

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung

herausgegeben von
Dieter Katzenbach & Michael Urban

Band 2

Felix Buchhaupt, Jonas Becker, Dieter Katzenbach,
Deborah Lutz, Alica Strecker, Michael Urban (Hrsg.)

Qualifizierung für Inklusion

Grundschule



Waxmann 2022
Münster • New York

Diese Publikation wurde aus den finanziellen Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Band 2

Print-ISBN 978-3-8309-4513-0

E-Book-ISBN 978-3-8309-9513-5

<https://doi.org/10.31244/9783830995135>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2022

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Die Anwendung forschungsbasierter Fälle für eine kasuistische Lehrer:innenbildung

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird ein kasuistisches Vorgehen für eine inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung (Aus-, Fort- und Weiterbildung) vorgestellt, wobei schwerpunktmäßig auf Schulentwicklungsprozesse fokussiert wird. Die Fallbeispiele (hier Interviews mit Schulleitenden und Eltern von Kindern mit zugeschriebenen Förderbedarfen) wurden in dem durch das BMBF finanzierte Projekt „Lokale Konstellationen inklusiver Bildung. Wissen, Handeln, Organisation im Bildungsraum (LoKoBi)“ gewonnen. Sie werden aktuell für die kasuistische Lehrer:innenbildung aufbereitet und in schulentwicklungsbezogenen Seminarformaten an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz erprobt. Geplant ist, die im Projekt erhobenen Interviews in Fallvignetten zu verdichten, so dass sie für eine inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung eingesetzt werden können. Dafür schlagen wir ein rekonstruktives Verfahren der Fallanalyse vor, was sich an praxeologischen Theorien orientiert. Die Fallanalysen eignen sich dafür, Positionierungen von Einzelschulen im Bildungsraum zu reflektieren. Diese lassen sich über Praktiken der Auswahl von Schüler:innen, Profilbildungen von Schulen (z. B. Analyse der Schulhomepage) oder die Perspektive von Eltern auf die Teilhabe im Bildungsraum rekonstruieren. Inklusive Bildungsräume werden, so der von uns verfolgte praxeologische Ansatz, in einem Wechselverhältnis von Struktur und Handlung konstituiert. Im Fokus der Analysen stehen damit das habitualisierte Wissen der Akteur:innen und die Strukturen, die die Handlungspraxis mit bedingen und durch diese als solche auch erst hervorgebracht werden. Die Reflexion der Strukturen und Praktiken kann sowohl für Prozesse der Inklusion und Exklusion als auch für Segregation sensibilisieren.

Schlüsselworte: Inklusion, Schulentwicklung, Bildungsraum, rekonstruktive Kasuistik, Praxeologie

Abstract

This paper presents a casuistic approach to inclusive teacher education, focusing on school development processes. The case studies were developed in the BMBF-funded project “Local Constellation of Inclusive Education. Knowledge, Action and Organisation in the Educational Space (LoKoBi)”. They are currently being prepared for casuistic teacher trainings and tested in school development-related seminar formats at the Johannes-Gutenberg University Mainz. The plan is to condense the interviews collected in the project into case vignettes so they can be used for inclusion-oriented teacher education – here especially with a focus on school development processes. For this purpose, we propose a reconstructive procedure of case analysis influenced by praxeological theories.

In terms of content, case analyses are particularly suited to reflect on the positioning of individual schools in the educational space. These can be reconstructed through practices of selecting pupils, the explicit profiling of schools (which are accessible to the analyses, for example, via the school homepage) or the perspectives of parents on participation in the educational space. According to our praxeological approach, inclusive educational spaces are constituted in an interrelationship of structure and action. The analyses thus focus on the habitualised tacit knowledge of the actors and the structure, which also determines the prac-

tice of action and brings it into being. Reflecting on structures and practices can sensitise in-service and pre-service teachers to processes of inclusion and exclusion as well as segregation.

Keywords: Inclusion, school development, educational space, reconstructive casuistry, praxeology

1. Projektrahmen

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und den auf diese folgenden bildungspolitischen Richtlinien und Maßnahmen stellt die Frage der Umsetzung des menschenrechtlichen Ideals der gleichberechtigten Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in einem hoch stratifizierten Schulsystem eine der großen Herausforderungen für Schulentwicklungsprozesse dar (Hackbarth, 2021). Dabei ist nicht nur die Einzelschule mit ihrem jeweiligen Profil, standortspezifischen Merkmalen und der Zusammensetzung der Schülerklientel als relevante Ebene von Schulentwicklungsprozessen in den Blick zu nehmen (vgl. Stošić, 2012). Wir plädieren dafür, hier auch die Mesoebene des Schulsystems, d. h. die Positionierungen und damit Konstellationen von Einzelschulen in dem jeweiligen Bildungsraum, zu reflektieren (vgl. Stošić, Thönnies & Hackbarth, 2020). Diesen raumtheoretisch konnotierten Zugang konkretisieren wir in diesem Beitrag, wobei wir vor allem den kulturtheoretisch-praxeologischen Ansatz als professionstheoretischen Rahmen der Lehrer:innenbildung nutzen (vgl. Idel, Schütz & Thünemann, 2021). Ziel des favorisierten kasuistischen Ansatzes ist es, die Logik der pädagogischen Praxis in ihrem konkreten und routinierten Handlungsvollzug zu verstehen, in Bezug auf pädagogische Programmatiken zu reflektieren und entsprechend Überlegungen zur Transformation von Strukturen und Praktiken anzustellen.

Kasuistik ist mittlerweile in dem wissenschaftlichen Diskurs um eine inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung fest etabliert (vgl. Fabel-Lamla, Kunze, Moldenhauer & Rabenstein, 2020). Professionstheoretisch begründet wurde sie vor allem aus einer strukturtheoretischen Perspektive (vgl. Helsper, 2016). In diesem Beitrag knüpfen wir mit dem Fokus auf das Sinnverstehen an diese Überlegungen an, fokussieren aus einer praxeologischen Perspektive aber vor allem auf die Strukturen und das implizite Wissen der handelnden Akteur:innen. Methodologisch anschlussfähig ist dieser kasuistische Ansatz an die praxeologische Professionalisierungstheorie von Ralf Bohnsack (2020), für die das Bearbeiten des Spannungsverhältnisses von normativen Erwartungen und den habitualisierten Handlungspraktiken eine zentrale Dimension darstellt. Ziel der im weiteren vorgestellten praxeologischen Kasuistik ist es, sich mittels einer methodisch geleiteten Fallanalyse die Struktur der Praxis und das Wissen der Akteur:innen in der Handlungspraxis an dem konkreten Fall zu erschließen und damit von dem konkreten Fallbeispiel auf verallgemeinerbare Strukturen und Herausforderungen der pädagogischen Praxis sinnverstehend zu abstrahieren. Diese Konfrontation mit der Logik der Praxis bringt eine Reflexivitätsanforderung mit

sich, die an das reflektierte Verstehen von Einzelfällen gebunden und über dieses ermöglicht wird (vgl. Kunze, 2017).

Zielgruppe dieses kasuistischen Ansatzes sind sowohl in der Schulpraxis tätige Lehrkräfte, die z. B. die Verantwortung für Schulentwicklungsaufgaben übernommen haben, als auch Dozent:innen der Lehrer:innenbildung. Das fallbasierte Vorgehen wird aktuell im zweiten Durchgang einer kasuistischen Forschungswerkstatt an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz und eines Theorie-Praxis-Projektes der RMU¹-Zusatzqualifikation „Inklusionsorientierte Schule“ durchgeführt und evaluiert. Die dafür aufbereiteten Fallbeispiele und Analysen sollen zukünftig über Open-Access Plattformen (z. B. über universitäre Fallarchive) für Aus-, Fort- und Weiterbildungszwecke zur Verfügung gestellt werden. Wie im folgenden Abschnitt noch erläutert wird, ist der thematische Fokus des Projektes auf die Teilhabe von Schüler:innen mit zugeschriebenem sonderpädagogischen Förderbedarfen (SPF) im Bildungsraum gerichtet. Das kasuistische Vorgehen ist allerdings auch für die Reflexion weiterer Differenzlinien denkbar. Die in unserem Projekt gewonnenen Fälle eignen sich z. B. auch für die Reflexion der Intersektionalität von sozialer Herkunft, Migration und Behinderung (vgl. Hackbarth, Huth, Stošić & Thönnnes, i.E.). Über die Interviews mit den Schulleitenden können exemplarisch Einblicke in die Strukturen und Praktiken folgender Schulformen gewonnen werden: Förderschule Lernen, Integrierte Gesamtschule (mit und ohne Tradition des Gemeinsamen Unterrichts), formal inklusive Grundschulen in staatlicher und privater Trägerschaft. Die Perspektive der Eltern von Kindern mit SPF lässt sich entlang von Fallbeispielen zu den Förderschwerpunkten Lernen, körperlich-motorische Entwicklung, emotional-soziale sowie geistige Entwicklung nachvollziehen. Im Folgenden konkretisieren wir in Kürze diesen empirischen Analysefokus, um daran anschließend Möglichkeiten der kasuistischen Lehrer:innenbildung aufzuzeigen.

2. Empirische Grundlagen der Fallanalyse

In dem Projekt „Lokale Konstellationen inklusiver Bildung. Wissen, Handeln, Organisation im Bildungsraum“ (LoKoBi)² sind wir der Frage nach der Konstituierung inklusiver Bildungsräume in einer ausgewählten Großstadt nachgegangen. Dafür haben wir auf Basis von Schulbesuchsquoten Schulen ausgewählt und dort leitfadengestützte Interviews mit Schulleitenden, Lehrkräften und Eltern von Kindern mit SPF durchgeführt (vgl. Hackbarth, Huth, Stošić & Thönnnes, 2019, i.E.; Hackbarth, Stošić & Thönnnes, i.E.; Stošić et al., 2020). Die dokumentarische Analyse der Interviews (vgl. Nohl, 2017) hat gezeigt, dass eine vergleichbare Struktur des Schulangebotes

1 RMU steht für den Rhein-Main-Universitäten-Verbund. Daran beteiligt sind die Universitäten Darmstadt, Frankfurt und Mainz.

2 Das Projekt wurde von 2018–2020 im Rahmen der BMBF-Förderlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ (Förderkennzeichen: 01NV1734A/B) durch das BMBF gefördert. Es ist ein Verbundprojekt zwischen den Universitäten Frankfurt und Mainz (Projektleitungen: Dr. Patricia Stošić und Prof. Dr. Anja Hackbarth, wissenschaftliche Mitarbeiter:innen: PD Dr. Radoslaw Huth und Lea Thönnnes).

für Eltern und ihre Kinder ungleiche Möglichkeiten der Teilhabe eröffnet. Je nachdem, welche Eltern welche Schulen anfragen und wie Schulen mit Behinderungen, Differenzierungen und auch familiären Milieus umgehen, ergeben sich für die Familien unterschiedliche Konstellationen an Passungen im Bildungsraum und damit auch ungleiche Teilhabeoptionen. Vor allem die Analyse der Interviews mit den Eltern hat gezeigt, dass für Eltern eine formal inklusive Beschulung in keinem Fall im Modus des Selbstverständlichen erfolgt. Der Zugang zu den Regelschulen erfordert in allen Fällen ein besonderes Engagement und ein spezifisches Wissen. Die Analysen des habitualisierten Wissens von Eltern machen darauf aufmerksam, dass sich in dem untersuchten Bildungsraum keine institutionalisierten und routinierten Strukturen und Praktiken der Inklusion etabliert haben. Diese Erfahrungsperspektive ist, wie gerade auch die Differenz zu der Perspektive der Schulleiterin in dem im folgenden vorgestellten Fall aufzeigt, für Schulentwicklungsprozesse mit zu berücksichtigen. Relevant sind dabei neben der Erfahrungsperspektive von Eltern auch die der Schüler:innen. Diese erheben wir gerade mit einem vergleichbaren Forschungsdesign in einem Anschlussprojekt.

3. Praxeologische Kasuistik in der Lehrer:innenbildung

Das im Folgenden vorgestellte kasuistische Vorgehen orientiert sich in den ersten beiden Schritten an der dokumentarischen Methode, wobei sowohl eine Distanzierung von eigenen Deutungen und Bewertungen als auch der sogenannte Wechsel der AnalyseEinstellung vom „was“ (Thema) zum „wie“ (Modus Operandi) bedeutsam sind. In einem ersten Schritt wird der thematische Verlauf des Interviews beschrieben, dann folgt eine Rekonstruktion des handlungsleitenden Wissens der Akteur:innen. Dafür wird das Gesagte der Interviewten zuerst in eine der folgenden Textsorten eingeordnet: Erzählung, Beschreibung, Argumentation oder Bewertung. Für die Interpretation des handlungsleitenden Wissens sind vor allem die Textsorten der Erzählung und Beschreibung aufschlussreich. Anschließend wird – idealerweise im Fallvergleich mit anderen Fällen – interpretiert, in welcher Art und Weise (Modus Operandi) das Thema dargestellt wird. Für die weiteren Schritte modifizieren wir die Fallanalyse für die Lehrer:innenbildung so, dass wir mit dem dritten Schritt eine theorie- oder auch normativ geleitete Reflexion der Fallanalyse vornehmen und diese Erkenntnisse im vierten Schritt auf Schulentwicklungsprozesse anwenden. Ein konstitutives Element der Fallarbeit ist der Austausch, die Diskussion und Argumentation der Fallanalysen sowie ein fallvergleichendes Vorgehen in Gruppen. Das lässt sich einerseits aus der Praxis der Forschungswerkstätten und der Reflexion der Standortgebundenheit der eigenen Interpretationen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014), andererseits aber auch aus den empirischen Reflexionen der fallbasierten Diskussionen von Studierenden empirisch herleiten. Insbesondere das Ausloten der Differenz zwischen normativen Erwartungen und habitualisierter Handlungspraxis, das Erfahren der Perspektive anderer relevanter Akteur:innen kann über den Austausch in den Gruppen angeregt werden (vgl. Hackbarth & Akbaba, 2019, 2020).

Tabelle 1: Fallanalyse (Beispiel: Interviews)

(1) Thematischer Verlauf	Teilen Sie das Interview in thematische Abschnitte ein und geben Sie diesen Überschriften. Fassen Sie den thematischen Verlauf des Interviews so zusammen (Paraphrase), dass Sie sich möglichst nah an dem Text orientieren.
(2) Das handlungsleitende Wissen	Interpretieren Sie die Art und Weise der Darstellung: Wie wird der Text (Erzählung, Beschreibung, Argumentation, Bewertung) gerahmt? Wie nehmen die Interviewten (worauf) Bezug? Was ist das relevante handlungsleitende Wissen im Hinblick auf welches Thema (z. B. in Bezug auf die Beschreibung der Schule, der Schülerklientel, der Aufnahmepraktiken)? Nutzen Sie für die Interpretation den Fallvergleich mit einem relevanten Fallbeispiel.
(3) Reflexion	Welche theoretischen, normativen und programmatischen Konzepte sind für diesen Fall relevant? Wie lassen sich diese, z. B. die Norm der gleichberechtigten Teilhabe, in Bezug auf diesen Fall reflektieren? Diskutieren Sie diese Überlegungen mit der Ihnen zugeteilten Gruppe und prüfen Sie dabei die Plausibilität Ihrer Argumentation.
(4) Schulentwicklungsprozesse	Das pädagogische Personal der Schule bittet Sie um eine Rückmeldung zu dem Interview, dass Sie mit Schüler:innen, Eltern oder Lehrkräften geführt haben. Insbesondere interessiert die Kolleg:innen, wie teilhabeförderlich die Schulkultur aus der Perspektive der Befragten eingeschätzt wird. Welche Schlussfolgerungen ziehen Sie aus den Analysen für Schulentwicklungsprozesse?

Beispiel für eine Fallanalyse

Das Interview, aus dem der folgende Ausschnitt (siehe Zeile 85 bis 121) stammt, wird mit Frau Junge³, Schulleiterin einer Förderschule im Schwerpunkt Lernen, geführt. Vorgestellt wird eine kurze Interpretation des Interviewausschnittes.

85 Also die Förderschule Lernen ist ja nun eine Förderschule, zu der die Schüler
 86 nicht mehr zugewiesen werden, sondern die Kinder, die bei uns sind, kommen auf
 87 Elternwunsch. Die Eltern müssen einen Antrag auf Aufnahme in die Förderschule stellen.
 88 Wer diesen Antrag auf Aufnahme stellt, hat vermutlich gute Gründe, oder vielleicht auch sehr
 89 individuelle Gründe, warum sie nicht, warum das Kind nicht in die Inklusion soll. Und was
 90 wir so als Rückmeldung gehört haben, war, dass gerade so die Eltern, die Kinder im
 91 Grenzbereich GE haben, die Förderschule Lernen nochmal so ein bisschen als (.) Schritt in
 92 die Normalität sehen und denken, wenn mein Kind jetzt in der Förderschule GE ist, dann ist
 93 es behindert und wenn es auf die Förderschule Lernen geht, dann ist es das nicht. Also, das ist
 94 nochmal so ein bisschen der Versuch, diese Stigmatisierung zu vermeiden. Also, da wird
 95 eigentlich die Förderschule Lernen ein Stück weit als Aufwertung betrachtet, oder auch
 96 aufgewertet in dieser Sicht. (..) Gleichzeitig haben wir aber auch viele Schülerinnen und
 97 Schüler, die uns, gerade in diesem **anderen** Spektrum der (.) emotionalen und sozialen, ja, des
 98 Förderbedarfes, die uns zugewiesen werden, beziehungsweise wo wir von der [Name: Stelle
 99 im Schulamt] oder von anderen (.) Förderschulen oder Einrichtungen, [Name: Förderschule ESE]
 100 oder von den (.) Förderschulen ESE die Anfragen bekommen, ob wir die Kinder nicht
 101 nehmen können. Da ist der Elternwunsch dann mit Sicherheit an irgendeinem Punkt auch
 102 gegeben, sonst könnten sie ja nicht zu uns kommen, aber da ist es mehr (.) wie soll ich sagen,
 103 der Versuch, da ist es mehr vielleicht eine Form der Verzweiflung, das Kind ist in allen

3 Die Namen und Orte sind in dem Transkript anonymisiert. Fettmarkierungen stehen im Transkript für lautes betontes Sprechen. Kurze Pausen werden mit dem folgenden Zeichen abgebildet: (.)

104 anderen Bereichen gescheitert, vielleicht kann man, oder das System ist gescheitert, wie rum
 105 auch immer, wie man das betrachtet, vielleicht kann. Es gibt ja nicht so viele kleine Systeme,
 106 die noch was auffangen können. Und die sind alle sehr klar in ihrer Abgrenzung zueinander.
 107 Also, ein Schüler, der ein problematisches Verhalten zeigt, aber nicht lernzielgleich
 108 unterrichtet werden kann, der kann eben nicht an einer Förderschule ESE unterrichtet werden.
 109 Ein Förderschüler, der ein problematisches Verhalten zeigt und in der [Name: Förderschule ESE]
 110 beschult wird, weil eine extreme psychische Belastungssituation vorgelegen hat oder
 111 Krankheit, der kann dort auch nicht dauerhaft beschult werden. Nach einer gewissen Zeit
 112 muss das Kind wieder in das normale Schulsystem zurückgeführt werden. Für diese Kinder
 113 gibt es aber wenig Plätze und in den großen inklusiven Systemen ist das eigentlich gerade vor
 114 allem in der Sekundarstufe keine gute Idee. Diese Kinder brauchen einfach ein anderes
 115 Umfeld, die brauchen ein kleines System, die brauchen eine individuelle Ansprache. Gerade
 116 wenn es in diesen ESE-Bereich geht, ist das Thema Beziehung ein ganz, ganz wesentliches,
 117 da ist einfach nur eine (.) Arbeit erfolgreich, wenn sie über die Beziehung geht. Also,
 118 grundsätzlich wichtig in der Pädagogik, aber bei diesen Kindern ist es nochmal deutlich
 119 wichtiger, dass man sich intensivst mit ihnen auseinandersetzt und ein sehr intensives
 120 Beziehungsangebot macht. Und das können eigentlich die meisten größeren inklusiven
 121 Systeme, gerade in der Sek nicht mehr leisten.

Schritt 1 – Thematischer Verlauf

Eltern wählen die Förderschule Lernen aus (85–96): An die Förderschule Lernen werden Schüler nicht mehr zugewiesen. Die Kinder kommen auf Elternwunsch. Die Eltern stellen einen Antrag auf Aufnahme in die Förderschule, vermutlich mit guten Gründen, oder sehr individuellen Gründen, warum das Kind nicht in die Inklusion „soll“. Eltern von Kindern im Grenzbereich GE (Geistige Entwicklung) sehen die Förderschule Lernen als Schritt in die Normalität. An der Förderschule GE ist es behindert, auf der Förderschule Lernen ist es das nicht. Förderschule Lernen als Aufwertung, als Versuch, Stigmatisierung zu vermeiden.

Die Förderschule nimmt die in der Inklusion (oder anderen Systemen) gescheiterten (ESE-)Schüler:innen auf (96–121): Viele werden aus dem Spektrum des emotionalen und sozialen Förderbedarfes zugewiesen. Das Schulumt, andere Förderschulen/ Einrichtungen stellen die Anfrage. Elternwunsch ist zwar auch gegeben, es ist aber vor allem eine Form der Verzweiflung. Das Kind ist in allen anderen Bereichen gescheitert, das System ist gescheitert. Es gibt nicht so viele kleine Systeme, die auffangen können. Die sind alle sehr klar in Abgrenzung zueinander. Schüler mit problematischem Verhalten, die nicht lernzielgleich unterrichtet werden, können nicht an der Förderschule ESE (emotional-soziale Entwicklung) unterrichtet werden. Auch die Förderschüler mit extremer psychischer Belastungssituation oder Krankheit können nicht dauerhaft an der Förderschule ESE beschult werden. Das Kind muss in das normale Schulsystem zurückgeführt werden. Es gibt wenig Plätze. In den großen inklusiven Systemen ist das vor allem in der Sekundarstufe keine gute Idee. Kinder brauchen ein anderes Umfeld, ein kleines System, individuelle Ansprache. Im ESE-Bereich ist das Thema Beziehung ganz wesentlich. Die Arbeit ist nur dann erfolgreich, wenn sehr intensive Beziehungsangebote gemacht werden können. Die meis-

ten größeren inklusiven Systeme, vor allem die in der Sekundarstufe, sind dazu nicht in der Lage.

Schritt 2: Das handlungsleitende Wissen

Beschreibung (85–89): Frau Junge nimmt eine positive Rahmung der Förderschule vor. In der Fokussierung auf den Elternwunsch zeigt sich der Gegenhorizont, dass die Zuweisung vorher nicht über die Eltern erfolgt ist und dass der Elternwunsch nun zu einem positiven Aspekt der Förderschule Lernen wird (Kontextwissen: das wird in dem Interview als Veränderung durch die Inklusion aufgerufen). Frau Junge positioniert die Schule somit als für Eltern attraktive Alternative im Bildungsraum. Das wird auch durch die Ausführungen unterstützt, dass Eltern für den von ihnen gestellten Antrag zumindest „gute“ oder vielleicht auch „individuelle“ Gründe haben, warum das Kind nicht in die Inklusion „soll“. „Die Inklusion“ wird als der negative Gegenhorizont zur Förderschule aufgerufen, womit die Förderschule wiederum als positiv besetzte, frei wählbare Alternative der Inklusion gegenübergestellt wird. Die „guten« Gründe verweisen auf eine nachvollziehbare und berechtigte Kritik an der Inklusion. Eltern werden mit ihrer Schulwahl als Akteur:innen positioniert, die sich aus nachvollziehbaren und berechtigten „Gründen“ für die Förderschule Lernen entscheiden.

Erzählung (89–94) und Bewertung (94–96): Zu den zuvor zunächst unspezifischen Gründen führt sie nun ein Beispiel über Eltern von Kindern mit SPF GE an, die sich explizit die Förderschule Lernen „wünschen“. Die Förderschule Lernen wird auch hier positiv gerahmt und über den Elternwunsch als „Schritt in die Normalität“ verstanden. Deutlich wird in der Darstellung eine hierarchisierende Perspektive auf Behinderungskategorien: die Förderschule Lernen würde die Kinder weniger *behindert* machen, zumindest sind sie nicht mehr *behindert*, wenn sie dort zur Schule gehen. Die Förderschule Lernen wird – über den Verweis auf die Eltern – als Möglichkeit aufgerufen, der behinderungsbezogenen „Stigmatisierung“ entgegen zu können, womit ihr eine „Aufwertung“ zugeschrieben wird. In der Art und Weise der Rahmung des Themas dokumentiert sich wiederum, wie die Schulleiterin die Förderschule als Alternative zur ‚Inklusion‘ als auch zur Förderschule GE positiv positioniert.

Beschreibung (96–101): Deutlich wird in diesem Abschnitt ein implizites Wissen, das auf eine (hierarchische) Ordnung von Schüler:innen nach zugeschriebenen Förderbedarfen und damit auch auf einen etablierten Modus der kategorialen Sonderpädagogik verweist. Schüler:innen des Förderschwerpunkts ESE würden sich von den Schüler:innen mit GE unterscheiden, sie seien „in diesem **anderen** Spektrum“. Die Anfragen, die sie von anderen Einrichtungen bekommen, verweisen darauf, dass hier institutionalisierte Strukturen wirksam sind. An dieser Stelle zeigt sich die Relevanz institutioneller Logiken, die für Frau Junge in der hierarchisierenden Zuwei-

sung von Schüler:innen zu Förderschwerpunkten und Förderschulen relevant werden.

Bewertung (101–122) und Argumentation (110–111): In der Relativierung der Aussage, dass neben der Anfrage der Institution für die Schüler:innen mit ESE ebenso wahrscheinlich auch ein Elternwunsch vorliegen muss, dokumentiert sich wieder der Modus der Darstellung der Beschulung an den Förderschulen nach Elternwunsch. Zugleich wird deutlich, dass die Förderschule Lernen für Frau Junge im Bildungsraum eine weitere bedeutsame Aufgabe übernimmt: Sie ist für die Schüler:innen zuständig, die durch „extreme psychische Belastungssituation“ in den anderen System „scheitern“. Die formale Begründung, warum sie dann auf der Förderschule Lernen unterrichtet werden, ist, dass die Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt ESE nicht mehr auf Regelschulniveau unterrichtet werden können. Hier dokumentiert sich, dass Frau Junge die Förderschule Lernen über fähigkeitsbezogenen Differenzkonstruktionen legitimiert. Die relevante Differenzierung zwischen den Schulformen ist die „Lernzielgleichheit“. Diese Förderschule ist somit weiterhin für all die Kinder zuständig, die «nicht lernzielgleich» unterrichtet werden. Zudem werden die «großen inklusiven Systeme» als negativer Gegenhorizont zur Förderschule aufgerufen, die Förderschulen bildet als kleines System mit der Möglichkeit einer „intensiven“ Beziehungsarbeit den positiven Gegenhorizont zur Inklusion.

(3) Reflexion

Die Schulleiterin der Förderschule positioniert sich gegenüber dem „inkluisiven System“ kritisch und legitimiert damit den Erhalt der Förderschule. Die negativen Aspekte der Förderschulen, z. B. die segregative Schulform, die Positionierung von Schüler:innen sowie die selektive Funktion des Schulsystems, werden nicht thematisiert. Damit unterscheidet sich ihre Perspektive grundlegend von denen der Schulleiterinnen der inklusiven Grundschulen. Anders als diese konkretisiert sie an keiner Stelle das pädagogische Profil und das Bemühen der Lehrkräfte um einzelne Schüler:innen ihrer Schule. Die Förderschule wird vor allem über die problematischen und nicht lernzielgleich zu unterrichtenden Schüler:innen (als schulorganisatorische Kategorie), die Defizite der inklusiven Schulen und den Elternwunsch begründet. In dem Interview mit dieser Schulleiterin findet sich keine Perspektive, die auf eine Orientierung an „gleichberechtigter Teilhabe“ verweisen würde, so wie es z. B. in der UN-Behindertenrechtskonvention gefordert ist. Auch lassen sich keine Ansätze für eine inklusionsorientierte Schulentwicklung finden, für die in den theoretischen Überlegungen die Reflexion von Barrieren der Teilhabe relevant sind (u. a. Allen & Sturm, 2018; Booth & Ainscow, 2002). Vielmehr wird in ihrer Perspektive, eine an der Tradition der kategorialen Sonderpädagogik orientierten Defizitzuschreibung von Schüler:innen und Konstruktion von Schüler:innengruppen sichtbar, für die der Besuch von Sondereinrichtungen relevant ist. Damit argumentiert sie vor allem auf einer institutionellen Ebene für den Erhalt und eine Stärkung der Förder-

schulen, wobei die Defizite der „anderen Systeme“ einer der relevanten Bezugspunkte ihrer Perspektive sind (kleine vs. große Systeme).

(4) Schulentwicklungsprozesse

Aus der Interpretation lassen sich in Bezug auf Schulentwicklungsprozesse unterschiedliche Schlussfolgerungen formulieren. Naheliegender ist einerseits, die Beharrungstendenzen und Argumentationen für die Förderschule kritisch zu betrachten und in Reflexionsmöglichkeiten zu überführen. Denkbar wäre hier z.B. über die Analyse der Erfahrungsperspektive von Schüler:innen an den entsprechenden Förderschulen (vgl. dazu Pfahl, 2011) für die ungleichheitsverstärkenden Aspekte der Beschulung an Förderschulen zu sensibilisieren und damit die Perspektive von Schüler:innen zu stärken. Interessant wäre auch, an dieser Schule über die Fallanalysen von Interviews mit Eltern nachzudenken und damit die in dem Interviewauschnitt sichtbar gewordene Perspektive auf den Elternwunsch zu differenzieren. In unseren Analysen finden sich neben der Entscheidung für die Förderschule auch die Eltern, die sich nicht für die Förderschule entschieden hätten, dies aber aufgrund von strukturellen Zwängen dann doch tun und auch die Eltern, die sich keineswegs für die Förderschule entscheiden würden. In diesen Analysen wird deutlich, dass alle Eltern mit Ablehnungs- und Misserfolgserfahrungen konfrontiert sind, so dass die Förderschule dann eher zu einer „Notlösung“ wird (vgl. Hackbarth, Stošić & Thönnies, i.E.). Zugleich wäre über kooperative Schulentwicklungsmaßnahmen nachzudenken, die nicht nur die Einzelschulen als relevante Einheit, sondern hier die Positionierungen und damit auch Differenzierungen von Schulen im Bildungsraum in den Blick nimmt. In der Perspektive dieser Schulleiterin wird deutlich, wie sie die Förderschule in einem Verhältnis zu den anderen Schulen positioniert und das Profil der Förderschule über das Scheitern in den anderen Systemen legitimiert. Hier wäre auszuloten, wie dieses „Scheitern“ über vernetzte Maßnahmen für Schüler:innen so zu minimieren ist, dass Schüler:innen die Teilhabe an den allgemeinen Schulen ermöglicht und die segregative Schulerfahrung mit entsprechenden notwendigen Vorkehrungen vermieden werden kann. Gerade mit Bezug auf den menschenrechtlichen Anspruch auf inklusive Bildung ist die Konstellation des lokalen und regionalen Schulangebotes so zu reflektieren, dass hier Maßnahmen der Transformation auf der organisationalen Ebene angestoßen werden sollten. Zudem wäre in weiteren Analysen zu ergründen, über welche Strukturen und Praktiken die Förderschulen verfügt, die über die hier verfolgte Argumentation der „kleinen“ Systeme, das vor allem im Sinne der kleineren Klassen, hinausreicht. Diese pädagogische Ausrichtung des Schulprofils könnte dann auch stärker in die Beratung und Vernetzung von Bildungsangeboten, die Kooperation mit anderen (inkluisiven) Schulen, so eingebracht werden, dass hier wechselseitige Professionalisierungsprozesse angeregt werden könnten.

4. Zusammenfassung und Fazit

Der hier vorgestellte kasuistische Ansatz basiert zum einen auf Erkenntnissen aus der Studie „Im Fall von Inklusion“⁴. Hier wurde vor allem das Potenzial des Einsatzes von (filmbasierten) Fällen für eine inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung anhand der Rekonstruktion fallbasierter in situ Diskussionen von Studierenden und damit auch ein Fall der praxeologischen Kasuistik reflektiert (Hackbarth & Akbaba, 2019, 2020). In den empirischen Analysen der studentischen Falldiskussionen wurde sichtbar, dass die Konfrontation mit und das Aushandeln von unterschiedlichen Orientierungen eine „Praxis des Explizierens und Reflektierens als [...] ein Raum, in dem das Neue handlungspraktisch erprobt, kennengelernt und verstanden werden kann“ (Asbrand & Nohl, 2013, S. 164), erzeugen kann. Insbesondere das Verstehen der Logik der Praxis aus der Perspektive der Akteur:innen, der damit notwendigerweise einhergehende Perspektivenwechsel sowie die Reflexion der Handlungspraxis mit den ihr inhärenten Normen und strukturellen Logiken sehen wir als eines der Potentiale dieser praxeologischen Kasuistik an. Mit der methodisch geleiteten Analyse von forschungsbasierten Fällen kann somit nicht nur auf Strukturen und Praktiken geschlossen werden. Mit der konsequenten Hinwendung zu der Perspektive von Akteur:innen wird auch erkennbar, dass Einzelschulen im Bildungsraum die Zuständigkeit für bestimmte Schüler:innen übernehmen und sich hier über fähigkeitsbezogene Differenzlinien (wie die der Nicht-/Lernzielgleichheit) legitimieren. So wurde in dem Interviewausschnitt mit der Förderschulleiterin deutlich, wie über die organisationsspezifische Differenzierung der Zuständigkeit für Kinder und Jugendliche, die nicht die fähigkeitsbezogenen Erwartungsstrukturen der Regelschule erfüllen und diese mit der Erfahrung des Scheiterns verlassen, die Funktionalität der Regelschulen und anderer Einrichtungen aufrechterhalten wird. Relational zu den anderen Schulen im Bildungsraum erfüllt sie somit weiterhin eine kompensatorische bzw. auch entlastende Funktion, die sie auch vor der Ratifizierung der UN-BRK oder auch bereits seit der Gründung der ersten Hilfsschulen innehatte (vgl. Moser, 2013; Miller & Schroeder, 2019). Inklusionsorientierte Schulentwicklungsprozesse machen dementsprechend vor allem dann Sinn, wenn entsprechend komplementär Prozesse der Schulentwicklung an den Regelschulen und an den Förderschulen im Bildungsraum angestoßen werden. Diese müssten auf der Ebene von Strukturen und habitualisierten Handlungspraktiken ansetzen, wozu der hier vorgestellte kasuistische Ansatz eine Möglichkeit der Reflexion bietet.

4 Diese Studie wurde gemeinsam mit Yalız Akbaba von 2017–2019 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz durchgeführt.

Literatur

- Allen, J. & Sturm, T. (2018). Schulentwicklung und Inklusion. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 175–190). Opladen: Budrich.
- Asbrand, B. & Nohl, A.-M. (2013). Lernen in der Kontagion: Interpretieren, konjunktives und aktionistisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 150–169). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Budrich.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Reprinted*. London: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Fabel-Lamla, M., Kunze, K., Moldenhauer, A. & Rabenstein, K. (Hrsg.). (2020). *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackbarth, A. (2021). Die Norm der Inklusion zwischen Affirmation und Transformation. In B. Fritzsche, A. Köpfer, M. Wagner-Willi, A. Böhmer, H. Nitschmann, C. Rott Fournier & F. Weitkämper (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge* (S. 122–136). Opladen: Budrich.
- Hackbarth, A. & Akbaba, Y. (2019). Filmische Inszenierung von Inklusion und deren Rezeption in fallbasierter Lehrer*innenbildung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 8, 54–66. <https://org.doi/10.3224/zisu.v8i1.04>
- Hackbarth, A. & Akbaba, Y. (2020). „Ihn nicht so behandeln als wäre er nutzlos“. Forschende Reflexivität im Fall von Inklusion. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 219–230). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackbarth, A., Huth, R., Stošić, P. & Thönnies, L. (2019). Inklusion und Exklusion in lokalen Schullandschaften. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum. Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 207–213). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackbarth, A., Huth, R., Stošić, P. & Thönnies, L. (im Erscheinen). Inklusion im Raum. Praxeologische Perspektivierung ungleicher Passungsverhältnisse im Bildungsraum. *Tertium Comparationis*, (2).
- Hackbarth, A., Stošić, P. & Thönnies, L. (im Erscheinen). „Da ist mein Weg zu Ende.“ Elterliche Perspektiven auf schulische Platzierungen im Kontext von Inklusion und lokalem Bildungsraum (S. 145–158). *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 10.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 103–126). Münster: Waxmann.
- Idel, T.-S., Schütz, A. & Thünemann, S. (2021). Professionalität im Handlungsfeld Schule. In J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel, A. Schütz & S. Thünemann (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung* (S. 13–82). Opladen: Budrich.
- Kunze, K. (2017). Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 214–227). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Miller, S. & Schroeder, R. (2019). Das begrenzte Bildungsverständnis der Hilfsschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12(2), 327–342. <https://org.doi/10.1007/s42278-019-00056-5>
- Moser, V. (2013). Die Hilfsschule als Wegbereiter einer besonderen Pädagogik zur pädagogischen Sonderbehandlung „besonderer“ Schülerinnen und Schüler in besonderen Schulen. In E. Rohrmann (Hrsg.), *Aus der Geschichte lernen, Zukunft zu gestalten. Inklusive*

- Bildung und Erziehung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft* (S. 75–91). Marburg: Tectum-Verlag.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Stošić, P. (2012). Lokale Bildungsräume zwischen Struktur und Handlung. *Tertium comparationis*, 18(1), 12–24.
- Stošić, P., Thönnies, L. & Hackbarth, A. (2020). Empirische Inklusionsforschung in bildungsräumlichen Kontexten – Anschlussmöglichkeiten für eine regionale und inklusive Schulentwicklung. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, G. Bruns, B. Ehl & N. C. Jansen (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?* (S. 138–143). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.