

# Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

Désirée Laubenstein  
David Scheer  
(Hrsg.)

## **Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik**

Laubenstein / Scheer  
Sonderpädagogik zwischen  
Wirksamkeitsforschung und  
Gesellschaftskritik

# **Perspektiven sonderpädagogischer Forschung**

im Namen der Sektion Sonderpädagogik  
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
(DGfE)

herausgegeben von

Christian Lindmeier, Birgit Lütje-Klose und Vera Moser

Désirée Laubenstein  
David Scheer  
(Hrsg.)

# Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2017

**k**

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

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

2017.n. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

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

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2017.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2200-8

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	9
----------------------	---

<i>Markus Dederich</i> Zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik – Versuch einer Standortbestimmung .....	23
--	----

<i>Michael Grosche</i> Brücken bauen, statt einreißen! Introspektion der quantitativ-empirischen Sonderpädagogik zur Ermöglichung einer inter- und transdiskursiven Zusammenarbeit .....	41
---	----

<i>Mechtild Gomolla</i> Strukturelle Veränderungen der regulären schulischen Institutionen in Richtung sozialer Gerechtigkeit? Spannungsverhältnisse zwischen Neuer Steuerung und Inklusion .....	63
--	----

## **I. Die Suche nach der Wirksamkeit und Inklusivität**

<i>Sandra Schütz, Folke Brodersen, Sandra Ebner, Nora Gaupp</i> Wie inklusiv ist die empirische Jugendforschung? Aktuelle deutsche Jugendstudien und die Dimension Behinderung .....	85
--	----

<i>Anna Behns, Katja Koch</i> Zur Problematik der Definitionsvielfalt von „Inklusion“ in der Bildungsforschung .....	93
--	----

<i>Sven Bärmig</i> Was heißt Wirkungsforschung in der Sonderpädagogik? .....	103
---	-----

**II. Selbst wirksam sein***Dorothea Ehr*

Interaktion, Selbst-/ Handlungsregulation  
 und das Phänomen Angst in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen –  
 Eine theoretische Arbeit in evidenzbasierter Zeit?! ..... 115

*Karolina Siegert, Bettina Lindmeier*

Ohne Abschluss und nicht ‚ausbildungsreif‘?  
 Biographische Bewältigungsstrategien männlicher Jugendlicher  
 im Übergang..... 125

*Marwin Felix Löper, Frank Hellmich*

Soziale Selbstkonzepte von Kindern im Grundschulalter und ihre  
 Einstellungen gegenüber Peers mit Förderbedarf in der  
 sozial-emotionalen Entwicklung..... 135

*Gamze Görel, Frank Hellmich*

Erfahrungen, Einstellungen und Motivation von Studierenden des  
 Grundschullehramts in Hinblick auf den inklusiven Unterricht..... 143

*Susanne Groth, Sinem Uhtas, Mathilde Niehaus*

Akademikerinnen und Akademiker mit und ohne Behinderungen  
 arbeiten zusammen – Empirische Ergebnisse zum Teamklima ..... 151

**III. Selbst wirksam werden***Pierre-Carl Link, Thomas Müller, Roland Stein*

Die sonderpädagogische Wirksamkeit von Trainings und  
 Förderprogrammen und die Komplexität von Erziehung ..... 163

*Tatjana Leidig, Thomas Hennemann, Matthias Grünke*

Wie kann es gelingen? – Konzeption einer prozessbegleitenden  
 Fortbildung für Lehrkräfte im Kontext Inklusion unter  
 Berücksichtigung der Wirksamkeitsforschung ..... 171

*Ute Waschulewski*

Möglichkeiten der Dokumentation und Evaluation tiergestützter  
 Interventionen in vor-/schulischen Bildungseinrichtungen ..... 181

*Dagmar Orthmann Bless, Karina-Linnéa Hellfritz*  
 Zur Evaluation von Unterstützungsmaßnahmen für Eltern  
 mit geistiger Behinderung..... 191

**IV. Die Gestaltung von Bildung**

*Birgit Werner, Teresa Klein, Angelika Kuppetz*  
 Inklusionsauftrag der Gemeinschaftsschule:  
 Anforderungen an die Gestaltung individualisierter Bildungsangebote  
 in der Sekundarstufe I im Spannungsfeld von Bildungsstandards und  
 individuellen Kompetenzen ..... 205

*Birgit Werner, Rebecca Müller*  
 „Die 9. Die is mehr. Mehr. Wie heißt noch mal. Mehr Zahl.  
 Wie soll ich jetzt erklären?“  
 Sprachlich-kulturelle Heterogenität und Bildungsteilhabe..... 215

*Lisa Rott, Annette Marohn*  
 Gemeinsam Lernen an naturwissenschaftlichen Phänomenen:  
 choice<sup>2</sup>explore ..... 227

*Ulrike Schildmann*  
 Zur Wirksamkeit „sonderpädagogischer Förderung“ –  
 kritisch reflektiert an den Übergängen von Schule in Arbeit und Beruf..... 239

*Dirk Sponholz, Christian Lindmeier*  
 Inklusive Berufsorientierung im Unterricht an  
 rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen..... 247

*Elena Brinkmann, Marie Heide, Lena Bergs,  
 Mathilde Niehaus*  
 Wie können Menschen mit Lernschwierigkeiten im  
 Forschungsprozess partizipieren? ..... 257

*Hans-Walter Kranert, Roland Stein*  
 Inklusion und Berufliche Bildung – Unterstützung am Lernort  
 Berufliche Schule als sonderpädagogische Aufgabe?..... 265



**V. Die Aufdeckung gesellschaftlicher Exklusionspraktiken***Hendrik Trescher*

Wider der Versorgungspragmatik –

Inklusion als Kritik gouvernementaler Behinderungspraxen ..... 277

*René Schroeder*

Gestufte Normalität? – Normalismustheoretische Betrachtungen

des RTI-Ansatzes im aktuellen Inklusionsdiskurs ..... 287

*Anika Elseberg, Anja Hackbarth, Benjamin Wagener*

Rekonstruktive Inklusionsforschung aus

praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive..... 297

*Sarah Kurnitzki, Birgit Lütje-Klose*

Herstellung und Bearbeitung von Differenz und Gemeinsamkeit

im inklusiven Unterricht ..... 305

**Verzeichnis der Autorinnen und Autoren ..... 317**

## Vorwort der Herausgeberin und des Herausgebers

Die Diskussion um das Thema der ‚Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik‘ ist hoch aktuell. Nicht nur die Disziplin, sondern auch die Profession der Sonderpädagogik befindet sich im Rahmen eines sich verändernden Schul- und Gesellschaftssystems im Spannungsfeld der Legitimierung zwischen einer Theorie, die die Bedingungen von Benachteiligung und Behinderung präzise zu erfassen versucht einerseits und einer Praxis andererseits, die sich mit den Herausforderungen von beeinträchtigenden und behindernden Lebensentwürfen und -praxen nicht mehr in eine Nische ihres Handlungsfeldes zurückziehen kann, sondern Ergebnisse zu liefern hat, die für die gesamte pädagogische Praxis umsetzbar und wirkungsvoll einsetzbar sind. Die Fragen, die sich uns aktuell stellen, sind komplex; die Antworten um ein Vielfaches komplizierter.

Und doch meinen wir als Herausgeberin und Herausgeber, dass die Sonderpädagogik dieses Spannungsfeld schon immer als ihre originäre Aufgabe angesehen hat.

Auf der einen Seite geht es darum, individuelle Problemlagen und vulnerable Lebenskontexte zu verdeutlichen, die unserer Ansicht nach viel zu oft einer Marginalisierung des Nicht-Sehen-Wollens, der Delegation – ja, an wen? – oder der Simplifizierung anheimfallen. Auf der anderen Seite geht es darum, Herausforderungen von Systembrüchen und Systemsprengungen und damit einer gesellschaftlichen Neujustierung zu begegnen. Dieses Spannungsfeld greift bis in die Disziplin und die Profession der Sonderpädagogik selbst. Es wirft uns zurück auf die Brüche und Sprünge unseres eigenen (sonderpädagogischen) Systems, das gesellschaftlichen Normierungen notweniger- und logischerweise verhaftet bleibt und sie gleichsam hervorbringt. Es geht also auch um Selbstkritik.

*Hierzu ein kurzer Gedankenimpuls: Als ich, als Herausgeberin, meiner nunmehr 17-jährigen Tochter versucht habe zu erklären, was es denn mit den ganzen Veränderungen in der Schul- und Bildungslandschaft so auf sich hat und welche Fragen sich um die Aufgabe von Inklusion und Teilhabe spinnen, fasste sie als abschließenden Kommentar zusammen: „Verstehe ich das richtig? Ihr stellt die Kids auf ein Sprungbrett, motiviert sie ins Wasser zu springen und wisst, dass es gleichzeitig zu wenig Rettungsschwimmer gibt? Irgendwie auch pervers.“*

Was sich also in den neu zu justierenden Handlungsfeldern zeigt, ist die Notwendigkeit des Angebots passgenauer Unterstützungen und Hilfen zur individuellen Förderung, was einen gewissen Handlungsdruck hervorbringt, da hierfür (von der pädagogischen Seite) Konzepte und (von der bildungspolitischen

Seite) Ressourcen bereitgestellt werden müssen. Gleichzeitig erscheint hier die Legitimierung von Wirksamkeiten umso dringlicher, die aktuell in allen Disziplinen anzutreffen ist, die sich mit Erziehungs- und Bildungsprozessen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in einem sich neu zu konstituierenden System beschäftigen. Gerade der Personenkreis mit besonderen Unterstützungsbedarfen gerät hierbei in den Fokus der Aufmerksamkeit, da im aktuellen Kontext einer sich verändernden Schul- und Bildungslandschaft, die Partizipation anstrebt, Konzepte, Methoden und Modelle gesucht werden, die insbesondere diesen Anspruch nach einer umfassenden Teilhabe verwirklichen können und sich somit auch in einer gesellschaftskritischen Perspektive mit noch vorhandenen Barrieren und Grenzen implizit oder explizit auseinandersetzen und auseinander zu setzen haben.

Dabei richtet sich der kritische Blick auch auf die Akzeptanz von Konzepten, Modellen oder Programmen, die eine höchstmögliche Wirkungswahrscheinlichkeit und / oder Effizienz versprechen, u. U. auch suggerieren, sich allerdings in Teilen lediglich am ‚Output‘ orientieren. Das Schlagwort im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs lautet hierbei ‚evidenzbasiert‘.

*Auch hierzu ein kurzer Gedankenimpuls: Stellen Sie sich folgende, Ihnen sicherlich zumindest theoretisch-abstrakt bekannte Situation vor: ein Flugzeug mit 164 Personen, gekapert von Terroristen, die drohen, dieses über den Potsdamer Platz in Berlin abstürzen zu lassen. Die Frage: Das Flugzeug mit 164 Menschen abschießen und damit Tausende von Menschen retten oder ... ja, was oder? Ein Dilemma.*

Ferdinand von Schirach fragt in seinem Buch ‚Die Würde ist antastbar‘: „Ist es tatsächlich eine Frage der Zahl?“ (2016, 9). Woran messen wir also die Effektivität einer pädagogischen Intervention? An der größtmöglichen Zahl derer, die wir damit erreichen? Und was ist mit denen, die davon nicht berührt werden? Bei denen sich kein Effekt einstellt?

Der Versuch, nach wirkungsvollen Implementierungen sonderpädagogischer Förderung auf der Grundlage einer flexiblen Diagnostik in der allgemeinen Schule zu suchen und diese Konzepte einer kritischen Reflexion hinsichtlich ihrer Wirkung zu unterziehen, stellt für uns einen lohnenswerten Ansatz dar. Allerdings weist dieser Ansatz für uns lediglich auf ein *Organisationsmodell* wissenschaftlicher Evidenz für die Wirksamkeit von Unterstützungsmaßnahmen, die auf keinen Fall auf die pädagogische Verantwortung der agierenden Personen verzichten können, hin. Die kritische Reflexion über die Legitimation von pädagogischen Maßnahmen ist demnach unserer Ansicht nach an sich zu begrüßen, gerät aber genau dann an ihre Grenzen, wenn eine lediglich am ‚Output‘ orientierte und damit auf beobachtbares Verhalten (mit einer möglichst großen Fallzahl) fokussierte Sichtweise pädagogischer Prozesse den Diskurs dominiert und die Fragen nach intrapsychischen Erlebnissen des Ein-

zelen aus den Augen verloren werden. Gerade die historisch-vergleichende Pädagogik lehrt uns hier: nicht alles was effektiv ist, ist gut. Die Kritik richtet sich hierbei nicht per se gegen die Forderung nach der Legitimation von Wirksamkeit, sondern zentriert sich auf die Gefahr der Reduktion der Komplexität pädagogischer Interaktionsprozesse und damit auf die Abkehr vom Subjekt.

Die Spannweite der Thematik der ‚Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik‘ verdeutlicht sich unserer Meinung nach in einem umfassenden wissenschaftstheoretischen und methodologischen Diskurs, der sich verantwortlich zeigt für die Auseinandersetzung über die methodische Angemessenheit zur Annäherung an ihren Gegenstandsbereich und die ihr immanenten Problemkonstellationen. Dass hierbei forschungsethische Standards sowohl im Forschungsprozess selbst, als auch in seiner Darstellung sowie im Diskurs zwischen verschiedenen Ausrichtungen eingehalten werden müssen, bedarf unseres Erachtens keiner weiteren Ausführungen.

Die Thematik der ‚Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik‘ spiegelt darüber hinaus ein Verständnis vom Mensch-Sein wider, das ein Aufgreifen anthropologischer Fragenhorizonte impliziert und gleichzeitig unter einer sich verändernden gesellschaftlichen und bildungspolitischen Perspektive problematisiert. Hier geht es also um die Auseinandersetzung mit einer hinreichend komplexen theoretischen Rahmung, aber auch um die Veränderung von Perspektiven und Blicken.

*Ein letzter Gedankenimpuls: „Ein Auto mit offenem Anhänger fährt auf eine Tankstelle. Auf dem Anhänger sind 30 Pinguine. Der Fahrer tankt nicht, sondern betritt gleich den Verkaufsraum und spricht die Kassiererin an: ‚Ich habe da draußen 30 Pinguine und weiß nicht, was ich mit denen machen soll. Haben Sie vielleicht eine Idee?‘ Die Kassiererin überlegt kurz und schlägt dann vor, es am besten mal im Zoo zu versuchen. Der Kunde bedankt sich begeistert und fährt. Am nächsten Tag kommt er wieder. Wieder offener Anhänger, wieder 30 Pinguine. Allerdings haben diesmal alle eine Sonnenbrille auf. Nachdem er zunächst tankt, kommt er in den Tankshop und die Kassiererin fragt besorgt, ob es im Zoo nicht geklappt hat. ‚Doch, das war ein super Tipp‘ entgegnet der Mann. ‚Hat richtig Spaß gemacht. Aber heute wollen wir ans Meer.‘“.* So nachzulesen im Editorial in der Zeitschrift Impulse von 2011, Nummer 59.

Auch hier geht es wieder um Viele, es könnte aber auch nur ein Einzelner sein. Auch hier geht es wieder um Verantwortung, um Sensibilität für Bedarfe. Es geht aber auch um eine Perspektivveränderung, um Möglichkeiten, die noch nicht ausprobiert und Ideen, die noch nicht gedacht wurden – so sollte nicht nur ‚Pädagogik anders gedacht werden‘, wie es Ludwig A. Pongratz (2010) in seinem gleichnamigen Buch fordert oder ‚Bildung‘ nach Hans-Christoph Koller (2012), vielmehr geht es auch darum, Sonderpädagogik anders oder

quer zu denken und in einem sich wandelnden Bildungs-, Schul- und vielleicht Gesellschaftssystem neu zu verorten.

Im Mittelpunkt dieses Tagungsbandes steht daher die Auseinandersetzung mit ‚neuen‘ Aufgabenbereichen einer Pädagogik, die sich mit Erziehungs- und Bildungsprozessen der Menschen befasst, die spezifischer Hilfestellung bedürfen, die unterschiedliche Bedarfe kennzeichnen, die aber auch nach wie vor eine marginalisierte Rolle im Prozess einer sich verändernden Schul- und Bildungslandschaft spielen.

Welche Rolle kommt hierbei einer Pädagogik zu, die sich mit besonderen Unterstützungsbedarfen ganz unterschiedlicher Personengruppen auseinandersetzt und hierbei in ihrem pädagogischen Grundverständnis gesellschaftliche Problembereiche zentriert und hervorhebt, für die (noch) keine Lösung im Hinblick auf die Realisierung einer gemeinsamen Teilhabe gefunden wurde? Das heißt: Wie kritisch muss, soll und kann die Sonderpädagogik sein?

Mit diesen Aspekten sind ganz unterschiedliche Fragehorizonte angesprochen, die im Rahmen dieses Tagungsbandes in ganz unterschiedlichen pädagogischen Themenfeldern angeregt und diskutiert werden sollen: theoretisch, historisch, anthropologisch, forschungsmethodisch, gesellschaftskritisch, politisch,...

So stellt **Markus Dederich** in seinem Hauptbeitrag, ausgehend von der Feststellung, dass sich die heutige Heil- und Sonderpädagogik einem erheblichen Veränderungsdruck ausgesetzt sieht, die Frage, wie eine Standortbestimmung der Disziplin zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik gelingen kann. Hierbei zeigt er exemplarisch, aber pointiert auf, dass sich die Erforschung von Wirksamkeiten auf wahrscheinliche Zusammenhänge fokussiert, die auf der Grundlage ihrer Ergebnisse in wirkungsmächtiges Handlungswissen übersetzt werden sollen und so der Praxis eine Orientierung ihrer pädagogischen Handlungskompetenz bieten, was eng mit der Absicht der Aufwertung der Sonderpädagogik als erfolgsorientierte Wissenschaft einhergeht. Dagegen zeigt sich eine Sonderpädagogik, die Subjektivierungs-, Macht- und Ordnungsstrukturen aufdeckt, die sich in einem Netzwerk gesellschaftlicher Verflechtungen subversiv, aber kontinuierlich selbst re-produzieren, in eben diesem Netz selbst verhaftet. Eigene blinde Flecke, Exklusionsmuster und -praktiken können aus dieser Innenperspektive nicht erfasst werden. Dederich stellt hier die Frage eines ‚Zwischen‘, das er, in Anlehnung an phänomenologische Gedanken, als eine Form der ‚Verfremdung‘, ‚Verstörung‘ oder auch eines ‚Riss‘ identifiziert, der durch den Prozess der Differenzierung und des Auseinandertretens alter Muster gleichwohl neue Strukturen ermöglicht und hervorbringt.

**Michael Grosche** weist in seinem Hauptbeitrag auf der Basis eines introspektiven Blicks auf Fehlschlüsse hin, die die quantitativ-empirisch ausgerichtete sonderpädagogische Richtung, vor allem unter Bezugnahme auf wissenschaftsexterne Aspekte, aus einer Außenperspektive treffen können. Aus seiner Innenperspektive plädiert er dafür, dass gerade die wissenschaftstheoretischen Aussageebenen der Normation, Deskription und Präskription in Diskursen präzisiert und explizit gekennzeichnet werden müssen, um Argumentationslogiken transparent nachvollziehbar werden zu lassen. Selbstkritisch hebt er in seinem Beitrag hervor, dass quantitativ-empirische Daten nur *ein* Baustein innerhalb eines komplexen wissenschaftlichen Arguments bilden, so dass sie allein weder eine wissenschaftliche Behauptung absichern, noch eine theoretische Begründung liefern können.

Auf dieser Grundlage wird deutlich, dass sowohl quantitativ-empirische, als auch geisteswissenschaftliche Zugänge zu einer gegenseitigen Bereicherung innerhalb des sonderpädagogischen Diskurses führen können, wenn eine gegenseitige ‚Übersetzung‘ spezifischer Begrifflichkeiten, die Akzeptanz unterschiedlicher ‚Evidenz-Arten‘ und eine Anerkennung des jeweils anderen spezifischen Zugangs stattfindet.

Durch seine Introspektion als eine Methode einer wissenschaftsinternen Inter- bzw. Transdiskursivität zeigt Michael Grosche erste Wege auf, wie eine gegenseitige Annäherung beider Zugänge im Sinne einer Theorie der konstruktiven Kooperation und eine Weiterentwicklung des sonderpädagogischen Diskurses als Gesamtheit erfolgen könnte.

**Mechtild Gomolla** schlägt im dritten Hauptbeitrag die Brücke zwischen einer geisteswissenschaftlichen und einer empirischen Perspektive auf Bildungsprozesse und ihren Inklusions-, aber gleichzeitig sich als wirkmächtig zeigenden Exklusionsprozessen, wenn sie strukturelle Veränderungen der regulären schulischen Institutionen in der Tradition der ‚Neuen Steuerung‘ untersucht und damit auch Fragen der sozialen Gerechtigkeit beleuchtet. Deutlich wird in diesem Beitrag, wie sich aktuelle Schulentwicklung als organisatorischer Handlungsrahmen entwickelt, in dem den in diesem Agierenden jedoch die Verantwortung für gemeinsame und gerechte Teilhabe zugeschrieben wird. Diese pädagogische Verantwortung steht allerdings in einem Dilemma, wenn gleichzeitig die Idee der Effektivität als wesentlicher Auftrag für Erziehungs- und Bildungsprozesse an die in diesem System Agierenden nicht nur herangetragen, sondern dessen Erfüllung von diesen gefordert wird. Hierbei zeigen sich dann mannifaltige Spannung- und Problemfelder, die weder die Sonderpädagogik im Spezifischen, noch die Bundesrepublik Deutschland allein betreffen, sondern sich als gesamtpädagogische und universale Herausforderung zeigen, die politisch wiederum strategisch genutzt wird, um die Verantwortung von Ausgrenzung als strukturelles Unrecht an die in diesen pädagogischen Fel-

dern Tätigen zu delegieren und sich damit der eigenen Verantwortung für die Gestaltung von Räumen für Bildungsprozesse und der Überwindung struktureller Benachteiligungen zu entziehen.

Sowohl die Frage der Evidenzbasierung, der Selbstkritik, aber auch die Reflexion über die eigene Standortbestimmung der Sonderpädagogik findet hier ihren Platz.

Die einzelnen Beiträge der Tagung haben wir nach einer Logik zusammengestellt, die sich um die Vorstellung, die Suche oder die Realisierung von Wirksamkeit, aber auch um die kritische Auseinandersetzung mit Wirksamkeiten im aktuellen Bildungs(politischen)-Diskurs dreht. Diese Wirksamkeiten, obwohl sie sich hierbei auf ganz unterschiedliche Systeme, Institutionen oder auch Subjekte im pädagogischen Kontext richten, verfolgen gleichwohl identische oder aber doch ähnliche Ziele der Entwicklung, Unterstützung und des Hervorbringens eigener Wirkmächtigkeit, eigener Selbstwirksamkeit: von Kindern, Jugendlichen und (jungen) Erwachsenen, Pädagoginnen und Pädagogen, Forscherinnen und Forschern oder auch Eltern und sollen nachfolgend kurz benannt werden:

## I. Die Suche nach der Wirksamkeit und Inklusivität

Die Suche nach der Wirksamkeit oder der Umsetzung des Auftrags ‚Inklusion‘ beinhaltet für uns als Herausgeberin und Herausgeber das Vorhandensein einer Vorstellung oder einer Vision des Zukünftigen, des Anzustrebenden oder auch des zu Erreichenden. Hierbei zeigt sich ein Spannungsverhältnis zwischen den Bestrebungen von Wirksamkeit und Inklusivität, da erstere Kontrolle oder aber zu kontrollierende Bedingungen anstrebt, um die Wirklichkeit zu erfassen, um gezielt Unterstützung für den Einzelnen bieten zu können, letztere diese Kontrollmechanismen aber meiden muss, wenn der Mensch als einzigartiges Individuum bestehen bleiben soll. Sowohl die Suche nach der Wirksamkeit, als auch die nach Inklusivität ist der Erschwernis ausgesetzt, Lebenskontexte zu erfassen, die sich in ihrer Pluralität als nicht vollständig zu erfassend diesem Streben widersetzen.

Die Frage, in welcher Weise Jugendliche mit Behinderungen / Benachteiligungen in aktuellen Jugendstudien erfasst und ihre Lebenssituation adäquat abgebildet werden, beschäftigt **Sandra Schütz, Folke Brodersen, Sandra Ebner und Nora Gaupp** in ihrem Beitrag, d. h. ihr kritischer Blick richtet sich darauf, wie inklusiv diese Studien sind und ob sie auch die Situation von Jugendlichen mit Behinderungen / Benachteiligungen abzubilden vermögen. Im Vergleich von vier repräsentativ angelegten Jugendstudien zeigt sich, dass

hier zwar Bemühungen erkennbar sind, auch Jugendliche mit Behinderungen / Benachteiligungen zu erfassen, gleichwohl aber die Gefahr besteht, Jugendliche mit spezifischem Unterstützungsbedarf zu marginalisieren, besonders dann, wenn den Jugendlichen aufgrund der gewählten Forschungsmethoden und -instrumente der Zugang verwehrt bleibt. So entstehen in der aktuellen empirischen Jugendforschung durch sie selbst verursachte blinde Flecke hinsichtlich der Ableitung von Handlungspraxen für eben diese Personengruppe, die eine diversitätsorientierte Jugendforschung zukünftig stärker berücksichtigen muss.

**Anna Behns und Katja Koch** verweisen in ihrem Beitrag darauf, dass gerade die empirische Bildungsforschung in neuerer Zeit vielfältige Anstrengungen darauf verwende, die Effekte inklusiver Beschulung auf die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung (hier exemplarisch in Bezug auf 19 Primärstudien in Annäherung einer Metastudie zu Effekten auf das Selbstkonzept) ihrer Schülerschaft zu analysieren. Denn, so werde kausaltheoretisch geschlossen, ein verändertes System müsse sich auch auf seine Systemmitglieder auswirken. Wie aber definiert sich ein Begriff in der schier unüberschaubaren Vielfalt an Begriffsverwendungen? So zeigt die Studie, dass sich zumindest aus der Begriffsentscheidung ‚Integration‘ oder ‚Inklusion‘ keine logischen Bezüge zu konkreten Merkmalen des Unterrichts, der organisatorischen Strukturen oder weiteren Dimensionen ableiten lassen.

**Sven Bärmig** setzt sich in seinem Beitrag kritisch mit dem Diskurs der Evidenzbasierung auseinander und stellt die Frage, wie wirksam die Wirkungsforschung in der Sonderpädagogik ist. In diesem Rahmen verweist er auf die Gefahren medizinischer (Behinderung) und pädagogischer (Leistung) Fehlschlüsse, die einer Diagnostik zugrunde lägen, die in einer Universalisierung münden, die die Frage der Bildung als Kernelement des Pädagogischen verdränge und (Schul)versagen nicht dem System, sondern der Person zuschreibe. Der Wirkungsbegriff, so Bärmig, unterliege allerdings einer Relativität, die in ihrer Begrenztheit ernst zu nehmen sei. Gerade die kritisch zu betrachtende Verknüpfung von Wirkung und Finanzierung wird hierbei explizit herausgehoben.

## II. Selbst wirksam sein

Das Selbst-Wirksam-Sein impliziert eine Entwicklung des Menschen, der sich in dieser Dimension immer wieder erleben muss, um ein Gefühl dafür zu entwickeln, was es heißt, etwas bewirken zu können. Erst wenn dem Menschen die Möglichkeiten zur Verfügung gestellt werden, dieses Gefühl und diese Antizipationen zu entwickeln, ist er in der Lage sich als Gestalter der Welt zu



erleben und ein Gefühl der Wirkmächtigkeit zu erlangen, die ihm Handlung ermöglicht.

Angstproblematiken gehören zu den häufigsten Störungen im Kindes- und Jugendalter, schränken so die Selbstwirksamkeit des Subjekts ein und katapultieren es in ein Spannungsverhältnis von Wunsch und Zweifel möglicher Zielerreichung. Im pädagogischen Kontext verweist gerade das Phänomen Angst auf Herausforderungen des Umgangs mit internalisierten Verhaltensstörungen im Kontext des Förderschwerpunkts emotional-soziale Entwicklung. **Dorothea Ehr** geht in ihrem Beitrag darauf ein, in welcher Weise innerhalb dieses Themenbereichs auch Aspekte der Selbst- und Handlungsregulation (SHR) des Personenkreises zu beachten sind, die sich subversiv, aber wirkungsvoll auf das Phänomen Angst auswirken, und wie auf dieser Basis ein interaktionistisches SHR-Modell der Angst gedacht und entwickelt werden muss.

**Karolina Siegert und Bettina Lindmeier** stellen mit Hilfe der Narrationsanalyse in einem exemplarischen Fallbeispiel dar, wie sich besonders die Differenzkategorien Behinderung, Ethnizität, sozialer Status, Förderschulstatus und Geschlecht unter einer intersektionalen Perspektive zu einem Konstrukt hegemonialer Männlichkeit verdichten und sich in Habitualisierungsformen in Anlehnung an die Suche nach einer ‚Normalbiografie‘ manifestieren, die als Erklärungsmuster eines generativen Schemas dienen können, das einen rein individuellen Lebenslauf übersteigt und auf subjektiv sinnvolle Bewältigungsstrategien verweist, für die erst einmal Alternativen geboten werden müssen bevor Jugendliche ihre Konstruktionen aufgeben können.

**Marwin Felix Löper und Frank Hellmich** beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit der Frage, ob sich Schülerinnen und Schüler mit einem positiven Selbstkonzept und einer hohen Selbstwirksamkeitsvorstellung gegenüber ihren Peers mit Förderbedarf im sozial-emotionalen Bereich annehmender verhalten, als Schülerinnen und Schüler mit einem niedrigeren Selbstkonzept und einer geringeren Selbstwirksamkeitsvorstellung. Ihre Studie zeigt, dass sich diese Frage nicht so einfach kausal-logisch beantworten lässt.

**Gamze Görel und Frank Hellmich** stellen dagegen die Erfahrungsräume von angehenden Lehrkräften in den Vordergrund ihrer Betrachtung und fragen, ob sich ein Zusammenhang zwischen Erfahrungen, Einstellungen und Motivationen von Studierenden des Grundschullehramts in Hinblick auf die Bereitschaft zur inklusiven Unterrichtung feststellen lassen und heben hervor: Erfahrungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Kontakte zu Menschen mit Behinderungen helfen, um sich für das Thema Inklusion zu interessieren, ein signifikanter Zusammenhang zwischen bestehenden Erfahrungen und positiven Akzentuierungen zur Inklusion lässt sich aber nicht einfach logisch-kausal herstellen.

**Susanne Groth, Sinem Ulutas und Mathilde Niehaus** gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, wie Forscherinnen und Forscher mit und ohne Behinderungen gleichberechtigt zusammen arbeiten können. Erste Erfahrungen aus ihrem eigenen Projekt AKTIF zeigen hierbei, dass es neben der Bereitschaft zur Zusammenarbeit ganz praktischer zu etablierender Strukturen und Organisationsrahmen bedarf um diese für alle Beteiligten erfolgreich und gleichberechtigt zu gestalten.

### III. Selbst wirksam werden

Das sich entwickelnde Gefühl etwas in der Welt bewirken zu können, kann sich dann entfalten, wenn dem Menschen Personen oder auch Beziehungspartner zur Seite stehen, die ihn in dieser Entwicklung unterstützen und ihm dementsprechende Hilfe anbieten. Dieses Gefühl der Selbstwirksamkeit ist nicht nur für Kinder und Jugendliche entscheidend, sondern auch für Pädagoginnen und Pädagogen, für Forscherinnen und Forscher, für Eltern, für jeden Einzelnen. Kinder und Jugendliche mit Unterstützungsbedarf in ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung bilden aktuell die Gruppen von Personen, die pädagogisch Handelnde als Herausforderung wahrnehmen. Die Suche nach schnellen, praktikablen und dabei möglichst wirksamen Umgangsweisen können die Gefahr der undifferenzierten Übernahme von Trainings- und Förderprogrammen bergen, um diese zur Herstellung einer Normativität zu nutzen. In welcher Weise hiermit eine Verkürzung des Erziehungsgeschehens im Sinne einer nicht akzeptablen Komplexitätsreduktion von individuellen Lebensvollzügen verbunden ist, das den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen durch die damit einhergehenden Entdemokratisierungsprozesse nicht mehr gerecht werden kann, zeigen **Pierre-Carl Link, Thomas Müller und Roland Stein** in ihrem Beitrag auf. Gleichzeitig weisen sie darauf hin, dass unter der ethischen Prämisse der Unverfügbarkeit des Menschen und einer gesellschaftskritisch-reflexiven Anwendung Evidenzbasierung und die in diesem Zusammenhang stehenden Trainings- und Förderprogramme einen sinnvollen Platz in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen und den sich im Zuge der Inklusion stellenden Herausforderungen einnehmen können.

**Tatjana Leidig, Thomas Hennemann und Matthias Grünke** stellen in ihrem Beitrag ein prozessbegleitendes Fortbildungsangebot für Lehrkräfte vor, das die Entwicklung der Handlungskompetenz und damit auch das Erleben von Selbstwirksamkeit in Bezug auf den Umgang mit einer sich zunehmend heterogen gestaltenden Schülerschaft und der Gestaltung herausfordernder Lehr-Lernsituationen von Lehrkräften im Primarbereich unterstützen soll. In das Konzept werden evidenzbasierte pädagogische Maßnahmen auf allen Ebe-

nen integriert. Der Beitrag fokussiert hier die Frage der Machbarkeit und der Wirksamkeit.

Nicht nur Pädagoginnen und Pädagogen als Lernbegleiter können wertvolle Hilfestellung zur Entwicklung von Kompetenzen und Handlungspraktiken zur Lebensbewältigung für Kinder und Jugendliche geben. Im Rahmen tiergestützter Ansätze stellt sich die Frage, in welcher Weise Tiere als Co-Pädagogen einsetzbar sind und so den pädagogischen Alltag mit gestalten. **Ute Waschulewski** zeigt in ihrem Beitrag auf, dass jedoch auch innerhalb der tiergestützten Intervention eine fundierte Dokumentation und Evaluation notwendig ist, um die Qualitätssicherung in diesem Arbeitsfeld zu gewährleisten. Mit welchen Förderplanschemata dies gelingen kann, um als Ausgangspunkt für die Entwicklung eines Strukturschemas für die Tiergestützte Pädagogik zu dienen, verdeutlicht der Beitrag.

Die Frage der Selbstwirksamkeit und der Entwicklung dieser Kompetenz umfasst nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern auch Erwachsene, die in diesem Rahmen Unterstützung bedürfen. Gerade Eltern mit geistiger Behinderung müssen spezielle Maßnahmen angeboten werden, die es ihnen ermöglichen, kompetent und dem Wohl ihres Kindes entsprechend mit diesem umzugehen, es zu versorgen, zu betreuen und zu erziehen. **Dagmar Orthmann Bless** und **Karina-Linnéa Hellfritz** zeigen in ihrem Beitrag auf, dass Begleitete Elternschaft gelingen kann, um Familien mit geistig behinderten Eltern und ihren Kindern eine langfristige gemeinsame Lebensperspektive zu ermöglichen, diese jedoch mit steigendem Alter des Kindes an Herausforderungen wächst, so dass intensive Unterstützung gerade im Schulkind- und Jugendalter gewährleistet werden muss.

#### **IV. Die Gestaltung von Bildung**

Die Gestaltung von Bildung impliziert ein Scheitern besonders dann, wenn sie schematischen und allgemeingültigen Vorstellungen folgt, die die Einzelperspektive simplifizieren. Gerade in einer sich wandelnden Gesellschaft mit vielfältigen Lebensentwürfen und komplexer werdenden Praxen stellt sich besonders im pädagogischen Kontext die Frage, wie diese adäquat erfasst werden können, um pädagogische Handlungsalternativen und vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten anbieten zu können. Die Gestaltung von Bildung reduziert sich damit nicht allein auf den schulischen Bereich, sondern zeigt sich ebenso in der (Neu)Gestaltung von Transitionen, die, zusammen genommen, wesentliche Auswirkungen auf mögliche Lebensentwürfe und zukünftige Realisierungschancen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen haben.

Mit der Ratifizierung der UN-BRK (insbesondere Artikel 24) zeigen sich in den verschiedenen Bundesländern Bemühungen, die Umsetzung in unterschiedlichen schulischen Modellen zu realisieren, wobei diese Bemühungen in der Sekundarstufe noch am Anfang stehen. Das Bundesland Baden-Württemberg führte 2012 Gemeinschaftsschulen als neue Schulart mit dem erweiterten Bildungsauftrag gemeinsamen Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler anzubieten ein. **Birgit Werner, Teresa Klein und Angelika Kuppertz** geben erste Einblicke in die Ergebnisse des Begleitprojekts, das den Inklusionsauftrag gerade im Sekundarstufenbereich I in unterschiedlichen Schularten in einer fünfjährigen Längsschnittstudie wissenschaftlich evaluiert und seinen Schwerpunkt auf die Entwicklung der Schulleistungen, des Lern- und Arbeitsverhaltens und des Selbstkonzeptes der Schülerinnen und Schüler legt.

Mathematische Kompetenzen stehen in einem unmittelbaren Verhältnis zu sprachlichen Kompetenzen. Sprachliche Fähigkeiten entscheiden damit über Bildungsteilhabe und Bildungserfolg. Gleichwohl steht die systematische Erfassung von Zusammenhängen zwischen sprachlichen und mathematischen Kompetenzen erst noch am Anfang. **Birgit Werner und Rebecca Müller** analysieren in ihrer explorativen Studie an unterschiedlichen Schularten die konkrete Verwendung von Sprache beim Sprechen über mathematische Inhalte bei Schülerinnen und Schülern. Hierbei zeigen sich Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern ohne und mit Förderbedarf im Lernen bzw. Sprache. Anhand dieser Ergebnisse verdeutlicht sich, dass es im schulischen Kontext nicht allein um die Vermittlung mathematischer Fähigkeiten gehen kann, sondern dieser Fachunterricht einen sprachförderlichen und kultursensiblen Unterricht benötigt, der Sprache und auch Kultur nicht als ‚Ver-Hinderung‘ von Bildung, sondern als Ressource begreift.

Bildung für alle Schülerinnen und Schüler zu initiieren und zu gestalten, stellt sich auch als Aufgabe und Herausforderung für die Fachdidaktiken. **Lisa Rott und Annette Marohn** zeigen in ihrem Beitrag auf, wie es in einem inklusiven Sachunterricht gelingen kann, auf Differenzierungsmaßnahmen zu verzichten und trotzdem Lernanlässe zu initiieren, die Bildungsteilhabe für alle Schülerinnen und Schüler bieten. Angelehnt an einem konstruktivistischen Verständnis von Lehr- / Lernprozessen orientiert sich der Unterricht an den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler und bietet somit Anschlussmöglichkeiten an Konstruktionen möglicher Erklärungen aus Schülerinnen- und Schülersicht, die in ergänzenden Versuchen und gezielten Fragen dann weiter entwickelt werden können.

Sowohl das erste als auch das zweite Ausbildungssegment im komplexen Bildungssystem zeigen sich bei einer Gesamtbetrachtung als politische Systeme, die (Bildungs-) Teilhabe und damit gesellschaftliche Partizipation ermöglichen (oder auch nicht). Gerade die Sonderpädagogik befasst sich mit der Auf-

gabe, ihre Personengruppe beim Übergang von dem einen System (Bildung) in das nächste (Wirtschaft / Arbeit) zu unterstützen, muss sich aber in einer kritischen Selbstreflexion die Frage stellen, wie wirksam dieser Transitionsprozess gestaltet wird, zumal sich sowohl relevante Studien als auch die gesamtgesellschaftliche Aufmerksamkeit auf den Misserfolg von Hauptschulen zentrieren, sodass das bestehende fünfgliedrige Schulsystem gleichsam in ein dreigliedriges transformiert und damit Förderschulen marginalisiert werden.

**Ulrike Schildmann** stellt in diesem Rahmen die Frage, welche Art von Wirkksamkeitsforschung im Feld des Übergangs Schule-Beruf denkbar wäre, besonders vor dem Hintergrund aktueller statistischer Zahlen, die belegen, dass die Übergangsbegleitung im Zusammenhang mit sonderpädagogischer Förderung aktuell kaum Perspektiven für den Personenkreis mit besonderem Unterstützungsbedarf bietet. Schildmann stellt in ihren Überlegungen heraus, dass die Probleme der Sonderpädagogik im Rahmen einer konsequenten inklusiven Pädagogik, die einen flexiblen Umgang mit Heterogenität unter Berücksichtigung der Pluralität von Lebenslagen, Lebensformen und Lebensweisen anstrebt, innerhalb des Bildungswesens konstruktiv bearbeitet und, zumindest tendenziell, behoben werden könnten.

Wie Berufsorientierung in Schulen des Sekundarbereichs I, die sich dem erweiterten pädagogischen Auftrag der gemeinsamen Unterrichtung aller Schülerinnen und Schüler verpflichtet fühlen, gelingen kann, zeigen **Dirk Sponholz und Christian Lindmeier** anhand erster Ergebnisse einer Teilstudie des Forschungsprojekts GeSchwind Sek I auf. Hierbei stellen sie heraus, dass die Schulen, die schon immer mit einer starken Heterogenität ihrer Schülerschaft konfrontiert waren, diese als selbstverständlich wahrnehmen und in ihr Berufsorientierungskonzept einbinden. Gleichwohl weisen erste Ergebnisse darauf hin, dass Schulen zwar unterschiedliche Wege gehen, die sich auch in dem Angebot konkreter Maßnahmen an den Schulen widerspiegeln, hiermit aber das Erreichen identischer Ziele angestrebt wird. Insbesondere wird deutlich, dass Schülerinnen und Schüler mit Benachteiligung oder Behinderung eine Intensivierung des berufsorientierenden Angebots benötigen, um den Übergang Schule-Beruf für sie gelingend bewältigen zu können.

**Elena Brinkmann, Marie Heide, Lena Bergs und Mathilde Niehaus** stellen in ihrem Beitrag das Forschungsprojekt ‚Online-Dabei‘ vor. Das Projekt evaluiert Kriterien zur Erstellung barrierefreier Internetseiten. Diese sollen die erfolgreiche Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten bei der Suche nach Informationen für ihren Übergang von der Schule in den Beruf unterstützen. Jugendliche mit Lernschwierigkeiten im Alter von 17 bis 25 Jahren arbeiten in diesem Projekt als Ko-Forschende mit den Autorinnen zusammen und können so ihre Bedarfe und Perspektiven direkt einbringen.

In welcher Weise sonderpädagogische Fachexpertise (auch) für den Lernort Berufliche Schule hilfreich sein kann und in welcher Weise sich zukünftige Strukturen in Richtung einer sich in dieses System integrierten Sonderpädagogik transformieren muss, zeigen **Hans-Walter Kranert und Roland Stein** anhand ausgewählter Ergebnisse zweier Modellprojekte in Bayern in ihrem Beitrag auf. Hierbei skizzieren sie Veränderungsbedarfe, die sowohl die institutionelle, aber auch die personelle und methodische Ebene umfassen.

## V. Die Aufdeckung gesellschaftlicher Exklusionspraktiken

**Hendrik Trescher** leitet in seinem Beitrag einen diskurstheoretisch begründeten Behinderungsbegriff her, der es erlaubt, Behinderung als Praxis zu verstehen. Am Beispiel des stationären Wohnens von Menschen mit geistiger Behinderung zeigt er, inwiefern sich Behinderungspraxen als gouvernementale Regierungstechniken vollziehen und Subjekte (Bewohnerinnen und Bewohner ebenso wie pädagogisch Handelnde) bürokratisch überformen. Diesem Verständnis von Behinderung stellt er einen Inklusionsbegriff an die Seite, der sich als Prozess der Kritik versteht und sukzessive zu einer Dekonstruktion von Behinderung führt.

So wie der vorherige Beitrag bedient sich auch **René Schroeder** einer diskursanalytischen Betrachtungsweise um unter Rückbezug auf den normalismustheoretischen Ansatz Praktiken aufzudecken, die wirkmächtige Diskurse des Ein- oder auch Ausschlusses für die jeweils in ihnen sich befindenden Subjekte produzieren und zur (Selbst-) Anpassung an gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen führen (sollen). In welcher Weise diese Intention möglicherweise auch dem RTI-Ansatz zugrunde liegt, wird hier kritisch diskutiert.

Im Kontext einer Inklusions- und Differenzforschung weisen **Anika Elseberg, Anja Hackbart und Benjamin Wagener** in ihren Dissertationsprojekten darauf hin, dass, um die Komplexität pädagogischer Praxen wie beispielsweise Leistungslogiken und Addressierungen zu erfassen, mehrdimensionale Ansätze notwendig sind. Hierfür eignet sich ihrer Meinung nach die Praxeologische Wissenssoziologie, da diese bereits von ihrer Grundlage her ein mehrdimensionales Praxisverständnis von gesellschaftlichen und Organisationsstrukturen voraussetze. Gleichzeitig ermöglichen es differenzierte Videoanalysen, Differenzkonstruktionen und Machtverhältnisse sowohl in inklusiven, als auch exklusiven pädagogischen Settings aufzudecken und zur Rekonstruktion schulischer Unterrichtspraxen beizutragen, um hieraus Konsequenzen für eine inklusive Schulentwicklung ziehen zu können.

**Sarah Kurnitzki und Birgit Lütje-Klose** fragen in ihrem Beitrag auf der Basis einer praxeologisch ausgerichteten Wissenssoziologie nach der Herstellung

und (Re-) Produktion von Differenz im Setting des gemeinsamen Lernens. Mit Hilfe von Datenmaterial einer qualitativ-empirischen Videostudie werden sowohl Differenzkonstruktionen als auch die Herstellung von Gemeinsamkeiten in sozialen Interaktionssituationen zwischen Schülerinnen und Schüler und Lehrkräften, als auch zwischen den Schülerinnen und Schüler selbst analysiert. Ein besonderer Fokus wird darauf gelegt, wann und welche Differenzkategorien im Sinne eines sozialkonstruktivistischen Ansatzes als Ein- oder Ausschlusspraktiken wirksam werden.

Wir freuen uns, dass sich viele der Kolleginnen und Kollegen bereit erklärt haben, ihre Gedanken, Modelle, Konzepte und Forschungsansätze mit uns zu teilen, um sie in diesem Band zu publizieren. Wir finden – logischerweise –, dass hierdurch ein breites Spektrum an Wissen und Fragen transparent wird, das die Disziplin bewegt, wonach sie sucht Antworten zu finden, worauf sie hinweist. An dieser Stelle gilt unser besonderer Dank unserer studentischen Mitarbeiterin Tanja Becker und Mitarbeitern Malte Schiemann und Pascal Epping, die uns sowohl bei der Organisation und Durchführung der 51. Tagung der Dozierenden der Sonderpädagogik in den deutschsprachigen Ländern, als auch bei der Erstellung dieses Tagungsbandes unglaublich engagiert unterstützt haben – ein tolles Team, ohne das dieser Band nicht so reibungslos entstanden wäre. Bleibt uns nur noch, Ihnen als Leserin und Leser die anregenden Impulse zu wünschen, die wir selbst bereits erhalten haben.

Désirée Laubenstein und David Scheer,  
Paderborn im Juni 2017

*Anika Elseberg, Anja Hackbarth, Benjamin Wagener*  
**Rekonstruktive Inklusionsforschung aus  
praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive**

*Zusammenfassung:* Im Kontext einer rekonstruktiven Inklusionsforschung praxeologischer Provenienz werden drei aktuelle Forschungsprojekte präsentiert, die sich durch einen gemeinsamen methodologisch-methodischen Ansatz auszeichnen: Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien (Bohnsack 2010; Bohnsack, Fritzsche & Wagner-Willi 2015). Unter Bezugnahme auf ihre Gegenstände – insbesondere Leistungslogiken und Adressierungspraxen – wird das Potential dieses Ansatzes für eine Rekonstruktion der schulischen Unterrichtspraxis in ihrer Mehrdimensionalität in formal inklusiven und exklusiven Organisationen diskutiert. Über die analytische Dimension hinaus werden zudem einige Überlegungen für die inklusive Schulentwicklung skizziert.

## **1 Einleitung**

Schulische Inklusion zielt auf die Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler an Lerngelegenheiten sowie den Abbau von Benachteiligung und Marginalisierung entlang verschiedener Differenzdimensionen wie Ability, Gender, Ethnie und soziale Herkunft (vgl. Ainscow 2008). Statt nur einzelne Differenzdimensionen zu fokussieren, werden für die Inklusions- und Differenzforschung mehrdimensionale Ansätze gefordert, die die Wechselverhältnisse verschiedener Differenzdimensionen innerhalb der schulischen Praxis zu rekonstruieren vermögen (vgl. Budde & Hummrich 2013).

Die Praxeologische Wissenssoziologie (Bohnsack 2010, 2017) geht grundsätzlich von einer mehrdimensionalen Praxis innerhalb von *Organisationen*, zu denen auch Schulen zählen, aus. Darin überlagern sich die der Organisation exterioren „*gesellschaftlichen Erfahrungsräume*“ bzw. „*Milieus*“ (z. B. gender-, bildungs- und migrationsspezifische Milieus), in die die Organisationsmitglieder (Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler) eingebunden sind und die aus den gemeinsamen Interaktionen innerhalb der Organisation, z. B. das Interaktionssystem Unterricht, hervorgehenden „*Organisationsmilieus*“ (Bohnsack 2010, 2017). Gleichzeitig können die milieuspezifischen, habituellen Handlungspraxen in einem Spannungsverhältnis mit den *Organisationsregeln und -normen* stehen, z. B. der für die Schule zentralen Regel der Leistungsbeurtei-



lung (vgl. Luhmann 2002) oder der Norm des ‚inklusive Unterrichts‘ und den damit jeweils verbundenen Rollen- und Identitätserwartungen.

Die empirischen Analysen der im Folgenden vorgestellten Studien zielen auf die Rekonstruktion dieser komplexen Relation von gesellschaftlichen und Organisationsmilieus sowie in der Organisation wirkenden Regeln und Normen im Kontext formal inklusiver und exklusiver Unterrichtssettings. Sie fokussieren v. a. die Handlungspraxen der schulischen Akteurinnen und Akteure, die sich in der Auseinandersetzung mit der schulischen *Leistungsregel* konstituieren sowie im Kontext von *Adressierungen* und damit verbundenen Anerkennungsverhältnissen stehen. Neben dem geteilten methodologischen Rahmen zeichnen sich die Projekte durch einen gemeinsamen methodischen Zugang aus: Sie arbeiten mit Unterrichtsvideografien, die mit der Methode der *Dokumentarischen Videointerpretation* (vgl. Bohnsack, Fritzsche & Wagner-Willi 2015) ausgewertet werden. So gelingt es, neben der für die Interaktionen im Unterricht relevanten Dimension der Sprache, die Gesten und Körperlichkeit sowie den Umgang mit den Dingen in die Analyse einzubeziehen.

## 2 Leistungslogik, Differenzkonstruktion und Macht im (inklusive) Fachunterricht (Benjamin Wagener)

Das Dissertationsprojekt zu *Leistungslogiken in inklusiven und exklusiven Schulformen – Differenzherstellung und -bearbeitung in der schulischen Praxis* ist in der vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Studie *Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I* (Sturm & Wagner-Willi 2014) verortet und geht aus einer praxeologisch-rekonstruktiven Perspektive der Frage nach, wie Schulleistungsdifferenzen in der jeweiligen fachunterrichtlichen Praxis der Sekundarstufe I in Schulen mit und ohne inklusiven Anspruch hervorgebracht und bearbeitet werden.<sup>1</sup> Damit schließt es an das Forschungsdesiderat für den inklusiven Fachunterricht dieser Schulstufe an (vgl. Seitz & Scheidt 2012; Preuss-Lausitz 2014), für den ein Spannungsverhältnis v.a. zwischen der Umsetzung der Norm inklusiven (Fach-) Unterrichts und der Regel der Leistungsbeurteilung und Selektion konstatiert wird (vgl. Werning & Arndt 2015).

Basierend auf Fotogramm- und Sequenzanalysen von Unterrichtsvideografien (vgl. Fritzsche & Wagner-Willi 2015), zeigen erste Analysen des *Deutschunterrichts* einer sich als inklusiv verstehenden Sekundarschulklasse, die mit dem Konzept des Wochenplans arbeitet, eine Hierarchisierung der Schülerin-

---

<sup>1</sup> Ausführungen zum Forschungsdesign des Gesamt- sowie des Dissertationsprojekts finden sich in Elseberg u. a. (2016).

nen und Schüler nach formaler Leistung, v.a. durch die feste Zuordnung der Schülerinnen und Schüler zu verschiedenen Bildungsgängen mit unterschiedlichen formalen Leistungsanforderungen. Die Hierarchisierung geht mit der Konstruktion „totaler Identitäten“ (Garfinkel 1967, 205; Bohnsack 2017, 252) einher, indem die generalisierte Attribuierung von Kompetenz Konsequenzen für weitere Bereiche der Person nach sich zieht: v.a. die Zuschreibung von Moral und Unmoral sowie die Erweiterung bzw. Einschränkung der persönlichen Handlungsautonomie im Bereich peerkultureller Interaktionen und der Möglichkeit zur „Rollendistanz“ (Goffman 1973). In diesem Fall sind die durch den ‚Leistungscode‘ gerahmten eingespielten Praktiken der Privilegierung und Marginalisierung Teil dieses Organisations- bzw. Unterrichtsmilieus (vgl. Wagener in Vorb.). Komparativ zeigt sich im Deutschunterricht einer formal nicht-inkluisiven gymnasialen Schulklasse desselben Jahrgangs, dass in die Konstruktion totaler Identitäten im Rahmen von Leistungsbewertung – hier aufgrund der sprachlich-syntaktischen Korrektheit von Aufgabenbearbeitungen – auch Praktiken der Ethnisierung hineinspielen, die ebenfalls durch den ‚Leistungscode‘ gerahmt werden. In beiden Fällen bleiben die Konstruktionsleistungen jedoch verdeckt, sodass es sich nach Bohnsack (2017, 251ff.) um Formen *machtstrukturierter Kommunikation bzw. -interaktion* handelt, in der der *organisationale Code der Leistung* die *primäre Rahmung* der gesellschaftlichen Milieus und Identitäten – hier diejenigen der Peer-Group bzw. der migrationsbedingten Identitätskonstruktion – bildet. Damit lässt sich auch an die Überlegungen von Rabenstein, Reh, Ricken und Idel (2013, 675) anschließen, die Leistung als „leitende und übergreifende pädagogische Ordnung“ definieren, die andere Ordnungen, wie die „Geschlechter- oder Altersordnung“, umfasst.

In einem inklusionspädagogischen Verständnis (vgl. Ainscow 2008) werden schulübergreifend *Prozesse der Exklusion* sichtbar, die in einem engen Zusammenhang mit der handlungspraktischen Bearbeitung der schulischen Leistungsregel stehen. Insbesondere im ersten Fall zeigt sich das v.a. für die Sekundarstufe konstatierte Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch schulischer Inklusion einerseits und der Differenzierung nach Leistung andererseits (vgl. Werning & Arndt 2015, 66ff.). Die *fachkulturelle Dimension* scheint auf performativer Ebene bei der Konstruktion von Differenz im Kontext von Leistungsbeurteilung je nach programmatischer bzw. konzeptueller Ausgestaltung des Unterrichts (Wochenplan oder lehrerzentriertes Unterrichtsgespräch) unterschiedliche Relevanz zu entfalten (vgl. auch Rabenstein, Idel & Ricken 2015). Um diesem Zusammenhang weiter nachzugehen, werden Kontrastierungen mit anderen Fächern (Mathematik und Kunst) in beiden Schulformen vorgenommen.

### **3 Anerkennungsverhältnisse in der Sekundarstufe I – Zur Verknüpfung von Anerkennungstheorie und Dokumentarischer Methode (Anika Elseberg)**

Angelehnt an das SNF-Projekt zu „Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I“ (Sturm & Wagner-Willi 2014), liegt der Fokus des Dissertationsprojektes auf der Erforschung von Anerkennungsprozessen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern. In zwei ‚inkluisiven‘ Sekundarschulklassen und einem ‚exklusiven‘ Gymnasium werden videografische Daten in der Sekundarstufe I, für die ein entsprechender Forschungsbedarf geltend gemacht wird (Preuss-Lausitz 2014, 12), erhoben und im Sinne eines maximalen Kontrasts komparativ ausgewertet. Das Erkenntnisinteresse des Projektes liegt in der Betrachtung der Praxis der beteiligten Schulakteure und -akteurinnen und der damit in Zusammenhang stehenden Inklusions- und Exklusionsprozesse. In methodologischer Hinsicht werden dazu die Anerkennungstheorie Judith Butlers (2014) und das qualitativ-rekonstruktive Verfahren der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2010) miteinander verknüpft. Diese Verbindung erscheint insofern fruchtbar, als dass das im Butler’schen Begriffsrepertoire verwendete Konzept der Norm die in der Anrede einer Person, genauer der Adressierung und Re-Adressierung in Interaktionen wirkt, auf beiden Wissensebene, die die Dokumentarische Methode unterscheidet, betrachtet werden kann. Die Norm ist demnach auf der Ebene des expliziten Wissens im Sinne expliziter Regeln verortet. Auf der impliziten Ebene kann die Bearbeitung der Norm, mittels der Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen der Akteurinnen und Akteure analysiert werden. Kommt es zu geteilten Orientierungen, also einem konjunktiven Erfahrungsraum, können Anerkennungsprozesse und deren Normbezüge im schulischen Zusammenhang rekonstruiert werden. Hier schließt das Projekt an die in Butlers Theorie fehlende systematische Vorstellung an, wie sich Subjektivation empirisch überhaupt vollzieht (Villa 2012, 182).

Um Butlers Konzept in die Analysen von unterrichtlichen Mikroprozessen aufzunehmen (Balzer & Bergner 2012, 249) und dem Desiderat mit empirischer, erziehungswissenschaftlicher Forschung zu begegnen, werden die videografischen Daten des Deutschunterrichts und der Klassenstunde mit Hilfe der analytischen Betrachtung von verbalen und korporellen Adressierungen und Re-adressierungen (Reh & Ricken 2012, 42) ausgewertet. Denn die Art der jeweiligen Adressierung eines Schülers bzw. einer Schülerin, d. h. der verbalen und korporellen Anrede, beeinflusst die Möglichkeiten seiner/ihrer Reaktion und somit seiner/ihrer Anerkennung und Konstitution als Subjekt. Die Fachauswahl erfolgte dabei auf Grund der verhältnismäßig höheren Redean-

teile der Akteurinnen und Akteure (Unterrichtsgespräche) und dem Anteil an korporierten Gehalten (z. B. Gruppenarbeiten, Spiele etc.). Mit Hilfe der Dokumentarischer Videointerpretation (vgl. Fritzsche & Wagner-Willi 2015) und der zusätzlichen Einbeziehung von Daten aus Gruppendiskussionsdaten und Interviews werden die sich vollziehenden Anerkennungsprozesse herausgearbeitet und ihre Auswirkungen auf Inklusions- und Exklusionsprozesse deutlich gemacht. In den Felderfahrungen der ‚inklusiven‘ Schulen deuten sich bereits unterschiedliche Konzepte des Umgangs mit gemeinsamen Unterricht bzw. der Zusammenarbeit mit der heterogenen Schüler/-innenschaft an.

#### **4 Inklusionen und Exklusionen in aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen (Anja Hackbarth)**

Den Kontext dieser Studie bildet das jahrgangsübergreifende Lernen als inklusionspädagogisch motivierte Veränderung der Organisationsstruktur der Grundschule, insbesondere mit Blick auf die Figur der Heterogenität als zentrale Gegenfigur zu der Homogenitätsorientierung in den Jahrgangsklassen (vgl. ausführlich Hackbarth 2017). Inwieweit sich in der Praxis der jahrgangsübergreifenden Organisation von Schule und Unterricht, resp. in den spontan emergierenden aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen, Ermöglichungen als auch Behinderungen von Lernprozessen mit dem Blick auf die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler zeigen, ist Gegenstand dieser videobasierten Studie. Für die Rekonstruktion der habitualisierten Strukturen und Orientierungen werden die an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule erforschten Lerngruppen mit der dokumentarischen Videointerpretation ausgewertet (vgl. Bohnsack 2010; Bohnsack u. a. 2015; Martens, Asbrand & Petersen 2015). In einem fallvergleichenden Vorgehen lassen sich mit der relationalen Typenbildung (Nohl 2013) Strukturen in den aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen rekonstruieren, die sich als Typen der *Ko-Konstruktion*, *Instruktion* und des *Wettbewerbs* darstellen. Diese Typen unterscheiden sich bezüglich der Dimensionen *Teilhabe*, *Wissen* und *Aufgabenbearbeitung*, die sich wiederum in einem relationalen Verhältnis zueinander befinden (vgl. Hackbarth 2017).

Anschlussfähig an die oben vorgestellten Projekte sind auch hier Leistungslogiken, die sich über Adressierungen und Subjektpositionierungen zeigen. So verweist die Dimension der performativen Teilhabe, die sich als Inklusionen und Exklusionen in den Interaktionen darstellt, auf die antinomische Struktur der schulischen Anerkennungskultur. Inklusionen und Exklusionen werden in den Interaktionen über Adressierungen und Positionierungen entlang eines

schulischen *Könnens* und *Nicht-Könnens* sichtbar. Es lässt sich rekonstruieren, wie Schülerinnen und Schüler in den aufgabenbezogenen Interaktionen nach Leistungszutrauen unterschiedlich adressiert werden und wie mit diesen Adressierungen Teilhabemöglichkeiten einhergehen. Schulisches bzw. aufgabenbezogenes Leistungszutrauen wird hierarchisierend ausgehandelt, wenn die Kategorie Jahrgang und nicht-/sonderpädagogischer Förderbedarf in den Interaktionen bedeutsam ist. Das kann in den Interaktionen zu Exklusionen führen, die einerseits auf Differenzen in dem impliziten Wissen in Bezug auf die Sache der Aufgaben verweisen und andererseits in hierarchischen Positionierungen sichtbar werden, in denen sich für die Schülerinnen und Schüler ungleiche Teilhabemöglichkeiten ergeben.

Diese Exklusionen finden sich als Modi der performativen Teilhabe sowohl in den jahrgangsübergreifenden Lerngruppen der Förder- als auch der inklusiven Schule. Weder die formale Organisationsebene des jahrgangsübergreifenden Lernens, noch die der inklusiven Schule, stellt damit eine gleichberechtigte und hierarchiefreie Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler im Unterricht her. So ist insbesondere mit Blick auf das Enaktieren schulischer Leistungsnormen in Schülerinteraktionen nicht davon auszugehen, dass allein die schulorganisatorischen Veränderungen Wirkungen im Sinne einer Gerechtigkeit bzw. der eingeforderten Menschenrechte im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention zeigen. Diese müssen in dem Feld ihrer Wirkung, d. h. in der Performanz in den jeweiligen Kontexten, verortet und insbesondere mit Blick auf die antinomische Struktur von Schule und Unterricht reflektiert werden.

## 5 Fazit

Mit den skizzierten Studien wird das Potential einer sozialwissenschaftlich begründeten rekonstruktiven Inklusionsforschung, hier insbesondere aus einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive, deutlich. Letzteres konturiert sich insbesondere in dem empirischen Blick auf das mehrdimensionale Gefüge von Ermögligungen und Behinderungen von Teilhabe und Lernen in spezifischen (Fach-) Unterrichtsmilieus. Dieses wird in den Studien einerseits mit der Kontrastierung von inklusiven und exklusiven Organisationsformen schulischen Lernens und andererseits mit der Rekonstruktion von Leistungslogiken, Adressierungen und Teilhabemöglichkeiten in den Interaktionen vollzogen. Mit diesem rekonstruktiven Blick und dem Wechsel der Analyseinstellung (vgl. Mannheim 1980, 85ff.) können Relationen von formaler und performativer Teilhabe empirisch bestimmt und hinsichtlich der Programmatik der Inklusion, sowohl aus einer menschenrechtlichen als auch aus einer normativen und gerechtigkeitstheoretischen Perspektive, reflektiert werden.

In einem wechselseitigen Bezug der analytischen und normativen Ebene ist nicht nur relevant, Inklusionen und Exklusionen als Phänomene des Unterrichts und der Schule zu bestimmen, sondern zudem zu rekonstruieren, in welcher Bedingtheit „wie man von wem vor wem als wer angesprochen und explizit oder implizit adressiert wird“ (Reh & Ricken 2012, 42) und wann Inklusion und Exklusion mit systematischer Benachteiligung und Marginalisierung assoziiert ist. So wirken im Anschluss an Sturm (2016, 139) exkludierende Praktiken nicht per se marginalisierend. Vielmehr ist bedeutsam, ob Differenzen zwischen Schülerinnen und Schülern sich in einem kontinuierlichen Wandel befinden, d. h. auch, dass nicht permanent dieselben Schülerinnen und Schüler in derselben Leistungslogik adressiert werden.

Diese rekonstruktive Perspektive – mit dem analytisch trennenden Blick auf die explizite und konjunktive Ebene – ist gerade im Kontext inklusiver Schulentwicklung bedeutsam, um die in Schule und Unterricht wirkenden Praktiken in ihrer Komplexität und auch Widersprüchlichkeit zu den Funktionen, Regeln und Normen des Schulsystems zu erfassen.

## Literaturverzeichnis

- Ainscow, M. (2008). Teaching for Diversity. The Next Big Challenge. In F. M. Connelly, H., Ming Fang & Phillion, J.A. (Hrsg.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (S. 240–258). Los Angeles u. a.: SAGE Publications.
- Balzer, N. & Bergner, D. (2012). Die Ordnung der 'Klasse', In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden (S. 247–279). Wiesbaden: VS.
- Bohnsack, R. (2017). Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung – Perspektiven der Praxeologischen Wissenssoziologie* (233–259). Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Einführung in qualitative Methoden. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (2015). *Dokumentarische Film und Videointerpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen: Barbara Budrich.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013): Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. Zugriff am 23.7.2015 von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>.
- Butler, J. (2014). *Judith Butler. Kritik der ethischen Gewalt*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Elseberg, A., Sturm, T., Wagener, B. & Wagner-Willi, M. (2016). Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Herstellung von Leistungsdifferenzen im Fachunterricht der Sekundarstufe I. In Sturm, T., Köpfer, A. & Wagener, B. (2016), *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung* (S. 170–179). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (2015). *Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien*. In Bohnsack, R., Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (S. 131–152). Opladen u. a.: Barbara Budrich.

- Garfinkel, H. (1967). Conditions of Successful Degradation Ceremonies. In Manis, J.G. & Meltzer, B.N. (Hrsg.), *Symbolic Interaction* (S. 205–212). Boston. Allyn and Bacon.
- Goffman, E. (1973). *Spaß am Spiel/Rollendistanz*. München: Piper & Co.
- Hackbarth, A. (2017). *Inklusionen und Exklusionen in aufgabenbezogenen Schülerinteraktionen (im Druck)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Martens, M., Petersen, D. & Asbrand, B. (2015). Die Materialität von Lernkultur. Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (S. 179–206). Opladen: Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: VS.
- Preuss-Lausitz, U. (2014). *Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Versuch einer Übersicht*. Technische Universität Berlin. Zugriff am 12.4.2016 von [https://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/i49/dokumente/Preuss-Lausitz/Wiss.\\_Begleitung\\_Inklusion.pdf](https://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/i49/dokumente/Preuss-Lausitz/Wiss._Begleitung_Inklusion.pdf)
- Rabenstein, K., Idel, T.-S. & Ricken, N. (2015). Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde zur schulischen Leitdifferenz (S. 241–258). In J. Budde (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung*. Baltmannsweiler: Beltz/Juventa.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (5), 668–690.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation, In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Seitz, S. & Scheidt, K. (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Inklusion* 1-2. Zugriff am 12.4.2016 von [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/148/140](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/148/140).
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule (2., überarbeitete Aufl.)*. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2014). Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen. Zugriff am 22.2.2016 von: <http://p3.snf.ch/project-152751>
- Villa, P.-I. (2006). Scheitern - Ein produktives Konzept zur Neuorientierung der Sozialisationsforschung. In H. Bilden & B. Dausien (Hrsg.), *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte* (S. 219–238). Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Wagener, B. (in Vorb.). *Schulische Inklusion aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie*. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Werning, R. & Arndt, A.-K. (2015). *Unterrichtsgestaltung und Inklusion*. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 53–96). Stuttgart: Kohlhammer.

## Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

*Dr. Sven Bärmig*

Universität Leipzig  
Institut für Förderpädagogik  
sven.baermig@uni-leipzig.de

*Anna Behns*

Universität Rostock  
Institut für sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation  
Pädagogik mit dem Förderschwerpunkt kognitive Entwicklung  
anna.behns@uni-rostock.de

*Dipl.-Psych. 'in Lena Bergs*

Universität zu Köln  
Department Heilpädagogik und Rehabilitation  
Lehrstuhl für Arbeit und Berufliche Rehabilitation  
lena.bergs@uni-koeln.de

*Dipl.-Psych. 'in Elena Brinkmann*

Universität zu Köln  
Department Heilpädagogik und Rehabilitation  
Lehrstuhl für Arbeit und Berufliche Rehabilitation  
elena.brinkmann@uni-koeln.de

*Folke Brodersen*

Deutsches Jugendinstitut e.V.  
Abteilung Jugend und Jugendhilfe  
brodersen@dji.de

*Prof. Dr. Markus Dederich*

Universität zu Köln  
Department Heilpädagogik und Rehabilitation  
Lehrstuhl für Allgemeine Heilpädagogik – Theorie der Heilpädagogik und  
Rehabilitation  
markus.dederich@uni-koeln.de

*Sandra Ebner*

Deutsches Jugendinstitut e.V.  
Abteilung Jugend und Jugendhilfe  
ebner@dji.de



*Dorothea Ehr*

Universität Würzburg

Institut für Sonderpädagogik

Lehrstuhl für Sonderpädagogik V – Pädagogik bei Verhaltensstörungen

dorothea.ehr@uni-wuerzburg.de

*Anika Elseberg, M.A.*

Päd. Hochschule Nordwestschweiz

Professur für Inklusive Didaktik und Heterogenität

anika.elseberg@fhnw.ch

*Dr. Nora Gaupp*

Deutsches Jugendinstitut e.V.

Abteilung Jugend und Jugendhilfe

gaupp@dji.de

*Prof. 'in Dr. Mechtild Gomolla*

Helmut-Schmidt-Schmidt Universität Hamburg

Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften

Arbeitsbereich interkulturelle und vergleichende Bildungsforschung

gomolla@hsu-hh.de

*Gamze Görel*

Universität Paderborn

Institut für Erziehungswissenschaft

AG Grundschulpädagogik

gamze.goerel@uni-paderborn.de

*Prof. Dr. Michael Grosche*

Bergische Universität Wuppertal

Institut für Bildungsforschung in der School of Education

Rehabilitationswissenschaften mit dem Förderschwerpunkt Lernen

michael.grosche@uni-wuppertal.de

*Susanne Groth, M.A.*

Universität zu Köln

Department Heilpädagogik und Rehabilitation

Lehrstuhl für Arbeit und Berufliche Rehabilitation

susanne.groth@uni-koeln.de

*Prof. Dr. Matthias Grünke*

Universität zu Köln

Department Heilpädagogik und Rehabilitation

Lehrstuhl für Konzeption und Evaluation schulischer Förderung im  
Förderschwerpunkt Lernen

matthias.gruenke@uni-koeln.de

*Jun.-Prof. 'in Dr. Anja Hackbarth*

Johannes-Gutenberg-Universität Mainz

Institut für Erziehungswissenschaft

Juniorprofessur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt

Schulforschung/Inklusion

ahackbar@uni-mainz.de

*Marie Sophia Heide, M.A.*

Universität zu Köln

Department Heilpädagogik und Rehabilitation

Lehrstuhl für Arbeit und Berufliche Rehabilitation

marie.heide@uni-koeln

*Karina-Linnéa Hellfritz, M.A.*

Universität Freiburg (CH)

Heilpädagogisches Institut

karina-linnea.hellfritz@unifr.ch

*Prof. Dr. Frank Hellmich*

Universität Paderborn

Institut für Erziehungswissenschaft

AG Grundschulpädagogik

frank.hellmich@uni-paderborn.de

*Prof. Dr. Thomas Hennemann*

Universität zu Köln

Department Heilpädagogik und Rehabilitation

Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung

thomas.hennemann@uni-koeln.de

*Teresa Klein, SoL 'in*  
Päd. Hochschule Heidelberg  
Institut für Sonderpädagogik  
Fachrichtung Pädagogik der Lernförderung  
teresa.klein@ph-heidelberg.de

*Prof. 'in Dr. Katja Koch*  
Universität Rostock  
Institut für sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation  
Pädagogik mit dem Förderschwerpunkt kognitive Entwicklung  
katja.koch@uni-rostock.de

*Hans-Walter Kranert*  
Universität Würzburg  
Institut für Sonderpädagogik  
Lehrstuhl für Sonderpädagogik V – Pädagogik bei Verhaltensstörungen  
hans.kranert@uni-wuerzburg.de

*Angelika Kuppetz, SoR 'in*  
Wielandschule Laupheim  
(SBBZ FSP Lernen)  
info@wls.schule.bwl.de

*Dipl.-Päd. 'in Sarah Kurnitzki*  
Universität Bielefeld  
Fakultät für Erziehungswissenschaft  
Arbeitsbereich Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen  
sarah.kurnitzki@uni-bielefeld.de

*Tatjana Leidig, SoL i. H.*  
Universität zu Köln  
Department Heilpädagogik und Rehabilitation  
Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung  
tleidig@uni-koeln.de

*Prof. 'in Dr. Bettina Lindmeier*  
Leibniz-Universität Hannover  
Institut für Sonderpädagogik  
Abteilung Allgemeine Behindertenpädagogik und -soziologie  
bettina.lindmeier@ifs.uni-hannover.de

*Prof. Dr. Christian Lindmeier*  
Universität Koblenz-Landau  
Institut für Sonderpädagogik  
Arbeitsbereich Grundlagen sonderpädagogischer Förderung  
lindmeier@uni-landau.de

*Pierre-Carl Link, M.A. mult.*  
Universität Würzburg  
Institut für Sonderpädagogik  
Lehrstuhl für Sonderpädagogik V – Pädagogik bei Verhaltensstörungen  
pierre-carl.link@uni-wuerzburg.de

*Marwin Felix Löper*  
Universität Paderborn  
Institut für Erziehungswissenschaft  
AG Grundschulpädagogik  
mloeper@mail.uni-paderborn.de

*Prof. 'in Dr. Birgit Lütje-Klose*  
Universität Bielefeld  
Fakultät für Erziehungswissenschaft  
Arbeitsbereich Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen  
birgit.luetje@uni-bielefeld.de

*Prof. 'in Dr. Annette Marohn*  
Westfälische Wilhelms-Universität Münster  
Institut für Didaktik der Chemie  
a.marohn@uni-muenster.de

*PD Dr. Thomas Müller*  
Universität Würzburg  
Institut für Sonderpädagogik  
Lehrstuhl für Sonderpädagogik V – Pädagogik bei Verhaltensstörungen  
thomas.mueller1@uni-wuerzburg.de

*Rebecca Müller*  
Päd. Hochschule Heidelberg  
Institut für Sonderpädagogik  
rebecca.mueller@ph-heidelberg.de

*Prof. 'in Dr. Mathilde Niehaus*

Universität zu Köln

Department Heilpädagogik und Rehabilitation

Lehrstuhl für Arbeit und Berufliche Rehabilitation

mathilde.niehaus@uni-koeln.de

*PD 'in Dr. Dagmar Orthmann Bless*

Universität Freiburg (CH)

Heilpädagogisches Institut

dagmar.orthmann@unifr.ch

*Lisa Rott*

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Institut für Didaktik der Chemie

l.rott@uni-muenster.de

*Prof. 'in Dr. Ulrike Schildmann*

Technische Universität Dortmund

Fakultät für Rehabilitationswissenschaften

ulrike.schildmann@tu-dortmund.de

*René Schroeder*

Universität Bielefeld

Fakultät für Erziehungswissenschaft

Arbeitsbereich Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen

rene.schroeder@uni-bielefeld.de

*Dr. Sandra Schütz*

Deutsches Jugendinstitut e.V.

Abteilung Jugend und Jugendhilfe

schuetz@dji.de

*Karolina Siegert*

Leibniz-Universität Hannover

Institut für Sonderpädagogik

Abteilung Allgemeine Behindertenpädagogik und -soziologie

karolina.siegert@ifs.uni-hannover.de

*Dirk Sponholz*

Universität Koblenz-Landau  
Institut für Sonderpädagogik  
Arbeitsbereich Grundlagen sonderpädagogischer Förderung  
sponholz@uni-landau.de

*Prof. Dr. Roland Stein*

Universität Würzburg  
Institut für Sonderpädagogik  
Lehrstuhl für Sonderpädagogik V – Pädagogik bei Verhaltensstörungen  
roland.stein@uni-wuerzburg.de

*PD Dr. Hendrik Trescher*

Goethe-Universität Frankfurt  
Fachbereich Erziehungswissenschaften  
trescher@em.uni-frankfurt.de

*Sinem Ulutas, M.A.*

Universität zu Köln  
Department Heilpädagogik und Rehabilitation  
Lehrstuhl für Arbeit und Berufliche Rehabilitation  
sinem.ulutas@uni-koeln.de

*Benjamin Wagener, M.A.*

Päd. Hochschule Nordwestschweiz  
Professur für Inklusive Didaktik und Heterogenität  
benjamin.wagener@fhnw.ch

*Dipl.-Psych. 'in Dr. Ute Waschulewski*

Universität Koblenz-Landau  
Institut für Sonderpädagogik  
Arbeitsbereich Grundlagen sonderpädagogischer Förderung  
wasch@uni-landau.de

*Prof. 'in Dr. Birgit Werner*

Päd. Hochschule Heidelberg  
Institut für Sonderpädagogik  
Fachrichtung Pädagogik der Lernförderung  
birgit.werner@ph-heidelberg.de

Sonderpädagogik kann aktuell als sich in einem Spannungsfeld „zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik“ befindlich gesehen werden. Der vorliegende Band setzt sich mit der Frage nach diesem Spannungsfeld auseinander und repräsentiert in der Vielfalt der Beiträge auch die Komplexität desselben. Die Beiträge des Bandes gehen den Fragen nach der Beziehung von Theoriebildung und (empirischer) Forschung, von Handlungspraxen und ihren (gesellschaftlichen) Bedingungen sowie von wirksamer Förderung und (umfassender) Teilhabe nach. Sie spiegeln in ihrer Darstellung aktueller Projekte und Forschungen die vielfältigen Diskurse und unterschiedlichen Forschungsfelder der gegenwärtigen Sonderpädagogik wider.

#### **Herausgeberin und Herausgeber**

**Prof. Dr. Désirée Laubenstein** leitet seit 2014 die Arbeitsgruppe Sonderpädagogische Förderung – Inklusion mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung an der Universität Paderborn.

**David Scheer**, Förderschullehrer, ist seit 2014 wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitsgruppe Sonderpädagogische Förderung – Inklusion mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung an der Universität Paderborn.

978-3-7815-2200-8



9 783781 522008