh.

Ähnlich beschreiben auch Zeitler, Heller und Asbrand (2012) in ihrer Studie zur Implementierung der Bildungsstandards die bei Lehrkräften rekonstruierten Typen. Dort zeigte sich, dass innerhalb des Samples

„für den Umgang mit Bildungsstandards die Sichtweise auf Schule und Bildungspolitik als zwei verschiedene Sphären für alle Lehrkräfte konstitutiv ist. [...] Die Lehrkräfte fassen die bildungspolitisch Verantwortlichen und sich selbst nicht als an einer gemeinsamen Sache, nämlich der Entwicklung der Schule, Beteiligte auf, sondern als Akteure in getrennten Bereichen“ (ebd.: 172).

Hinsichtlich des Umgangs arbeiten Zeitler, Heller und Asbrand (2012) zwei Möglichkeiten heraus, wie mit dieser Differenz umgegangen werden könne, nämlich im Rahmen einer heteronomen oder autonomen Orientierung. Diese definieren sie folgendermaßen:

Heteronomie: „Konstruieren Lehrkräfte eine deduktive Beziehung zwischen Norm und Handlungspraxis, erscheinen sie eher fremdbestimmt. Sie sehen sich als ausführendes Organ der Bildungspolitik bzw. Schulverwaltung“ (ebd.: 172).

Autonomie: Lehrkräfte, „deren Konstruktion eine reflexive Beziehung zwischen Norm und Handlungspraxis ausmacht, erscheinen [hingegen] in hohem Maße selbstbestimmt. Sie begreifen sich selbst als relativ eigenständig und haben ein eher distanziert-reflektiertes Verhältnis zur Bildungspolitik bzw. Bildungsadministration“ (ebd.: 172). Wird dies in Beziehung mit den bei Bloh und Bloh (2016) und denen in der hier vorliegenden Studie rekonstruierten Typen gesetzt, zeigt sich, dass hier ein vergleichbares Phänomen beschrieben wird: Heteronom orientierte Gruppen externalisieren die Problemlösungen und sehen sich daher als abhängig von anderen, während autonom orientierte Gruppen die Verantwortung – und die Kompetenz – für die Problemlösungen bei sich selbst verorten.

Auch das, was Goldmann (2017a; 2017b) bei Lehrkräften als gemeinsame Praxis des „Lamentierens“ beschreibt, scheint sich auf Gruppen zu beziehen, die die Problemlösungen externalisieren:

„Eine Funktion des Lamentierens ist jedoch, durch die diffuse Zuschreibung von Verantwortung außerhalb des eigenen Einflussbereichs (z.B. die Gesellschaft) die Nicht-Erfüllung von externen oder eigenen Ansprüchen zu plausibilisieren und damit zu legitimieren. Das Lamentieren bearbeitet damit die ‚Unfähigkeit‘ der Gruppe, in diesem Punkt kollektive Entscheidungen zu treffen“ (Goldmann 2017a: 156).

Goldmann betrachtet das „Lamentieren“ als Strategie zur Nichtaushandlung von Orientierungsdifferenzen und geht davon aus, dass die jeweiligen Gruppen keinen konjunktiven Erfahrungsraum teilen würden. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der hier vorliegenden Untersuchung und der Arbeiten von Bloh und Bloh (2016) beziehungsweise Zeitler, Heller und Asbrand (2012) liegt der Schluss nahe, dass es sich bei der Praxis des Lamentierens (vgl. hierzu beispielsweise Goldmann 2017b: 104 ff.) um eine heteronom orientierte Gruppe handelt, und

dass die gemeinsame Praxis gerade darin besteht, andere für die Problemlösung verantwortlich zu machen. Und auch Amling (2017) rekonstruiert eine externe Problemattribuierung durch Lehrkräfte. Hierbei sieht er eine spezifische Form der Kommunikation über die Bedingungen der eigenen Arbeit, die für den Organisationstyp Schule charakteristisch zu sein scheint: Lehrkräfte kommen zu einem Abgleich zwischen Ideal und Realität,

„allerdings in erster Linie in Bezug auf an sie herangetragene Erwartungen, und konstatieren dann eine Diskrepanz, die sie aber erklären, indem sie sich als unter Bedingungen stehend thematisieren – womöglich um einen potenziellen Gesichtverlust auf der Ebene der sozialen Identität zu bearbeiten“ (Amling 2017: 118).

Ähnlich wie Goldmann scheint auch Amling hier Gruppen untersucht zu haben, die Probleme externalisieren. Beide nehmen eine Verallgemeinerung vor, der die gezeigten Befunde widersprechen.

Sowohl die nach der Lösungsattribuierung unterschiedenen als auch die als autonom und heteronom bezeichneten Typen beziehen sich also auf vergleichbare Orientierungen. Im Rahmen der vorliegenden Studie wird die Unterscheidung nach der Lösungsattribuierung verwendet, da mit diesem Begriff besser die Art der Bearbeitung von Widersprüchen gefasst werden kann, während die Begriffe der Autonomie und Heteronomie es eher ermöglichen, den Umgang mit Handlungsaufforderungen im Rahmen von Steuerungsprozessen zu beschreiben.

8 Diskussion, Einordnung und Ausblick

Ziel dieses abschließenden Kapitels ist es, die in den vorherigen Kapiteln erarbeiteten Ergebnisse auf die Forschungsfragen zu beziehen und zu diskutieren. Dazu wird im Folgenden zunächst auf die in Abschnitt 2.6 und dann auf die in Abschnitt 3.4 formulierten Fragen eingegangen, um dann die Arbeit mit einem Fazit und einem Ausblick auf mögliche anschließende Forschungsfragen zu beenden.

Die erste Forschungsfrage lautete:

Inwieweit reflektieren Lehrkräfte das Spannungsverhältnis, in dem inklusive Programmatik und gesellschaftliche Funktionen der Schule stehen? Wie relevant ist hierbei die starke moralische Wertorientierung von Inklusion?

Folgt man den methodologischen Ausführungen in Abschnitt 3.3, dann bildet das selektive Schulsystem mit seiner äußeren Differenzierung auf der Basis von Leistungsunterschieden eine latente Fremdrahmung, zu der sich alle Schulen – also auch die untersuchten – verhalten müssen. Die Diskussionen der Lehrkräfte tangieren dieses Spannungsverhältnis an verschiedenen Stellen, thematisieren dieses aber nicht im Rahmen von Metakommunikation oder diskutieren es gar als widersprüchliche Struktur. In diesem Sinne kann die Annahme des selektiven Schulsystems als latente Fremdrahmung in den hier untersuchten Fällen empirisch bestätigt werden (vgl. hierzu die Ausführungen zur zweiten Forschungsfrage). In diesem Verständnis können die rekonstruierten Spannungsfelder als ein Hinweis auf die Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses betrachtet werden.

Deutlich wird dies insbesondere vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 diskutierten Aspekte, so auch bei der Forderung nach De-Kategorisierung als eine der zentralen Positionen im Inklusionsdiskurs (Abschnitt 2.2). Der empirische Teil dieser Arbeit hat hier aufgezeigt, dass alle untersuchten Gruppen zwischen Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterscheiden und diese Kategorisierung nicht nur administrativ, sondern auch alltagspraktisch relevant ist. Dies zeigt sich beispielsweise im Fortbestand einer Förderplanlogik und der hiermit einhergehenden Trennung der jeweiligen Lernbereiche (vgl. Gruppe Fontane 5.1.6), der namentlichen Nennung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Verlauf der Diskussionen und in der Thematisierung von Kindern, die zwischen den Kategorien stehen (vgl. hierzu Abschnitt 6.1). Das Denken in zwei Gruppen wird in den hier untersuchten Fällen also nicht überwunden. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Kategorisierung der Schüler*innen der Selektivität des Schulsystems geschuldet ist und pädagogisch nur schwer überwunden werden kann (vgl. hierzu auch Zitat von Feuser 2017a, vgl. Abschnitt 2.2). In diesem Verständnis kann gerade auch die namentliche Nennung der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf als eine mit Katzenbach (2015) (vgl. Abschnitt 2.3) möglicherweise legitime Thematisierung von Differenz betrachtet werden, die auch der Rahmung durch das selektive Schulsystem Rechnung trägt.

Ein weiteres zentrales Thema ist in diesem Zusammenhang die besondere Relevanz von Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Geistige Entwicklung (vgl. Abschnitt 6.1). Die besondere Stellung, die diese Schüler*innen auch an den hier untersuchten inklusiven Schulen erhalten, verweist auf zwei Aspekte, die im Folgenden ausgeführt werden sollen: Zum einen scheint die Einbeziehung von Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen sehr viel routinierter zu sein und daher keinen

so herausgehobenen Stellenwert zu haben. Zum anderen unterstreicht dies, dass Schüler*innen mit geistiger Behinderung auch an inklusiven Schulen unterrepräsentiert sind und ihre Aufnahme nach wie vor nicht selbstverständlich ist.

Der erste Aspekt wird bei der Gruppe Fontane (5.1.4) deutlich, wenn der Unterstützungsbedarf einer Schülerin mit komplexeren Beeinträchtigungen von jenem der Schüler*innen mit einem Förderbedarf im Bereich Lernen abgegrenzt wird. Der Umgang mit Letzterem scheint sehr viel selbstverständlicher, während die Zuständigkeit für erstere Schülerin auch performativ an den Sonderpädagogen delegiert wird. Vergleichbares beschreiben auch Lindmeier und Lindmeier (2018) im Zusammenhang mit Ausführungen zu einem kompetenztheoretischen Professionalisierungsverständnis: „Ausgehend vom Alltag der inklusiven Schule lässt sich zeigen, dass ein Teil der Lern- und Verhaltensprobleme so häufig ist, dass Lehrkräfte jeder Schulform sie alltäglich erleben und auf sie reagieren müssen“ (Lindmeier/Lindmeier 2018: 269). Als Beispiel benennen sie hier ADHS. Demgegenüber erfordern andere Bedarfe „sehr viel spezialisiertes Wissen und spezialisierte Kompetenzen, die im Rahmen einzelner sonder- und inklusionspädagogischer Module nicht in ausreichender Breite und Tiefe vermittelt werden können“ (ebd.), zum Beispiel solche zum Aufbau eines allgemeinen Symbolverständnisses. Die Unterstützung von Schüler*innen im Bereich Lernen scheint auch an den hier untersuchten Schulen für Regelschullehrkräfte deutlich routinierter zu sein, als dies bei Schüler*innen mit einem Förderbedarf im Bereich Geistige Entwicklung der Fall ist.

Der zweite angesprochene Aspekt, die Unterrepräsentanz von Schüler*innen mit einem Förderbedarf im Bereich Geistige Entwicklung an allgemeinen Schulen, spiegelt sich auch in statistischen Zahlen wider: So wurden im Schuljahr 2015/16 nur 10,7 % der Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung an allgemeinen Schulen unterrichtet, im Förderschwerpunkt Lernen waren es 45 % (KMK 2016). Ein Grund für die Unterrepräsentanz auf quantitativer Ebene und die besondere Thematisierung dieser Schülergruppe in den hier dargestellten Fällen könnte sein, dass das Spannungsverhältnis zwischen einem selektiven und auf Leistungsgerechtigkeit ausgelegten Schulsystem und Inklusion bei diesen Schüler*innen am deutlichsten wird. Ihre Aufnahme stellt somit einen zentralen Faktor für eine inklusive Schulentwicklung dar, da hierdurch wirkliche strukturelle Änderungen notwendig werden, was sich auch in der besonderen Thematisierung von Schüler*innen mit Trisomie 21 (vgl. Abschnitt 6.1) zeigt. Hierin wird deutlich, dass Inklusion noch immer an der Kategorie Behinderung festgemacht wird, und sich hier ein Inklusionsverständnis, welches alle Heterogenitätsdimensionen in den Blick nimmt, empirisch nicht abbilden lässt.

Diese Ausführungen weisen exemplarisch darauf hin, welche hohe Wirksamkeit die Strukturierung des selektiven Schulsystems auch in diesen Schulen mit einem klaren inklusiven Profil zu haben scheint. Sie stellen somit auch auf empirischer Ebene die in Abschnitt 2.2 diskutierte Annahme der pädagogischen Umsetzbarkeit von Inklusion infrage, da deutlich wird, dass sich auch inklusive Schulen der latenten Fremdrahmung nicht entziehen können. Mit Bezug auf die zweite Forschungsfrage wird im Folgenden in den Blick genommen, wie die untersuchten Gruppen dieses Spannungsfeld bearbeiten. Sie lautet:

*Wie bearbeiten Lehrkräfte an inklusiven Grundschulen diese Widersprüche, die aus der Strukturiertheit des Schulsystems, der schulischen Programmatik und den Ansprüchen der Akteur*innen selbst resultieren?*

Für die Beantwortung dieser Forschungsfrage ist es der Arbeit gelungen, die methodologisch angenommene (vgl. Abschnitt 3.2) Vermittlung zwischen den gesellschaftlichen Erwartungen

an die Realisierung eines Verständnisses von Leistungsgerechtigkeit als Allokationsgerechtigkeit, der schulischen Programmatik als inklusiver Schule und der schulischen Praxis sowie den hieraus resultierenden konjunktiven Erfahrungsraum empirisch zugänglich zu machen. Hierbei konnten alle drei Merkmale einer konstituierenden Fremdrahmung (vgl. Abschnitt 3.3) rekonstruiert werden: (1) Erstcodierung als „noch kein Schüler“ (Gruppe Raabe, 5.2.1), (2) Zweitcodierung im Sinne einer Übertragung der Erstcodierung auf die Gesamtperson durch Annahme der geistigen Behinderung als Erklärung für alle Handlungen (Gruppe Fontane, 5.1.5) und (3) die Invisibilisierung der Fremdrahmung durch das Ausbleiben von Metakommunikation (alle Gruppen) beziehungsweise die Ausblendung eigener Beteiligung an Situationen wie bei der Nichtthematisierung der eigenen Verantwortung für eine Lehr-Lern-Situation (Gruppe Raabe, 5.2.1). So wurde, wie oben ausgeführt, an den hier untersuchten Schulen die Fremdrahmung durch das selektive Schulsystem als eine *latente* deutlich, die den Gruppen nicht für Metakommunikation zugänglich ist. Die Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses zwischen der latenten Fremdrahmung und einer inklusiven Programmatik wird im Folgenden exemplarisch an den Fällen Fontane und Holbein verdeutlicht. Diese bilden den für die rekonstruierten Typen maximalen Kontrast bei gleichzeitig hoher Anschlussfähigkeit von Inklusion an das professionelle Selbstverständnis. Ergänzt wird die Darstellung durch Ausführungen zur Gruppe Raabe (5.2), die den machtsstrukturierten Modus repräsentiert.

Die Gruppe *Fontane* (5.1) betont ihren Anspruch, eine inklusive Schule zu sein, besonders deutlich. Die Anschlussfähigkeit dieses Ideals an das eigene Selbstverständnis zeigt sich hier ungebrochen. Die aus diesem Anspruch im Verhältnis zu ihrer Praxis resultierenden Probleme betrachtet sie durchweg als lösbar und erlebt sich hierbei offenbar als ausnahmslos als erfolgreich. Dies zeigt sich beispielsweise bei der Thematisierung des Verhältnisses zur Administration (5.1.3) als einer Lupenstelle für die Spannung zwischen inklusiver Programmatik der Schule und staatlichem Steuerungshandeln im Kontext eines selektiven Schulsystems. Dieses Verhältnis nimmt die Gruppe durchaus als herausfordernd wahr und verortet durch die als erfolgreich erlebte Einflussnahme die Kompetenz zur Lösung dieser Probleme bei sich. Auch diese Herausforderungen werden – wie alle anderen im Rahmen der Gruppendiskussion thematisierten – als aus eigenen Mitteln bewältigbar erlebt. Ein wichtiger Aspekt bei dieser Bewältigung sind anscheinend die auf schulkultureller Ebene vereinbarten Regeln und Vereinbarungen wie die verbindliche Präsenzzeit (5.1.2), die von der Gruppe als „sehr stringente“, „verbindliche“, oder „sehr festgelegt“ bezeichnet werden (5.1.1). Diese ermöglichen somit, zwischen imaginärem inklusiven Entwurf der Schule und der schulischen Realität zu vermitteln. Gleichzeitig zeigt sich bei der Gruppe etwas, was mit Helsper als eine „stark angespannte Bewährungsdynamik“ (Helsper 2008: 123) bezeichnet werden kann. Den Anspruch zu realisieren, eine inklusive Schule zu sein, und diese Herausforderung erfolgreich zu bewältigen, bedarf einer besonderen Anstrengung der Lehrkräfte (5.1.2). Hiermit einher geht zugleich eine starke Vergemeinschaftung, innerhalb derer alle eine vergleichbare Anstrengungsbereitschaft zu zeigen haben, was sich auf schulorganisatorischer Ebene in der als freiwillig gerahmten Akzeptanz der verbindlichen Präsenzzeit zeigt. Die Bereitschaft hierzu ist zum einen mit der Mitgliedschaft in dieser konkreten Schule und gleichzeitig mit dem Selbstverständnis als inklusiver Schule verknüpft, sodass hiervon nicht abgesehen werden kann, ohne das Ideal der Schule aufzugeben. Somit resultiert hieraus auch die Notwendigkeit, die Herausforderung erfolgreich zu bewältigen, was es deutlich erschwert, existierende Spannungen und Krisen, beispielsweise eine unterschiedliche Leistungsfähigkeit der einzelnen Lehrkräfte (5.1.2), in den Blick zu nehmen und für Reflexion zugänglich zu machen. Gleiches scheint auch für Probleme zu gelten, die aus dem Spannungsverhältnis

zwischen schulischer Selektion und Inklusion resultieren. Auch diese können somit nicht in den Blick genommen werden, sondern werden grundsätzlich als lösbar angenommen.

Während die Praxis bei der Gruppe Fontane als gelingend beschrieben wird, stellt sich die Situation bei der Gruppe *Raabe* anders dar. Homolog zur Gruppe Fontane betrachtet auch die Gruppe Raabe die eigene Praxis als inklusiv und Inklusion somit als prinzipiell lösbare Herausforderung. Hierbei ist sie jedoch anders als die Gruppe Fontane weniger am Gelingen der eigenen Praxis als vielmehr an Inklusion als widerständiger Praxis orientiert. Dies führt dazu, dass aus dem Spannungsverhältnis von schulischer Selektion und Inklusion entstehende Probleme oder Anfragen an die eigene Praxis im Rahmen eines machtsstrukturierten Diskurses gelöst werden. Hieraus folgt dann eine Abwertung des die Irritation auslösenden Schülers (5.2.1), der Bedenkenträger*innen (5.2.2) oder der administrativen Vorgaben (5.2.3). Die starke Betonung von Inklusion als widerständigem Reformvorhaben führt in der Spannung mit der latenten Rahmung durch die schulische Selektionsfunktion so gerade zu einer Praxis, die nicht als inklusiv im Sinne der Wertschätzung von Verschiedenheit betrachtet werden kann. Dies zeigt sich auch daran, dass die im Zusammenhang mit dem Index für Inklusion diskutierte (2.2) Gegenüberstellung von als „echt“ empfundenen inklusiven Werten und dem „bloßen Befolgen“ einer Anweisung sich gerade in diesem Fall zeigt. Die administrativen Vorgaben werden gerade nicht reflexiv im Verhältnis zur eigenen Praxis betrachtet und bewertet, sondern aus der widerständigen Haltung heraus grundsätzlich als unangemessen abgewertet und abgelehnt. Hierüber erfolgt dann wiederum eine Verknüpfung mit der pädagogischen Praxis, sodass auch das Vorgehen in diesem Zusammenhang als widerständig gerahmt und für Reflexion schwer zugänglich wird. Ähnlich wie bei der Gruppe Fontane muss auch hier die eigene Praxis als erfolgreich angenommen werden, um die Orientierung an Inklusion als widerständigem Reformvorhaben nicht zu gefährden.

Die Gruppe *Holbein* (5.5) bearbeitet demgegenüber die Diskrepanz zwischen dem eigenen inklusiven Ideal und der schulischen Praxis. Die Praxis der eigenen Schule – und damit verbunden die eigene Rolle hierin – wird von den Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion als kompensatorisch wahrgenommen (5.5.3), indem sie ihre Aufgabe mit dem „Ranschaffen“ von Material im Rahmen eines Lehrwerkunterrichts beschreiben. Hiermit ist die von ihnen selbst verfolgte Idealvorstellung der geteilten Verantwortung für alle Schüler*innen nicht vereinbar. Auch wenn zum Inklusionsverständnis der Schule hier nur auf die Ausführungen im Rahmen der Gruppendiskussion Bezug genommen wird, kann mit Nohl davon ausgegangen werden, dass sich die „mit qualitativen Erhebungsverfahren gewonnenen Daten in der Auswertung meist auf mehrere soziale Ebenen beziehen [lassen]“ (Nohl 2013: 97). Die Schule Holbein scheidet also ein eher kompensatorisches Verständnis von Inklusion zugrunde zu legen, das sich mit dem Inklusionsverständnis der Diskussionsteilnehmerinnen offenbar nicht deckt. Ein Hinweis hierauf könnte auch die (fehlende) Bereitschaft zur Teilnahme an der Gruppendiskussion sein. Hieraus resultiert auch eine geteilte Zuständigkeit für Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. Es zeigt sich ein für Organisationen typischer Umgang mit vielfältigen Anforderungen. Mit Bezug auf Meyer und Brian (1992) führt Widmer-Wolf (2018) aus: „Die typische Reaktionsweise [auf unterschiedliche Anforderungen, BRS] besteht darin, dass Organisationen Unter-einheiten aufbauen, welche weitgehend selbständig, unabhängig und voneinander abgekoppelt organisiert funktionieren“ (Widmer-Wolf 2018: 300). So scheinen auch an der Holbein-Schule die Sonderpädagoginnen als Untereinheit für die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig zu sein. Gleichzeitig scheinen sich die Mitglieder der Gruppe Holbein als von der sonstigen schulischen Organisation abgekoppelt wahrzunehmen, worauf auch die Exter-

nalisierung der Problemlösungskompetenz verweist. Somit fühlen sie sich nicht in der Lage, auf die als unbefriedigend wahrgenommene Situation Einfluss zu nehmen, und reagieren hierauf mit einem Rückzug auf das vertraute Förderschulsystem. Die für diese Gruppe erreichte „Grenze von Inklusion“ resultiert also weniger aus einer Grenze der inklusiven Programmatik an sich als vielmehr aus der als nicht überwindbar erscheinenden Diskrepanz zur schulischen Realität.

Den Gruppen, die dem Lösungskompetenz externalisierenden Typ zuzuordnen sind, gelingt es nicht, zwischen einem inklusiven Ideal und der schulischen Realität zu vermitteln. Dies wird auch darin deutlich, dass gerade die Gruppen dieses Typs auf der sprachlichen Ebene stärker ein Vokabular mit Bezug zum traditionellen Förderschulsystem verwenden, während die Gruppen des anderen Typs viel stärker auf Begriffe zurückgreifen, die an eine inklusive Programmatik anschlussfähig sind. Gruppen, die die Lösungskompetenz bei sich selbst verorten, betrachten die eigene Praxis als an eine inklusive Programmatik anschlussfähig und somit als inklusiv. Probleme, wie sie aus dem Spannungsverhältnis zu schulischer Selektion resultieren, werden somit ebenfalls als lösbar angenommen und nicht problematisiert. Inklusion wird so auch hier zu einem pädagogisch lösbaren Problem. Hiermit wird eine Parallele zwischen der Bearbeitung der Widersprüche durch die Lehrkräfte und der Bearbeitung innerhalb des als affirmativ bezeichneten Teil des Inklusionsdiskurses deutlich: Auch Letzterer betrachtet Inklusion als pädagogisch lösbares Problem. So reagiert auch Prenzel auf Wischers Kritik mit einem Verweis auf eine als inklusiv betrachtete Praxis (vgl. 2.2), wie auch die Gruppe Arnim auf Bedenken der Eltern mit einem Verweis auf die eigene gelingende Praxis reagiert (vgl. 5.3.2). Beiden gelingt es nicht, die Widersprüche, die aus dem Verhältnis von Inklusion zur derzeitigen Verfasstheit des Schulsystems resultieren, zum Gegenstand von Metakommunikation zu machen. In beiden Fällen wird Kritik, die das Spannungsverhältnis von Inklusion und selektivem Schulsystem aufgreift, nicht als Hinweis auf ein zu bearbeitendes Problem verstanden, sondern als Kritik an und Infragestellung inklusiver Schulentwicklung betrachtet – und auf dieser Grundlage abgewehrt oder als uninformiert abgewertet. Es zeigen sich also vergleichbare Bearbeitungsstrategien: einerseits die der Abwehr der Inklusionsforderung – verbunden mit dem Festhalten an der tradierten Verfasstheit des Schulsystems – und andererseits die des Glaubens an Inklusion als pädagogisch lösbare Herausforderung. So kann auch die De-Kategorisierungsforderung homolog als Versuch verstanden werden, die latente Fremdrahmung durch das selektive Schulsystem zu bearbeiten und dessen Lösbarkeit durch Verzicht auf eine kategorisierende Sprache anzunehmen. Sowohl im Diskurs als auch in den untersuchten Gruppendiskussionen führt dies jedoch zur Ausblendung der bestehenden Widersprüche. Ähnlich wie bei der Gruppe Fontane scheint also auch ein Teil des wissenschaftlichen Diskurses als Reformdiskurs unter einer angespannten Bewährungsdynamik zu stehen.

Während es für die unter Handlungszwang stehende pädagogische Praxis noch als nachvollziehbar erscheint, das Spannungsverhältnis nicht zu reflektieren, sollte von einem wissenschaftlichen Diskurs eine höhere Reflexionsleistung erwartet werden können. Dass dies, wie in Abschnitt 2.2 aufgezeigt werden konnte, in einem relevanten Segment des Diskurses nicht der Fall ist, macht Folgendes deutlich: Zum einen greift als Reaktion auf diese Ausblendung eine Forderung nach mehr Reflexion in der Praxis zu kurz. Zum anderen erscheint diese Reflexion als nur bedingt hilfreich. Denn mit schulischen Strukturveränderungen gehen multiprofessionelle Kooperationen einher, sodass ohnehin eine „tendenzielle Reflexivitätsüberlast“ (Helsper 2016: 237) droht, gerade auch im Kontext der allgegenwärtigen „Steigerungsformel ‚Professionalität durch Reflexivität‘“ (Reh 2004: 363). Stattdessen ist es zentral, Inklusion als imaginären Entwurf im Kontext eines selektiven Schulsystems weniger stark normativ aufzuladen, um so die Anspannung der schulischen Bewährungsdynamik zu verringern. Konzepte, die darum bemüht sind, beide Aspekte miteinander zu

verknüpfen, etwa der Ansatz der „reflexiven Inklusion“ von Budde und Hummrich (2013) oder die gleichzeitige Thematisierung und Nichtthematisierung von Differenz bei Katzenbach (2015), scheinen hierzu eher geeignet als hochnormative Forderungen wie die des Index für Inklusion. Wie in Abschnitt 2.4 aufgezeigt, war es für die Akteur*innen der Integrationsbewegung in den 1970er-Jahren notwendig, von der pädagogischen Lösbarkeit ihrer Teilhabeforderungen auszugehen, da ihnen andernfalls der entscheidende Antrieb gefehlt hätte. Historisch ist die getrennte Betrachtung von Schule und Gesellschaft als zwei unabhängig voneinander reformierbare Sphären also durchaus nachvollziehbar. Für den Inklusionsdiskurs ist die Thematisierung der eigenen Grenzen – gerade in einer Zeit, in der durch die UN-BRK Inklusion zu einer scheinbar allgegenwärtigen Forderung geworden ist – jedoch zentral. Entsprechend fordert auch Mecheril (2015):

„Trauen wir der Pädagogik um ihrer selbst willen, also um des Versprechens der guten Veränderung durch Lern- und Bildungsverhältnisse willen, mithin nicht zu viel zu und denken sie von ihrer Unmöglichkeit her, die von äußeren Grenzen wie von inneren Widerstreiten hervorgebracht wird. Inklusiv Anerkennungspädagogik, die jenseits des (Selbst-)Verständnisses, das Richtige zu sein, eine Sprache für ihre Unmöglichkeit findet, wird präziser ihre Möglichkeitsbedingungen in diesen unmöglichen Verhältnissen ausloten und bestimmen können“ (Mecheril 2015: 14).

Wenn die Widersprüchlichkeit und somit auch die Grenze der pädagogischen Lösbarkeit von Inklusion innerhalb eines selektiven Schulsystems im wissenschaftlichen Diskurs – und gerade auch in programmatischen Texten wie dem Index für Inklusion – deutlich gemacht wird, ermöglicht dies auch den schulischen Akteur*innen, diese Widersprüchlichkeit im Rahmen ihrer inklusiven Programmatik zu berücksichtigen und zu einem realistischen Entwurf ihrer Schule zu gelangen. Wie in dieser Studie gezeigt wurde, gelingt der reflexive Umgang mit dieser Widersprüchlichkeit selbst an beispielhaften inklusiven Schulen nur in sehr begrenztem Rahmen. Umso mehr benötigen Schulen, bei denen Inklusion deutlich weniger anschlussfähig an das professionelle Selbstverständnis ist, sehr viel mehr Unterstützung darin, Strategien zum Umgang mit den Widersprüchen zu entwickeln, um so einen realistischen Entwurf einer inklusiven Schule formulieren zu können. Grundsätzlich erscheint es notwendig, das hier aufgezeigte Verhältnis von latenter Fremdrahmung durch das Schulsystem, inklusiver Programmatik und Handlungspraxis der Lehrkräfte noch genauer in den Blick zu nehmen. Vor allem die dieser Arbeit zu Grunde liegende Annahme, dass viele Spannungsverhältnisse aus der Bearbeitung des Verhältnisses von inklusiven Schulen zum selektiven Schulsystem resultieren, bedarf noch weiterer Reflexion. Die Annahme des selektiven Schulsystems als latente Fremdrahmung, mit der sich die Schulen auseinandersetzen müssen, ermöglichte es als Analyseperspektive im Rahmen dieser Arbeit Spannungsfelder deutlich zu machen, die als nicht – oder nur bedingt – pädagogisch bearbeitbar betrachtet werden können. Zugleich gilt es aber verstärkt zu prüfen, inwiefern hier andere Aspekte, wie beispielsweise eine schulische Eigenlogik zum Tragen kommen (vgl. Kapitel 2) oder auch das gesellschaftliche Leistungsverständnis thematisch wird. Hierfür erscheint es sinnvoll, in einem nächsten Schritt inklusive Grundschulen stärker als Mehrebenenkonstellation zu betrachten. Hierzu bietet es sich an, die schulischen Dokumente, die Interviews mit den jeweiligen Schulleiter*innen und das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen. Zudem könnten über eine höhere Fallzahl die ausgearbeiteten Typen stärker ausdifferenziert werden. Perspektivisch wäre auch eine Kontrastierung der Fälle mit anderen Schulformen sinnvoll. Hierbei könnte unter Berücksichtigung anderer programmatischer Entwürfe das Spezifische inklusiver Entwürfe stärker hervortreten, genauso wie durch internationale Vergleiche die Relevanz der Fremdrahmung durch das stark selektive Schulsystem der Bundesrepublik herausgearbeitet werden könnte (erste Hinweise finden sich dazu bei Sturm 2018a).

Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, Bernd (2011): Der Umgang mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ainscow, Mel (2008): Teaching for Diversity. The Next Big Challenge. In: Connelly, Michael F./Fang He, Ming/Philion, JoAnn (Hg.): The Sage Handbook of Curriculum and Instruction. S. Los Angeles u.a.: Sage Publications.
- Amling, Steffen (2017): Formen von und Umgang mit Diskrepanzerfahrungen von Lehrerinnen – Reflexionen auf die dokumentarische Analyse der Organisation Schule. In: Amling, Steffen/Vogd, Werner (Hg.): Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. S. 103–121. Opladen: Barbara Budrich.
- Amling, Steffen (2018): Zugehörigkeiten in Organisationen: Ansatzpunkte für organisationales Lernen. In: Germanis, Olaf/Hutmacher, Stefan (Hg.): Identität in der modernen Arbeitswelt: Neue Konzepte für Zugehörigkeit, Zusammenarbeit und Führung. S. 67–82. Wiesbaden: Springer VS.
- Amrhein, Bettina (2011): Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amrhein, Bettina (2016): Inklusion als Mehrebenenkonstellation – Anmerkung zu Rekontextualisierungstendenzen in inklusiven Bildungsreformen. In: Amrhein, Bettina (Hg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. S. 17–36. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Amrhein, Bettina (2017): Professionalisierung für Inklusion. Akteurinnen und Akteure der Sekundarstufe zwischen Determination und Emergenz. In: Lindmeier, Christian/Weiß, Hans (Hg.): Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. Sonderpädagogische Förderung heute. Beiheft 1. S. 118–133. Weinheim: Beltz Juventa.
- Arndt, Ann-Kathrin/Werning, Rolf (2016): Was kann man von Jakob Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie „Gute inklusive Schule“. In: Hollenbach-Biele, Nicole/Vogt, Dennis (Hg.): Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis. S. 105–140. Gütersloh: Bertelsmannstiftung.
- Bärmig, Sven (2017): Theoretische Perspektiven auf Sonderpädagogik und Inklusion. Zeitschrift für Inklusion, Jg. 2017, Heft 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/394> (09.10.18).
- Basaglia, Franco/Basaglia-Ongaro, Franca (1980): Befriedungsverbrechen: über die Dienstbarkeit der Intellektuellen. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Bellenberg, Gabriele (2012): Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I. Gütersloh: Bertelsmann.
- Bielefeldt, Heiner (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Bloh, Thiemo (2015): Kollektive Orientierungsmuster als Teil individueller Handlungskompetenz: Eine komparative Analyse kooperierender Grundschullehrkräfte. In: Blömer, Daniel/Lichtblau, Michael/Jüttner, Ann-Kathrin/Koch, Katja/Krüger, Michaela/Werning, Rolf (Hg.): Perspektiven auf inklusive Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen 18. S. 46–52. Wiesbaden: Springer VS.
- Bloh, Thiemo/Bloh, Bea (2016): Lehrerkoooperation als Community of Practice – Zur Bedeutung kollektiv-impliziter Wissensbestände für eine kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung. Journal for Educational Research Online, Jg. 8, Heft 3, S. 207–230. <http://www.j-e-r-o.com/index.php/jero/article/view/711> (26.07.18).
- Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. In der originalen, englischsprachigen Fassung entwickelt von Tony Booth und Mel Ainscow. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hg.) (2017a): Inklusive Bildungsprozesse gestalten: Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte. Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Boban, Ines/Hinz, Andreas (2017b): Inklusive Wertorientierung – ein Kernaspekt inklusiver Entwicklung. In: Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hg.): Inklusive Bildungsprozesse gestalten: Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte. 1. Auflage, S. 70–87. Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Bohnsack, Ralf (1983): Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion. Opladen: Westdt. Verl.
- Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske & Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. 8. Aufl., Stuttgart: UTB.

- Bohnsack, Ralf (2014): *Habitus, Norm und Identität*. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analyse zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. S. 33–55. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2017a): *Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation*. In: Amling, Steffen/Vogd, Werner (Hg.): *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. S. 233–259. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017b): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Leverkusen: UTB.
- Bohnsack, Ralf (2018): *Rekonstruktion, Rationalismuskritik und Praxeologie*. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden*. S. 211–226. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bohnsack, Ralf/Pfaff, Nicolle (2010): *Die dokumentarische Methode: Interpretation von Gruppendiskussionen und Interviews*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja (2010): *Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion*. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. 2., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl., S. 233–248. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Booth, Tony (2008): *Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle?* In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hg.): *Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen – Perspektiven – Praxis*. S. 53–73. Marburg: Lebenshilfe.
- Booth, Tony/Ainscow, Mel (2017): *Index für Inklusion: ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Herausgegeben und adaptiert von Achermann, Bruno/Amirpur, Donja/Braunsteiner, Maria-Luise/Demo, Heidrun/Plate, Elisabeth/Platte, Andrea. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bourdieu, Pierre (1998): *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 10. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt, M.: Suhrkamp.
- Budde, Jürgen (2012a): *Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. Forum qualitative Sozialforschung*, Jg. 13, Heft 2, o.S. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-13.2.1761> (16.07.19).
- Budde, Jürgen (2012b): *Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. Paralleltitel: Problem-oriented perspectives on heterogeneity as an ambivalent topic in research on teaching and schools. Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 58, Heft 4, S. 522–540. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-103937> (11.10.18).
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2013): *Reflexive Inklusion. Zeitschrift für Inklusion*, Jg. 2013, Heft 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193> (13.12.17).
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2015): *Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Erziehungswissenschaft*, Jg. 26, Heft 51, S. 33–41. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-115698> (11.10.18).
- Cramer, Colin/Harant, Martin (2014): *Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 17, Heft 4, S. 639–659.
- CRPD (2015): *Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands*. [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/show/crpd-abschliessende-bemerkungen-ueber-den-ersten-staatenbericht-deutschlands/\(04.04.18\)](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/show/crpd-abschliessende-bemerkungen-ueber-den-ersten-staatenbericht-deutschlands/(04.04.18)).
- Dannenbeck, Clemens/Hinz, Andreas (2017): *Das Politische (in) der Gestaltung inklusionsorientierter Bildungsprozesse*. In: Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hg.): *Inklusive Bildungsprozesse gestalten: Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte*. S. 52–69. Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Deutscher Bildungsrat (1973): *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher: verabschiedet auf der 34. Sitzung der Bildungskommission am 12./13. Oktober 1973 in Bonn*. Bonn: Klett.
- Dietrich, Fabian (2017): *Schulische Inklusion diesseits und jenseits des Leistungsprinzips: Schul- und unterrichtsbezogene Perspektiven des Verhältnisses von Inklusion und schulischer Leistungsbewertung*. In: Textor, Annette/Grüter, Sandra/Schiermeyer-Reichl, Ines/Streese, Bettina (Hg.): *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft: Band 2 Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*. S. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin (2014): *Kann man Inklusion steuern? Perspektiven einer rekonstruktiven Governanceforschung*. In: Lichtblau, Michael/Blömer, Daniel/Jüttner, Ann-Kathrin/Koch, Katja/Krüger, Michael/Werneck, Rolf (Hg.): *Forschung zu inklusiver Bildung: gemeinsam anders lehren und lernen*. S. 26–46. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dorrance, Carmen/Dannenbeck, Clemens (2016): *Warum man vor Gemeinsamen Unterricht nicht geschützt werden muss. Kritische Bemerkungen zum Schonraumdiskurs*. In: Schönig, Wolfgang/Fuchs, John Andreas (Hg.): *Inklusion: Gefordert! Gefördert? Schultheoretische, raumtheoretische und didaktische Zugänge*. S. 33–46. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Eberwein, Hans (1998): Ein Rückblick nach 25 Jahren Integrationsentwicklung. Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ von 1973. *Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung*, Jg. 2, Heft 98. <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl2-98-bildungsrat.html> (04.04.18).
- Fend, Helmut (1980): *Theorie der Schule*. München u.a.: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, Helmut (2006): *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Feuser, Georg (2017a): Inklusion – Das Mögliche, das im Wirklichen noch nicht sichtbar ist. In: Feuser, Georg (Hg.): *Inklusion – ein leeres Versprechen?: Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts*. Originalausgabe, S. 183–285. Gießen: Forum Psychosozial.
- Feuser, Georg (Hg.) (2017b): *Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts*. Forum Psychosozial. Gießen: Forum Psychosozial.
- Fraser, Nancy (2003): Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. In: Fraser, Nancy/Honneth, Axel (Hg.): *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*. S. 13–128. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Garfinkel, Harold (1981a): Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In: Arbeitsgruppe, Bielefelder Soziologen (Hg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. 5. Aufl., S. 189–260. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Garfinkel, Harold (1981b): Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In: Arbeitsgruppe, Bielefelder Soziologen (Hg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. 5. Aufl., S. 189–260. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Geiling, Ute/Söllner, Constanze (2011): Professionalisierungsanreize und Widersprüche im Kontext inklusiv orientierter Schulentwicklungsprozesse am Beispiel der FLEX Brandenburg. In: Lütje-Klose, Birgit/Langer, Marie-Therese/Serke, Björn/Urban, Melanie (Hg.): *Inklusion in Bildungsinstitutionen: eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. S. 212–218. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Goffman, Erving (1973a): *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1973b): *Interaktion: Spaß am Spiel, Rollendistanz*. München: Piper.
- Goldmann, Daniel (2017a): Gruppe, Milieu, Organisation – Begriffliche und empirische Reflexionen der dokumentarischen Organisationsforschung. In: Amling, Steffen/Vogd, Werner (Hg.): *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. S. 146–164. Opladen: Barbara Budrich.
- Goldmann, Daniel (2017b): *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung: Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gomolla, Mechthild (2014): ‚Heterogenität‘ als institutionelles Entwicklungsfeld im Schul- und Vorschulbereich. Ein normativer Reflexionsrahmen in Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers. In: Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hg.): *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. S. 69–85. Paderborn: Schöningh.
- Häcker, Thomas (2017): Individualisierter Unterricht. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. S. 275–290. Stuttgart: Julius Klinkhardt.
- Hamburger, Franz/Seus, Lydia/Wolter, Otto (1984): Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In: Griese, Hartmut M. (Hg.): *Der gläserne Fremde: Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik*. S. 32–42. Opladen: Leske & Budrich.
- Heinemann, Ulrich (2017): *Bewegter Stillstand: die paradoxe Geschichte der Schule nach PISA*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Heinrich, Martin (2015): Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In: Manitz, Veronika/Hermstein, Björn/Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried (Hg.): *Zur Gerechtigkeit von Schule: Theorien, Konzepte, Analysen*. S. 235–255. Münster: Waxmann.
- Helsper, Werner (2007): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. 5. Aufl., S. 521–569. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, Werner (2008): *Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung*. Paralleltitel: *School cultures – the school as a symbolic order of meaning*. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 54, Heft 1, S. 63–80. <http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4336> (11.10.18).
- Helsper, Werner (2016): *Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur. Ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität?* In: Idel, Till-Sebastian/Dietrich, Fabian/Kunze, Katharina/Rabenstein,

- Kerstin/Schütz, Anna (Hg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. S. 217–245. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Herz, Birgit (2016): Zur historischen Proximetrie einer Wissenschaftsdisziplin: Sonderpädagogik und die Dialektik von Inklusion und Exklusion. In: Sturm, Tanja/Köpfer, Andreas/Wagener, Benjamin (Hg.): Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung. S. 15–44. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heyl, Vera/Seifried, Stefanie (2014): „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!?“ Einstellungsforschung zu Inklusion. In: Trumpp, Silke/Seifried, Stefanie/Franz, Eva-Kristina/Klauß, Theo (Hg.): Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. S. 47–60. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 53, Heft 9, S. 354–361. <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-inklusion.html> (11.10.18).
- Hinz, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, Irmtraud/Sander, Alfred (Hg.): Inklusive Pädagogik. S. 41–74. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hinz, Andreas (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg., Heft 5, S. 171–179.
- Hinz, Andreas (Hg.) (2012): Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen – Perspektiven – Praxis. 3., durchges. Aufl., Marburg: Lebenshilfe Verlag.
- Hopf, Wulf/Kronauer, Martin (2016): Welche Inklusion? In: Moser, Vera/Lütje-Klose, Birgit (Hg.): Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft Schulische Inklusion. S. 14–26. Weinheim: Beltz Juventa.
- Huf, Christina/Kelle, Helga (2015): Selektionspraktiken und Inklusionspotentiale in Grundschulen und flexiblen Schuleingangsstufen. In: Huf, Christina/Schnell, Irmtraud (Hg.): Inklusive Bildung in Kita und Grundschule. S. 71–94. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hummrich, Merle (2016): Homogenisierung und Heterogenität – Die erziehungswissenschaftliche Bedeutung eines Spannungsverhältnisses. Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Jg. 22, Heft 1, S. 39–58.
- Jansen, Till/Vogd, Werner (2017): Reflexivität in der Dokumentarischen Methode – metatheoretische Herausforderungen durch die Organisationsforschung. In: Amling, Steffen/Vogd, Werner (Hg.): Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. S. 260–278. Opladen: Barbara Budrich.
- Jantzen, Wolfgang (2017): Inklusion als Paradiesmetapher? Zur Kritik einer unpolitischen Diskussion und Praxis. In: Feuser, Georg (Hg.): Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Originalausgabe, S. 51–76. Gießen: Forum Psychosozial.
- Katzenbach, Dieter (2012): Die innere Seite von Inklusion und Exklusion. Zum Umgang mit der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Heilmann, Joachim/Krebs, Heinz/Eggert-Schmid Noerr, Annelinde (Hg.): Außenseiter integrieren: Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung. S. 81–111. Gießen: Psychosozial.
- Katzenbach, Dieter (2013): Inklusion – Begründungsfiguren, Organisationsformen, Antinomien. In: Kronauer, Martin/Burtscher, Reinhard/Ditschek, Eduard Jan/Ackermann, Karl-Ernst/Kilian, Monika (Hg.): Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. S. 27–38. Bielefeld: Bertelsmann.
- Katzenbach, Dieter (2015): De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierungen. In: Huf, Christina/Schnell, Irmtraud (Hg.): Inklusive Bildung in Kita und Grundschule. S. 33–54. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klemenz, Dieter/Paschen, Harm (2012): Inklusion – ein pädagogisches Dogma? Bildung und Erziehung, Jg. 65, Heft 4, S. 477–494. https://www.digizeitschriften.de/dms/img/?PID=PPN509215866_0065|LOG_0061 (11.10.18).
- KMK, Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz) (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München, Neuwied: Luchterhand.
- KMK, Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz) (2010): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung.
- KMK, Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz) (2016): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2015/2016. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPaec_Int_2015.pdf (07.09.18).
- Kottmann, Brigitte/Miller, Susanne (2016): „Und dann war das auch noch so ein kleines, zartes Persönchen“. Grundschulhelferkräfte im Entscheidungsdilemma zwischen Fördern und Selektieren. In: Amrhein, Bettina (Hg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. S. 154–167. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Kruschel, Robert (Hg.) (2017): Menschenrechtsbasierte Bildung: inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kubisch, Sonja (2008): Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der freien Wohlfahrtspflege. Wiesbaden: Springer VS.
- Kussau, Jürgen/Brüsemeister, Thomas (2007): Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem Schule. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas (Hg.): Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. S. 15–54. Wiesbaden: Springer VS.
- Latscha, Julia (2017): Inklusion ist eine Frage der Haltung. ZEIT Online. Hamburg. <https://www.zeit.de/kultur/2017-05/inklusion-bildungssysteme-haltungsproblem-sozialpaedagogie-10nach8> (09.10.18)
- Lau, Ramona/Lübeck, Anika (2017): Individualisierung und Leistung in der gymnasialen Oberstufe am Beispiel des Oberstufen-Kollegs. In: Textor, Annette/Grüter, Sandra/Schiermeyer-Reichl, Ines/Streese, Bettina (Hg.): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft: Band 2 Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung. S. 247–254. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lee, Ju-Hwa (2010): Inklusion – eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz im Hinblick auf Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderungen. Oberhausen: Athena.
- Lersch, Rainer/Schreder, Gabriele (2013): Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichtens. Von den Bildungsstandards zum Schulcurriculum. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Lindemann, Holger (2018): Visuelle Darstellungsformen und historische Einordnung der Inklusion – eine kritische Analyse. Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 69, Heft 12, S. 560-568.
- Lindmeier, Christian/Lindmeier, Bettina (2018): Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hg.): Handbuch schulische Inklusion. S. 267–281. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske & Budrich.
- Luhmann, Niklas (1964): Funktionen und Folgen formaler Organisation. Schriftenreihe der Hochschule Speyer. Berlin.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1999): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. 2. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mannheim, Karl (1964a): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In: Ders. (Hg.): Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. S. 91–154. Berlin u.a.: Luchterhand.
- Mannheim, Karl (1964b): Das Problem der Generationen. In: Ders. (Hg.): Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. S. 509–565. Berlin u.a.: Luchterhand.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul (2015): Zwei Dimensionen der Macht, und: wo diese nicht explizit und systematisch auch mit Blick auf ihr Herrschafts- und Gewaltpotenzial berücksichtigt werden, neigt jede Pädagogik, auch die inklusive Anerkennungspädagogik, zur Romantisierung des Pädagogischen. Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erwägungskultur, Jg. 26, Heft 2, S. 228–231.
- Mensching, Anja (2008): Gelebte Hierarchien: Mikropolitische Arrangements und organisationskulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei. Wiesbaden: Springer VS.
- Mensching, Anja (2017): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Organisationsforschung: ein Zugang zur Rekonstruktion des Verhältnisses zwischen Regelerwartungen und Regelpraktiken. In: Amling, Steffen/Vogd, Werner (Hg.): Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. S. 59–79. Opladen: Barbara Budrich.
- Merl, Thorsten/Winter, Julia (2014): Qualitative Befunde zur Inklusion in der Schule. In: Franz, Eva-Kristina/Trumpa, Silke/Esslinger-Hinz, Ilona (Hg.): Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik. S. 47–60. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Meyer, John W./Brian, Rowan (1992): The Structure of Educational Organizations. In: Meyer, John W./Scott, William Richard (Hg.): Organizational environments: ritual and rationality. S. 71–97. Beverly Hills u.a.: Sage.
- Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention, (2017): Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht. Warum es die inklusive Schule für alle geben muss. Berlin. Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Moser, Vera (2017): Schulentwicklung Inklusion: Konzepte und Befunde. In: Moser, Vera/Egger, Marina (Hg.): Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde. S. 127–143. Stuttgart: Kohlhammer.
- Müller, Frank J. (Hg.) (2018): Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 1: Alfred Sander, Hans Eberwein, Helmut Reiser, Jutta Schöler, Rainer Maikowski, Reimer Kornmann, Ulf Preuss-Lausitz, Ulrike Schildmann und Wolfgang Jantzen. Dialektik der Be-Hinderung. Gießen: Psychosozialverlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2007): Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 10, Heft 1, S. 61–74.
- Nohl, Arnd-Michael (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden: Springer VS.

- Nohl, Arnd-Michael (2014): *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. 3. aktual. Aufl., Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nohl, Arnd-Michael (2018): Inklusion in Bildungs- und Erziehungsorganisationen. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hg.): *Handbuch schulische Inklusion*. S. 15–29. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael/Somel, R. Nazli (2016a): Curricular Change in Turkey: Time, Sequentiality, and Differential Power of Actors in Establishing a New Knowledge Path. *Journal of Educational Change*, Jg. 17, Heft 3, S. 303–318. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-015-9265-1> (11.10.18).
- Nohl, Arnd-Michael/Somel, R. Nazli (2016b): *Education and social dynamics. A multilevel analysis of curriculum change in Turkey*. London: Routledge.
- Nohl, Arnd-Michael/Somel, R. Nazli (2017): Neo-Institutionalismus und dokumentarische Organisationsforschung: Zur Strukturierung loser Kopplung durch Sozial- und Organisationsmilieus. In: Amling, Steffen/Vogd, Werner (Hg.): *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. S. 189–207. Opladen: Barbara Budrich.
- OECD (2014): *PISA 2012 Ergebnisse: Exzellenz durch Chancengerechtigkeit (Band II): Allen Schülerinnen und Schülern die Voraussetzungen zum Erfolg sichern*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Pfadenhauer, Michaela/Brosziewski, Achim (2008): Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in der Schule. Eine wissenschaftliche Perspektive. In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. S. 79–98. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. 3. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, Annedore (2015): *Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung (Hauptartikel). Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erziehungskultur*, Jg. 26, Heft 2, S. 157–168.
- Prenzel, Annedore (2017): Individualisierung in der „Caring Community“ – Zur inklusiven Verbesserung von Lernleistungen. In: Textor, Annette/Grüter, Sandra/Schiermeyer-Reichl, Ines/Streese, Bettina (Hg.): *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft, Band 2: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*. S. 13–27. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2015): *Implementation schulischer Inklusion in Deutschland. Herausforderungen und Perspektiven*. In: Häcker, Thomas H./Walm, Maik (Hg.): *Inklusion als Entwicklung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. S. 85–100. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2018a): Ein Jahrzehnt UN-Behindertenrechtskonvention und die Perspektiven von Förderschulen und Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Jg. 69, Heft 4, S. 157–187.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2018b): Interview. In: Müller, Frank J. (Hg.): *Dialektik der Be-Hinderung. Band 1*. S. 227–244. Gießen: Psychosozialverlag.
- Przyborski, Aglaja (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rabenstein, Kerstin/Wischer, Beate (Hg.) (2016): *Individualisierung schulischen Lernens: Mythos oder Königsweg? Bildung kontrovers*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Rademacher, Sandra/Wernet, Andreas (2015): *Struktur, Funktion und Eigenlogik. Schultheoretische Anmerkungen zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft*. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hg.): *Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs*. S. 95–116. Wiesbaden: Springer VS.
- Rauschenberg, Anna/Hericks, Uwe (2018): *Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen*. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden*. S. 109–122. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, Sabine (2004): *Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. Paralleltitel: Farewell to the profession, to professionalism, or the professional? Theories and research on the professionalism of teachers*. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 50, Heft 3, S. 358–372. <http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4815> (11.10.18).
- Reiss-Semmler, Bettina (2016): *Die (Un)Möglichkeit inklusiver Schulcurricula an Grundschulen*. In: Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (Hg.): *Didaktik und Differenz*. S. 81–90. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reiss-Semmler, Bettina (2017): „...dass man nicht alleine ist“. Rekonstruktionen zum Verhältnis von Regel- und Sonderpädagog_innen an einer inklusiven Grundschule. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hg.): *(Re) Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge*. S. 211–223. Opladen u.a.: Barbara Budrich.

- Riegert, Judith (2015): Pädagogisches Handeln in Widersprüchen – Anmerkungen zu Annedore Prengels Verständnis einer Pädagogik der Vielfalt. *Erwägen Wissen Ethik*. Forum für Erziehungskultur, Jg. 26, Heft 2, S. 243–246.
- Rödler, Peter (2017): Die Forderung nach Inklusion in ihrer Bedeutung für Didaktik und Fachdidaktik. Vortrag auf der 52. Dozententagung der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften „Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik“ 20.–22.09.2017. Dresden. <http://bidok.uibk.ac.at/library/roedler-fachdidaktik.html> (23.07.18).
- Roebke, Christa/Hüwe, Birgit/Rosenberger, Manfred (2000): *Leben ohne Aussonderung: Eltern kämpfen für Kinder mit Beeinträchtigungen*. Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Rowling, Joanne K. (2006): *Harry Potter und der Stein der Weisen*. Hamburg: Carlsen.
- Schaaf, Julia (2018): Inklusion muss man wollen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Frankfurt. <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/familie/inklusion-in-der-schule-muss-man-wollen-15766982.html> (09.10.18).
- Scheidt, Katja (2017): Inklusion: im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit. *Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren*.
- Schmalenbach, Merle (2017): Das Leiden an der Utopie. *ZEIT Online*. Hamburg. <https://www.zeit.de/2017/07/inklusion-schueler-behinderung-studie-mangelhaft> (09.10.18).
- Schmoll, Heike (2017): Illusion Inklusion. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Frankfurt. <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/ueberforderte-schulen-ist-die-inklusion-in-jetziger-form-noch-tragbar-15028318.html> (09.10.18).
- Schmoll, Heike (2018): So überfordert sind die Lehrer einer Berliner Schule. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Frankfurt. <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/hoch-schule/berliner-lehrer-klagen-in-brandbrief-ueber-inklusionszwang-15595441.html> (09.10.18).
- Schnell, Irmtraud (2003): *Geschichte schulischer Integration: gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Schnell, Irmtraud (2006): Wir haben damals übermorgen angefangen – sind wir schon im Heute gelandet? *Zeitschrift für Inklusion*, Jg. 2006, Heft 2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/188> (13.03.18).
- Schröck, Nikolaus (2009): *Change Agents im strukturellen Dilemma: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen schulischer Steuergruppen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schweda, Anna (2016): *Bildungsentscheidungen am Übergang in die Grundschule im Spannungsfeld von Selektion und Inklusion*. *Sonderpädagogische Förderung heute*, Jg. 61, Heft 2, S. 150–164.
- Speck, Otto (2011): Wage es nach wie vor, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ideologische Implikationen einer Schule für alle. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Jg. 62, Heft 3, S. 84–91.
- Stähling, Reinhard/Wenders, Barbara (2011): *Ungehorsam im Schuldienst. Der praktische Weg zu einer Schule für alle*. 2., korrigierte und erw. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Stojanov, Kassimir (2015): *Leistung – ein irreführender Begriff im Diskurs über Bildungsgerechtigkeit*. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): *Leistung*. S. 135–150. Paderborn: Schöningh.
- Streckeisen, Ursula/Hänzi, Denis/Hungerbühler, Andrea (2007): *Fördern und Auslesen: Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sturm, Tanja (2012): *Schulische Inklusion als Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Eine kritische Betrachtung. Behinderte Menschen*, Jg. 2012, Heft 2, S. 34–43.
- Sturm, Tanja (2013): (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. *Parallelitel: (Re)Production of differences in different teaching orientations*. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, Jg. 35, Heft 1, S. 131–146.
- Sturm, Tanja (2015a): *Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht*. In: Bräu, Karin/Schlickum, Christine (Hg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. S. 223–234. Opladen: Barbara Budrich.
- Sturm, Tanja (2015b): *Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips*. *Erziehungswissenschaft*, Jg. 26, Heft 51, S. 25–32. [http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11568/\(11.10.18\)](http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11568/(11.10.18)).
- Sturm, Tanja (2016a): *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. 2. Aufl., München u.a.: Reinhardt.
- Sturm, Tanja (2016b): *Phasen der Entwicklung inklusiver Bildung*. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. S. 179–183. Bad Heilbrunn: UTB.
- Sturm, Tanja (2018a): *Constructing and addressing differences in inclusive schooling – comparing cases from Germany, Norway and the United States*. *International Journal of Inclusive Education*. (11.10.18)
- Sturm, Tanja (2018b): *Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen im Unterricht*. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hg.): *Handbuch schulische Inklusion*. S. 251–265. Opladen u.a.: UTB.
- Sturm, Tanja (2018c): *(Leistungs-)Differenzen in Schule und Unterricht aus praxeologisch-wissenssoziologische Perspektive*. In: Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hg.): *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*. S. 51–66. Weinheim: Beltz Juventa.

- Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (2015a): ‚Leistungsdifferenzen‘ im Unterrichtsmilieu einer inklusiven Schule der Sekundarstufe I in der Schweiz. Zeitschrift für qualitative Forschung, Jg. 16, Heft 2, S. 231–248. <http://www.budrich-journals.de/index.php/zqf/article/view/24327> (11.10.18).
- Sturm, Tanja/ Wagner-Willi, Monika (2015b): Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe. Zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. Gender, Jg. 7, Heft 1, S. 64–78. <http://budrich-journals.de/index.php/gender/article/view/21910> (11.10.18).
- Thoms, Eva-Maria (Hg.) (2014): Alle mittendrin! – Inklusion in der Grundschule: Schulleben, Unterrichtsorganisation und Praxishilfen für alle Fächer. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2008): Das Konzept der Inneren Differenzierung – eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: Meyer, Meinert A./Prenzel, Manfred/Hellekamps, Stephanie (Hg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft. 9. S. 159–172. Wiesbaden: Springer VS.
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Trumpa, Silke/Janz, Frauke (2014): „Ich mach’ mir die Welt, wie sie mir gefällt!“ Rekontextualisierungen und Verantwortungsübernahme im Implementierungsprozess der Inklusion. In: Trumpa, Silke/Seifried, Stefanie/Franz, Eva-Kristina/Klauß, Theo (Hg.): Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. S. 61–78. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference of Special Needs Education: Access and Quality.
- United Nations (2006; 2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. (dreisprachige Fassung im Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 35 vom 31.12.2008). <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> (25.08.17).
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hg.) (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. Wiesbaden: Springer VS.
- Vogd, Werner (2009): Rekonstruktive Organisationsforschung: Qualitative Methodologie und theoretische Integration – eine Einführung. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Weigt, Michael (1998): 25 Jahre Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates und was davon schulpolitisch übrigblieb. Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung, Jg. 98, Heft 2. <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl2-98-empfehlungen.html> (04.04.18).
- Wenders, Hella (2012): Berg Fidel – Eine Schule für alle. Dokumentarfilm.
- Wenning, Norbert (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, Sebastian/Rosowski, Elke/Stroot, Thea (Hg.): Heterogenität in Schule und Unterricht: Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. S. 21–31. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Werning, Rolf (2017): Aktuelle Trends inklusiver Schulentwicklung in Deutschland. Grundlagen, Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven. In: Lütje-Klose, Birgit/Müller, Susanne/Schwab, Susanne/Streese, Bettina (Hg.): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. S. 17–30. Münster: Waxmann.
- Widmer-Wolf, Patrik (2018): Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hg.): Handbuch schulische Inklusion. S. 299–313. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Winkel, Rainer (2011): Das neue Wunschbild: alles inklusiv. Rettet die Sonderschulen! Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 286, S. 8.
- Wischer, Beate (2008): Reformengagement als Reflexionsproblem – kritische Anmerkungen zum aktuellen Heterogenitätsdiskurs. TriOs, Jg. 3, Heft 1, S. 5–20.
- Wischer, Beate (2009): Der Diskurs um Heterogenität und Differenzierung. Beobachtungen zu einem schulpädagogischen „Dauerbrenner“. In: Wischer, Beate/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand: schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute. S. 69–96. Weinheim u.a.: Juventa.
- Wischer, Beate (2013): Konstruktionsbedingungen von Heterogenität im Kontext organisierter Lernprozesse. Eine schul- und organisationstheoretische Problemskizze. In: Budde, Jürgen (Hg.): Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. S. 99–126. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wischer, Beate (2015): Die Grammatik der Schule als blinder Fleck der Reflexion. Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erwägungskultur, Jg. 26, Heft 2, S. 269–271. (16.03.18).
- Zeitler, Sigrid Klara/Heller, Nina/Asbrand, Barbara (2012): Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards. Münster u.a.: Waxmann.

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

Abb. 1: Doppelte Doppelstruktur der Erfahrungsräume. Eigene Abbildung.	39
Tab. 1: Übersicht über die beteiligten Schulen	46
Tab. 2: Zusammensetzung der Gruppendiskussionen	47
Tab. 3: Zusammenfassung der Beschreibung des Instrumentariums der Diskursanalyse von Przyborski (2004), gestaltet von Heike Hofgräff, zit. n. Schröck 2009: 51.	50
Tab. 4: Zusammenfassung der Beschreibung des Instrumentariums der Diskursanalyse von Przyborski (2004), gestaltet von Heike Hofgräff, zit. n. Schröck 2009: 52.	51
Tab. 5: Zuordnung der Fälle zu den Typen	137

Transkriptionssystem (in Anlehnung an Przyborski 2004: 331ff.)

[Beginn einer Überlappung beim Sprecher*innenwechsel
(.)	kurzes Absetzen, Zeiteinheiten bis knapp unter einer Sekunde
(3)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>nein</u>	betont
nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechenden)
°nee°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechenden)
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
Viellei-	Abbruch eines Wortes
Oh=nee	Wortverschleifung
nei:n	
ja:::	Dehnung, die Häufigkeit vom ::: entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
()	Unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
((rülpst))	Kommentar bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sekunden Lachen

Groß- und Kleinschreibung

Hauptwörter werden großgeschrieben, und beim Neuansetzen einer Sprecherin oder eines Sprechers wird das erste Wort mit Großbuchstaben begonnen. Nach Satzzeichen wird klein weitergeschrieben, um deutlich zu machen, dass Satzzeichen die Intonation anzeigen und nicht grammatikalisch gesetzt werden.

Zeilennummerierungen

Zum Auffinden und Zitieren von Transkriptstellen wurden in den Gesamttranskripten durchlaufende Zeilennummerierungen verwendet. Nach Auslassung einer Passage in der Transkription setzt die Zeilennummerierung in etwa bei der Zahl ein, die sich bei einer vollständigen Transkription ergeben hätte. Dies ermöglicht es, die Transkripte nachträglich zu ergänzen, und vermittelt einen Eindruck von der Positionierung der Passage im Gesamttranskript.

Maskierung und Abkürzung

Alle im Rahmen der Diskussion verwendeten Namen und Orte sind maskiert, in diesem Zusammenhang vorgenommene Ersetzungen in den Transkripten sind kursiv gesetzt. Die Benennung der Personen erfolgt alphabetisch in der Reihenfolge ihres Auftretens im Rahmen der Vorstellungsrunde, der zweite Buchstabe verweist auf das Geschlecht (f = weiblich, m = männlich), Y ist die Interviewerin. Für den vorliegenden Text erhielten alle Diskussionsteilnehmer*innen erdachte Namen, beginnend mit den jeweiligen Buchstaben. Konnte eine Äußerung keiner Sprecherin, keinem Sprecher eindeutig zugeordnet werden, wurde ein „?“ statt des Buchstabens gesetzt. Wenn mehrere Teilnehmer*innen gleichzeitig eine oder mehrere Äußerungen vollzogen und nicht klar identifizierbar sind, wird „mehrere“ mit „me“ abgekürzt.

Anhang

Übersicht der an den Diskussionen beteiligten Personen

Angaben auf Grundlage des Kurzfragebogens

Raabe (6)	Ausbildung	Jahre im Schuldienst/an aktueller Schule (zum Zeitpunkt der Erhebung)	Alterskohorte
Af	Sonderpädagogin	25/11	50–60
Bf	Regelschullehrkraft	6/6	40–50
Cf	Regelschullehrkraft	15/6	40–50
Df	Regelschullehrkraft	6/3	30–40
Ef	Regelschullehrkraft (Schulleiterin)	16/14	40–50
Fm	Sonderpädagoge	9/5	30–40

Storm (7)	Ausbildung	Jahre im Schuldienst/an aktueller Schule (zum Zeitpunkt der Erhebung)	Alterskohorte
Af	Regelschullehrkraft	10/7	40–50
Bf	Regelschullehrkraft	8/5	40–50
Cf	Regelschullehrkraft	5/5	30–40
Df	Regelschullehrkraft	11/11	50–60
Ef	Regelschullehrkraft	6/6	30–40
Ff	Regelschullehrkraft	7/7	o.A.
Gf	Sonderpädagogin	9/6	40–50

Arnim (9)	Ausbildung	Jahre im Schuldienst/an aktueller Schule (zum Zeitpunkt der Erhebung)	Alterskohorte
Af	Regelschullehrkraft	5/5	40–50
Bm	Regelschullehrkraft (Schulleiter)	11/6	40–50
Cf	Regelschullehrkraft	33/5	50–60
Df	Regelschullehrkraft	17/17	40–50

Fontane (15)	Ausbildung	Jahre im Schuldienst/an aktueller Schule (zum Zeitpunkt der Erhebung)	Alters- kohorte
Af	Sonderpädagogin	8/3	30–40
Bf	Regelschullehrkraft	20/7	40–50
Cf	Regelschullehrkraft	8/6	30–40
Df	Regelschullehrkraft	3/1	20–30
Em	Sonderpädagoge	8/6	30–40

Stifter (20)	Ausbildung	Jahre im Schuldienst/an aktueller Schule (zum Zeitpunkt der Erhebung)	Alters- kohorte
Af	Regelschullehrkraft	11/6	> 60
Bf	Regelschullehrkraft	18/10	o.A.
Cf	Regelschullehrkraft	5/3	30–40
Df	Regelschullehrkraft	38/10	> 60
Ef	Regelschullehrkraft	39/39	> 60
Ff	Regelschullehrkraft	20/14	40–50
Hf	Regelschullehrkraft	1/1	20–30
If	Regelschullehrkraft	o.A.	o.A.
Jm	Sonderpädagoge	28/13	50–60

Holbein (36)	Ausbildung	Jahre im Schuldienst/an aktueller Schule (zum Zeitpunkt der Erhebung)	Alters- kohorte
Af	Sonderpädagogin	2/1	30–40
Bf	Sonderpädagogin	1/1	30–40
Cf	Sonderpädagogin	8/3	30–40
Df	Sonderpädagogin im Vorbereitungsdienst	1/1	20–30
Ef	Regelschullehrkraft	16/1	30–40

Beispielhafter thematischer Verlauf der Diskussion mit der Gruppe Fontane (vgl. Abschnitt 5.1)

- #00:01:23–6# Vorstellungsrunde
- #00:03:45–0# Eingangsimpuls: Schulischer Alltag
- #00:03:59–2# Als Regelschullehrer ist man für den Unterricht von Kindern mit Förderbedarf nicht ausgebildet.
- #00:04:50–7# Es gibt verbindliche Absprachen und eine feste Struktur in der Schule, das ist die Basis der Schule.
- #00:05:28–1# Vergleich mit anderen Schulen, Schüler waren schon immer heterogen.
- #00:06:34–2# Alleinige Verantwortung vs. Unterstützung durch Sonderpädagog*innen bei Diagnostik und Unterrichtsplanung.
- #00:08:11–4# Die gute Ausstattung mit Sonderpädagog*innen ist Luxus.
- #00:08:51–9# Das Kollegium war schon früh gut fortgebildet.
- #00:09:31–0# Schwerpunkt als Sonderpädagogin ist Beratung für unterrichtliche und erzieherische Fragen
- #00:10:20–8# Gemeinsames Lernen und individuelle Förderung
- #00:11:01–3# Es gibt in allen Klassen Kinder mit Förderbedarf.
- #00:11:28–2# Gemeinschaftsgefühl der Schule, Versammlungen in der Aula, Projekte
- #00:12:57–4# Wille zu Inklusion, Überwindung von Grenzen
- #00:13:53–9# Krisen werden durch die Gemeinschaft aufgefangen.
- #00:14:42–7# Neugründung als inklusive Schule als Vorteil.
- #00:17:22–1# Sehr junges Kollegium ist noch flexibel, aber viele Erziehungszeiten.
- #00:19:17–3# Hohe Leistungsbereitschaft, Inklusion bedeutet Mehrbelastung.
- #00:20:08–2# Konsensfindung kostet Zeit.
- #00:21:07–0# Auseinandersetzungen mit Behörden
- #00:22:09–9# Eltern müssen überzeugt werden, für die Kinder ist es Normalität.
- #00:22:54–1# Kinder können Trennung nach Klasse 4 nicht nachvollziehen.
- #00:23:12–4# Nachfrage: Inwiefern war Freyas Aufnahme eine Hürde?
- #00:23:30–3# Nötige Ressourcen, um Freya in die Schule einzubinden.
- #00:25:23–3# Hohe Flexibilität und Bereitschaft sind notwendig.
- #00:26:12–3# Einbindungsmöglichkeiten unterscheiden sich nach Fächern.
- #00:27:06–1# Lebenspraktische Kompetenzen müssen in den Unterrichtsalltag integriert werden.
- #00:27:29–8# Klassenstärke ist wie bei anderen Schulen, räumliche Möglichkeiten sind eingeschränkt.
- #00:28:15–0# Auch die Rechte der anderen Kinder müssen berücksichtigt werden.
- #00:28:49–8# Kinder gehen mit Freya normal um, Reaktionen der Kinder sind eine große Hilfe.
- #00:29:08–5# Auch andere Kinder profitieren von Freya.
- #00:29:48–5# Nachfrage: Wie sind die Kompetenzraster gestaltet?
- #00:29:57–5# Strukturierung der Kompetenzraster für Mathematik und Deutsch in Klasse 1/2 und 3/4.
- #00:32:05–5# Gearbeitet wird mit dem Material der Mengenbilder, ermöglicht Visualisierung der Denkprozesse.

- #00:32:49-0# Einstufung in Kompetenzstufen erfolgt in Klasse 1/2 durch Lehrer*innen, ist aber nicht festgeschrieben.
- #00:34:13-3# Es gibt Förderstunden, die sich auf eine Kompetenzstufe beziehen.
- #00:35:41-7# In Klasse 3/4 ist der Stoff in Kompetenzstufen eingeteilt, nicht die Kinder.
- #00:36:29-7# Kinder mit Förderbedarf haben individuelle Pläne, Einführung erfolgt oft gemeinsam.
- #00:37:28-0# Nachfrage: Können Kompetenzraster für alle Schüler*innen der Schule erstellt werden?
- #00:37:42-4# Ja, auf unterschiedlicher Basis, entsprechend der Lernausgangslage.
- #00:38:20-5# Grundschulherangehensweise, Abstimmung je unterschiedliches Niveau, Beispiel Freya.
- #00:39:25-8# Kompetenzraster dürfen nicht immer nur der curricularen Natur zugeordnet werden.
- #00:40:09-7# Auch das Erlernen lebenspraktischer Tätigkeiten ist ein Kompetenzaufbau.
- #00:40:34-6# Andere Kinder können in Gruppen zusammengefasst werden, komplette Individualisierung ist nicht sinnvoll.
- #00:42:06-8# Individualisierung vs. Gemeinsamkeit, Nutzen kooperativer Lernformen
- #00:42:59-7# Nicht nur Förderung von lernbeeinträchtigten Kindern, auch Förderung nach oben.
- #00:43:40-2# Nachfrage: Was sollte ich noch unbedingt wissen?
- #00:43:50-2# Welche inklusiven Schulen werden noch besucht?
- #00:44:48-0# Zu inklusiver Didaktik gehört auch Zielebene, gemeinsame Haltung ist zentral.
- #00:45:28-0# An der Schule vereinbarte gemeinsame Lernchance: miteinander lernen können.
- #00:46:49-8# Einbeziehung der Kinder in unterrichtliche Entscheidungsprozesse.
- #00:47:36-6# Ende der Diskussion, Ausfüllen der Fragebögen, informelle Gespräche.

Inklusion steht als normatives Konzept in einem Spannungsverhältnis zum bisher selektiv verfassten Schulsystem. Lehrkräfte an sich inklusiv entwickelnden Schulen sind daher mit der Herausforderung konfrontiert, zwischen ihrer eigenen Praxis, einer inklusiven schulischen Programmatik, dem gesellschaftlichen Leistungsverständnis und der schulischen Selektionsfunktion vermitteln zu müssen.

Die vorliegende Studie wirft zunächst einen systematischen Blick auf den Inklusionsdiskurs und untersucht hieran anschließend den Umgang mit diesem Spannungsverhältnis anhand von Gruppendiskussionen mit Lehrkräften an sich als inklusiv verstehenden Grundschulen. Mithilfe der Dokumentarischen Methode werden fallübergreifende Orientierungen rekonstruiert, die sich vor allem in der Verortung der Problemlösekompetenz unterscheiden. So sieht ein Teil Lehrkräfte die Verantwortung zur Lösung von Problemen, die bei der Realisierung von Inklusion entstehen, bei Externen, wie der Bildungsadministration. Andere sehen sich hingegen selbst in der Lage, die bei der Realisierung von Inklusion entstehenden Herausforderungen erfolgreich zu lösen.

Bei Letzteren wird eine Parallele zu einem Teil des Inklusionsdiskurses deutlich, da Inklusion auch dort als pädagogisch lösbare Herausforderung angenommen wird. Die Arbeit zeigt diesbezüglich Anknüpfungspunkte für die weitere Entwicklung inklusiver Schulen auf.



Die Autorin

Bettina Reiss-Semmler, Dr. phil., Jg. 1982, studierte nach ihrer Ausbildung zur Erzieherin Lehramt an Förderschulen und promovierte anschließend zunächst als Stipendiatin, dann als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

