

Zimenkova, Tatiana; Barsuhn, Martina Gabriele; Müller, Katrin Alida; Kronsbein, Jasmin Silvia
**Inklusion und ihre Akteur*innen: Die Vorteile einer fallspezifischen
Annäherung**

2017, 33 S.



Quellenangabe/ Reference:

Zimenkova, Tatiana; Barsuhn, Martina Gabriele; Müller, Katrin Alida; Kronsbein, Jasmin Silvia:
Inklusion und ihre Akteur*innen: Die Vorteile einer fallspezifischen Annäherung. 2017, 33 S. - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-130310 - DOI: 10.25656/01:13031

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-130310>

<https://doi.org/10.25656/01:13031>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Prof. Dr. Tatjana Zimenkova, Martina Gabriele Barsuhn, Katrin Alida Müller
und Jasmin Silvia Kronsbein (Technische Universität Dortmund)

INKLUSION UND IHRE AKTEUR*INNEN: DIE VORTEILE EINER FALLSPEZIFISCHEN ANNÄHERUNG

Zusammenfassung

Die Sonderpädagog*innen werden im Rahmen der geförderten schulischen Inklusion mit neuen institutionellen Herausforderungen konfrontiert. Die Rahmung der inklusiven Bildungsprozesse verändert sich. Auch die Logiken und Zielsetzungen des sich stets erweiternden Kreises der Akteur*innen, die mit Inklusion beauftragt sind, (und somit Kooperationspartner*innen der Sonderpädagog*innen sind), stellt eine zu erforschende und zu systematisierende Herausforderung dar. Der folgende methodologische Beitrag stellt einen empirischen Analyseansatz vor, mit dessen Hilfe die inneren akteurspezifischen Dynamiken inklusiver Bildungsprozesse rekonstruiert werden können. Ausgehend von einem Verständnis von Inklusion als Prozess, der in der Interaktion der Akteur*innen entsteht und geformt wird, und oftmals jenseits der bildungspolitischen Vorgaben, Lehrpläne usw. stattfindet, zeigen wir, dass die fallspezifische Rekonstruktion geeignet ist, die kennzeichnenden Formen von Inklusionsprozessen und die Faktoren, die Inklusion rahmen, aufzudecken. Für die schulische Praxis von Bedeutung ist, dass durch die Fallrekonstruktion nicht nur Hemmnisse innerhalb der Inklusionsprozesse aufgedeckt werden können, sondern dass auch neue, bislang verdeckte Ansätze und Möglichkeiten für die Umsetzung von Inklusion offengelegt werden können. Die bestehenden Konstruktionen können als Ausgangspunkt dienen, um bestehende Inklusionspraktiken neu zu gestalten. Dieser Artikel liefert einen möglichen Ausgangspunkt.

Stichwörter: Fallrekonstruktion, Sequenzanalyse, Objektive Hermeneutik, Inklusionsprozess, Dekonstruktion

Abstract

INCLUSION AND ITS ACTORS: THE ADVANTAGES OF A CASE SPECIFIC ANALYSIS

The framing of the inclusive educational processes is currently changing (in Germany). The educators in the area of special needs education are confronted with new institutional challenges in the course of the school reforms aiming in inclusion. The group of actors, occupied with the inclusion is widening; these are new cooperation partners of the special needs educators. Developing the instruments for understanding and systematizing of goal settings and logics' of these new actors in every single educational setting is essential for the work of special need educators. Our methodological contribution suggests an empirical approach for analyzing and reconstructing the case specific dynamics of inclusive educational processes. We understand inclusion as a process which is formed through and within the interaction of the actors in educational settings, and might hence take place aside of the educational policies' requirements and curricula. Given this understanding of inclusion we demonstrate the usage of the method of case specific reconstructive analysis. This method is suitable to discover the specifics of the inclusion processes in the educational setting and to frame the factors, bringing about the specific forms of inclusion processes. We demonstrate the advantages of the method with respect to inclusive school processes, for it not only

helps to discover the inclusion barriers within the setting, but is also capable of detecting yet implicit although approaches of the inclusive education praxis. It is necessary to deconstruct the existing constellations in inclusive education in order to improve inclusive education processes. This article is a possible starting point.

Einleitung

„Wir haben ja keinen einzigen normalen Schüler da unten sitzen.“¹

„[Es kann aber auch] genauso solche TOLLEN Möglichkeiten geben [...]

das die sich akzeptieren, und Andersartigkeit als normal empfinden.“²

Das Konzept „Inclusive Education“ basiert auf der Annahme, dass alle Kinder ein Recht auf Bildung haben (Guijarro, 2008; Booth & Ainscow, 2002) und wurde zunächst im nordamerikanischen Raum entwickelt (Skrtic, 1991). Basierend auf der UNESCO-Salamanca-Erklärung (1994) wurde das Konzept der „Inclusive Education“ auch in europäischen Ländern, darunter Großbritannien, umgesetzt (Jenkinson, 1997; Ainscow 1991; Ainscow, 1994). In Deutschland hingegen wurde der Wandel des Integrationskonzeptes zum Konzept der Inklusion erst relativ spät angestoßen (Köpfer, 2012; Sander, 2001; Hinz, 2006; Hinz, 2007).

Die Sonderpädagog*innen werden im Rahmen der geförderten schulischen Inklusion mit neuen institutionellen Herausforderungen konfrontiert, sowie auch mit den Dynamiken, Zielsetzungen und Logiken der an der Inklusion beteiligten Akteur*innen. In diesem Artikel geht es nicht darum, die Inklusion sonderpädagogisch zu rahmen³. Die Inklusion wird hier vielmehr aus der Sicht der beteiligten Akteur*innen rekonstruiert. Das Ziel ist zu zeigen, welche Konzeption von Förderung, Förderbedarf und Normalität die beteiligten Akteur*innen im Rahmen eines empirischen Fallbeispiels vertreten, und zu demonstrieren, dass bzw. wie diese Konzipierungen den Lebensalltag der Lernenden prägen und die Inklusion als Bildungsprozess rahmen. In diesem Artikel geht es uns darum, die Notwendigkeit solch einer Rekonstruktion aufzuzeigen und zugleich einen methodischen Ansatz zu solch einer Rekonstruktion vorzuschlagen.

¹ Zitat aus Interview 1.

² Zitat aus Interview 3.

³ Dazu liegen viele Studien sowie bildungspolitisch relevante Definitionen und Positionspapiere bereits vor, vgl. Boban & Hinz, 2003; Verband Sonderpädagogik e.V., 2014; Bezirksregierung Düsseldorf, 2015 usw.

In diesem Artikel untersuchen wir somit, inwiefern die Methode der fallspezifischen Rekonstruktion geeignet ist, die kennzeichnenden Formen von Inklusionsprozessen und die Faktoren, die Inklusion rahmen, aufzuzeigen. Wie wir veranschaulichen werden, bietet die Methode der sequenzanalytischen Fallrekonstruktion die Möglichkeit, die Interaktionen, Handlungsweisen und Rationalitäten von schulischen Inklusionsprozessen fallbezogen spezifisch zu analysieren. Von grundlegender Bedeutung für diese Methodik ist das Verständnis von Inklusion als Prozess, der in der Interaktion der Akteur*innen entsteht und gelebt wird, in den jeweiligen Bildungskontexten unterschiedliche Formen annimmt und von deren jeweiligen Fokussierungen und Grenzen geprägt wird. Im Folgenden können wir mithilfe des sequenzanalytischen Verfahrens belegen, dass dieser Prozess jenseits der bildungspolitischen Vorgaben, Lehrpläne usw. stattfindet. Diese werden zwar in die Praxis integriert und finden hier ihren Ausdruck, jedoch stellt sich die empirische und anwendungsrelevante Frage, in welcher Form dies geschieht und wie infolgedessen konkrete Formen der Inklusionsprozesse konstruiert werden.

Auch wenn die schulischen Effekte von Inklusion aus empirischer Sicht positiv zu bewerten sind (Möller, 2013), werden die Anforderungen, die sich aus den Inklusionsvorhaben und -prozessen ergeben, von den Akteur*innen oftmals kritisch betrachtet. Für die pädagogische Praxis bedeutet Inklusion ein politisch motiviertes Projekt, das die handelnden Akteur*innen vor große Herausforderungen stellt (Tenorth, 2013). Oftmals wird der Paradigmenwechsel von Segregation zu Inklusion als nicht vereinbar mit einer notwendigen pädagogischen Differenzierung und somit für schwer realisierbar erachtet (Tenorth, 2013, S. 14). Basierend auf dem sozialen Modell von Menschen mit besonderen Bedürfnissen kann die Ursache für nicht gelingende Inklusion in Barrieren innerhalb von bestehenden Bildungs- und Erziehungsstrukturen verortet werden, die erst durch die Gesellschaft oder die Schulgemeinschaft geschaffen wurden und die auch durch diese wieder

„abgebaut und überwunden werden“ können (Boban & Hinz, 2003, S. 8, S. 13–4). Barrieren können sowohl physischer wie auch sozialer Natur sein. So kann auch die Zuschreibung von „sonderpädagogische[m] Förderbedarf“ als eines der „Hindernisse für Lernen und Teilhabe“ (Boban & Hinz, 2003, S. 12) betrachtet werden. Diese Perspektive auf Heterogenität situiert den bestehenden Mangel nicht innerhalb, sondern außerhalb der Akteur*innen, denn Differenz stellt keine Rechtfertigung für Ausschluss oder für erschwerte Partizipation in der Gemeinschaft dar. Im gleichen Maße können Unterschiede zwischen einzelnen Schüler*innen nicht als Defizit, sondern als Potenzial für gemeinsames Lernen angesehen werden (Boylan et al., 2003).

Diese breiter gefasste Perspektive von Inklusion als gesamtgesellschaftliche Aufgabe hat „die Erziehung und Bildung aller Kinder und Jugendlichen“ (Boban & Hinz, 2003, S. 10) zum Ziel und bezieht sich somit nicht ausschließlich auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern auf eine gleichberechtigte, gesellschaftliche Teilhabe. Diese herzustellen wird häufig jedoch als eine zu große Anforderung an die in die Inklusionsprozesse eingebundenen Akteur*innen wahrgenommen (Tenorth, 2013, S. 11). Wie auch die Ergebnisse unserer Analyse zeigen werden, wird Inklusion als ein „nicht endende[r] Prozess von gesteigertem Lernen und zunehmender Teilhabe aller SchülerInnen“ und zugleich als ein Ideal betrachtet, das nie gänzlich umgesetzt werden kann (Boban & Hinz, 2003, S. 10). Es gilt nicht nur, curriculare Anforderungen an die Schüler*innen stetig flexibel umzusetzen, dabei die eigenen Überzeugungen und Empfindungen zu reflektieren und kontinuierlich offen für Änderungen des eigenen Verhaltens zu sein, sondern zudem zu ermöglichen, dass alle Akteur*innen im Klassenzimmer sich auch als inkludiert, also zugehörig und angenommen, wahrnehmen (Nilholm & Alm, 2010, S. 249). Insbesondere das Gefühl der Zugehörigkeit zu ermöglichen, stellt neben dem Abbau von Ängsten seitens der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Möller, 2013, S. 24) eine der größten Herausfor-

derungen von Inklusion dar, die sich nicht nur an die Akteur*innen, sondern vielmehr an die gesamte Institution Schule richtet. Wie unsere Analyse zeigen wird, findet die subjektive Wahrnehmung der Kinder jedoch relativ wenig Beachtung in den Konstruktionsprozessen von Inklusion durch die verantwortlichen Erwachsenen, sodass wenige Schlüsse bezüglich des Zugehörigkeitsgefühls der Kinder gezogen werden können. Diese Ergebnisse haben auch eine direkte Handlungsrelevanz für die sonderpädagogischen Lehrkräfte in inklusiven schulischen Settings (Bezirksregierung Düsseldorf (Hrsg.), 2015).

Da Inhalte und Wahrnehmungen der Inklusionsprozesse fallspezifisch entstehen, und somit immer fallbezogen spezifisch existieren, bietet die Methode der Sequenzanalyse insbesondere die Möglichkeit, diese dynamischen Prozesse innerhalb der sozialen Interaktionen herauszuarbeiten und zu beleuchten. Auf diese Weise können die einer Person zugeschriebenen Merkmale dekonstruiert und die Implikationen der Zuschreibungen für die Entstehung ungleicher Chancen benannt werden (Mogge-Grotjahn, 2012, S. 60). Auch die Ressourcenverteilung als Ursache von ungleichen Chancen und Teilhabe kann auf diese Weise analysiert werden (Engels, 2006). Diese Merkmale oder Kategorisierungen stellen Differenzlinien dar, entlang derer sich Heterogenität und Ungleichheiten in der schulischen Bildungslaufbahn reproduzieren bzw. konstruiert werden. Sie werden sichtbar und relevant, wenn sie innerhalb der Inklusionsprozesse eine Handlungsreaktion erhalten und sind daher im Inklusionskontext immer fallspezifisch gerahmt. Durch die Fallrekonstruktion kann reflektiert werden, wie die einzelnen Differenzlinien in dem jeweiligen Kontext gerahmt werden (Raithelhuber, 2001; Lutz & Wenning, 2001). Des Weiteren kann fallspezifisch analysiert werden, welche der Differenzlinien unsichtbar, teilweise unreflektiert oder verdeckt sind. Diese notwendige Reflexion von Differenzlinien und Ressourcenverteilung erfolgt durch eine De- und Rekonstruktion der thematischen Strukturen des Inklusionsprozesses und der erlebten Herausforderungen seitens der in die Inklusionsprozesse eingebun-

denen Akteur*innen.

Sequenzanalytische Fallrekonstruktion für die Inklusionsforschung

Im Folgenden wird ausgeführt inwiefern die sequenzanalytische Fallrekonstruktion sich eignet, Wahrnehmungen, Zielsetzungen und Erwartungen der in die Inklusionsprozesse eingebundenen Akteur*innen aufzuzeigen. Da die Akteur*innen die Inklusionswahrnehmungen mitentwickeln und mitformen, können darüber hinaus durch die sequenzanalytische Fallrekonstruktion Schlüsse für den weiteren Verlauf von Inklusionsprozessen gezogen werden.

Die fallrekonstruktive Sequenzanalyse basiert auf dem methodischen Konzept der objektiven Hermeneutik nach Ulrich Oevermann (Oevermann et al., 1979, S. 352–433). Sie wird als „interaktionistische Strukturtheorie“ verstanden, da sie auf den Modellen des Interaktionismus und des Strukturalismus aufbaut. Der interaktionistische Aspekt der Theorie bezieht sich auf die Lebenspraxis der Akteur*innen, die diese fortwährend zu Handlungen zwingt. Die Lebenspraxis produziert somit kontinuierlich neue Möglichkeiten des Handelns, die ihrerseits aus Entscheidungen und deren Begründungen bestehen (Reichertz, 1997, S. 41). Somit ist der interaktionistische Aspekt der Sequenzanalyse durch das Oxymoron von Entscheidung und Begründung geprägt, während die strukturalistische Perspektive auf der Annahme von universellen Regeln basiert, die die Produktion des Neuen leiten. Die Akteur*innen können die ihren Handlungen zugrunde liegenden, sich reproduzierenden Neu- und Re-Kombinationen der „universelle[n] Regeln und historischen Normen“ zumeist nicht wahrnehmen (Reichertz, 1997, S. 42). Sowohl Reproduktion, als auch Kombinationsvarianten der verdeckten Strukturen „realisier[en] sich in der sequentiellen Anordnung ihrer Äußerungen, und erst die Methodologie einer strengen Sequenzanalyse vermag individuierte Strukturen aufzudecken“ (Oevermann et al, 1979, S. 415). Hierbei wird davon ausgegangen, dass sich die latenten Strukturen selbst zum Vorschein bringen, zu-

gleich aber auch durch die Forschung erst offengelegt werden (Reichert, 1997, S. 42). Mit Bezug auf die phänomenologische Betrachtungsweise wird die Handlung selbst als Text betrachtet; somit reduziert die Verschriftlichung einer verbalen Interaktion diese nicht, da der Sprache in sich schon alle Sinnstrukturen einer Handlung innewohnen. Diese Sinnstrukturen können nun also aus der verschriftlichten Handlung herausgearbeitet werden.

In diesem Artikel möchten wir darlegen, dass durch die Rekonstruktion der Interaktionen in Bezug auf die Inklusion die Handlungsweisen, die Rationalitäten und die Konstruktionen der (gelungenen) Inklusion sowie die Herausforderungen und Unmöglichkeiten der Inklusion durch die beteiligten Akteur*innen – und somit auch für die Sonderpädagog*innen – fallbezogen dargestellt werden können. Wie wir aufzeigen werden, ist die Methode geeignet, die spezifischen Formen der Inklusionsprozesse und ihre fallspezifischen Verläufe zu rekonstruieren und somit auch die Faktoren zu identifizieren, die die Inklusion rahmen und beeinflussen. Diese werden möglicherweise nur durch eine Fallrekonstruktion sichtbar, da sie aus dem Zusammenspiel unterschiedlicher Rationalitäten, wahrgenommener Anforderungen, persönlicher Erfahrungen und institutionellem Gefüge usw. resultieren.

Wie Wissenschaft und ihre Vermittlung (Kelly & Chen, 1999), können auch Inklusionspraktiken, bestehend aus pädagogischem Handeln und der Reflexion pädagogischen Handelns, als eine soziokulturelle Praxis betrachtet werden; sie stellen somit ein Wissen dar, das sich aus theoretischer, rationaler Reflexion und aus praktischem bzw. intuitivem Wissen zusammensetzt. Bildungsprozesse können somit als Vollzug von Kultur betrachtet werden, und deren Inhalte und Praktiken vor dem Hintergrund ihrer Veränderbarkeit gedeutet werden (Brumlik, 2006, S. 66) Aus dieser Perspektive birgt inklusive Bildung das Potenzial, weit mehr als fachliches Faktenwissen zu kommunizieren – sie kann in gleichem Maße kulturelles und soziales Wissen vermitteln und seine weitere Entfaltung anregen.

Zudem erlaubt inklusive Bildung durch ihre theoretische wie praktische Beschaffenheit, aktiv soziokulturelle Prozesse mitzuformen und zu verändern. Zugleich dienen diese pädagogischen Praktiken der Mitgliedschaft in der Community der Akteur*innen, die in Inklusionsprozesse eingebunden sind (Kelly & Chen, 1999; Wenger, 1998, 2011). Wie sich diese Community definiert, wird wiederum durch sprachliche Prozesse ausgehandelt. Wie unsere Analyse aufzeigt, zeichnet sich die Community der in die Inklusion eingebundenen Akteur*innen durch Rollenkonfusion aus, deren Zuschreibungen dynamisch sind, d.h. sie bewegen sich bei allen Akteur*innen zwischen zwei Polen. Diese zwei Pole werden als mangelnde versus übermächtige Emotionalität konstruiert. So schwanken die Akteur*innen in ihren eigenen Rollenzuschreibungen zwischen der Konstruktion einer technisch-kontrollierenden und einer emotional-idealistischen eigenen Rolle (z.B. Diagnostiker*innen versus Lehrende; therapeutisch-pädagogisches Fachpersonal versus Eltern, etc.). Ähnlich dynamisch ist die Rollenzuschreibung der Akteur*innen im Hinblick auf die Gestaltung ihrer Arbeit. Wie die Sequenzanalyse aufzeigt, wird in der Community der Inklusionsakteur*innen ausgehandelt, dass Teamwork wichtig, jedoch zugleich unrealistisch sei. So ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen den Rollenkonstruktionen als Teamarbeiter*innen versus Einzelkämpfer*innen, in dem sich die Akteur*innen bewegen.

Wenn Inklusion verhindern soll, dass „Unterschiede und Diversität zu sozialer Ungleichheit führen“ (Faist, 2010, S. 299), so ist die Offenlegung der den aktuellen Inklusionsprozessen zugrundeliegenden Strukturen sinnhaft, um durch ihre kritische Reflexion den weiteren Verlauf der Inklusionsprozesse positiv beeinflussen zu können. Durch die Fallrekonstruktion kann „das in der Deutung enthaltene Wissen“ hinsichtlich „seine[r] Herkunft, Konstitution, Wirksamkeit und [...] Alternativen“ (Soeffner, 1989, S. 93) analysiert werden, um so eine Offenlegung von „Differenzierungs-, Klassifikations- und Askriptionsprozesse[n]“ (Emmerich & Hormel, 2013, S. 13), die Diskriminierung und Exklusion

zu Grunde liegen, zu ermöglichen. Zudem erlaubt die fallrekonstruktive Sequenzanalyse eine Bewusstwerdung über die „Macht zur Zuschreibung“ durch das Bildungssystem sowie die Ungleichheit, die durch das dem Bildungssystem innewohnenden „Prinzip der Leistung“ geschaffen wird (Emmerich & Hormel, 2013, S. 14–16, S. 34). Um herauszuarbeiten, wie Inklusionspraktiken Wahrnehmungen von und Einstellungen zu Inklusionsprozessen verändern können, müssen zunächst die Einstellungen der jeweiligen Akteur*innen zu ihren Praktiken beleuchtet werden. Auch die Wahrnehmung der eigenen Einbettung der Akteur*innen in die Community der Akteur*innen kann Aufschlüsse über die aktuelle Strukturiertheit der Inklusionskonzepte geben. Die Sequenzanalyse ermöglicht es, das gelebte Wissen der Akteur*innen durch die Übersetzung in die Sprache herauszuarbeiten und für weitere Reflexionen festzuhalten (Soeffner, 1989, S. 83–85). So kann das Wissen, das den einzelnen Prozessen unterliegt, mit einem „kontrollierbaren Grad von Objektivität“ (Soeffner, 1989, S. 68) erfasst werden und daraus folgend Veränderungsbedarf festgestellt werden. Hierbei kann die Beschränkung auf den diskursiven Aspekt der Inklusionsprozesse damit begründet werden, dass die Ergebnisse hermeneutischer Deutung aufgrund der Extraktion aus ihrem Kontext von Relativität geprägt sind, diese jedoch durch die „Intersubjektivität des Verfahrens und der Ergebnisse“ (Soeffner, 1989, S. 76) abgesichert werden und so präzisiert werden.

Die Stärke der sequenzanalytischen Methode liegt darin, dass ihr Erkenntnisgewinn empirisch und anwendungsrelevant von Bedeutung ist, so dass sie die Möglichkeit bietet, die Ursachen für prozesshemmende Konfliktzustände innerhalb des Inklusionsprozesses zu benennen und Bewältigungsstrategien auszuarbeiten (Soeffner, 1989, S. 71). Sowohl Frustrationen in Bezug auf die Inklusionspraktiken, als auch lediglich unterschiedliche Konstruktionen des „Idealzustandes“ Inklusion seitens der Akteur*innen beeinflussen Inklusionsprozesse. So kann beispielsweise das den Wahrnehmungen und Erwartungen zugrunde

liegende Verständnis von Heterogenität beleuchtet werden um mögliche Fehlkonzeptionen offenzulegen, die ihrerseits zu Unzufriedenheit mit dem Vorhaben Inklusion führen. Wie aus unserer Analyse hervorgeht, wird Inklusion in der pädagogischen Praxis häufig auf selektive Kategorien von Differenz bezogen (Emmerich & Hormel, 2013, S. 10). Die Fallrekonstruktion zeigt, dass die durch die Akteur*innen selektiv durch die Bewertung ihrer eigenen Wahrnehmungen von Unterschieden vorgenommene Zuschreibung von bestimmten Differenzen (Faist, 2010; Emmerich & Hormel, 2013) dazu führt, dass sie der Mehrheit der Kinder zuschreiben, „lernschwach“⁴ (Interview 3) zu sein und ihnen darüber hinaus attestieren, dass „mit denen auch irgendwas nicht stimmt“ (Interview 4). Die Zuschreibung von Förderbedarf erfolgt hier nicht im Sinne des Rechtes eines jeden Kindes, gefördert zu werden, sondern im Sinne von Defiziten, die durch spezifischen Förderbedarf auszugleichen sind. Dadurch sehen sich die Akteur*innen mit einer zu großen Zahl von zu inkludierenden Schüler*innen konfrontiert. Dies führt wiederum zu der Wahrnehmung, dass sie „keinen einzigen normalen Schüler da unten sitzen [haben]“ (Interview 1)⁵. Auf diese Weise entwickeln sich letztendlich Frustrationen und die Einschätzung der prinzipiellen Unmöglichkeit der Inklusion.

Ergebnisse der Fallrekonstruktion an einer weiterführenden Schule

Um die Fallrekonstruktion an einer weiterführenden Schule in einer Großstadt in Nordrhein-Westfalen⁶ vornehmen zu können, wurden fokussierte Interviews mit fünf Intervie-

⁴ Im Folgenden werden die Eigentermini/Bezeichnungen der Interviewpartner*innen in Anführungszeichen aufgeführt.

⁵ Es ist nicht der Zweck dieser Analyse zu zeigen, inwiefern dem so ist, und die Schule aufgrund geographischer Konstellation oder anderer Dynamiken de facto mehr Schüler*innen mit Förderbedarf hat, als es statistisch zu erwarten wäre. Es geht uns darum, aufzuzeigen, wie die Lehrpersonen dies wahrnehmen, da diese Wahrnehmungen die Inklusionsprozesse prägen.

⁶ Eine weitere Spezifizierung der Schule ist aufgrund der Forschungsethik nicht möglich. Ferner ist eine Spezifizierung für den Zweck des Artikels nicht relevant: Zum einen wollen wir hier die Relevanz der Sequenzanalyse für die Inklusionsforschung demonstrieren und zum anderen aufzeigen, welche Konzepte und Rollen sich fallspezifisch in Bezug auf Inklusion entwickeln können, und inwiefern diese wichtig sind, um die zugrunde liegenden Strukturen der Inklusionsprozesse zu erforschen. Die fallspezifische Darlegung dieser Rollen jedoch ist essentiell, um auch generalisierbares Wissen über den Verlauf der In-

partner*innen durchgeführt. Die transkribierten Interviews wurden anschließend gemäß dem sequenzanalytischen Verfahren nach Oevermann in Gruppen analysiert, sodass zentrale Fragen aus den Zusammenfassungen entwickelt werden konnten. Auf diese Weise konnten Überschneidungen der Sichtweisen zwischen den Akteur*innen sowie Schnittmengen der Sichtweisen von Akteur*innen und der Institution, in der sie arbeiten, abgeleitet werden. Die Methode ermöglicht zudem, die Einflüsse auf Inklusion fallspezifisch zu rekonstruieren, und damit aufzuzeigen, welche Konzepte in einer konkreten Bildungseinrichtung entstehen und wie sie die Inklusionsprozesse prägen. Hierbei ist es für diese Methode nicht von Bedeutung, alle Lehrpersonen zu interviewen, da die organisationsspezifischen Wahrnehmungen aus einer begrenzten Zahl von Interviewanalysen gewonnen werden können. Das Ziel ist vielmehr, aufzeigen, welche inneren Inklusionsdiskurse, -wahrnehmungen und -konstrukte letztendlich die übergeordneten Inklusionsprozesse innerhalb des Schulsystems mitgestalten.

Das Ziel ist, die zugrunde liegende Struktur der Inklusionsprozesse an der untersuchten Bildungseinrichtung herauszuarbeiten. Diese ist charakterisiert durch die Anerkennung einer Idee (eines Ideals) und die gleichzeitige Problematisierung ihrer Umsetzung. Diese Problematisierung wird durch die Akteur*innen jedoch „nur“ als eigene Meinung dargestellt, und nicht als eine professionelle Einschätzung der Situation. Inklusion wird von den Akteur*innen grundsätzlich als ein positives, sinnvolles Konzept empfunden, das sie jedoch mit teils nicht zu bewältigenden Herausforderungen konfrontiert. Die Sequenzanalyse ermöglicht es uns zudem, die den Inklusionsprozessen zugrunde liegenden Strukturen zu erkennen und sie in übergeordneten Themenfelder zu gliedern. So können die Auffassungen von Differenz und Inklusion seitens der Akteur*innen, ihre Positionen und Rollen(-zuschreibungen) sowie ihre empfundenen Herausforderungen durch die Inklusionsprozesse

aufgezeigt werden.

Die Analyse wurde nach den sequenzanalytischen Schritten (vgl. Wernet, 2000) vorgenommen. Die Komplexität des Analyseprozesses und vor allem die fallspezifischen Lesarten und ihre Kontrolle mit dem spezifischen Kontext des Falls können hier nicht in ihrer Ausführlichkeit dargestellt werden (pro Interview von 1,5 Std. wurden ca. 25 Stunden der Gruppenanalyse gebraucht, und diese wurde protokolliert). Sie wird illustrativ in den unteren Abschnitten gezeigt. Die Systematisierung der gewonnenen Ergebnisse und ihre Fokussierung auf das Thema der Inklusion, können dem Anhang entnommen werden. Jeder Fall, d.h. jedes Interview wurde nach objektivhermeneutischen Regeln der Kontextfreiheit (die Kontextuierung ist der kontextfreien Bedeutungsexplikation systematisch nachgeordnet), Wörtlichkeit, Sequenzialität (Ablaufolge des Textes), Extensivität (Vollständigkeit der Lesarten) und Sparsamkeit (regelgeleitet) analysiert (Wernet, 2000, S. 21–35). Ferner wurden die Ergebnisse aus jedem analysierten Interview zusammengestellt in Hinblick auf die Fragen,

- welche Themen angesprochen wurden,
- welche Positionen die interviewte Person im Gespräch angenommen hat (Positionierung, vgl. Bora & Hausendorf, 2006),
- welche Zielsetzungen der eigenen Arbeit (je nach Selbstpositionierung als Pädagog*in, als Lehrperson, als Elternersatz usw.) die Interviewten thematisiert haben,
- was die interviewte Person unter der Inklusion versteht (falls sich so ein Konzept im Interview oder in der Analyse herauskristallisiert hatte) sowie
- welche Strukturen in Bezug auf die Inklusion angesprochen wurden. (Z.B. haben die Analysen gezeigt, dass „Normalität“ als Konzept in den Äußerungen der Interviewpartner*innen eine Rolle gespielt hatte. Die Ergebnisse der Einzelinterviewanalysen wurden zusammengebracht um festzustellen, ob sich daraus Übereinstimmungen in

der Rahmung der Normalität ergeben. Es hat sich gezeigt, dass Normalität vor allem mit Bezug auf die Differenz thematisiert wird.)

Differenz und Normalität

Es wird deutlich, dass das Verständnis von Differenz aller Akteur*innen von einem Normalitätskonzept geprägt ist, das auf Gleichheit im Sinne von „Gleich-Sein“ aufbaut. Dieses zugrunde liegende Normalitätskonzept erzeugt eine dichotomisierende Wortwahl, die „Andersartigkeit“ bzw. Kinder „mit denen etwas nicht stimmt“ versus „normal“ als zwei entgegengesetzte Pole determiniert. Auch wird von Heterogenitätsmerkmalen als „Probleme[n]“ gesprochen:

Du hast das Problem, ich hab ein anderes Problem. Da müssen wir gucken, wie wir das machen. (Interview 3)

Was bedeutet es, ein Kind zu haben, mit emotional-sozialem Förderbedarf, welche Problematiken sind dort entscheidend? (Interview 3)

Des Weiteren bewirkt dieses Normalitätskonzept ein Verständnis von Differenz als etwas, das bestenfalls „akzeptiert“, zumeist jedoch „ausgehalten“ (Interview 1; Interview 3) werden muss. Die Analyse (d.h. die Bildung mehrerer Lesarten zum Begriff des Aushaltens und die Konfrontation dieser Lesarten mit dem Kontext des Interviews) hat gezeigt, dass das Konzept des „Aushaltens“ eine mehrfache Funktion hat: Es ist ein Lernziel und zugleich eine Herausforderung der Inklusion (und somit auch relevant für die Rolle und Selbstwahrnehmung der Lehrperson) sowie die Basis der Inklusion. Die Zielsetzung gleicht hier in der Auslegung der Interviewpartner*innen der Hauptherausforderung und der Voraussetzung der Inklusion, was die Inklusion zu einem hochkomplexen und zirkulären Prozess macht (der durch seine Extremisierung überholt werden kann):

Unterschiede aushalten, das finde ich das ALLERwichtigste und ich hätte ja eigentlich gerne noch ne viel extremere Mischung weil dann wäre es kein Thema

mehr (Interview 1)

Wir gehen relativ offen damit um mit den Kindern und ihren Förderbedarfen und wo sie halt anders als andere Kinder behandelt werden; ich glaube zumindest in unserer Schule ist das so, dass wir die Kinder schon dazu auch erzogen haben, das zu akzeptieren. (Interview 3).

Was in diesen Äußerungen ebenfalls relevant ist, und was durch die Gruppenanalyse bestätigt wurde, ist, dass die „zu Inkludierenden“ hier keine relevante Kategorie bilden; dies kann mithilfe der Prinzipien der Wörtlichkeit, Sequenzialität und Kontextfreiheit gezeigt werden. Primär geht es in diesen beiden Sequenzen um das Gelingen der Akzeptanz auf der Ebene der Institution Schule. Wenn die Inklusion dann letztlich den Schüler*innen mit Förderbedarf zugutekommt, ist dies in diesem Fall ein positiver Nebeneffekt. Es geht an erster Stelle in diesen Sequenzen um das Funktionieren der Schule als Institution und darum, dass alle Beteiligten das „Aushalten“ lernen. Dieses Ergebnis der Analyse dient jedoch nicht der Kritik an der Lehrperson oder der Feststellung, dass die interviewten Personen kein Interesse an der Förderung der Schüler*innen haben, dies mag an den anderen Stellen der Interviews durchaus anders artikuliert sein. Nimmt man aber das Protokoll des Interviews in seinem Wortlaut und in seiner Sequenzialität, so lernt man, dass die Lehrkräfte und Pädagog*innen bei der Inklusionsarbeit nicht nur die Schüler*innen beachten, sondern ebenfalls auch die Sicherung des Systems Schule durch die Inklusion zu gewährleisten versuchen. Ferner lernt man, dass die Gleichheit für sie eine Herausforderung darstellt, und sie nicht davon ausgehen, dass die Differenz natürlicherweise oder *einfach* akzeptiert werden kann.

Die Sehnsucht nach Gleich-Sein wurde darüber hinaus durch die Äußerung des Wunsches deutlich, dass alle Kinder die „gleichen“ physischen, emotionalen, räumlichen, didaktischen und sozialen Möglichkeiten (Interview 4) erhalten sollten. Der existierenden

Heterogenität begegnen die Akteur*innen durch den Versuch, zu klassifizieren und dem Wunsch, antrainierte Handlungsmuster anzuwenden (z.B. „einfache Strategien zum Thema Unterrichtsstörung“, Interview 3). Fachliche Differenzierung, Binnendifferenzierung sowie die Differenzierung der Kinder spielen bei allen Akteur*innen eine übergeordnete Rolle und stellen eine häufig dargestellte Antwort auf Schwierigkeiten im Inklusionsprozess dar. Hierbei stellen individuelle Lernziele, Kleinschrittigkeit und Anpassung sowie Flexibilität der Curricula die zentralen Handlungsoptionen der Akteur*innen dar. Eine aktive Rolle der Kinder in diesen Differenzierungskonzepten und -prozessen wird jedoch nicht dargestellt. Dies wird im Folgenden noch weiter erläutert. Hier soll nur darauf hingewiesen werden, dass das Fehlen der Agency der Schüler*innen in den Konzepten der Differenz und der Normalität ebenfalls mithilfe der Methode festgestellt werden kann, und zwar indem sichergestellt wird, dass die herausgebildeten Lesarten extensiv, d.h. sinnlogisch erschöpfend und zugleich sparsam, d.h. ohne „Regelverletzungen“ vorgenommen wurden (Wernet, 2000, S. 35).

Inklusion wird auch als „Miteinander-Lernen“ von Schüler*innen mit unterschiedlichen Stärken und Schwächen verstanden. Jedoch wurde auch hier das Normalitätskonzept deutlich, aus dem die dichotome Sichtweise von „lern- und emotional behindert“ (Interview 1) versus „normal“ (Interview 1) hervorgeht. Diese erzeugt die Wahrnehmung von zwei entgegengesetzten Polen des Miteinander-Lernens: Zum einen können die Schwächeren die Stärkeren „leistungsmäßig runterziehen“ und sie somit von ihrem „arbeitsfähigen Niveau“ wieder abbringen (Interview 4). Zum anderen wird in der Einbindung in Form von „beschulen“ (Interview 3) oder „Anders-Lernen“ (Interview 3) die selten auftretende Möglichkeit gesehen, dass alle „toll mitarbeiten“ (Interview 3).

*Kinder als Akteur*innen?*

Besonders deutlich trat die Rollenzuschreibung der Kinder als passiv, pathologisiert und verdinglicht hervor. Diese Rollenzuschreibung wurde nur selten durchbrochen durch eine kindzentrierte Perspektive („was bedeutet ein Kind zu haben“, Interview 3). Es wird deutlich, dass sie weder lernen wollen, noch in Ruhe gelassen werden wollen. Nur ein Interview zeigt auf, dass es überhaupt eine Motivation für die Schüler*innen gibt, in der Schule zu sein, da sie aufgrund der Traumatisierungen, die sie zu Hause erleben, nicht dort bleiben wollen (Interview 4). In allen anderen Interviews wird nicht darüber reflektiert, welche Erwartungen die Schüler*innen an die Schule haben könnten. Die passive, pathologisierende und verdinglichende Wortwahl in Bezug auf die Schüler*innen („behandelt werden“, „erzogen haben“, „Überzeugungsarbeit“, Interview 3; „erziehen“, „therapiert werden“, Interview 4; „Rest, der übrig ist auf dem Markt“, Interview 1) zeigt auf, dass den Kindern oftmals keine eigenen Wünsche, keine Autonomie, und keine individuelle Empfindsamkeit zugeschrieben werden. Die Analyse der einzelnen Zuschreibungen war besonders herausfordernd, weil hier erstmals erschöpfende Lesarten z.B. in Bezug auf „erzogen haben“ gebildet werden mussten (in welchen Kontexten kann so eine Wortkombination vorkommen? Was sagt sie über die Rollen in der Situation aus? Was bedeutet die Passivierung in dieser Form?). Nachdem diese Lesarten mit dem Fallkontext konfrontiert wurden, konnte herausgefunden werden, wie Schüler*innen in diesem Fall positioniert wurden. Dieses Wissen wird zu dem internen Kontext der Analyse, der im weiteren Verlauf der Analyse benutzt wird.

Die Reduzierung einer Charakterisierung auf ein Krankheitsbild in Kombination mit dem Verb „haben“ konstruiert zudem das Bild eines verdinglichten, pathologisierten Kindes, das einen, wenn auch bereichernden, Besitz darstellt:

Ihr hattet ja 'nen Autisten der jetzt an 'ne andere Schule gegangen ist; und da haben die Kinder das SUPER akzeptiert. Also als der gegangen ist, war das total das

DRAMA. Und wir haben ihn sehr unterstützt, auch in seinen Schwierigkeiten, und Hilfestellungen gegeben (-) und ich fand das schon sehr, sehr bereichernd. (Interview 3)

Auch hier sehen wir die Zielsetzung der Inklusion nicht primär im Wohlergehen des autistischen Schülers, sondern in der Verfolgung der allgemeinen institutionellen Zielsetzung der Inklusion.

Hinsichtlich der Auffassungen von Inklusion wurde in den Rollenzuschreibungen an die Kinder ein Widerspruch zwischen der Zuschreibung von Anders-Sein als Problem („Othering“) durch die professionellen Akteur*innen und der dargestellten Anerkennung von Differenz durch die Kinder deutlich. Inklusion wird als „Erziehung“ und „Lernen“ zum Umgang mit „Andersartigkeit“ (Interview 3) konstruiert. „Lernen“ wird hier nicht als freie Entwicklung oder Entfaltung betrachtet, sondern als ein eindimensionaler Prozess, der zum Ziel hat, Unterschiede „auszuhalten“ (Interview 1).

Da die Kinder meist als passiv wahrgenommen bzw. konstruiert werden, sehen die Akteur*innen ihre Handlungsoptionen in Bezug auf die Akzeptanz der Differenz meist nur darin, sie zu „überzeugen“ oder zu „erziehen“ (Interview 3). Hier schwankt zudem die Einschätzung darüber, wie die Kinder ihre Aufgaben im Inklusionsprozess empfinden. Einerseits wird ihnen zugeschrieben, dass es für sie „kein großes Problem“ sei, andererseits muss ein Lernprozess forciert werden, der zum Ziel hat, dass die Kinder Heterogenität als „normal empfinden“ (Interview 1, Interview 3). Vor dem Hintergrund der identitätskonstruierenden Effekte von Zuschreibungen auf das Selbstbild eines Individuums (Stracke-Mertes, 2003, S. 45) stellt sich die Frage, inwiefern der an der Schule attestierte Förderbedarf bei der Mehrzahl der Kinder erst durch die Rollenzuschreibungen konstruiert wird, bzw. welche Funktion solch eine Zuschreibung für das Funktionieren des Kollektivs der Lehrer*innen, ihre Wahrnehmungen der Inklusion, ihr professionelles Selbstverständnis

usw. spielt.

Zwischen Diagnostik und Idealismus: Polarität der Rollenzuschreibungen

Hinsichtlich der Auffassung ihrer eigenen Rollen wurde deutlich, dass die Akteur*innen häufig Frustrationen und Rollenkonfusionen erleben. Hier haben wir uns die Frage gestellt, wie die Interviewpartner*innen sich positionieren (Bora & Hausendorf, 2006). Die Positionen sind nicht immer aus den Positioning-Äußerungen herzuleiten („ich als Sonderpädagog*in“). Die Wortwahl, und vor allem die Personalpronomen (diese waren vor allem wichtig um die Unterscheidung zwischen dem Einzelkämpfertum und der Teammitgliedschaft zu beschreiben) usw. können ebenfalls dazu beitragen herauszufinden, als was die Interviewten sich in jeder konkreten Interviewsequenz positionieren. Auch hier ist die Wörtlichkeit des Protokolls (des Interviews) entscheidend.

Die eigenen Rollenzuschreibungen fluktuieren zwischen zwei Polen, die als technisch-kontrollierend versus emotional-idealistisch bezeichnet werden können. So sehen sich die Lehrpersonen nicht als Wissensvermittler*innen, sondern stattdessen in vielen, sich teils überschneidenden Rollen, die sich gemäß den zwei Polen wie folgt unterteilen lassen:

| <i>technisch-kontrollierend</i> | <i>emotional-idealistisch</i> |
|---------------------------------|-------------------------------|
| Diagnostiker*innen | Lehrende |
| Psycholog*innen | Bemutternde |
| Sozialpädagog*innen | Eltern |
| Therapeut*innen | Aufpasser*innen im physischen |
| Erzieher*innen | und emotionalen Sinne |

Deutlich wird eine teils fehlende emotionale Distanz zu den Kindern, die sich in Form von starker emotionaler Betroffenheit zeigt. Dieser emotionalen Betroffenheit gegenüber fühlen sich alle Interviewpartner*innen ausgeliefert und machtlos. Sie tritt hervor als erlebte

unterdrückte oder ausgelebte Aggression, als erlebte Ohnmacht oder als Versuch, ihnen ungeachtet der empfundenen Aussichtslosigkeit, Schutz und Fürsorge zu bieten. Auffallend ist, dass im Kontext dieser emotionalen Belastungen Teamwork zwar als wichtig erachtet wird, sich die Akteur*innen aber meist die Einzelkämpferrolle zuschreiben. Die Gründe hierfür werden in der Unfähigkeit von Kolleg*innen – vor allem von solchen, die keine Sonderpädagog*innen sind –, in der mangelnden Ausbildung für Teamwork sowie in bestehendem Zeitmangel verortet. Auch die den Eltern zugeschriebenen Rollen führen zu der Wahrnehmung der eigenen Rolle als Einzelkämpfer*in. Insbesondere sind die Elternrollen häufig von Passivität und Unfähigkeit gezeichnet. Den Eltern werden Nicht-Akzeptanz von bestehenden Schwierigkeiten („mein Kind ist nicht behindert“, Interview 4) der Kinder sowie Vernachlässigung durch mangelnde Erziehung, ein schädigendes Umfeld oder ein mangelhaftes Zuhause zugeschrieben.

Als Herausforderung der Inklusion stellen die Akteur*innen gegensätzlich zu ihrem o.g. Normalitätskonzept (Wunsch nach Gleichheit im Sinne von „Gleich-Sein“) eine mangelnde Heterogenität fest. Als Lösung wird hierbei eine „viel, viel extremere Mischung“ (Interview 1) erachtet, da in diesem Fall die Dichotomie „anders“ versus „normal“ aufgelöst werde und der konstruktive Umgang mit Unterschieden von alleine statffände. Dies steht im Widerspruch zu dem durch alle Akteur*innen konstatierten Förderbedarf, der eigentlich bei allen Schüler*innen bestehe, jedoch oftmals (noch) nicht diagnostiziert sei:

Die waren vielleicht keine ausgewiesenen Kinder mit Förderbedarf aber da wurde schon geguckt, inwieweit kann man auch da lernschwache Kinder mit einbeziehen. (Interview 3)

[G]anz viele von denen (-) meistens Förderkindern, aber auch ganz viele andere, die noch nicht diagnostiziert sind, aber mit denen auch irgendwas nicht stimmt [.]

(Interview 4)

Wir haben ja keinen einzigen normalen Schüler da unten sitzen. Keinen. (Interview 1)

Alle Akteur*innen attestieren zudem einen Mangel an Zeit und Personal sowie die Notwendigkeit, kleinere Klassen zu etablieren, um Inklusion durchführen zu können. Die Zusammenarbeit der Fachkräfte wird als zeit- und kraftraubend empfunden und eine Abhilfe wird auch hier in mehr Zeit und Personal sowie kleineren Klassen gesehen.

*Einzelkämpfer*innen der Inklusion*

Eine weitere Herausforderung wird in der Gegebenheit der Inklusionsprozesse gesehen. Inklusion wird durch die Akteur*innen als eine Entwicklung wahrgenommen, die sowohl beruflicher, wie auch privater Anstrengung bedarf. Hierbei wird jedoch deutlich, dass die Akteur*innen weder Ziele hinsichtlich ihrer eigenen Entwicklung, noch Ziele für die Kinder benennen, sondern sich ausschließlich mit Umgangsweisen mit den bestehenden Überforderungen befassen. Dabei wird konstatiert, dass es momentan keine Inklusion gebe, sondern nur einen „Förderdurchgang“ (Interview 1). Inklusion wird als ein „nie endender, veränderbarer Prozess“ (Interview 1) empfunden und stellt für die Akteur*innen ein Problem dar, da sie dauerhaft an den eigenen Einstellungen und ihrem professionellen Handeln arbeiten müssen. Dies wird von den Akteur*innen als eine kaum zu bewältigende Aufgabe dargestellt, da sie sich in der Verantwortung sehen, als Einzelpersonen das gesamte System zu verändern. Hier zeigt sich zudem die Ambivalenz zwischen der Wahrnehmung der Unkontrollierbarkeit der Situation und der Anforderung an sich selbst als Alleskönner*in. Die Realität wird einerseits als nicht greifbar und zugleich als extrem belastend empfunden:

[D]as ist eigentlich täglich; also es gibt immer wieder Situationen die einen begrenzen, wo man merkt, man kommt da nicht weiter. (Interview 3)

[O]der als ich einmal, das war auch ganz am Anfang, ich mich total verloren hab und in so einer Klasse richtig schön rumgebrüllt habe und die Kinder massiv kol-

lektiv zur Sau gemacht habe und auch einige grenzwertige Formulierungen da eingebaut habe und ganz stark auf dem Selbstwertgefühl der fünf Schüler rumgetrampelt bin. (Interview 4)

Diese psychischen Grenzsituationen empfinden die Akteur*innen als so extrem, dass sie artikulieren, keine Möglichkeit zu sehen, sich durch Studium oder Ausbildung auf diese Situationen vorzubereiten. Auch der Versuch einer Akteur*in, zu benennen, wie eine Vorbereitung auf solche Situationen stattfinden könne, zeigt auf, dass eine „adäquate“ Ausbildung zeitlich kaum realistisch umsetzbar wäre, da diese sowohl wesentlich mehr Theorie zur Inklusion, als auch erheblich mehr Praxis beinhalten müsste (Interview 3). Eine weitere Ambivalenz wird durch den Wunsch nach Hilfe durch Spezialist*innen deutlich, da die Akteur*innen nicht alles leisten können. Dies steht im Widerspruch dazu, dass die Akteur*innen ihre eigenen Rollen als fachlich kompetente, erfahrene Kräfte konstruieren, die sich regelmäßig weiterbilden und als Einzelkämpfer*innen für alles gerüstet sein müssen.

Auch der Versuch, mit den Herausforderungen umzugehen kann in eine technisch-kontrollierende versus eine emotional-idealistische Perspektive unterschieden werden. Die Akteur*innen verweigern sich selbst ihre eigene Emotionalität, sehen jedoch in der Emotionalität der Schüler*innen die Ursache für ein Scheitern ihrer Bemühungen. Dies wird in der Hierarchie der Wortwahl deutlich, die die Akteur*innen als „emotional oder impulsiv“ (Interview 3), die Kinder jedoch als „austickend“ (Interview 3) konstruiert. Als Folge dessen zeigt sich, je nachdem aus welcher Perspektive die Situation geschildert wird, eine Ambivalenz zwischen der Wahrnehmung der Aufgaben als Anforderung („vieles learning by doing“, Interview 3) versus Überforderung („manchmal einfach anstrengend“, „pure Gewalt [auf dem Schulhof]“, Interview 3). Die technisch-kontrollierende Perspektive beinhaltet zudem den Wunsch nach einem mentalen Werk- und Rüstzeug, das die Akteur*innen in ihrem Alltag begleiten könnte. Dieses gliedert sich in Wissen als Schlüssel

für die Herausforderungen, mentale Strategien und erlernte Verhaltensweisen. Darüber hinaus schaffen technische Begriffe den Eindruck von Inklusion als vorgefertigter, technischer oder bürokratischer Prozess („Inklusion betreiben“, Interview 3), den man mit Pragmatismus und Rationalität nur noch durchführen muss. Im Kontrast hierzu steht die emotional-idealistische Sichtweise, die den Versuch beinhaltet, Inklusion zu akzeptieren, ihre Vorzüge zu sehen, die eigenen Haltungen und Einstellungen zu hinterfragen und ein gesundes Selbstbewusstsein aufzubauen, um mit den Herausforderungen umgehen zu können. Zudem birgt die emotional-idealistische Perspektive die Wahrnehmung, dass die bestehende Abwehr von Inklusion auf der mentalen und der emotionalen Ebene der einzelnen Akteur*innen überwunden werden muss.

Fazit

Wie unsere Analyse aufzeigt, kann die Diskrepanz zwischen der Anerkennung des Ideals Inklusion und der erlebten Praxis der Akteur*innen durch die Methodik der Sequenzanalyse rekonstruiert werden. So war es möglich, die zugrunde liegenden Strukturen des Inklusionsprozesses an einer weiterführenden Schule offenzulegen. Werden die Interviewprotokolle in ihrer Sequenzialität und Wörtlichkeit genommen, so werden die Herausforderungen und die Rollen klar, die Bezüge der Lehrkräfte und Pädagog*innen zur Institution und ihrer Selbstverortung im Prozess der Inklusion. Die Inklusion kann so zugleich auch auf der Ebene der singulären Praxis rekonstruiert werden. Insbesondere hat die Analyse der durchgeführten Interviews ergeben, dass Inklusion von den Akteur*innen grundsätzlich als ein positives, sinnvolles Konzept wahrgenommen wird, das jedoch in der Praxis große Herausforderungen und Überforderungen erzeugt. So kann zusammenfassend gesagt werden, dass es den Akteur*innen nicht um die grundlegende Zielsetzung der Inklusion in der Gesellschaft gehen kann („alle fühlen sich dort wohl“), sondern vielmehr darum, mit der Intensität ihrer Herausforderungen und den Überforderungen im schulischen Alltag umzu-

gehen (Ideal versus Praxis). Diese Überforderungen werden als übermächtig wahrgenommen, so dass das eigene mentale und seelische Überleben und der Erhalt der körperlichen Gesundheit täglich im Vordergrund stehen. Sowohl die Ziele und Wünsche der professionellen Akteur*innen, als auch der Kinder bleiben dabei unbenannt. Durch die Rollenkonstruktionen Einzelkämpfer versus passive, pathologisierte und verdinglichte Schüler*innen liegt jegliche Handlungskompetenz (vermeintlich) auf Seiten der Lehrkräfte, die sich demzufolge als überfordert und unzureichend ausgebildet wahrnehmen. Das Normalitätskonzept „Gleich-Sein“ erzeugt zudem die Dichotomie „behindert“ bzw. „Andersartigkeit“ versus „normal“, die die Akteur*innen in ihrem Alltag nicht auflösen können, was zu weiteren Frustrationen und der Einschätzung der prinzipiellen Unerreichbarkeit von Inklusion führt.

Diese exemplarische Analyse zeigt, wie die internen Logiken und Dynamiken einer Bildungsinstitution vor allem in Bezug auf die Lernenden rekonstruiert werden können. Die hier eingeführte Methode eignet sich gleichermaßen für eine handlungsrelevante in der Praxis stattfindende Diagnose der Dynamiken einer Bildungseinrichtung und ihre möglichen Effekte auf die Lernenden. Zugleich kann die Methode angewendet werden, um die Spezifika der Kooperation von Lehrkräften zu beschreiben und somit neue Handlungsfelder und Praxisherausforderungen für die Sonderpädagogik zu definieren, denn die Rekonstruktion von Logiken, Zielsetzungen und Selbstpositionierungen der Akteur*innen in einem inklusiven Bildungssetting ist essentiell für das Gelingen sonderpädagogischer Arbeit.

Literaturverzeichnis

- Ainscow, M. (Ed.) (1991). *Effective Schools for All*. London: Fulton.
- Ainscow, M. (1994). *Special Needs in the Classroom: A Teacher Education Guide*. Kingsley: UNESCO.
- Bezirksregierung Düsseldorf (Hrsg.). 2015. *Manual zur Erstellung eines schulischen Konzepts: Inklusion. Gemeinsames Lernen auf dem Weg zur Inklusion in der allgemeinen Schule*. Aufgerufen am 26.04.2016 unter: http://www.brd.nrw.de/schule/grundschule_foerderschule/Inklusion-20150528.pdf
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Center for Studies in Inclusive Education.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Entwickelt von Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Bora, A. & Hausendorf, H. (2006). Communicating citizenship and social positioning: Theoretical concepts. In: A. Bora & H. Hausendorf (Hrsg.), *Analysing Citizenship Talk* (S. 23–49). Amsterdam und Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Brumlik, M. (2006). „Kultur“ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik* 52(1), 60–68.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Engels, D. (2006). Lebenslagen und soziale Exklusion. Thesen zur Reformulierung des Lebenslagenkonzepts für die Sozialberichterstattung. *Sozialer Fortschritt*, 5, 109–117.
- Faist, T. (2010). Cultural Diversity and Social Inequalities. *Social Research, Migration Politics*, 77(1), 297–324.

- Graham, L. J. & Slee, R. (2008). An Illusory Interiority: Interrogating the Discourse/s of Inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277–293.
- Guijarro, R. B. (2008). Conceptual Framework of Inclusive Education. In: UNESCO (Hrsg.), *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education*. Zugriff am 16.09.2015 unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001868/186807e.pdf>
- Hinz, A. (2006). Kanada – ein ‚Nordstern‘ in Sachen Inklusion. In: A. Platte, S. Seitz & K. Terfloth (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse* (S. 149–158). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. (2007). Inklusion – Vision und Realität! Herausforderungen in Deutschland und Praxis in Kanada. In: D. Katzenbach (Hrsg.), *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 81–98). Frankfurt am Main: Goethe Universität.
- Jenkinson, J.C. (1997). *Mainstream or Special? Educating Students with Disabilities*. London: Routledge.
- Kelly, G.J. & Chen, C. (1999). The Sound of Music: Constructing Science as Sociocultural Practices through Oral and Written Discourse. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(8), 883–915.
- Köpfer, A. (2012). *Inclusion*. Zugriff am 10.09.2015 unter: http://www.inklusion-lexikon.de/Inclusion_Koepfer.php
- Lutz, H. & Wenning, N. (2001). Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In Lutz, H. & Wenning, N.. (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 11–24). Opladen: Leske + Budrich.
- Möller, J. (2013). Effekte inklusiver Beschulung aus empirischer Sicht. In: Baumer, J. et al, *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven* (S. 15–37). München: Oldenbourg.

- Mogge-Grotjahn, H. & Degener, T. (2012). "All inclusive"? Annäherungen an ein interdisziplinäres Verständnis von Inklusion. In: Balz, H. J.; Benz, B. & Kuhlmann, C. (Hrsg.), *Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit* (S. 59–77). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Nilholm, C. & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 239–252.
- Oevermann, U.; Allert, T.; Konau, E. & Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.G. (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352–433). Stuttgart: Metzler.
- Oberlechner, M. (2014). Unter InklusionistInnen oder vom Recht auf Fremdheit, *ph.script, Beiträge aus Wissenschaft und Lehre Pädagogische Hochschule Salzburg*, 7, 8–17.
- Raithelhuber, E. (2013). *Soziale Differenzlinien und soziale Ungleichheiten – Herausforderungen und Perspektiven für die Forschung in der Sozialen Arbeit*. Frankfurt a. M.: Vortrag am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Johann Wolfgang Goethe-Universität. Abgerufen am 10.09.2015 unter: http://www.uni-salzburg.at/fileadmin/multimedia/Erziehungswissenschaft/documents/Mitarbeiter/raithelhuber/Probenvortrag_Frankfurt_-_soziale_Differenzen_und_Ungleichheit__2013-09-23.pdf
- Reichertz (1997). Objektive Hermeneutik. In: Hitzler, R. & Honer, A. (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik* (S. 31–55). Opladen: Leske + Budrich.
- Skrtic, T. (1991). The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148–207.
- Sander, A. (2001). Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und

- Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Hausotter, A., Boppel, W. & Menschenmoser, H. (Hrsg.), *Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland* (S. 143–164). Middlefart: European Agency.
- Spivak, G. C. (1997). *Translator's Preface to J. Derrida's Of Grammatology*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Soeffner, H.G. (1989). *Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stracke-Mertes, A. (2003). *Soziologie. Der Blick auf soziale Beziehungen. Lehrbuch Altenpflege*. Hannover: Vincentz Verlag.
- Tenorth, H.E. (2013). Inklusion – Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas. In: Baumer, J. et al (Hrsg.) *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven* (S. 6–14). München: Oldenbourg.
- UNESCO (Hrsg.). (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. Paris: UNESCO.
- Verband Sonderpädagogik e.V. (2014). *Positionspapier Berufsbild der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im inklusiven Kontext*. Abgerufen am 26.04.2016 unter: http://www.verband-sonderpaedagogik.de/upload/pdf/Positionen/Berufsbild_Sonderpdagoge_Langfassung.pdf
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2011). *Communities of Practice. A Brief Introduction*, STEP Leadership Workshop. Oregon: University of Oregon. Abgerufen am 01.09.2015 unter: <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/11736>
- Wernet, A. (2000). *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik*.

Opladen: Leske + Budrich.

Zimenkova, T. (2014). Minority learners – Excluded from the narrative of ‚celebrating diversity?‘. *Citizenship Teaching & Learning*, 9(2), 201–222.

Autorinnenhinweis

Prof. Dr. Tatjana Zimenkova (tatiana.zimenkova@tu-dortmund.de)

Martina Gabriele Barsuhn (martina.barsuhn@tu-dortmund.de)

Katrin Alida Müller (katrin.mueller@tu-dortmund.de)

Jasmin Silvia Kronsbein (jasmin.kronsbein@tu-dortmund.de)

Technische Universität Dortmund

DoKoLL (Dortmunder Kompetenzzentrum für Lehrerbildung und Lehr-/Lernforschung)

Fachgebiet „Diversität und Differenz in den Fachdidaktiken sowie der Schul- und Unterrichtsforschung“

Emil-Figge-Str. 50

44227 Dortmund

Anhang

Zusammenfassung der Ergebnisse

Nachdem alle Interviews analysiert wurden, wurden die Ergebnisse zusammengebracht, um den Case zu rekonstruieren. Hier kann diese Arbeit nur illustrativ dargestellt werden:

1. Was verstehen die Akteur*innen unter Differenz und Inklusion?

Miteinander-Lernen:

- Das Miteinander-Lernen von Schüler*innen mit unterschiedlichen Stärken und Schwächen versus Begabte und „lern- und emotional behinderten“ (Int 1)
- Unterscheidung zwischen „normalen Kindern“ und emotional behinderten Kindern
- Kinder einbinden (Int 3/ 91–106) versus Kinder „beschulen“ (Int 3/ 279).
- Miteinander-Lernen versus gegeneinander Lernen, die Schwächeren ziehen die Stärkeren leistungsmäßig runter (Zitat: „wo sie das was sie gelernt haben anwenden können weil jetzt hab ich angst das sie sich so langsam hochzie:hn und wenn sie dann halbwegs aufm arbeitsfähigen niveau sind, da dann stagnieren> und sagen ja oke (-) wir schaffens jetzt jeder zwei arbeitsblätter zu machen pro stunde und(-) wozu mehr, wozu weniger? (4:0)“ (Int 4/ 315–9))
- Int3: Ambivalenz zwischen Differenzieren und Einbinden (wie genau solle eingebunden werden?) bzw. ist unklar, worauf der Fokus liegt: „aber es war auch zentral“ ungleich „es wurde immer mal geguckt“ (91–106, S2)
- Ambivalenz zwischen Weglassen des Fachlichen und positiver Sichtweise des „Anders-Lernens“ (Int 3: Das Fachliche muss „anders“ gesehen werden (362–8, S3), das Fachliche fällt nicht „KOMPLETT“ hinten rüber, aber es gibt kaum „Spitzen“, „geringeres Leistungsniveau“, aber auch Tage wo sie toll mitarbeiten wenn an das Leistungsniveau angepasst wurde (369–375, S2) (Interpretation:

Frustration, dass viel Fachliches wegfällt („is so“, lachen, 362–8, S3) aber auch positive Sichtweise der Fähigkeiten der Schüler*innen (S2))

Echte Heterogenität: Inklusion kann nur stattfinden, wenn die Gruppen tatsächlich heterogen sind. Momentan sind die Gruppen tatsächlich eher homogen aus Sicht der Akteur*innen (Mehrheit hat diagnostizierten oder nicht diagnostizierten Förderbedarf)

Umgang mit Differenz: Andersartigkeit akzeptieren, Unterschiede aushalten, Erziehung der (passiven) Kinder zur Akzeptanz der Andersartigkeit versus natürliche Akzeptanz der Differenz durch die Kinder

2. Positionen:

Rollenkonfusion durch die Inklusion: Sowohl im Bezug auf Lehrpersonen, als auch Kinder:

- Int 3: Diagnostiker*innen versus Lehrende
- Int 3: Bemutternde
- Int 1: fehlende Distanz zu den Kindern
- Int 3: Psycholog*innen, Sozialpädagog*innen, Therapeut*innen, Eltern, „wir sind alles andere als Lehrer eigentlich“ (355, 357, S2) (Interpretation: Identität nicht die von Lehrer*innen sondern sehr viele Rollen (354–357, S2); Überforderung (all diese Rollen sind nicht erlernt/tatsächlich komplett ausgeübt, aber die Eigenschaften müssen abgedeckt werden, Bandbreite sehr groß; „Oh Gott“); „mütter“ => etwas anmaßend, da Mutterrolle etwas anderes ist als zeitweilig eine ähnliche Rolle einzunehmen; zeigt auf, dass emotionale Distanz fehlt?)
- Int 4/40–55: Verständnis als Aufpasser*in im physischen und emotionalen Sinne, Schutzgebende*r

- Int 4: Erst Erzieher*in, dann Fachlehrer*in
- Kinder sind nur teils diagnostiziert, die Akteur*innen sind der Meinung, dass eigentlich die Mehrheit der Kinder Förderbedarf hätte:
 - Int 3: Ausdruck „lernschwach“, nicht „Realschulniveau“, auch wenn kein ausgewiesener „Förderbedarf“ (115–8, S2) => es gibt Kinder, die zusätzlichen Bedarf haben, obwohl dieser nicht so benannt wird
 - Int 4/317: halbwegs auf einem arbeitsfähigen Niveau;
 - Int 4/264–81: „mit denen was nicht stimmt“
 - Int 4/338–56: nur Lernprobleme und sich auf die Schule verlaufen
 - Int 1/338–40: „wir haben ja keinen einzigen normalen Schüler da unten sitzen“
 - Int 4/300 „lernschwache, die is auch lernbehindert [offiziell“
 - Int4/ 18–20 „mein kind IST NICHT BEHINDERT; weder=äh lernbehindert noch emotional behindert; ja klar sind das blöde worte“

*Teamwork versus Einzelkämpfer*in:*

- Teamwork wird in Ausbildung und an der Schule als wichtig empfunden
- Es wurde zu wenig erlernt in Studium und Ausbildung
- Teamarbeit funktioniert in der Realität nicht wegen Zeitmangel, weil die Nicht-Sonderpädagog*innen nicht genug können
- Es funktioniert nicht weil eine Person die Kontrolle übernimmt und der anderen Person Unfähigkeit zuspricht